

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Francisco García Salinas



UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

**LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR DESDE EL CURRICULUM;
PERSPECTIVAS DE LOS EGRESADOS Y DOCENTES DE LA
LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE ZACATECAS**

UNIVERSIDAD
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO
EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS EDUCATIVAS

PRESENTA
SOFÍA CASTRO ROSALES

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. BEATRIZ HERRERA GUZMÁN

CO-DIRECTOR:
DR. MARCO ANTONIO SALAS LUÉVANO

ZACATECAS, ZAC., ENERO DE 2020

Agradecimientos

Este trabajo de investigación ha podido culminarse gracias a la colaboración de varias personalidades.

En primer lugar, agradecer a mi asesora la Doctora Beatriz Herrera Guzmán, directora de la presente tesis, ya que sin ella la redacción de las páginas que siguen a continuación no habría resultado posible. A ella mi especial agradecimiento por su supervisión académica y aportaciones, su visión crítico-constructiva y enfoque íntegro.

A los docentes-investigadores y egresados del Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia de la Universidad autónoma de Zacatecas que se prestaron a ser entrevistados y que sin sus valiosas aportaciones no hubiera sido posible llegar al punto medular de la tesis, agradezco su valiosa participación.

Un reconocimiento para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) organismo federal que fomenta la investigación, el desarrollo académico y profesional le agradezco haber sido favorecida con beca.

Al Dr. Nathaniel Gardner mi gratitud y agradecimiento por haberme aceptado y asesorado durante la estancia académica internacional en la Universidad de Glasgow, Escocia, Reino Unido.

Por último, a la Dra. Lizeth Rodríguez González, al colectivo docente de la Orientación en Políticas Educativas, y de igual manera al personal administrativo de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) el apoyo académico y las facilidades prestadas durante mi formación, gracias.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES.- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

BID.- Banco Interamericano de Desarrollo

BM.- Banco Mundial

CEPAL.- Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIEES.- Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior

CMES.- Conferencia Mundial sobre Educación Superior

COAPEHUM.- Consejo para la acreditación de programas educativos en Humanidades A.C.

COEPES.- Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior.

CONACYT.- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

IES.- Instituciones de Educación Superior

ITESM.- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

LGE.- Ley General de Educación

MIHE.- Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas

OCDE.- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

ODS.- Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU.- Organización de las Naciones Unidas

PDI.- Plan de Desarrollo Institucional

PEI.- Proyecto Educativo Institucional

PIFI.- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional

PND.- Plan Nacional de Desarrollo

PRODEP.- Perfil deseable del programa para el desarrollo docente

PROMEP.- Programa para el mejoramiento del profesorado

PSE.- Programa Sectorial de Educación

SEDUZAC.- Secretaría de Educación de Zacatecas

SEP.- Secretaría de Educación Pública

SES.- Subsecretaría de Educación Superior

TSU.- Técnico Superior Universitario

UAD.- Universidad Autónoma de Durango

UAF.- Universidad Autónoma de Fresnillo

UAZ.- Universidad Autónoma de Zacatecas

UCR.- Universidad de Costa Rica

UDI's.- Unidades didácticas integradoras

UNAM.- Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO.- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNITWIN.- Plan de Hermanamiento e Interconexión de Universidades

UTZAC.- Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas

La formación del historiador desde el currículum; perspectivas de los egresados y docentes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Preguntas de investigación	14
Proceso de la investigación	14
Método	15
Técnica	17
Unidad de análisis	18
Sujetos de análisis	21
Características de los docentes-investigadores entrevistados	21
Características de los egresados entrevistados	22
Estructura del instrumento	23
CAPÍTULO I. INVESTIGACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL HISTORIADOR	27
1.1 Contexto Internacional	27
1.2 Contexto Nacional	43
1.3 Contexto Local	48
CAPÍTULO II. CONCEPTUALIZACIÓN, ANÁLISIS, TEORÍA CRÍTICA DEL CURRÍCULUM Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD	52
2.1 Currículum: concepto	52

2.2. Enfoques del currículum según teóricos de los 90's	55
2.2.1. Enfoque técnico	55
2.2.2. Enfoque práctico	57
2.2.3. Enfoque crítico	61
2.2.3.1 Perspectiva curricular de Michael Apple	64
2.2.3.2 Perspectiva curricular de Stephen Kemmis	67
2.2.3.3 Perspectiva curricular de Shirley Grundy	69
2.2.3.4 Perspectiva curricular de José Gimeno Sacristán	71
2.2.3.5 Perspectiva curricular de Jurjo Torres Santomé	75
2.3. Evaluación del currículum	78
2.4 La Universidad y su función social desde el currículum	81
2.4.1 Perspectiva de Emilio Tenti Fanfani	81
2.4.2 Perspectiva de Hugo Zemelman	82
2.4.3 Perspectiva de Martín Carnoy	83

CAPÍTULO III. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. Lineamientos en el contexto Internacional	87
3.1.1. Organización de las Naciones Unidas (ONU)	87
3.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	88
3.1.3. Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (CMES)	89
3.1.4. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)	90
3.2. Lineamientos en el Contexto Nacional	92
3.2.1. Ley General de Educación	92
3.2.2. Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024	93
3.2.3. Programa Sectorial de Educación 2013-2018.	94
3.2.4. Ley para la Coordinación de la Educación Superior	96
3.2.5. ANUIES. Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México	96
3.3. Lineamientos en el Contexto Local	97

3.3.1. Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Zacatecas 2017-2021 (PED)	98
3.3.2. Ley de Educación del Estado de Zacatecas	99
3.3.3. Modelo Académico UAZ siglo XXI	100
3.3.4. Proyecto de escuela de Humanidades: Historia, Filosofía y Letras. 1987	102
3.3.5. Plan de estudios de Escuela de Humanidades: 1991	103
3.3.6. Plan de estudios de la Facultad de Humanidades: 1994	103
3.3.7. Plan de estudios de la Facultad de Humanidades: 1999	104
3.3.8. Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia: 2004	105
3.3.9. Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia: 2011	105
3.4. Reestructuraciones curriculares de cinco planes de estudios	107
3.4.1. Noción de formación	107

**CAPÍTULO IV. LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR EN EL PROGRAMA
DE LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE
HISTORIA, UAZ**

	116
4.1. Perspectiva de los profesores-investigadores	116
4.1.1. Concepción de formación integral del futuro historiador	117
4.1.2. Preparación de los egresados para enfrentar el campo profesional	122
4.1.3. La carrera de historia y las necesidades del entorno	126
4.1.4. Ventajas y desventajas en diseñar planes de estudio adecuados (ad hoc) al mercado de trabajo	132
4.1.5. Aspectos de formación que priorizan los planes de estudios y los docentes-investigadores	137
4.1.6. Desafíos de los docentes en cuanto a la formación del historiador	143
4.1.7. Relación del currículum de la carrera de Historia con las entidades nacionales (CIEES Y COAPEHUM) e internacionales (OCDE, BM, UNESCO, etc.)	149

4.2. Perspectiva de los egresados	156
4.2.1. Concepción de formación integral según el egresado	156
4.2.2. Preparación de los egresados para enfrentar el campo profesional	162
4.2.3. La carrera de historia y las necesidades del entorno	162
4.2.4. Desafíos de las autoridades educativas sobre perfil profesional del licenciado en historia	162
4.2.5. Aspectos de formación que priorizan el plan de estudios desde el punto de vista del egresado	163
4.2.6. Retos de los egresados ante la realidad social	165
CONCLUSIONES	168
BIBLIOGRAFÍA	173
ANEXOS	181

INTRODUCCIÓN

La situación actual de las instituciones educativas tiene como referente las crisis económicas del país, de forma específica las que se dan a partir de la década de los 80's. Ello, ha traído consigo la agudización de algunos problemas ya presentes en la historia de la educación, al tiempo que ha moderado a otros de igual complejidad. Se supondría entonces que dados los cambios acelerados que se han efectuado en los últimos años en los diversos órdenes de la vida social y productiva, la educación superior y el proyecto formativo enfrentan nuevos retos en el presente milenio. "La formación profesional Integral tiene serios compromisos, entre ellos resaltan: la formación integral, la pertinencia social, la integración, la atención a la globalización y a las tecnologías y, de manera especial, a la formación ética y crítica". (Inciarte y Canquiz, 2009) Por eso, es preciso analizar los efectos que el entorno socioeconómico y político tienen para la formulación de las propuestas educativas y, en consecuencia, sobre el papel del currículum como proyecto formativo, así como las repercusiones respecto al desarrollo curricular han tenido las corrientes de pensamiento, los enfoques y las metodologías empleadas para su tratamiento; y lo que ello significa para la formación teórico-práctica del profesional de la historia.

Estar inmersos en el contexto de la globalización, implica para las Instituciones de Educación Superior, adoptar los valores de la modernidad: eficacia, eficiencia y calidad, *supuestos ejes* para alcanzar los niveles de desarrollo deseables. Al respecto Delors (1996) menciona:

[...] debido a la presión del progreso técnico y la modernización, [...] ha venido aumentando en la mayoría de los países la demanda de una educación con fines económicos. [...] Se exigen nuevas aptitudes y los sistemas educativos deben responder a esta necesidad, no sólo garantizando los años estrictamente necesarios de escolaridad o de formación profesional, sino formando científicos, personal innovador y tecnólogos de alto nivel. (Delors, 1996: 77).

Hoy en día el tema educativo es nodal para los diferentes países, en especial aquellos que pertenecen a la OCDE como es el caso de México, la cual pretende encontrar la mejor manera de obtener en esos valores los máximos rendimientos

para formar a ciudadanos capaces y responsables con el entorno social. En este sentido, las políticas educativas en materia de educación superior juegan un papel importante, ya que de ellas dependerá el éxito o fracaso de dichos objetivos, esto es, el nivel en el que se reproducen los intereses económicos, políticos, sociales y culturales del país.

La historia como disciplina científica es un tema controversial y debatible, por no decir, el único que no tiene una definición universal. La función principal de la historia es recuperar los acontecimientos de una cultura determinada. El debate en los círculos académicos sigue siendo cómo se recupera y de qué manera se da a conocer ese acontecer, en el presente. El historiador tiene una responsabilidad con respecto a la narración, descripción y análisis de los hechos históricos; se encarga de los usos y abusos que se hagan de la historia desde una perspectiva político-ideológica.

El oficio del historiador desde el escenario internacional, aparece actualmente expandiéndose en el rubro laboral. La formación académica junto con las intenciones educativas de los programas de estudio, por lo menos en los países desarrollados, muestra una tendencia a la especialización del conocimiento histórico, aparecen las dobles titulaciones en la carrera del profesional de la historia. Los campos ocupacionales que cada país está brindando para los historiadores, se diversificó, ahora son preparados para labores académicas múltiples que van desde la cultura, embajadas, periodismo, medios de comunicación, bibliotecas, servicios de documentación, función pública y estudios de mercado, algunos fungen hasta como consejeros políticos y curadores (Carrillo, 2008).

La investigadora Silvia Ayala Rubio, resalta que en países desarrollados se trabaja en planes de estudios no fundamentados en términos de competencias, pero, sí aparecen especificadas las habilidades que deben tener los historiadores. Menciona, que en México prevalece la formación de historiadores generales, por lo que los planes de estudios no son flexibles y dificulta la inserción al campo laboral. (Aponte, 2008: 14).

De lo antes mencionado se establece, que la presente investigación, se enfocó en los planes de estudios del Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia de la UAZ, la perspectiva de los docentes-investigadores y de algunos egresados, con la finalidad de analizar la adaptación del currículum de la carrera con la formación del profesional de la historia. Los ajustes curriculares dados hacia una formación integral.

La relevancia de la investigación estribó en que la categoría *formación* es un elemento curricular pendiente en los estudios de nivel superior tanto en el contexto local como nacional. El estudio fue trascendente, ya que se enmarca en una *controversia* dada entre los círculos académicos de la Unidad de Historia debido a que el programa de licenciatura en Historia de la UAZ al ampliar sus orientaciones terminales adoptó el modelo *eficientista* dominado por el mercado laboral (González, Magallanes y Román, 2011. Citado en Medina, Raigoza y Román, 2014: 552). Particularidades de este modelo, se aprecian en los postulados del paradigma académico de la UAZ: “[...] promueve, a través de su oferta educativa y los planes y programas que la concretan, una formación con las características señaladas para la educación de alta calidad: pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia, trascendencia y equidad [...]” (Modelo UAZ siglo XXI, 2005: 19). Para complementar lo anterior, en un informe sobre las *formas de mercado encubiertas* en la educación, los autores, mencionan que: “En otros contextos, el lenguaje de la privatización no está abiertamente presente en la política, y en su lugar se emplea un vocabulario basado en la opción o elección, la mejora, la calidad, la eficacia y la eficiencia”. (Ball y Youdell, 2008: 132). Desde el entorno de formación del historiador en la UAZ, se puede comprender el proceso de *mercantilización* de la universidad pública.

Se consideró pertinente la investigación, debido a que existen escasos estudios desde el ámbito curricular que analicen el currículum formal y el currículum real en el nivel superior.

Objetivo general

Analizar la adaptación del currículum en la formación del profesional de la historia según la perspectiva de docentes y egresados.

Objetivos específicos

- Conocer el currículum formal y el currículum real de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Mostrar las particularidades del currículum real desde la perspectiva del docente y del egresado.
- Identificar los tipos de formación profesional especializada.
- Conocer los desafíos del docente-investigador como formador de historiadores.
- Exponer los retos del egresado al enfrentarse al mercado laboral.
- Identificar en el perfil de egreso del profesional de la historia, la influencia de las recomendaciones de los organismos nacionales e internacionales.
- Indicar los procesos mediadores que se suscitan en el círculo académico docente de la carrera en Historia que determinan el currículum.
- Apreciar si el currículum de la carrera de Historia responde a las necesidades de formación profesional a nivel superior o del contexto social.
- Explicar cuál es la función social que expresa la escuela de historia y la universidad desde el currículum y las políticas educativas.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo se expresa el currículum formal y el currículum real en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas?
- ¿Cuáles son las particularidades del currículum real considerando la percepción del docente y del egresado?
- ¿Cuándo comienza a aparecer en los planes de estudios la formación profesional especializada del historiador?
- ¿A qué desafíos se enfrenta el docente-investigador como formador de historiadores?
- ¿Qué retos percibe el egresado de la Unidad de Historia de la UAZ al enfrentarse al mercado laboral?
- Desde el perfil de egreso del profesional de la historia, ¿se puede apreciar la influencia de los organismos nacionales e internacionales?
- ¿Cómo se dan los acuerdos curriculares que se suscitan en el círculo académico docente de la carrera en Historia?
- ¿El currículum de la carrera de Historia responden a las necesidades de formación profesional a nivel superior, según las necesidades y requerimientos del contexto social?
- ¿Cuál es la función social de la escuela de historia y la universidad expuesta desde el currículum y las políticas educativas?

Proceso de la investigación

El presente trabajo se enfocó en estudiar una función institucional que le compete a la universidad: la formación integral y profesional del universitario. La universidad tiene entre sus objetivos formar investigadores que aporten elementos para comprender la realidad (UAZ. Modelo Académico UAZ siglo XXI, 2005: 10, 21, 30). El profesional de la historia o historiador, es un investigador que estudia el ámbito histórico-social, ejerce funciones docentes, de extensión y divulgación, archivísticas, historiográficas y artísticas, cumple, visto desde los parámetros

formativos de la Universidad Autónoma de Zacatecas el perfil profesional de *calidad* del Modelo educativo UAZ Siglo XXI.

Se indagó en el currículum¹ formal y en el currículum real para analizar la adaptación de los cinco planes de estudio de la Licenciatura en Historia de la UAZ y conocer los aspectos académicos vivenciales de los actores (egresados y docentes-investigadores) particularmente interesó los procesos mediadores que se suscitan en el círculo académico docente de la carrera en Historia para determinar el currículum.

Método

Durante el proceso de investigación se utilizaron categorizaciones y técnicas cualitativas (estudio de caso²). El método³ cualitativo tiene la característica que es un “[...] diseño en espiral, utilizando el método inductivo y permitiendo su ajuste durante la investigación. [Es una] interpretación de datos mediante la comprensión” (Bautista, 2011: 17). Siguiendo ésta pauta, los argumentos planteados se fueron reajustando durante el procesamiento de la información recopilada del estado de la cuestión, del marco teórico, de la aplicación del instrumento y análisis de la información.

¹ Algunos investigadores le denominan *currículo* y lo definen como “[...] un constructo polisémico y ambiguo [...].” (Arcos et al., 2006: 35). Argumentan qué cada investigación sobre el currículo ó currículum debe especificar desde qué visión lo aborda y explica, este argumento es planteado también por Ángel Díaz Barriga (2003). Siguiendo esas recomendaciones para éste trabajo académico se consideró al currículum como un proyecto educativo-cultural condicionado en un sistema escolar (Díaz, 2003: 81; Grundy, 1991; Modelo Académico UAZ siglo XXI, 2005: 29) que se expresa como un proceso dinámico que comprende varios momentos: diseño, aplicación, seguimiento, y prácticas educativas que estipulan consciente o inconscientemente algunos conocimientos sean seleccionados o no para las próximas generaciones (Gimeno, 1998; Ruiz, 2009: 68).

² El estudio de caso es una metodología adecuada cuando se pretende hacer un estudio holístico dentro de la investigación. “Los estudios de casos son análisis multiperspectivos, esto significa que el investigador considera no solo la voz y la perspectiva de los actores, sino también la de los grupos relevantes para los actores y la interacción entre éstos”. (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013: 162). Según el teórico Yin (1998) el estudio de caso se divide en exploratorio, descriptivo y explicativo. “El estudio de casos es una de las diversas maneras de hacer investigaciones de ciencias sociales”. (Yin, 1998: 2).

³ El término metodología se refiere a la manera en que se enfoca el problema, se busca las respuestas y se realiza la investigación. (Bautista, 2011: 17). “[...] los supuestos teóricos y perspectivas, y los propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología” (Quecedo y Castaño, 2003: 7).

La vía de la investigación fue la exploración y la interpretación (Bautista, 2011: 17). El primer trayecto investigativo consistió en realizar la búsqueda de información documental para construir el marco contextual y marco teórico (Salas, 2017: 6, 7) sobre la formación del historiador, del universitario en diferentes contextos institucionales y temporales, la teoría del currículum, las reestructuraciones curriculares, los planes de estudio en el nivel superior, los modelos educativos implementados en el Sistema de Educación Superior, y las políticas educativas en el contexto local, nacional e internacional. Conforme se fue recopilando información de cada temática, simultáneamente se diseñó, construyó y modificó el presente estudio (proceso de investigación⁴).

La adecuada conformación de los marcos contextual y teórico deriva consecuentemente en el establecimiento apropiado de estrategias que conduzcan equivocadamente al cumplimiento de los objetos plantados. Las estrategias comprenden instrumentos de evaluación, encuestas, procesos de observación, etc. (Carreño, 2002: 13).

Como menciona Carreño (2002) en su propuesta para investigar, al tener claro el marco contextual y teórico, la siguiente estrategia investigativa es diseñar el instrumento; en este trabajo consistió en la entrevista semi-estructurada que giró en torno a la temática: currículum del profesional de la historia en el nivel superior.

Para concluir éste apartado se anotan las sugerencias de los investigadores Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, (2013: 170) citando a Muñoz y Muñoz (2000) los cuales consideran qué para realizar el proceso de desarrollo de un estudio de caso, tienen que darse varios momentos:

1. Aproximación al objeto de estudio: en el estudio en cuestión se realizó la búsqueda de información sobre la formación, currículum, teoría crítica, plan de estudios, modelo educativo y políticas educativas, entre otros. Además, se hizo una *prueba piloto* efectuando una charla con un docente del Programa de Licenciatura en Historia.

⁴ “[...] en el proceso de aprender a investigar investigando, aprendiz de investigador [...].” (Salas, 2017: 4, 5).

2. Estructura de contenidos: Se elaboró en el estudio en cuestión, el protocolo de investigación que contiene el planteamiento del problema (objetivos generales y específicos, preguntas de investigación, justificación, viabilidad y proceso de investigación, metodología, técnica y unidad de análisis), el marco contextual o estado del arte y el marco teórico.

3. Selección de instrumento: Se diseñó de manera conjunta, fue un trabajo en equipo; en el instrumento se realizaron las adecuaciones pertinentes sin perder de vista los objetivos.

4. Elaboración de propuestas y diseño de líneas básicas de acción: este apartado se refiere a los momentos de acción durante el proceso de investigación, en el presente estudio se estableció junto con la asesora de tesis, la planeación de actividades y tiempos de intervención en cada actividad del protocolo de investigación.

Técnica

Siguiendo los lineamientos de desarrollo del método de *estudio de caso*⁵, el trabajo realizado aquí, empleó un instrumento de recolección de información que consistió en la entrevista semiestructurada. Se organizó teniendo como base los siguientes conceptos clave, y sin dejar, de tener presentes los objetivos: currículum, formación, formación integral, historiador, docente, perfil de egreso, modelo educativo, plan de estudios, campo profesional, mercado laboral, entorno socio-profesional, desafíos, retos, entidades internacionales, habilidades o competencias, empleadores, hechos históricos, pensamiento crítico, apoyo institucional, evaluación y acreditación. Cada concepto se expresó en una pregunta dirigida a los sujetos de análisis (los docentes-investigadores y los egresados). Para llegar al instrumento *final*, se hicieron numerosas adecuaciones, sugeridas por la asesora de tesis, las cuales fueron necesarias y pertinentes,

⁵ Desde la propuesta teórica de Yin (1998) el plan de investigación del estudio de caso debe contemplar cinco puntos: “1. una pregunta de estudio, 2. sus proposiciones, si hubieran, 3. su unidad(es) de análisis, 4. la lógica que se une los datos a las proposiciones, y 5. el criterio por interpretar los resultados”. (Yin, 1998: 14).

pues, las observaciones rondaban en torno a eliminar de la entrevista semiestructurada el sesgo subjetivo y tendencioso.

Unidad de análisis

El Programa de Licenciatura en Historia, pertenece a la Unidad Académica de Historia⁶ de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se ubica en el Campus Universitario II en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas.

La Licenciatura en Historia surge con el establecimiento de la Escuela de Humanidades el 7 de septiembre de 1987. Desde su constitución sus objetivos centrales fueron: “[...] 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”. (Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia, 2011: 19). 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. En 1992 la Escuela de Humanidades transitó a Facultad de Humanidades, incorporando en 1996 la especialización en Arqueología. Posteriormente, 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. (Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia, 2011: 19, 20).

En el periodo 2008-2012, la Unidad Académica de Historia (ver fig. 2) vivió una transformación al ampliar su oferta educativa, se agregó en el año 2009 la Licenciatura en Turismo, abrió con cinco grupos: cuatro en el campus Zacatecas y uno en Jerez.

La maestría y doctorado en Historia cuentan desde el 2009 con instalaciones propias en las cuales se encuentran once cubículos, varias oficinas y una sala de juntas en el espacio que anteriormente era el Posgrado en Estudios

⁶ En la actualidad oferta el posgrado (maestría y doctorado) y la Licenciatura en Turismo.

del Desarrollo. (Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia, 2011: 37).

ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE HISTORIA



Figura 1. Estructura funcional de la Unidad Académica de Historia. Fuente: Sitio web de la Unidad Académica de Historia UAZ (2019) <https://historia.uaz.edu.mx/>.

El 4 de diciembre del mismo año el Programa de Licenciatura en Historia fue reacreditado en el nivel I por los CIEES. En cuanto al posgrado, la Maestría se acreditó por diversos organismos (COEPES⁷, CIEES Nivel 1 y PNPC⁸), al igual que el Doctorado (PNPC)⁹.

En el 2010 se inició el proceso de reforma integral al Plan de Estudios 2004, siguiendo un análisis *sistémico* “La visión sistemática se refiere a contemplar el todo, las partes y las conexiones entre ellas, resolver problemas, ser conscientes de que todas las partes de un sistema son dependientes e interactúan entre sí y desafiar las formas usuales de pensamiento”. (Rojas-Morales, 2010: 140). Con el propósito

⁷ Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior.

⁸ Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

⁹ Es pertinente aclarar que pierden en el año 2018 ésta reacreditación, por supuesta confusión administrativa. (Catalán, 2018).

de establecer un panorama de evaluación (ver figura 2) del plan de estudios 2004 que se manejaba en la Licenciatura en Historia de la UAZ, éste se comparó con veinticuatro planes de otras licenciaturas a nivel nacional; se realizó en dos vertientes: una con los resultados obtenidos en el anterior estudio comparativo efectuado en el 2004 y la otra frente a los planes vigentes en el 2010.

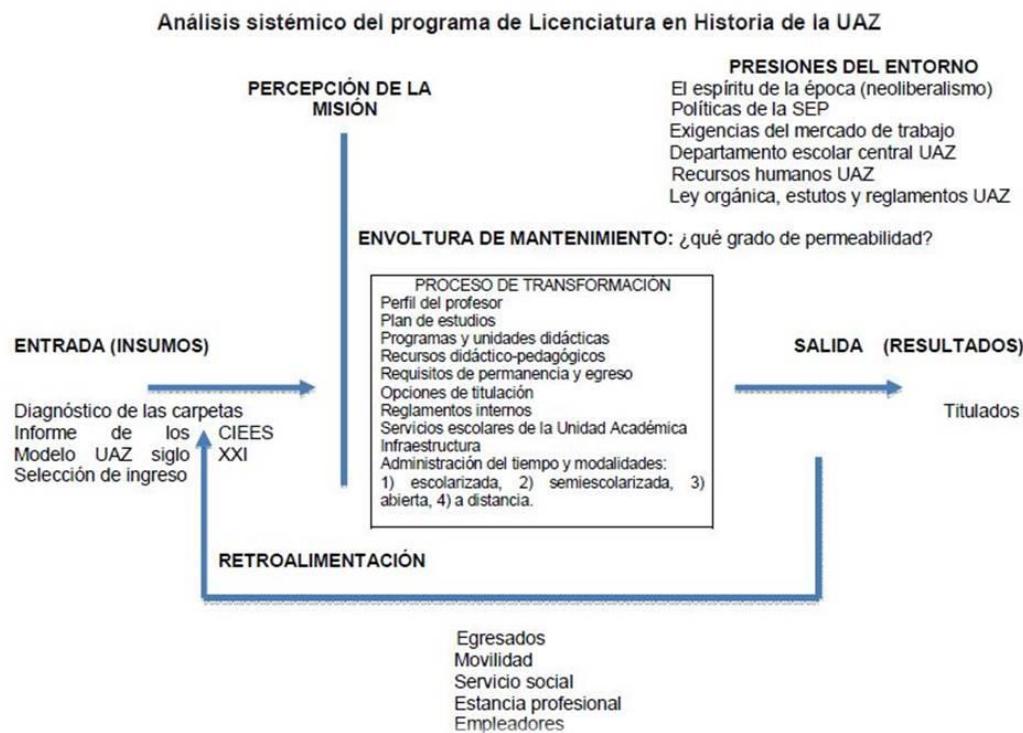


Figura.2 Análisis sistémico del programa de Licenciatura en Historia de la UAZ.
Fuente: Plan de estudios de la Licenciatura en Historia UAZ (2011: 49).

La figura 2 muestra un esquema de análisis de evaluación curricular¹⁰ realizada por la academia de profesores de la Unidad Académica de Historia, ahí se valora los planes de estudios 2004 y los vigentes al 2010, considerándolos como proceso del desarrollo curricular con sus resultados producidos; los juicios de valor (diagnóstico de carpetas, informe de los CIEES, Modelo UAZ siglo XXI y la selección de ingreso) en el anterior esquema son denominados insumos. (Brovelli, 2001: 112). Se aprecia en el esquema que el Programa de Licenciatura en Historia

¹⁰ “Se plantea a la evaluación curricular como procesual, continua y situada, destacando su carácter axiológico y sus implicancias ético – político”. (Brovelli, 2001: 101).

ofrece ciertas modalidades de estudio: escolarizada, presencial, semiescolarizada, abierta y a distancia. Actualmente estas modalidades están vigentes.

Sujetos de análisis

Se entrevistaron a treinta egresados¹¹ y trece¹² profesores-investigadores¹³ del Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia de la UAZ, éste grupo constituye un estudio “[...] en pequeña escala que solo se representan a sí mismos” (Bautista, 2011: 17). Aunque fue una investigación de corte cualitativo es relevante el número de entrevistados. Se acudió a esta población en vista de las condiciones investigativas, facilidades acorde al tiempo y voluntad de los entrevistados.

El programa de Licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Historia, ha contado con una planta docente de variadas características. Se encontraron diferencias relativas a los años de trayectoria docente, al tiempo de antigüedad en la UAZ, pertenencia al padrón SNI y perfil PRODEP. Se puede afirmar, considerando esa variedad de perfiles y experiencia profesional que están especialmente calificados y cualificados en el campo de conocimiento en que se desempeñan como profesores, investigadores y administrativos de la carrera en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Características de los docentes-investigadores entrevistados

De los docentes entrevistados en cuanto a los años que tienen de servicio profesional docente se encontró que seis están por encima de los 20 años, de entre 10 a 20 años están cuatro y menos de 10 años aparecen tres. Preguntándoles sobre su antigüedad en la UAZ seis están por debajo de los 10 años, tres arriba de los 10 años y cuatro están por encima de los 20 años (ver

¹¹ De acuerdo con Carrillo (2019) el número de egresados se compone de 357, la población entrevistada equivale a un 8.4% del total de población estudiantil egresada. En ésta cifra (357) se incluyen a los egresados de la modalidad a distancia.

¹² En total son 25 profesores-investigadores los que conforman la planta docente. (Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia, 2011: 36).

¹³ Denominación que se le da al docente y la docente que imparte cátedras en la Unidad Académica de Historia, y está estipulado en el artículo 2 del *Reglamento Específico del Funcionamiento de la Academia del Programa de Licenciatura* (2008: 3)..

figura 4). Esto indica la diversa experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende la posibilidad de conocer, estar familiarizados, ser conscientes del modelo educativo y académico de la UAZ y en concreto de las reestructuraciones a los planes de estudios de la Licenciatura en Historia.

PRODEP¹⁴ es uno de los indicadores de capacidad académica que refleja el grado el grado de profesionalización de la plantilla docente. (Lárraga, Piedad, y Hernández, 2017). En cuanto al perfil deseable PRODEP, diez docentes entrevistados tienen el nivel. Como uno de los requisitos es que sean docentes de tiempo completo, se observó que sólo tres de los diez docentes no cumplen con ese requerimiento. Dentro de las ventajas de ser perfil PRODEP es la obtención de reconocimiento y apoyo financiero.

Pertenecen al padrón SNI tres profesores-investigadores, dos se ubican en el nivel I y sólo uno en el nivel II. Esta distinción implica que cumplen con la calidad de sus publicaciones para el organismo nacional CONACYT. "[...] se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. [...] simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. [...] se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado". (CONACYT, 2019). Debido a lo anterior, la mayoría de los profesores-investigadores de la Unidad de Historia intentan pertenecer al SNI (o tienen interés) pues les da prestigio académico y un recurso financiero extra.

Características de los egresados entrevistados

Este aspecto se inicia mencionando el año de egreso, año de titulación y el eje terminal de especialización de los entrevistados. Se entrevistaron cinco egresados por plan de estudios para tener una mayor cantidad de información. De los treinta informantes el 66% está titulado¹⁵ que equivale a diez alumnos no titulados.

¹⁴ Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

¹⁵ Durante la realización y desarrollo de la entrevista no mencionaron bajo qué modalidad de titulación, si fue por: "1) Tesis individual o colectiva (máximo dos personas), 2) evaluación de la memoria y del producto de la estancia profesional, 3) elaboración de catálogos o ediciones paleográficas, 4) promedio (mínimo de 9.0) sin interrupción de los estudios y con la obtención de

Veinte egresados son *historiadores generales*, y los restantes (diez) fueron formados desde los ejes terminales de especialización (investigación, docencia, extensión y difusión, historia del arte, organización y administración de acervos). El 50% se desempeña como docentes en diferentes niveles educativos. El otro 43% se dedican a actividades ajenas al ámbito histórico. Por otro lado, 7% de egresados entrevistados *laboran* como auxiliares de investigación para profesores de la Unidad Académica de Historia de la UAZ.

Estructura del instrumento

La pregunta central que guio la investigación pretendió conocer, comparar y analizar la adaptación curricular vista desde el currículum real (docentes y egresados). Además de los significados de formación, adaptación, reestructuración, pertinencia, relevancia y *calidad*¹⁶ que los actores asignan a la carrera de Historia en el Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ, mediante la experiencia escolar. Una de las preguntas secundarias cuestiona cómo se traduce el currículum formal “El discurso pedagógico, oficial y escrito” (Arcos, et al., 2006: 36) en una experiencia escolar relevante y cómo influye tal significado en la formación del historiador que se inserta en el entorno socioprofesional y laboral. Sobre estas interrogantes y más versó el instrumento aplicado.

El primero de los instrumentos contiene diecinueve preguntas cuyos conceptos clave son: currículum, formación integral, historiador, docente, perfil de egreso, modelo educativo, plan de estudios, campo profesional, mercado laboral, entorno socio-profesional, desafíos, retos, entidades internacionales, habilidades o competencias, empleadores, hechos históricos, pensamiento crítico, apoyo institucional, evaluación y acreditación. Se aplicó en el periodo comprendido de junio a noviembre del 2019 a trece profesores-investigadores en diferentes espacios: cubículos del Programa de Licenciatura en Historia, audiovisual de la

las calificaciones en períodos ordinarios, 5) curso-taller de titulación y 6) examen general de conocimientos”. (Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia, 2011: 10).

¹⁶ Vista desde la perspectiva de los profesores-investigadores siendo o no perfil PRODEP o ser miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

maestría-doctorado en Historia, cubículos de la maestría-doctorado en historia, salón de clases de la Unidad de Artes de la UAZ, Archivo Histórico de la UAZ.

El segundo instrumento contiene dieciséis preguntas cuyos conceptos clave son: currículum, formación integral, historiador, perfil de egreso, plan de estudios, campo profesional, mercado laboral, entorno socio-profesional, desafíos, retos, entidades internacionales, habilidades o competencias, empleadores, hechos históricos, pensamiento crítico, apoyo institucional, evaluación y acreditación. Se aplicó en el periodo comprendido de junio a noviembre del año 2019. Fueron diversas las ubicaciones dónde se realizó la entrevista pues los egresados se encuentran en diferentes lugares.

La investigación –como ya se puntuó en el apartado *técnica*- utilizó para la recogida de información, un guion de entrevista para los profesores-investigadores y otro para los alumnos egresados. Los dos instrumentos se elaboraron considerando contrastar la formación del historiador desde el currículum formal analizando cinco planes de estudios, en éste punto, es pertinente precisar que Arcos et al. (2006:35) citando a Flores (2005) exponen que se conoce al currículum formal u oficial como *explícito*, este consiste en el documento escrito pedagógico.

El explícito (o formal), hace referencia al documento escrito, que, por lo común, provee a docentes y a directivos del marco teórico orientador de un determinado proyecto educativo, de sus objetivos, de sus contenidos, y, a veces, de sus estrategias educativas. (Flores, 2005: 75)

Continuando con la idea escrita en el párrafo precedente, se realizó el contraste entre currículum formal o explícito y currículum real¹⁷ (los treinta egresados y los trece profesores-investigadores). Es imperioso detenerse a considerar que desde la teoría curricular existen diferentes enfoques del concepto *currículum y disciplina curricular* “El campo del currículo se ha desarrollado en tal multiplicidad de sentidos que cuando uno hace referencia a esta noción necesariamente debe clarificar en qué sentido emplea el término” (Díaz, 2003: 82). Tomando esta cita es

¹⁷ Ángel Díaz Barriga lo denomina currículum *vivido*. (Díaz, 2003: 88).

necesario mencionar que el estudio¹⁸ precisa en sus objetivos, que interesó en conocer, analizar y contrastar el currículum formal y real.

El presente trabajo académico se estructuró siguiendo los lineamientos que marca la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la UAZ. Está dividido en cuatro capítulos los cuales contienen apartados y subapartados dependiendo la temática a tratar.

El capítulo I titulado: *Investigaciones sobre el currículum y formación del historiador* muestra los artículos y bibliografía encontrados sobre el tema. Se elaboró este capítulo con las publicaciones recientes enfocadas en la teoría curricular y formación del universitario, en tal caso, del profesional de la historia.

En el capítulo II *Conceptualización, análisis y teoría crítica del currículum* se realiza un recorrido histórico para comprender el concepto *currículum*, posteriormente se plasman las posturas teóricas de varios estudiosos de la teoría curricular vista como una teoría social. Se menciona la evaluación como una estrategia o técnica curricular para abordar análisis a los planes de estudios. Para finalizar se aborda el papel social de la Universidad, la cual representa *la escuela* como institución formadora de sujetos sociales o ciudadanos desde el punto de vista de teóricos e investigadores con enfoque sociológico.

Desde el capítulo III *Políticas educativas para las Instituciones de Educación Superior* se aprecian los lineamientos en el contexto internacional, nacional y local. Dentro de este capítulo interesó la influencia que tienen las políticas sociales en las IES para comprender la situación actual de la universidad. En el apartado final se menciona aspectos relevantes del Modelo UAZ siglo XXI,

¹⁸ No estuvo en los objetivos de esta investigación abordar el currículum oculto, el cual es parte importante del análisis curricular. Es lo que Stenhouse (2003) denomina “[...] lo que no está públicamente reconocido, aquello que puede hallarse en contradicción o bien reforzar las intenciones del currículum oficial”. Según Apple (1986) “Es el conjunto de valores, actitudes, modelos, cánones, normas, pautas que no son explícitas en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores y de la institución, pero sí son eficazmente enseñados y de las que no se acostumbra a hablar públicamente”.

además se habla de las reestructuraciones acaecidas a los cinco planes de estudios del Programa Académico de Licenciatura en Historia de la UAZ.

Por último en el capítulo IV *La formación del historiador en el programa Académico de Licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Historia de la UAZ* se desarrolla el instrumento aplicado a los sujetos de análisis. Se vacía la información más relevante siguiendo el objetivo general y los objetivos específicos.

CAPÍTULO I. INVESTIGACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL HISTORIADOR

El estado del conocimiento se construyó con estudios referidos al estado actual de la formación de profesionales en el nivel superior; se encuentran en éste capítulo investigaciones de revistas especializadas en Historia y publicaciones sobre análisis curricular en diferentes niveles educativos.

El capítulo primero, aborda un estado de la cuestión principalmente del ámbito internacional, las referencias bibliográficas encontradas son experiencias educativas sobre los cambios curriculares en los planes de estudio, también se exponen investigaciones referentes a la enseñanza de la historia desde diferentes perspectivas, estudios sobre la formación crítica del universitario y la formación teórica y práctica del profesional en Educación Superior tanto en el ámbito internacional, nacional y local. Es importante señalar que son escasas las investigaciones en el ámbito local.

1.1. Contexto Internacional

Aimé Teresa Ortiz Blanco (2017) en su investigación denominada la “*Formación axiológica-cultural en el historiador*”, realizada en Cuba, propone algunos aspectos teórico-prácticos en los que hay que trabajar para el logro de una formación axiológica cultural del profesional de la historia cubana, donde la cultura histórica vista como los valores materiales y espirituales producidos por el hombre en su actividad histórico-social, constituyen el legado generacional de su actividad económica, política, social y cultural a nivel internacional, nacional, regional y comunitario es una fuente importante para el rescate de la memoria histórica. La autora encuentra en el plan de estudios del Licenciado en Historia, y en el Modelo del profesional en la Educación Superior en Cuba una “[...] fisura epistémica que muestra las insuficientes referencias teóricas y metodológicas en la dinámica de la formación axiológica cultural desde la didáctica [...] El historicismo que aún se exhibe en la historia que se imparte limita el proceso de formación profesional del

historiador [...]” (Ortiz, 2017). Sugiere potenciar en los educandos el sentido de identidad, sentirse parte de la historia y la vida de un país, conocedor de sus costumbres, raíces, tradiciones y defensor de esos valores *identitarios* se impone ante el mundo de la globalización neoliberal de hoy (Ortiz, 2017).

La investigación es de tipo cualitativa y utiliza el método etnográfico al examinar y describir las principales deficiencias detectadas en la formación del historiador que limitan el desarrollo de un proceso de apropiación de la memoria histórica teniendo en cuenta la memoria histórica individual y colectiva. La autora concluye que la formación de valores profesionales, el rescate de la memoria histórica desde su propia conservación, las tradiciones históricas en la sociedad cubana actual exige de los docentes y estudiantes universitarios no sólo la capacidad de valorar a la universidad más allá de una institución dedicada a la aportación de conocimientos y técnicas de la investigación y la docencia, sino el papel como protagonista de la difusión de posibles soluciones, alternativas vinculadas a los procesos formativos, así como la construcción de escala de valores profesionales que permitan brindar una nueva mirada a la formación integral del hombre nuevo. (Ortiz, 2017).

María Auxiliadora Schmidt en el 2016 publica en la revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores la investigación: *Globalización y la política de formación del profesor de historia en Brasil*, se aborda la problemática de la formación teórica y la formación práctica. El objetivo del trabajo es presentar una síntesis de las propuestas para la formación del profesor de Historia en Brasil, desde la lectura y análisis de documentos oficiales. El trabajo de Schmidt es de corte cualitativo, es investigación documental, analítica e interpretativa, se utiliza el método comparativo para explicar el conocimiento histórico producido por los profesionales de la Historia y la didáctica de la historia en el ámbito escolar.

La investigadora aporta en su trabajo que “el análisis de las fuentes documentales relacionadas a las propuestas de orientaciones de las políticas educacionales, en el período entre 1990 y 2010, ha permitido contrastar la presencia de la idea de profesionalización con énfasis en la práctica” (Schmidt,

2016: 44). Analiza en el desarrollo de su trabajo, los documentos: *Parecer No. 15* (1998). *Parecer No. 492 del 2011*. *Parecer No. 292. 1962. Ministério da Educação.* (2010). *Referenciais Curriculares Nacionaisdos Cursos de Bacharelado e Licenciatura. Y Lei nº 9.394 de 1996*. La investigadora plantea que desde el primer documento oficial se encuentra explícito el significado de la función del profesor de Historia y la división del trabajo “[...] aparece la separación entre las disciplinas de contenido específico y las disciplinas pedagógicas destinadas a la formación del profesor. Fue atribuido un acuño [...] instrumental a las disciplinas pedagógicas”. (Schmidt, 2016: 41). Plasma la autora preguntas relacionadas con los fines e intereses de la preparación del profesional de la Historia:

[...] ¿Qué historiador se pretende formar? ¿Para qué? ¿Cuál o cuáles son los compromisos del historiador bachiller y/o licenciado? Para esas preguntas no hay respuestas, sino aquellas de orden instrumental del tipo ¿el bachiller sirve para actuar en (...)? ¿El licenciado sirve para actuar en (...)? Así, no se logra ni deducir cuál es la concepción de 'historiador investigador' y cuál la de 'historiador profesor' y para qué sociedad y con qué finalidades él está graduado. (Schmidt, 2016: 43).

Schmidt concluye qué debido al proceso de internacionalización de la educación brasileña, donde el centro del debate está entre educación y desarrollo; las políticas se han enfocado en la formación de profesores, y es precisamente en ése debate que no queda clara la función social de la educación y la finalidad de la Historia para la formación del ciudadano crítico.

En 2015 un artículo titulado *Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina* de Yamila Heram y María Florencia Di Matteo, presentan un método que tiene el propósito de contribuir en la formación de profesionales en comunicación críticos y analíticos de discursos hegemónicos, se estructura de la siguiente forma:

- La importancia de la autoevaluación en la formación pre profesional.
- Comunicación Mediática: propósitos, contenidos y actividades de la Formación.
- Comunicación mediática: la evaluación de los aprendizajes.

- Análisis de la experiencia de autoevaluación de los estudiantes de Comunicación Mediática.

Las autoras justifican la necesidad de la autoevaluación como práctica necesaria para el ejercicio y desarrollo profesional debido a que el mundo laboral demanda una serie de conocimientos y habilidades que deben otorgarse en la formación. Se espera que los egresados tengan predisposición hacia aprendizajes continuos, dispongan de actitudes flexibles, sean autónomos en el aprendizaje y en la toma de decisiones y que posean apertura al cambio. Asimismo, se requieren de habilidades para una participación activa en las organizaciones, a través de la toma de decisiones, el trabajo en equipos interdisciplinarios, la comunicación jerárquica y con pares y la gestión y el control de su misma labor. (Heram y Di Matteo, 2015:39).

La investigación es de tipo cualitativa, utiliza el método de autoevaluación en un grupo de cuarenta y ocho estudiantes del curso *Comunicación Mediática*. El instrumento de recolección de datos consistió en una consigna abierta que se administró a un total de 32 estudiantes (23 mujeres y 9 varones). La pregunta indagó sobre la calificación que creían haber obtenido en la prueba de evaluación y las razones de la misma. El estudio de Heram y Di Matteo (2015:38) “[...] partió de la premisa que la autoevaluación es necesaria para el ejercicio profesional”. Las autoras concluyen que existe resistencia inicial de los alumnos a realizar la autoevaluación, pues señalan que no comprenden el sentido de dicho proceso, ello confirma que la autoevaluación es una práctica poco frecuente en las actividades de formación pre profesional. La autoevaluación es parte de las habilidades requeridas desde la formación pre profesional y para el ejercicio en el mundo del trabajo, entonces será preciso considerarla un contenido de enseñanza, y por tanto planificar su abordaje, dedicarle tiempo y espacio para el análisis y la reflexión. (Heram y Di Matteo, 2015: 65, 66).

El artículo *Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad* publicado en agosto del 2015 por María del Consuelo Díez Bedmar de la

Universidad de Jaén, España tiene dos objetivos, el primero es contribuir al campo de la Historia de las mujeres y de la enseñanza de la Historia con perspectiva de género para comprender la realidad social. El segundo objetivo es demostrar qué desde el ámbito educativo existe carencia de asignaturas con perspectiva de género que aborden el legado y las aportaciones de las mujeres en la construcción del conocimiento. Los resultados de la comparación de las encuestas arrojan que los estudiantes no han llevado materias relacionadas con la historia de las mujeres o enseñanza de la Historia de género:

[...] a pesar de la diferencia de contextos espaciales, de edad, e incluso con respecto a la titulación que estaban cursando, las respuestas tienen [...] más similitudes que divergencias, [...] nos lleva a deducir que en ninguno de los casos, se había introducido en sus estudios la perspectiva de género. (Díez, 2015:13)

La investigación es de tipo cualitativo, utiliza algunos elementos de la estadística para valorar e interpretar los datos. La encuesta es el instrumento usado como evidencia para comparar y contrastar. La muestra la componen estudiantes de distintas *titulaciones* de diferentes ramas de conocimiento de la mayoría de las Universidades Andaluzas desde 2006 hasta 2014, el alumnado de Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (2012/2013), y el alumnado del tercer curso de nivel Primaria de la asignatura: *Didáctica de la Historia y ciudadanía: una perspectiva de género*.

Díez (2015) concluye que la realidad mostrada por su investigación (la no inserción de la Historia de las Mujeres, en los distintos ámbitos disciplinares, ni de la enseñanza de la Historia con perspectiva de género en el nivel superior) dificulta en los estudiantes el análisis crítico de la construcción histórica y la comprensión de la sociedad que les rodea. La categoría género está ausente en el ámbito educativo “[...] No se ha incorporado en el análisis de los discursos, en la selección de ejemplos, en los debates y discursos de aula” (Díez, 2015:13). La investigadora aporta en su estudio que el estudiante que ha llevado asignaturas relacionadas con la categoría género descubre su responsabilidad social y se vuelve consciente de sus prejuicios y estereotipos. Propone “[...] realizar un estudio longitudinal, que

analice como ítems de evaluación la presencia, o no, de la categoría de género y de ejemplos rescatados por la Historia de las Mujeres, en la construcción del pensamiento histórico resulta hoy, imprescindible" (Díez, 2015:15).

La revista digital PH en su número 85 publica un artículo titulado *El papel del historiador del arte en la restauración monumental: problemática actual y propuestas de futuro*, se propone ésta investigación plantear la problemática de la inserción del historiador del arte en el mercado laboral en Mallorca, España. En este texto se analiza sintéticamente la situación actual y algunas posibles líneas de trabajo en el futuro para este profesionista.

La metodología usada por los investigadores (Tugores y Capellà, 2014) es documentalista, además de una propuesta de intervención patrimonial.

Los autores proponen que a los planes de estudio se inserten, contenidos metodológicos para su aplicación en el ámbito profesional, tanto como asignatura específica como transversal, y así, se intentará dar solución o respuesta a los problemas patrimoniales. (Tugores y Capellà, 2014: 222)

Tugores y Capellà (2014) concluyen que la formación académica del historiador del arte reflejada en los vigentes planes de estudios universitarios lo convierte en uno de los mayores especialistas en los bienes culturales histórico-artísticos, y no tiene, habitualmente, un papel relevante en los proyectos de restauración monumental.

En 2014 se publicó en Brasil, una propuesta de formación histórica titulada *Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica* de Belinda Arteaga y Siddharta Camargo (2014), se presenta el sustento teórico, las competencias profesionales y los cursos que integran la propuesta formativa en el área de historia de los nuevos Planes y Programas de Estudios de 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar que se aplican en las escuelas normales. Los autores mencionan y describen en el segundo apartado los conceptos de segundo orden: tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y

actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía. Arteaga y Camargo (2014: 122) expresan que el pensamiento histórico es una forma de comprender la realidad como [...] resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro. En este sentido, la capacidad de *historizar* implica situar procesos, actores y objetos en un plano espacio-temporal que les otorga sentido.

El pensamiento histórico se desarrolla a partir del empleo de categorías explicativas que coadyuvan a la comprensión del pasado y sus huellas en el presente, así como a la construcción de escenarios de futuro. El maestro de historia para el siglo XXI ya no requiere saber hasta el último detalle de todos los hechos históricos, ni ser un sujeto *obediente*, que simplemente ponga en práctica un programa de estudios (como un técnico de la enseñanza) o un profesor que, desde posturas pedagógicas y/o didácticas ingenuas, pretenda enseñar lo que no sabe, es decir, la disciplina histórica que, como ya vimos, implica una forma de pensamiento y una toma de conciencia (Arteaga y Camargo 2014: 133-134). El artículo es investigación cualitativa, la metodología utilizada es la comparación historiográfica para abordar la definición de historia, utilidad y el establecimiento de la disciplina como ciencia. Considera la interdisciplinariedad de la historia con las ciencias sociales. La aportación y relevancia del estudio son los cursos de formación del pensamiento histórico. Los autores concluyen que encaran el problema de la diversidad a través de ejercicios de pertinencia que reconocen el derecho de los estudiantes y los maestros de las escuelas normales de incluir sus propias historias y no sólo las que se deciden desde los núcleos burocráticos, intelectuales o políticos del país. Frente a los rígidos programas del pasado, basados en índices más o menos exhaustivos de la historia *nacional* o *Universal*, la educación histórica que hoy se estudia en las escuelas normales permite incluir otras historias escasamente abordadas en el pasado.

Osiris García Abello, Arturo González Peña y Rodelinda Sierra Fontalvo en el año 2012, publican el artículo: *El proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica en las Instituciones de Educación Superior (IES): una relación*

imaginaria, realizado en Colombia a cuatro Instituciones de Educación Superior con la finalidad de problematizar los procesos relacionados con los discursos y las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando en las IES de cara a su función social. La investigación se enmarca “[...] en el paradigma totalizante (Cerdà, 1994) [...] y se fundamenta teórica y conceptualmente en los postulados de la transmisión cultural expuesta por Bernstein (1997)” (García, González y Sierra, 2012: 32). Para recolectar la información se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos, como entrevistas estructuradas, encuestas, guías de observación y análisis de documentos.

García, et. al. (2012) mencionan que “[...] la tendencia generalizada en las IES objeto de estudio en cuanto a la concepción de práctica pedagógica es el predominio de prácticas tradicionales, ligadas al modelo conductista-transmisionista, centrado en los contenidos y en el asignaturismo” (García, et. al. 2012: 34-35). La acción pedagógica aparece descontextualizada con los requerimientos del momento, subsiste un modelo tradicional y repetitivo, en donde se deja de lado las necesidades de formación de los *discentes* que exige la época actual.

En lo tocante a la práctica pedagógica y el desarrollo integral del estudiante existe entre los entrevistados coincidencia al expresar que ésta debe conducir a una formación integral y también al desarrollo de competencias que le permitan al educando resolver problemas, a la formación de un estudiante proactivo, crítico, participativo, abierto al debate, que trabaje en equipo, en definitiva, a abandonar los sistemas tradicionales de enseñanza. (García, et. al. 2012: 37)

Las conclusiones de los investigadores son que “Las Instituciones consultadas manejan estructuras curriculares rígidas, asignaturistas y academizadas, es decir, que predomina el tipo de clasificación orientado hacia un currículo agregado”. (García, et. al. 2012: 37). Mencionan que en las IES (Instituciones de Educación Superior) no se percibe la existencia de un organismo encargado de la identificación de los problemas del entorno, tanto para retroalimentar los currículos o para darle solución a estos desde la investigación desarrollada al interior de la institución, los resultados muestran que los problemas se identifican desde cada

programa usando estrategias como: la elaboración de trabajos de grado, prácticas empresariales y trabajos de campo. Los autores proponen en su estudio que exista mayor participación de los distintos miembros de la comunidad académica en la construcción y/o revisión del PEI (Proyecto Educativo Institucional); formación o capacitación de los diferentes miembros de la comunidad, en cada uno de los roles que debe desempeñar; estrategias de seguimiento y control del proyecto y establecer mecanismos de autorregulación que implican una actitud de compromiso de todos los involucrados. (García, et. al. 2012: 38).

En 2011, Mora y Molina en Venezuela, publican el artículo titulado: *Fortalezas y debilidades del plan de estudios vigente de la carrera de Geografía, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela*, muestran el diagnóstico del plan de estudios y proponen una adecuación curricular a la realidad actual; los objetivos de la investigación fueron: revisar, describir, analizar y evaluar las fortalezas y debilidades del plan de estudios de esta carrera. El estudio comparó las políticas, estrategias y parámetros curriculares, que exige la Universidad de Los Andes en todas sus carreras con el plan de estudios de la carrera de Geografía. Los autores señalan los parámetros tecno-curriculares considerados fortalezas:

[Primero:] El diseño o rediseño de los proyectos curriculares debe ser coherente con el estudio de necesidades del entorno [...] [Segundo:] Los contenidos de los programas de las unidades curriculares pueden estar organizados bajo diversas modalidades de aprendizaje: asignaturas teóricas, laboratorios, asignaturas teórico-prácticas, proyectos, talleres, pasantías, seminarios, actividades de investigación, entre otras [...] [Tercero:] La densidad horaria debe ser el criterio a utilizar para distribuir semanalmente el tiempo programado para la actividad presencial [...]. (Mora y Molina, 2011: 75).

En cuanto a los parámetros de debilidad o carencias del plan de estudios de la carrera de geografía se mencionan cinco, considerando que están establecidos en los documentos curriculares del modelo educativo de la Universidad de los Andes:

[1.] Los diseños curriculares deben incorporar asignaturas optativas, electivas, estudios independientes y otras actividades electivas, con una carga porcentual global comprendida entre el 7 y 11% de las horas totales del plan de estudios [...] [2.] Las pruebas de suficiencia serán los instrumentos de evaluación utilizados para acreditar los conocimientos y competencia de un

alumno sobre determinada asignatura, no cursada previamente [...] [3.] Las asignaturas deben tener un máximo de dos prelecturas [...] [4.] Los diseños curriculares deben incorporar actividades de formación integral, con una carga porcentual comprendida entre el 7 y el 12% de las horas totales del plan de estudio [...] [5.] El trabajo de grado tendrá alguna de estas modalidades: trabajos investigativos [...] Prácticas de extensión [...] o cursos de Postgrado [...]. (Mora y Molina, 2011: 78, 79, 80).

El procedimiento metodológico del trabajo de Mora y Molina (2011: 73, 74) es la evaluación curricular considerando la presencia o ausencia de los parámetros tecno-curriculares denominados: fortalezas. Por otra parte, también se consideró la aplicación de una encuesta a los egresados, con el objetivo de conocer, hasta dónde el plan de estudio vigente está formando un profesional, capaz de satisfacer el perfil del geógrafo que requiere la sociedad. Las autoras concluyen que una de las principales fortalezas identificadas en el actual plan de estudio de la carrera de Geografía lo constituye el hecho de que contempla una serie de unidades curriculares que buscan involucrar al estudiante con su medio ambiental, social y político. Sin embargo, esta fortaleza ha permitido la identificación de una de las principales debilidades del actual plan de estudios, como es la falta de asignaturas relacionadas con la rama científico-técnica. (Mora y Molina, 2011: 84, 85).

El investigador Alfonso Manjón Esteban, de la Universidad de Salamanca de España, publica un trabajo sobre *La imagen social del oficio de historiador*, la finalidad de la investigación es plantear qué papel ejerce el historiador como intelectual, y cuáles son los problemas que se le presentan al mismo, dentro de su labor académica. El interés del autor es legitimar la labor académica e investigadora del profesional de la Historia.

La metodología de investigación de Manjón (2011) es documental, las temáticas que aborda son: teoría de la Historia y estudio de caso de la formación del profesional de la Historia en la Universidad de Salamanca; compara el antiguo Plan de licenciatura del año 2000 y el nuevo Plan de Convergencia Europeo, el autor indaga en el cuerpo del texto: ¿Qué deficiencias presentan nuestros planes de estudio universitarios respecto del tema que nos ocupa?, ¿Supone, en este sentido, un avance el nuevo Plan implantado, el famoso Plan Bolonia que quiere significar una apuesta mayor en la Universidad por la práctica científica sobre la

teoría, una apuesta por la enseñanza como aprendizaje?. En el apartado segundo el autor aporta que “El historiador [español] [...] actúa [en el contexto post-dictatorial] denunciando las manipulaciones políticas y los usos ideológicos que se puedan hacer del pasado”. (Manjón, 2011: 289). El investigador puntuiza que existe una carencia en el interior de las aulas, donde resulta algo deficiente la enseñanza sobre teoría de la Historia (explicación de los fundamentos generales acerca de la naturaleza de lo histórico), sobre teoría de la lógica, o sobre teoría de la argumentación y de la comprensión de la Historia. En el caso de la Universidad de Salamanca las carencias se aprecian en:

[...] la celebración de debates acerca de la deontología¹⁹ de la Historia, sobre su significación social, sobre los criterios con que se enjuicia la propia producción historiográfica por parte de la comunidad de historiadores, y sobre las capacidades y habilidades cognitivas que el estudiante de Historia adquiere en su formación universitaria (donde participen a modo de seminario alumnos y profesores, los cuales podrían hablar de su propia experiencia personal). Ha faltado [...] una lectura y un estudio más exhaustivo de las principales obras sobre método y teoría de la investigación histórica de cara a la celebración de dichos debates. Y no ha habido [...] un estudio y reflexión seria y profunda sobre sociología del conocimiento como construcción social de la realidad; [...] [no] se ha dado una discusión rigurosa [...] sobre el cuestionamiento de la historia como ciencia y sobre el concepto de “Filosofía de la historia”, etc. (Manjón, 2011: 307).

Manjón (2011) concluye que el estudiante no va a salir con una idea bastante más clara de qué es lo que hace y para qué sirve lo que estudia. No parece que vaya a poder responder mejor a esa pregunta de: *Historia ¿para qué?*; entre otras razones, a la falta de tensión o vocación en un alumnado que muchas veces muestra poco interés, o seguramente debido a que la Universidad habla bastante poco de lo que son los historiadores y su razón de ser.

Mauricio López Quiroz aporta una propuesta metodológica para la evaluación curricular en el artículo: *Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica*, el

¹⁹ “Dentro de las características que debe reunir el ejercicio de una profesión se encuentra el empleo del conocimiento y las habilidades para el servicio a otros con fines sociales Todo programa formativo debe partir de la premisa de que los fines del profesionalismo implican propósitos sociales y conllevan, por tanto, responsabilidades tanto de orden técnico cuanto de orden moral y ético”. (Vicente y Latorre, 2003:118).

propósito del autor es mostrar que dos criterios cualitativos: coherencia y pertinencia (externa e interna) sirven para evaluar la calidad en las instituciones de educación superior, de modo particular en una universidad de Chile. Los anteriores criterios se deben comprender en cada contexto universitario y de ahí partir a evaluar el currículum.

El procedimiento metodológico para comprender la calidad en las IES es evaluar curricularmente la coherencia y pertinencia. Su propuesta es cuantitativo-descriptiva. Trabaja con categorías cualitativas a las cuales las interpreta de manera cuantitativa. Utilizó una matriz de contenido para analizar los planes de estudios; aplicó cuestionarios a alumnos y profesores; realizó una entrevista semiestructurada aplicada a distintas autoridades de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile.

Resultado de esos instrumentos logró aplicar la propuesta teórico-metodológica y conseguir “[...] situar, diseñar, levantar y articular una acción evaluativa permanente, de corte riguroso, científico y previamente socializado en los procesos internos de evaluación intrauniversitarios [...].” (López, 2011: 52).

El investigador concluye que cada IES debería estar basada en una sólida base investigativa, que facilite a futuro la construcción singular de un modelo evaluativo interno. Además, le da validez al proceso de participación de los actores institucionales. (López, 2011: 68).

Araya, Botey, Marín, Molina y Viales escriben un artículo denominado *La formación del historiador desde las competencias profesionales y académicas: el caso de la escuela de historia de la universidad de Costa Rica*, publicado en el 2010 en Costa Rica, registra el procedimiento metodológico para la formulación de un nuevo plan de estudio por competencias para el Bachillerato y la Licenciatura en Historia con la finalidad de mejorar el desempeño académico y profesional de los egresados. Los autores mencionan que las valoraciones obtenidas por parte de empleadores y graduados durante el *proyecto 6x4* confirmaron las debilidades y las fortalezas del plan de estudio vigente que ya se habían identificado en el

informe del 2004. Se presenta un perfil por competencias para la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Historia, el cual fue aprobado en Asamblea de Escuela en junio del 2006. El perfil se valida desde 2008 a 2010 entre profesores, estudiantes y graduados. Se asume la propuesta del perfil por competencias dentro del modelo curricular en que se diferencian (y se integran) las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares. (Araya, Botey, Marín, Molina y Viales, 2010: 17).

El sustento metodológico para la reformulación del plan de estudio se basó en la revisión de artículos y libros referidos al estado actual de la educación superior a nivel mundial, sobre la formación por competencias en Historia, planes de estudio por competencias de universidades europeas y latinoamericanas, se comparó el estatuto orgánico de la UCR con el nuevo plan de estudios, documentos de trabajo preparados por la Escuela de Historia de la UCR, la organización de grupos focales y la realización de entrevistas y encuestas a profesores (aplicación de entrevista semiestructurada), egresados, estudiantes y empleadores (Araya, Botey, Marín, Molina y Viales 2010: 41, 50). Un concepto interesante del estudio es la definición de competencia profesional:

[...] un saber actuar en diversos contextos, en aras de enfrentar de forma pertinente aquellos problemas atinentes a la disciplina histórica, en donde el individuo fuera capaz de seleccionar y movilizar los recursos personales, de redes y de contexto propicios para las circunstancias. (Araya, et. al. 2010: 52).

Los investigadores concluyen que el perfil propuesto para la Escuela de Historia pretende que las competencias transversales (instrumentales, personales y ciudadanas) promuevan y refuerzen las aptitudes, actitudes, los conocimientos y valores del estudiante para que, una vez concluido el proceso de formación la persona pueda interrelacionarse de manera pertinente en un mundo globalizado. Los autores consideran que una vez concluido el proceso de formación del historiador, el profesional logrará ser crítico de su realidad, responderá a las necesidades de la sociedad costarricense y se encontrará bajo los estándares internacionales de calidad.

Rodolfo Antonio Hernández Ortiz (s/f) realiza una investigación llamada: *La formación del historiador como científico social en la Universidad Nacional sede Bogotá: una mirada a la reforma del 2008* que tiene el propósito de analizar la malla curricular de la última reforma al currículo, poniendo énfasis en la flexibilidad para indagar sus implicaciones sobre la formación del historiador como científico social. El ensayo es de corte cualitativo pues utiliza la investigación documental y recoge los resultados de una investigación que busca responder la siguiente pregunta: ¿Qué peso tiene el componente teórico, metodológico y técnico en la formación disciplinar como historiador? El análisis del discurso se centra en documentos como: acuerdos y actas de asamblea; se aplicaron, además, entrevistas semiestructuradas que se realizaron a representantes estudiantiles, egresados que participaron de los debates y a varios profesores del departamento de Historia. El autor menciona como resultado de la investigación que “[...] el proyecto no es tan flexible como suele creerse, algo que, afortunadamente, no va en contravía de la formación disciplinar centrada en teorías, métodos y técnicas, contenidos garantes de la formación del historiador como científico social” (Hernández, s/f: 28). Para llegar a tal afirmación el investigador construyó un factor denominado el coeficiente de flexibilidad, debido a que los datos se podían interpretar desde varios puntos y crearon la siguiente situación: “[...] un aparente equilibrio [de flexibilidad], otros brindan un panorama de mayor flexibilidad y otro de poca movilidad” (Hernández, s/f: 36). Hernández (s/f: 35) concluye en el análisis “[...] que más que una reforma lo que se dio fue una adaptación de la política macro a las necesidades del departamento”. La flexibilización no es una realidad sino más un discurso y en el proyecto académico de la carrera de Historia no hay detrimento de los cursos de formación teórica, metodológica y técnica.

En el año 2006 en la Revista Iberoamericana de Educación se publica una investigación titulada: *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile*. Los autores plasman un objetivo general y varios específicos, “El objetivo general de este artículo es sistematizar y dar a conocer una experiencia de aplicación del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria en Chile, en la perspectiva del diseño curricular”. (Hawes

y Corvalan, 2006: 1). Los objetivos específicos giran en torno a definir de forma precisa el concepto *competencias*, definir un método para establecer el perfil de competencias en *pregrado* universitario. La metodología usada en éste trabajo es investigación documental, para generar una propuesta de aplicación e implementación de técnicas de análisis funcional, ocupacional y constructivista, es decir, es un *experimento* de rediseño curricular. (Hawes y Corvalan, 2006: 15).

El proceso de rediseño curricular que se llevó desde el año 2002 en la Universidad de Talca (Chile), trajo como resultado que los docentes se involucraran más en el currículum. Las autoridades universitarias ejercieron un mejor liderazgo reflejado en una planeación más estratégica y al parecer en la búsqueda de la calidad educativa, permitiendo la experimentación de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. (Hawes y Corvalan, 2006: 16).

La autora en el apartado *conclusiones* menciona que su propuesta de rediseño curricular se está implementando en una universidad privada. Por lo que el fin de investigación está obteniendo frutos, la difusión de su metodología de enseñanza-aprendizaje basada en las competencias y usando una técnica de matriz curricular.

En 2005 un artículo titulado *La formación de valores en la historia de la educación colombiana* publicado de forma digital en la revista Iberoamericana de Educación se presenta una descripción del pasado, el presente y las tendencias de la formación de valores en la educación superior de Colombia. Al autor le interesa tratar el tema de la pérdida de valores dentro de la formación universitaria. Hace un recorrido histórico para describir cómo cada gobierno colombiano ha dejado de lado darle importancia a los valores, a la formación del *buen ciudadano*. Le interesa promover y recuperar la formación *integral* del estudiante colombiano, desde su postura exige a la educación superior colombiana diseñar políticas y programas con contenido axiológico.

La metodología empleada por el autor inicia con investigación documental; el enfoque del estudio es sociológico.

En el apartado 1.5 *El modelo pedagógico de la tecnología educativa y el inicio de la pérdida de importancia de formación en valores* el investigador menciona que toma auge en Colombia después de 1960 “[...] como una imposición por parte de los organismos internacionales”. (Botero, 2005: 7).

[...] se introdujeron en América Latina, una serie de programas de adecuación del aparato educativo bajo condiciones impuestas por los organismos financieros internacionales con el fin de alcanzar los objetivos diseñados en los centros de poder internacionales, particularmente de los Estados Unidos. De esta forma inicialmente, la tecnología educativa y el diseño instruccional, ingresarían a Colombia, y posteriormente se introducirían nuevas propuestas instrucionistas como la teoría del capital humano, aún en boga en nuestro medio educativo. (Botero, 2005: 8).

Hace una crítica a la tecnología educativa en torno al compromiso humano y para ello desarrolla varias teorías: *el instintivismo o biologismo*, *el ambientalismo* o conductismo y la teoría psicoanalítica. Expresa que “La educación empieza a ser pensada como si se tratase de un proceso productivo, en donde los objetivos deben ser medibles y controlables, para obtener precisamente la eficacia, el rendimiento y la rentabilidad”. (Botero, 2005:10). Un elemento importante es cuando aborda la cuestión de la formación integral en el siglo XXI a nivel superior.

Una formación integral es entonces aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizada por valores de justicia y solidaridad sin los cuales no es viable la vida en sociedad. (Botero, 2005:18).

El autor termina su análisis sociológico expresando que la educación con formación integradora es una tendencia actual: “La UNESCO y los foros internacionales recomiendan formar nuevamente en valores”. (Botero, 2005:20). Observa que la enseñanza de la ética y la moral en las Universidades, está en boga. En sus *conclusiones* propone que la educación colombiana debe cambiar sus metodologías, se debe agregar un eje transversal para conjuntar disciplinas, asignaturas y materias. Culpa al neoliberalismo y la globalización de resquebrajar el tejido social y el modelo educativo que proponen es unidimensional que rivaliza con la formación integral.

1.2 Contexto Nacional

María Rojas-Morales presenta un trabajo académico en el Doctorado Interinstitucional en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente denominado *Evaluación del logro en el perfil de egreso de un programa de formación por competencias profesionales*, el propósito de la tesis fue evaluar el logro en el perfil de egreso de la Licenciatura en Diseño industrial Plan 2004, así como probar un modelo de evaluación de competencias profesionales.

La metodología de la investigadora se basó en un estudio de caso. Realizó investigación documental, hizo una descripción en torno al desarrollo de la profesión del diseño en el mundo y en México, para después presentar el Plan de estudios de la Licenciatura, enfocándose en el perfil del egresado. “[...] el estudio estuvo basado en la perspectiva de la evaluación comprensiva propuesta por Stake, considerando además las aportaciones de otros autores como Daniel Stufflebeam y Frida Diaz-Barriga et. Al., particularmente [...] con lo que se ha denominado, evaluación de proceso”. (Rojas-Morales, 2010: 165). Hizo un muestreo teórico al identificar informantes con ciertas características que permitieron comprender las categorías de análisis, debido a lo anterior, no se partió de una muestra estadísticamente representativa. (Rojas-Morales, 2010: 166).

La investigadora precisa sobre lo encontrado durante el desarrollo de la tesis, que a través de los resultados obtenidos se pueden revisar las áreas de oportunidad sobre las que hay que trabajar, así como los aspectos que deben tomarse en cuenta en la revisión del Plan de estudios que inició en otoño del 2010. (Rojas-Morales, 2010: 165). Los resultados de las entrevistas se ordenaron, describieron y compararon desde varias competencias: visión de la sustentabilidad, visión sistémica, visión prospectiva, enfoque innovador, enfoque estratégico y competitivo. (Rojas-Morales, 2010: 256, 257).

[...] en este trabajo no se llevó a cabo una evaluación curricular propiamente dicha, si fue posible abordar el currículum en su dinamismo propio lo que permitió obtener información no sólo con respecto al logro del perfil: evaluación de producto, sino también en relación con el diseño y la implementación del plan de estudios: evaluación de proceso, cuestiones de las que depende dicho logro y de las que se derivan factores específicos que contribuyen a ello [...]. (Rojas-Morales, 2010: 316).

La cita anterior permite apreciar que esta investigación logró explicar un aspecto más del currículum de la carrera al considerar el producto (perfil de egreso) y proceso (diseño curricular, implementación curricular).

La tesis de Rojas-Morales (2010) en el *Comentario final* explica que tuvo apoyo de las autoridades de la carrera, pues no sufrió presión ni coacción durante la investigación de campo. Menciona que el modelo de evaluación propuesto en su tesis, representa una alternativa valiosa para los responsables del diseño e implementación de planes de estudio. Termina puntualizando: “[...] habría que reinventar la universidad y pensar en profesiones flexibles y dinámicas, que fomenten la interdisciplina y cuyos planes de estudio se pudiesen actualizar permanentemente y no cada determinado tiempo”. Llama la atención de ésta cita la propuesta educativa de modificar las bases estructurales de la Universidad al reinventar su razón de ser.

El artículo *¿Para qué modificar un plan de estudios?* de Lugo y Santos (2008) realizado en la Facultad de Química de la UNAM tiene como objetivo proponer la modificación gradual del plan de estudios de la Licenciatura de Química y plantea cambios en aspectos fundamentales que permiten la mejor formación de los profesionales egresados. La metodología utilizada para el diseño curricular se basa en dos puntos: revisar la historia de la Licenciatura de Química y la evaluación de la calidad del programa. Los resultados de la modificación al plan de estudios de la Licenciatura de Química fueron los siguientes: la flexibilidad de la formación curricular mediante una oferta amplia de asignaturas optativas; la búsqueda de la formación integral del profesional mediante las asignaturas curriculares socio humanísticas; el establecimiento de dos actividades de investigación que promoverán la titulación de los egresados; el establecimiento de actividades colegiadas en la práctica docente que permita su mejora continua; la

racionalización de las actividades curriculares experimentales mediante la ampliación del número de asignaturas prácticas —laboratorios— independientes con objetivos y programas propios (Lugo y Santos, 2008:66, 68).

Las autoras concluyen que la modificación del plan de estudios es el resultado de un amplio trabajo académico de planeación que involucró a la comunidad de la Facultad de Química de la UNAM; refieren que el plan propuesto conserva las fortalezas del plan de estudios anterior, de la práctica docente y corrigió sus debilidades. (Lugo y Santos, 2008:66, 68).

En 2005 un artículo denominado *Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León* de la autoría de Guadalupe Chávez González presenta los resultados parciales de la aplicación de diversos instrumentos sobre valores profesionales a estudiantes de la licenciatura de historia con el objetivo de identificar las expectativas juveniles, sociales, profesionales y escolares que contribuyen a la formación de determinada identidad. La metodología de esta investigación es tanto cuantitativo como cualitativo, utiliza varios instrumentos: cuestionario de respuesta estructurada, dilemas morales y grupo de discusión. “El cuestionario es un instrumento de respuesta estructurada que contiene 150 proposiciones sobre diversos temas de la vida académica, institucional y personal de los jóvenes” (Chávez, 2005: 4). Los dilemas morales son breves narraciones referidas a situaciones que encierran un conflicto de valores y esa situación no tiene una solución única o clara; el grupo de discusión se integró por catorce estudiantes de diversos semestres y se utilizó la siguiente guía temática:

[...] percepción de los valores vividos en la UANL, identidad institucional y profesional, correspondencia con el perfil de egreso, conciencia de la dimensión ética en la profesión y de los valores del historiador, conciencia y vivencia de los valores en la práctica laboral; también se consideró el grado de satisfacción con la facultad, carrera, programas y profesores. (Chávez, 2005: 4,5).

Los resultados de la investigación muestran que “[...] De los 38 alumnos de historia que hicieron el cuestionario sobre valores y 20 son mujeres, 18 hombres; el 70% son jóvenes entre 18 y 23 años; el 57.9% no trabajan, el 71.1% son

católicos” (Chávez, 2005:7). Se divide en seis apartados la información obtenida de los diversos instrumentos:

- I. Acerca de la identidad y sentido de pertenencia.
- II. Acerca de los intereses en la vida.
- III. Acerca del grado de satisfacción con la facultad.
- IV. Los profesores y programas en la promoción de valores.
- V. Grado en que los programas y los profesores promueven los valores.
- VI. Influencia de la facultad en la formación *valoral* y reafirmación de la identidad.

En el primer rubro cada estudiante eligió del cuestionario las cualidades que identifican al alumno con la facultad. La mayoría está de acuerdo con la elección de la carrera y les agrada su formación. En el segundo rubro “Los datos obtenidos reflejan una preocupación por la vida propia (la subjetividad, el yo) y un marcado desdén por los asuntos políticos” (Chávez, 2005:6). En el tercer apartado se asegura que la institución genera buenos niveles de aceptación entre los estudiantes. En el cuarto apartado se menciona que las estudiantes encuestadas refieren que los profesores promueven más los valores que los programas de estudio. En el quinto apartado *Grado en que los programas y los profesores promueven los valores* destacan los valores científico-técnicos más que los de corte propiamente ético y humano. Del último apartado “[...] la influencia de la facultad se proyecta principalmente en: apreciar nuestra cultura (57.9%), defender con argumentos las ideas (52.6%), reconocer que existen desigualdades sociales (47.4%), sentir confianza en ti mismo (44.7%), aceptar a los demás como son (39.5%).” (Chávez, 2005:10).

La autora no establece una postura reflexiva de su investigación deja sólo los resultados de las encuestas o entrevista da lugar a que el lector forme su opinión. Chávez (2005) aclara que las conclusiones se establecen a partir de comentarios vertidos por los estudiantes en el grupo de discusión y lo obtenido por los datos. Las diferencias más claras de la información recabada estriban en las respuestas de mujeres y hombres. Los estudiantes consideran a la facultad buena, pero con

carencias; a la carrera de historia le falta difusión, no les proporciona una enseñanza que facilite su adaptabilidad al medio laboral; los valores profesionales no están escritos en ningún programa de estudios y observan que hay un problema entre docencia e investigación, ya que la carrera orienta más a la investigación que a la docencia. (Chávez, 2005:10, 11).

María Eugenia Venegas publica en el año 2004 el artículo denominado *La evolución del concepto formación en la dimensión educativa Costarricense durante la primera mitad del siglo XX* en la revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, el estudio identifica la influencia ideológica educativa de tres pedagogos al sistema educativo de Costa Rica.

Para comprender la panorámica educativa costarricense la autora realizó retrospección histórica analizando diferentes períodos. Utilizó los recursos teóricos y metodológicos que proporciona el estudio de las mentalidades, en tal caso educativas.

En cuanto a los resultados, la investigadora expone que existe “[...] carencia de documentación y de testimonios que permitan evidencias claras de la educación [...]” (Venegas, 2004: 3) durante diferentes períodos históricos. Citando a González (1976) la autora establece que durante el siglo XIX el pensamiento alemán, fue promotor de una visión educativa idealista y materialista en Costa Rica. (Venegas, 2004: 9). Desde la visión de Burrhus Frederic Skinner la investigadora muestra que la educación es producto, que dentro de ciertos términos puede ser medido.

La enseñanza, por tanto, juega en los procesos institucionalizados, un importante papel socializador e individualizador, porque dirige la actividad y la experiencia del alumno [...], asegurando los desarrollos deseados y los resultados previstos. De allí, que la escuela habrá de valerse de ciertos medios: un plan de estudios con sus materias, un método para desarrollarlo, la personalidad del docente, la administración, organización y dirección de dicho plan y todas las fuerzas que están fuera de la escuela y la influyen. (Venegas, 2004: 25).

La estudiosa afirma que la ideología de Skinner está presente en las prácticas curriculares y pedagógicas costarricenses, y coexiste fusionado con otros

discursos como los cognitivos y entre ellos, el piagetiano y el vigostkiano. (Venegas, 2004: 26,27). Termina aportando que el ideal formativo se vislumbra en las relaciones e interacciones de la persona con su medio, ese medio hace que se accione la capacidad creadora y adaptativa del individuo. Muestra en el apartado *discusión final* que “La complejidad de los entornos socio culturales y físicos que configuran los escenarios para la acción humana y son escenarios que modifican a la persona”. (Venegas, 2004: 28). Asegura qué en el imaginario educativo costarricense, se vinieron erigiendo representaciones de la educación con diferentes tonalidades de la formación.

1.3 Contexto Local

Herrera, Salas, y Salas, M. (2019) publican el artículo denominado *Propuesta metodológica para evaluar la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior privadas de Zacatecas, México*, en la Revista Delectus. La intención de los autores es proponer un método de evaluación de la calidad educativa en el nivel superior considerando una dimensión: la relevancia, la abordan en la Educación Superior privada desde la percepción de los alumnos.

Herrera, Salas, y Salas, M. (2019) estudiaron una variable cualitativa (relevancia) y le dieron un valor cuantitativo desde el análisis. La propuesta metodológica es novedosa e innovadora y permite explicar si las IES privadas están cumpliendo con los criterios de calidad en educación. La técnica utilizada en este trabajo fue la investigación documental y el instrumento usado fue un cuestionario dirigido a alumnos que cursaban el último semestre en cuatro universidades privadas (ITESM, UAF, UAD Y UT) en Zacatecas.

Como resultado de la aplicación de la encuesta los investigadores presentan un diagnóstico de la educación superior privada en el estado, por medio del estudio se conoce una parte de la situación de las instituciones educativas. (Herrera, et. Al., 2019: 110).

Los autores concluyen que su propuesta metodológica es ideal para el análisis de cualquier temática, pero, la invitación es aplicarla en los establecimientos educativos que pertenecen a la IES. (Herrera, et. Al. 2019: 119).

En el libro *La formación del historiador. Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social y tutorías en las Licenciaturas de Historia en México* reúne las experiencias educativas de quienes enseñan a investigar, a enseñar y a divulgar el conocimiento histórico en las universidades mexicanas. (Rivera, Flores y Ramírez, 2014:12) en dicho libro electrónico se encuentran dos investigaciones, la primera se titula *Avances y problemáticas detectados en el nuevo plan de estudios (2011) de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas* presentado por los docentes investigadores: Lidia Medina Lozano, José Luis Raigoza Quiñónez y Luis Román Gutiérrez. El objetivo del artículo es presentar los cambios curriculares del plan 2004 al de 2011, así como las ventajas y problemáticas que se han detectado a tres años de su implementación. La investigación es cualitativa y el análisis es sistémico al programa de Licenciatura en Historia de la UAZ. Los docentes investigadores expresan que el plan de estudios [2011] del programa de licenciatura en historia está diseñado para que el alumno se posicione de una manera inmediata en el mercado una vez concluidos sus estudios, ya que el contenido de las UDIs (Unidades Didácticas Integradoras) proporciona las herramientas necesarias para que el egresado tenga una amplia oportunidad y competencia para el empleo; sin embargo, refieren que “[...] la realidad laboral es otra, algunos estudiantes continúan estudiando en algún posgrado o buscan trabajo como profesores. Pocos son los egresados que se desempeñan en el ámbito de la investigación [...]. (Medina, Raigoza y Román, 2014: 549-550). Los autores puntualizan que de acuerdo con el nuevo modelo académico, que se basa en el constructivismo crítico, el estudiante es el centro del proceso académico, mientras que el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje; además, se propone la flexibilización de los planes y programas académicos. Señalan que la Universidad tiene como prioridad y compromiso social:

[...] una educación sustentada en la investigación; prioridad a los procesos de aprendizaje del estudiante; los currículos abiertos y flexibles para todos y para toda la vida, y la incorporación y generalización del uso de nuevas tecnologías [...]. (Medina, et. al. 2014: 553).

Los autores concluyen de su análisis que en la actualidad la situación social local, nacional e internacional caracterizada por la desigualdad, la competitividad producto del neoliberalismo, la globalización y la revolución digital, ha hecho que el estatuto del modelo académico UAZ–Siglo XXI del 2005, se proyecte como un fin en sí al ofrecer a los zacatecanos una mejor educación (Medina, et. al. 2014: 553).

La segunda investigación publicada en el libro electrónico *La formación del historiador. Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social y tutorías en las Licenciaturas de Historia en México* se refiere a la línea de formación académica: difusión de la historia. Se titula *Trayecto de una línea académica en peligro de extinción el caso de la difusión de la historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas*. Los autores González, Magallanes y Román (2014) aseguran que es la segunda alternativa de empleo para los estudiantes de historia de la UAZ. Tiene tres objetivos éste trabajo, por un lado, el resaltar que ha sido difícil sostener la línea en la unidad de historia debido al rechazo de ciertos círculos académicos dentro de la universidad. Por otro lado, muestran qué la línea de difusión y divulgación de la historia se ha ido posicionando, ya que aparece como eje terminal en el plan de estudios vigente desde agosto del 2013. La metodología de esta investigación es *cuanti-cualitativa*, utilizaron cómo instrumento, el cuestionario de respuesta estructurada y abierta.

Según los datos arrojados por el instrumento, los estudiantes de la licenciatura tienen en primer lugar como preferencia, formarse en el eje de docencia, existe un empate entre el eje de investigación y el de divulgación. Los docentes investigadores concluyen que “[...] la divulgación de la historia es una realidad, es una oportunidad, incluso un campo todavía en gran medida inexplorado”. (González, Magallanes y Román 2014: 236). En éste trabajo realizan una *crítica constructiva* a los círculos académicos qué se oponen al eje de

formación terminal difusión y divulgación de la historia, pues, justifican que los estudiantes egresaron con competencias y herramientas para competir de mejor manera en el mercado.

Se observó durante la realización de la búsqueda de información sobre el tema, que existen pocas investigaciones sobre la temática principal que interesó a éste análisis: la formación del historiador; se encontró buscando en el ámbito internacional variados estudios referentes a la formación del universitario. En cuanto a los planes de estudios se detectó en este nivel que las investigaciones utilizan del currículum, la evaluación curricular, en cada estudio de caso. Fueron escasos los estudios en lo internacional y nacional, no se diga en el ámbito local, dentro del cual existen pocos documentos sobre la formación del historiador.

La mayoría de los estudios encontrados en los tres ámbitos utilizaron el método cualitativo, pocos son cuanti-cualitativos y sólo uno es cuantitativo. Las investigaciones sobre currículum y planes de estudios analizados desde la evaluación curricular lo que buscaban era la concordancia, reestructuración, modificaciones, fortalezas y debilidades entre cada elemento que compone el documento.

Los estudios enfocados en la formación del profesional de la Historia analizaron aspectos axiológicos, epistemológicos, competencias y habilidades, el papel que ejerce en la sociedad, compromiso social, en sí, el oficio del historiador sus aportaciones contribuyen al campo de la Historia.

CAPÍTULO II. CONCEPTUALIZACIÓN, ANÁLISIS DE LA TEORÍA CRÍTICA DEL CURRÍCULUM Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

El investigador debe documentarse con un marco de referencia, sobre las teorías o paradigmas relacionados con la temática a estudiar. Una adecuada búsqueda de información proyectará una base teórica que será respaldada por los postulados epistemológicos de los representantes. El marco teórico delimitará el problema de investigación y ordenará el cuerpo del texto. Katayama (2014) lo imagina como un híbrido entre teorías, que puede ser de dos tipos: *Modelo-Teórico*, descrito como un conjunto de teorías y conocimientos lógicos, los cuales son cuantificables. El otro señalado es el *teórico-referencial*, tiene un carácter más instrumental e informativo. Sus tópicos de estudios son cualitativos que muestran los autores, conceptos, enfoques, métodos y conclusiones. El autor destaca que para la elaboración del marco teórico-referencial se deben abordar: estudios previos; investigaciones acerca de las categorías principales del objeto de estudio e indagaciones acerca de las relaciones entre las categorías. (Katayama, R. 2014: 103, 104)

En éste capítulo se utilizó el marco teórico-referencial, por lo que se señalan los autores y las teorías que sitúan y dan apoyo, al trabajo de investigación sobre la formación del profesional de la historia desde la teoría curricular.

2.1 Currículum: concepto

Debido a la diversidad de significados y modalidades que existen acerca del término *currículum*, es preciso hacer algunas consideraciones a la hora de definirlo. Resulta adecuado analizar el concepto de currículum desde la evolución histórica hasta su inclusión en el mundo educativo. Tal señalamiento es acorde con las observaciones de Kemmis (1993):

Comenzar un estudio de la teoría del currículum (como han hecho muchos teóricos) por el establecimiento de una definición de currículum puede bloquear al autor mismo inconscientemente en la perspectiva del presente [...] El estudio del currículo no puede hacerse más que considerando éste como

un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) a rachas, como varían las circunstancias [...]. (Kemmis, 1993: 17).

Es durante la última década del siglo XX cuando el significado del término currículum, relacionado con la enseñanza, forma parte de la cultura pedagógica. En otros países, como EUA o Inglaterra era de uso frecuente, ya en los años setenta el conjunto de aspectos que engloba el currículum, tenía en el ámbito educativo una consideración distinta. Es a finales de los años setenta y la década de los ochenta, cuando aparecen obras de diversos autores que contribuyen a la difusión del concepto.

Desde el enfoque técnico, se hace referencia a Tyler y Taba, quienes definen el currículum de la siguiente manera: "Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades". (Tyler, 1982: 34). Por su parte Taba menciona que:

El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje. (Taba, 1991: 73).

Desde el enfoque práctico deliberativo se presenta la definición de algunos representantes, entre los cuales se mencionarán a Stenhouse y Gimeno Sacristán. El primero define al currículum como una "[...] tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". (Stenhouse, 1991: 29). Gimeno señala que:

El currículum con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de enseñanza, un cambio de condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar en general, en los proyectos de innovación de los centros escolares. (Gimeno, 1995: 37)

Desde el enfoque *crítico*, Grundy hace la siguiente definición de currículum:

El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social. (Grundy, 1991:76).

Para comprender el *currículum*, Grundy parte de la teoría de los intereses cognitivos de Habermas (1960) en la que está presente el concepto del hombre y de mundo. Para Habermas el interés del ser humano se orienta al placer que permite que la especie se reproduzca, de ahí que señala que el interés fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad “la preservación de la vida se enraíza en la vida organizada ante el conocimiento, así como por la acción”. (Grundy, 1991: 25).

El psicólogo Coll (1991) plantea que la pregunta: ¿Qué es el *currículum*? es difícil de contestar, está consciente del debate en torno a la cuestión y se limita a precisar lo que se entiende por currículum desde las funciones sociales que debe cumplir. Su concepción es: “[...] el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”. (Coll, 1991:31,32). La definición está próxima a la que defiende Stenhouse (1991). Para cumplir con éxito la función social, el currículum considera los siguientes elementos: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? éstos se relacionan y se condicionan mutuamente para dar coherencia a un modelo curricular (Coll, 1991:31). De esta manera, el currículum permite la previsión de las cosas que han de hacerse para posibilitar la formación de los educandos.

Existe por su parte un currículo explícito y el currículo implícito que será entonces el subconsciente de la organización y el funcionamiento escolar; al saber lo que es el currículo y entender como una totalidad, se debería poder diferenciarlo del plan de enseñanza y los planes de estudio. El currículo incluye en sí mismo el plan de enseñanza que es el componente esencial, pero esto no debe nunca confundirse con los planes de estudio que están contenidos en el plan de enseñanza.

2.2. Enfoques del currículum según teóricos de los años 90's

El presente apartado se diseñó considerando lo que los investigadores nacionales (Díaz, A. 2003: 90; Díaz, F. 2005) de la teoría curricular establecieron de mayor relevancia, las tendencias innovadoras del período. En la década de los noventa, se dió un gran auge de estudios y publicaciones sobre la disciplina curricular. Existió un gran interés y preocupación por establecer las bases teóricas del currículum en el sistema educativo.

Las teorías del currículum son teorías sociales, no solo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social y en, particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.

La búsqueda de paradigmas apropiados en relación con el currículo ha ocupado la atención de muchos investigadores a través del tiempo. Según Kemmis (1993:4), uno de los elementos importantes que ha caracterizado esta atención ha sido la vuelta al problema clave de la relación entre la teoría y la práctica educativa.

Al tratar de entender las perspectivas del currículo, se entra a la discusión de establecer la relación entre teoría y práctica; ello permite comprender las concepciones en las que se fundamentan tanto las propuestas curriculares como la implementación y desarrollo de las mismas. Por lo cual, es importante dar una mirada hacia las perspectivas teóricas del currículum, como son: técnica, práctica y crítica.

2.2.1. Enfoque técnico

Después de la segunda Guerra Mundial, se tornó una visión tecnocrática de la sociedad, según la cual la educación era un instrumento para el desarrollo de la tecnocracia (Kemmis, 1993: 23). La perspectiva de ciencia aplicada a la educación se va estableciendo.

Uno de los representantes de esta época es Ralph Tyler (1982), quien a través de su obra esboza una forma de encarar el programa de estudios como instrumento funcional de la educación, en la cual se revela un tecnicismo en el currículum. Adopta un enfoque conductista que se observa claramente en su forma de concebir los objetivos educativos.

La pedagogía por objetivos se hizo sinónimo de pedagogía basada en objetivos de conducta. “A menos que cada docente comprenda con claridad los objetivos, conozca qué tipos de experiencia permiten lograrlos y sepa orientar la labor de los alumnos para que las reciban, el programa no será un instrumento eficaz para alcanzar los propósitos de la escuela.” (Tyler, 1982: 129).

Kemmis, S. (1993), considera que Tyler proporcionó un método racional coherente entre los 40 y los 50, basado en la psicología conductista de moda en aquellos tiempos, que permitió el énfasis en la especificación conductual de los objetivos del currículum.

La perspectiva del estudiante que proponía Tyler se derivaba de la psicología conductista. Su visión de la confección del currículum es netamente técnica; selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencias de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación conductual de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante test. Si bien el trabajo de Tyler (1982) sobre los principios básicos del currículum y la enseñanza puede no haber sido pensado como libro de texto o como manual para la elaboración del currículum, según Shirley Kemmis (1993) proporcionaba el tipo útil de resumen de técnicas que buscaban muchos profesores de currículo de instituciones de enseñanza superior.

Otro representante en esta perspectiva es Hilda Taba (1991) quien tiende a considerar enfoques amplios de la teoría curricular donde se interrelacionan sistemáticamente los diversos elementos, haciendo de ésta una teoría del proceso enseñanza-aprendizaje.

Todos los currículos, no importa cuales fueren sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido, Finalmente incluye un programa de evaluación de los resultados. Los currículos difieren entre sí de acuerdo con la intención que se imprime a cada uno de estos elementos; esto depende de la manera en que ellos se relacionan mutuamente y de la base sobre la cual se toman las decisiones con respecto a cada uno. (Taba, 1991:24).

La concepción técnica del currículum en general, y su proyección sobre el diseño, ha sido dominante en los sistemas educativos occidentales y hasta la actualidad tiene una vigencia importante.

Pero los problemas prácticos que afloraban naturalmente llevaron a los investigadores a prestar atención a la dimensión práctica que muchas veces no concordaba con los consejos y propuestas de los teóricos y técnicos.

2.2.2. Enfoque práctico

Relacionar la práctica con la teoría siempre ha sido un tema complejo y que ha llevado a una discusión entre quienes postulan una posición preferente o determinación de una sobre la otra. J. Joseph Schwab, en 1969, en su artículo *The practical: a language for curriculum*, propone la concepción práctica. Kemmis (1993) considera que Schwab estaba convencido que los profesores y planificadores deben de desarrollar las artes de la práctica, menciona que el error es haber tomado como recetas los aportes de Tyler y no innovar con base en las realidades escolares.

La práctica de acuerdo con Aristóteles “es una forma de razonamiento en la que las personas no pueden guiarse simplemente recurriendo a reglas (técnicas), a diferencia del razonamiento técnico, el práctico no es instrumental”. (Kemmis, 1993: 27).

El razonamiento práctico aparece como una forma existente que permite a las personas decidir en forma juiciosa lo que han de decidir en situaciones

complejas vividas. Es esta perspectiva práctica la que Aristóteles reconoce por encima de la técnica, ya que permite la conformidad de la acción con las reglas, esto llevado al campo de la realidad educativa permite hacer reflexionar a los profesores que “su trabajo requiere un constante juicio práctico [...] decidir tales cuestiones requiere sabiduría o [...] las decisiones que uno toma en tales cuestiones pone de manifiesto la propia sabiduría”. (Kemmis, 1993: 28).

La perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica presupone un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar las responsabilidades de hacerlo. Tyler concedía este papel a los profesores, pero la tecnología de la enseñanza basada sobre su método racional no siempre lo tenía en cuenta. (Kemmis, 1993:31).

Se puede enfatizar tanto lo técnico que puede llegar a limitar lo práctico; sin tomar en cuenta la riqueza de la experiencia y de lo técnico llevado a la práctica. Aquí toma importancia el docente, pues es él quien lleva a la acción el campo curricular.

[...] los profesores siguen siendo actores fundamentales (no solo operarios) en el proceso educativo, la práctica como perspectiva del currículum, requiere que los profesores y los otros trabajadores que tienen relación con el mismo estén bien educados e informados sobre los valores, teorías y práctica educativa. (Kemmis, S. 1993: 31).

Desde el enfoque práctico deliberativo, se encuentra como representante: Stenhouse, que enuncia: "El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica". (Stenhouse, 1991:29). Critica el modelo de objetivos ya que confunden la naturaleza del conocimiento y que ello afecta mejorar la práctica; su aportación es un modelo de proceso para el desarrollo del currículum, basándose en los aspectos siguientes:

- Se da una importancia vital a la calidad del profesor como investigador. (Stenhouse, 1991: 25, 44).

- Promueve la emancipación del currículum a los designios externos. (Stenhouse, 1991: 54,77).
- Se le pone fuerte atención a los aspectos sociales, políticos y económicos. (Stenhouse, 1991: 127, 139).
- Retoma elementos desarrollados en la teoría crítica de la educación o sociología crítica de la educación representada por Michael Apple, Henry Giroux, Wilfred Carr, Anthony Penna, etc. (Stenhouse, 1991:194, 281, 287).

Stenhouse (1991) presenta un modelo de proceso para el desarrollo del currículum a través de procedimientos que no predeterminan los resultados de aprendizaje, sino que más bien invitan a la investigación creativa y crítica que lleva a los estudiantes más allá de la esfera que pudiesen especificar los profesores o los planificadores del currículum; invita a los estudiantes a pensar por sí mismos y no a repetir los pensamientos de sus profesores. “Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica”. (Stenhouse, 1991:194).

Stenhouse comparte la aspiración de Schwab para desarrollar “una tradición de investigación en la que los profesores ocupen el papel central”. (Kemmis, 1993: 76), pero no solo carga la responsabilidad del currículum sobre los profesores, sino que va a exponer un modelo para la investigación del currículum, necesario para explorar las ideas y aspiraciones del mismo en y a través de la práctica. Se trata del modelo del profesor como investigador. “Esto implica una clase especial de profesionalidad: la enseñanza basada en la investigación”. (Stenhouse, L. 1991: 193).

Lawrence Stenhouse (1991) considera que los profesores deben participar en la construcción de una tradición de investigación que es accesible a los profesores y alimenta la enseñanza.

Stenhouse, fue precursor de su época al exponer y sustentar que una enseñanza más eficaz es la que se basa en la investigación y el descubrimiento; además, trató de promover un papel activo de los docentes en la investigación educativa y curricular en desarrollo. Stenhouse refiere sobre investigación: se conceptualiza el término, primeramente, en las Ciencias Sociales para después detallar las implicaciones, necesidades y paradigmas que tiene la práctica de la investigación en el ámbito educativo. Así, el proceso de enseñanza es objeto de investigación, por tanto, el profesor debe considerar ser (al mismo tiempo) investigador de su propio proceso de enseñanza; con el objetivo de estar al tanto de lo que hace, para conducirse hacia una mejoría de su labor. (Stenhouse, 1991:28).

A pesar de la importancia de lo anterior, Stenhouse (1991:66) reconoce que la debilidad de la investigación educativa es su división con respecto al trabajo real en el aula, es decir, existe falla en la comprobación de la acción educativa. En educación, expone el autor, es imposible generalizar las estadísticas (que, en otras ciencias, son totalmente válidas si se aplica el mismo tratamiento a toda la población), debido a que cada alumno es diferente y único; y si tiene el mismo error no necesariamente quiere decir que la causa sea la misma, ni que el remedio para ese error sea la repetición de la misma actividad. Por lo tanto, se requieren soluciones diseñadas y aplicables sólo a ellos.

La mejora de la enseñanza está basada en el desarrollo del profesor y no en la adopción, por su parte, de procedimientos uniformes.

Stenhouse considera que el currículum se presenta como las interacciones entre ideas y propuestas educativas y de éstas últimas con la práctica cotidiana. Lo define como el contenido sustantivo de las artes de la enseñanza y del aprendizaje. No es un índice de los contenidos que han de ser abarcados; no es una receta de métodos y contenidos; ni es un enlistado de objetivos. Es un objeto con simbolismos significativos que guía tanto a los profesores como a los estudiantes en el proceso educativo en que se encuentran inmersos al definir la perspectiva del conocimiento y del proceso de adquisición de éste. (Stenhouse,

1991:121). Es un modelo para dar orden a la práctica de la enseñanza, el aprendizaje por parte del alumno y el arte de enseñar, por parte del profesor. Sin embargo, son hipotéticos y defectuosos.

Para Stenhouse la investigación como base de la enseñanza. Es la vinculación de las ideas de las dos primeras partes del libro analizando las problemáticas del modelo curricular propuesto y sin dejar de aportar soluciones a cada una de esas dificultades expuestas, afirmando que la investigación debe acoplarse a los deberes de los profesores, en un acto de trabajo con mente abierta, flexible, creativo, participativo. Habría que añadir inalcanzable, dado que, en cuestión de investigación y prácticas educativas, al momento de alcanzar un objetivo, se hace necesario el planteamiento y el alcance de otros objetivos. (Stenhouse, 1991:111). La obra parece reanimar el quehacer de los profesionales de la educación y avivar la reflexión de los alcances de la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, en el desencuentro entre la perspectiva técnica y la práctica se propone una acción conciliadora a través de la perspectiva crítica, buscando reconciliar ambas posiciones en una, evitando su polaridad por lo que propone una posición de conciliación y convergencia de ambas.

2.2.3. Enfoque crítico

Para la perspectiva crítica, el currículum es una construcción social y como tal, subsidiario del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social y los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos. La teoría crítica va más allá de la teoría práctica, anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores, desarrolla el tema de la deliberación y la relación entre educación y sociedad. Es la teoría crítica la que permite plantear cuestiones en torno a la relación escolarización e intereses del estado, escolarización-curriculum y valores educativos.

La teoría crítica del currículum no deja la elaboración teórica del currículum en manos de expertos extraños a la escuela, ni al simple trabajo de los profesores individuales y de grupos de profesores en las escuelas:

[...] ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado, no sólo en teoría (a través de las ideas críticas), sino también en la práctica (mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación: una política educativa práctica. (Kemmis, 1993: 36).

La teoría crítica del currículum implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica, se centra en el razonamiento dialéctico y se rige por un tipo diferente de intereses, “lo que Habermas describe como un interés emancipador” (Kemmis, 1993: 36) la de la crítica ideológica. En vez de considerar los problemas de un grupo de individuos, el razonamiento dialéctico intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y práctica.

Al estudiar la teoría y la práctica educativas en una situación concreta, el teórico crítico del currículum (por ejemplo, un profesor interesado en hacer un análisis *crítico* de su propio trabajo curricular), trata de descubrir no sólo cómo la teoría influye sobre la práctica y la práctica sobre la teoría, sino cómo la teoría de las personas que están en o en torno a la situación se contradicen en la práctica, y cómo sus prácticas se contradicen con sus teorías.

Habermas (citado por Kemmis, S. 1993), representante de la teoría crítica distingue entre los intereses técnicos, prácticos y emancipadores del saber, esbozando una nueva postura de pensamiento que trata de reconciliar y trascender estas oposiciones en una nueva postura: la de la ciencia social crítica. El objetivo de la ciencia de la educación crítica ideológica no es el desarrollo de nuevos programas o técnicas que puedan abocar a una sociedad nueva, ni tampoco la educación de profesores acerca de las dificultades prácticas que surgen a partir de sus formas de trabajar y de sus visiones del mundo, ha puesto

énfasis en los aspectos interpretativos y de organizar los procesos mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad. Shirley Grundy (1991) afirma:

Un currículum emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo en el nivel de las decisiones responsables, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en término de su propia existencia cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo [...] En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto docentes como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje. (Grundy, 1991: 39).

La implicación de las organizaciones de profesores en la adopción de una perspectiva crítica y una acción organizada sobre las cuestiones curriculares ha constituido un paso importante para la reconstrucción crítica de la escolarización, pero la mejora de la educación no puede contemplarse como cuestión privativa de la profesión, “los administradores de la educación, los ciudadanos, los padres y los formadores de profesores y los estudiantes tiene sus propios papeles en la alianza”. (Kemmis, 1993: 43).

La teoría crítica demanda trabajar en una comunidad de investigadores que surjan de la propia escuela, quienes, analizando sus propias teorías y prácticas, se organizan socialmente con otros actores con el fin de mejorar el currículum, tomando acciones necesarias. Por lo que, los temas de carácter curricular, pueden constituirse en el punto de partida para análisis locales, que teniendo como medio la investigación para la acción intenta la transformación curricular y cambio educativo.

Los enfoques o perspectivas que mayor número de críticas han recibido son aquellas que responden a sus versiones formativo-aplicativas y técnico-instrumental. Se puntualiza especialmente: la visión empirista de los procesos políticos, sociales y culturales, escasa reflexión sobre el qué y por qué enseñar y el intensivo control sobre las prácticas de los profesores. Pese a ello, estas teorías conforman el modelo más utilizado y al cual apelan los distintos organismos evaluadores y el gobierno desde el sistema educativo como formas para regular

las escuelas. Conforman una estructura de control social eficiente, consistente con la gestión burocrática y los equipos que en ella operan.

2.2.3.1 Perspectiva curricular de Michael Apple

Michael W. Apple es un educador y sociólogo estadounidense. Sus trabajos han tenido una gran influencia en la pedagogía crítica, sobre todo sus estudios sobre ideología y currículo, así como el desarrollo de escuelas democráticas. Es un investigador muy crítico con la educación conservadora-neoliberal y sus principios. Sus trabajos parten de interrogantes como: ¿de quién es el conocimiento que se enseña y de quién no? ¿Quién se beneficia de la educación y quién no? ¿Qué podemos hacer para que la escuela sea más crítica y más democrática? (Apple, 2008:18).

En su libro Ideología y currículo (1979), analiza -en la línea de Pierre Bourdieu- cómo las escuelas reproducen estructuras ideológicas y formas de control social-cultural de las clases dominantes en la sociedad. Dentro del texto, el autor afirma que la escuela no es de ninguna manera una institución neutral, ya que los educadores se encuentran envueltos en un acto político, sean o no conscientes de ello. Los maestros no podrían separar su actividad educativa de las formas de conciencia que dominan la economía. (Apple, 2008: 11).

Michael Apple, emplea un marco de referencia neomarxista en su análisis. Encuentra vinculaciones entre educación y estructura económica, conocimiento y poder. Se propone buscar y:

[...] explicar los reflejos manifiestos o latentes, o codificados de los modos de producción material, valores ideológicos, relaciones de clase y estructuras del poder social –tanto político, económico, como sexual y racial- sobre el estado de conciencia de la gente en una situación histórica o socio-económica precisa. (Apple, 2008: 12).

Apple se plantea describir los modos concretos por medio de los cuales los acuerdos estructurales predominantes y alienantes - es decir, los modos básicos en que se organizan y controlan las instituciones, las gentes, los modos de producción, distribución y consumo- dominan la vida cultural. Esto incluye

prácticas cotidianas, como las escuelas, la enseñanza y los currículos que se encuentran en ellas. (Apple, 2008: 12).

El autor explora las relaciones entre el conocimiento abierto y encubierto que se enseña en la escuela, así como los principios de selección y organización de ese conocimiento. Además de los criterios y modos de evaluación utilizados para *medir el éxito* de la enseñanza. Se afirma que la estructuración del conocimiento en las escuelas, está íntimamente relacionada con el control social y cultural de una sociedad. El autor nos señala que los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual “requeridos” por una sociedad estratificada. (Apple, 2008: 12, 66).

Su tesis gira alrededor de los mecanismos de dominación a través de la vida cotidiana escolar. Michael Apple, reflexiona sobre como las contradicciones y tensiones sociales, económicas y políticas son *mediadas* por las prácticas concretas de los educadores. Pone énfasis en la orientación cultural e ideológica. Un énfasis en las mediaciones culturales e ideológicas que existen en las condiciones materiales de una sociedad desigual y la formación de conciencia de los individuos en esa sociedad. (Apple, 2008:13).

En la escuela, más allá de lo económico, también existe una propiedad simbólica (capital cultural). De ahí la necesidad de entender las instituciones como entes de conservación y distribución de cultura. Las escuelas crean y recrean formas de conciencia que permitirían el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan que incurrir a métodos manifiestos de dominación. El texto como señala Apple, busca centrarse en un mayor entendimiento de esta recreación, por ello, este autor propone articular tres aspectos:

- a) La escuela como institución (Apple, 2008:13).
- b) Las formas del conocimiento (Apple, 2008:13, 14).
- c) El propio educador (Apple, 2008:13, 14).

Según el autor, cada uno debe ubicarse dentro del vínculo de relaciones más amplio del cual es una parte constituyente. En ese sentido la palabra clave es *situado*. Poner el conocimiento que se enseña, las relaciones sociales que dominan el aula, la escuela como mecanismo de distribución y conservación económica-cultural, y los docentes que trabajan en esas instituciones, en el contexto en que todos residen. Interpretarlos en sus respectivos espacios o lugares dentro de una sociedad compleja, estratificada y desigual. (Apple, 2008:14). Explorar esa relación dialéctica entre economía y cultura. (Apple, 2008:52).

La idea de una manipulación consciente de la enseñanza por parte de un grupo pequeño de personas que tienen poder, es simplista, el asunto es más complejo que ello. Apple, enfatiza tres elementos para comprender la realidad educativa en su contexto social mayor: Ideología, hegemonía y tradición selectiva.

Para explorar la forma del currículum y su contenido ideológico latente, es necesario partir de preguntas esenciales como: ¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y seleccionó de este modo?, y vincular ello con las ideologías, poder social y económico: el conocimiento puesto a disposición (y el no puesto a disposición). La aproximación a las ciencias sociales a través de un currículo *orientado al proceso*. Enseñar la *investigación* social como una serie de técnicas, métodos que permiten al estudiante investigarse a sí mismo. Pero “No le permitimos al estudiante investigar por qué existe una forma particular de colectividad social, cómo se mantiene y quién beneficia de ello”. (Apple, 2008:18). Para Apple, las formas lógicas e instrumentales del razonamiento y la acción reemplazan a los sistemas de acción simbólica. El debate político, económico y educativo, es sustituido por consideraciones sobre la eficacia y las habilidades técnicas (Apple, 2008:18). Se alimenta la idea de instituciones neutrales, como la escuela, derivándose la idea de profesores de instrumentación neutral.

Los valores económicos y sociales están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el “corpus formal del conocimiento escolar” que conservamos en nuestros currículos, en nuestros modos de

enseñanza y en nuestros principios, niveles y formas de evaluación. (Apple, 2008: 20).

Es muy extendida la creencia alrededor de la ciencia como algo neutral, la investigación curricular como una actividad científica neutral. Apple, denuncia la conversión de la persona concreta en un individuo abstracto. No se sitúa al individuo como un ser económico y social. Se define a los ciudadanos casi como técnicos neutrales al servicio del progreso. (Apple, 2008:20-21). El autor, describe de forma precisa su intencionalidad:

[...] cualquier valoración seria del papel de la educación en una sociedad compleja debe contar como parte importante de su programa al menos tres elementos: Necesita situar al conocimiento, la escuela y al propio educador dentro de las condiciones sociales reales que “determinan” a esos elementos... ese acto situacional debe ser guiado por una visión de la justicia económica y social. Por tanto, he mantenido que la posición del educador no es neutral, ni en cuanto a las formas de capital cultural distribuido y empleado por las escuelas, ni en cuanto a los resultados económicos y culturales de la propia empresa de la enseñanza. Estas cuestiones se analizan mejor por medio de los conceptos de hegemonía, ideología y tradición selectiva, y sólo serán entendidas por medio de un análisis relacional. (Apple, 2008: 25)

Tener claro los problemas estructurales de la sociedad es esencial. Problematizar la escuela como una institución que hace política de un modo u otro. Considerar la ciencia y conocimiento como algo que tampoco está libre de intereses y ubicar al docente más allá de una dimensión técnica-reproductiva, es una tarea que nos deja Michael Apple.

2.2.3.2. Perspectiva curricular de Stephen Kemmis

El currículo constituye el puente que permite, fomenta la transferencia de valores y desarrolla la interactividad entre la escuela y el contexto y por supuesto también, entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis (1993) quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. Traído a este plano todas esas características se observan en la cotidianidad a través de actitudes, conductas y comportamientos tanto en los ámbitos personal y laboral. El currículo en un contexto social lleva una intencionalidad y se encuentra en permanente construcción, es un proceso que no

atañe a sólo una etapa de la vida de la persona, sino que determina la vida del sujeto. Por tanto, el currículo no solamente es un contenido de los programas académicos es el puente que concreta la relación implícita entre sociedad y la educación, dicha polaridad abre campos de investigación a nivel de cómo se educa y de cómo se aprende, en esta doble vía, el objetivo del currículo es permitir que el ser humano encuentre su quehacer en el contexto social y lo transforme de manera consciente. (Kemmis, 1993:4).

Una vez entendida la definición y el objetivo del currículo, Kemmis realiza un análisis profundo del currículo, en lo histórico, en lo metodológico, en lo operativo, y en su pertinencia, profundizando en los fundamentos teóricos de manera amplia y descriptiva, que obedece más al conocimiento técnico que sirve para la inserción en el trabajo, donde convergen los puntos de vista de Kemmis y Lundgren. (Kemmis, 1993:11,14-16,19-22).

Por otra parte, Kemmis (1993:15) considera el currículo como una disciplina que estudia la interacción entre la sociedad y la educación. Recaba en que el currículo es la totalidad de los contenidos y planes de estudio de los programas académicos para la producción industrial, enfrentando una doble situación entre la teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad, en otras palabras, el currículo está orientado para la preparación de las personas al trabajo.

Teniendo en cuenta los puntos de vista de Lundgren (citado en Kemmis 1993) y Stephen Kemmis quienes definen el currículo como un conjunto interrelacionado de planes y experiencias para después encontrar su fundamento epistemológico en la Teoría de los Intereses Cognitivos de Jurgen Habermas donde se distingue tres intereses el interés técnico, el práctico y el emancipador y a partir de allí surgen tres formas del saber; empírico-analítico, histórico-hermenéuticas y crítico, siendo estas ciencias responsables de organizar el conocimiento en la sociedad y de representar un respectivo interés cognitivo técnico, un interés práctico y un interés emancipador. Donde se encuentra que el currículo técnico y práctico se preocupan por el control, la experimentación y la

comprensión de símbolos, mientras que el emancipador se preocupa por potenciar la autonomía, la responsabilidad y la autorreflexión, considerando la acción autónoma basada en decisiones informadas por cierto tipo de saber y el contexto social y cultural. (Kemmis, 1993:36)

El currículo a través de la lectura de Kemmis es visto como una construcción social que parte de la perspectiva cultural y social, dentro de la sociedad, el currículo constituye una parte integral de la cultura y se puede crear a partir de un conjunto de circunstancias históricas.

Por currículo se entiende todas aquellas interrelaciones que se crean entre la educación y el trabajo, el currículo independientemente del enfoque teórico, se concreta en el aula a través de la práctica pedagógica, y se compone de unas dimensiones sociológicas y filosóficas. El currículo responde a las preguntas fundantes de todo conocimiento que son ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quiénes? ¿Dónde? donde se responde qué tipo de ser humano pretende formar, que voy a enseñar, como lo voy a enseñar, que modelo pedagógico se ha de utilizar, en un tiempo específico, en una edad y un tiempo para la formación académica, donde participan los diferentes estamentos que están inmersos en el desarrollo del currículo y que este deber responde al contexto social y a las necesidades formativas de un país. (Kemmis, 1993:16).

2.2.3.3. Perspectiva curricular de Shirley Grundy

Este teórico considera que el alumno goza de libertad de expresión, igualdad y autonomía. Es crítico y autocritico, libre de exponer sus ideas y formar parte activa en la construcción de su propio conocimiento. “[...] el interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como «receptor» activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor.” (Grundy, 1991: 142).

Por otro lado, el docente es un miembro de la comunidad educativa que interactúa con los estudiantes. Estimula la reflexión, el goce de la plena libertades, igualdad y la potenciación de las capacidades del individuo. “[...] los estudiantes y

el profesor ocupado de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional de la enseñanza y el aprendizaje significa que no tiene sentido hablar ya de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje". (Grundy, 1991: 142).

En cuanto al diseño o contenido del currículum del enfoque crítico o emancipador menciona que la interacción dinámica de la acción y la reflexión, en el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social. El currículum en esta forma de concebir educativa debe ser negociado y nunca impuesto. No se debe dejar al azar o a la imaginación del momento.

El punto de partida para organizar el programa de contenido de la educación o de la acción política debe ser la situación presente, existencial, concreta, que refleje las aspiraciones de las personas. Utilizando ciertas contradicciones básicas, debemos plantear esta existencial, concreta y presente situación a las personas como un problema que las desafía y requiere una respuesta, no en el nivel intelectual, sino en el de la acción. (Freiré, 1972b: 68, citado por Grundy, 1991: 147).

El sustento teórico del currículum en las ciencias críticas se refiere a como Habermas señala que el cognitivo emancipador constituye un tipo de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en la sociedad. A saber, la crítica. El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador. (Habermas, 1972: 308, citado por Grundy, 1991: 27)

Autonomía y responsabilidad. Para S. Grundy, en todo momento, los criterios para juzgar la calidad del aprendizaje se refieren al grado de autonomía e igualdad experimentado por los miembros del grupo de aprendizaje. En ningún momento, si la acción está informada por un interés emancipador, los agentes externos estarán legitimados para emitir esos juicios. Sólo los miembros de la comunidad de aprendizaje son aptos para juzgar la validez y autenticidad del mismo "Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción". (Grundy, 1991: 134).

El desarrollo del currículum se da en la praxis. Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajo, nos comprometemos a construir un currículum que promueva la praxis más que la producción o la práctica, en el sentido aristotélico, y este principio indica que el currículum mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural (Grundy, 1991:160).

En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. (Grundy, 1991: 134).

Comparado con el enfoque de currículum como práctica, donde existe una relación paralela entre docente y discente en la construcción e interpretación del currículo. Y con el desarrollo del currículum con dominio de interés técnico persigue un resultado preestablecido o concebido a través del alcance de objetivos seleccionados. En concreto busca un producto final.

2.2.3.4. Perspectiva curricular de José Gimeno Sacristán

En su obra *El currículum: una reflexión sobre la práctica* José Gimeno Sacristán, desarrolla la perspectiva sobre el currículum, entendido como algo que adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que lo tienen más directamente por objeto. La intención del autor consiste en reflexionar sobre los procesos fundamentales donde se conforma el currículum como práctica en un contexto. A través de la obra el autor toma postura manifestándose en términos como los siguientes.

En nuestra historia de control sobre la educación y la cultura que en ella se imparte, las decisiones sobre el currículum han sido patrimonio de instancias administrativas. Bajo una perspectiva democrática, debiera ser gestionado de otra forma muy distinta a como lo hemos conocido.

No será fácil mejorar la calidad de la enseñanza si no cambian los contenidos, los procedimientos y el contexto de realización de los currículum. De poco servirá acometer reformas curriculares si no ligamos a ellas la formación de los profesores. Y no hay política más eficaz de perfeccionamiento del profesorado que la que conecta la nueva formación a aquello que motiva su actividad diaria: el currículum. Los capítulos que componen la obra (diez en total) guardan cierta dependencia dentro de un esquema de conexiones lineales entre fases y facetas del desarrollo del currículum.

En la obra se analiza el currículum desde diferentes definiciones, acepciones y perspectivas; sin embargo, el autor propone definirlo como el proyecto selectivo cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar; y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada.

El autor considera que, sea cual sea la opción curricular que en cada caso se adopte, todos los componentes culturales convertidos en contenidos del currículum ofrecen desiguales oportunidades de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar en los alumnos procedentes de diferentes medios sociales. La opción curricular que se tome puede ser instrumento de diferenciación y de posible exclusión para los alumnos.

Los currículum dominantes, suelen pedir a todos los alumnos lo que sólo unos pocos pueden cumplir. Sería un error concebir el currículum común para todos como la vía por excelencia para la conquista de la justicia social, pues esta exige discriminaciones positivas a favor de los que menos oportunidades tendrán ante dicho currículum, incorporando al contenido común para todos lo que es la genuina cultura de los menos favorecidos: la cultura manual, entre otras. Apunta, además, que desde el humanismo social y el pensamiento progresista que defienden los intereses de los más débiles, se pone énfasis en la búsqueda de elementos culturales de igualación social. Desde el conservadurismo, se buscarán más, los currículums segregados, más coherentes con la jerarquización social. Por

tanto, el debate sobre los contenidos del currículum es un problema esencialmente social y político. (Gimeno, 1998: 38-39, 42).

La prescripción curricular que determina el nivel político administrativo tiene un impacto importante para establecer y concretar las grandes opciones pedagógicas. Cuando se responsabiliza a la administración, en un sistema de intervención como el nuestro, se están olvidando otros niveles de determinación en donde el currículum se fija y se le da significación para los profesores. (Gimeno, 1998: 93-95, 196). El profesor tiene de hecho importantes márgenes de autonomía en la modelación de lo que será el currículum en la realidad.

Respecto a la competencia profesional para desarrollar el currículum, el autor afirma que ésta es en un principio una de las atribuciones genuinas del profesor, pero la comparten, cuando no la monopolizan, los mecanismos de producción de materiales que hay detrás de un número reducido de firmas comerciales. Estas condiciones de producción y consumo de textos para desarrollar el currículum impiden que éstos sean otra cosa distinta a retazos yuxtapuestos de saberes entrecortados de escaso valor cultural, mezclados con ejercicios para los alumnos que sugieren la pauta de comportamiento de ellos y de los profesores. (Gimeno, 1998:328, 331).

En definitiva, los propios libros de texto no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica. En la medida en que los materiales son depositarios de la capacidad de estructurar el contenido y los procesos educativos, hemos de ser conscientes de las dificultades que encontrará cualquier proyecto de mejora de la enseñanza que no pase por alterar esos mecanismos o por la mejora de la calidad de dichos materiales. (Gimeno, 1998:184).

Por otra parte, el autor advierte sobre la necesidad de reflexionar y actuar ante las disfunciones entre un currículum escolar y la influencia exterior, lo cual va dejando más obsoleta la cultura del currículum.

Al hablar de los medios que desarrollan el currículum como mediadores del mismo o vehículo de ideas y concepciones diversas para la práctica, el autor plantea la exigencia de realizar el análisis en dos niveles. Un nivel de determinaciones explícitas para la práctica formuladas en los materiales curriculares, que se aprecia en la simple lectura de las mismas. Un segundo nivel de determinaciones implícitas que han de extraerse a partir del análisis para los profesores, de las actividades sugeridas a los alumnos. Acostumbrarse a describir y discutir estas determinaciones es un buen recurso para reflexionar sobre la propia práctica. (Gimeno, 1998:142).

Reflexionando sobre el currículum como realidad social construida en el propio proceso de su desarrollo, en el que se entrecruzan subsistemas tan diferentes, el autor cree que es preciso ver el papel de los profesores como mediadores pedagógicos en ese proceso de construcción. No obstante, la mediación no debe verse en forma aislada sino como un ejercicio profesional compartido. De ahí la importancia de remover los supuestos de las prácticas vigentes y de promover su análisis. El pensamiento y las preocupaciones técnico-profesionales de los profesores pueden inferirse o explicarse por diferentes caminos metodológicos, pero es fundamental la autocrítica, la revisión autobiográfica, el análisis junto a observadores externos y de los propios compañeros, partiendo de las tareas que se realizan en clase. (Gimeno, 1998: 153).

Al analizar los procedimientos de control al currículum, Gimeno afirma que la experiencia de aprendizaje en los alumnos es transmitida por el tipo y contenido de los controles de que es objeto, bien se trate de procedimientos formales o informales, externos o realizados por el propio profesor.

De alguna forma, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos esperados de ella. Por tanto, se puede afirmar que existe cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos

formales. Las evaluaciones tienen de hecho varias funciones, pero hay una muy destacable: servir de procedimiento para sancionar el progreso de los alumnos por el currículum secuenciado a lo largo de la escolaridad, sancionando la promoción de éstos. El fracaso escolar como expresión de una evaluación negativa está directamente ligado a cómo se realiza todo este proceso y a los esquemas que intervienen en él. (Gimeno, 1998:133).

La función fundamental que la evaluación debe cumplir en el proceso didáctico es la de informar o dar conciencia a los profesores sobre la marcha los acontecimientos en su clase y los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos que se desencadenan en la enseñanza.

El problema técnico en evaluación, relacionado con los modelos de evaluar, con las técnicas utilizadas o con las escalas que sirven para expresar los juicios terminales, debe ser objeto de atención. Suponen procesos de mediación diferenciados en el desarrollo de la evaluación y llevan a considerar como relevante distintas informaciones con el efecto consiguiente de enfatizar un tipo de resultados y procesos en el currículum. (Gimeno, 1998: 268, 331, 376).

Por último, las actividades académicas son la forma en la que se organiza y se expresa la profesionalidad del docente dentro de un contexto institucional que exige realizar actividades para cumplimentar el currículum. Es a través de esas tareas como podemos ver la realidad escolar.

2.2.3.5. Perspectiva curricular de Jurjo Torres Santomé

Analizar la postura curricular de Torres Santomé amerita retomar su obra: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, en donde el currículum globalizado e interdisciplinario se convierte en una categoría capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La finalidad de una propuesta curricular no se acaba en sí misma, su validez viene dada por la medida en que sirva o no para aquellos propósitos demandados a la educación institucionalizada

en una sociedad democrática. Un profesorado investigador y, al mismo tiempo trabajando en equipo es algo consustancial a este modelo de currículum. (Torres, 1996: 46, 56,77).

En los análisis que desde finales de pasado siglo y todo a lo largo del presente se vienen efectuando acerca del significado que tienen los procesos de escolarización y, por consiguiente, los contenidos culturales que se manejan en los centros de enseñanza, llama poderosamente la atención la denuncia sistemática del alejamiento de las instituciones escolares de la realidad. Como alternativa, una y otra vez, se vuelve a insistir en la necesidad de que las cuestiones sociales de vital importancia, los problemas cotidianos, tengan cabida dentro del trabajo curricular en las aulas y centros escolares.

Las filosofías *taylorista* y *fordista* vienen así a reforzar los sistemas pirámides y jerárquicos de autoridad, donde el máximo poder y prestigio se encuentra en la cúspide y, a medida que descendemos, aparecen un mayor contingente de personas sin posibilidades de iniciativa y de hacer propuestas. Este proceso de descalificación y de atomización de tareas que tenía lugar en el ámbito de la producción y de la distribución, se reproduce también en el interior de los sistemas educativos.

La educación institucionalizada parece quedar reducida exclusivamente a tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. Este proceso de *despersonalización* y de preparación de la juventud para incorporarse y asumir las reglas de juego de un modelo de sociedad, de producción y de relaciones laborales en el que se pretende que la mayoría de las personas no puedan intervenir y decir es también contestado no solo desde los movimientos sindicales y partidos políticos progresistas, sino también por el propio colectivo decente y estudiantil. Las asignaturas escolares se trabajaban aisladas unas de otras y, por consiguiente, no se facilitaba la construcción y la compresión de nexos que permitiesen su vertebración, ni entre estas y la realidad. (Torres, 1996: 85, 92 y 102).

La coherencia con la que se dice que se planifican los contenidos de los sistemas educativos, es difícilmente visible por el alumnado e, incluso en ocasiones, por el propio profesorado. Sea el nivel educativo el que sea. Tanto en la educación infantil y primaria como la universidad.

El mundo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente, donde todos los países tienen un interés común por lograr una integración de campos de conocimientos y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, resaltando no solo dimensiones en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y al mismo tiempo la compresión de cómo se elabora, produce y trasforma el conocimiento. (Torres, 1996: 48, 64,82).

El currículum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una categoría capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Torres, 1996: 85). La finalidad de una propuesta curricular no se acaba en sí misma, su validez viene dada por la medida en que sirva o no para aquellos propósitos demandados a la educación institucionalizada en una sociedad democrática. Un profesorado investigador y, al mismo tiempo trabajando en equipo es algo consustancial a este modelo de currículum.

Llevar a cabo políticas a favor de la Interdisciplinariedad obliga a prestar atención a una serie de condiciones, de manera especial, exige cambios en las estructuras institucionales, nuevas relaciones entre los especialistas basada en la colaboración y no en la jerarquización y menos en los intentos por institutos universitarios, centros de investigación y enseñanza con el resto de esferas de la sociedad.

Los medios de comunicación y las redes informatizadas son uno de los motores principales de esta nueva sociedad global, las vías indispensables para entrelazar todas las dimensiones de la sociedad, la vida económica, cultural,

productiva, de ocio, etc. La interdependencia es una de las palabras más indispensables en los nuevos modelos de vida y sociedad. La educación global o internacional prepare.

2.3. Evaluación del currículum

En el marco de las exigencias y desafíos de la formación inicial del universitario, el currículum requiere de un proceso de toma de decisiones que exige un alto nivel de reflexión y en ese marco se analiza el diseño al que se encuentra unido de manera indisoluble con el desarrollo y evaluación curricular.

La evaluación curricular considera una dimensión interna y una externa. En la interna se analizan diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como los datos que se obtienen del rendimiento académico. De esta manera, aspectos como fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad, entre otros, permiten dar cuenta de la primera dimensión. La cual se complementa con otros datos provenientes del perfil académico y desempeño profesional, así como del rendimiento académico por áreas de conocimiento, de acuerdo con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con el perfil socio-económico del estudiante. (Castañeda, Castro y Mena, 2012: 77).

La dimensión externa considera las visiones de los empleadores, egresados y otros actores del medio laboral, así como otros referentes del sistema social. Busca una correspondencia con lo interno. La siguiente tabla (figura 3) es una propuesta metodológica para el análisis de la dimensión interna (currículum formal) y de la dimensión externa (currículum real) de la evaluación curricular:

PLAN DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Evaluación curricular	Tipo de currículum	Objeto de evaluación	Elementos del currículum	Procedimientos de evaluación
Evaluación del currículum vigente	Curriculum formal - Coherencia interna	-Principios pedagógicos declarados -Evaluación del perfil del egresado	-Orientaciones curriculares - Competencias	Matriz de coherencia curricular
			-Asignaturas	
		- Plan de Estudios	-Objetivos -Contenidos -Metodología - Evaluaciones	Escala de mapeo curricular Rúbrica de evaluación

Figura 3 . Propuesta de matriz de coherencia curricular. Fuente: Castañeda, Castro y Mena (2012: 78).

La figura 3 es una alternativa para abordar el análisis de la formación del historiador desde el currículum formal y real. La siguiente figura, es una *matriz*²⁰ que describe la correspondencia entre los indicadores de los elementos del currículum.

²⁰ Es una tabla con varias columnas y filas que facilita organizar la información recogida se llena de tal manera que otorgue sentido y organización lógica al análisis de contenido realizado. “Las matrices se encuentran en aquellos ámbitos en los que se trabaja con datos regularmente ordenados y aparecen en situaciones propias de las Ciencias Sociales, Económicas y Biológicas”. (Martínez, Roldán y Vidal, 2013: 82).

MATRIZ DE COHERENCIA CURRICULAR

	Principios orientadores de la formación	Competencias del perfil de egreso	Asignaturas de malla de formación pedagógica
Coherencia (grado de relación)	Principios	Competencia	Asignatura
	1.	1.	1.
	2.	2.	2.
	3.	3.	3.
	4.	4.	4.

FIGURA. 4 Instrumento elaborado para establecer la correspondencia.
Fuente: Castañeda, et. al., (2012: 79).

Las anteriores figuras (3 y 4) son instrumentos elaborados para explorar, describir y explicar el currículum formal o explícito. Son propuestas de procedimientos metodológicos desde un ámbito de la disciplina curricular: la evaluación curricular. Principalmente son utilizados para medir el grado de concordancia de los elementos que componen los modelos educativos, los planes de estudios, los programas de las asignaturas, el plan de clase, entre otros documentos escritos. La importancia de exponer estas propuestas de evaluación curricular estriba en ampliar el panorama sobre la manera de abordar un mismo objeto de estudio, que en este estudio fue la formación del historiador visto desde los planes de estudios, los profesores-investigadores y los egresados. Utilizando éstos instrumentos se puede contrastar la información obtenida del currículum formal y real y por ende emitir juicios sobre el tema.

2.4 La Universidad y su función social desde el currículum

En este apartado se abordará la relación entre Universidad y currículum. Es pertinente abordar la temática debido a que existe una correlación entre políticas educativas, escuela (universidad) y currículum.

2.4.1. Perspectiva de Emilio Tenti Fanfani

El sociólogo Emilio Tenti Fanfani, presenta reflexiones de análisis realizados a los roles y posiciones de varios actores sociales: los intelectuales y políticos; que intervienen en la investigación y la política educativa de la compleja y multidimensional realidad social.

El investigador propone que se analice la educación desde afuera hacia adentro, para desarrollar la idea, señala la situación epistemológica del conocimiento y alude a varios teóricos, la intención del autor es plasmar la problemática educativa e invitar al diálogo entre los especialistas y políticos.

Tenti Fanfani menciona que adentrarse al campo de la relación entre intelectuales y políticos, suele ser un campo complejo y conflictivo. Aporta sobre ésta convivencia que “[...] es frecuente que los agentes políticos se sientan desorientados cuando, frente a un mismo problema, los intelectuales les ofrecen diferentes interpretaciones y consejos prácticos” (Tenti Fanfani, 2007:248). El sociólogo considera que la realidad hoy es compleja y polisémica, ya que existe una pluralidad de discursos y perspectivas. Para Tenti Fanfani (2007:249) se deben resolver los problemas educativos desde la comprensión de la realidad social. Un conocimiento racional, crítico e histórico es el que se necesita para la intervención y la política social. Se debe garantizar así autonomía y recursos para el desarrollo del campo intelectual (Tenti Fanfani, 2007:250).

Con sus aportaciones sociológicas realiza un interesante análisis del papel de los intelectuales y políticos que intervienen en el sistema educativo; el conocimiento racional y la escuela *vista desde afuera* provoca cierta impresión, pues, su *novedosa* propuesta educativa: la correlación entre dos actores

(intelectuales y políticos) viene a ponerlo como *iniciador* y promotor de esa relación. Logra sustraer las causas y beneficios de las malas políticas educativas. Sus planteamientos sustentados teóricamente permiten atisbar que si se utilizaran sería un gran logro para el ámbito educativo.

2.4.2. Perspectiva de Hugo Zemelman

Zemelman (2017) comparte su preocupación por el papel de la Universidad contemporánea; cómo docente-investigador y haber fungido en cargos directivos en universidades, muestra un punto de vista crítico del conocimiento banal generado en las universidades y los retos o desafíos que le imponen el siglo XXI. El tema de la universidad es una problemática que viene desde los procesos educativos del nivel básico hasta el posgrado.

El autor menciona que las IES se justifican de las carencias de calidad por la falta de financiamiento, a lo que él concuerda de manera parcial, se interesa más por el abandono del compromiso social de los docentes-investigadores tanto en la formación, como en la producción. Menciona que en el siglo XIX “[...] Las universidades eran parte de la conformación de proyectos de desarrollo nacional [...] era el lugar de reflexión, de investigaciones, de la formación profesional.” (Zemelman, 2017:76).

Plantea Zemelman (2027: 77, 81) tres grandes problemas. La primera la plantea en forma de pregunta: ¿la universidad es el lugar del pensamiento? invita a revisar si efectivamente el especialista universitario está construyendo conocimiento; la segunda se refiere al espacio institucional: la tendencia a la burocratización del intelecto, donde la crítica se legitima como una perversión: se plantean los problemas dentro de ciertos parámetros que no se cuestionan (por ejemplo el sistema CONACYT).

Menciona que el desafío de la formación es ponerse en el dilema de pensar la disciplina científica, incluso más que desarrollada internacionalmente y analizar si aún tiene desarrollos tecnológicos, es decir, el campo disciplinario acompañado de la historia del país, el momento histórico y sus desafíos. Termina precisando:

“[...] hay que revisar la Universidad, repensarla y hacer propuestas concretas. Lo que se puede hacer desde la Universidad para que desde ella se genere espacio de influencias [...] basta con plantear problemas”. (Zemelman, 2017:83, 85).

Hugo Zemelman, es un digno representante de la formación del pensamiento crítico en las IES. Es un pensador político, pues sus argumentos plasmados en cuestionamientos fomentan el interés de comprender el contexto en que se enmarca las IES. Su preocupación se había centrado en la comprensión del proceso y la generación de conocimiento para la praxis política transformadora. Las problemáticas qué analiza de las IES en Latinoamérica es de manera comparativa con elementos en común. Los resultados de su investigación son una llamada de atención a los docentes-investigadores despreocupados por la formación del universitario e interesados por producir conocimiento redituable.

2.4.3. Perspectiva de Martín Carnoy

Carnoy, interpreta el papel de la escuela y su relación con el modo de producción capitalista. El autor se basa en diferentes estudios sobre la educación formal para sustentar sus hipótesis. Desarrolla sus tesis con ejemplos prácticos que entre los actores sociales convergen. Hace análisis histórico del tránsito de escuela feudal y nacionalista a escuela como imperialismo y colonialismo.

La instrucción escolar formal es una parte componente importante de un proceso educativo que dura toda la vida, que se enseña a los pequeños no sólo a entender importantes fenómenos sino también el proceso mismo del aprendizaje (Carnoy, 2006:12). La tesis que desarrolla Carnoy (2006: 13, 14) es que la educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista: “Dentro de los mismos países dominantes, la educación escolar no borraba las desigualdades sociales”. Referente a la movilidad social Carnoy (2006: 16) menciona que los que apoyaban el mito de que por medio de la educación escolar las masas obtienen movilidad, sólo lo hacen para establecer la estructura social. La escuela procedió a reforzar las formas capitalistas. El Capitalismo como organización social, creó instituciones que reforzaron las

estructuras capitalistas: “Las escuelas sirvieron para controlar el cambio social (para mantener el orden), para crear insumos mejores de mano de obra con que sacar más producción material, y para transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que funcionaban bien y creían en el sistema capitalista” (Carnoy, 2006:17). Los ponentes del capitalismo creen que las instituciones capitalistas constituyen, la forma más perfecta de desarrollo individual y colectivo (Carnoy, 2006:17).

En las sociedades capitalistas, la escuela es un determinante importante de futuros papeles sociales, aunque enseñe poca cosa aplicable al trabajo futuro. La escuela contribuye al desarrollo individual y colectivo cuando contribuye a los incrementos individuales y colectivos de producción material (Carnoy, 2006: 18, 22). El investigador menciona que dentro de las naciones industrializadas, las luchas por el poder político y económico configuran el diseño y la función de la escuela: “La educación formal ha ayudado a unos cuantos a controlar más eficazmente la vida de muchos, no a muchos a entender y controlar la naturaleza del progreso y los cambios en su propia vida” (Carnoy, 2006: 22).

Aporta el autor que “poderosos grupos económicos y sociales en lucha por su propio interés común, consiguieron con su legislación e influencia servirse de la escuela para sus propios fines” (Carnoy, 2006: 38).

La investigación de Carnoy es crítica y se percibe desalentadora, aunque aclara que todo lo que la escuela es, forma parte de una pugna de intereses; su estudio permite reflexionar sobre la labor de la escuela en el contexto local y nacional. Sus análisis plasman la realidad tan compleja que afecta al sistema educativo. Denota su trabajo el panorama actual de la educación formal, además permite ver que según el sistema de organización social será el carácter de la escuela, la organización, relaciones dentro de ésta y su influencia por el aparato político y económico.

Se concluye que al realizar el presente capítulo, se apreció que el concepto currículum como un constructo dinámico y cambiante, debido a que depende del

contexto donde se utilice. Cada teórico e investigador lo define para poder abordar el estudio en cuestión que le competa.

Fueron múltiples las definiciones del concepto, encontradas en las obras principales de los teóricos, así como, en los investigadores del currículum o currícula; incluso mencionaron que se comprende mejor el término, al agregarle a esta palabra un adjetivo: currículum real, currículum formal, currículum oculto, currículum innovador, diseño curricular, reestructuración curricular, adaptación curricular, evaluación curricular, concordancia curricular, entre otros.

Los enfoques curriculares que se abordaron han sido guías para el proceso de investigación de cualquier estudio sobre la teoría curricular. Cada enfoque tiene o tuvo sus representantes, definición de currículum, objetivos, metas, metodología, técnicas, en sí, la manera de abordar, explorar, describir, analizar y comprenden una temática.

En este trabajo se siguió los lineamientos del enfoque crítico, el currículum es una construcción social para este enfoque, la metodología crítica busca encontrar la relación entre lo escolar y el Estado, ello se percibió, en la presente investigación, desde la interferencia de los organismos evaluadores nacionales e internacionales que hacen recomendaciones a las universidades. Desde la postura de Michael Apple: “[...] la escuela no es de ninguna manera una institución neutral, ya que los educadores se encuentran envueltos en un acto político, sean o no conscientes de ello”. (Apple, 2008: 11) el presente estudio intentó comprender como se situaron las relaciones entre diversos actores educativos (profesores-investigadores y egresados) con los textos escritos (diferentes planes de estudios). Además la investigación tomó como base las posturas críticas al currículum de José Gimeno Sacristán y Jurjo Torres Santomé.

Sacristán visualiza al currículum como proyecto selectivo condicionado, esa postura permitió establecer varios cuestionamientos en el instrumento aplicado a profesores-investigadores y a los egresados. La obra de Jurjo Torres, permitió tener un panorama del tipo de currículum diseñado y expresado en el

presente estudio, si acaso es un tipo de currículum globalizado e interdisciplinar (Torres, 1996: 85). Entonces, estudiar la formación del historiador en la UAZ se puso apreciar las prácticas educativas que observaron y teorizaron Torres Santomé y Gimeno Sacristán.

CAPÍTULO III. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El propósito de este capítulo es mostrar los rasgos de las reformas de las políticas educativas en México desde una perspectiva curricular. Exponer que los determinantes exteriores del currículum son las políticas internacionales.

Monteiro (2005) observa que Henry Giroux, en sus últimos libros abordó más la problemática del currículo por medio de la noción de política cultural, la cual engloba, y aprecia al currículum como construcción de valores y simbolismos culturales y sociales, tanto impuestos como rechazados (Monteiro, 2005:2).

3.1. Lineamientos en el Contexto Internacional

En esta sección se muestran los organismos internacionales y su relación con el ámbito educativo. Aquí importa exponer los aspectos concernientes con el Sistema de Educación Superior en México.

3.1.1. Organización de las Naciones Unidas (ONU)

En 2016 la ONU publica un documento denominado la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe, la cual cuenta con diecisiete objetivos y 169 metas. Los objetivos abarcan diversas temáticas como justicia, seguridad alimentaria, agricultura sostenible, instituciones sólidas, pobreza, derechos sociales básicos, crecimiento económico, innovación, inclusión social, desigualdad y sostenibilidad ambiental. El punto que interesa abordar es el relativo a la educación el cual aparece en el objetivo de desarrollo sostenible cuarto especificado así: “4 Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. (ONU, 2019: 16). Algunos analistas consideran éste objetivo como *retórico* (González, 2018) debido a que desde su pronunciamiento no han existido las condiciones sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales en los países desarrollados y los subdesarrollados. Los integrantes de Sistema de Naciones Unidas en México difieren de la postura pues su opinión gira en torno a reconocer

las bondades de la Agenda 2030 y ven de manera optimista los puntos aportados para sensibilizar a los mexicanos de aprovechar éstas recomendaciones. (Martínez, 2016).

3.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO como organismo internacional emite recomendaciones sobre el campo educativo. Funge como organizador y promotor general desde cuatro aspectos: a) supervisa la aplicación de instrumentos normativos internacionales en educación; b) aumenta y fortalece las capacidades, los mecanismos y la presentación de informes en educación; c) asiste a los estados miembro en el examen y desarrollo de sus marcos jurídicos nacionales educativos y d) moviliza, crea y fomenta iniciativas conjuntas de ámbito mundial a fin de sensibilizar sobre temas fundamentales vinculados a la aplicación de los instrumentos normativos internacionales que atañen al derecho a la educación. (UNESCO, 2011: 8). México cuenta con más de quinientas escuelas incorporadas a la Red del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO (Red PEA), diecinueve Cátedras UNESCO, cuarenta y un Reservas de la Biosfera inscritas en la Red Mundial, treinta y tres sitios inscritos en la Lista de Patrimonio Mundial, diez acervos en el Registro Internacional Memoria del Mundo y siete expresiones culturales inscritas en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Las Cátedras UNESCO son el resultado de una iniciativa de dicho organismo, que tiene por objetivo avanzar y mejorar el desarrollo de la investigación, la capacitación y los programas de desarrollo de la Educación Superior por medio de la construcción de redes universitarias y del fomento a la cooperación interuniversitaria mediante la transferencia del conocimiento a través de las fronteras.

Esta iniciativa fue aprobada en 1992 por la Asamblea General de la UNESCO en su 26a sesión (1991) que estableció el Programa UNITWIN para la realización en el mundo de las Cátedras UNESCO y las redes UNITWIN. Los

los proyectos son en su mayoría interdisciplinarios y participan en ellos todos los sectores del programa de la UNESCO con la activa cooperación de las oficinas fuera de la Sede, los centros y los institutos de la Organización. Las Comisiones Nacionales desempeñan un papel importante al contribuir en la promoción del Programa en el plano nacional, facilitar su ejecución y evaluar sus repercusiones. México cuenta con quince Cátedras UNESCO autorizadas hasta el momento, en Instituciones de Educación Superior.

La UNESCO se centra en fomentar la educación permanente para todos. Entre las iniciativas colocadas a orientar la elaboración de políticas figuran los foros mundiales sobre temas como las clasificaciones universitarias (2011), la empleabilidad de los graduados (2012) y la diversidad de los servicios y financiamientos de la enseñanza superior (2013). Existen instrumentos normativos para apoyar la movilidad internacional de los estudiantes y titulares. La UNESCO revisa los convenios regionales sobre convalidación de títulos de la enseñanza superior y examina la posibilidad de crear un Convenio mundial para todos los Estados Miembros (UNESCO, 2011:18).

3.1.3. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (CMES)

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (CMES) se celebró en la sede de la UNESCO en París del 5 al 8 de julio de 2009. En ella se analizaron los cambios desarrollados en la educación superior desde la primera Conferencia Mundial de 1998 y se centró en *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social*. El debate principal en ella versó sobre la visión de enseñanza superior como *un bien común*, o como *un servicio público*, esta última visión fue considerada por muchos delegados como un camino hacia una mayor mercantilización.

La Educación Superior, como un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación y como la base para la investigación, la innovación, y la creatividad, debe ser un asunto de responsabilidad y tener el apoyo económico de todos los gobiernos. Como afirma la Declaración

Universal de Derechos humanos, “la enseñanza superior será igualmente accesible a todos sobre la base del mérito”. (UNESCO, Comunicado, Art. 26, el párr. 1).

La idea de bien público en la educación superior está directamente relacionada con los roles que las IES desempeñan en la sociedad. Es en ellas donde se forma a las personas que alcanzarán las posiciones de mayor responsabilidad en la sociedad. Por tanto, la educación superior tiene una responsabilidad pública fundamental respecto a los contenidos curriculares, la ética y los valores que transmite. La reflexión sobre la contribución y responsabilidad social de las universidades implica una revisión a fondo de su misión. Por otro lado, es necesario equilibrar el conocimiento económicamente pertinente con el conocimiento humano y social pertinente. La educación superior puede ser eficaz y eficiente en términos económicos sin ser socialmente pertinente. Es necesaria la pertinencia académica y la social. (López, 2009: 620).

La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior no tiene, como es conocido, una definición normativa para que sus visiones de los diferentes panoramas puedan ser acatadas por los Estados miembros, puesto que se trata sólo de recomendaciones.

3.1.4. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)

Las publicaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) son estudios sobre el panorama económico y social de cada país integrante, en los resúmenes sobre educación la OCDE resalta un interés en proyectar crecimiento y desarrollo, se vislumbra en sus análisis el apoyo al gobierno mexicano, como para el de otros países miembros de este organismo, a fortalecer sus sistemas educativos.

En este apartado sólo se muestra el estudio del contexto social y económico del año 2017, junto con sus recomendaciones que propone la OCDE, debido a que el *Panorama de la educación 2018* y *Panorama de la educación 2019* no están disponibles en español. Esta limitante idiomática obstaculiza la comprensión

contemporánea de las políticas sociales y económicas analizadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

El informe *Panorama de la educación 2017* se enfocó en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados en educación. El análisis presentado por el Comité de educación de la OCDE reconoció que se han iniciado esfuerzos relativos a la evaluación de la calidad educativa recibida por los estudiantes y la impartida por las instituciones y realizó las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar programas de estudio hacia diplomas más confiables obtenidos en menos tiempo. (OCDE, 2017: 354).
- Crear un sistema nacional que acredite a las universidades y programas de estudios y prestar mayor atención a las causas de abandono de los estudios. (OCDE, 2017: 58, 73).
- Garantizar a los candidatos del mismo nivel iguales posibilidades de acceder a las formaciones deseadas, implementando para todos los aspirantes al ingreso a educación superior un procedimiento de admisión selectiva basado en un examen y en los resultados obtenidos en el bachillerato. (OCDE, 2017: 385).
- Ampliar el sistema de becas de estudio y elaborar estadísticas sobre el origen social de los estudiantes. (OCDE, 2017: 223 y 427).

Se destaca que la principal herramienta de conducción de la educación superior es la evaluación, acreditación de programas e instituciones, información, relaciones sobre acuerdos formales y explícitos entre el gobierno y las universidades, así como distribución de recursos financieros.

Puede inferirse de las reformas educativas, anunciadas por los anteriores secretarios de educación: Aurelio Nuño Mayer y posteriormente Otto Granados Roldán, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto; que tuvieron influencia de las *recomendaciones* sugeridas por la OCDE para el desarrollo de la educación superior: el Estado dejó que cada institución decidiera su futuro (incluyendo el

autofinanciamiento), no otorgó más gastos para las jubilaciones y terminó con la saturación de carreras tradicionales, a la vez, impulsó el fortalecimiento de las carreras técnicas. Teniendo como base tal objetivo, la educación superior fue orientada a la formación de recursos humanos.

3.2. Lineamientos en el contexto nacional

El presente apartado describe varios documentos dentro de los cuales existen elementos (artículos, lineamientos, entre otros) referidos a las IES, el currículum y los planes de estudios.

3.2.1. Ley General de Educación

La ley fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 y la última reforma aparece en el documento de la siguiente manera: DOF 19-01-2018. La Ley decreta, en cuanto a la gobernanza interna y autonomía de la universidad lo siguiente: “La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 30.de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones”. (SEP, 1993:1). La Ley consta de ochenta y cinco artículos (más seis transitorios) distribuidos en ocho capítulos. En la sección segunda, señala del currículum de las instituciones escolares lo siguiente:

Artículo 47.- Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio. En los planes de estudio deberán establecerse:

I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo; Fracción reformada DOF 28-01-2011

II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;

III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y

IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo. Fe de erratas a la fracción DOF 29-07-1993

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos. (SEP, 1993:21).

Una novedad en la ley, es lo relativo a la evaluación escolar y educativa en varios rubros: del sistema, de los planes y programas de estudio, de los alumnos y de los programas de actividades compensatorias. (SEP, 1993).

3.2.2. Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024

Desde 1930 durante el gobierno de Pascual Ortiz Rubio, el Estado Mexicano ha utilizado el Plan Nacional de Desarrollo (PND) como una guía - enfocada en los resultados- para los programas gubernamentales. (Rodríguez, 2019). El PND 2019-2024 se divide en dos secciones. La primera se titula *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* consta de 60 páginas. La sección segunda se denomina *Anexo* el cual entre sus 225 páginas muestra una descripción del contexto internacional y nacional. Se divide también en ejes de tipo político, económico, ideológico, social-democrático, ecológico y de medio ambiente. (Rodríguez, 2019).

El documento expone y critica la ingobernabilidad y falta de intervención de los sexenios anteriores, además del modelo de desarrollo; desde ésa crítica, puntualiza que el centro de la política es el individuo como sujeto de derecho en un “modelo de desarrollo económico y social equitativo, sostenido y balanceado.” (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2019: 14). Es interesante cómo el PND 2019-2024 tomó en cuenta para su elaboración la *interdependencia* entre los diferentes países con los qué México mantiene relaciones de diversa índole.

En el PND 2019-2024 el ámbito educativo es visualizado como un rubro de la política social *descuidado* por los gobiernos anteriores pues no se garantizó educación de calidad. (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2019: 12, 84). Considera que el reto de la educación en México es:

[...] colocar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el centro de atención del Sistema Educativo Nacional, así como formarlos en el desarrollo de competencias que les permitan adaptarse a los cambios tecnológicos globales, a las nuevas exigencias del sector productivo y al auge del aprendizaje a través de plataformas virtuales. (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2019: 93).

En cuanto a la educación superior el texto refiere que sólo dos de cada cinco jóvenes entre 18 y 22 años cursan en alguna institución educativa, por ello pareciera ser un privilegio y no un derecho. El documento menciona tres desafíos a los que se enfrenta la educación superior:

[...] (1) la mejora de la calidad y pertinencia de la oferta respecto a las necesidades sociales y económicas; (2) la articulación eficiente entre niveles, tipos y modalidades educativas; y (3) las necesidades de financiamiento oportuno, suficiente y con la certidumbre requerida para sustentar estrategias con visión de largo plazo. (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2019: 93).

Retomando elementos de la cita anterior, se observa que son varios propósitos planteados por el PND 2019-2024 que darían impulso a la educación: el acceso efectivo a una educación superior de calidad - hasta para las comunidades rurales- considerando el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. El fortalecimiento, desarrollo y la difusión, de la educación cívica y sustentable en el plano medioambiental. (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2019: 12, 15, 25, 34, 38, 52 y 84).

En el objetivo 3.2 denominado: *Propiciar un ambiente que incentive la formalidad y la creación de empleos y que permita mejorar las condiciones laborales para las personas trabajadoras.* Se establece la articulación entre lo laboral y la educación superior, señalando que el gobierno impulsará habilidades a la fuerza laboral por medio de apoyos y entrenamientos a las IES. (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, 2019: 148).

3.2.4. Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Los retos establecidos por las autoridades educativas mexicanas son abatir la deserción escolar, ampliar la cobertura y garantizar educación de calidad e incluyente han sido planteados en los programas sectoriales en materia educativa de las tres administraciones más recientes que, sumados, son trece años de

objetivos y planes aún pendientes -encabezadas por Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto-. El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, es un instrumento técnico-programático, cuestionado en tanto que se le pudiera considerar un *refrito*. No dista mucho, en sus primeros apartados (situación actual, principales retos y objetivos), de los programas anteriores.

En el programa 2013-2018, el tema es “[...] asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.” (SEP, 2013: 23). El discurso de éste programa es parecido a los anteriores: los objetivos, retos y situación del sistema educativo son muy similares. Así, ante el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y las reformas que se pretenden hacer a la educación mexicana, vale la pena preguntarse si éste y éstas tienen sentido. Es decir, no sólo si las estrategias para cumplir los objetivos son pertinentes, sino si lo son los propios objetivos y los principios de los que se parte para formularlos.

Carece de un diagnóstico y de una orientación general que permita comprender hacia dónde irá el sistema de educación superior y cuáles son sus principales desafíos y prioridades. Un concepto que se advierte como limitado en las metas de educación superior es el de educación integral. Aunque alude a que “[...] cada estudiante debe lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores que deben caracterizar a las distintas profesiones. [...] que los jóvenes se preparen para poner sus capacidades a prueba en el mundo del trabajo”. (SEP, 2013: 27). Se traduce en una meta que sólo toma en cuenta la formación de competencias profesionales, y únicamente en los institutos tecnológicos, universidades tecnológicas y universidades políticas. Con ello se desdibuja la idea de educación integral y se prioriza la formación profesional, que de suyo es privilegiada en este nivel educativo se fija sólo para un sector del sistema de educación superior, quedando el otro al margen de este propósito formativo.

Es así como el programa sectorial no ofrece elementos suficientes para comprender y enfrentar los principales desafíos de la educación superior: sentido

de la educación y pertinencia social, calidad y equidad; articulación y flexibilidad del SES, ampliación y diversificación de la oferta y financiamiento.

3.2.5. Ley para la Coordinación de la Educación Superior

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior data de 1978 y aunque se han hecho adecuaciones recientemente, ese ordenamiento es *caduco*. Los problemas internos y contextos donde se insertan las universidades han cambiado radicalmente. Las leyes —en tanto normas *formales*— son limitadas para impulsar el cambio institucional en las IES mexicanas.

[...] se requiere una Ley de educación superior que combata la simulación, no que la amplíe; que reconozca a las universidades como órganos autónomos, no como apéndices de los gobiernos Federal y estatales. Una ley que presente conceptos claros y observables por medio de un esquema de evaluación radicalmente distinto del que ahora padecemos. Una ley para hacer avanzar el conocimiento dentro de nuestros contextos reales y diversos; no necesitamos entonces una ley que recree a la Universidad Imaginaria. (Flores, 2016: párr. 7).

Las universidades e instituciones autónomas por constitución, enfrentan problemas específicos. Si se realiza la búsqueda de ciertos conceptos en texto de la Ley —como autonomía, gobernanza, legitimidad, diversidad e identidad- no aparecen en el documento. Aunque el texto representa una iniciativa por regular a las IES mexicanas, carece de disposiciones acordes a la problemática del nivel superior.

3.2.6. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México

En agosto del 2018 la ANUIES entregó la visión del SES para el año 2030 como una medida de contribuir al desarrollo del país. El documento propone como primer lineamiento el tema de la gobernanza en la Educación Superior. Lo relaciona como eje primordial para un mejor conocimiento en las IES y la formación del capital humano. Propone exista una coordinación entre las diversas

instituciones de gobierno, las políticas públicas y sociales y las IES, todo en favor de mejorar la calidad académica. (ANUIES, 2018: 42,43, 51).

Otro tema relevante en el documento es el interés por balancear la Educación Superior en el país, desde lo geográfico, los grupos marginados y las ofertas educativas. Se intentará un equilibrio regional. (ANUIES, 2018: 59, 73).

La ANUIES expresa que los cambios sociales, económicos y laborales requieren que las IES realicen reformas profundas en sus modelos educativos y pedagógicos en las habilidades didácticas de los profesores y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. (ANUIES, 2018: 31, 42, 69).

Los modelos educativos en el mundo están cambiando de manera acelerada. Se transita de la premisa de estabilidad a la turbulencia en el entorno; de la idea de permanencia de los saberes a la aceptación de su rápida obsolescencia; del abordaje rígido y disciplinario al flexible e interdisciplinario; de la rutina a la creatividad y la innovación; del trabajo en el aula al aprendizaje en los entornos sociales y productivos; y del enfoque local al global. (ANUIES, 2018: 21).

La ANUIES considera la necesidad de ampliar la cobertura con calidad y equidad, mejorar la calidad de la educación superior, el ejercicio pleno de responsabilidad social y certeza jurídica y presupuestal para las IES.

3.3. Lineamientos en el contexto local

El presente apartado inicia describiendo y analizando los lineamientos o estatutos de documentos gubernamentales o institucionales que consideran el ámbito educativo a nivel local.

La segunda sección muestra las reestructuraciones curriculares realizadas a cinco planes de estudios del programa académico de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en éste apartado se aprecia las

adaptaciones (actualizaciones, modificaciones) al currículum formal de la Licenciatura en Historia.

3.3.1. Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Zacatecas 2017-2021 (PED)

El documento contiene los objetivos, metas, estrategias y líneas de acción por parte del gobierno del Estado sobre cuatro ejes: Seguridad Humana, Competitividad y Prosperidad, Medio Ambiente y Desarrollo Territorial.

En el PED el apartado 1.1. *Democracia y participación ciudadana*, menciona sobre la gobernanza entre el gobierno estatal y las IES: “Fortalecer las capacidades y espacios de participación de las instituciones de educación superior y la sociedad civil organizada, en el ejercicio de la gestión pública”. (PED, 2017:51) lo anterior, se podría interpretar como una afirmación de que el gobierno del estado está consciente del distanciamiento entre estado e IES y por ello propone apoyarlas en una mejor organización y administración.

En el eje *seguridad humana* el documento se refiere al impulso a la educación desde la accesibilidad en todos los niveles. Basándose en estadísticas, el PED propone en el sistema educativo estatal mejorar la inclusión de personas con discapacidad, el nivel de escolaridad de hombres y mujeres “[...] tan sólo el 14.98 registra educación superior, mientras que el 4.92 se declaró sin escolaridad y el .20 no especificó, datos que dejan en claro la necesidad de enfocar los esfuerzos en la educación media superior y superior”. (PED, 2017: 99); implementar en el currículum escolar los cursos obligatorios de inglés, es decir, fomentar una educación básica y superior de calidad. (PED, 2017: 92, 102, 133-137). El objetivo específico del apartado 3.1 Educación de calidad menciona:

Hacer de la educación la palanca para el desarrollo y la competitividad, contribuyendo al crecimiento económico y al desarrollo social, a través del plan programático 3D en educación: dimensión escolar, dimensión académica y dimensión administrativa, que contribuya a la formación de ciudadanos responsables, críticos y solidarios con su entorno, así como de profesionistas talentosos e innovadores. (PED, 2017: 133).

El PED busca construir un estado con desarrollo y mejor calidad de vida, crecimiento sostenido e incluyente y que tenga como base la educación de calidad y el desarrollo de habilidades laborales para elevar la competitividad.

- Promover en las instituciones de educación media superior y superior la formación de profesionistas y técnicos con habilidades y conocimientos que demanda el sector productivo.
- Fomentar una vinculación entre instituciones educativas y empresariales, para estancias o residencias profesionales, incorporando a los estudiantes en proyectos empresariales como parte de su formación.
- Fomentar el talento y la innovación en los esquemas educativos para contribuir a la incorporación de los estudiantes en el mercado laboral (PED, 2017: 137).

El plan muestra un gran interés por el desarrollo de IES privadas. Apoya la creación de carreras que estén acorde a la globalización. Se promueve una formación de ciudadano *capacitado* para el crecimiento económico.

3.3.2. Ley de Educación del Estado de Zacatecas

La Secretaría de Educación tiene como objeto garantizar el derecho a la educación, en el Estado de Zacatecas, prestando los servicios de educación básica, especial, normal, media superior y superior. Respeta y acata las disposiciones de la Ley de Educación del Estado, así como otros órganos jurídicos federales. En el siguiente artículo se expresa la educación superior:

Artículo 41. El nivel superior se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Comprende la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como otras opciones terminales. Incluye la educación normal en sus diferentes modalidades. Tiene como propósito formar profesionistas e investigadores al servicio de la sociedad; organizar y realizar investigaciones científicas de los problemas regionales, estatales y nacionales, poniendo énfasis en la vinculación de los conocimientos básicos, tecnológicos, humanísticos, así como sus innovaciones a las necesidades del sector productivo. (Ley de Educación del Estado de Zacatecas, 2014:23).

En la Sección Tercera de los currículos y programas de estudio los Artículos 51 y 52 consideran que:

[...] La Secretaría pondrá a la consideración y, en su caso, autorización de la autoridad educativa federal, proyectos curriculares y programas de estudio con contenidos regionales que sin detrimento del carácter nacional de la educación, permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, el cuidado y conservación del ambiente, la formación en los valores, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipios, a través de documentos elaborados para este fin.

Artículo 52: La orientación y contenidos de la educación serán definidos en proyectos curriculares, planes y programas de estudio. En los currículos deberá establecerse:

- I. Una fundamentación donde se analice el contexto socio-económico en que se desarrolla el programa de educación de que se trate, y la inserción del egresado ante los problemas y necesidades sociales que atenderá o que se resolverán con su formación; así como un análisis comparativo de estudios similares que se ofrecen en los ámbitos local, regional y nacional. Incluirá los referentes normativos que permiten su creación o existencia;
- II. Una explicación de la propuesta pedagógica que le da sustento a planes y programas de estudio; y
- III. Una explicación de la propuesta metodológica que permita desarrollar los planes y programas de estudio, así como el esquema de evaluación para dar seguimiento y comprender el éxito o fracaso del proyecto curricular en cuestión. (Ley de Educación del Estado de Zacatecas, 2014: 30).

En la Ley, el concepto de currícula expresa el contexto de la enseñanza-aprendizaje, promueve que los contenidos van acordes a las necesidades de la población estudiantil y a su entorno.

3.3.3. Modelo Académico UAZ siglo XXI

La Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" ha sido un referente educativo en términos culturales, científicos y tecnológicos para la población local, regional y nacional; satisface las necesidades de diversas áreas de conocimiento formando profesionistas con una gran pertinencia social. Tres modelos se seguirán en la universidad: “[...] un Modelo Académico, que detone y potencialice la estructura organizacional académica; Un Modelo Educativo, que ponga en el centro al estudiante y su formación; y Un Modelo de Planeación, que visualice a la Universidad de manera integral”. (Plan de Desarrollo UAZ 2016-2020, 2016: 30).

El modelo académico muestra en su texto un análisis histórico del contexto en el que se ha insertado la universidad, posteriormente pasa a los desafíos o

retos para establecer metas a corto, mediano y largo plazo. Su misión se expresa así:

Educar y formar profesionistas responsables y honestos en diversos niveles educativos, con una sólida preparación humanista, científica y tecnológica, capaces de contribuir al desarrollo humano del estado de Zacatecas y de México; dotados de valores, conocimientos, habilidades y cultura que les permita ser tolerantes y estudiados de las distintas ideas y corrientes de pensamiento, para comprender y transformar el mundo que les toca vivir dentro de un proyecto de desarrollo sustentable. (UAZ, 2005: 14).

Su proyecto curricular enfatiza la innovación y la formación integral. La interdisciplinariedad toma relevancia y el paradigma educativo es el constructivismo donde la enseñanza -aprendizaje se centra en el estudiante. En éste modelo el rol del profesor cambia. El objetivo de la reestructuración curricular fue:

Generar en los colectivos de profesores/as y alumnos/as un proceso participativo de reflexión acción en torno al currículum, logrando la comprensión profunda del mismo y la intervención directa para su transformación alternativa, en la perspectiva de un proyecto universitario basado en áreas de integración del conocimiento y articulación de campos profesionales afines. Se pretende, por tanto, llevar a cabo la revisión curricular desde una situación compartida entre docentes, estudiantes, coordinadores y asesores, integrados por un mismo lenguaje, la definición de una metodología de trabajo y el establecimiento de niveles de participación y responsabilidades asumidas colectivamente a partir de una orientación común. (UAZ, 2005: 44).

Para el logro de tal objetivo curricular se vuelve el documento un *manual* administrativo y académico. Se detalla el plan de diseño curricular, el plan de implementación y el plan de evaluación. Se utilizan recursos didácticos como mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, esquemas jerárquicos para que de forma visual se comprenda la reestructuración curricular.

El Modelo Académico UAZ siglo XXI es la base estructural de la formación profesional universitaria, es un referente orientador y guía, de técnicas y agentes educativos, ofrece un conjunto de fundamentos, conceptos, distinciones y estructura curricular. Establece el paradigma educativo de la universidad que es compartido y aplicado por los planes 2004 y 2011 del programa de Licenciatura en

Historia de la Unidad Académica de Historia de la UAZ donde el aprendizaje está centrado en el alumno, el rol del docente aparece como mediador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el tipo de formación *ideal* es la integral, flexible, de calidad con vinculación al contexto del futuro profesional de la historia.

3.3.4. Proyecto de escuela de Humanidades: Historia, Filosofía y Letras. 1987

Como ya se había puntualizado, la actual Unidad de Historia pertenecía a la Facultad de Humanidades y se separa en el año 2000 de las otras licenciaturas enfocadas en el Humanismo: Letras, Filosofía y antropología. Dicha institución se funda para que en la Universidad Autónoma de Zacatecas exista “[...] un centro que capte, con todos los recursos científicos apropiados, tanto la riqueza cultural inexplorada de la región, como las corrientes de pensamiento que han influido e influyen en la existencia de los hombres de otros lugares y otros tiempos”. (Proyecto de escuela de Humanidades: Historia, Filosofía y Letras, 1987: 2). Los fundadores de la facultad hacen sentir en el proyecto una necesidad por las disciplinas humanísticas y por ello exigen que en la máxima casa de estudios se cultiven.

La nueva escuela puede ayudar a rescatar las tradiciones regionales. Puede conformar la fisonomía del zacatecano, sus relaciones con la tierra y con los demás habitantes de su entorno. Desde aquí puede desenmascarar los mecanismos de dominación, de modo que el profesionista pudiera calificarse como el pensar estratégico del pueblo, de un pueblo pobre. (Proyecto de escuela de Humanidades: Historia, Filosofía y Letras, 1987: 10).

El proyecto de la escuela se presenta el 1° de abril de 1987 al H. Consejo Universitario y se aprueba el 15 de junio, fundándose la Escuela de Humanidades, el 7 de septiembre. La escuela de Humanidades se transforma en Facultad en 1992, cuando se crea la Maestría en Estudios Novohispanos. La escuela de Humanidades tiene dentro de sus objetivos la intención de 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.

3.3.5. Plan de estudios de Escuela de Humanidades: 1991

En el aspecto académico el modelo o sistema adoptado es modular, que promueve la interdisciplinariedad teniendo aún escaso número de profesores.

Los profesores y administrativos de la escuela de Humanidades llegan a la conclusión de que se requiere una reforma curricular. Durante 1990 y 1991 se da la reestructuración curricular: se les da mayor atención a las áreas de especialización, se vincula la formación con proyectos de investigación en torno a problemas filosóficos y culturales. (Plan de estudios de Escuela de Humanidades, 1991: 18).

En 1992 se inicia el contacto con diferentes municipios para los foros de historias municipales y publicación de monografías. Se inician las tutorías a estudiantes en el área de Historia. (Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2004: 20).

3.3.6. Plan de estudios de la Facultad de Humanidades: 1994

Se impulsa un nuevo plan que en el caso de la carrera en Historia intenta romper con el *eurocentrismo*²¹. Durante ésta reestructuración, surge a nivel nacional una serie de programas para el Sistema de Educación Superior (SES): el PROMEP (Programa del mejoramiento del Profesorado), CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) y PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional). Estos programas derivan de los sucesos acaecidos durante el mandato del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y la presidencia de Vicente Fox Quesada (2000-2006), la situación de las universidades públicas se vislumbró como instituciones educativas que estuvieron agobiadas por la imposición, desde el centro, de políticas tendientes a convertirlas en símiles empresariales, persiguiendo y buscando el *eficientismo* y la calidad administrativa como académica –con énfasis en las áreas técnicas y

²¹ Planteamiento hegemónico que está en estrecha relación con posturas *ideológicas conservadoras* que consideran a Europa como el centro intelectual generador de pensamiento y supone que la forma de ver el mundo científico, cultural, social, político, económico, espiritual de los países de América Latina y del Caribe como errado y falso. (Méndez, 2012: 50,51, 53, 54).

duras-. Resultado de esto son los programas. (Plan de estudios de la Unidad de Historia 2011: 20).

3.3.7. Plan de estudios de la Facultad de Humanidades: 1999

La elección para director de la Facultad de Humanidades se da por consenso, con el objetivo “privilegiar la conciliación y el diálogo entre los diferentes grupos de universitarios”. (Plan estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2004: 22).

Aunque su discurso [del director] plantea la comunicación con las diferentes áreas de la Facultad, [...] se da un proceso en el que se pierde la identidad de la Facultad y empiezan a prevalecer los intereses de cada área en particular. (Plan estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2004: 22).

Se participa en el programa para el mejoramiento del profesorado (PROMEP) con lo que se benefician varios docentes. En 1998, se lleva a cabo la evaluación de los CIEES y se hacen quince recomendaciones a la licenciatura en Historia.

Se actualiza en 1999 el plan de estudios pues se había acordado que se renovaría cada cinco años. El área de Historia realiza por primera vez reuniones de empleadores y egresados. Se aumenta el número de horas-aula de cuatro a cinco horas, respondiendo a las exigencias del departamento de recursos humanos de que un tiempo completo debe impartir quince horas y un medio tiempo diez. En esta gestión los docentes que estaban contratados por medio de tiempo determinado, se les reduce su ingreso al pasarlos a hora-clase con la anuencia del director. (Plan estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2004: 23, 24).

Por un resolutivo del Congreso General de Reforma se les faculta a los programas de licenciatura de Historia y maestría independencia desde el 2000. Los programas cuentan con su academia de profesores y la administración de los recursos propios. Las decisiones de la vida institucional son tomadas por el

Consejo Académico de Unidad. (Plan estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2004: 25).

3.3.8. Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia: 2004

El programa de licenciatura inició, en el año 2003, un proceso para actualizar su plan de estudios. Con recursos del PIFI y asesoría de un agente externo a la unidad. El objetivo fue:

Esta revisión curricular se diferencia de las anteriores, ya que se siguió toda una metodología, por lo que se adquiere conciencia de que las anteriores actualizaciones fueron hechas de manera asistemática y sin tener claridad tanto de los dominios epistemológicos de cada asignatura como de los paradigmas en lo didáctico y lo disciplinario. (Plan estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2004: 29, 30).

Se hizo un estudio comparativo de veintiún planes de estudios de Licenciatura en Historia de universidades nacionales, con el fin de ubicar la situación del plan vigente y proponer innovaciones curriculares.

3.3.9. Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia: 2011

En el año 2009 se amplían los programas académicos de la Unidad de Historia al contar con la Licenciatura en Turismo. Ante la exigencia global de calidad educativa, los organismos evaluadores como el CIEES cumplen el papel de acreditar a las IES, en ese tenor el Programa de Licenciatura en Historia se reacredita en el nivel I. Así mismo la maestría-doctorado en Historia cumple las recomendaciones de las casas u organismos evaluadores y consigue el reconocimiento. Con estos logros el Plan de estudios (2011) afirma que “La Unidad Académica de Historia es la única dentro de la Universidad que oferta una formación completa a sus estudiantes en la misma disciplina, otorgando todos los grados de nivel superior (técnico superior universitario, licenciatura, maestría y doctorado)”. (Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia, 2011: 37). Es pertinente aclarar que hasta la fecha no existe ningún título como TSU en el

Programa de Licenciatura en Historia, se desconoce las causas, pues durante la aplicación de la entrevista no se preguntó a los profesores-investigadores sobre el asunto. Independientemente de eso, en el Plan de Estudios 2011 se informa sobre los requerimientos para egresar como Técnico Superior Universitario.

Para el TSU se requieren 144 créditos, de los cuales 114 deberán corresponder a UDIs obligatorias (Básica, Disciplinar, Programa Académico Común y Práctica profesional), mientras que los 30 créditos restantes corresponden a seis UDIs optativas de la orientación que se haya elegido, tomando en cuenta que son seis ejes: Docencia, Investigación, Difusión, Organización y Administración de Acervos, Historia del Arte e Historiografía.(Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia 2011:9).

Por otro lado, como parte de los trabajos de reestructuración curricular, la planta docente efectuó un encuentro de egresados (setenta y dos asistentes encuestados) y empleadores, en bajo la asesoría y colaboración de la oficina de Gestión y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Autónoma de Zacatecas, los días 21 y 22 de agosto del 2009 y cuyos objetivos fueron:

- Establecer lazos y comunicación permanente entre los egresados y la UAZ.
- Generar un espacio de discusión y análisis acerca de las opiniones de los egresados de la Licenciatura en Historia y sus empleadores.
- Conocer las demandas propias del ejercicio profesional en que se desenvuelven los historiadores.
- Conocer las tendencias para el perfil profesional de los historiadores en materia de conocimientos, valores y competencias en el desempeño laboral de calidad.
- Obtener información acerca las aspiraciones y expectativas sobre titulación, educación continua y acciones de crecimiento profesional y personal de los egresados.
- Recuperar la información respecto a la formación recibida en esta institución, las áreas de conocimiento que es necesario incluir o fortalecer y las recomendaciones dirigidas a la modificación y requerimientos del proyecto curricular.

La reestructuración curricular del Plan de estudios 2011 fue, al parecer, más complejo y amplio, debido a que la academia de profesores realizó una *mayor* búsqueda de información sobre teoría curricular y así establecer las bases de la reestructuración, hicieron un estudio comparativo de los planes de estudios de varias universidades nacionales formadoras de licenciados en Historia -igual que en 2004- y consideraron las opiniones de egresados y empleadores en un encuentro que organizaron. Todo ello implicó realizar análisis retrospectivo, comparativo y *contemporáneo* para precisar el plan de estudios 2011.

3.4. Reestructuraciones curriculares de cinco planes de estudios

El presente apartado ofrece una visión general de las adaptaciones curriculares realizadas a los diferentes planes de estudios generados en la Licenciatura de Historia de la UAZ.

A la fecha, el Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ ha tenido seis planes de estudios generados en los años de 1987, 1991, 1994, 1999, 2004 y 2011. En cada una de estas fechas, las reformas curriculares que se han efectuado obedecen al análisis que ha hecho la academia de docentes-investigadores en torno al impacto y pertinencia del currículum en la carrera, por el resultado de observaciones que ha externado la comunidad egresada del programa, los encuentros con empleadores que se han llevado a cabo, las políticas educativas institucionales que rigen la propia Universidad y el escenario contextual nacional y local en el que está inmersa la Licenciatura de Historia.

3.4.1. Noción de *formación*

Es pertinente indicar en esta sección la definición de *formación integral* como palabra compuesta, es un concepto curricular *nuevo*, no establecido como tal en varios planes de estudios (sólo en el 2004 y 2011).

En el marco sociocultural del proyecto de Escuela de Humanidades la formación del profesionista universitario es entendida como una prioridad social:

“Urge restituir el sentido auténticamente humanista a una formación que amenaza con ser preponderantemente tecnológica, utilitarista y totalitaria”. (Proyecto de Escuela de Humanidades, 1987:11 y 12). El plan de estudios 1994 expresa que la preparación del futuro humanista fue teórico-práctico, se formaban como docentes e investigadores según las necesidades del mercado de trabajo. La formación del profesional de la Historia es mostrada en el plan de estudios de 1999 como *cerrada* ya que en el perfil de ingreso se pide un alumno de tiempo completo; es teórica y práctica. Son *capacitados* para la docencia, la investigación y/o la divulgación.

Por primera vez aparece el concepto *educación integral* en un plan de estudios (2004) la considera desde un enfoque *innovador* ya que se impulsan nuevos perfiles en el profesional de la historia:

[...] el carácter integral rebasa la visión tradicional centrada solamente en lo temático o conceptual, con el fin de impulsar perfiles en todas sus facetas: intelectual, afectiva, relacional, psicomotora y axiológica. El fin es de general en los jóvenes una actitud abierta al cambio permanente (Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2004: 1,2).

A partir de éste plan se comienza a hablar de una educación centrada en el aprendizaje. Es una formación abierta pues se da la libertad de cátedra. Se prioriza el compromiso social ético del futuro historiador. El concepto de flexibilidad se relaciona con dos aspectos curriculares; primero con la interdisciplinariedad y versatilidad de las áreas de conocimiento. En segundo lugar, con la movilidad, es decir, la selección de cada estudiante (junto con su tutor) en el diseño de la currícula.

La preparación es acorde a los estándares nacionales pues atienden las recomendaciones de los organismos evaluadores de Nivel Superior, los CIEES.

En 1998 el programa quedó evaluado en el nivel 2 de los CIEES. Posteriormente se acreditó por los mismos CIEES en 2005, después de una reforma curricular al plan de estudios de 1999 [...] Se volvió a acreditar en 2009 por el mismo organismo, y, dos años más tarde, nuevamente se reformó el plan de estudios, aumentando las materias optativas, y pasando de tres a

seis las áreas terminales [...]. (Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2011).

La formación es por ejes: docencia, investigación y extensión. Aparece el perfil en la Licenciatura de Historia de Técnico Superior Universitario.

Para el paradigma pedagógico vigente desde el año 2005 en la Universidad Autónoma de Zacatecas: *el Modelo Educativo UAZ siglo XXI*, la formación integral se entiende como una formación para toda la vida, permanente y cambiante:

El nuevo modelo universitario promueve una formación más integral al enfatizar las habilidades del aprendizaje permanente –una educación para todo en la vida y a lo largo de ésta– y vincular directamente el contenido de los conocimientos con las nuevas tecnologías; estimular la permeabilidad a otros idiomas y culturas, y despertar aptitudes emprendedoras y el carácter para enfrentar lo nuevo en cualquier ámbito. (Modelo UAZ Siglo XXI, 2005:7).

Es así como la formación integral del universitario se expresa en la preparación del ciudadano que incida en el entorno nacional e internacional, un sujeto adaptado al cambio permanente tanto en los social, político, económico y tecnológico.

Cómo centro educativo que pertenece a una institución de educación superior (IES) el Programa de Licenciatura en Historia tiene entre su filosofía institucional conforme a la normatividad del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012 (PDI, 2008: 20) los siguientes aspectos ideológicos:

Misión: formar profesionales de la historia con una visión universal y con una preparación integral, humanística, crítica, científica y técnica; conocedores de su medio y capaces de innovar para transformar su entorno, utilizando la retrospectiva como fundamento de la prospectiva. Asimismo, estar comprometidos con la equidad, la tolerancia y la honestidad; capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad, luchando contra la marginación y respetando el medio ambiente.

Visión: el programa académico de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas, para el 2012, mantendrá el reconocimiento académico como un programa de calidad y por lo tanto competitivo en los ámbitos nacional e internacional. Contribuirá al adelanto sociocultural, capaz de plantear soluciones a los problemas del estado y del país, mediante la investigación, la enseñanza y la difusión de los conocimientos y valores científicos, históricos y sociales.

Valores: Además de los señalados en la misión, el programa académico impulsa en sus clases diarias y otras actividades extra aula, los valores de solidaridad, responsabilidad, servicio, libertad y disciplina. Dichos valores están integrados en los ejes transversales en la currícula para lograr en el alumno una formación acorde al plan de desarrollo institucional de la Universidad en donde se encuentran definidos. (Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2004: 3,4. Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia, 2011: 4, 5. Unidad Académica de Historia UAZ, 2019: sitio web de la Unidad Académica de Historia UAZ).

El documento (Plan de estudios 2011) menciona que la formación axiológica²² se da acorde al plan de desarrollo institucional de la Universidad, considerando el Modelo Educativo UAZ Siglo XXI. Llama la atención que en ésta reestructuración se aumentan los ejes terminales de tres a seis: docencia, investigación, difusión, organización y administración de acervos, historia del arte e historiografía²³.

²² Marco referencial de los valores.

²³ Es pertinente mencionar que no ha egresado ningún alumno con este eje.

Tabla 1. Proyecto de Escuela de Humanidades 1987, de los planes de estudio 1994, 1999, 2004 y 2011 con el Modelo Educativo UAZ siglo XXI

Documento	Curículum	Formación	Objetivo	Perfil de egreso	Duración de la carrera	Mercado de trabajo
Proyecto de Escuela de Humanidades, 1987	Modular Interdisciplinario Teórico-práctico Abierto	Humanista por medio de un sistema interdisciplinario Metodológica	Preparar profesionales provistos de criterios y métodos para discernir, en los documentos y en los hechos, la raíz, trayectoria e identidad de su pueblo y aptos para suscitar en él la conciencia, la voluntad y la potencia encauzadas hacia la construcción de su futuro.	<i>Subprofesionales eficientes en la docencia a nivel medio.</i> <i>Profesionales en Humanidades con acentuación en Filosofía, Letras o Historia.</i> <i>Los egresados con un bagaje teórico fundado en la conciencia de la historicidad de los procesos sociales y de la historicidad de las teorías.</i> <i>Ser críticos, creativos y capaces de asimilar teorías.</i> <i>Dotados de un saber profesional específico para el ejercicio de actividades concretas.</i>	Ocho módulos (semestres) y un tronco común de dos años.	Investigadores en la UAZ y fuera de ella Promotores de extensión universitaria. Maestros Periodistas Bibliotecarios Encargados de archivos Escritores
Documento	Curículum	Formación	Objetivo	Perfil de egreso	Duración de la carrera	Mercado de trabajo
Plan de estudios de la Facultad de Humanidades: 1994	Por áreas Tronco común Asignaturas vertical y horizontalmente	Formación propedéutica-electiva. Formativa-informativa-productiva.	Romper con el <i>eurocentrismo</i> al proponer cursos generales sobre la historia de Asia y África. Apertura de un curso sobre E.U.A.	No disponible	Ocho semestres más dos de tronco común.	Investigador Docente

Documento	Curriculum	Formación	Objetivo	Perfil de egreso	Duración de la carrera	Mercado de trabajo
Plan de estudios de la Facultad de Humanidades: 1999	Elimina el tronco común Cerrado: alumno de tiempo completo	Formación teórica y práctica.	El área de Historia de la Facultad de Humanidades de la U.A.Z. pretende que los egresados en esta disciplina sean <i>eruditos</i> , con formación teórica y capacitados para la docencia, la investigación y/o la divulgación.	Amplio conocimiento de la historia estatal, regional, nacional, continental y universal. Habilidades para comunicarse. Capacidad de análisis documental histórico. Sensibilidad y responsabilidad social.	Diez semestres (54 materias más dos optativas) 465 créditos	Investigación Docencia Difusión
Documento	Curriculum	Formación	Objetivo	Perfil de egreso	Duración de la carrera	Mercado de trabajo
Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia: 2004	Flexible: cada estudiante junto con su tutor diseña la currícula. Abierto Integral Polivalente	Acorde a los estándares nacionales. Ejes: Docencia, investigación y extensión. Niveles: epistemológico, didáctico e informativo. Compromiso ético.	Formar estudiantes autónomos a partir de una educación centrada en el aprendizaje.	Reflexivo y analítico. Manejará herramientas básicas para desempeñarse en la investigación Desarrollará un compromiso ético.	Ocho semestres Créditos: 350 créditos Técnico Superior Universitario	Investigación Docente Gestoría y comunicación.

Documento	Currículum	Formación	Objetivo	Perfil de egreso	Duración de la carrera	Mercado de trabajo
Plan de estudios de la Unidad Académica de la Licenciatura en Historia: 2011	Abierto Flexible Integral Polivalente Pertinente	Formación acorde al plan de desarrollo institucional de la Universidad Ejes: Docencia, investigación, Difusión, Organización y Administración de Acervos, Historia del Arte e Historiografía. Niveles: epistemológico , didáctico e informativo.	Formar estudiantes autónomos a partir de una educación centrada en el aprendizaje.	Reflexivo y analítico. Manejará herramientas básicas para desempeñarse en la investigación Desarrollará un compromiso ético.	Por créditos por lo que la duración dependerá de la planeación individual de cada uno de los estudiantes (641 créditos) repartidos en 123 UDIs. Técnico Superior Universitario	Investigación Docente Gestoría y comunicación.
Documento	Currículum	Formación	Objetivo	Perfil de egreso	Duración de la carrera	Mercado de trabajo
Modelo Educativo UAZ Siglo XXI	Contempla el currículo desde la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre educación y sociedad, entre individuo y colectividad y entre	Una preparación para la vida activa, para la participación económica, política y social- Formación que permita a los egresados una cultura ética.	Desarrollar un proceso grupal participativo de construcción del proyecto curricular innovador acorde a la formación integral, abierta, polivalente, flexible y pertinente que se aspira para las nuevas generaciones.	No aplica	No aplica	No aplica

evaluación y formación. Constructivismo crítico						
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 1. Cuadro comparativo del proyecto de Escuela de Humanidades 1987, de los planes de estudio 1994, 1999, 2004 y 2011 con el Modelo Educativo UAZ siglo XXI. Fuente: planes de estudio 1987, 1994, 1999, 2004 y 2011; y Modelo Educativo UAZ siglo XXI (2005).

El anterior cuadro comparativo se constituyó considerando elementos relevantes de cinco planes de estudios y el modelo educativo de la UAZ siglo XXI. Se determinó organizarlo de esa manera siguiendo los objetivos²⁴ propuestos por la investigación, fue así, como el objetivo general y los específicos son los ejes que permitieron mostrar los puntos del currículum formal para la formación ideal del profesional de la historia en la UAZ. Esta tabla expresa las adaptaciones de ciertos elementos curriculares, por ende, es una manera esquemática de mostrar el trayecto formativo del Licenciado en Historia en la UAZ.

²⁴ Ver planteamiento del problema.

El recorrido cronológico y contextual en este capítulo, permitió tener un panorama general de la situación de la universidad, ampliar la visión de las IES desde los lineamientos políticos. La búsqueda de información en documentos de diferentes organismos, sobre la Educación Superior, amplió para este trabajo la visión de Universidad, en el sentido de los objetivos, metas, líneas de acción, tipos de IES, compromiso social, pertinencia, calidad, excelencia, modelos educativos, planes de estudios, actores que intervienen, por mencionar algunos.

Resultó interesante ampliar la perspectiva de las políticas educativas, aquí es pertinente puntualizar que durante los seminarios disciplinares y optativos se apreció información al respecto. Estas políticas de Estado o de organismos externos vienen a incidir en el aspecto local que nos ataña: el modelo educativo UAZ siglo XXI y en los planes de estudios anteriores a este modelo; es en cierta manera preocupante, cómo afectan todas las prácticas educativas de la universidad: currículum de las unidades académicas, de los programas académicos y por ende los aspectos pedagógicos y didácticos que se desarrollan en el aula de clases. El currículum del Programa Académico de Licenciatura en Historia de la UAZ carga con todas las políticas expresadas explícita o implícitamente. Pareciera que existe una pugna entre una formación humanista y una formación global para el mercado local, regional, nacional e internacional.

Por último lo relevante de este capítulo fue situar al Programa Académico de Licenciatura en Historia de la UAZ en un contexto político local, nacional e internacional.

CAPÍTULO IV. LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE HISTORIA, UAZ

La universidad es una institución cuya misión, quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo de las personas y de la sociedad, por lo que debe responder y rendir cuentas a la comunidad. Lo anterior conlleva a que su desempeño y quehacer sea evaluado en su condición de institución de educación superior. “En la actualidad existe una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución, y de sus programas académicos”. (Castañeda, Castro y Mena, 2012:77).

En este capítulo se presenta información resultado del instrumento aplicado a los sujetos que participaron e intervinieron -o intervienen- en el proceso educativo de formación del Programa Académico en la Licenciatura de Historia de la Unidad Académica de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, el referido es una entrevista de tipo semi-estructurada.

El análisis se hace desde las respuestas de cada entrevista semi-estructurada realizada a profesores-investigadores que laboran o laboraron en el Programa Académico de Licenciatura en Historia de la UAZ. Posteriormente se presenta información aportada por algunos egresados.

4.1. Perspectiva de los profesores-investigadores

Este apartado muestra los aportes dados por los profesores-investigadores, es decir, las respuestas proporcionadas durante la entrevista semi-estructurada; se desarrolla esta sección siguiendo cada cuestionamiento con su respectiva respuesta. Se organizó teniendo en cuenta los objetivos específicos, se realizó de esa manera pues son los ejes de la investigación para comprender el objeto de estudio.

4.1.1. Concepción de formación integral del historiador

En este rubro considerando la experiencia profesional docente en el programa de Licenciatura de la Unidad académica de Historia, la mayoría de los entrevistados relacionan el concepto de *formación integral* con el paradigma educativo constructivista establecido en el Modelo UAZ Siglo XXI (2005) expresándolo como una preparación para la vida.

Los informantes en concreto, relacionan la formación integral con lo determinado en los planes de estudio, la teoría (programas de estudio de la asignatura) con la práctica (proceso de enseñanza-aprendizaje). A continuación, se muestra una percepción de un docente:

[tiene que ver con] las orientaciones o perfiles con los que los formamos acá, si bien se especializan en uno o dos rubros en donde ellos quieran desempeñarse, por ejemplo en difusión y en docencia tienen una gran gama de materias optativas, donde ellos pueden precisamente buscar una formación integral, entonces ahí encuentras materias de todo ya sea de investigación de otras áreas que no sean las tuyas pero que te permiten tener una formación muy integral, muy global de las cosas; aparte la formación básica: las materias obligatorias son muy integrales, son de cajón, son talleres, son de investigación, de campo, documental, de redacción, de historiografía, de teoría de la historia o sea la formación básica del historiador, la tienes muy integral desde los primeros cuatro semestres, ya después tú como alumno, puedes irte perfilando a tu gusto, tienes un tutor (maestro) qué te va orientando tanto dentro de la carrera como fuera de esta [...]. (profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

Un docente entrevistado, opina que es importante la formación de los historiadores debido a que cumplen una función social. Considera trascendente formar historiadores con sentido crítico y humanístico.

[...] es muy importante la formación de historiadores, en el sentido de que las funciones que cumple un profesional, del historiador. Las funciones..una función social, que tiene que ver con el conocimiento del pasado para entender el presente. Una función cultural que es, el historiador es forjado de identidad, de identidad nacional. Y una tercera función, una función crítica. Con todo lo que implica eso. Entonces, en ese sentido para mí, digamos, es muy trascendente la formación de historiadores, de historiadores nuevos y sobre todo de historiadores con un sentido crítico y humanístico. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

Sobre la temática, una docente aprecia la dificultad en que se lleve a cabo la formación integral en el historiador por cuestiones internas y externas:

[...] es una buena idea la cuestión de darle una formación integral que les da versatilidad, lo malo es que no se aplica, una cosa es lo que se planea y otra como se aplica [...] porque muchas veces falta, para que no se cumpla totalmente, son incluso condiciones externas pues cuestiones burocráticas, cuestiones administrativas, económicas, muchas veces para darle la formación integral, incluso de personal, si determinada formación, determinada materia, en cuanto a los perfiles [...]. (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

Opina una docente de la licenciatura qué debe ser así la formación en la Licenciatura en Historia: *formación integral*. No entiende de otra forma el preparar a los historiadores, detalla qué aspectos pedagógicos complementan la formación integral:

[...] debe ser así la formación...la formación integral de los estudiantes. Ellos deben de estar preparados para enfrentarse a los desafíos laborales de los del contexto actual nacional, local, internacional, entonces por eso creo que sí es importante esa formación integral, que ellos sepan o tengan dominio de una segunda lengua, que estén preparados no solamente en la investigación, sino también complementar con otros conocimientos como el arte, como la difusión de la historia, las tecnologías o las famosas tics entonces ellos deben de tener una formación, si yo creo que es correcta la propuesta o la perspectiva, no sé, porque esto es parte del plan de estudios de la UAZ Siglo XXI, entonces en la licenciatura hemos partido de ese planteamiento para la formación integral. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

Otro profesor-investigador explica la formación integral desde su experiencia docente y administrativa, pues durante su práctica y dirigencia en el Programa de Licenciatura en Historia tuvo evaluaciones por organismos nacionales:

[...] el planteamiento formación integral, yo lo considero, debido a mi experiencia administrativa, porque he sido responsable del programa tres ocasiones, me han tocado dos evaluaciones. Son requerimientos de los organismos evaluadores, en este caso el CIEES primero y ahora el COAPEHUM. Pero sobre todo el COAPEHUM nos exige que dentro de la currícula incorporemos materias que tengan que ver con la formación integral de nuestros alumnos. Dicha formación integral comprende todo, comprende deportes, comprende horas de servicio social, pero comprende más que servicio social, horas que tienen que ver con servicios a la comunidad. [...] Ahora se están implementando una serie de actividades, [...] que tiene que ver con la pacificación, [...] con el estudio de género. Que son los temas transversales del plan de estudios. [...] Todo eso tiene que ver con la

formación integral, y que debemos impulsar a los chicos a que hagan deporte, a que vivan una vida sana, a que asistan a talleres de nutrición para una vida sana. Todo eso tipo de cuestiones tiene que ver con la formación integral del ciudadano. Ya no nada más. Es una exigencia, sobre todo de los organismos evaluadores. No, ha sido una iniciativa meramente nuestra, sino que se han seguido esas recomendaciones que se están integrando". (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

El siguiente comentario muestra que el concepto *formación integral* es ambiguo, pues depende de cada persona. Además, aclara qué una *barrera académica* es la visión y experiencia como historiadores, formadores de historiadores:

Es que eso de integral, cada quien entiende lo que quiere, se entienden muchas cosas por integral, ¿que opinión me merece? que es un discurso orientativo, más que una acción específica. Seguimos formando historiadores con mucho de la tradición, y con un discurso de vanguardia, pero los profes viejos seguimos siendo viejos. No somos los que el modelito dice. Es más, un discurso que una acción. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Un docente lo aprecia desde una visión contextual y de época. Determina qué el panorama socioprofesional afecta a la formación del historiador:

[...] creo que es necesario de acuerdo a las nuevas realidades, [...] para que estén preparados para todas las circunstancias que se puedan dar de ahí la necesidad de esta visión como integral, que de ahí se deben dar un panorama como un punto de partida donde puedan integrar diferentes aristas del que hacer un historiador como la docencia la difusión y la investigación. (Profesor-investigador, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

En la próxima cita se aprecia que la docente entiende la formación integral con las actividades cocurriculares y extracurriculares. Menciona qué han existido obstáculos administrativos, de academia que afectan la formación del historiador en la UAZ:

La formación integral se supone que es integrar, por ejemplo, del deporte, actividades culturales -qué todavía nos falta- con respecto a ese concepto utilizando creo que empezamos por algo aquí en la licenciatura en historia. Es sobre la licenciatura o particular bueno creo [...] que empezamos esta formación integral todavía no la hemos conseguido para y si vamos con ella por ejemplo a la estructura salvo obstáculos administrativos integral o incluso de una mayor integración del cuerpo docente vayamos hacia el mismo concepto del mismo modo esta dirección pero creo que de manera más heterogénea y homogénea esta limitación es que también enseñaron todavía estamos haciendo todo lo que podemos y a lo mejor me parece que estamos en ese proceso, ahí estamos, sería lo ideal con nuestros estudios realmente

este llevan esta idea de formación integral del estudiante egresado que pueda llegar compartiendo esta formación desde la docencia o sea creo que esa es la idea de todo peores condiciones sobre todo materiales es para hoy docente siempre buscamos ir cubriendo este principio pero estructura dándonos y el caso está por ejemplo en cuanto al deporte o la promoción de las Artes, vemos, por ejemplo, pudiéramos compartir con otros docentes y estudiantes de misma área humanidades qué la falta de recursos espacios o sea mitad o no yo que su forma para este. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

La cita siguiente, se refiere a la opinión qué tiene el docente desde la comparación de los planes de estudios y la asesoría de un agente externo al Programa de Licenciatura en Historia en percibir de otra manera la formación del historiador.

[...] cuando estuvimos haciendo este plan desde el 2003 para aplicar en el 2004, en realidad el proyecto apoyado por la maestra Raquel Jiménez nos ayudó a entender muchas cosas que dábamos por hecho, es decir, desde el mismo del plan que estábamos trabajando, nos dimos cuenta de que los programas anteriores desde el 87 carecían de muchos puntos propios para la formación del estudiante, en realidad –anteriormente- los programas antes del 2004 eran programas más bien de carácter humanístico, más eruditos, la intención era hacer del estudiante más erudito que pragmático por menos en Humanidades; si nos enseñaban muy bien autores, corrientes, teorías, literatura, etcétera; pero insisto nada mas era eso, hacernos eruditos, hasta que precisamente con este plan si nos dimos cuenta de todos estos elementos formativos *integracionales*, que les daba herramientas realmente a los muchachos, además también de estar formando las orientaciones en artes y en historiografía le daban un plus precisamente a la formación, es decir, que el muchacho no solamente sepa historia por historia, sino que lo vaya aplicando en alguno de los gustos, que por lo menos en las posibilidades que tenía el colectivo solamente podíamos ofrecer esas dos orientaciones: historiografía muy importante para la compresión de la historia de la historia y por el otro lado el arte que curiosamente causó mucho revuelo en los amantes del arte. (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019).

La próxima opinión, denota la experiencia en reestructuración de planes de estudios, la doctora utiliza conceptos propios del currículum, del Modelo UAZ siglo XXI y su repercusión en la formación del profesional de la Historia:

La formación integral debe incluirse en todas las profesiones, en el caso de un licenciado en Historia es de vital importancia puesto que su perfil como humanista, requiere desarrollar las competencias necesarias que se requieren para el nuevo perfil del historiador, tanto en México como en el Mundo, es decir, que aborde los diferentes aspectos del ser humano. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019).

El siguiente comentario menciona la formación integral del historiador desde las habilidades profesionales y su aplicación al contexto social, político, económico, cultural y ecológico:

Entendemos la formación integral como un conjunto de habilidades, que no solamente tienen que ver con una formación disciplinaria metodológica del historiador, sino que se tienen que *transversalizar*, por ejemplo, con actitudes, valores, como seres humanos, como personas, es decir, que el historiador sea un buen profesional, sea un buen ser humano, sea honesto, sea sincero. Si considero que es un enfoque necesario y pertinente, y más tomando en cuenta el contexto actual. Es decir, que no solamente el historiador sea una persona erudita, que tenga conocimientos profundos, sino que sepa aplicarlos y los sepa hacer con valores, actitudes. O sea no se trata de solo de eso, sino también sea un buen ser humano. (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

La siguiente cita expresa expone que el ámbito laboral debe estar presente en la formación integral del historiador, explica su postura desde los disciplinar y laboral.

Un término que habla no únicamente centrarse en la disciplina de manera tan estricta, sino que deben verse más tópicos que le van a facilitar al alumno ya egresado el poder insertarse al campo de trabajo. Que no se limite únicamente a aspectos de investigación histórica, sino que eso tendría que ver también las cuestiones donde hemos visto que tienen posibilidades de empleo, de desarrollo, como es la misma docencia, la extensión, la difusión y que han sido campos muy importantes para que se vayan colocando los egresados de la escuela. Entonces, cuando estamos hablando de una educación integral es verlo no sólo en la disciplina, sino también en los valores que ejerce el joven en la socialización, en los aspectos culturales y que esto le va permitir insertarse mejor al campo laboral. (Profesor-investigador, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

La última entrevistada explicó su comprensión del concepto formación integral desde dos posturas, una como egresada y otra desde su experiencia como docente en el Programa de Licenciatura en Historia. A continuación, se muestra la postura como profesora:

[...] cuando me integro como docente, pues comienzo a ver que, incluso, hacen el ejercicio de materias transversales, en los ejes. Donde sí se le da mucho peso a equidad de género, Incluso temas de ecología. Para que los chicos estén más en contacto con las situaciones contemporáneas, actuales, de cómo proceder y como ser ciudadanos. Yo les he comentado a mis compañeros que parte de que los chicos entiendan esto de formación integral tiene que ver con construir o ayudarlos a ser buenos ciudadanos. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

Para finalizar éste apartado, es preciso establecer varias ideas sobre la *formación integral*, expresadas desde la perspectiva de los trece profesores y profesoras entrevistados (as). Definirla desde la preparación del profesional de la historia parece ser un asunto complejo, ya que, los profesores-investigadores en su mayoría, no tienen presente el proceso. Al parecer no existe una idea general de *formación integral*, aparece difuso este proceso. Quizás, debido a que la mayoría de los docentes están sumamente ocupados con cuestiones propias de la disciplina histórica (programas de estudios) y con los requerimientos administrativos institucionales.

4.1.2. Preparación de los egresados para enfrentar el campo profesional

En su mayoría, los docentes-investigadores entrevistados, concuerdan que el profesional de la historia egresado de la Unidad Académica de Historia está capacitado para insertarse de inmediato en el campo laboral. Mencionan que cuentan con las herramientas, *competencias* y/o habilidades necesarias para competir en diferentes entornos. Aunque, expresan que están conscientes de que estos egresados laboran la mayoría en la docencia en los niveles básico, medio superior y superior, pues hasta la fecha sólo un egresado funge como *historiador-investigador*. Siguiendo un orden cronológico el primer docente entrevistado comentó lo siguiente:

[...] están excelentemente preparados aquí sí hay muchísimas opciones de formación no sólo dentro de la escuela sino que hay una instrucción que se llama movilidad estudiantil donde ellos pueden cursar un semestre dos semestres fuera de la universidad otro estado e incluso en otro país y entonces eso te da una formación integral y súper avanzada y te abre las puertas en muchos lugares y sí he visto muchos egresados que se han estado acomodado en muchos espacios [...].(profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

El anterior docente vislumbra desde el conocimiento que tiene de los egresados el lugar donde se desenvuelven. En la siguiente cita se menciona que cada egresado con su preparación busca espacios laborales.

Utópicamente hablando sí, en cuestión de formación integral se trata de darles las herramientas nada más, pero pues ya ellos mismos van buscando por dónde -*utópicamente* hablando- se trata de dar el mayor panorama que se puede; en ese sentido, pero si hay unos que si salen muy bien preparados y hay otros que no la *currícula* está hecha para darles la formación más posible el panorama más amplio y que salgan más preparados, se le esta práctica se le da teoría. (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

El siguiente comentario expresa su *desilusión* por la precaria formación en la Licenciatura de Historia de la UAZ, desarrolla su postura puntuizando que no se es historiador sino se trabaja como investigador.

Considero que los procesos formativos de la licenciatura en historia, desde hace varios años, desde hace varias generaciones y planes de estudio, han ido, digamos...su aplicación de esos planes de estudio, han ido diluyendo, digamos, desgastando un poco a la profesión del historiador, a la formación del historiador. A la formación de estas nuevas generaciones. ¿En qué sentido? un historiador para tener una formación plena, necesita saber hacer investigación. Y saber hacer investigación significa saber pensar la realidad, si unas realidades del pasado, pero en función del presente. Entonces, saber pensar, no solamente el pasado sino el presente, es una relación dialéctica. Entonces, creo que las nuevas generaciones han ido desgastando la profesión y le han ido quitando componentes que creo son fundamentales. Por ejemplo, el de saber hacer historia, investigar. Y se han ido adaptando, estos procesos formativos de los mismos historiadores, a nuevos requerimientos, que efectivamente son impuestos desde afuera, por organismos internacionales. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

La próxima cita, explica de qué manera está *capacitado* el profesional de la historia cuando se dirige al campo laboral. Expone qué los logros son desde los ejes transversales²⁵ (género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización y desarrollo sustentable) y no mencionó el eje integrador, el servicio social.

[...] yo creo que yo sí salen al menos con una capacitación para enfrentar este mercado laboral como te señalaba la licenciatura maneja 6 ejes de orientación o de especialización los alumnos pueden tomar un eje, dos hasta 3 ejes y aparte manejamos una serie de materias optativas materias especializadas entre materias generales historia de México de historia del mundo de Asia, de África el medio ambiente de América Latina, de Estados Unidos Entonces éste me parece que los jóvenes si salen mejor preparados hoy en día para enfrentar el mercado laboral. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

²⁵ Plan de Estudios 2011: 3.

El siguiente comentario refiere a ver como problemática la inserción del egresado de la Licenciatura en Historia en el campo socioprofesional.

Eso es un problema, que hemos detectado, hemos coincidido varios doctores, hemos coincidido en que solamente en el ámbito docente, han encontrado un campo laboral más o menos disponible. Le sigue el ámbito de difusión, en donde han conseguido nuestros alumnos trabajar en municipios, como cronistas, como encargados de las bibliotecas públicas o casas de cultura. En investigación solamente tenemos a Limonar. Es triste decirlo, pero no hemos encontrado a otros. Casi todos los investigadores están ocupados en la docencia. (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

La opinión del párrafo de abajo expresa que sí están preparados, pero se debe tener presente que está en estrecha relación la oferta laboral.

[...] me parece que están preparados bien, bien en general, como preparación, como formación. Otro problema es el ámbito laboral, ahí tenemos muchos problemas, pero no dependen de la formación solamente en la licenciatura, dependen de la oferta laboral, que en las instituciones debe existir, pero no se respetan. Los abogados tienen un reglamento estatal de profesiones, o los médicos, que dicen que debas tener esa formación para ejercer la profesión de medicina o de abogacía, pero no tenemos una similar para ejercer la profesión del historiador. O sea en la ley estatal de profesiones, el trabajo de historiador lo puede hacer cualquiera, que tenga cualquier tipo de formación, incluso sin licenciatura. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Otro comentario afirmativo sobre la preparación del historiador al campo laboral, el entrevistado desarrolla y exemplifica su punto de vista.

[...] si están preparados, sobre todo y ahí se recalca que la licenciatura tiene una trayectoria específicamente en el campo de la docencia, se ha demostrado a través de los exámenes que aplica la secretaría de educación que los egresados de la licenciatura han logrado encontrar trabajo rápido todo esto para que trabajan dentro de secretaría de educación y muchos se acomodan en instituciones privadas en el ámbito de la docencia hace algunos 3, 4 años mandamos hacer un estudio de mercado que alrededor de 70 % nuestros egresados se dedican a la docencia yo creo que es el área más fuerte de la licenciatura, sin embargo, pues también las otras áreas han logrado consolidar tenemos ahora gente en el área de archivística que también ha logrado encontrar trabajo archivos municipales, estatales en el del poder legislativo y has que aclarar que el ámbito laboral de la investigación es el más complicado no es un escenario zacatecano nacional pagar por investigar realmente es muy muy excepcional nuestro egresado de la licenciatura, históricamente que solo uno se dedica al 100 % la investigación [...] (Profesor-investigador, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

El próximo punto de vista, se basa en las habilidades qué se le otorgan a los estudiantes durante su preparación. Considera que la fortaleza son las asignaturas del plan de estudios.

[...] hemos avanzado mucho en términos de darles a los estudiantes más herramientas sobre todo de especialización en las áreas que tienden a desarrollarse [...] la Licenciatura si los ha dotado de materias que les permiten irse especializando, también no solo la especialización teórica [...] también la práctica [...] (Profesora-investigadora, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

La siguiente postura se basa en los *productos* realizados por los egresados para considerar qué ha existido una buena preparación.

[...] sí están preparados, sin embargo, y mucho más que bien, he visto los trabajos de egresados a partir del 2004 de la generación 2004 cuando empezaron 2008 y he visto ya desde fuera curiosamente [...] he visto trabajos muy buenos y si a eso sumamos de que entran a cualquier universidad en posgrado no solamente dentro del UAZ si no fuera inclusive hasta internacional [...] (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019).

El comentario de la docente del párrafo siguiente concibe al egresado como un profesional que reúne los parámetros curriculares, pero, se ha descuidado un aspecto esencial durante la preparación:

El egresado del PE de Historia de la UAZ, reúne curricularmente la formación básica del historiador y una especialización de acuerdo al perfil de selección. Sin embargo, se ha descuidado la formación de la investigación en el egresado por tener como materia optativa el seminario de tesis y ampliar las opciones de titulación, dónde la opción de titulación por tesis está por debajo de las demás. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019).

Aquí el docente responde desde dos aspectos, como egresado y como historiador formador de historiadores. Considera la separación entre la oferta y la demanda del profesional de la Historia.

[...] experiencia como egresado y viendo las últimas generaciones, considero que los chicos no están suficientemente preparados. Yo me baso en criterio empíricos, hay un desfase claro en lo que solicitan los empleadores y lo que se enseña en la universidad. Y este es un problema estructural, que no se ha atendido como se debe [...] (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

El siguiente comentario menciona que la especialización (ejes terminales) ha permitido mayor amplitud laboral.

[...] están preparados para poder enfrentarlo a medida que la escuela se ha diversificado con diferentes ejes y los ha dotado de estas posibilidades para que su ámbito sea más amplio. (Profesor-investigador, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

El último comentario es dicho en forma plural, considerando que la planta docente se ha esforzado y esfuerza en preparar a los historiadores.

[...] se hace un gran esfuerzo por parte de la licenciatura, para prepararlos, darles las herramientas necesarias, tanto disciplinares como prácticas también. Yo creo que uno de los ejes que se ha fortalecido y ha tenido muy buenos frutos es el de la docencia [...]. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

Dentro de este rubro es pertinente mencionar que existe una facción de docentes-investigadores que no están de acuerdo con la *especialización* que se dio en el programa de Licenciatura en Historia desde la puesta en marcha del plan de estudios 2004, expresan que se debe formar al alumno para ser un historiador que sólo se dedique a la investigación histórica.

4.1.3. La carrera de historia y las necesidades del entorno

Para los docentes, la licenciatura en historia cumple con formar historiadores comprometidos con el entorno local, regional, nacional e internacional. Debido a que las investigaciones que realizan buscan incidir en explicar el contexto social, político, cultural, económico; además de la participación de los historiadores en el ámbito educativo como profesores del área de ciencias sociales y humanidades. Además, señalan que varios egresados están en el ámbito cultural como difusores.

El párrafo de abajo muestra la opinión de un docente al preguntarle: ¿qué tanto esta carrera responde a las necesidades del entorno socioprofesional, económico y político del país?, respondió lo siguiente:

Sí por supuesto que sí [responde], porque se les forma como una conciencia social a los alumnos en cada área se les va formando con esa idea a ser

críticos de su realidad [...]. (profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

La segunda entrevistada responde la pregunta considerando las actividades a las que se dedica el egresado de la Licenciatura en Historia:

Pues yo digo que sí en un gran porcentaje, hay chicos que trabajan en la política, en comunicación, en difusión y sobre todo han buscado últimamente con varios los proyectos que tenga un impacto social en la sociedad más que encerrarnos en nuestro círculo, más en el eje de difusión, de investigación es lo que busca principalmente. (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

El siguiente comentario indica que los procesos formativos tienen que ver con los requerimientos sociales locales y regionales, alude que existe preocupación por el profesor formador de la licenciatura en Historia, pero, al parecer dejan de lado el ámbito nacional:

Creo que uno de los objetivos de los procesos formativos, los cambios, las modificaciones de los planes y programas para ser más acordes, la formación con los requerimientos sociales. Creo, qué si hay una preocupación, pero no sé en qué medida, digamos esos cambios responden a una realidad local, una realidad regional, más que los requerimientos de tipo nacional. No significa esto que nuestros egresados, no hayan tenido la oportunidad de acceder a otros lugares sociales, a otros lugares académicos de posgrados, yo creo que han accedido, yo creo que han accedido y muchos de ellos, lo han hecho bien: gente que ha estado en el Colegio de México, como Veremundo Carrillo. O gente que se fue al Colegio de Jalisco, San Luis, Michoacán. Yo creo que sí, pero siento que lo que hemos escuchado de ellos, es que les ha faltado formación, les ha faltado un tipo de formación [...] entonces, los planes y programas se han modificado por los requerimientos locales, más adentrados hacia el patrimonio, hacia la difusión de la historia, más adentrados a la gestión. Y han dejado de lado [...] otros procesos, que tienen que ver con requerimientos nacionales [...] entonces, ahí la observación sería: ¿cómo podemos orientar nuevas líneas de investigación, nuevos proyectos de investigación que tengan que ver con el siglo XX o con períodos más recientes?. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

El profesor-investigador de la cita anterior expresa que se debe retomar la formación con rasgos nacionales, menos localista, la observación qué realiza puntualiza en enseñar en los planes de estudios, historia contemporánea. La próxima cita se refiere a la reestructuración curricular teniendo como base el contexto y el oficio del historiador fomentando habilidades:

[...] en el 2009 y 2010, se hizo la estructuración curricular se hizo un replanteamiento justamente pensando en el contexto social económico político, cultural, tecnológico nacional e internacional [...] de qué tipo de historiador se requiere hoy en día o qué tipo de historiador requieren en la sociedad entonces un historiador se asocia a la investigación [...] se replanteo y hacer una apertura, decir el historiador ahora tiene una formación que tradicionalmente no, porque ahora se les enseña los ejemplos de guiones de tipo cinematográficos y para trabajar en el medio para que ellos tengan las habilidades para trabajar, hacer proyectos o trabajen en medios de comunicación. Que el egresado responda a ese contexto, es que se amplió a otro tipo de materias a otro tipo de ejes, uno de los más importantes hay en Zacatecas, no tenemos archivistas aquí les damos los cimientos para que ellos tengan los conocimientos que emplea un archivista profesional, éhos son las adecuaciones que le hicieron a la carrera para enfrentar ese contexto. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

Entonces, lo anterior viene a comunicar el interés por ampliar la especialización en la carrera de Historia. La siguiente opinión da una visión local de la situación estatal afectada por el ámbito nacional que forzosamente afectará las modificaciones al plan de estudios 2011:

[...] el actual gobierno va a reducir más las oportunidades a los jóvenes. Tello anunció el martes que va a recortar casi la mitad del personal de gobierno del estado, como una medida de austeridad. Pero más que austeridad - porque no es del bloque morena-, es que morena les está recortando a los estados y a los municipios, les está recortando la ministración de los recursos. Si les daba 100 millones, ahora les va a dar 80 millones. Y entonces que dice el estado, que hago con 80 millones, no puedo pagar a todo el personal, entonces, cuello al personal. Entonces si tú, te pones atenta a ello, entonces se va a poner más *del caramba*, porque ahora vamos a necesitar para echar a andar el nuevo plan 2020, contemplar estas posibilidades. Y a lo mejor ya las humanidades, porque ya tiende a desaparecer las humanidades, de la formación. El nuevo presidente como que no le gustan las humanidades, quiere más bien productividad, carreras con productividad, que sean productivas, en cualquier ámbito, pero que sean productivas, *autogestionables* y todo ese tipo de cosas. [...] Entonces, aquí lo que nos hace falta, una materia - que ya la propuse- que podría ser la incubación de empresas o la autogestión laboral, que cada uno de nuestros alumnos se les den las herramientas para que ideen la forma de hacerse vivir en el ámbito histórico, sin necesidad de ser empleados. Que pongan sus propias empresas. (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

La próxima percepción reafirma la necesidad de la existencia del profesional de la historia y la exigencia de espacios laborables.

Responde a necesidades del entorno profesional si, se requiere de la profesión del historiador, se requiere la organización de los documentos, del pasado de la memoria, de que hemos hecho. Se requiere que eso esté

organizado, sistematizado y a la disposición, o sea a la consulta de todo mundo. O sea, es necesaria la carrera, eso si no está en duda. Lo que insisto es que se pervierte esa necesidad y en vez de contratar a los que saben o a los que pueden aprender, contratan a los que sean. Entonces, vuelvo al punto donde se requiere una responsabilidad en la contratación. Por lo menos en el espacio público, que es dinero de todos, en el privado ya es otro asunto. Si responde a necesidades del entorno profesional, eso sí. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

El entrevistado siguiente también abona a decir del papel social del historiador:

Yo creo que es un tema muy interesante la cuestión de las humanidades que yo siento que, si es una carrera fundamental porque nuestros egresados se encargan de trabajar en la historia, pero no en una visión anticuaria, no como, como esta visión de recuperar las fechas y datos para poner estatua u otro estilo, si no que más bien se trata de ver a la historia como un proceso y por lo tanto gracias al pasado poder explicar qué está pasando en el presente y tan es así que el historia tienen un papel tan protagónico en la sociedad actual que gobierno actual ha retomado replanteando el pasado mexicano y por lo tanto el historiador tenemos más trabajo que nunca en ese sentido más que nunca de estar participando orientando de estar repensando nuestro pasado mexicano. (Profesor-investigador, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Mencionar el pasado, los problemas sociales, económicos, culturales, ecológicos y políticos es abordada por el siguiente punto de vista:

[...] como siempre pasa en tiempos de crisis, yo creo que vamos planteando este modo de la historia, siempre es una necesidad en momentos difíciles el país o el mundo. El historiador es esencial es donde más lo podemos ver, como nunca antes. Hay una necesidad de los historiadores, demanda para empezar capaz de definir qué son el historiador; historia es una carrera muy difficilmente lo veo creo que espera de una demanda. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Desde la visión de continuar preparándose el siguiente comentario se expresa dándole cabida a la problemática del país y del modelo económico:

Sí yo creo que sí, habla muy bien de la formación [...] desde que los muchachos piensan realmente en un posgrado; además si están preparados para enfrentar el campo laboral técnicamente no, la licenciatura les da la formación, les da las herramientas pero ante las exigencias de un país ya sabes neoliberal ya la licenciatura ya no es suficiente ya los están pidiendo para el desempeño del campo profesional pues piden posgrados. Lo bueno es que la licenciatura les da las herramientas de la formación piensen en un posgrado y también van a llenar los huecos en el campo laboral. Hay muchachos que dicen no necesito el posgrado, la licenciatura les está dando también la luz verde para que trabajen en diferentes campos laborales como la docencia, la asesoría técnica inclusive hasta nombramientos de cronistas, la

candidata a la presidencia municipal de Cuencamé es egresada de la licenciatura por parte del PRI y entonces resulta que maestros de primaria de bachilleres etc. Qué se mueven los diferentes regiones del estado si se forma lo que su espacio y sus regiones les piden también es interesante un buen número de estudiantes por lo menos los que yo conozco regresan a sus lugares de origen y se desempeña muy bien en sus comunidades o municipios o algunos que se quedan aquí o algunos que emigran a la Ciudad de México está por ejemplo hay dos niñas que viven en México una de ellas estuvo trabajando en el Museo de Chapultepec muy bien, yo creo que desde el momento que se están distribuyendo hasta fuera del país Yo creo que sí está hablando está bien preparados. (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019).

La formación de profesionales de la historia tiene como papel primordial formar la conciencia histórica debido a la globalización:

La carrera de Historia es indispensable para la formación de profesionistas que coadyuvan a la consolidación de la memoria histórica, por otro lado, los profesionistas del área que en su mayoría están en ellos espacios educativos, de investigación, de promoción cultural y organización de acervos, permiten la conformación de la conciencia histórica, tan necesaria en estos tiempos de desarraigo nacional e identidad histórica. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019).

La siguiente postura se enfoca en explicar las necesidades de la sociedad en diferentes niveles. Pone de ejemplo la labor del único egresado de la Licenciatura en Historia qué funge como investigador.

La sociedad ¿qué necesita? necesita investigadores, profesores o difusores de la historia. Según las estadísticas, desde 2009, tanto a nivel estatal, como a nivel nacional, el 50% de los egresados de historia se desempeñan como docentes. El 50% se está desempeñando en acciones ajenas a la producción histórica, que es lo que dicen estos datos, que la sociedad demanda más profesores. Yo trabajo [cómo] auxiliar. Yo tenía la concepción de que el maestro [como investigador] era un privilegiado. Pero mi percepción cambió, por lo siguiente: me di cuenta que él no sólo ejerce labores investigativas [...], el ejerce labores divulgativas. El investiga temas de su gusto personal, pero también temas que le encargan [...]. Y también hace labores divulgativas, lo invitan a dar pláticas a las escuelas, con los niños. Él es polivalente. Él incluso, aparte de hacer investigación da clases, es docente. Mi percepción cambió, el historiador tiene que ser polivalente. Y esto no significa que se demerita la labor del divulgador, del docente. Es más significativo que un investigador brinde una conferencia para dar los resultados de su investigación no sólo a sus pares académicos, sino a la sociedad en general. Es más significativo que el maestro vaya con los niños y de una plática de patrimonio cultural, por ejemplo, porque esa plática tiene un impacto a más sectores sociales. ¿Quién es el que se beneficia de sus investigaciones? Uno mismo. ¿Y quienes nos ven? Sólo los pares. Pero este tipo de divulgación si

tiene un impacto. Una plática de este tipo si tiene gran impacto. La sociedad lo demanda. (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

Desde la demanda social, la cita anterior, justifica el papel de los historiadores. El párrafo de abajo puntualiza que la carrera de Historia responde y además el compromiso social del profesional y las dificultades para la inserción al campo laboral.

Responde en gran medida. El plan de estudios está bien y prepara bien al joven. El problema es Hasta donde el estado y la sociedad están invirtiendo para que los historiadores puedan desarrollarse también como profesionistas plenamente en sus tareas, en las tareas que desarrollan, cuando están en el campo laboral. Esto es, muchos historiadores terminan en el eje de investigación, pero en realidad cuantas instituciones te contratan investigadores en historia. Ahí es donde ya no hay un campo laboral que pueda captar a estos egresados y de veras les permita su desarrollo como investigadores. Y la otra cuestión decía, hay que ver cuáles son las necesidades de la sociedad, donde las emplean. Que yo creo es una contradicción, en el sentido de que la carrera de historiador, la profesión de historiador es sumamente necesaria para toda la sociedad. Aunque la sociedad y el estado no le pague, en este sentido, el trabajo de historiador propiamente. O no lo emplee como historiador, porque lo emplea como profesor, como archivista, como bibliotecario, como en centros culturales, como cronistas. Pero con todo y eso, la disciplina de la historia como investigación, pues queda muy limitada. Difícilmente contratan investigadores en historia. Sobre todo se contratan profesores. Y en otros espacio culturales. Pero eso no quiere decir que no hagan falta historiadores, quiero decir que no hay espacios para historiadores. No es lo mismo que los arqueólogos, es como si de pronto pensáramos entonces, si no contratan arqueólogos, no hacen falta los arqueólogos. Y en el puro Estado tenemos más de 2000 sitios arqueológicos que no se han descubierto, que no se han trabajado. Entonces, hay una gran necesidad de profesionistas, sobre todo de las humanidades. El historiador, Junto con los literatos, los filósofos, mismos antropólogos y arqueólogos, tienen una función básica para el desarrollo de las humanidades y el fomento y la protección de la misma sociedad. El problema es que le están apostando más a las cuestiones técnicas, carreras técnicas. A las ciencias duras y han descuidado bastante todo este aspecto. Ahora está el nuevo gobierno con la intención de rescatar todo esto, Esperemos que así sea. (Profesor-investigador, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

La cita anterior ejemplifica y compara la situación del profesional de las humanidades y sin ser fatalista considera que el estado tiene pensado mejorar la situación de las Humanidades.

[...] en el aspecto económico y político del país, pues el quehacer del historiador es totalmente necesario en el sentido de que para nosotros es muy importante forjar ciudadanos, personas conscientes de su entorno y que sean

capaces de proponer, de hacer propuestas para mejorar su entorno. A veces nosotros les decimos chicos no le tengan miedo a la política, a veces los chicos comienzan a generar un sentido muy crítico y dicen, no pues es que la política no sirve, la política de nuestro país es pésima. Si está bien, lo sabemos, tenemos grandes ejemplos de ello, nos ha ido muy mal en diferentes etapas de nuestro país. Pero también tenemos otros ejemplos de buenos políticos, que han sacado adelante al país. Y les decimos no tengan miedo, vean a veces quien está en cargos políticos, la visión que tienen, que es gente que no alcanza a contextualizar, que no tiene ese *bagaje* que ustedes tienen de los procesos políticos. Anímense a un cargo público, no lo desdeñen, pararse ahí es hacer escuchar su voz y si no están conformes con el país que tienen, con el estado que tienen, pues hagan escuchar su voz. Y si el medio de hacer escuchar su voz es entrar a la política, pues hay que hacerlo. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

El último punto de vista se basa en ver al historiador como un ciudadano consciente y propositivo. Tomando en cuenta el ámbito político la profesora anterior anima a los estudiantes a incidir en ese entorno.

Son variadas, interesantes y pertinentes las respuestas dadas en este apartado. Se obtuvo variada información e ideas sobre la temática y se pudo constatar que la carrera de Historia es prescindible y relevante para la época contemporánea en diferentes contextos.

4.1.4. Ventajas y desventajas en diseñar planes de estudios *ad hoc* al mercado de trabajo

En éste punto, ciertos entrevistados, mencionan que existe un debate en el círculo académico del gremio, debido a que se manifiesta estar a favor de formar historiadores según las necesidades del mundo laboral y toman como referente los encuentros de egresados y empleadores.

Un grupo de docentes, los que tienen más antigüedad asumen la postura de formar historiadores sólo para la investigación histórica. Al parecer se podría interpretar que están en contra de la especialización en el currículum del programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia. La siguiente opinión *juzga* los procesos formativos en la licenciatura en Historia, todo visto desde los resultados de los egresados al solicitar acceso a posgrados.

[...] creo que las nuevas generaciones han ido desgastando la profesión y le han ido quitando componentes que creo son fundamentales. Por ejemplo, el de saber hacer historia, investigar. Y se han ido adaptando, estos procesos formativos de los mismos historiadores, a nuevos requerimientos, que efectivamente son impuestos desde afuera, por organismos internacionales. Digamos por el mercado, esto es un asunto del neoliberalismo, de lo que se ha denominado el neoliberalismo [...] se define por el papel dominante del mercado. Entonces, el mercado ha influido y ha hecho que muchos de estos historiadores, se vuelvan buenos difusores de la historia, buenos gestores, pero cada vez menos investigadores. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

El párrafo siguiente se basa en las modificaciones realizadas a los programas de estudios respondiendo a las necesidades mercantiles:

[...] se ha hecho reformas precisamente haciendo estudio de mercado laboral [...].en el escritorio quedan muy bonitos, pero, a la hora de la práctica hay muchas cuestiones con las que no cuenta uno, en cuestiones administrativas, sobre todo cuestiones de la facilidad. (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

El docente del párrafo siguiente expresa las ventajas y desventajas, resalta la finalidad del mercado laboral:

Hay ventajas y desventajas. Porque las ventajas respondería a que nuestros profesionales, sin mayores problemas pudieran insertarse en el mercado laboral. Es decir, a partir de una formación integral. Esa sería una ventaja, tenemos que hacer que nuestros programas sean pertinentes y tengan una pertinencia social. Pero el otro asunto de desventaja, creo que tiene que ver con el fin de los procesos que tienen que ver con el mercado y los fines formativos que nosotros tenemos como programa académico. Y cuál es el fin, el mercado, el mercado tiene que ver con productividad. Y nosotros nos manejamos en ese tipo de aspectos, entonces nos manejamos en términos de, no de un plus económico sino de un plus más ético, más humanístico. Yo creo que si es una desventaja, a la hora de articular la pertinencia. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

La siguiente postura crea debate, es controversial pone de ejemplo lo sucedido en un Foro sobre Patrimonio. Ahí recibieron críticas por la forma de mostrar su trabajo los estudiantes:

Este es un debate, la semana pasada o antepasada hicimos un foro; el foro del historiador frente el patrimonio. Estaba integrado por estudiantes, quienes presentaron sus trabajos finales, [...] les dijimos: van a presentar un solo trabajo para las dos materias, pero además lo van a ir a exponer; y en ese foro estuvo una muestra gastronómica, pero, hacer una muestra gastronómica no es lo que hace un historiador tradicional, pero justamente por eso es las exigencias del mercado laboral, el historiador actual pues tiene que tener la

capacidad de gestión; tener la capacidad de organización de un evento: como una muestra gastronómica porque lo puede hacer como docente cuando salga y egrese como gestor cultural y tuvimos críticas de historiadores qué nos decían: ¿en qué momento el historiador pasó de ser un historiador a disfrazarse? [...]. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

La cita de abajo se refiere a la imperiosa necesidad de no descuidar el mercado laboral. De agregar asignaturas que sirvan al alumno que cursa la Licenciatura en Historia: “Yo supongo que debe ser prioritario. Dejar de lado, un poquito la ortodoxia, y nutrir más a los chicos, de estas materias, de estas UDIs [...]”. (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

El siguiente comentario habla de las consecuencias de estar diseñando planes acordes a las exigencias del mercado laboral:

[...] se me hace que se empobrece, la disciplina [...] la disciplina te equipa, te forma, te informa y luego te forma, porque te enseña a preguntar, a investigar, a generar nuevos saberes, a partir de lo que sabes, nuevas cosas. Eres una persona equipada para informarse y para generar conocimiento, además para comunicarlo. Entonces es informar, formar y comunicar, resolver problemas, de contenidos y documentación de contenidos [...] Y entonces la disciplina se define sólo por el mercado de trabajo. Creo que se empobrece. Pero también antes no hay que ver que antes no pelábamos al mercado de trabajo. Pero como éramos menos había menos desempleo, también. Pero yo creo que sí, sólo te constriñes al mercado de trabajo si se empobrece la disciplina. Y había que mantener una formación disciplinaria [...]. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

La próxima explicación tiene que ver con los empleadores y sus necesidades. Las habilidades necesarias que requiere un historiador.

Es complicado en el sentido de que no puedes hacer como un menú a la carta para los empleadores si vamos a tratar de reforzar esas habilidades en egresados, pero por otro lado hay que tener otro contenido, a veces los empleadores no alcanzan a ver y sin conocerlos los contratan como historiografía ser más críticos les ha dado muchas herramientas a muchos egresados me encuentro entre ellos que alguna vez trabajamos en medios de comunicación entonces nos ha ido muy bien a los egresados de historia precisamente por estas habilidades verbales a veces los empleadores no las alcanzan a ver bueno no sé pero son buenos yo creo que se trata de buscar el equilibrio entre lo que los empleadores quieren y lo que nosotros tengamos fundamental para licenciado en historia. (Profesor-investigador, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Desde el plan se explica el siguiente argumento de una profesora-investigadora. Su opinión gira en torno al compromiso social.

Bueno yo creo que no solamente así como nuestro plan que tenemos ahora no nadie te responde en el mercado de trabajo es importante no olvidar lo que es el trabajo porque al final de cuentas es donde se desarrolla historiador y no ha sido nuestra única O solamente nuestra prioridad lo hemos trabajado siempre mucho en esta parte de críticos me parece que no se han dicho que en el plan de estudios necesitamos estar vinculados en el mercado laboral lo que implica que los estudiantes sepan ahora ser más cosas que dejar y transformar el entorno y lo cierto Es que estuvimos de acuerdo en la licenciatura y que independientemente es importante en el mercado laboral lo que mandó a decir que en espacios desarrollamos cómo profesionales sin olvidar nunca ese compromiso que el historiador con la sociedad con su entorno visión crítica para transformar el entorno que no lo olvidamos. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

El plan de estudios tiene carencias y debilidades, todo depende de los intereses y objetivos del diseño curricular.

[...] no hay un plan de estudios perfecto y si confrontamos muchos planes de estudios discrepa todos entre sí habrá cosas que coincidan habrá cosas que no. No hay un programa homogéneo qué es la perspectiva de los que participan de un programa lo que lo desarrolla con una asesoría. No hay ventajas y desventajas más bien todo programa es piloto eso lo aprendí acá en docencia Superior ahora trabajando planes de estudio y la propuesta de planes de estudio siempre va a estar puede ser perfectible y eso hace que pueda ser cambiante pero igual también en el ritmo, la *ritmología* de nuestra historia de nuestros devenir histórico las edades se hace más complicadas más aceleradas y eso está obligando precisamente qué otra vez se considere un plan judío antes un plan de estudios duraba hasta de decenas de años en ser transformados en una ciudad en un país como México [...]. (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019).

El siguiente punto de vista argumenta sobre la actualización de los planes de estudios y expresa la situación de la *sobrerecalificación* de muchos egresados.

Las ventajas para el diseño del plan de estudios es la actualización constante del conocimiento y habilidades del futuro profesionista, las desventajas es que muchos de nuestros egresados están *sobrerecalificados* para una realidad laboral, esto no les permite el desarrollo profesional y se genera un estancamiento y poca motivación en el egresado. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019).

El comentario de abajo no considera existan desventajas en realizar o diseñar planes de estudios teniendo como base el mercado laboral:

Yo no veo desventajas. Es que esto tiene que ver incluso hasta con un tema de tipo ideológico, porque aquellos que simpatizan con ideologías de izquierda, pues van a poner el grito en el cielo. Es que estas formando trabajadores que no piensan, que van a estar al servicio del sistema, del capitalismo, del neoliberalismo, y no se trata de eso, se supone que estamos formando seres pensantes, que cuestionen que critiquen. Pero, vemos que la realidad es diferente. Cuáles son las ventajas. Que tiene un plan de estudios que este diseñado con base a lo que los empleadores demandan. Bueno pues una ventaja es que el egresado va a lograr una rápida inserción laboral [...]. (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

Menciona el siguiente entrevistado que un punto a abordar en las reuniones de academia es la relación historiador-mercado, pues los profesores tienen diferentes posturas.

Todo eso lo hemos discutido mucho [academia de profesores], los discutimos bastante. Y creo que sigue en gran medida esa discusión en la misma institución, no únicamente en la unidad de historia o el programa de licenciatura. Pero te enfrentas a dos situaciones, uno el deber ser, y otro, lo que de veras es, esto es, que queremos como egresados de historia, cómo nos gustaría que fueran nuestros alumnos. Pues eso si se meten en el plan utópico de tener investigadores, que estuvieran metidos en bibliotecas y en archivos, investigando, creando artículos, libros, discutiendo haciendo la historia de México, haciendo las distintas historias de México. Y poniendo esas historias como una base para un mejor futuro. Eso es lo que quisiéramos, pero sabemos que eso no lo vamos a tener, que no contratan historiadores para investigar. Entonces ahí nos enfrentamos a lo que en verdad está ofreciendo la sociedad para nuestros egresados, y tenemos que mediar, mediar entre la necesidad de emplearse y el deber ser del historiador. (Profesor-investigador, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

Continúan reafirmando del tema recurrente mercado-formación del historiador en la UAZ pues no se debe dejar de lado el espíritu crítico.

Es una temática vigente en la licenciatura. Porque tenemos una facción de los docentes que están muy interesados en el mercado laboral. Tienen una preferencia por el desarrollo de competencias y habilidades, que el mercado laboral suele pedir. Pero estamos otro grupo, otra facción de los docentes, que no renunciamos a la realidad, que los chicos tienen que insertarse al mercado laboral. Pero tal pareciera, que se pelea esta idea, de adquirir las habilidades y competencias con la idea de generar un espíritu crítico. Entonces en la licenciatura discutimos mucho eso, porque decimos, bueno, le meto más sobre competencias, que te gusta, el saber hacer, el querer hacer, el innovar, pero donde estas dejando lo disciplinar, que nosotros como historiadores queremos generar un espíritu crítico. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

En el último párrafo el profesor-investigador percibe la situación laboral a nivel nacional e internacional como preocupante para el egresado del Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ.

[...] el mercado laboral ya está siendo muy exigente. Pero hemos logrado, con el pasado, digamos creo cuatro encuentros de empleadores los cuales nos dan una pauta a seguir, para los contenidos de la *currícula*, para poder dotar a nuestros alumnos de esas herramientas que los empleadores dicen necesitan nuestros egresados. En ese sentido hemos atendido esa necesidad hasta donde hemos podido. (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

Hasta éste momento se percibe que en la Academia de profesores-investigadores existe preocupación por la situación del profesional de las Humanidades en el ámbito social, político, económico, ecológico y cultural. Se podría aseverar desde sus planteamientos que la falta de espacios laborales tiene estrecha relación con la existencia de una sociedad consumista e individualista.

4.1.5. Aspectos de formación que priorizan los planes de estudio y los docentes-investigadores

Existe divergencia en éste cuestionamiento, pues, para varios docentes tiene que ver con los ejes terminales que elija el alumno. Una docente menciona que una prioridad es trabajar con los valores éticos, además considera que desde el aspecto tutorial deben acercarse al contexto social del alumno pues influye en el desempeño escolar.

Algunos opinaron que las prioridades curriculares se establecen desde los objetivos de los programas de estudio de cada asignatura, pero, están conscientes de los objetivos del perfil de egreso del plan de estudios que en su momento está vigente para no perder de vista la formación específica.

Desde luego en la base es el conocimiento, pero, si en nuestra visión y misión, tenemos muy claro que estamos formando una visión global, y ahora estamos integrando, más de lo que teníamos, estas cuestiones transversales de idea de género, de medio ambiente, eso es lo que estamos trabajando. Pero la idea clara es esa de ser unas personas comprometidas con nuestras realidades, con nuestros problemas sociales. Entonces, eso es lo que se

preocupa la carrera de historia. (profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

La siguiente docente entrevistada menciona en la cita los aspectos de formación que priorizan los planes de estudios: “La investigación, la difusión y la docencia, sobre todo, en esos tres aspectos. Porque, bueno hay gestión de más, pero todos van encaminados a que la investigación se difunda y la docencia también es una forma de difundir”. (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

El docente que a continuación da su punto de vista dejó de laborar en la Licenciatura en el 2009 y menciona lo siguiente:

[...] ejes, docencia, investigación y difusión. [...] el mayor énfasis que tenía el programa era a la docencia y la difusión. Creo que le daban más peso a la docencia. Eso, lo podemos ver, que está incidiendo en términos locales, en términos del Estado. Se forman historiadores y la mayoría se dedican a la docencia. Porque aquí no hay centros de investigación, donde los alumnos puedan integrarse, y si hay difusión, hay una serie de ámbitos, donde los alumnos se mueven en la difusión, digamos museos o en las estancias de cultura. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

La anterior cita muestra los ejes terminales qué se les ha dado más importancia. El párrafo inferior explica las actividades de formación *integral*:

[...] entre la formación integral priorizamos, por ejemplo, hoy en día se piden las actividades un poco extra aula o extracurriculares de la formación personal del desarrollo profesional, cultural de los estudiantes [...] como parte de la formación del historiador, el hecho de que ellos participen en actividades extracurriculares, qué asistan al teatro porque son artistas de teatro o sea esa formación integral desarrollo personal, social y cultural digamos que ahorita esa parte es la que se está trabajando un poco más. [...] que organicen una exposición fotográfica, de pinturas [...] nosotros les ofrecemos todas las facilidades para que se exprese, entonces esa parte se está priorizando ese desarrollo. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

El próximo comentario versa sobre las materias, el entrevistado se enfoca en explicar cómo se desenvuelve el estudiante durante su formación profesional en la Licenciatura en Historia de la UAZ.

Se prioriza más la formación especializada y orientada hacia ciertas actividades dentro del campo de la historia. En eso va el plan de estudios, en

reforzar. Por eso tenemos materias obligatorias cuatro semestres. Y otros cuatro semestres con optativas, pero esas optativas tienen que cubrir un *n* número de optativas, obligatorias en cuanto a su formación. En cuanto a los créditos y en cuanto a formación. [...] en ese sentido, yo considero que nuestros chicos si les faltan herramientas para el ámbito laboral. (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

El párrafo de abajo muestra la opinión del docente considerando las asignaturas y los cursos informativos.

Informativo, eso quiere decir panorámico, que tuvieras noticias de la historia general, al menos del mundo occidental. [...] era que tú ubicaras lo mexicano como parte del mundo. [...] Entonces de ahí se derivaban cursos que te informaban en lo general, incluso de Egipto, de las culturas antiguas, hasta las modernas, pero era una información general, esa era una orientación del programa. Y luego otra era de la historia regional, de la historia mexicana y regional, entonces en eso que, de historia de México, desde prehispánico hasta lo contemporáneo, entonces era también un eje, un área de formación. Y otra era el de la investigación. La investigación era saber hacer proyectos, saber investigar, por eso ahí el final era la tesis, porque era parte del eje. Después se redujo la tesis y se agregó el área de vinculación, de divulgación de la historia y la de docencia. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

La próxima cita se refiere al ámbito de las competencias y habilidades durante la formación del historiador.

Sobre todo, tiene que ver el asunto va por las competencias que tiene que ver con conocimiento, habilidades y actitudes y nosotros nos ubicamos mucho en aspectos transversales trabajo colaborativo equidad de género, democracia tipos de valores fundamentales para los estudiantes para que refuerzen sus habilidades, conocimientos, el conocimiento prioritario, aunque laboralmente es lo más complicado conocimiento prioritario es la investigación [...]. (Profesor-investigador, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

En el párrafo siguiente la docente explica también, como los demás cuáles aspectos cree se le dan mayor énfasis en el plan de estudios, llama la atención qué hable de *herramientas* usadas en el documento:

Seguimos muy apegados a ofrecer las herramientas a estudiantes [...] que sean de su interés [...] priorizamos conocimientos generales pero luego según cada uno de los ejes, va se va a dar una prioridad. [...] se priorizan ciertos aspectos pero según el eje, hay aspectos generales que nos hemos preocupado mucho [...] me tocó a mí una parte de *requisitos de ingreso* es un examen de redacción y precisamente veíamos como vienen estas generaciones [...] a lo largo de los 4 años pues el estudiante ahora qué hablaba de los medios de comunicación y ahora con el *whats App* y todo esto uno puede enseñarse a la par qué tiene práctica y están recibiendo

información a medias, ello causa problemas del uso del lenguaje [...] hemos dado prioridad [...] para que salgan con lo necesario hay aspectos generales como que se sepan expresar de manera activa y otra especialización con las necesidades que tiene sobre todo pues, Zacatecas en lo inmediato en lo que le hayas dado pueda conseguir. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Por otro lado, un docente entrevistado lo expone desde la interdisciplinariedad: “[...] yo creo que todos, [...] actitudes interdisciplinarias si se abordaban todos en ese [plan de estudios]. (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019). Otro docente expresa que la prioridad son los contenidos de tipo teórico y *libertad* durante su formación:

[...] elección...básicamente sería teoría, pero es lo que siempre les dimos [...] también sobre los famosos contenidos transversales les dimos toda una formación humana [...] en aquellos tiempos una habilidad que les dimos era humanista, en cualquiera de sus diferentes orientaciones, el humanismo yo creo que siempre estuvo presente. (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019).

La siguiente respuesta a la pregunta del apartado se expone desde el perfil de egreso, la docente enlista una serie de elementos que contiene el plan de estudios de la Licenciatura en Historia:

El plan de estudios tiene como prioridad el desempeño profesional del egresado en las áreas de la investigación, docencia, divulgación del conocimiento histórico; es una prioridad en el perfil de egreso el compromiso del egresado con la sociedad, preservando la identidad, la cultura y la memoria histórica. Se enfatiza el respeto hacia los demás, la honestidad, la crítica, la verdad en el conocimiento, así como la tolerancia hacia los demás. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019).

El párrafo de abajo muestra la opinión del docente considerando el plan actual (plan de estudios 2011), se puede juzgar que su percepción es completa, en el sentido axiológico, expuso una visión amplia de los aspectos formativos:

Retomando el plan de estudios 2011, algunos aspectos pedagógicos, habilidades, valores y actitudes que vienen contemplados. ¿Qué tipo de habilidades? vienen contempladas la comprensión lectora, la habilidad de lectoescritura, es decir, que el egresado se exprese correctamente tanto de manera oral como escrita. Que desarrolle argumentos articuladamente, que se exprese con claridad. Valores, ¿Qué valor? la honestidad, y eso se inculca, por ejemplo, en el momento en que se le plantea al estudiante que hacer *plagio*, es decir, robarse las ideas de otras personas sin citarlos es malo. Se supone que se debe ser ético y citar las referencias que tú estás consultando.

Actitudes, ¿Qué tipo de actitudes? Una actitud colaborativa. Una actitud libre de prejuicios. Que el historiador tenga la mente abierta y aprenda conocimientos y no distinga entre ideologías. Una mente abierta para tener tolerancia ante diversas formas de pensamiento. Se supone que el historiador no debe tener prejuicios. (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

Al realizar el cuestionamiento: “¿Qué aspectos prioriza el plan de estudios de la carrera de historia y que están contemplados en el perfil de egreso? porque usted participó en la reestructuración del 2004, 2011, en la del 99...” (Pregunta número cinco del instrumento aplicado a profesores-investigadores):

En todas he participado. [...] eso de que aspectos se van a valorar o se les da más peso, es difícil decir, que hay un aspecto que sobresalga de los demás. Es difícil, porque al momento de hacer el trabajo y el análisis del plan de estudios, tienes que valorar, primero, que el alumno tenga las bases de la disciplina. Esto es, que va a ver una serie de materias de las cuales no puedes negociar ninguna y que son las que le van a dar esa solidez como historiador. Se han quitado muchas materias que tienen que ver con historias generales, historias particulares, para darle acceso a las otras que constituyen los demás ejes, como son las mismas de pedagogía, de didáctica, como son las de historia del arte, las de archivística. Para ello, determinando ciertos ejes. Pero han tenido que ver también el porcentaje de egresados que se van insertando a los distintos campos laborales. Y en ese sentido hemos visto que como docentes, generalmente, alrededor de un 80% de los egresados, se insertan al campo laboral como profesores de historia. En menor número, los que se van a la difusión. Entre ellos se van a los espacios de archivos y bibliotecas. Y menos todavía los que se van por una línea de historia del arte, de historiografías. Entonces se van valorando todas estas cuestiones. En la siguiente reforma que se está pensando, una de las ideas que se tenía era quitar los ejes de historiografía. Dejar las materias de historiografía necesarias, básicas para todos, como comunes, pero ya no dejarla como un eje, porque parece que nadie ha elegido ese eje. Para concluirla de tal manera que también tenemos que ver las preferencias de los jóvenes, hasta donde tenemos una línea abierta que nadie la está practicando. Entonces eso también nos hace valorar. Pero es difícil decir qué es lo que hemos valorado más. Tal vez lo que hemos valorado más es, el que: *nunca deje de ser un historiador*. Que no por ampliar ese horizonte de posibilidades, en el campo laboral pierdan lo elemental de un historiador. (Profesor-investigador, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

Desde paradigma constructivista planteado en el Modelo UAZ siglo XXI y varios planes de estudios del Programa de Licenciatura en Historia una entrevista muestra que: “[...] justo como está ahorita planteado, tiene una tendencia muy fuerte hacia las habilidades y las famosas competencias. [...] Pero también creo, que en nuestro ejercicio empujamos muy fuerte lo que tiene que ver con valores.

(Profesora-investigadora, comunicación personal, 4 de julio del 2019). Volviendo a los contenidos teóricos, una docente asevera desde el documento formativo (plan de estudios 2011) del profesional de la historia, que en la Licenciatura se forma desde lo teórico, pero, existen actividades pragmáticas.

[...] nuestro plan de estudios [no] cubra esa parte [...] del mercado laboral, porque a los estudiantes les enseñamos teoría; y eso es como fundamental para la carrera de historia, pero, también ellos tienen muchas actividades prácticas se les enseña, por ejemplo, a realizar proyectos de gestión, proyectos culturales, proyectos educativos; entonces, me parece que el plan de estudios abona pues a esa formación [...]. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

Se estableció así desde la percepción de los docentes-investigadores que se les da prioridad a ciertos aspectos formativos en los planes de estudios que se enlistan de la siguiente manera:

- Conocimientos disciplinares y conocimientos generales (teoría)
- Visión global
- Contenidos transversales (género, identidad, medio ambiente, democracia y cultura)
- Ejes terminales (investigación, docencia, difusión y extensión, historiografía, historia del arte y organización y administración de acervos)
- Actividades extracurriculares o extra aula, cocurriculares.
- Formación especializada (asignaturas obligatorias y optativas), servicio social y tutorías
- Formación informativa (panorama local, nacional e internacional)
- Competencias, habilidades, actitudes y valores
- Trabajo colaborativo
- Compromiso social del egresado
- Aspectos pedagógicos y didácticos.

De esta manera se percibió desde la visión de los docentes entrevistados, los elementos prioritarios de formación del profesional de la historia en el Programa Académico de Licenciatura en la UAZ planteados en los planes de estudios.

4.1.6. Desafíos de los docentes en cuanto a la formación del historiador

Comentan los entrevistados que existen varios retos como formadores de historiadores, uno de ellos es ganar espacios laborales que por su perfil les corresponden. Ampliar la visión del estudiante que entra a la licenciatura al creer que el historiador sólo se dedica a investigar.

Aportan que otro desafío es unirse como gremio, evitando la intromisión de ideologías políticas. Llegar a acuerdos que beneficien a la Unidad Académica de Historia y por ende a los profesionales de la Historia.

Algunos ven como desafío el llevar un seguimiento a los historiadores egresados para seguirlos preparando, es decir, una educación de carácter continuo. El primer entrevistado aporta sobre los desafíos del profesor-investigador formador de historiador lo siguiente:

Sus desafíos justamente revertir lo que está pasando, qué es de que valore poco, no sólo la carrera de historia, sino las humanidades, porque eso se ve inmediatamente en el presupuesto, y ahorita por ejemplo, no sólo desde el Gobierno Federal, sino desde la misma universidad, también se le manda poco, presupuesto, porque ven que son pocos alumnos, pero eso no indica que es una carrera mala. O sea realmente el gran reto que tenemos es cambiar la visión a la población general y autoridades, cualquier tipo, de la relevancia que tiene la historia para formar pensadores y transformadores de nuestra realidad. Ese es el reto, porque la gente todavía me pregunta, oye, yo quiero mandarte a mi hijo a historia, porque es una carrera fácil. ¿Cómo que una carrera fácil? O lo contrario, hay algunos que dicen que historias muy aburrida. Entonces ya les pregunto, cuéntame cómo te enseñaron historia, porque de eso depende mucho. Ya estamos cambiando esa realidad, porque ya están saliendo nuevos docentes con esta Nueva Visión, ya no sólo lo de ver los datos, las fechas y nombres, sino de crear pensamientos, de reflexionar y hacer polémicas en torno a problemas sociales. Porque ya nos basamos en problemas sociales, no en fechas. Y entonces, estamos cambiando esa visión de la sociedad de que historia tiene una utilidad real. Porque hacemos difusión, en las *exporienta*, y aparte, vamos a las escuelas de todo el estado, vamos a difundir y a dar esta idea, de lo que en realidad trata la historia. Pero tenemos ese gran reto, de que la gente si lo asimile. (profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

La postura siguiente habla sobre preparar profesionales de la Historia que se desempeñen en cualquier ámbito. “Sería llenar precisamente esas aristas y buscar que los muchachos salgan mejor preparados para el campo, no sólo nacional sino

internacional. No sé si escribirán, pero sí que se vayan lejos Alemania, Italia, Francia. Hemos tenido muchacho en Francia, Alemania". (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

Un comentario al parecer muy oportuno se expresó desde la necesidad de la interdisciplinariedad de la Historia. Los enfoques de formación desde los ejes transversales. Establece el docente tres desafíos del Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ.

Yo creo que uno de los desafíos, tienen que ver con la interdisciplinariedad. No creo que por muy capaz que sea el historiador, si no conoce otro tipo de enfoque, de métodos, de bagajes teóricos, de los cuales justamente la nueva historia se ha enriquecido y eso se llama interdisciplinariedad. Entonces creo que eso es un desafío, el nuevo profesional de la historia tiene que ser un profesional que se mueva en la interdisciplinariedad. Este sería un primer elemento y yo diría que como parte de esa interdisciplinariedad, sería que posea herramientas para la investigación, para la docencia, para otro tipo de ámbitos de desarrollo profesional. Pero las dos primeras, creo que son fundamentales. Porque finalmente, todos los que nos hemos formado como historiadores, en cualquier nivel, terminamos dando clases. La diferencia es que aquí damos clase, pero tenemos que hacer historia, tenemos que desarrollar proyectos. Entonces yo creo que el nuevo licenciado en historia tiene que moverse en esos términos. Y claro, no signifique que no se especialice, creo que ese es otro elemento, la especialización, no una especialización entendida como sólo el manejo de ciertos marcos teóricos. No, una especialización que se abierta, que sea crítica, que sea un punto de partida, para pensar mejor los problemas históricos del pasado, pero que sean problemas para comprender, para explicar. Entonces creo que ese es un desafío. Y otro desafío sería, como poder concientizar a ciertos sectores de la sociedad, para demostrar la pertinencia profesional del historiador. Y yo creo que eso tiene que ver con una formación muy humanista. O sea, el nuevo profesional de la historia, tiene que tener un bagaje que le permita una concienciación fuerte, si él no la tiene no va a lograr demostrar, y va lograr ver en otros sectores sociales que sus formación es pertinente. Cumple unas funciones. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

A la siguiente entrevistada le pareció compleja la pregunta y la explica desde el proceso formativo y la reestructuración curricular. La relación teoría-práctica la aplica la referida:

Sí es un poco complicada la respuesta y pregunta, ahora Estamos en ese proceso porque nos estamos dando cuenta que los estudiantes que nos llegan ahora vienen con más problemas de lectura y redacción no entonces en eso nos está obligando a replantear este plan de estudios, que es una formación muy completa, pero hoy en día el desafío es bastante grande porque

empezamos desde abajo, trabajar con los muchachos de la redacción y escritura ya cada vez leen menos cada vez o ya no quieren hacer trabajos escritos ya ellos aprenden hacer sus reporte con esquemas de lectura. Entonces eso nos está obligando, es un desafío muy grande, trabajar con los muchachos para encaminarlos para formarlos como historiadores si son retos, entonces, aunque se les dé un curso propedéutico no se alcanza [...] Los principales retos del profesional actual son esos y lo que están enfrentando al mundo laboral los llevo dar clase 1, 2 sesiones y que ellos preparen la clase y los mando a secundaria y prepa estamos en ese proceso de reestructurar este plan de estudio porque por ejemplo el perfil el orientación de historiografía nadie lo toma , en historiografía es hacer análisis de historia de las obras de historia es leer muchos libros para que tú hagas un análisis ejemplo el autor fulano el autor cuántas obras ha escrito y cuáles, cómo podemos analizar su producción entonces nadie toma las materias porque prácticamente nosotros los obligamos a tomarlas pero no por gusto [...] existen digamos problemas con el tiempo que se tardan en terminar la carrera eso no se va a reestructurar o se acorte o se alargue el tiempo. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

Es interesante el comentario siguiente pues considera lo hecho en planes de estudios anteriores.

Esto que voy a decir podría va a sonar aberrante o podría ser contradictorio. Pero, volver ya no, a esto: una cosa semejante al 2004, en donde solamente había tres ejes de especialización. Y con las materias así, modulares. Que estas son las materias que tienes que llevar, estas y estas. Y las optativas generales, *emprendeduría*, autogestión, pues todas esas materias que pudieran ayudar a que nuestros egresados, pusieran abrirse paso, solos y con una buena perspectiva de éxito. Es decir, que sepan lo que están haciendo, que ya hicieron estudios de campo, que hicieron prospectiva. Eso es a lo que me lleva a mí el plan de estudios. Que el haberlo abierto mucho fue un error, porque si abrió un abanico más grande de posibilidades, pero nos están reduciendo las laborales. Entonces en esos términos, pues mejor que nuestros chicos aprendan lo necesario para su eje de especialización. Pero aparte que les podamos brindar materias, que les ayuden a buscar su desempeño laboral, ya sea personal o institucional. Pero, que les ayude. (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

Desde la visión del siguiente entrevistado se reflexiona sobre el mercado laboral, el primer empleo del egresado del Programa de Licenciatura en Historia. Aboga por una preparación para el trabajo y en el Congreso del Estado establecer los lineamientos para trabajar en puestos que *les corresponden* a los historiadores.

Yo creo que el más importante es ese, el acompañamiento para el primer empleo de los egresados. Yo creo que durante los primeros cinco años. Que la universidad acompañara, incluso si en ese acompañamiento. Si además diplomados, una especialidad, cursos para que ese perfil se oriente hacia la, al manejo de archivos. O sea, el conocimiento de la legislación de archivos,

algún posgrado o especialidad, o diplomados, que en esos cinco años, la universidad estuviera ofertando esos cursos, que de acuerdo con la secretaría de educación y cultura, otra área [...] un área de la universidad abre un espacio para que los egresados, yo creo que son los primeros cinco años, los más críticos, para que en esos primeros cinco años reciban una serie de cursos, talleres, seminarios especialmente dirigidos para mejorar las habilidades que necesitan para trabajar. Pero esas las hacen conjunto con la secretaría de educación, con quien sea necesario para definir los contenidos. Pero ellos se comprometen a darles su primer empleo. Y ya, algunos si dan el ancho, otros no, ya es tu desempeño lo que te hace permanecer ahí. Y esa sería una actividad. Otra la del congreso que te digo, de ir a reformar la ley. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Vuelve a expresar otro docente de la necesidad de ganar espacios laborales, por ejemplo en lo archivístico, en lo patrimonial y de difusión.

El principal desafío siempre ha sido desde que inicio la carrera que el historiador vaya luchando sus propios espacios laborales porque a veces aun los jóvenes cuando entran la licenciatura una expectativa siempre es la docencia, ya cuando están acá, se dan cuenta que hay otras posibilidades yo creo que nos falta trabajar como gremio donde pudiéramos reclamar algunos espacios como como los archivos por ejemplo hora que hay una nueva ley en estado el historiador tendría que estar muy presente este tipo de asuntos y pues en todas las tareas cotidianas y también de patrimonio yo creo del caso zacatecano una ciudad patrimonio el turismo cultural es una de las principales fuentes de ingreso el historiador ha encontrado un nicho laboralmente halando se está involucrando con todas estas políticas de turismo cultural y turismo histórico yo creo que por ahí falta por su puesto si es un reto trabajar más en lelo pero yo creo que si hay expectativa favorables es una licenciatura pequeña y no recibe a muchos estudiantes la competencia no es tan feroz y entonces te digo que reforzar el trabajo en equipo y que yo creo que ha ayudado muchísimo asociaciones civiles colectivos emprendedores de aquí de la licenciatura que si han tenido bastante reconocimiento. (Profesor-investigador, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

El próximo comentario es sobre la educación continua, el interés de un profesional de la Historia en seguirse preparando académicamente y profesionalmente.

[...] el mundo está cambiando muy rápido. Además ya no tenemos estudiante que crece y se queda aquí en Zacatecas y que no siga especializándose teniendo grados y además sólo aquí estos estudiantes quieren hacer una licenciatura quieren hacer una maestría en el extranjero emplear se crean un mercado laboral creo que el mundo siempre cambiando estudiante está muy conectado con todo creo que el país el decir que las instituciones de la sociedad pues todos el desafío que tenemos pues una meta conseguir es lo que hay que vincularnos más pues como decía yo con los estudiantes con los egresados con los empleadores con la sociedad a dar respuesta a esa demanda que tienen mundo del historiador. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Existen infinidad de desafíos escolares y formativos el párrafo inferior muestra su visión desde el exterior pues ya no labora como docente en la Unidad de Historia.

[...] como escuela los desafíos son constantes primeramente la licenciatura crece en el sentido de que ya tengo tantos años; tengo 9 años sin ninguna relación de laborar con la escuela en realidad desconozco cuáles serían los logros y desafíos [...] yo creo que desafíos en concreto siempre lo veo en cortito por ejemplo la licenciatura fue creciendo y un desafío es precisamente la población no solamente va creciendo por lo tanto aumentando el número de los demandantes para la carrera lamentablemente las demandas crecen, crece la población de 5 ,en un grupo de 20 a 25 que la licenciatura en el 2008 si mal no recuerdo ya estaba revisando los 100 estudiantes distribuidos en los diferentes grupos y niveles cuando la escuela de humanidades con sus cuatro en el 96 no alcanzaba no llegaban a los 100 apenas rozando 20 años después, historia ya tenía ese número de integrantes. Por lo menos, la población y la demanda crece pero lo intercultural en cuanto a los ejes se volvieron seis ejes, bueno en el 2011 en el 2004 con 3 y que supuestamente se va a volver a reestructurar a 3 [...] difusión habrá que preguntar [...] (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019).

Un novedoso desafío es el siguiente, expresado por una doctora historiadora sobre el dominio de idiomas. La necesidad de manejar ese aspecto.

Uno de los desafíos tanto del estudiante como del egresado del PE, consiste en el manejo de uno o dos idiomas, aumentar el porcentaje de las estancias de estudiantes en instituciones e investigadores e incrementar la opción de titulación por tesis. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019).

Digamos que la siguiente cita del docente describe o hace una radiografía el historiador. Dejar atrás la visión del historiador *general* y ser un historiador *especializado*.

[...] el historiador tiene que tener mente abierta, tiene que adaptarse al mercado laboral según las competencias que este le demande, tiene que adaptarse, tiene que reinventarse que innovar, tiene que dejar de lado estos prejuicios, entendido como estas ideas preconcebidas, que son de carácter negativo. Por ejemplo yo tengo que dejar de lado esa idea de que solamente tengo que ser investigador y, tengo que adaptarme a nuevos entornos laborales, tengo que integrarme a ellos, tengo que trabajar en equipo, aunque no me guste, voy a trabajar con personas que no son como yo, no piensan como yo, tienen otra formación. Pero, si soy empático y trabajo en equipo voy a desarrollar un mejor trabajo. Ese es el desafío que tiene que enfrentar el historiador, saber trabajar en equipo. Saber aplicar su conocimiento. Por ejemplo, nosotros qué tipo de investigación generamos: una investigación básica, generamos solamente conocimiento histórico, pero por el simple hecho de hacerlo, no tiene una aplicación. Como historiadores tenemos

que ya empezar a hacer investigaciones aplicadas. Tenemos que aprender a solucionar problemas. ¿Qué tipo de problemas? Pues problemas que tienen que ver precisamente con los diferentes movimientos o fenómenos sociales. Que ser ya propositivos, utilizar el conocimiento histórico como una herramienta para solucionar problemas sociales, por ejemplo. (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

Estar al pendiente de los cambios políticos y las afectaciones a la Universidad es lo que comenta el siguiente entrevistado:

Para los egresados, ¿qué desafíos? Quizá uno sea las políticas económicas a las que estamos expuestos en cada cambio de gobierno. Que eso tiene mucho que ver en cuanto el apoyo que da y los programas que impulsa. Y que hemos visto que, pues no sé, desde antes de Salinas, más de Salinas para acá, con el neoliberalismo, donde si las humanidades han quedado muy relegadas. Vemos con Fox que quitaron hasta materias de historia de la secundaria, y la tuvieron que volver a imponer en un año. Otro más, ¿Cómo lograr que los alumnos ya egresados, hagan un uso eficiente de la tecnología para que sigan siendo historiadores, que tengan como principal recurso la lectura de los documentos, poder entender y hacer la historia, y no que seas a través de refritos de internet, de descargar información y quedarse con esta información. Creo que ese es un desafío, de cómo hacer que los historiadores tengamos esta disciplina de seguir con la lectura, con la escritura, con el análisis. Con la reflexión, la crítica, sin que nos quedemos únicamente con los mensajes de internet o con *wikipedia*, ese tipo de información. Otro más, yo creo que la misma economía que tenemos tan volátil, donde, de entrada casi todas las licenciaturas se han quedado *rebasadíssimas*, en el sentido que ya no te garantizan ser, algo que te garantice una movilidad social.(Profesor-investigador, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

Los ejes son el punto medular a desafiar, el logro al insertar al egresado en su especialidad es parte de lo que comenta la docente-investigadora.

Vemos como un desafío muy importante, seguir colocando a los chicos de los diferentes ejes, no sólo docencia, difusión, investigación, sino también archivística, en espacios donde ellos generen una relación laboral sana, en el aspecto de la relación con sus superiores pero también con su entorno. [...] Entonces tratamos de generar en los chicos también esa habilidad de adaptarse a su entorno, sin generar conflicto. Y esa es una problemática que desafortunadamente está presente, siempre. Y los chicos a veces como egresados, se tiene una modalidad que es actualización continua, regresan y entonces nos comparten un poco de su experiencias y es una constante. Dicen, es que ustedes nos preparan, para generar proyectos, para generar esos lazos con las instituciones. Pero a veces parece que lo que ustedes conciben como una estructura, es algo muy diferente ya llevarlo a la práctica. O sea yo tengo superiores que no están de acuerdo con la manera de ver incluso la historia, cuando quieren ellos modificar una *currícula*. Dicen me estoy topando con una estructura que no es crítica, entonces que hago yo con eso. Porque yo soy un subalterno. Que herramientas me pueden dar ustedes,

cuento regreso a esos cursos de actualización, nos piden mucho eso Dicen, bueno ya conozco la estructura, ya estoy en el ámbito laboral, ya yo sé hacer un proyecto, pero como le hago para suavizar esas diferencias, entre una estructura que ya lleva años y yo, un joven de 25, 24 años, que me estoy insertando a ese medio. Entonces como planta docente hemos estado recopilando, como ese sentir, es un trabajo que. Hay una comisión que trabaja con los egresados, pero si nos ha faltado las propuestas. O sea tenemos ese sentir de los alumnos pero ante ese sentir, no hemos encontrado esas propuestas para darle a los chavos. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

Se tiene un panorama amplio de estos desafíos, expresados y argumentados por cada docente del Programa de Licenciatura en Historia. Muestran una visión muy completa de la problemática de la formación teórica y práctica. Son diferentes posturas, pareciera qué influye en la percepción el eje terminal que maneja el profesor-investigador en la Licenciatura. Por ello dan prioridad a ciertas metas.

4.1.7. Relación del currículum de la carrera de Historia con las entidades nacionales (CIEES Y COAPEHUM) e internacionales (OCDE, BM, UNESCO, etc)

Cuando se les pidió hablar sobre la influencia de los organismos evaluadores nacionales y de las entidades internacionales en la formación del futuro historiador, la mayoría coincidió que atienden las recomendaciones de las comisiones evaluadoras, ya que sino las realizan, las repercusiones a nivel nacional son los comparativos en cuanto a la *calidad* con otras escuelas formadoras de historiadores, entonces, ellos ven que la *sanción* afecta la imagen de la Unidad Académica de Historia como una institución de nivel superior de *bueno o mala calidad* y en *apoyos* de diversa índole al programa académico.

Consideran que si el plan de estudios está basado en el Modelo Educativo estipulado por la UAZ, desde ahí se encuentran los elementos que piden varios de los organismos internacionales.

Varios lo ven implementado en el aspecto de la *internacionalización*, un perfil de calidad expresado en el perfil de egreso; en lo que los planes de estudio

denominan *intercambios académicos permanentes* entre docentes y estudiantes a nivel nacional e internacional.

La opinión de un docente basándose en las recomendaciones de los organismos nacionales, es la siguiente: “[...] estamos ahorita en una reestructuración por la reacreditación qué hicieron en realidad pocos ajustes [...]. (profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019). Esta cita anterior denota qué la academia de profesores está al pendiente de las evaluaciones al programa. El siguiente comentario surge de preguntar al entrevistado: ¿qué tanta relación tiene el currículum de la carrera de la licenciatura en historia con el perfil egreso, qué recomiendan las entidades internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO? qué tanto están en relación, si para hacer los planes de estudio consideran las organizaciones internacionales.

De hecho sí, precisamente con este asunto de la acreditación hicimos comisiones, entre maestros, para valorar todo esto [...] pero si, tratamos de acoplarnos a todo eso, porque de hecho nos lo piden. Estas organizaciones nacionales nos piden que nos insertemos en lo internacional y los tenemos en cuenta, pienso que si vamos en congruencia con lo que se pide, con esos valores universales. (profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

Una profesora refiere las reestructuraciones del plan 2011 y ahora del plan 2020 desde las recomendaciones de los organismos nacionales que evalúan a las universidades y a las instituciones de educación superior enfocadas en las humanidades:

Si está muy encaminado y en función sobre todo, cuando se hizo el plan 2011, se tomaron en cuenta las observaciones que se hicieron parte de esas instituciones y por parte de los principales empleadores, que se podrían tener. Ahora, también hay una institución que revisa las universidades, COAPEHUM, en este caso. Y también se hizo en función de las observaciones que ellos hacían. En cuanto la acreditación. Y últimamente también, el último que se está elaborando, también es en función de Las observaciones que se hacen. Y sí se ha estado trabajando muy de cerca, sobre todo con la UNESCO, la cuestión de patrimonio cultural. (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

En el siguiente párrafo el docente no está seguro si se aplique en la Licenciatura en Historia, pero, plantea ciertos elementos convenientes de

buscar tanto en los cinco planes de estudios como en el Modelo UAZ siglo XXI, su argumento versa en desarrollar puntos propuestos por ciertos organismos internacionales.

[...] no sé en qué medida, no lo sé con precisión, digamos, el nuevo plan de estudios contemple algunos elementos y componentes que vienen planteando estos organismos internacionales. [...] porque por ejemplo, un planteamiento de la OCDE, es [...] [el] de la educación con calidad, o la educación participativa, o un tipo de formación con pertinencia. Pero yo recuerdo este documento de 2010, están planteando a la educación básica, están planteando que la calidad y evaluación son los elementos fundamentales, de la educación pública, de la nueva educación para el futuro, calidad y evaluación, como una fórmula que están considerando. Entonces, yo no sé en qué medida están considerando en el plan de estudios estos elementos, o si no los están considerando, si los están criticando, o están planteando una postura alternativa. Por ejemplo, frente a esta idea de calidad como medición, como estandarización de los procesos, se planteó una alternativa, lo plantearon algunos analistas que eran de *excelencia*. En vez de hablar de *calidad* hablemos de *excelencia*. Y por eso es que en esa nueva reforma educativa que se acaba de aprobar, en vez de calidad se habla de *excelencia*. Yo no sé si en los planes de la licenciatura se están considerando estos planteamientos, o en qué medida, o que planteamientos alternativos se están señalando. En el caso de la calidad, en el caso de los procesos de evaluación, yo creo que también ahí debemos hacer un planteamiento crítico, en vez de hablar de una evaluación estandarizada, podríamos hablar de una evaluación formativa. Entonces sería calidad, evaluación, los señalamientos que han puesto muy en boga estos organismos. La UNESCO plantea que la educación sea holística. Una educación que considere varios aspectos. Lo holístico quiere decir como lo global, como un todo. Entonces plantea una educación holística, que tenga que ver con lo ecológico, con la democracia, etc. No solamente los procesos específicos, en este caso de formación histórica, no, digamos otros aspectos que la UNESCO considera que son fundamentales. Habría que ver si los están recuperando. El asunto de género está muy de moda. O no sé, hay un concepto muy actual que se llama la *transposición didáctica*, que significa que tengo una idea, que significa que yo configuro un conjunto de conocimientos, en este caso histórico, y esos conocimientos, los *traslado* como contenidos de aprendizaje. Estos conocimientos que yo configuro los puedo convertir en ciertos contenidos de aprendizaje susceptibles de ser aprendidos. Entonces ha eso se le ha denominado transposición. Por señalar otro término, hay otros términos. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

Nuevamente otra entrevistada reafirma la postura de las modificaciones a los planes de estudios desde los criterios de los organismos evaluadores, y precisa la importancia de una lengua aparte de la materna, en este caso el idioma inglés para el profesional de la Historia.

[...] cuando hicimos esta restructuración curricular estábamos en consonancia con los lineamientos, estos organismos con las competencias que señala la UNESCO, el saber ser, saber convivir, saber hacerlo, este con los créditos , con las competencias para Latinoamérica en teoría si estamos trabajando, tratamos de compaginar lo que pidan estos organismos porque sabemos que si no se queda muy acotada la formación del historiador pues de hecho en ese sentido tenemos como obligatoria la materia de inglés [...] al historiador justamente porque es uno de los requisitos de estos organismos ellos no se pueden titular si no aprueban el inglés. Hay algunos que saben y dominan muy bien el inglés, pero a los que no aquí les damos inglés: inglés 2, inglés 3 e inglés 4 esto es obligatoria, justamente por eso porque lo piden los organismos. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

El siguiente párrafo expresa el punto de vista de un doctor, es interesante como fungió como responsable por varios periodos comentar sobre la ANUIES y menciona la necesidad durante la formación del licenciado en historia el manejo de un segundo idioma para así estar dentro de un proceso de *internacionalización*.

Respecto al ANUIES, debo decirlo con orgullo que nos han alabado nuestro plan de estudios. Por eso estamos pretendiendo la calificación, certificación internacional, porque creemos que tenemos los elementos y nos faltaría poco, para concursar un ámbito de calificación internacional. Uno de ellos es la licenciatura y maestría a distancia, maestría en formación docente. A lo que voy es que, esta *currícula* nuestra ha recibido elogios. Lo que no está bien para ello es que todavía tenemos muchas reticencias para que nuestros alumnos adquieran una segunda lengua. Tenemos en esta actual *currícula* cuatro niveles o cuatro cursos de inglés, que se cursan por obligación y para pasar, pero no veo la inclinación a los chicos a decir, a ver, si no encuentro aquí mi ámbito laboral, pero están dando becas en el extranjero para posgrados, pues yo aprendo inglés y me voy al extranjero. Yo no les veo esa iniciativa. [...] Nos encontramos con mucha reticencia al aprendizaje de un segundo idioma, sobre todo del inglés, que es el más cercano que tenemos. Entonces, yo hago esa crítica, no al plan de estudios. Si pretendemos la internacionalización, lo primero que debiéramos hacer es que el inglés fuese una de calidad, con un *toefl* de 400, 450 mínimo, para que nuestros egresados tengan mayores oportunidades de insertarse en el ámbito laboral. [...] Debemos internacionalizarlos. Debemos empezar los profesores a aprender el inglés, e impartir clases. Porque si vienen a internacionalizarnos y ni los profes sabemos hablar inglés. Las calificadoras nos han alabado nuestro currículum. Sobre todo, hay un aspecto, en el que yo me involucro, estancia profesional y servicio social. [...] Pero nuestros CIEES y quienes nos están calificando, alaban que tengamos la estancia profesional, como una UDI obligatoria para la carrera. Porque cumple con los requisitos legales para la titulación, pero aparte, porque al hacerla una UDI, se le está dando el enfoque totalizador de tus habilidades, de tus conocimientos de la historia en una aplicabilidad. Que puede ser la puerta abierta para el ámbito laboral. Entonces, si nos han alabado las calificadoras. (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

Explica el siguiente comentario los criterios que siguen los organismos evaluadores, sobretodo como el anterior párrafo el aspecto de la internacionalización del profesional de la Historia. Realiza una crítica al tipo de enseñanza dada en las aulas, argumenta sobre ello al poner ejemplos.

[...] revisan los planes de estudios de otras universidades, [...] la orientación internacional que tiene que ver con UNESCO y a partir de ahí definen el ajuste de contenidos. El problema es que luego esos criterios internacionales, no los sigue el gobierno del estado en su plan estatal de desarrollo, no la sigue la costumbre política, familiar en contratar. [...] que nos gusta decir que seguimos criterios internacionales. Ahí es donde te digo que somos como una universidad de papel, les dije un día en una reunión aquí en la universidad. Esa es la universidad de papel, con esa nos presentamos, pero realmente somos los que hemos sido siempre, somos un grupo muy tradicional. Entre la universidad real y universidad de papel. [...] Se me ocurrió a hablarles de eso, de la universidad que creemos, la universidad de papel, la que realmente somos. Los grupos políticos, *el amiguismo* [...] se trata de estar con el discurso y con las palabras. Y tenemos un plan de cincuenta años, y seguimos. Todo eso está si revisas el plan de desarrollo de la universidad, interdisciplinario, *transdisciplinario*: hay que enseñar aprender a aprender...y nada, de clase así como cátedras. Y luego nos dicen, haz una unidad didáctica y di cual competencia estas utilizando de acuerdo al modelo. Entonces, ya anotas alguno, ya cumpliste, lo que quieren saber ya está, pero ve a las aulas, dan la clase más o menos como antes. Entonces el currículum oculto que dices es muy importante, porque en términos reales ahí está. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Vuelve a aparecer otra postura reafirmando que las modificaciones o adaptaciones a los planes de estudios se guían por los organismos evaluadores. Llama la atención éste aspecto denominado *Humanidades Digitales*. El docente lo refiere así:

[...] cuando hicimos nuestro plan de estudios si atendimos más o menos a todas estas recomendaciones, tal vez así que nos ha ayudado el plan de estudios a certificarnos en este tipo de instancias como el CIEES y ya en el COAPEHUM y donde [...] también nos ha dado el visto bueno, hemos tratado de recuperar todo este tipo de currículum de lo internacional y que tiene que a ver mucho de las llamadas *humanidades digitales* que es un reto importante; lo hemos tratado incorporar y vale la pena mencionar que el colectivo docente siempre ha estado muy preocupado por la actualización constantemente estamos en cursos como respecto al género de intersexualidad, problemáticas cotidianas de lo que estamos viviendo y tratamos de estar al día. (Profesor-investigador, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

La maestra entrevistada a continuación menciona en su respuesta sobre la intención de la creación del TSU (Técnico Superior Universitario) como recomendación de las instituciones evaluadoras y la UAZ:

[...] Hace poco a una compañera y a mí [...] nos tocó revisar el TCU (Técnico Superior Universitario). Y entonces había un interés de la licenciatura, porque los egresados quieren un papélito extra, un papélito que reconocieran sus habilidades; precisamente la idea era averiguar que era el TCU en la universidad, porque es una figura dentro de la universidad. Y pues que entendiéramos qué es lo que entiende la universidad por este técnico, como lo podemos aplicar aquí en la licenciatura, que nos está pidiendo la universidad que hagamos como licenciatura para sacar este técnico. Y analizando eso, la parte en lo que yo trabajé, precisamente porque no entendía muy bien que quería la UAZ. Es que cuando empecé a revisar, es que no entiendo qué quiere. Y entonces dije, voy a buscar esta figura en otras universidades. Y esto me llevó, ahora que veía la UNESCO, me llevó, creo a la ONU, ay, eran otros organizaciones internacionales que hablaban. Bueno, ya me impresionó, pues bueno la idea, en su momento, era que pudieramos efectivamente hacerlo real. Y me enteré, ya cuando me puse a investigar, que no era tan sencillo. De hecho la universidad la tiene, pero, pues falta todavía trabajar en esa figura, y que esto luego se pueda llevar a todas las facultades. Sobre todo porque hay requisitos, en efecto, internacionales para qué es el técnico de aquí de Zacatecas pueda irse a Estados Unidos o Francia. Con esa figura, de técnico superior [...] no podemos todavía homogenizar lo que es el TSU a nivel internacional, porque nos falta trabajar mucho más en eso. Yo creo que es en primer la Universidad y luego la Unidad [...] aquí está planteado por el currículum de la carrera, del perfil de egreso. En términos del perfil de egreso que tenemos [...] procuramos que este a un nivel internacional (Profesora-investigadora, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Otro docente menciona que la intervención de los organismos nacionales tiene que ver con “[...] el estudio comparativo algunas y otras universidades de fuera”. (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019). Una postura diferente explica la afectación de las recomendaciones en los cursos de actualización del magisterio de la Licenciatura en Historia: “Actualmente varios de los profesores que conforman la planta docente del PE se integran en la formación permanente del profesorado para capacitarse y actualizarse en temas como derechos humanos, cultura por la paz y equidad de género”. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019). Para explicar la formación integral del licenciado en Historia de la UAZ el siguiente entrevistado lo vislumbra desde las recomendaciones en el sentido de *transversalidad* de contenidos:

Se supone que esta nueva implementación de la formación integral obedece precisamente a las recomendaciones que hacen estos organismos internacionales. Pero también hay que tomar en cuenta otra recomendación que se hace por la UNESCO, estas organizaciones, es precisamente la implementación de los ejes transversales. Y cuales han sido los ejes transversales a los cuales se les ha dado mayor preferencia en el currículo de la formación del historiador. Pues esto de la identidad de género, equidad de género la globalización. Son tres, genero, identidad y globalización si no me equivoco. Entonces se supone que la relación que hay con el currículum y el perfil de egreso, pues precisamente tiene que ver con la *transversalización* de estos contenidos, [...] por ejemplo el contenido de una materia disciplinar con una materia formativa o como se *transversalizan* los conocimientos disciplinares y formativos con los ejes transversales. Con el género por ejemplo, o con la globalización, o con la identidad. (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

El próximo párrafo se refiere a considerar en las reestructuraciones curriculares del plan de estudios de la licenciatura en Historia, un método comparativo para *medir* cómo se encuentra el programa de Licenciatura con otros programas formativos de licenciados en Historia a nivel nacional. También el entrevistado aborda el tema de los ejes transversales.

[...] nosotros hemos buscado, no tanto directamente en los perfiles, documentos, pero si hemos tomado cuadros comparativos que vemos de otras universidades, cuales son los perfiles que están ofreciendo y hacemos una comparación con lo que estamos trabajando nosotros. [...] creemos que nos mantenemos en esos estándares, aunque no necesariamente lo que plantean esas instituciones. Muchas veces lo que si hacemos es, de las recomendaciones que hacen, meterlos como materias transversales, como ejes transversales que atraviesan por varias materias, entre ellos lo que es equidad, medio ambiente, propuesta por la paz, evitar la violencia. Ejes transversales que si son recomendaciones que vienen desde la UNESCO, la ONU y si bien no lo hacemos directamente al perfil, si lo vemos como ejes transversales que pueden tocarse en varias materias. Pero no propiamente que revisemos directamente las propuestas de perfil que hacen estas instituciones. (Profesor-investigador, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

Se reafirma la postura de la intervención en el currículum formal de los organismos internacionales en la opinión del siguiente entrevistado y se vuelve a retomar el eje transversal para el programa de Licenciatura: “Si está relacionado. Sobre todo con estas temáticas transversales, que tiene que ver con equidad de género, ecología, derechos humanos. Si se basaron en estos estándares. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

4.2. Perspectiva de los egresados

Este apartado muestra las percepciones de algunos egresados durante la aplicación del instrumento. Al igual que en las entrevistas a los profesores-investigadores, aquí se despliegan las preguntas del instrumento que tienen mayor relación con los objetivos específicos. Se decidió mostrar la información recabada de esta manera, para conjuntar respuestas de *complementación* o secundarias del instrumento aplicado a egresados que le dieron solidez a las preguntas primarias de la investigación.

4.2.1. Concepción de formación integral según el egresado

En este rubro, la mayoría de los entrevistados tienen una idea vaga del concepto: *formación integral*, entendido aquí desde el Modelo UAZ siglo XXI y los cinco diferentes planes de estudios. Algunos informantes, lo relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos lo explica desde el conocimiento significativo aplicable al campo laboral.

No fue común que relacionaran el plan de estudios que en su momento les correspondía con la *formación integral*. Fue muy notorio al realizar la pregunta, cierta dificultad en explicar éste punto por parte de los egresados; se notó en mayor medida en los egresados que no se dedican a ejercer la docencia. Se muestran a continuación una selección de respuestas más relevantes: “Es la tira de materias que abarcan diversas especialidades, como centrándose en un objetivo que es la historia”. (Egresado, comunicación personal, 15 de octubre del 2019). Otra respuesta se aprecia así:

Tanto teóricamente, como en la práctica y es cuando la persona puede formarse tanto en la disciplina formal, como académica, y viendo más allá del entorno académico, considerar a otros sectores de la población. Cómo que está muy enfocado en la población plural y ver por ellos. (Egresada, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

El siguiente comentario considera la formación con la relación con los ejes transversales y una preparación para la vida:

La formación integral tiene que ver con la adquisición de saberes y habilidades que no precisamente tienen que ver, bueno de manera directa, con las materias básicas, disciplinares. Por ejemplo, se tiene que aprender en lo tocante al cuidado del medio ambiente, desde ser quien lo ejerce como tal, hasta ser quien lo lleve a otros. Del deporte, desde la perspectiva de la salud, tanto física como mental. La equidad de género, y temas que tienen que ver con el respeto y la tolerancia a los demás. (Egresado, comunicación personal, 14 de octubre del 2019).

La respuesta del párrafo inferior se refiere a la capacitación para la vida, la cual se puede usar desde la docencia:

Es un estilo de educación que va más allá de las aulas, aquella formación que te permite capacitar en el mundo real, pero, no nada más casándote con un eje temático. Por ejemplo conmigo, que soy docente, ni irme directamente sólo a la docencia, sino también encontrar otros enfoques, tanto ambientales, de género, que pueden trascender a la sociedad, no nomás te ofrece como un docente, sino como un docente que tiene las capacidades, el interés de género, ambientales.(Egresado, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

La opinión de la siguiente egresada se expresa al exigir de cierta manera, herramientas para desempeñarse en el ámbito laboral:

"La formación integral es...se nos den una educación que lleve de todo, tanto investigación, extensión. Ya pues todas las líneas que tienes aquí, historia del arte, docencia, organización y administración. Pero si ya depende de cada uno de nosotros en que área nos especialicemos más, yo en mi caso es investigación e historia del arte. Nada más que aquí no viene paleografía, en administración de acervos y ya lo que es religiosidad y arte universal. El chiste es que nos enseñen, que nos den herramientas para poder defendernos cuando acabemos de egresar que sepamos hacer de todo". (Egresada, comunicación personal, 1 de julio del 2019).

Dos entrevistados consideran un desarrollo pleno: "La formación integral es aquel proceso por el cual todo alumno debe pasar, en gran medida que le permita desarrollar todos los aspectos de la persona". (Egresado, comunicación personal, 30 de septiembre del 2019). "La enseñanza de todas las áreas del conocimiento humano con el fin de que se alcance mejores personas". (Egresado, comunicación personal, 23 de septiembre del 2019). La siguiente opinión expresa que formación va de la mano con las aptitudes del profesional universitario: "Tiene que ver con la preocupación de los formadores por preparar un profesional de la historia apto para desempeñarse en el campo laboral y social, un universitario crítico que incida en su entorno". (Egresada, comunicación personal, 27 de septiembre del 2019).

Las anteriores percepciones de los egresados sobre su concepción de *formación integral* y con ello contribuyen a manifestar el currículum real de la carrera de Historia en la UAZ.

En la primera columna de la siguiente tabla (3) se muestra los elementos curriculares que le dan más prioridad los profesores-investigadores y esa información se compara con la dada por los egresados y es señalada con una X.

TABLA 3. CUADRO COMPARATIVO DE LA CONCEPCIÓN: FORMACIÓN INTEGRAL

PROFESORES-INVESTIGADORES	EGRESADOS																													TOTAL				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
1. Orientaciones	X						X															X							X			4		
2. No se aplica la formación integral.			X																			X								X		3		
3. Funciones: social, cultural y crítica.		X		X	X																	X							X			7		
4. Enfrentarse a los desafíos laborales del contexto.						X		X														X											3	
5. Son los requerimientos de los organismos evaluadores.																																		1
6. Discurso orientativo (cada quién entiende lo que quiere)															X		X																	5
7. Acorde a la realidad, panorama de preparación.																						X												2
8. Integrar actividades: culturales, deportivas.																						X												3
9. Formación humanística vs formación																						x												3

pragmática.																					
10. Perfil humanista: desarrollar competencias que aborden aspectos para el ser humano.																x					1
11. Conjunto de habilidades transversales: buen ser humano.														x		x					2
12. No solo verlo en la disciplina histórica, sino en los valores.	x								x										x	2	
13. Construir buenos ciudadanos: materias transversales.																		x	1		

Tabla 3. Respuestas de los instrumentos aplicados a trece profesores-investigadores y treinta egresados del Programa de Licenciatura en Historia. Fuente: Elaboración propia con base en las opiniones de los profesores-investigadores y egresados.

En la tabla 3, se observa que cuatro egresados relacionan la formación integral con las orientaciones o ejes terminales de la Licenciatura en Historia, esta percepción representa un 13.3 %. En el rubro: *No se aplica la formación integral*, tres egresados lo consideran así y equivale a 10 % del total. Siete egresados la relacionan con las *Funciones: social, cultural y crítica*, ello equivale a 23.3%. El punto 4. *Enfrentarse a los desafíos laborales del contexto*, tres egresados consideran así a la formación integral que es el 10%. En cuanto al quinto punto: *Son los requerimientos de los organismos evaluadores*, se obtuvo un 3.3% percibido por un egresado. El aspecto 6. *Discurso orientativo (cada quién entiende lo que quiere)* aquí se obtuvo un 16.6%. Del punto 7. *Acorde a la realidad, panorama de preparación*, sólo dos exalumnos expresaron esa visión y representa un 6.6%. El número 8. *Integrar actividades: culturales, deportivas*

coincidió con tres egresados y representa un 10%. Del aspecto *curricular* 9. *Formación humanística vs formación pragmática*, fue mencionado por tres lo que es un 10%. Un egresado (3.3%) lo relacionó con el punto 10. *Perfil humanista: desarrollar competencias que aborden aspectos para el ser humano*. La formación integral fue vista por dos (6.6%) egresados como un *Conjunto de habilidades transversales: buen ser humano*. Dos egresados (6.6%) concordaron con el punto: 12. No solo verlo en la disciplina histórica, sino en los valores. Y por último se obtuvo que un egresado ve la formación integral como una *manera de Construir buenos ciudadanos desde las materias transversales*.

La anterior tabla es un cuadro comparativo de doble entrada, se elaboró contrastando las percepciones de los entrevistados respecto al concepto: *formación integral*, resulta interesante cómo existen coincidencias entre las opiniones de los profesores-investigadores y los egresados. Se consideró pertinente mostrar de esta forma las respuestas, para lograr tener una visión *completa* de las concordancias del currículum real, entre las perspectivas de los dos actores del Programa de Licenciatura en Historia. Se puede ver en el cuadro que los historiadores formados antes del plan de estudios 2004 comprenden su formación desde la utilidad social, cultural, artística y crítica. Es decir, el oficio del historiador como investigador *erudito* que incide con sus actividades académicas en la sociedad.

4.2.2. Preparación de los egresados para enfrentar el campo profesional

En su mayoría, los entrevistados coinciden que el profesional de la historia está formado para insertarse en el campo laboral. Sólo cinco creen que les faltaron herramientas, habilidades teóricas y prácticas para enfrentar el mundo laboral

Un gran porcentaje les gustaría dedicarse exclusivamente a la investigación histórica, pero, están conscientes que es complicado conseguir apoyos para ello. En general si se consideran los profesionales de la Historia, formados para las condiciones laborales y sociales de su entorno.

4.2.3. La carrera de historia y las necesidades del entorno

Para los egresados, la licenciatura en historia cumple con formar historiadores con un amplio compromiso ético social. Ello se aprecia en la participación de los historiadores en el ámbito educativo como profesores del área humanística.

Los egresados expresan que las investigaciones históricas realizadas durante su formación sirven para explicar parte del contexto que les rodea y por ende la realidad social del país.

4.2.4. Desafíos de las autoridades educativas sobre perfil profesional del licenciado en historia

Los egresados coinciden en que debe existir mayor consenso entre la planta docente, pues las posturas ideológicas y políticas dentro de la carrera y en la Universidad Autónoma de Zacatecas afectan el proceso de formación.

Algunos insisten en que debe ser desde la licenciatura en Historia la presión hacia las instituciones gubernamentales para lograr espacios laborales que les corresponden. Varios establecen que existe apoyo institucional, pero, al enfrentarse al campo laboral han notado la carencia de algunas habilidades profesionales.

En cuanto a la formación continua, les parece que desde la *modalidad presencial* es complicado estarse capacitando y actualizando.

4.2.5. Aspectos de formación que priorizan el plan de estudios desde el punto de vista del egresado

Realizando esta pregunta los egresados se enfocan en el aspecto práctico, las carencias que visualizan desde su experiencia profesional. Creen que se le debe dar más énfasis a las prácticas, es decir, agregar en el plan de estudios materias más útiles. Realmente la mayoría no aporta tanta información al respecto.

Tabla 4. Aspectos de formación que prioriza el plan de estudios según el egresado

ELEMENTOS CURRICULARES	EGRESADOS																													TOTAL		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1 3	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Competencias o habilidades	X	X	X	X														X		X	X								X	X	10	
Ejes transversales	X	X	X	X						X																		X	X	X	X	10
La función docente.	X		X		X	X		X					X	X	X			X				X									10	
La función investigativa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	30			
La función divulgativa.	X	X		X		X			X			X			X		X			X			X	X	X				X	X	14	
Bibliografía actualizada.	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	25		
Los contenidos de cada asignatura responden a los problemas más actuales de la carrera.	X	X	X	X	X	X	X	X				X		X		X		X		X		X		X			X	X	X		20	
Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.			X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	23		
Incorporación de TICS	X	X	X	X	X					X		X		X						X		X	X				X				14	
Servicio Social	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										X					X		X				14	
Prácticas	X	X	X	X	X				X			X			X			X			X				X		X	X	X		14	
Participación a congresos, diplomados, talleres, conferencias.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	26		
Tutorías		X		X	X			X		X		X			X			X		X		X										10

Fuente: Elementos curriculares expresados durante la formación del egresado desde el instrumento aplicado a egresados del Programa de Licenciatura en Historia, UAZ. Elaboración propia con base en al instrumento aplicado a egresados.

De la anterior tabla (4) se percibe que el egresado valora de su formación como elemento primordial la formación como historiador que funge como investigador, ello también tiene relación con las prioridades que percibe expresó el plan de estudios cursado en su momento. En segundo lugar, aparece la importancia que se le dio durante sus estudios a la participación a congresos, diplomados, talleres, conferencias. En tercer término considera que la bibliografía es actualizada y por ello importante en los planes y durante su formación. La Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje es para el egresado otro elemento esencial en su trayecto escolar; además creen que los contenidos de cada asignatura responden a los problemas más actuales de la carrera. Aparecen en sus percepciones cuatro aspectos del currículum formal que digamos *empatan* en importancia: *La función divulgativa, Incorporación de TICS, Servicio Social y Prácticas*. Por último y sin menor importancia aparecen nuevamente varios aspectos curriculares que coinciden con su percepción: *Las competencias o habilidades, Los ejes transversales, La función docente y Tutorías*. Entonces, se aprecia que el currículum real expresado desde los actores tiene concordancia con lo estipulado en el currículum formal (cinco planes de estudios). La visión general del egresado es que el plan de estudios cursado en su momento cumplió con las necesidades y requisitos del entorno laboral y social.

4.2.6. Retos de los egresados ante la realidad social

Exponen al respecto que lo primordial es no perder los valores como humanistas, ser profesionistas que incidan en su entorno. Lograr que la sociedad tenga una imagen clara del historiador como un profesional de la historia que genera cambio.

Al igual que los docentes-investigadores la mayoría menciona que la educación continua de egresados es un asunto pendiente. Tienen claro que el problema es complejo, aun así, insisten sobre la cuestión.

A manera de conclusión, considerando todas las perspectivas planteadas en el presente capítulo por los sujetos que intervienen en el currículum real del Programa Académico de la Licenciatura en Historia. Se aprecia que son infinidad de posturas referidas a las adaptaciones de los seis planes de estudios. Cada sujeto entrevistado

aporta variados elementos para comprender una parte del currículum real, pues faltó en este estudio entrevistar a las autoridades educativas de la Unidad de Historia, obviamente ello no era parte de los objetivos específicos, pero hubiera sido interesante contrastar más percepciones, ellas desde el ámbito administrativo.

En cuanto a lo aportado y dicho por los *profesores-investigadores*²⁶ resultó interesante y enriquecedor para comprender el currículum de la carrera de Historia. Sus posturas críticas muestran *formadores de historiadores* humanistas y eruditos; no sólo conocen y manejan su línea de investigación sino además tienen un gran bagaje de conocimiento de tipo social, político, cultural, económico, del medio ambiente y artístico. Entonces, ello les permite tener una visión del oficio del historiador. Obviamente no son pedagogos (salvo dos que tienen formación normalista) ni están formados para impartir clases, pero, como investigadores del ámbito histórico conocen y reconocen el *por qué*, es decir, las causas y motivos de las reestructuraciones (adaptaciones) curriculares en los seis planes de estudios del Programa Académico de Licenciatura en Historia de la Unidad Académica de la UAZ. Insisto, lo enriquecedor al utilizar la técnica de investigación *entrevista semi-estructurada* de este estudio de caso fue estar frente a académicos comprometidos con la Institución y la Universidad, pero, sumamente ocupados y ocupadas con actividades académicas de tipo administrativas que considero tal vez, no les ha permitido detenerse a visualizar qué historiador están formando, es cierto, que existen equipos de trabajo *comisiones* para atender diferentes asuntos del programa académico y de la Unidad Académica de Historia, aun así, parece que están saturados de actividades no tan propias de la formación del estudiante. La técnica usada, permitió tener un *diálogo* que hizo comprender el papel que juega el historiador en el entorno local, regional, nacional e internacional. Las respuestas dadas son abundantes, la facilidad de palabra y argumentación es amplia. Obviamente, por cuestiones teóricas se puso las respuestas que se enfocaran en el objetivo general y en los específicos, ya que, se tuvo un mar de percepciones sobre cada tema.

²⁶ Denominación que se le da al docente y la docente que imparte cátedras en la Unidad Académica de Historia, y está estipulado en el artículo 2 del *Reglamento Específico del Funcionamiento de la Academia del Programa de Licenciatura* (7 de noviembre 2008: 3, 4 y 5).

En cuanto a los egresados sus respuestas son un tanto, si se permite la palabra: *pobres*; a pesar de ello, se logró clasificar sus breves respuestas tomando en consideración lo aportado por los profesores y las profesoras. Se apreció que el egresado no está consciente de su formación. Desconoce aspectos formativos del plan de estudios que tuvo durante su etapa de estudiante. El egresado dejó claro, qué recibió en su momento, una buena, mas no, ideal formación como profesional de la Historia en el Programa Académico de Licenciatura en Historia de la UAZ. Digamos que están más interesados o preocupados por desempeñarse con éxito en el ámbito laboral. La aplicación del instrumento y desarrollo del mismo en los egresados causó cierto interés al darse cuenta que desconocían muchos aspectos durante su formación. La mayoría preguntaron, cuál era la finalidad del instrumento. Sus percepciones como profesionales de la Historia sobre la formación en el Programa Académico de Licenciatura son vagas, pero, no se debe descartar que los vacíos, siempre *nos dicen* algo: que existe una carencia de comunicación entre docentes y alumnos, se debe dar a conocer a los alumnos durante su trayecto en la carrera, cómo se les está formando, hacer *pausas* que algunos autores denominan *autoevaluación* y *coevaluación* durante las cátedras de cada una de las asignaturas.

CONCLUSIONES

Las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan una redefinición estructural debido a los cambios vertiginosos que impone la posmodernidad. Desde su creación (época moderna), fueron concebidas como el espacio de quehacer científico, técnico y tecnológico, aisladas un tanto del entorno. Sin embargo, los tiempos actuales exigen que la universidad ajuste su sistema interno al contexto social, político y económico; reconozca la vinculación, integración e intervención de sus integrantes en la sociedad global y se pregunte sobre su función social.

El desarrollo científico, tecnológico y de innovación implicó modificaciones en la política educativa, ya desde los años 80's del siglo XX, comienza la aplicación de criterios para el desarrollo de las IES. Ello, obligó el accionar de la universidad con un cambio de paradigma educativo. Este reto, implicó todo un proceso de revisión, introspección, análisis y comparación del currículum universitario. Tomando como punto de partida dicho cambio, el análisis e interpretación de la información considerada en este estudio se estructuró en cuatro aspectos denominados discursos.

1. Discurso primero: universidad y formación ciudadana

Desde el estado del arte de la presente investigación (capítulo I) se observó que existe una estrecha relación entre universidad y formación ciudadana. Al conjuntar y analizar el contenido de diferentes estudios referentes a la formación del historiador, se encontraron elementos que convergen sobre la construcción de ciudadanía desde las IES. Muestra de ello, es la propuesta didáctica de Ortiz (2017) sobre formación axiológica del historiador donde promueve potenciar los valores identitarios, es decir, la pertenencia a una comunidad; asimismo, Tugores y Capellà (2014) le dan importancia al papel del historiador del arte para resolver problemas patrimoniales. La crítica que hacen García, et. Al. (2012) al sistema de enseñanza en varias IES, tiene que ver con el sentido de pertenencia, es decir, mencionan que no existe un órgano encargado de la identificación de los

problemas del entorno para retroalimentar los currículos. Mora y Molina (2011) se interesaron por analizar, hasta qué punto un plan de estudio está formando un profesional, capaz de satisfacer el perfil que requiere la sociedad. Las autoras buscaron involucrar al estudiante con su medio ambiental, social y político. La deontología de la historia es retomada por Manjón (2011) como una necesidad formativa, pues implica la responsabilidad moral y ética del historiador hacia la comunidad. Para Botero (2005) el gobierno ha dejado de lado los valores, la formación del buen ciudadano; desde su postura exige a la educación superior diseñar políticas y programas con contenido axiológico. En la investigación de Chávez (2005) se puso interés en la percepción de los valores vividos en la universidad, la identidad y sentido de pertenencia, así como, la conciencia de la dimensión ética en la profesión y los valores del historiador.

Los investigadores Schmidt (2016), Heram y Di Matteo (2015), Díez (2015), Arteaga y Camargo (2014) y Manjón (2011) concuerdan en la formación de ciudadanos críticos. Schmidt (2016) descubre en el currículum formal (al analizar cuatro documentos oficiales) que el profesor de historia se forma bajo un orden instrumental, en el sentido de utilidad social: “[...] la finalidad de la Historia para la formación del ciudadano crítico.” (Schmidt, 2016: 43). Díez (2015) expone que el estudiante que ha llevado asignaturas relacionadas con la categoría género descubre su responsabilidad social y se vuelve consciente de sus prejuicios y estereotipos. Para Arteaga y Camargo (2014: 133), el maestro de historia para el siglo XXI ya no es un sujeto obediente, es un ser pensante que toma conciencia.

Las competencias ciudadanas son abordadas por Araya, et. Al. (2010), Hawes y Corvalan (2006) y Medina et. Al. (2014) en el sentido de formar para la calidad educativa. Los primeros proponen un diseño curricular de formación para el historiador que le permita interrelacionarse bajo los estándares internacionales de calidad en un mundo globalizado. Medina et. Al. (2014) analizaron un plan de estudios de la carrera de historia, ellos consideran que está diseñado para que el egresado se posicione de manera inmediata en el mercado, debido a que, proporciona herramientas de oportunidad y competencia para el empleo.

El discurso predominante de los textos, gira en torno a que la universidad es responsable y debe contribuir con la formación en ciudadanía.

2. Discurso segundo: organismos internacionales y currículum

Existen múltiples maneras para abordar el currículum, al respecto, se mencionó en el capítulo segundo la visión de los teóricos como Tyler (1942), Taba (1962), Stenhouse (1975), Gimeno Sacristán (1991) Grundy (1987), Coll (1991), Kemmis (1993), Apple (1990) por señalar algunos. El significado de este constructo social se estableció como un proceso dinámico y cambiante (Díaz, 2003) condicionado por el contexto. Bajo esa definición se comprendió la adaptación curricular en la formación del historiador de la UAZ, pues, como proceso incluyó tanto el currículum formal como real.

Como proceso delimitado por el contexto, el currículum de la carrera de la historia ha sido influido por un discurso político dominante: los documentos de los organismos internacionales y nacionales sobre educación. Usando conceptos tales como: inclusión, equidad, calidad, aprendizaje para toda la vida (ONU, 2016); educación permanente para todos (UNESCO, 2011); bien común, educación superior eficaz y eficiente (CMES, 2009); evaluación, acreditación, calidad y autofinanciamiento (OCDE, 2017); gobernanza, autonomía, evaluación y habilidades (SEP, 1993); calidad, pertinencia, eficiencia, financiamiento, competencias, cívica y sustentable (Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024); cobertura, calidad, inclusión, equidad y competencias (Programa Sectorial de Educación , 2013-2018); gobernanza, capital humano, calidad, cobertura y equidad (ANUIES. Visión y Acción 2030, 2018); gobernanza, inclusión, equidad y calidad (Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Zacatecas 2017-2021). Palabras que se utilizan para proyectar crecimiento y desarrollo económico, social y educativo. Resalta en esos documentos institucionales el concepto de calidad como supuesto eje de transformación.

La información recabada durante la investigación muestra que el discurso del currículum formal de la carrera en historia utilizó conceptos emitidos por los

organismos internacionales y locales para la formación del historiador, principalmente el término calidad (Modelo UAZ siglo XXI, Plan de estudios de la Facultad de Humanidades, 1994 y Plan de estudios 2011). Desde la perspectiva del currículum real, los docentes-investigadores mencionaron varios conceptos: calidad, equidad, evaluación, acreditación, pertinencia, competencias, mismos que inciden en el proceso formativo.

3. Tercer discurso: currículum y docentes

El docente que durante su práctica educativa obtiene autonomía, es un reflejo de resistencia, acompañada de una concientización; el currículum formal puede ser una vía, si se aprovecha, para hacerse de saberes explícitos para posteriormente exponerlos, analizarlos, criticarlos y una vez hecho esto, empezar a modificar su quehacer. El docente ve su práctica limitada y determinada por el currículum formal, a la vez, que tiene la posibilidad de asumirse como agente de cambio en el currículum (Apple, 1990). Esta dualidad es el puente hacia una formación integral.

Durante la investigación de campo se observó que los profesores tienen cierta autonomía en sus cátedras, pero, están saturados de trabajo administrativo. Conocen las deficiencias o debilidades y fortalezas del currículum formal y desde su experiencia proponen cambios significativos en la formación del historiador.

4. Cuarto discurso: Formación profesional integral vs formación profesional

En el currículum universitario se encuentran dos visiones formativas, que responden a intereses de diversa índole. La formación profesional pertenece a un modelo educativo unidimensional trazado por el neoliberalismo y la globalización (Botero, 2005).

Desde los resultados de la investigación se apreció que existe una visión educativa idealista en el currículum formal y real de la carrera en historia sobre el desarrollo integral del alumno. En lo tocante al currículum real los sujetos de análisis se contradicen en sus argumentos, ya que, por un lado aseguran se ofrece una formación integral, pero, al cuestionarles sobre los retos como docente

formador de historiadores enlistan y describen una serie de compromisos curriculares pendientes, “De alguna forma el currículum refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos” (Sacristán, 1991). En cierta manera, se nota desde la información de campo recolectada que la formación del profesional de la historia no es integral.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2018) Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. Recuperado de https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Aponte, Y. (2008) Historiadores se integran mejor al campo laboral. *Revista Digital La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*. Año 7, edición 550. p. 14. Recuperado de <http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/550/550.pdf>
- Apple, M. (2008) *Ideología y currículo*. Madrid, España. Ediciones Akal (p.o.1986).
- Araya, I. M., Botey, A. M., Marín, J. J., Molina, S. E. y Viales, R. J. (2010) “La formación del historiador desde las competencias profesionales y académicas: el caso de la escuela de historia de la universidad de Costa Rica”, *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, vol. 11, núm. 2, pp. 41-66, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43922144003>
- Arcos, E., Molina, I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Marquez, M., Ramírez, M., Miranda, C., Rodríguez, L. y Poblete, J. (2006) “Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, universidad austral de chile 2003-2004”. *Revista Estudios Pedagógicos* XXXII, Nº 1: 33-47. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514132003.pdf>
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 13, pp. 110 - 139. Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013) *Investigación cualitativa*. 2^a reimpresión. Talleres de litográfica Dorantes. Universidad Autónoma de México. Toluca, México.
- Ball, S., Youdell, D. (2008). La privatización encubierta en la educación pública. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Recuperado de https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d_2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf
- Bautista, N. (2011) *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno. Colombia.
- Botero Chica, C. A. (2005). “La formación de valores en la historia de la educación colombiana”. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(2), 1-23. Recuperado de <https://rieoi.org/RIE/article/view/2821>
- Brovelli, M. (2001) “Evaluación curricular”. *Revista Fundamentos en Humanidades*, vol. II, núm. 4. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Carnoy, M. (2006) La educación como imperialismo cultural. México, Argentina, España. Siglo XXI editores. pp. 12-38.

Carreño, S. (2002) “¿Por qué nos cuesta tanto trabajo investigar?”. *Revista Panorama Universitario*. Num. 77. Recuperado de <http://www.panoramauniversitario.com.mx/hereroteca/septiembre/2002>

Carrillo, J. (2008) La tendencia mundial, laboral e intelectual de los historiadores están en expansión. *Revista Digital La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado de <http://www.udg.mx/es/noticia/la-tendencia-mundial-laboral-e-intelectual-de-los-historiadores-estan-en-expansion>

Carrillo, R. [robertocarrillo]. (4 de octubre, 2019) [Publicación de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/messages/t/latinrober.carrillo>

Castañeda, M., Castro, F. y Mena, C. (2012) “Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas”. *Panorama*, pp. 71 – 85, Volumen 6, número 10. Chile. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780122.pdf>

Catalán, M. (2018). Posgrado en Historia retrasa su reacreditación en el PNPC por confusión administrativa. *Periódico la Jornada*. Recuperado de <http://ljz.mx/2018/08/11/posgrado-en-historia-de-la-uaz-pierde-acreditacion-en-el-conacyt/>

Chávez, G. (2005). “Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, *Reencuentro*, núm. 43, pp.1-13, Distrito Federal, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004307>

Coll, C. (1991). *Psicología y currículo: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. México: Editorial PAIDOS

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2019) *Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

Delors, Jacques. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España. UNESCO.

Díaz, Á. (2003) “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2. pp. 81-93. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>

Díaz, F. (2005) “Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa”. *Revista electrónica Perfiles Educativos*. Vol. XXVII núm. 107, pp. 57-84 Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>

Díez, M. del C. (2015) “Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad”. *CLIO. History and History teaching*, 41. pp. 1-16. Universidad de Jaén, España. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonDiez2015.pdf>

Escuela de Humanidades UAZ (1987) *Proyecto de escuela de Humanidades: Historia, Filosofía y Letras*, Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.

Escuela de Humanidades UAZ (1991) *Plan de estudios*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.

Facultad de Humanidades UAZ (1994) *Plan de estudios*, Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.

Facultad de Humanidades UAZ (1999) *Plan de estudios*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.

Flores, P. (2016) ¿Para qué una nueva ley de educación superior?. Periódico online *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/para-que-una-nueva-ley-de-educacion-superior/>

Flores, R. (2005) "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 38, pp. 67-86. Recuperado de <https://rieoi.org/RIE/article/view/831>

García, A. O., González, A. y Sierra, R. (2012). "El proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica en las Instituciones de Educación Superior (IES): una relación imaginaria". *Revista Justicia Juris*, Vol. 8. Nº 1. Enero – Junio. pp. 30-39. Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4195900.pdf>

Gimeno, S. J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. España.

González, A., Magallanes, M. y Román, A. (2014). Trayecto de una línea académica en peligro de extinción el caso de la difusión de la historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas. En Rivera, E., Flores, G. y Ramírez, T. (Eds.), *La formación del historiador. Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social y tutorías en las licenciaturas en historia en México*. (pp. 221-240) Primera edición. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32451>

González, M. (2018) "Agenda 2030, ¿retórica o cambio real?". *Diario electrónico El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/09/24/planeta_futuro/1537790799_513353.html

Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.

Hawes, G. Corvalán, O. (2006). "Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 40, Nº. Extra 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2098485>

Heram, Y. y Di Matteo, M.F. (2015). "Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de ciencias de la comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina". *Espaço Plural*, vol. XVI, núm. 32, pp. 38-67. Brasil. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944238004>

Hernández, R. A. (s/f). "La formación del historiador como científico social en la Universidad Nacional sede Bogotá: una mirada a la reforma del 2008", *Revista Goliardos XVII*, pp. 28-45. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/44975/1/46625-226202-1-SM.pdf>

Herrera, B., Salas, M. L. y Salas, M. A. (2019). Propuesta metodológica para evaluar la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior privadas de Zacatecas, México. *Delectus. Revista de investigación y capacitación continua*, 2(1), 107-119. Recuperado de

https://www.inicccperu.edu.pe/ojs/revista_delectus/index.php/delectus_diciembre_2018/article/view/18/8

Inciarte, A., Canquiz, L. (2009) Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, pp. 38-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118863003.pdf>

Katayama, R. (2014) *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso De la Vega. Fondo Editorial Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas. Lima, Perú.

Kemmis, S. (1993) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 2^a edición

Lárraga, H.R. Piedad, A.M. y Hernández, D.R. (2017): “Perfil deseable PRODEP: una estrategia para el fortalecimiento institucional”, *Revista Tectzapic*, Vol. 3 No. 2, pág. 104 – 115. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tectzapic/2017/02/perfil-prodep.html> <http://hdl.handle.net/20.500.11763/tectzapic1702perfil-prodep>

López, M. (2011). “Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 10, núm. 19, enero-julio. pp. 49-71. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243120126003.pdf>

Lugo, M. E. y Santos, E. (2008). “¿para qué modificar un plan de estudios?”, *Revista Cubana de Química*, vol. XX, núm. 1, 2008, Cuba, pp. 66-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443543713011>

Manjón, A. (2011) “La imagen social del oficio de historiador”, *Revista El Futuro del Pasado*, nº 2, pp. 283-311. Universidad de Salamanca, España. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaImagenSocialDelOficioDeHistoriador-3697378.pdf>

Márquez, R. Martínez E., Moreno S. García, J. González, A. Jacobo, J.E. (2008) Reglamento específico del funcionamiento de la academia del programa de licenciatura. Unidad Académica de Historia, U.A.Z. Recuperado de <https://historia.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/REGLAMENTO-ESPECI%CC%81FICO-DEL-FUNCIONAMIENTO-DE-LA-ACADEMIA-DEL-PROGRAMA-DE-LICENCIATURA..pdf> <https://historia.uaz.edu.mx/normatividad/>

Martínez, J. Roldán, A. Vida S. (2013) Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II, 1^{era} edición. Murcia, España. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/~jpeo0002/Archivos/PDF/T06.pdf>

Martínez, T. (2016) “Agenda 2030 en México, una oportunidad de colaboración y transformación”. *Sistema de Naciones Unidas en México*. Recuperado de <http://www.onu.org.mx/agenda-2030-en-mexico-una-oportunidad-de-colaboracion-y-transformacion/>

Medina, L., Raigoza, J. L. y Román, L. (2014). Avances y problemáticas detectados en el nuevo plan de estudios (2011) de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. En Rivera, E., Flores, G. y Ramírez, T. (Eds.), *La formación del historiador. Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social y tutorías en las licenciaturas en*

historia en México. (pp. 533-553) Primera edición, México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32451>

Méndez, J. (2012) Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la Filosofía Latinoamericana y el Pensamiento Descolonial, Revista digital *Omnia*, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre 2012, pp. 49-65. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73725513007>

Monteiro, E. (2005) "Universidad y currículo: nuevas perspectivas", *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núms. 109-110. Brasil. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n109-110/n109-110a3.pdf>

Mora, E. M. y Molina, G. Z. (2011). "Fortalezas y debilidades del plan de estudios vigente de la carrera de Geografía, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela", *Revista Geográfica Venezolana*, vol. 52, núm. 1, enero-junio, pp. 71-86. Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347730386005>

Nolla, N. (2004) "Instrumento para la evaluación y certificación del diseño curricular", *Revista Educación Médica Superior*, v.18 n.3 Ciudad de la Habana jul.-sep. Cuba. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300006

OCDE (2017) Panorama de la Educación 2017. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/los-beneficios-de-concluir-la-educacion-universitaria-son-aun-altos-pero-varian-mucho-segun-las-areas-de-estudio-dice-la-ocde.htmhttps://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-es.pdf?Expires=1573581204&id=id&accname=guest&checksum=A470C766FEB17939F55727DBAD14E9C2>

ONU (2016) Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf> <http://onu.org.pe/ods-4/>

Ortiz, A. T. (2017) "Formación axiológica-cultural en el historiador", *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, julio. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/07/formacion-axiologica-cultural.html> <http://hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1707formacion-axiologica-cultural>

Plan Estatal de Desarrollo 2017 – 2021. Periódico Oficial. Tomo CXXVII Núm. 2 Zacatecas, Zacatecas. Sábado 7 de Enero del 2017. Recuperado de http://coepla.zacatecas.gob.mx/wpcontent/uploads/2017/02/Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%20CXXVII_SUP01AL2_I.pdf

Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf

Quecedo, R. Castaño, C. (2003) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, nº 14. pp. 5-40 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Rodríguez, C. E. (2019) Marco y Política para la Transformación de la Educación Superior 2019-2024. Sesión Ordinaria XXXVIII del Consejo Regional Centro Sur de la ANUIES. SEP, Subsecretaría de Educación Superior, México. Recuperado de <https://crcs.anuies.mx/wp->

<content/uploads/2019/05/PRESENTACI%C3%93N-DRA.-ENEDINA-RODR%C3%8DGUEZ.pdf>

Rodríguez, R. (2019) La educación en el PND 2019-2024. UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. Campus Milenio. Recuperado de http://www.campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=16089:la-educacion-en-el-pnd-2019-2024&Itemid=140

Rojas-Morales, María E. (2010) “Evaluación del logro en el perfil de egreso de un programa de formación por competencias profesionales” (Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente) México. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1193/Tesis%20Rojas%20Morales%20Mar%C3%A1da%20Eugenio.pdf?sequence=2>

Ruiz, E. (2009). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. ISSUE. UNAM. México.

Salas, M. A. (2017) *Apunte impreso, ¿por qué nos cuesta tanto trabajo investigar?*. pp. 8. Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior. Zacatecas, México.

Schmidt, M. A. (2016) “Globalización y la política de formación del profesor de historia en Brasil”. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 55, núm. 1, enero, pp. 38-50. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33343664004>

Secretaría de Gobernación (2019) Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Gaceta Parlamentaria*, Año XXII, Número 5266-XVIII. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>

SEDUZAC (2014) Ley de Educación del Estado de Zacatecas. Recuperado de <http://www.congresozac.gob.mx/e/todojuridico&cual=180>

SEP (1993) Ley General de Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

SEP (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.W7cGoNczbIU

SEP, Subsecretaría de Educación Superior (2019) Lineamientos del programa de apoyo al desarrollo de la Educación Superior (PADES) 2019. México. Recuperado de <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/pades19.pdf>

Stenhouse, D. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

Taba, H. (1991) *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*, (Alpert, Rosa trad.). Argentina: Editorial Troquel, S.A. (El original fue publicado en 1962).

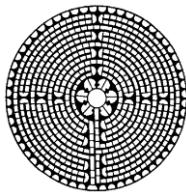
Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la educación, Argentina. Editorial Siglo XXI. pp. 247-259.

- Torres, J. (1996) *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. 5. Ed.
- Tugores, F., Capellà, M. A. (2014). "El papel del historiador del arte en la restauración monumental: problemática actual y propuestas de futuro". *Revista PH*. Año nº 22, Nº 85. págs. 221-2238. Recuperado de <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3454>
- Tyler, R. (1982) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel, 1977, 2.ed.
- UAZ (2005).Modelo Académico UAZ siglo XXI. Zacatecas, México. Recuperado de <http://acs.uaz.edu.mx/documents/12369/6ec553ac-ef86-47b4-a114-867cdd6952b7>
- UAZ (2008). Plan de Desarrollo UAZ 2008-2012. Recuperado de http://matematicas.reduaz.mx/edu/images/normatividad/PDI_2008-2012.pdf
- UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (2011) La UNESCO y la educación. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- UNESCO (2015) La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Unidad Académica de Historia UAZ (2019) *Sitio web de la Unidad Académica de Historia UAZ*. Estructura administrativa de la Unidad Académica de Historia. Lugar de publicación: Unidad Académica de Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de <https://historia.uaz.edu.mx/> consulta 13 de noviembre del 2019.
- Unidad Académica de Historia UAZ (2019) *Sitio web de la Unidad Académica de Historia UAZ*. Misión, visión y valores. Lugar de publicación: Unidad Académica de Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de <https://historia.uaz.edu.mx/mision-vision-y-valores/>
- Unidad Académica de Historia UAZ (2004) Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
- Unidad Académica de Historia UAZ (2011) Plan de estudios del programa de Licenciatura en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
- Venegas, Ma. E. (2004). "La evolución del concepto formación en la dimensión educativa Costarricense durante la primera mitad del siglo". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740203>
- Vicente, P. Latorre, M. J. (2003) "La deontología profesional en las enseñanzas universitarias: El caso de «Ciencia y Tecnología de los alimentos»". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, agosto, 2003, pp. 117-136. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

Yin, R. (1998) *Investigación sobre estudio de casos. Diseño Y Métodos.* EUA. Sage publicaciones. Segunda Edición. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

Zemelman, H. (2017) La Universidad ante la complejidad del conocimiento y el mundo actual. En Buenaventura, José Carlos (Coordinador) *La educación sitiada. Entre la política y el mercado.* México: ediciones Eón, Unisur. pp. 65-71

ANEXO A



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”



UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA PROFESORES- INVESTIGADORES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN HISTORIA

En el estudio titulado: “*La formación del historiador desde el currículum en la Licenciatura de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas: perspectiva de los egresados y del colectivo docente*” se pretende conocer y analizar la opinión que tiene el docente en relación al proceso de formación del profesional de la historia.

La responsable de la investigación es Sofía Castro Rosales, e-mail: sofacastror@gmail.com

Antigüedad en la UAZ_____

Años de trayectoria docente_____

Grado de estudios_____

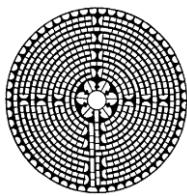
Pertenece a SNI_____ PRODEP_____

1. ¿Qué opinión le merece el planteamiento *formación integral* de los futuros profesionales de la Historia?
2. Desde su punto de vista ¿los egresados qué tanto están preparados para enfrentar el campo profesional? ¿En qué criterios basa su postura?
3. Considerando su experiencia, ¿cree usted que el plan de estudios de la carrera de Historia reúne las necesidades y requisitos del mercado laboral actual?
4. ¿Qué tanto esta carrera responde a las necesidades del entorno socio-profesional, económico y político del país?

5. ¿Qué aspectos pedagógicos, de conocimiento, habilidades, valores y actitudes, pensamiento crítico, interdisciplinarios, prioriza el actual Plan de Estudios de la carrera de Historia y contempla en el perfil de egreso?
6. ¿Qué *desafíos* se visualizan actualmente en cuanto al perfil profesional y objetivos en los Programas de Estudio de esta carrera?
7. ¿Qué tanta relación tiene el currículum de la carrera con el perfil de egreso que recomiendan las entidades internacionales como la UNESCO, OCDE, etc.?
8. Según su mirada, ¿qué habilidades o *competencias* está priorizando el currículum de la carrera de historiador de la UAZ?
9. ¿Qué habilidades o *competencias* está priorizando el mercado de trabajo en los futuros profesionistas? ¿Cuáles considera deben incorporarse al Plan de Estudios de la carrera de historia de la UAZ?
10. ¿La Unidad Académica de Historia mantiene registros actualizados de las opiniones y sugerencias formulados por los empleadores acerca del nivel de competencias y conocimientos de los estudiantes en práctica? ¿Influye en el diseño del currículum de historia?
11. ¿Podría mencionar el nivel de actualización, utilidad de los temas y contenidos del plan de estudios con la realidad social reciente?
12. ¿Qué ventajas y desventajas observa en cuanto a diseñar planes de estudio *ad hoc* con el mercado de trabajo?
13. ¿Según su experiencia y conocimiento qué tanto prioriza el plan de estudios de la carrera en historia el análisis y discusión de hechos históricos-sociales?
14. ¿Qué percepción tienen los empleadores del egresado de historia de la UAZ? ¿Dónde perciben sus fortalezas y debilidades?
15. ¿En qué medida cree usted el plan de estudios reciente está formando al profesionista con un pensamiento histórico-crítico? Comente.
16. Según su experiencia, ¿Qué aspectos del Plan de estudios no se le están dando prioridad y repercuten de manera considerable en el perfil de un historiador? ¿Asignatura, contenidos, objetivos?

17. Ante la realidad social contemporánea ¿qué retos tiene el docente en la formación del historiador? Comente.
18. ¿De qué manera la Licenciatura en Historia lo orienta o apoya para desarrollar las funciones docentes, investigativas y divulgativas?
19. Según su perspectiva ¿qué tan importante es la evaluación y acreditación de los programas académicos? A su vez, ¿Cree usted que el proceso de acreditación ha venido cambiando el currículum de la carrera? Si/No ¿En qué sentido?

ANEXO B



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”



UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Orientación: Políticas Educativas

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA EGRESADOS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN HISTORIA

Esta entrevista está diseñada para conocer la opinión de los egresados del Programa de Licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Historia de la UAZ, con la finalidad de analizar los procesos de formación de los profesionales. Tu aporte, al responder este guion de entrevista, será muy valioso para la de investigación: *"La formación del historiador desde el currículum en la Licenciatura de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas: perspectiva de los egresados y del colectivo docente"*. La entrevista es completamente anónima y sólo será utilizada con fines de análisis del programa que cursaste.

Como egresado, se te solicita que des tu opinión sobre distintos aspectos de la carrera que estudiaste y de la formación que recibiste.

Año de egreso_____

Año de titulación_____

Eje terminal de especialización (subraya la respuesta)

- | | |
|----------------------------|---|
| (I) Investigación | (II) Docencia |
| (III) Extensión y Difusión | (IV) Organización y administración de acervos |
| (V) Historia del arte | (VI) Historiografía |

1. En tu opinión ¿qué es la *formación integral*?

2. ¿Crees que con la formación que recibiste en tu carrera estás preparado para enfrentar el campo profesional? Comenta

3. ¿Cómo profesional de la historia consideras que el plan de estudios de tu carrera recibido en su momento, reunió las necesidades y requisitos del mercado laboral actual?
4. Desde tu punto de vista ¿qué tanto esta carrera responde a las necesidades del entorno socio-profesional, económico y político del país?
5. ¿Qué aspectos prioriza el Plan de Estudios de la carrera de Historia que se contemplan en el perfil de egreso y han sido de utilidad para tu desempeño en el campo laboral?
6. En relación con la construcción del perfil profesional del licenciado en historia, ¿qué desafíos crees deben trabajar las autoridades educativas de la Unidad de Historia?
7. Durante tu formación, ¿qué competencias se fomentaron y predominaron del currículum de la carrera de historia de la UAZ?
8. Según tu experiencia, ¿qué competencias debe poseer el egresado de Historia para incorporarse con éxito al mercado de trabajo? ¿Qué competencias deben incorporarse al Plan de Estudios de la carrera de historia de la UAZ?
9. ¿Durante tu servicio social o prácticas profesionales la *institución empleadora* evalúo tu desempeño? ¿Realizó a la Unidad de Historia recomendaciones y sugerencias acerca del nivel de competencias y conocimientos requeridos? ¿Consideras que las recomendaciones influyen en el diseño del currículum de historia?
10. ¿Consideras que el plan de estudios, temas y contenidos estaban acordes con la realidad social?
11. Supongamos que el plan de estudios de la Unidad de Historia se diseña pensando en las necesidades del mercado de trabajo. Al respecto, ¿qué ventajas y desventajas observas en la formación del profesional de la historia?
12. ¿Según tu formación qué tanto prioriza el plan de estudios de la carrera en historia el análisis y discusión de hechos históricos-sociales?
13. Desde tu punto de vista ¿qué imagen tienen los empleadores del egresado de historia de la UAZ? ¿Dónde perciben sus fortalezas y debilidades?
14. ¿En qué medida crees que el plan de estudios que cursaste está formando al profesionista con un pensamiento histórico-crítico? Comenta.
15. Según tu opinión y experiencia, ¿qué deficiencias tiene el Plan de estudios que repercuten de manera considerable en el perfil de un historiador? ¿Asignaturas, contenidos, objetivos?
16. Ante la realidad social contemporánea ¿qué retos enfrenta el egresado de historia? Comenta.