

Elva Rivera Gómez Georgina Flores García Teodolina Ramírez Cano (Eds.)

La Formación del Historiador

*Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social
y tutorías en las Licenciaturas en Historia en México*



Universidad Autónoma de Tlaxcala RENALIHCA

La formación del historiador.

Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social
y tutorías en las licenciaturas en historia en México

AUTORES

Elva Rivera Gómez, Saúl Jerónimo Romero,
María Elena Bribiesca Sumano, Guadalupe Zárate Barrios,
Catalina Sáenz Gallegos, María Guadalupe Carapia Medina,
Ruben Dario Nuñez Altamirano, Paulina Latapí Escalante,
Ma. Gabriela Guerrero Hernández, Hugo Torres Salazar,
María del Rocío Rodríguez Román, Gil Arturo Ferrer Vicario,
Jaime Salazar Adame, Smirna Romero Garibay,
Wilfrido Llanes Espinoza, Eduardo Frías Sarmiento,
Vanessa Magaly Moreno Coello, Patricia Gutiérrez Casillas,
Mario Heriberto Arce Moguel, Arturo Carrillo Rojas,
Luis Demetrio Meza López, Antonio F. de Jesús González Barroso,
María R. Magallanes Delgado, Ángel Román Gutiérrez,
Marco Antonio Peralta Peralta, Marcela Janette Arellano González,
Ofelia Janeth Chávez Ojeda, Mayra Lizzete Vidales Quintero,
Edna Elizabeth Alvarado Mascareño, Patricia Montoya Rivero,
María Cristina Montoya Rivero, Norma Gutiérrez Hernández,
Carlos Arcos Vázquez, Georgina Flores García,
Miriam Edith León Méndez, Laura Elena Dávila Díaz de León,
María Socorro Aguayo Ceballos, Ana Karent Muñoz Chávez,
Belén Benhumea Bahena, Juliana Angélica Rodríguez Maldonado,
Teodolinda Ramírez Cano, Alfonso Gómez Mercado,
María de los Ángeles Sitlalit García Murillo, Ivett Reyes-Guillén,
Ángel E. Román Gutiérrez, Gloria Pedrero Nieto,
Graciela Isabel Badía Muñoz, Rosa María Hernández Ramírez,
Beatriz Rico Álvarez, Sonia Bouchez Caballero,
Lidia Medina Lozano, José Luis Raigoza Quiñónez,
Luis Román Gutiérrez.

La Formación del Historiador

Áreas terminales, Prácticas profesionales, Servicio social
y Tutorías en las Licenciaturas de Historia en México

Elva Rivera Gómez

Georgina Flores García

y Teodolinda Ramírez Cano

(Eds.)

■ Universidad Autónoma de Tlaxcala
RENALIHCA



La formación del Historiador.

Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social

y las tutorías en las Licenciaturas en Historia en México

Elva Rivera Gómez, Georgina Flores García y Teodolina Ramírez Cano

(Eds.)

Comité editorial:

Elva Rivera Gómez, Arturo Carrillo Rojas, Georgina Flores García.

Comité científico:

Carlos Barros, Joan Pagès, Saúl Jerónimo Romero Romero,

Mayra Lizzete Vidales Quintero, Paulina Latapí Escalante.

Primera edición, 2014

D. R. © 2014, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Av. Universidad Núm. 1

Col. La Loma Xicohténcatl

Tlaxcala, Tlax.

D. R. © RED NACIONAL DE LICENCIATURAS EN HISTORIA

Y CUERPOS ACADÉMICOS

ISBN (en trámite)

Impreso en México/*Printed in Mexico*

ÍNDICE

	Pág.
Índice	vii
Introducción	
◇ <i>Elva Rivera Gómez</i>	I
La historiografía como eje articulador de la enseñanza de la historia	
◇ <i>Dr. Saúl Jerónimo Romero</i>	19
PARTE I. LAS ÁREAS TERMINALES DE LAS LICENCIATURAS EN HISTORIA	35
Seminario de Catalogación de Documentos de Archivo	
◇ <i>María Elena Bribiesca Sumano y Guadalupe Zárate Barrios</i> ...	37
El catálogo documental como vía de titulación en la Facultad de Historia: un instrumento necesario para la investigación histórica	
◇ <i>Catalina Sáenz Gallegos, María Guadalupe Carapia Medina y Ruben Dario Nuñez Altamirano</i>	59

Programa de estudios con Línea Terminal en Enseñanza de la Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro	
◇ <i>Paulina Latapí Escalante</i>	77
La enseñanza de la Historia y su pertinencia en los Planes de Estudio	
◇ <i>María Gabriela Guerrero Hernández</i> y <i>María del Rocío Rodríguez Román</i>	99
La didáctica en la formación docente: Retos y perspectivas	
◇ <i>Hugo Torres Salazar</i>	117
La enseñanza de la Historia y la crisis del medio ambiente	
◇ <i>Gil Arturo Ferrer Vicario</i>	127
Dimensión Didáctica de la Historia y su Valor Formativo	
◇ <i>Jaime Salazar Adame y Smirna Romero Garibay</i>	149
La Enseñanza de la Historia: Una Modalidad No Convencional	
◇ <i>Wilfrido Llanes Espinoza y Eduardo Frías Sarmiento</i>	171
Estrategias de Enseñanza desde el Aula	
◇ <i>Vanessa Magaly Moreno Coello, Patricia Gutiérrez Casillas</i> y <i>Mario Heriberto Arce Moguel</i>	185

Problemática y alternativas en el área de investigación para la formación del historiador

◇ *Arturo Carrillo Rojas y Luis Demetrio Meza López* **201**

Trayecto de una línea académica en peligro de extinción. El caso de la difusión de la historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas

◇ *Antonio F. de Jesús González Barroso, María R. Magallanes Delgado y Ángel Román Gutiérrez* **221**

El periodo virreinal de México y su alcance en nuestros días: La difusión del conocimiento histórico

◇ *Marco Antonio Peralta Peralta y Marcela Janette Arellano González* **241**

PARTE II. LAS ÁREAS TERMINALES DE LAS LICENCIATURAS EN HISTORIA **267**

Opciones de titulación y la eficiencia terminal de la Licenciatura en Historia de la UAS

◇ *Ofelia Janeth Chávez Ojeda, Mayra Lizzete Vidales Quintero y Edna Elizabeth Alvarado Mascareño* **269**

«HISTORIA ACA»: una experiencia en el proceso terminal de los alumnos de la FES Acatlán

◇ *Patricia Montoya Rivero y María Cristina Montoya Rivero* **295**

Clima social en estudiantes universitarios: Análisis obligado para el meojoramiento de la eficiencia terminal	
◇ <i>Ivett Reyes-Guillén y Carlos Arcos Vázquez</i>	317
La estancia profesional en el plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Facultad de humanidades Universidad Autónoma del Estado de México	
◇ <i>Georgina Flores García y Marcela J. Arellano González</i>	335
Historiografía de la guerra de castas en Campeche: una historia fragmentaria	
◇ <i>Miriam Edith León Méndez</i>	349
PARTE III. LOS MODELOS Y PROGRAMAS DE TUTORÍAS EN LAS LICENCIATURAS DE HISTORIA	371
El Modelo Institucional de Tutorías en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y sus implicaciones en la Licenciatura en Historia	
◇ <i>Laura Elena Dávila Díaz de León</i>	373
El Programa de Tutorías en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	
◇ <i>María Socorro Aguayo Ceballos y Ana Karent Muñoz Chávez</i>	403

La tutoría académica: una experiencia de vida. Facultad de Humanidades Universidad Autónoma del Estado de México

◇ *Georgina Flores García y Belén Benhumea Bahena* **423**

La tutoría: un compromiso de apoyo a lo largo de la profesionalización de los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UATx

◇ *M. J. Angélica Rodríguez Maldonado y Teodolinda Ramírez Cano* **439**

PARTE IV. ACREDITACIÓN, CERTIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE HISTORIA **459**

Evaluación de PE: estrategia de gestión institucional para mejorar la calidad de la educación

◇ *Alfonso Gómez Mercado y María de los Ángeles Sitlalit García Murillo* **461**

La Licenciatura en Historia de la UAZ en la antesala del COAPEHUM. Los maestros frente a lo real, lo posible y lo deseable

◇ *María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez* **477**

Entre PROMEPsas y PROEDsas

◇ *Gloria Pedrero Nieto, Graciela Isabel Badía Muñoz y Rosa María Hernández Ramírez* **501**

**Programas de Estudio en Modalidad
no Convencional**

◇ *María de los Ángeles Sitalit García Murillo,
Beatriz Rico Álvarez y Sonia Bouchez Caballero* **515**

**Avances y problemáticas detectados en el
nuevo plan de estudios (2011) de la
Licenciatura en Historia de la Universidad
Autónoma de Zacatecas**

◇ *Lidia Medina Lozano, José Luis Raigoza Quiñónez
y Luis Román Gutiérrez* **533**

INTRODUCCIÓN

El fantasma del mercado laboral neoliberal.

*La enseñanza de la Historia y las opciones terminales
en las Licenciaturas en Historia en México*

Elva Rivera Gómez

¿Cómo se forman los historiadores? ¿Para qué se estudia la licenciatura en Historia en la Universidad? [...] Tanto la formación como la información del futuro historiador se orienta mucho más hacia la investigación que hacia la docencia, pese a que, por el contrario, el terreno de la práctica profesional es mucho más amplio en la enseñanza escolar.

— *Andrea Sánchez Quintanar*

Hoy en las licenciaturas en Historia un fantasma recorre la enseñanza de la disciplina: el fantasma de las competencias diseñadas por el mercado laboral neoliberal.

En las universidades mexicanas la enseñanza de la Historia como disciplina estuvo orientada a la investigación, al menos durante la segunda mitad del siglo XX. La mayoría de las licenciaturas fundadas en este periodo tomaron como modelo el plan de estudios de la UNAM. Por ejemplo, las carreras de Historia que se fundaron en 1945 en el Instituto de Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la casa de España, hoy Colegio de México, y la que se estableció

en 1957 en la Universidad Iberoamericana. En 1965 se fundó el Colegio de Historia en la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla. La UNAM inauguró la modalidad de enseñanza abierta en 1972, y no fue sino hasta 1977 que la licenciatura en Historia se empezó a ofrecer por esta vía. Más tarde, en la década de los ochenta, algunas licenciaturas se fueron decantando por un modelo híbrido entre el plan de estudios de la UNAM y el de la UAM.

Si las y los historiadoras/es son los que conocen el saber-hacer de la disciplina, ¿qué ha pasado en la enseñanza, investigación y difusión, en el diseño de los planes y programas de estudios a lo largo de los últimos treinta años? ¿Cómo se forma a las futuras generaciones de profesionales de la Historia, qué áreas formativas del perfil profesional son reconocidas en el mercado laboral de las y los egresados? Estas son algunas de las interrogantes que necesitamos responder hoy por hoy en la academia.

Algún barrunto de respuesta a estas preguntas seguramente lo encontraremos en los objetivos y el perfil de egreso de los planes y programas de estudio de nuestras carreras. Pero si deseamos preservar los rasgos característicos de un perfil disciplinar consistente, es importante enseñar a construir el conocimiento, a elaborarlo, a descubrirlo, a resolver problemas, como lo sugirió alguna vez Andrea Sánchez Quintanar (1996), quien también reconoció que los problemas a que se enfrentan tanto los/as historiadores/as que enseñan, como los/as que aprenden, abarcan un abanico tal que

(...) desde el abordaje filosófico de la disciplina —el por qué y para qué de la historia—; los diversos aspectos epistemológicos —las formas de construcción del conocimiento histórico; las diversas teorías de la historia y los métodos que las teorías implican; su aplicación a las áreas

específicas del conocimiento histórico y, por último, su elaboración y formulación en un estructura formal orgánicamente estructurada, y con una forma de expresión al menos clara o, si es posible, estéticamente valiosa (*ibid.*).

Sánchez Quintanar sustentó estas propuestas al revisar el Plan de Estudios de Historia de la UNAM, que en ese entonces sólo contemplaba dos cursos de didáctica de la historia. Desde su punto de vista, en estas materias se debían estudiar los problemas que plantea la enseñanza de la historia, tales como:

(...) problemas de organización educativa, elementos de sociología de la educación, los problemas específicos de la transmisión-difusión del conocimiento histórico (temporalidad, espacialidad y varios más) y, desde luego, los propiamente didácticos: formulación de objetivos, técnicas didácticas, proyectos de trabajo docente, programas y planes de estudio, etcétera (*ibid.*).

Estas reflexiones de Sánchez Quintanar se hicieron en el contexto de la UNAM, justo cuando a nivel internacional se discutían los problemas referentes a la enseñanza de la historia en Europa e Iberoamérica, y cuando en la mayoría de las universidades estatales se iniciaban reformas a los planes y programas de estudio derivadas de las políticas educativas neoliberales.

En el contexto internacional, tanto en Europa como en Latinoamérica se abordó la discusión sobre la formación del profesorado, y se propusieron un conjunto de competencias para la enseñanza de la historia. A este respecto, Joan Pagés señala como el Consejo de Europa se interesó por la enseñanza de la Historia, pues a finales de la década de los 90 se organizaron tres seminarios dedicados a la reflexión sobre la formación inicial del profesorado de historia: en Viena (1998), Praga (1999) y Atenas (2000). El objetivo central de tales eventos fue «Aprender y

enseñar la historia de Europa del siglo XX». De estas reuniones surgió una *recomendación* relativa a la enseñanza de la historia en Europa en el siglo XXI (Pagés 2004, p. 163).

Para el caso iberoamericano, la Organización de Estados Iberoamericanos, a partir del Nodo Coordinador de la Cátedra de Historia de Iberoamérica, propuso

(...) la necesidad de combinar la formación del profesorado de historia con la formación para poder enseñar Historia de Iberoamérica, haciendo hincapié en los valores y las competencias académicas y pedagógicas, cuyas bases se apoyen en el sentido humanista, las experiencias comunes de los procesos históricos y el aprendizaje autónomo:

Unos valores y unas actitudes proclives a esta enseñanza basada en la comprensión del otro, en la solidaridad y en la responsabilidad hacia un pasado común y hacia un futuro en el que sean posibles los procesos de la integración regional.

Unas competencias académicas referidas a la Historia en general y a la Historia de Iberoamérica en particular, a sus rasgos específicos y a las experiencias comunes de los procesos históricos que en ella se han producido.

Una competencias pedagógicas-didácticas facilitadoras de proceso de aprendizaje autónomos, que permitan al profesor conocer, seleccionar, utilizar, evaluar y desarrollar estrategias de intervención didáctica (Pagés 2004, pp. 164–165).

Además, es importante señalar que se diseñaron las competencias académicas y pedagógicas relacionadas con la naturaleza y el procedimiento del conocimiento histórico, consistentes en:

(...) las principales tendencias historiográficas y su evolución; el tipo de conceptos, datos y hechos que utiliza la Historia y el carácter relativista de su interpretación; la comprensión y orientación en los sistemas

temporal y espacial; la comprensión del sentido procesal de la Historia, etcétera. Por su parte las competencias pedagógicas las clasifican en tres grandes grupos: la adquisición de las competencias sociales y de comunicación; la concepción, planificación y programación de la actividad docente y la organización, dirección y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (*ibid.*).

En este contexto internacional e iberoamericano de la década de los 90, fue que se empiezan a introducir en México nuevas reformas a los planes y programas de estudio, y, paulatinamente, a transformarse el curriculum en las Licenciaturas en Historia de las universidades estatales. Entre otras cosas, se trataba de que ahora el curriculum fuera flexible, que contará con un sistema de créditos, e incluyera las opciones terminales

Finalmente, en la primera década del siglo XXI, el Proyecto Tuning del año 2001 constituyó un espacio de reflexión sobre la educación superior, y fue el marco para que en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en octubre de 2002, se propusiera un proyecto para América Latina, el cual fue presentado ante la Comisión Europea en el 2003. Un año más tarde surgió el Proyecto ALFATuning-América Latina (2004–2008).

Los objetivos de este proyecto fueron, entre otros:

- Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.
- Impulsar a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas, —entre éstas Historia— mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizajes.

- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas del proyecto.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones (Tuning 2004–2008).

El Proyecto Tuning para América Latina (2004–2008) tuvo cuatro líneas de trabajo: (1) Competencias (genéricas y específicas), (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, (3) Créditos académicos, y (4) Calidad de los programas. La tercera, especialmente, propuso el trabajo del alumnado, el sistema de créditos académicos, es decir, una medida que incidía directamente en la duración de los estudios del alumnado en el nivel superior.

Este antecedente internacional fue el marco referencial para que en las diversas licenciaturas en Historia de las universidades mexicanas se llevaran a cabo revisiones y reformas a los planes y programas de estudio de esta disciplina. Para ese proceso ha sido central la evaluación y acreditación de las carreras —ahora llamados Programas Educativos (PE)—, lo que ha obligado a confirmar y reconfirmar la calidad y pertinencia educativa de las licenciaturas. Asimismo, los organismos evaluadores (CIEES) y acreditadores (COPAES) reconocidos por la Secretaría de Educación Pública, en sus recomendaciones de evaluación, sugirieron que para llevar a cabo reformas a los planes y programas se debían considerar los estudios y/o diagnósticos del mercado laboral de la disciplina histórica. Para ellos, la opinión de los empleadores y de los egresadas/os, por una parte, fue decisiva. Por la otra, la Secretaría

de Educación Pública diseñó directrices sustentadas en los acuerdos de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1989), el plan Bolonia y el proyecto Tunig, a fin de introducir el modelo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales en el diseño de los planes y programas de estudio.

Este nuevo escenario condujo a una transformación, en algunos casos parcial, de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en Historia. A las llamadas asignaturas y/o materias se les denominó a partir de entonces Unidades de Aprendizaje, y se puso especial atención a las opciones y/o áreas terminales de la carrera.

En un trabajo reciente, Sebastián Plá señala que en la enseñanza de la historia como objeto de investigación en México, a pesar de la falta de conceptualización, es notorio el reconocimiento como parte constitutiva de la identidad del historiador (Plá 2012, p. 166). Este autor reconoce que, aunque los planes y programas de estudios sigan orientados esencialmente a la formación en la investigación, la inserción laboral real de los/as egresados/as en Historia da fe de que estos planes y programas también ofrecen opciones en otras vertientes del conocimiento relacionadas con el quehacer del historiador/a, como la docencia y el patrimonio histórico. En ese mismo tenor, también son reveladoras las cifras del Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) relativas a la inserción laboral de los/as egresados/as de Historia, que Plá nos trae a colación:

(...) el 20.7% de los egresados de las licenciaturas en Historia son maestros de secundaria, 4.9% trabaja dando clases en bachillerato y 9.9% como docentes universitarios, es decir, un poco más de la tercera parte de los historiadores/as no se dedican a la investigación sino a la docencia, y una cuarta parte lo hace lejos de los ambientes universitarios (*ibid.*, p. 166).

Al reflexionar en torno a la dicotomía investigación/docencia, Plá reconoce que ésta se encuentra disociada o tiene poca relevancia en la formación del/a historiador/a en los planes y programas de estudio de las respectivas licenciaturas de las universidades mexicanas. Además, en un análisis sucinto expone cual es el lugar que ocupa el *área de docencia* en algunas licenciaturas, encontrando, por ejemplo, algunas donde apenas se le asignan dos o tres asignaturas, como didáctica, enseñanza o docencia de la historia. Plá subraya, más adelante, que son varios los casos en los que estas asignaturas se engarzan con opciones terminales que abarcan otras temáticas, como aprendizajes de la historia, instrumentos de evaluación y habilidades docentes (*ibid.*, p. 167).

Así, pues, en la primera década del siglo XXI se han institucionalizado, a partir de las reformas y de los estudios del mercado laboral —de empleadores y egresados—, las áreas terminales y/o de especialización. Éstas, según los perfiles de egreso, se orientan a la inserción en el mercado laboral, cubriendo principalmente tres rubros: investigación, docencia y difusión. A continuación citaré solo unos cuantos casos significativos, ya que este tema amerita un estudio más detallado que comprenda a todos los planes y programas de las carreras de Historia en el país, tanto de las universidades públicas como de las privadas.

Un primer ejemplo lo tenemos en las cuatro áreas de especialización que contempla la Licenciatura en Historia de la Universidad de Sonora: (1) *Investigación histórica*, que incluye las subáreas de: (a) Historia económica, (b) Historiografía, (c) Historia cultural, (d) Historia política, (e) Historia social, (f) Historia colonial, (g) Historia de las comunidades étnicas; (2) *Divulgación histórica*, que incorpora la enseñanza de cursos referentes a la Producción y realización fotográfica I y II, Producción y realización radiofónica I y II, Producción y realización audiovisual I

y II, Producción y realización de medios impresos I y II, y Producción multimedia I y II; (3) *Formación docente*, la cual abarca las asignaturas de Políticas educativas, Administración educativa, Desarrollo curricular, Sociología de la educación, Historia de la educación y Multimedia educativa; y (4) *Organización y administración de archivos*, que integra los cursos de Taller de organización y administración de archivos, Archivística y Producción multimedia I y II.

En tanto que la carrera de Historia de la Universidad de Guadalajara ofrece las áreas de formación especializante en *Historia y Comunicación*, *Historia del Arte*, *Prehistoria y Estudios Mesoamericanos*, *Estudios Coloniales*, *Historia Moderna de México*, y *Docencia en Historia*.

Mientras que la Universidad de Autónoma de Nuevo León, en la Licenciatura en Historia y Estudios en Humanidades, incluye el área de *Investigación*: Metodología de la investigación, Seminario de Investigación (10° semestre); el área de *Patrimonio y gestión cultural*: Metodología de la difusión histórica (6° semestre), Patrimonio y gestión cultural (7° semestre), Producción editorial (10° semestre); y el área de *Docencia*, en la cual se insertan los contenidos de Teorías del aprendizaje (6° semestre), Metodología de la enseñanza de la historia (7° semestre) y Programación didáctica (10° semestre). En el octavo semestre se cursa Protocolo de investigación, y se realiza el servicio social (16 créditos); mientras que en el noveno semestre el alumnado tiene libre elección con 22 créditos.

Por su parte, la Licenciatura en Historia de la BUAP, en el plan de estudios 2009 (MUM), incluye las áreas terminales de *Investigación* (Seminario metodológico, Seminario de Investigación Histórica I y II y Seminario de Tesis con un total de 16 créditos); *Docencia* (Didáctica de la Historia, Metodología de la Enseñanza de la Historia y Práctica Docente, con valor de 12 créditos); y *Gestión del Patrimonio histórico cultural*

(Gestión del Patrimonio Cultural y Organización y administración de fondos históricos, con 8 créditos). El Servicio Social tiene un valor de 10 créditos (500 horas), y la práctica profesional 100/150 horas cubre ahora 10 créditos.

La Licenciatura en Historia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco presenta cuatro opciones denominadas Áreas de Formación Integral Profesional, donde se insertan diversos cursos. En *Docencia*: Introducción a la Didáctica, Corrientes actuales de la Didáctica, Taller de material didáctico de la Historia y práctica docente, con un total de 24 créditos. En *Investigación*: Taller de investigación I y II, Práctica de campo, Taller de historia oral, Seminario de tesis e Historia y filosofía de la ciencia con un total de 37 créditos. La opción *Investigación histórica y Cultural*: Administración y organización de archivos, Biblioteconomía, Museografía, Taller de paleografía y Diplomática, Arqueología y Diplomática. La opción *Arte y Literatura*: Historia de la literatura clásica y renacentista, Historia del arte y literatura moderna, Historia del arte y literatura latinoamericana, Historia del arte y literatura mexicana, Historia y literatura y arte de Tabasco, Producción y elaboración de guiones y Diseño y producción de material audiovisual con un total de 46 créditos. En el área de formación transversal se ubican el Servicio Social (con un valor de 10 créditos) y la Práctica docente (con 6 créditos).

La Licenciatura en Historia del Instituto Mora ofrece tres áreas terminales: *Didáctica de la historia*, *Divulgación de la Historia* y *Gestión del patrimonio cultural*. En tanto que la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma Metropolitana, a las opciones terminales les denomina áreas de integración. Y ofrece cuatro líneas: *Investigación histórica* (I, II y III), *Didáctica de la Historia* (I, II y III), *Difusión de la Historia* (I, II y III) y *Trabajo de fuentes históricas* (I, II y III).

El Plan de Estudios de Licenciatura de Historia (2006) de la Universidad Autónoma de Yucatán contempla los ejes Teórico, Formativo, Metodológico y Optativos. Por ejemplo, el eje metodológico comprende las materias de Didáctica de la Historia, Paleografía Indiana, Patrimonio Documental, Métodos y Técnicas de Investigación Histórica, Taller de investigación I, II, III, IV, V y VI. Como curso optativo oferta Enseñanza de la Historia y Métodos de la Historia Regional. El Servicio Social tiene un valor de 12 créditos.

El programa de Historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, sólo incluye 3 áreas con una asignatura en área de especialización, y son: *Patrimonio cultural* (con 4 créditos y se cursa en el VI semestre), *Difusión de la Historia* (con 4 créditos y se cursa en el VII semestre) y *Docencia* (8 créditos, que se cursa en el 8° semestre).

En otras universidades, en la carrera de Historia se le dedican más asignaturas al área de investigación, y tiene menor relevancia el área de docencia. Tal es el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, donde sólo existe un curso de didáctica de la Historia en el séptimo semestre, con un valor de 7.5 créditos.

Finalmente, el Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Aguascalientes abarca cuatro áreas: Básica, Disciplinar, Metodológica y Terminal. En el área metodológica incluye las asignaturas de Manejo de fuentes, Taller de archivonomía y paleografía, Taller de implementación de la Historia, Estadística descriptiva, Metodología cualitativa y Metodología de la investigación. Mientras que en la rama Terminal incorpora la Enseñanza de la Historia, Ética profesional, Taller de integración I y II. Además, presenta una correlación formativa de la curricula con el perfil de egreso en relación a la Historia regional, nacional y mundial; fundamentos del Patrimonio histórico

y cultural; Sistema de catalogación y registro de colecciones históricas, método paleográfico, fuentes y archivos; Enfoques teórico y metodológicos de la investigación histórica (énfasis en nuevas tendencias); Didáctica general y nuevas teorías y métodos para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia (Didáctica, Diseño, selección y uso de recursos didácticos, Enseñanza de la Historia, Taller de Integración I y II).

Con estos antecedentes, podemos señalar que en cada universidad las áreas terminales que se han ofertado están diseñadas en función del campo y mercado laboral disciplinar, y están siendo reguladas por las reformas curriculares diseñadas desde los organismos financiadores de la educación superior, tanto a nivel internacional como por la SEP y los organismos evaluadores y acreditadores de la educación superior mexicana.

Por todo lo anterior, la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA) ha considerado pertinente efectuar un balance de los primeros efectos de la transformación curricular de la carrera de Historia, que se ha venido dando en el contexto de las directrices propuestas por las políticas educativas internacionales mediante las recientes reformas y reestructuraciones curriculares de la enseñanza de esta disciplina en las universidades estatales de México.

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.

La obra empieza con una reflexión de Saúl Jerónimo Romero en torno a la historiografía como eje articulador de la enseñanza de la historia.

En ella el autor revisa puntualmente las dos vertientes de la enseñanza de esta asignatura en las carreras de Historia de las universidades mexicanas.

A continuación, en el apartado intitulado *Las áreas terminales de las Licenciaturas en Historia*, se presentan las experiencias del *Seminario de catalogación de documentos de archivo* en la Universidad Autónoma del Estado de México, de la autoría de la maestra emérita María Elena Bibriesca Sumano y Guadalupe Zárate Barrio y *El catálogo documental como vía de titulación en la Facultad de Historia: un instrumento necesario para la investigación histórica* de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, de Catalina Sáenz Gallegos, María Guadalupe Carapia Medina y Ruben Dario Nuñez Altamirano. En ambos trabajos se sustenta ampliamente la importancia de la preservación documental, el manejo de los aspectos teórico-metodológicos y las técnicas que debe adquirir y dominar el/la profesional de la Historia para preservar la memoria colectiva, a través de la elaboración de catálogos documentales como trabajo recepcional para obtener el grado de licenciatura.

En este mismo apartado, un número importante de trabajos abordan el área de la enseñanza de la historia y la investigación, así como las experiencias en áreas no escolarizadas. En este rubro se inscriben los trabajos intitutados *Programa de Estudios con Línea Terminal en Enseñanza de la Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro* de Paulina Latapí Escalante, *La enseñanza de la historia y su pertinencia en los planes de estudio* de Ma. Gabriela Guerrero Hernández y María del Rocío Rodríguez Román, *La didáctica en la formación docente: retos y perspectivas* de Hugo Torres Salazar, *La enseñanza de la Historia y la crisis del medio ambiente* de Gil Arturo Ferrer Vicario, *Dimensión didáctica de la Historia y su valor formativo* de Jaime Salazar Adame y Smirna Romero Garibay, *La enseñanza de la Historia: Una modalidad no convencional*

de Wilfrido Llanes Espinoza y Eduardo Frías Sarmiento, *Estrategias de enseñanza desde el aula* de Vanessa Magaly Moreno Coello, Patricia Gutiérrez Casillas y Mario Heriberto Arce Moguel, *Problemática y alternativas en el área de investigación para la formación del historiador* de Arturo Carrillo Rojas y Luis Demetrio Meza López, *Trayecto de una línea académica en peligro de extinción. El caso de la Difusión de la Historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas* de Antonio F. de Jesús González Barroso, María R. Magallanes Delgado y Ángel Román Gutiérrez, y *El periodo virreinal de México y su alcance en nuestros días: la difusión del conocimiento histórico* de Marco Antonio Peralta Peralta y Marcela Janette Arellano González.

En la segunda parte, *La eficiencia terminal y la estancia y práctica profesional en las Licenciaturas en Historia*, se presentan algunos trabajos que versan sobre las experiencias en torno a las opciones de titulación y la eficiencia terminal, como es el caso de la disertación de Ofelia Janeth Chávez, Mayra Lizzete Vidales Quintero y Edna Elizabeth Alvarado Mascareño, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Otra experiencia en el trabajo con el alumnado que realiza el Servicio Social es la que nos comparte el trabajo intitulado *Historia ACA: Una experiencia en el proceso terminal de los alumnos de la FES Acatlán* de la autoría de Patricia Montoya Rivero y María Cristina Montoya Rivero. Mientras que al estudio del *Clima social en estudiantes universitarios: análisis obligado para el mejoramiento de la eficiencia terminal*, nos invitan Ivett Reyes-Guillén y Carlos Arcos Vázquez de la Universidad Autónoma de Chiapas. De la misma manera, en *La estancia profesional en el plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades Universidad Autónoma del Estado de México*, de Georgina Flores García y Marcela J. Arellano González, podemos encontrar una interesante reflexión en torno al significado de este ejercicio práctico disciplinar

que le permite al alumnado vincularse al mercado laboral. Finalmente, esta parte del libro concluye con una experiencia en el área de investigación: el trabajo *Historiografía de la guerra de castas en Campeche: una historia fragmentaria* de Miriam Edith León Méndez.

El tercer apartado del libro se dedica a los *Modelos y programas de tutorías en las Licenciaturas en Historia*. En él se abordan principalmente los distintos modelos que han puesto en marcha las universidades. Ese es el caso, por ejemplo, de el *El Modelo Institucional de Tutorías en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y sus implicaciones en la Licenciatura en Historia* de Laura Elena Dávila Díaz de León; así como en *El Programa de Tutorías en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez* de María Socorro Aguayo Ceballos y Ana Karent Muñoz Chávez, *La tutoría académica: una experiencia de vida Facultad de Humanidades Universidad Autónoma del Estado de México* de Georgina Flores García y Belén Benhumea Bahena, y en *La tutoría un compromiso de apoyo a lo largo de la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UATx* de Juliana Angélica Rodríguez Maldonado y Teodolinda Ramírez Cano. En todos estos trabajos se reseñan las experiencias y retos que han significado para la labor docente, la asesoría académica dirigida al alumnado que cursa estos programas educativos. Tema que es de capital importancia a la hora de intentar mejorar los indicadores relativos a la eficiencia terminal y la deserción.

Por último, el libro termina con el apartado *La acreditación, certificación e innovación en los Programas Educativos de Historia*, en el cual hemos reunido un conjunto de experiencias en torno a los procesos de evaluación, tanto de los programas educativos como del profesorado. Procesos en los que se involucran tanto las licenciaturas como los y las docentes, y de los cuales dependen las acreditaciones y evaluaciones individuales, así como los indicadores de el PROMEP y el SNI, que

son importantes para la competitividad y la calidad de los programas educativos. En esta vertiente se inscriben los trabajos intitulados *Evaluación de PE: estrategia de gestión institucional para mejorar la calidad de la educación* de Alfonso Mercado Gómez y María de los Ángeles Sitlalit García Murillo, *La Licenciatura en Historia de la UAZ en la antesis-la del COAPEHUM. Los maestros frente a lo real, lo posible y lo deseable* de María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez, *Entre PROMEPs y PROEDsas* de Gloria Pedrero Nieto, Graciela Isabel Badía Muñoz y Rosa María Hernández Ramírez, *Programas de Estudio en Modalidad no Convencional* de María de los Ángeles Sitlalit García Murillo, Beatriz Rico Álvarez y Sonia Bouchez Caballero, y *Avances y problemáticas detectados en el nuevo plan de estudios (2011) de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas* de la mano de Lidia Medina Lozano, José Luis Raigoza Quiñónez y Luis Román Gutiérrez.

Esta obra colectiva es el resultado del interés de cada uno/a de los integrantes de la RENALIHCA y del profesorado que se dedica a la investigación, docencia y difusión del conocimiento histórico en el nivel superior; y forma parte de la memoria colectiva de los procesos y avatares que se viven en el interior de las universidades públicas en México.

Para concluir, esperamos que esta recopilación consiga sumar algunos votos a la propuesta de Andrea Sánchez Quintanar de que «(...) los problemas de la enseñanza de la historia deben ser propuestos y resueltos por los historiadores, sin soslayar, el valioso apoyo de los especialistas relacionados con el estudio de la educación.»

La Mora, Agosto de 2014

Referencias

Pagès i Blanch, Joan (2004), «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», en Nicolás, Encarna y Gómez Hernández, José A. (coords.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia. Consultado el 18 de junio de 2014 en <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>

Plá, Sebastián (2012), «La enseñanza de la historia como objeto de investigación», en *Secuencia*, Revista de Historia y Ciencias Sociales, núm. 84, septiembre-diciembre. pp. 163–184. En <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/5967> Consultado el 22 de junio de 2014.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (MUM 2009) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México, BUAP.

Plan de estudios de la Licenciatura en Historia (2014) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, UAA.

Plan de estudios de la carrera de Historia de la Universidad de Guadalajara, en <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-historia/#03>, consultado el 26 de junio de 2014.

Plan de Estudios de Historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En <http://www.enah.edu.mx/index.php/plan-l-his>, consultado el 27 de junio de 2014.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de México de la Universidad Autónoma de Hidalgo. Disponible en <http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aaha/oferta.html>. Consultado el 26 de junio de 2014.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2010), México, UJAT.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma Metropolitana. En <http://www.uam.mx/licenciaturas/index.html>. Consultado el 26 de junio de 2014.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia y Estudios en Humanidades de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en http://www.filosofia.uanl.mx:8080/web/?page_id=690. Consultado el 27 de junio de 2014.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Sonora. En http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/lichistoria.htm#esp Consultado el 26 de junio de 2014.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia del Instituto Mora. En <http://www.mora.edu.mx/Docencia/LicenciaturaHistoria/SitePages/Inicio.aspx> Consultado el 26 de junio de 2014.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (2006) de la Universidad Autónoma de Yucatán. Disponible en http://www.antropologia.uady.mx/programas/historia/ejes_plan.php. Consultado el 27 de junio de 2014.

Sánchez Quintanar, Andrea (1995), «Enseñar historia en la universidad y fuera de ella», en *Perfiles Educativos*, núm. 68, abril-junio, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206809>. Consultado el 20 de junio de 2014.

Proyecto Tuning 2004–2008. En <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> Consultado 15 de junio de 2014.

LA HISTORIOGRAFÍA COMO EJE ARTICULADOR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Dr. Saúl Jerónimo Romero

Departamento de Humanidades

Hace tres años en la VI reunión de RENALIHCA realizada en la UABC presenté un trabajo relativo a la formación del historiador en el siglo XXI. En dicha conferencia sostenía que a pesar de los avances en la teoría de la historia, el giro lingüístico, el giro espacial y ahora el giro cultural, en México se seguía enseñando la disciplina histórica de manera muy similar a como lo harían los historiadores del siglo XIX o, en última instancia, como a principios del siglo XX. También mencioné que había un fuerte divorcio entre la práctica histórica y su teorización, lo que limitaba la reflexión historiográfica y daba como resultado la realización de trabajos de investigación descriptivos, de recorta y pega. En ese diagnóstico suponía que el problema radicaba en una enseñanza memorística y repetitiva; basada en técnicas y no en reflexiones teóricas sobre el saber histórico. Este tipo de enseñanza, decía en aquel momento, provoca serios problemas, entre otros, que nuestros estudiantes sean poco competitivos comparados con otras disciplinas y con historiadores de otras latitudes, que están preparados con un enfoque multi y transdisciplinario, lo que les permite abordar problemas complejos, tanto del pasado como del presente; los prepara con mayor éxito para el ingreso a los posgrados y los dota de herramientas para ser investigadores y no solo compiladores de información, lo que en principio los orienta hacia uno de los campos de trabajo más codiciados, la investigación, y por otro lado, los prepara para ser mejores docentes en la medida en que no están repitiendo libros de texto,

sino que constantemente están investigando sobre las materias que imparten, etcétera.

Al tratar de ubicar en dónde reside el problema, he planteado la siguiente hipótesis de trabajo: A pesar de que todos los programas de estudio de las licenciaturas en historia se han modificado en los años recientes, la mayoría de estas modificaciones se han realizado obedeciendo criterios exógenos a la disciplina y a las discusiones teóricas en torno a las ciencias sociales, y, salvo algunas excepciones, el eje teórico que debería articular el mapa curricular. Esta desarticulación provoca que no haya correspondencia entre objetivos, perfil de egreso y el mapa curricular.

En las siguientes líneas se abunda en esta discusión. A partir del análisis de treinta y dos planes y programas, se exponen algunas de las transformaciones relevantes, se señalan algunas limitaciones y, finalmente, se hace una propuesta sintética de algunos contenidos mínimos.

Las evaluaciones

Los criterios de evaluación que imponen las agencias evaluadoras y acreditadoras son mecanismos de medición estándar, aplicable para cualquier carrera que se imparte en el nivel superior, por lo que no se ocupan de plantear mecanismo de evaluación de calidad. Por ejemplo, las estrategias de CONACyT es impulsar la vocación de investigación entre los jóvenes del bachillerato y fortalecer los doctorados, por lo tanto las licenciaturas y las maestrías no son prioritarias, por lo que los recursos escasean para las licenciaturas y maestrías. Además priorizan la eficiencia terminal sobre cualquier otro indicador de calidad. Estas instancias están más preocupadas por resultados numéricos como: índices de reprobación, uso intensivo o no de las tecnologías de la comunicación, eficiencia de egreso, eficiencia terminal, diversificación

de las formas de titulación, mecanismos de evaluación para profesores y alumnos; número de profesores de tiempo completo, cuántos de ellos pertenecen al SNI, cuántos al PROMEP, etcétera; si las aulas tienen o no suficiente equipo, cuántos libros hay en la biblioteca, etcétera. Las instituciones han procurado cumplir con estos criterios porque son políticas nacionales vinculadas a financiamiento. Así que esos indicadores numéricos hay que cumplirlos.

Celebro que estas políticas no se hayan ocupado de la orientación académica de los planes y programas, pues creo que sería un enorme desastre que desde alguna oficina gubernamental se decidiera la vida académica de las universidades. También me parece bien que estos mecanismos de evaluación hayan servido para que en las universidades tengan más y mejor acceso a Internet, para que haya más computadoras y acceso a bibliotecas físicas y virtuales; para que se impartan cursos de aprender a aprender, de escritura de géneros universitarios, de diversos tipos de *software*, etcétera. No me alegra tanto que en la búsqueda de mejor eficiencia terminal se titule a los alumnos por promedio, pues a nuestros mejores alumnos les evitamos realizar una pequeña investigación, que es una de las labores relevantes del quehacer del historiador. En algunos casos se ha procurado la aprobación de seminarios que más o menos cumplen esa función. No obstante estos apoyos, considero que en muchos casos no se ha logrado proponer un currículo que permita tener egresados con criterio, que entiendan las dimensiones históricas de tiempo y espacio, que estén ciertos de necesidad de interpretar y del papel que juega el lenguaje en las construcciones historiográficas.

Incluso intentos como el proyecto Tuning Latinoamérica, que ha tratado de ofrecer una guía de lo que debían contener planes y programas

en materia de capacidades, habilidades y conocimientos básicos para cada una de las carreras, no se ocuparon del diseño del mapa curricular. Sus recomendaciones son tan genéricas que se prestan a confusión o llegan a ser poco prácticas. En un trabajo anterior hice una crítica a esa propuesta, en particular lo relativo al espacio, donde quedaba claro que la noción de espacio propuesta no se enfocaba de manera histórica, si no como algo ya dado, ahistórico, y cargado de ideología nacionalista, regionalista o estatal.

Objetivos declarados

La mayor parte de los planes y programas de historia tratan de formar profesionales dedicados a la investigación y a la problematización de asuntos históricos; en algunos casos con una visión crítica; en otros, desde una perspectiva racional; otros más hacen hincapié en recuperar la función que juega la historia en vincular presente, pasado y futuro; y en otros se enfatiza en las funciones docentes, de difusión y preservación del patrimonio histórico cultural.¹

En todos ellos se puede apreciar la intención de formar profesionales que puedan manejar información con fines investigativos, y el manejo de resultados varía de acuerdo a las circunstancias sociales en las que opera cada programa. En todos ellos se hace mención de la necesidad de formar a los futuros historiadores con los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para llevar a cabo estas tareas. Estas pretensiones me parecen fundamentales para el quehacer histórico; sin

¹ Véase los programas de BUAP, UNAM, Aguascalientes, etcétera. El de la Universidad Juárez de Tabasco dice lo siguiente: Formar profesionales que sean capaces de interpretar científicamente los procesos históricos realizando estudio de las diversas dimensiones del hombre y la sociedad a través del tiempo, para revalorar el presente y participar en la transformación del futuro. En *Licenciatura en historia*, Universidad Juárez de Tabasco: <http://www.ujat.mx/interioradentro.aspx?ID=157&NODO=78>

embargo, considero que todavía estamos distantes de lograr la consecución de estos objetivos con eficiencia. Vale la pena destacar que en cualquiera de las diversas ocupaciones que tienen los egresados, en todas se requiere saber allegarse conocimientos y tener claridad sobre la responsabilidad sobre lo que se está publicando, difundiendo o enseñando. Así entonces, dos elementos son básicos en la formación del historiador: saber investigar y tener claridad sobre su responsabilidad sobre su producción.²

A propósito, recupero un artículo de Hayden White publicado en el número de Nexos de mayo de 1982, nótese que es un texto de hace 32 años, en el que provocativamente decía de la profesión histórica no era ni ciencia ni arte, pero que sin embargo los historiadores desde el siglo XIX habían reclamado los privilegios del artista y el científico, pero al mismo tiempo se negaban a someterse a los rigores críticos y creativos del arte y la ciencia (White 1982). Explica que ello se debe a dos causas:

Una es la naturaleza de la profesión histórica misma, quizá la disciplina conservadora *par excellence*. Desde mediados del siglo XIX los historiadores acostumbran fingir una especie de ingenuidad metodológica voluntaria, que originalmente servía a un buen propósito: protegerlos de la tendencia a abrazar los sistemas explicativos monistas, el idealismo militante en la filosofía o el positivismo militante en la ciencia (*ibid.*).

² En el Plan de estudios de la UAEM se dice al respecto: Como características colaterales ser capaz de investigar, insertarse en el paradigma del aprendizaje con el manejo de recursos didácticos y técnicos innovadores, así opios procedimientos. Esta capacidad le permite no sólo apropiarse permanentemente de nuevos conocimientos sino también de ser capaz de transmitir en su actividad como docente, esta misma capacidad (Plan de Estudios de la UAEM 2004, p. 2).

White después retoma la crítica que se le hizo a la disciplina histórica a principios del siglo XX; la cual, le acusaba de ser acomodaticia y políticamente servil. Me parece que esa crítica ya no es aplicable a todos los tipos y formas de hacer historia que se hacen desde el último tercio del siglo XX y lo que va de este siglo. Sobre todo, porque los emisores de discurso histórico se han multiplicado y las versiones oficiales de la historia, son unas más entre muchas otras. Basta considerar desde dónde y con qué fines se investiga, por mencionar algunos ejemplos: universidades públicas y privadas, estatales y nacionales; centros de investigación privados y públicos; organizaciones no gubernamentales y asociaciones diversas; centros culturales e incluso religiosos. Además, los fines de estas historias varían en función de los intereses sociales desde los que se construyen, quisiera poner como ejemplo las investigaciones que tienen que ver con justicia transicional, que evidentemente no reproducen la historia desde el punto de vista gubernamental.

En lo que si estoy de acuerdo con White es la idea de que:

La historia tiene hoy la oportunidad de allegarse las nuevas perspectivas del mundo que ofrecen una ciencia y un arte igualmente dinámicos. La ciencia y el arte han trascendido los conceptos tradicionales que les exigían ser copias literales de una realidad presumiblemente estática; y ambas han descubierto el carácter esencialmente provisional de las construcciones metafóricas destinadas a comprender un universo dinámico. Así confirman implícitamente la verdad a la que llegó Camus cuando escribió «Antes fue cuestión de saber si la vida tenía o no un significado para vivirla. Ahora está claro, al contrario, de que será vida mejor si no tiene sentido». Podemos corregir la afirmación para leer: será vivida mejor si tiene muchos sentidos en lugar de un solo sentido (*ibid.*).

Si este es el tipo de historiador necesario en el siglo XXI, vale la pena reflexionar sobre cuáles serían los contenidos necesarios para que los historiadores tuvieran esas posibilidades de innovación y de responsabilidad sobre lo que investigan, publican y enseñan.

Los Planes de Estudio

Ante este panorama, creo que es esencial que el futuro historiador curse un eje teórico sólido, con materias teóricas, tales como: nociones básicas del conocimiento historiográfico, teoría de la historia, epistemología histórica, historiografía general, etcétera. De tal suerte que pueda reconocer: cuál es su función como productor de un tipo de conocimiento; cuál es la naturaleza del conocimiento que produce el historiador a lo largo de su carrera profesional; el papel que juega el lenguaje en la construcción del conocimiento humano y en particular del histórico; las diferencias entre filosofía de la historia y teoría de la historia; las posibilidades de conocer el pasado; la historicidad de la práctica histórica y de su teoría. Asimismo, el reconocimiento de los conceptos históricos claves como tiempo, espacio, discurso. Así como el conjunto de elecciones sobre las que se estructura el discurso histórico y la responsabilidad ética y profesional que conlleva su práctica.

¿Todo esto cuándo? Desde el primer día en la universidad y a lo largo de toda la carrera. Este tipo de materias le servirá para entender y analizar críticamente la formación que están recibiendo; así podrán valorar adecuadamente historiografía que utilizaran durante su proceso formativo y tendrán consciencia de que el objetivo central de su formación es generar conocimiento histórico y divulgarlo y de ninguna manera obtener un conocimiento enciclopédico. Es decir que no están aprendiendo todo lo que ha ocurrido a la humanidad desde los griegos hasta nuestros días y que en su momento a ellos les tocará

hacer selecciones similares. Proponer problemas de investigación de su localidad, de México o del mundo global y estar preparados para seleccionar las fuentes y métodos para resolverlos.

Al momento de diseñar el plan de estudios los profesores encargados siempre encuentran con el dilema, de qué incluir y qué dejar fuera. Es decir, que también el currículum es una selección que hacen un grupo de profesionistas y expertos. Por ejemplo, si necesitamos que el alumnos tengan una ubicación, en términos histórico espaciales, de la dimensión local hasta los grandes asuntos mundiales, que le den un bagaje histórico-cultural suficiente para entender sus objetos de investigación. Nos vamos a encontrar con la imposibilidad de incluir todo ese conocimiento en el currículum de los planes de estudio, ya que en cuanto los alumnos tienen que familiarizarse con la historia mundial o universal, que cabe mencionar siempre es un problema delimitar lo que es historia mundial o universal, sin caer en eurocentrismo o en algún otro ismo.³

³ Por ejemplo el perfil de egreso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas es el siguiente:

- Comprenderá los procesos sociales, políticos, culturales, geográficos y económicos que han caracterizado a la historia mundial, americana y nacional, desde la prehistoria hasta nuestros días.
- Conocerá la historia de Chiapas y sus regiones, desde la época prehispánica hasta el pasado más reciente, y en el contexto de la historia nacional y mundial.
- Adquirirá conocimientos acerca de las características y métodos de las principales tradiciones historiográficas a nivel mundial, y en particular de la historiografía de México y de Chiapas.
- Contará con un amplio conocimiento de los planteamientos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales.
- Obtendrá conocimientos teóricos-prácticos para realizar actividades de investigación, docencia y difusión del conocimiento histórico.

En *Folleto informativo*. Consultado en http://www.unicach.mx/_/descargar/licenciatura/historia.pdf

Siempre resulta complicado determinar qué tanto se incluye de los procesos que fueron transformando el espacio en: la época de los griegos y romanos, en la edad media, de los ocurridos en México y en los Estados de la república y en las localidades. Si se intentara, el plan de estudios quedaría como un rompecabezas con piezas de diferente escala que no encajan entre sí. Creo que sería más fácil una materia en dónde se explique la noción de espacio histórico, que permita al alumno comprender las diversas formas en que se divide el espacio, de acuerdo a los sistemas políticos, interacciones sociales, relaciones comerciales, interacciones culturales, etcétera y que para comprenderlas y delimitarlas es necesario tomar en cuenta su historicidad. Es decir, un planteamiento más teórico que descriptivo, y, por supuesto, en la enseñanza se puede hacer uso de todos los ejemplos que se quiera.

Esto aplica para todas las áreas de conocimiento que se quieran abordar: por ejemplo para las historiografías, las relativas a la historia de la historiografía, la manera tradicional de enseñarlas es cronológicamente desde los griegos hasta lo más cercano a nuestros días, muy pocas son las facultades que cuando menos han cambiado a enseñarla a través de corrientes historiográficas o través de las metodologías de cada tipo de historiografía.⁴ La mayoría sigue siendo en estricto orden temporal y por autores. Ninguna ha cambiado a enseñarla por problemas, tales como sujeto, discurso, géneros discursivos, memoria, procesos de significación, identidades históricas, usos de la historia, etcétera. Por ejemplo, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene como primer párrafo de su perfil de egreso: «El historiador egresado estará

⁴ Mediante corrientes lo hacen: la ENAH y la Universidad de Sinaloa y a través de metodologías enseñan, la Universidad de Aguascalientes y la del Estado de México. Todas las demás siguen el método tradicional.

comprometido con la preservación de la memoria histórica y recuperará la historia de su espacio regional, nacional y universal, manteniendo una visión crítica del presente vinculándolo con el pasado.»⁵ Y no hay en su mapa curricular ninguna materia en la que directamente se trate la problemática de la memoria histórica. Quizá en las relativas en Área de Sistematización de Documentos y Patrimonio Históricos, pero la comprensión de los fenómenos asociados a Memoria histórica no son exclusivos de los referidos a patrimonio.

Un enfoque por grandes problemáticas historiográficas permitiría exponer estos problemas de manera comparativa, alentaría la curiosidad por descubrir cómo se han tratado estos problemas en diferentes momentos, culturas o situaciones. Es decir que estas materias dejarían de ser informativas para ser un elemento más de formación, de tal suerte que los alumnos de historia tendrían un contacto permanente con el pensamiento histórico y su problematización.

De otra forma, la información que reciben los alumnos es sumamente parcial y parece no tener otra justificación esa selección de hechos y acontecimientos que se les enseñan, más que la costumbre. Donde parece que lo central, por ejemplo, es que los alumnos recuerden que Tucídides escribió Guerra del Peloponeso y no la discusión, sobre evidencia, testigo, crítica etcétera que abrió su texto, preocupaciones que serán importantes entre los historiadores de los siglos XIX y XX. Si no se quiere cambiar el modelo de enseñanza por problemas, estas materias deberían incluir discusiones sobre horizonte, cultural, enunciación, recepción, análisis de textos, etcétera. La historiografía llamada clásica, griega y romana se presta adecuadamente para estos debates y

⁵ BUAP, Licenciatura en Historia, en http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/licenciatura_en_historia_1

muestra con claridad que no hay una sucesión evolutiva de los modos, formas y métodos de hacer historia. Hay momentos que se retoman problemáticas que se discuten con perspectivas distintas, propias del momento de enunciación o recepción del contexto del momento. Un enfoque de esta naturaleza integraría los elementos teóricos con las diversas prácticas historiográficas.

Al revisar los planes y programas de estudio, encuentro que las universidades de Coahuila, Morelos, San Nicolás de Hidalgo, Baja California, Baja California Sur, FES Acatlán, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y la ENAH han incluido cursos tales como: introducción a la historia, introducción a la teoría de la historia, al pensamiento histórico, a la investigación histórica, la interdisciplina, lo cual me parece un avance significativo, aunque en algunos casos habría que ver el contenido exacto de las materias de introducción, pues algunos de estos cursos se ocupan de temas tales como introducción al uso de archivos y fuentes documentales, lo cual tiene su importancia, pero no está enfocado en el mismo sentido que esta propuesta.

No obstante, en la mayoría de los planes no hay continuidad de esta primera introducción al ámbito teórico del quehacer historiográfico; en casi todos los planes incluyen dos cursos relativos a Teoría de la historia, salvo en los de las universidades Iberoamericana y de San Luis Potosí que contienen tres cursos. La mayoría de las instituciones los imparten entre el segundo y quinto semestre. En otras instituciones no hay una propuesta sistemática de estos contenidos. Pongo algunos ejemplos: en Universidad de Tamaulipas cursan esas materias en el cuarto año; la Universidad de Nuevo León solo ofrece un curso de teoría de la historia en quinto semestre y en sexto semestre se ofrece como optativa la materia de Filosofía de la historia; la Universidad de

Sinaloa solo brinda en el primer semestre Introducción a la teoría de la historia y después ya no hay materias teóricas, sino únicamente historiografías específicas. La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco es obligatorio cursar en tercer semestre Filosofía y Teoría de la historia y después no hay más materias teóricas. En la UAM Iztapalapa se imparten en el eje teórico tres materias denominadas, Teoría y Problemas Sociopolíticos Contemporáneos, nada que ver con la propuesta teórica de la historiografía. En la universidad de Guadalajara el curso de Teoría de la Historia es optativo. En fin, no se trata de agotar todos los ejemplos; pero sí mostrar que en el currículo de la mayoría de las licenciaturas éste no es un eje central, o tiene poca integración con el resto el de las materias que cursan.

Otro asunto que me parece relevante comentar es que algunas instituciones han optado por enseñar una forma específica de hacer historia, ya sea por corriente historiográfica, autor o pensamiento político. En el plan de estudios de la Universidad Juárez de Tabasco se reconoce:

Aunque en el caso de las Ciencias Sociales es difícil mantener una posición de neutralidad, ya que los que se ocupan de estas ciencias se inclinan por alguna corriente en particular ya sea por su formación y posición de clase, resulta peligroso establecer en una estructura curricular una determinada orientación hacia alguna de las diversas corrientes de la historia, ya que no todos coinciden en esa determinada corriente o en muchos casos pueden diferir completamente, por lo cual es adecuado plantear una posición abierta e interdisciplinaria.⁶

⁶ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades *Reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia*. En http://www.archivos.ujat.mx/2014/dacsyh/plan_estudios/LIC.%20EN%20%20HISTORIA.pdf

A pesar de este reconocimiento de la importancia de ofrecer diversas opciones, solo se ofrecen al final un Taller de historia oral y una materia específica de historia de género. Seguramente es un problema relacionado con la planta docente. En otros momentos se priorizó el materialismo histórico. La BUAP, por ejemplo, menciona que desde la creación de la licenciatura ha habido siete planes de estudio con orientaciones distintas: una tradicional, otra plegada al materialismo histórico y la actual, que sigue a la Escuela de los *Annales*.⁷ Evidentemente, desde la aparición de los *Annales* en 1929 a la fecha ha corrido mucha tinta y muy diversas formas de hacer historia, pero a pesar de ello no es la única corriente. (¿Y si un alumno quiere hacer historia intelectual?). Quizás con los elementos teóricos adecuados los alumnos podrían escoger problemas de investigación y luego elegir la conceptualización teórica que les permita comprender ese fenómeno, en donde no solo las corrientes de pensamiento histórico le brinden las herramientas para comprender esos fenómenos, sino los de las ciencias sociales en su conjunto. Esto le permitiría elegir el método adecuado a su proyecto de investigación y buscar allegarse los conocimientos necesarios para desempeñar su actividad.

Estoy consciente que las plantas académicas a veces están formadas en la misma escuela histórica, son seguidoras de uno o varias figuras señeras, todo eso está bien, pero sí creo que debe haber la apertura y la disposición para apoyar a los alumnos en sus indagaciones y apoyarlos metodológicamente, en estructura investigativa y no condicionarlos a seguir determinada corriente histórica.

⁷ BUAP, Facultad de Filosofía y Letras Programa de de Licenciatura en Historia. Informe de autoevaluación para la acreditación del Programa Educativo de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla En http://historia.dosmildiez.net/revisionplan/wp-content/uploads/2007/10/acreditacion_colegio-de-historia-buap.pdf, pp. 28–29

No es mi intención agobiarlos con esta descripción de planes y programas, y tampoco que pensemos que le historiador se tiene que dedicar a la teoría o filosofía de la historia, pero retomo aquí las palabras de Luis Villoro, quien en 1960 escribió un artículo en *Historia Mexicana* y llegaba a la siguiente conclusión:

Creemos que los historiadores americanos necesitan plantearse con mayor gravedad el problema del objeto y métodos de su ciencia. Con ello no pedimos que hagan filosofía. Quien tal pensara sólo demostraría tener una pobre idea del historiador, al reducirlo al papel de simple técnico o ingenuo narrador. Al historiador compete reflexionar sobre los fundamentos y fines humanos de su ciencia. Sólo él puede formular nuevas hipótesis de trabajo y aplicarlas en procedimientos completos; mientras no haga esto, todas teorías filosóficas acerca de la historia serán vacías especulaciones. Por eso, las grandes reformas de la historiografía un nunca fueron resultado de los filósofos de la historia en cuanto tales, sino de los mismos historiadores: Solo si el historiador cobra cabal conciencia de la especificidad de su objeto y redescubre en él la vida creadora del hombre en toda su riqueza, sólo si se percata de la dignidad de su función humana, podrá recuperar el papel de director en la sociedad que antaño le correspondiera (Villoro 1960).

Este enfoque parece ir ganando adeptos en las licenciaturas de San Luis Potosí, la UNAM y la ENAH y en algunas otras instituciones, ya tenemos cuando menos cinco materias que apuntan a comprender los ejes teóricos, pero considero que todavía no es suficiente. Las propuestas contemporáneas de trabajo historiográfico requieren: una cultura histórica, que se puede formar únicamente si hay una cabal comprensión de la naturaleza del aporte que hace la historiografía al conocimiento historiográfico. Este enfoque se reconoce por ejemplo en la presentación del plan de estudios de la Escuela Nacional de Antropología:

Las grandes transformaciones experimentadas por las sociedades en el siglo XX han tenido como consecuencia la ampliación del horizonte intelectual de la historia: la disciplina ha incorporado nuevos enfoques, temáticas y metodologías. Este cambio se ha plasmado en el terreno de la teoría, pues los cambios sociales y culturales del último siglo dieron paso a la comprensión de los fenómenos sociales con una perspectiva más crítica, a la vez que se sostiene la necesidad del conocimiento riguroso del acontecer histórico.

Propuesta:

Analizar la pertinencia de integrar un eje teórico a lo largo de toda la licenciatura

Este eje debe comprender desde cursos introductorios, epistemología histórica, filosofía de la historia, teoría de la historia y ética

Las materias de historiografía deberían estar integradas por problemas tanto las generales, como las nacionales y locales.

El alumno tiene derecho a elegir el tipo de problemas que desea investigar, los métodos que necesita utilizar y es responsabilidad de las plantas académicas y de la institución proporcionarle las condiciones adecuadas para el aprendizaje de su profesión.

Debe haber cursos de actualización para profesores para que puedan impartir estos cursos.

Referencias

Plan de Estudios de la UAEM (2004), Toluca, UAEM.

White, Hayden V. (1982). «El peso de la historia», en *Nexos*, mayo de 1982. Consultado en <http://www.nexos.com.mx/?p=4057>.

Villoro, Luis (1960), «La tarea del historiador desde la perspectiva mexicana», en *Historia Mexicana*, vol. IX, núm. 3, enero-marzo de 1960, pp. 329–339, El Colegio de México. Compilado en Evelia Trejo. *La historiografía del siglo XX en México. Recuento, perspectivas teóricas y reflexiones*, México, UNAM, p. 290.

Parte I

**LAS ÁREAS TERMINALES DE LAS LICENCIATURAS
EN HISTORIA**

SEMINARIO DE CATALOGACIÓN DE DOCUMENTOS DE ARCHIVO

María Elena Bribiesca Sumano

Guadalupe Zárate Barrios

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

En este trabajo se presenta una reseña de los pasos que se siguen en el desarrollo del seminario, el cual persigue el objetivo de contribuir, mediante un catálogo, al rescate del contenido esencial de las fuentes documentales, a la historiografía, a la búsqueda de información inédita, a través del análisis del catálogo del Estado de México, así como a generar competencias en los estudiantes para el dominio de la lectura e interpretación de los tenores documentales para estructurar el discurso historiográfico que les permita realizar su trabajo de titulación: tesis, tesina o ensayo. Los puntos anteriores se han conformado con la experiencia obtenida por los estudiantes e investigadores que incurrimos en los archivos, al percatarnos que muchos de ellos están en franco proceso de pérdida total por el deterioro de la tinta y el soporte.

Los escasos catálogos con que cuentan algunos son prueba fehaciente de que además de ser la fase final del trabajo de archivo, son un recurso para conservar la esencia del tenor documental, pues con él se reduce el manejo de los originales, disminuyendo así su deterioro, el inevitable desgaste por el paso del tiempo y las condiciones inadecuadas en que están los acervos. Pese a los avances de la tecnología aplicada a los archivos, en nuestro Estado aún estamos lejos de poder digitalizar su totalidad, pues algunos ni siquiera se encuentran en las condiciones

mínimas de conservación.

Palabras clave: Catálogo, archivo, Paleografía, Diplomática, enseñanza.

La adquisición de competencias por parte de los estudiantes de la licenciatura en Historia a lo largo de cuatro semestres, como son las unidades de aprendizaje Métodos y Técnicas de Investigación, Lectura Analítica de Textos Históricos, Archivo y manejo de fuentes, Paleografía y Diplomática, entre otras, han sido recursos que les han permitido el acceso eficiente al *Seminario de Catalogación de Documentos de Archivo*, durante el cual el *discentente* tiene que hacer una investigación bibliográfica para ubicar espacial y temporalmente el contenido del catálogo que haya decidido realizar, así como para comentar la versión de los autores que hayan escrito sobre la o las temáticas que se encuentren en el mismo catálogo, para de esta manera explicar lo que no se ha mencionado en los libros publicados.

Generalmente, atraídos por el conocimiento de su propia memoria colectiva y su identidad personal y social, los estudiantes han seleccionado un Archivo que está en su lugar de origen, donde actualmente viven o el más cercano a su domicilio. De esta manera, en el *Seminario de Catalogación* se han abordado archivos históricos, escolares, municipales, parroquiales y de notarías, dando respuesta a las particularidades de cada caso específico.

Justificación

El rescate de fuentes efectuado durante el *Seminario de Catalogación de Documentos de Archivo* se refiere al manejo de los originales, tarea con la que se logra disminuir su deterioro. Se conserva la síntesis representativa del texto del documento que con el tiempo pierde legibilidad, amén de que se registra y controla la documentación, se tiene

conocimiento de cuántos documentos alberga el archivo y cuáles son sus temáticas.

Objetivos

En el *Seminario de Catalogación de Documentos de Archivo* nos hemos propuesto alcanzar los siguientes objetivos:

1. Contribuir a través de un catálogo al rescate del contenido esencial de las fuentes documentales del Estado de México.
2. Aportar a la historiografía de este estado una información inédita a través del análisis del catálogo.
3. Generar competencias en la lectura e interpretación de los tenores documentales para estructurar el discurso historiográfico que les permita realizar su trabajo de titulación.

En el *Seminario de Catalogación de Documentos de Archivo*, intentamos que el estudiante, además de comprender el texto de los documentos, aprenda a sintetizarlo y a redactarlo correctamente para analizar las temáticas contenidas en ellos y relacionarlas con el contexto histórico que deberá obtener de la consulta bibliográfica; sumará al aporte del catálogo una información que, procesada, contribuya a enriquecer la historiografía del lugar; además el estudiante podrá entrenarse en las fases que todo historiador debe seguir, a saber: En primer lugar la selección de las fuentes primarias, después las bibliográficas que le permitan enterarse si se ha escrito o no acerca de la o las temáticas que tratan los documentos: leer e interpretar las fuentes, ordenar la información y redactar la composición que haga con ella.

Los puntos anteriores se han conformado con la experiencia obtenida por los estudiantes e investigadores que incursionamos por los archivos al percatarnos que muchos de ellos están en franco proceso de

pérdida total por el deterioro de la tinta y el soporte. Los escasos catálogos con que cuentan algunos son prueba fehaciente de que además de ser la fase final del trabajo de archivo, son un recurso para conservar la esencia del tenor documental, pues con él se reduce el manejo de los originales, disminuyendo así su deterioro, el inevitable desgaste por el paso del tiempo y las condiciones inadecuadas en que están los acervos. Pese a los avances de la tecnología aplicada a los archivos, en nuestro Estado aún estamos lejos de poder digitalizar su totalidad, pues algunos ni siquiera se encuentran en las condiciones mínimas de conservación.

Metodología

El diseño de este programa es resultado del trabajo colegiado de los miembros del Cuerpo Académico «Historia», cuyo objetivo es analizar desde una óptica totalizadora los procesos históricos en sus diversos ámbitos de competencia, entre ellos el trabajo con fuentes primarias, cuya lectura entrenada le permite al historiador adentrarse en las diversas instituciones y analizar desde las distintas ópticas el devenir histórico de un lugar, en un tiempo determinado.

En la licenciatura de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, los seminarios de titulación comprenden seis semestres, durante los cuales se trabaja de la siguiente manera:

Primer Semestre, correspondiente a la quinta fase

Con el nombre de *Anteproyecto* el estudiante, en este semestre, partirá de la selección del archivo que desee trabajar, motivado por la temática, necesidades y expectativas que se tengan, como las mencioné al inicio de estas líneas, recomendamos además que el tesista escoja el más accesible a sus posibilidades, que tenga la seguridad de contar con

la autorización del responsable del archivo y que se cerciore que esté ordenado, en virtud de que el catálogo es la fase final del proceso archivístico.

Cumplida esta etapa, se procede a seleccionar el Fondo, si lo hubiere; enseguida la serie y el periodo, el cual puede ser de uno o varios años cuando la documentación es abundante, por un periodo de administración de gobierno municipal o estatal, un quinquenio, una década o una etapa trascendental de nuestra historia. Al seleccionar se debe tener cuidado que no haya vacíos prolongados de documentación, de tal manera que se pueda tener una secuencia.

El estudiante deberá cubrir los pasos anteriores en dos o tres sesiones, como máximo, para iniciar el catálogo y el anteproyecto. Al término del semestre tendrá avanzado el catálogo con el cual habrá verificado los puntos mencionados e iniciado el anteproyecto de investigación el cual queda abierto para hacer las modificaciones que van surgiendo sobre la marcha del trabajo.

La realización del catálogo obedecerá al siguiente procedimiento como puntos generales: Selección del lugar, los nombres de las personas principalmente involucradas, asunto central y fechas extremas. Como puntos particulares: Dependerá de la información específica de la documentación. El formato llevará en el encabezado: el número progresivo de la cédula, el año, el lugar con su categoría (villa, pueblo, rancho, hacienda, estancia, ciudad, etc.) y título del asunto. En renglón aparte, la síntesis del tenor documental. También en renglón aparte, la fecha completa, en seguida las referencias de colocación del material. Si en el archivo ya se tiene un formato, se verificará que los elementos estén completos; si no lo están, se completarán los faltantes.

Segundo semestre correspondiente a la sexta fase

Proyecto del trabajo de titulación. En este semestre el tesista se comprometerá a alcanzar un avance sustancial del catálogo en proporción al tiempo de que dispondrá, en virtud de que en el 8° deberá estar concluido.

Al terminar el semestre, a al vez que el estudiante continúa el trabajo, deberá tener terminado el proyecto del trabajo de titulación, el cual comprenderá el título tentativo, si tiene detectado los asuntos más destacados o con mayor frecuencia, la importancia de la elaboración del catálogo, los objetivos, el estado de la cuestión y la metodología a utilizar.

Tercer semestre correspondiente a la séptima fase

Denominado en el Currículum 2004 de nuestra licenciatura *Estado de la Cuestión*. Paralelamente a la continuación del catálogo, el estudiante realizará las lecturas necesarias con las que sustentará su trabajo enriqueciéndolo no sólo con las versiones de lo que se ha escrito acerca de la temática que aborda el catálogo, sino relacionándolas de manera general con la información proporcionada por los documentos a manera de un marco histórico. El estudiante aprovechará el avance de las lecturas que utilizó para hacer el estado de la cuestión de su proyecto, y agregará las que hizo posteriormente.

Cuarto semestre correspondiente a la octava fase

En el Seminario denominado *Fuentes Primarias*, el tesista deberá presentar el catálogo ya terminado, corregido por él mismo y revisado adecuadamente por los o las asesoras; asimismo deberá haber preparado los índices geográfico, onomástico y temático, consignando los números de las cédulas donde se encuentra cada uno de estos elementos, a saber: el lugar, el nombre de la persona y el título del tema.

Quinto semestre correspondiente a la novena fase

Redacción del Trabajo de Titulación, Primera Etapa. En este semestre se realizará, en forma de borrador, la presentación y el estudio introductorio.

Sexto semestre correspondiente a la décima fase

Redacción del Trabajo de Titulación, Etapa final. Con el índice temático en el que se tendrán agrupadas las temáticas, se procederá a redactar el análisis. El estudiante comentará la información recabada en el catálogo y hará énfasis en lo que hasta ahora no se había dado a conocer. Si es pertinente, se pueden hacer estadísticas y gráficas, según sea el caso. Por ejemplo, si se trata de las defunciones se pueden seleccionar las categorías: causas de muerte, edad del difunto, sexo, estado civil, ocupación, casta, religión, lugar de procedencia, etc. Finalmente, redacción y revisión definitiva de todo el trabajo. Al término del semestre, el estudiante entregará el borrador de su trabajo de titulación totalmente terminado.

Observación. Los asesores harán una revisión minuciosa del contenido y redacción de las cédulas y resolverán las dudas de lectura o de comprensión que el alumno tenga acerca del documento original, ya que aun cuando la redacción sea dudosa, siempre conviene revisar minuciosamente el documento, pues suele ocurrir que lo que los alumnos escriben no corresponde al significado del texto. En esta fase el maestro también deberá realizar la revisión del impreso a fin de verificar que las observaciones se hayan llevado subsanado correctamente.

La tesis contará con los siguientes contenidos:

- 1.** Presentación.
- 2.** Estudio introductorio y/o contexto histórico.

3. Análisis del catálogo (Aportación más importante de esta modalidad).
4. Presentación de las fichas catalográficas.
5. Índices.
6. Conclusiones.
7. Fuentes bibliográficas consultadas.
8. Anexos (fotografías, mapas, gráficas, etcétera), en su caso.

En la *Presentación*, el estudiante explicará los motivos personales por los que escogió el archivo y la documentación que manejó, describirá el lugar donde se encuentra el archivo, su organización, la Institución de donde proceden los documentos y la temática que los caracteriza, los objetivos generales y particulares, así mismo explicará cómo está organizado su trabajo, el método y técnicas de investigación empleados, las obras que consultó y para qué le sirvieron, así como los pasos que siguió para elaborar el catálogo.

En el «Estudio Introductorio» desarrollará el contexto histórico que se hace mediante la consulta bibliográfica que el estudiante realizó en el estado de la cuestión descrito en el *Proyecto*, más las obras que fue leyendo en el transcurso de su trabajo; ubicará su catálogo en el tiempo y en el espacio, hará una breve reseña del lugar y de los acontecimientos históricos más destacados del periodo manejado.

Requisitos que debe reunir el catálogo

La evaluación profesional por catálogo consiste en la elaboración de un trabajo escrito en el que se reporta la investigación, crítica y análisis documental de carácter archivístico.

El trabajo escrito por catálogo se sustentará de manera individual.

El pasante deberá presentar el aval de un asesor y de dos revisores.

Para determinar la calidad del catálogo, se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:

1. Mostrar originalidad en la temática y en la metodología empleada.
2. Emplear criterios de validez y confiabilidad propios de la materia.
3. Realizar una aportación en la conservación documental.
4. Consultar fuentes bibliográficas pertinentes, suficientes y actuales. La Bibliografía debe ser propia de cada uno de los catálogos, por lo que sólo se sugiere la general.
5. Otros aspectos que contemple el reglamento interno del Espacio Académico donde se lleve a cabo esta modalidad de titulación.

El contenido de esta modalidad de titulación deberá tener los siguientes requisitos de redacción:

1. Correcto dominio del idioma español y su redacción.
2. Extensión de 50 cuartillas mínimo para el Estudio Introductorio y 200 máximo para el total del Trabajo de Titulación.
3. Interlineado de 1.5.
4. Tamaño de letra: 12 puntos.

Conclusiones

El *Seminario de Catalogación de Documentos de Archivo* ha tenido resultados importantes, al reportar un alto índice de jóvenes que culminan satisfactoriamente las unidades de aprendizaje relacionadas con el *Proyecto de Titulación*, al mismo tiempo por presentar un considerable número de estudiantes que se titulan casi inmediatamente de haber culminado sus estudios de la licenciatura.

La catalogación de los documentos de archivo es propicia para la formación de futuros historiadores. La habilitación que ellos adquieren es integral, debido a que la formación por competencias se construye en la práctica, pues es en ella donde se podrá constatar si han sido desarrolladas correctamente.

Algunas de las tesis con catálogo de documentos de archivo realizadas en este seminario son las siguientes:

ARCHIVOS ESCOLARES

Catálogo del Fondo Instituto Científico Literario Autónomo. Año 1855. Presentada el año 2004 por Abril Guadalupe Flores González. El catálogo comprende los años 1851–1860, en el que predomina la documentación de 1855, fue elegido en atención a que el año 1855 fue el preámbulo del Plan de Ayutla. La documentación catalogada mostró los planes de estudio, contenidos programáticos, qué tipo de alumnos asistían —pensionados de gracia completa y media gracia—, cómo se vestían y en qué consistía su alimentación, se perciben las formas en que el Instituto se hacía llegar los recursos monetarios para sostener a su alumnado, pagos a maestros, personal administrativo y mantenimiento del edificio, ingresos que no eran suficientes para solventar todos los gastos, como lo muestran la enorme cantidad de vales y nóminas de maestros pendientes de pago. El Instituto satisfizo sus necesidades durante esos años gracias a donaciones de particulares y a las peripecias de sus directores, quienes lucharon incansablemente por mantener una institución que si bien sufría muchas precariedades, a través del tiempo dejó huella en los hombres prominentes que formó.

Catálogo de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores de Toluca del año 1919. Presentada en marzo de 2011 por María Concepción Peña Huerta. Fue seleccionado este año, porque aunque en los

años anteriores se habían dado pasos para mejorar la situación educativa en el país, es en este tiempo cuando el gobierno trató de dar prioridad a la educación de los sectores desprotegidos de la sociedad, con base a los ideales de la revolución que pretendía por medio de la educación, crear una igualdad de oportunidades para todos a través de las cuales se lograría pacificar al país y lograr un avance social en todos los sentidos. A lo largo de la documentación catalogada se percibe la difícil situación política por la que atravesaba el país, tanto a nivel nacional como estatal, como resultado del movimiento revolucionario, por lo que necesariamente las instituciones se vieron impactadas; sin embargo, fue posible lograr dentro de la vida institucional y académica dar continuidad al quehacer educativo en la entidad. La documentación refleja el vínculo estrecho que la Escuela Normal sostuvo con el gobierno del estado, las vicisitudes para cubrir los gastos; también desvela la vida administrativa — nombramientos y licencias del personal— y académica — las prácticas profesionales, el plan de estudio de 1919, las calificaciones, los exámenes ordinarios, extraordinarios, a título de suficiencia y de fin de cursos, el control de la disciplina. La preparación de las futuras maestras fue exhaustiva y estuvo de acuerdo con las características que señalaban las leyes, los reglamentos y planes de estudio. Se pudo observar también la relación de la Escuela con otras instituciones, como el Instituto Científico y Literario «Ignacio Ramírez» con el que compartió maestros, y la Escuela Industrial de Artes y Oficios con la que se entendía en cuestiones de mantenimiento de mobiliario, edificio y utensilios de clase.

Debido a la situación económica por la que atravesaba la entidad, fue necesario unir las escuelas de varones y de señoritas, lo que permitió dar los primeros pasos en lo que hoy conocemos como escuelas mixtas. La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores se

ha colocado a la vanguardia de la enseñanza normalista, la disciplina y normatividad en la enseñanza le han permitido subsistir durante cien años con el mismo prestigio con que nació.

La Escuela Normal Mixta para Maestros en el año 1920 a través del Catálogo del Archivo Histórico de la Escuela Normal para Profesores. Presentada en noviembre de 2011 por María del Carmen Fuentes Cruz. La autora consideró el año 1920 de particular interés en virtud de que marca el final de un periodo y el inicio de otro con referencia a la lucha armada de la Revolución Mexicana. Al concluir ésta, se empiezan hacer las primeras gestiones en materia educativa ante el Congreso para crear la Secretaría de Educación Pública; la preocupación del gobierno era alfabetizar a la población por lo que se realizan brigadas por todo el país.

En el Estado de México existía una situación irregular en la política, de tal manera que se dieron frecuentes cambios de gobernador. Los documentos expedidos durante este año por la escuela son de índole administrativa, financiera, estudiantil y magisterial, lo que permitió conocer el funcionamiento de la Escuela, el número y tipo de alumnos, los ingresos y los egresos, su relación con las escuelas anexas y con las instituciones gubernamentales, además revelan cómo repercutieron los acontecimientos políticos nacionales y estatales en la Escuela.

Por medio de la documentación catalogada se pudo observar cómo en el Estado se decretó la municipalización de la educación. El municipio de Toluca se hizo cargo de nombrar y pagar el salario a los maestros de las escuelas rudimentarias, mientras que el gobierno estatal administraba desde la educación elemental hasta la superior, y se ocupó de incluir dentro de la escuela elemental anexa la que era dedicada a la instrucción rudimentaria. Cualquier movimiento del personal, tanto administrativo como académico, tenía que ser informado al gobierno

estatal. En cuanto a la vida escolar, la documentación da cuenta de los alimentos que se consumían, la disciplina, organización de las fiestas escolares, los objetos y utensilios que se ocupaban, las calificaciones, asistencias, las materias que cursaban las señoritas y las que cursaban los varones, y las becas otorgadas.

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal Mixta se ha caracterizado por enseñar una conducta integrada con valores, mediante la cual los futuros maestros debían mostrar académica, humana y civilmente lo aprendido en esta institución

Catálogo del Archivo Histórico de la Escuela Centenaria y Benemérita Normal de Profesores. Caja 132. Año 1937. Presentada en diciembre de 2012 por Nancy Berenice Vallejo Jiménez. La caja fue seleccionada como parte del grupo de estudiantes que catalogaría la documentación generada durante el periodo gubernamental del General Lázaro Cárdenas. La información proporcionada por la documentación catalogada muestra lo difícil que se tornó la aplicación de la educación de corte socialista y los esfuerzos hechos con este fin mediante las políticas educativas tanto a nivel nacional como estatal. Se pudo observar también que la educación socialista no se pudo aplicar plenamente por la falta de comprensión de lo que era la misma, los problemas con el magisterio y los opositores a su aplicación como lo dictaba el artículo 3º constitucional, sin embargo, se llevaron a cabo algunos puntos como: el fomento al deporte para a través de él evitar que los alumnos cayeran en el ocio y el vicio, la educación estuvo basada en la ciencia con el uso de laboratorios y encaminada a la producción e incorporación del alumno a la economía con la práctica de los talleres, sin descuidar la incorporación de valores y principios. El cuerpo documental permitió asomarse a la vida cotidiana de los estudiantes: cómo era su comportamiento, lo que sucedía en el internado, cómo vestían, cómo

se divertían, cómo se organizaban para defender sus derechos y para recabar fondos que aliviaran un poco las múltiples carencias.

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores sigue tomando en cuenta, hasta hoy, los postulados de superación humana en todos los aspectos propuestos no sólo por el pensamiento socialista, sino por otras ideologías políticas, y continúa procurando formar maestros de calidad, responsables con la enseñanza, personas que conserven los principios de la disciplina y la moralidad.

ARCHIVOS MUNICIPALES

Catálogo de las Obras Públicas del Municipio de Ocoyoacac. 1973–1975. Presentada en agosto de 2011 por Fabiola Corona Bastida. El motivo por el que la autora decidió tomar el aspecto de las obras públicas en el lugar y años señalados en el título, se debió a que éste es su lugar de origen y le interesaba averiguar si los programas de urbanización implementados por el gobierno estatal de Carlos Hank González y del gobierno federal de Luis Echeverría Álvarez, habían sido aplicados también en este municipio. El análisis del catálogo permitió seguir los programas de desarrollo urbano que se observan en las obras públicas realizadas en Ocoyoacac durante este período: obras de limpieza y mantenimiento de drenaje, líneas de conducción de agua potable, arreglo y empedrado de calles, remodelación de fachadas de casas y del palacio municipal, alumbrado público, banquetas y guarniciones, instalación eléctrica. Se realizaron obras para el puente del río Chichipicas y del de Coapanoaya, también se atendió la ampliación y cuidado del jardín de niños, escuelas y lavaderos públicos. El Programa Echeverría de 1974 y el Programa Progreso de este mismo año fueron los ejes rectores para llevar a cabo estas obras. Estos Programas fueron hechos por medio de proyectos diseñados por ingenieros y arquitectos a través de convenios con el pueblo. En el catálogo queda constancia

de que el programa proporcionaba una parte del dinero o el gobierno del estado conseguía un crédito para financiar la obra y la otra parte la daba el Ayuntamiento, de esta manera la política para llevar a cabo las obras públicas tuvo un sentido vertical: gobierno federal, estatal y municipal.

Catálogo de Actas de Cabildo. Zinacantepec, 1872–1881. Presentada por Marco Iván Morales Cuevas en septiembre de 2011. El motivo por el cual Marco Iván seleccionó este archivo se debe a que en el transcurso de la carrera se fue acuñando el interés por obtener información de la historia de este lugar de donde es originario y porque en esta búsqueda la bibliografía localizada no mencionaba específicamente los asuntos tratados en el municipio de Zinacantepec. Tomó el año 1872 por ser el más antiguo dentro del fondo Actas de Cabildo y hasta 1881 porque fue el último en el que el presidente en turno registró sus sesiones de cabildo. Los asuntos tratados en el catálogo se agruparon de la siguiente manera: Agua, ganado, seguridad, deudas, armas, fiestas, cultura, el ejército, elecciones, escuelas, tesorería, forestación, juegos prohibidos, terrenos y comisiones de instrucción pública, de policía, de guerra, de fiel contraste, de salubridad y de hacienda. En el transcurso del análisis de la documentación catalogada, se observó que a pesar de la inestabilidad social y política, el Ayuntamiento de Zinacantepec hizo un esfuerzo supremo por atender las necesidades más apremiantes de la población, las experiencias plasmadas en las actas, dejan constancia del interés puesto en solucionar los problemas propios del momento que se vivía.

Catálogo de la Sección Presidencia del Archivo Histórico de Ixtlahuaca. 1868–1869. Presentada por Jesús Guadarrama Marín en abril de 2010. El motivo que condujo al joven Guadarrama para escoger su trabajo de tesis se inició desde sus años de estudio de la carrera en Historia,

al ir avanzando fue aumentando el deseo de conocer más y mejor el entorno donde vivía, y se percató que al realizar sus tareas escolares se dificultaba la posibilidad de adquirir información por la falta de infraestructura de los archivos, así fue como decidió investigar en este Archivo. La información que obtuvo al realizar el catálogo permitió dar cuenta de las actividades que desempeñaba el jefe político como funcionario público de la administración local. Se observan los problemas de orden socioeconómico que enfrentaban los ayuntamientos debido a la falta de recursos y de trabajos remunerados, la escasez de mano de obra en la agricultura, la ganadería y la minería, así como la falta de pago a los preceptores por lo que unos abandonaban a los grupos de escolares y otros estoicamente permanecían en su misión. A pesar de la situación precaria se llevaron a cabo diversas obras públicas. La poca preparación de las personas se refleja no sólo en la redacción confusa de los documentos, sino en la acumulación de funciones en unos pocos como sucedía con el presidente municipal. Se encuentran también listados de las personas que, voluntaria o involuntariamente, prestaron ayuda pecuniaria o servicios personales a la intervención francesa y al segundo imperio. Los obstáculos a vencer para la realización de este catálogo fueron, entre otros, el deterioro de los documentos, la falta de continuidad de los asuntos la ilegibilidad de la letra y la redacción confusa de los textos.

Catálogo de defunciones. Ocoyoacac. 1886–1891. Presentada por Rocío Nayeli Romero Ruiz, en Septiembre de 2008, con mención honorífica. La realización de las prácticas profesionales consistentes en la catalogación del Ramo Defunciones del Archivo Municipal de Ocoyoacac, fueron mostrando poco a poco los motivos que causaron más muertes en este municipio, qué grupo de la población fue el más propenso a contraer tales enfermedades, a qué edad fallecían en mayor propor-

ción, en qué meses había mayor incidencia y de qué pueblo o barrio procedían los finados. Toda esta información dio pie para analizarla y obtener respuestas concretas que permitirían utilizarla en el trabajo de tesis. La autora aclara que el motivo por el que el archivo consultado es municipal y no parroquial, se debe a que a partir de la Constitución de 1857, los asuntos considerados del estado pasaron a estar bajo el estricto control del Registro Civil como fueron los registros de matrimonios y defunciones. El resultado de este catálogo declara que la enfermedad que cobró más víctimas infantiles fue la viruela, esta situación condujo a que las personas que habían sobrevivido a esta enfermedad y que por ella había quedado su cara y cuerpo señaladas por las cicatrices, fueran rechazadas no dándoles trabajo, situación que dio cabida al aumento de la pobreza provocándose con ella enfermedades gastrointestinales, siendo el año 1890 cuando se presenta el mayor número de muertes a consecuencia de la viruela. Las enfermedades gastrointestinales cobraron más muertes que la misma viruela durante el sexenio 1886–1891. Las enfermedades de origen respiratorio como la pulmonía aparecen en todos los años como las responsables constantes de un alto número de defunciones. La edad de los niños que más morían se encuentra de los cinco años hacia abajo, la mayoría eran indígenas. El barrio de Santa María es el que presenta un mayor número de muertes. No se encontraron enfermedades como la diabetes y el cáncer aparece esporádicamente. La mala alimentación, la vivienda insalubre y la falta de vacunación impidieron un control efectivo de las enfermedades.

El Pueblo de Almoloya de Juárez durante la consumación de la Independencia de México a través del catálogo de su Archivo Municipal. 1820–1821, presentada por Sarahí Margarita Nava Álvarez en noviembre de 2013. Al establecerse en 1820 los ayuntamientos constitucionales en Nueva

España, se pretendía que fueran instituciones administradoras de los recursos de los pueblos, a la vez que los gobernarán con lealtad a su responsabilidad. Fue así como el Ayuntamiento de Almoloya fungió como administrador encargándose de las contribuciones aportadas por sus pueblos, haciendas y ranchos con el objetivo —en un inicio y antes de que la ciudad de Toluca fuera tomada por las tropas de Iturbide—, de cubrir una parte de los gastos erogados por el Escuadrón Urbano de Toluca; una vez que el comandante Vicente Filisola se apoderó de esta ciudad, los pagos se siguieron efectuando aunque no con la misma puntualidad y eficacia por la falta de recursos con que contaban las personas, pero entonces el beneficiario era el Ejército Imperial Mexicano.

La autora concluye que el pueblo de Almoloya no intervino beligerantemente, situación contraria a lo que sucedía en la zona sur comandada por Vicente Guerrero; es decir, el apoyo que Almoloya brindó en un principio a los ideales realistas, posteriormente se volcó al movimiento insurgente, cuando Agustín de Iturbide estableció relación con Vicente Guerrero, y fue de índole económica, mediante el dinero que se obtenía por el cobro de contribuciones, el envío de ganado vacuno y otros alimentos para las tropas.

Una vez que se puso fin a la guerra y se establecieron las bases para conformar el nuevo gobierno independiente, el pueblo de Almoloya de Juárez tuvo que acatar las disposiciones contenidas en los bandos y circulares expedidos por la Junta Provincial Gubernativa y la Regencia.

Jornaleros, soldados y domésticos. Las causas de muerte y el Hospital de San Juan de Dios a través del catálogo de las actas de defunción del barrio de Santa Bárbara del Archivo Municipal de Toluca. 1824–1884 de Carlos Ulises Rosas Rodríguez, presentada el 2 de junio de 2014. Como el

mismo autor lo manifestó, durante su carrera tuvo la inquietud por estudiar históricamente el barrio donde ha transcurrido la mayor parte de su vida. Explica que la documentación correspondiente a los años que escogió se divide en dos grupos, el primero de 1824 a 1867 se refiere a problemas del agua sucedidos en Toluca y es en la segunda parte que va de 1868 a 1884 que se integran las actas de defunción expedidas por el hospital de San Juan de Dios, mismas que se envían al Juez de lo Civil para que autorice el sepelio en el panteón de Santa Bárbara. El trabajo muestra un recorrido histórico de la transformación de México durante 60 años y analiza las causas que motivaron la muerte de cada uno de los grupos a que hace referencia en el título, así mismo describe las versiones de varios autores acerca de la temática y concluye que ninguno expresa la información obtenida en los documentos catalogados y que tiene plenamente comprobada su hipótesis: «las enfermedades registradas en el catálogo tienen una relación causal directa con el tipo y condiciones de trabajo a las que estaba sometida la población» —largas jornadas de trabajo a la intemperie, la pobreza que trae consigo desnutrición, falta de higiene, de control de plagas, de un órgano gubernamental que se ocupara de la salud pública, falta de hospitales, desconocimiento de las enfermedades y las causas que las originaban.

ARCHIVOS PARROQUIALES

Catálogo de Registro de Bautizos de la parroquia de la Asunción de María, Ixtapan de la Sal. 1755–1757. Tesis presentada por Blanca Citlali Salgado Méndez en junio de 2012. La inquietud por conocer qué grupos sociales habitaron este lugar de donde es originaria, durante los años citados fueron el motivo por el que Blanca Citlali decidió responder a esta interrogante investigando en los libros registro correspondientes a bautizos. Para la realización del catálogo fue necesario enfrentarse a

la lectura de nombres de personas y lugares que no están escritos con claridad y con ortografía diferente o que las manchas, deterioro del soporte, mutilaciones y paginas faltantes dificultan su identificación. A través de la catalogación de este libro registro, se percibe que fue muy escasa la distinción entre los grupos sociales, pues en el centro de la población como en los distintos barrios o poblados cercanos se encontraban españoles y principalmente indios, siendo el número de estos últimos levemente mayor al de los primeros, aunque en menor escala también había mestizos, castizos, lobos y moriscos; se patentiza la unión entre europeos y demás grupos. Otro aspecto que descarta tal distinción es que en los libros se encuentran simultáneamente anotados todos los grupos, y no existe un libro para cada uno como sucede en otras parroquias; de la misma manera se observa la participación en el bautismo, de padres y padrinos pertenecientes a distintos grupos. Se presentan también los casos en que los niños fueron dejados en las puertas de familias particularmente españolas que garantizaran la sobrevivencia del pequeño y lo incorporaban a la familia como hijo.

EN PROCESO DE ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN, PRIMERA ETAPA

Viudas, Casadas y Doncellas en la Toluca Novohispana. 1706–1707, Su relación con la economía y la sociedad regional según el catálogo de la caja 54 del Archivo de la Notaría No. 1 de Toluca de Ana Lilia Aladín Díaz.

Paisaje y urbanización en la ciudad de Toluca y una mirada a través de sus obras públicas y privadas, 1889–1893 de Iván Garduño

Cárceles y sociedad en la ciudad de Toluca. 1822–1824 de Sonia Alelí Arámbula.

Circulares de la Jefatura Política de Tenango del Valle. 1869–1876 de Fernando Domínguez.

Referencias

Heredia Herrera, Antonia (1993), *Archivística general. Teoría y práctica*, Sevilla, Servicios de publicaciones de la diputación de Sevilla.

Torre Villar, Ernesto de la y Ramiro Navarro de Anda (1993), *Metodología de la Investigación bibliográfica, archivística y documental*, México, McGraw-Hill México.

EL CATÁLOGO DOCUMENTAL COMO VÍA DE TITULACIÓN
EN LA FACULTAD DE HISTORIA: UN INSTRUMENTO NECESARIO
PARA LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Catalina Sáenz Gallegos
María Guadalupe Carapia Medina
Ruben Dario Nuñez Altamirano

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

Resumen

Desde el año de 1995 se aprobaron en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo diversas vías de titulación para obtener el grado de Licenciado en Historia, aparte de la Tesis. Una de estas es la del Catálogo Documental, que es la descripción de los documentos en un archivo histórico de un determinado tema o época, y el cual se considera como uno de los instrumentos más completos por tener una norma descriptiva que ayuda a realizar la ficha de un expediente de una manera clara y precisa. Para la realización de un catálogo es necesario tener conocimiento del archivo y de las cuestiones históricas que rodean al documento. Con este instrumento se abren nuevas líneas de investigación histórica y archivística. En los últimos años esta vía se ha constituido como una de las más importantes y a la que recurren cada vez más nuestros egresados apoyando a los Archivos Históricos de Michoacán para tener instrumentos de consulta claros que facilitan la búsqueda a los investigadores y evitan el deterioro de los documentos.

Palabras clave: Vías de titulación, Catálogo, Archivo histórico, Líneas de investigación, Instrumento de consulta.

Abstract

Documentary via the catalogue as degree in the school of history: a necessary tool for historical research.

Since the year 1995 were approved at the Faculty of History of the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo various routes of qualification to obtain a Bachelor's degree in history apart from the thesis, one of this is the Catalog Documentary, which is the description of the documents in an archive of a particular topic or period, and which is considered as one of the most comprehensive tools for having a descriptive standard that helps make the record of a case of a clear and precise manner. For the realization of a catalog is necessary to have knowledge of file and historical issues surrounding the document with this instrument new lines of historical and archival research are opened. In recent years this approach has been established as one of the most important and which are increasingly turning our students support Archives of Michoacán to have clear query tools make finding investigators and prevent the deterioration of documents.

Keywords: Historical research, Catalog documentary, Archive, Lines of historical and archival research, Investigators.

Introducción

La hoy Facultad de historia tiene su antecedente más antiguo en la Escuela de Altos Estudios Melchor Ocampo fundada en el año de 1961, en la cual se ofrecían no solo la licenciatura en Historia, sino también las licenciaturas de Físico Matemáticas y Filosofía,¹ con el objetivo primordial de formar profesores principalmente que impartieran clases

¹ AHUM, fondo UMSNH, sección Facultad de Altos Estudios Melchor Ocampo. Subserie Planes y programas 1962-1989, caja 116, foja 87. 12.51.

en el nivel medio superior, y contribuir a formar la conciencia en los problemas sociales, sin embargo por cuestiones políticas esta escuela fue cerrada en 1965 y algunos de los entonces egresados de la licenciatura de historia tuvieron la oportunidad de ir a cursar a la UNAM el último año si tenían un promedio general mayor de 8; y el resto podían titularse si traían a los sinodales como fue el caso del ex rector Raúl Arreola Cortés. Será hasta octubre de 1973 cuando se funde la ahora Escuela de Historia con la necesidad de formar profesionales de la historia los cuales se dedicarían principalmente a la docencia.

Las opciones de titulación en la Facultad de Historia

La única opción, en ese momento, válida para obtener el título de Licenciado en Historia era elaborar una Tesis profesional sobre un tema determinado, pero la eficiencia terminal de los egresados era muy baja porque había muy pocos titulados, por lo que un grupo de profesores de la escuela ante esta situación decidieron en el año de 1995 proponer nuevas opciones de titulación aparte de la tesis profesional, que pudieran abatir el bajo nivel de titulados.

Entre las opciones de titulación aprobadas y reglamentadas por el Consejo Universitario, estaban la tesina, el examen de conocimientos, el Catálogo documental y el curso taller tesina, cada una con sus particularidades.

Si bien en un principio los titulados por Catálogo documental no fueron bien aceptados por la planta docente de la facultad por considerar que no era un trabajo que requería de gran esfuerzo de investigación como la tesis, poco a poco fueron admitiendo esta vía, que tiene igualmente su grado de dificultad por todo lo que conlleva en su elaboración.

El catálogo documental es uno de los instrumentos de descripción archivística más completos, por tener una norma descriptiva que ayuda a realizar la ficha de una manera clara y precisa; podemos decir que es la descripción de los documentos en un archivo histórico de un determinado tema o época (Núñez Chávez s/f, p. 6), además de que permite una mayor claridad del contenido documental que se está consultando, elaborar un catálogo documental no solamente beneficia al egresado al obtener su título, sino que se convierte en un instrumento eficaz que evita el deterioro de la documentación se que resguarda en los acervos.

Para la realización de un catálogo es necesario tener conocimiento del archivo y de las cuestiones históricas que rodean al documento para poder hacer de buena manera un resumen de cada expediente citado por medio de una ficha de acuerdo a la Norma Internacional General de Descripción Archivística y un contexto histórico de los documentos a catalogar o de los asuntos que tratan los expedientes, además que el interesado en elaborar un catálogo documental debe contar con conocimientos de Paleografía y Diplomática, de archivística y tener habilidades de redacción y síntesis.

Al hablar de un catálogo documental nos lleva directamente a la documentación de hechos históricos que han quedado plasmados y que nos acercan al proceso de una época que merece su conservación y valoración. Todo escrito es un medio de información, su objetivo principal es la de transmitir una información o actos determinados, por ello la importancia de saber cuándo fue producido y en dónde (De la Torre 1991, p. 107).

El catálogo documental es un punto intermedio para poder realizar trabajos de corte histórico, metodológico y archivístico, facilita la información contenida en la documentación que se cataloga y, al mismo

tiempo, permite revisar la condición física de los documentos. Además de que es una herramienta disponible para los alumnos, profesores, investigadores y cualquier otra persona que esté interesada en el tema o algún dato en particular.

Este instrumento es un medio básico para dar a conocer todos los documentos contenidos que se encuentran en un archivo y que al mismo tiempo están ordenados y clasificados por fondo, sección serie y subserie colocados en cajas, carpetas o legajos. Los catálogos son los impulsores de nuevos temas de investigación, índices o guías, que permiten mejorar y agilizar los servicios brindados por el archivo, dando un resumen del estado físico de los documentos y de esta forma informar sobre los cuidados necesarios para su protección. Funciona para tener un mejor control de los expedientes y al mismo tiempo corroborar su correcta clasificación y orden, además de permitir la recuperación de datos históricos de un hecho o periodo histórico en particular.

Los catálogos cumplen el objetivo de poder identificar y explicar el contexto de los documentos a estudiar, y de esta manera permitir la disponibilidad al público de una forma más accesible. Además de que se elaboran por nuestros egresados conscientes de la necesidad creciente de abordar nuevas temáticas históricas, y considerando que los catálogos documentales poco a poco se han ido volviendo más necesarios e importantes dentro de las herramientas preferidas utilizadas por los investigadores y el mismo personal que labora en los archivos para un mejor manejo de información.

La importancia de elaborar un catálogo se sustenta en su utilidad como medio de control y auxilio en la localización de la información, partiendo de la unidad de descripción más elemental por asunto, el cual nos muestra desde sus características más particulares hasta la com-

plejidad de toda una masa documental sistematizada en un catálogo (Villanueva 2002, p. 133).

De acuerdo con el *Reglamento de Titulación de la Facultad de Historia* aprobado por el Consejo Universitario en el año de 1995, en el capítulo IV referente al Catálogo Documental,² el Artículo 12° señala las características que debe contener el Catálogo:

- (1)** Se dice que comprenderá la totalidad de expedientes que conforman una serie o sub-ramo, dependiendo del sistema de clasificación implementado en el acervo a trabajar, para evitar la discontinuidad o fractura.
- (2)** La elaboración de fichas para el Catálogo se basará en el análisis de los documentos o expedientes.
- (3)** Las fichas analíticas contendrán los siguientes datos:
 - (a)** Signatura: ubicación física: colocación en estantes, entrepaños y cajas archivadoras y clasificatorias (fondo, ramo o colección, número de volumen, folio, etc.).
 - (b)** Número progresivo del total de expedientes que contiene el fondo.
 - (c)** Cronología (fechas de inicio y extremas) del expediente.
 - (d)** Lugares de referencia, localidad y entidad a la que pertenecen y lugares de gestión
 - (e)** Personajes participantes: nombres y apellidos que se registran en el documento.
 - (f)** Elementos gráficos e ilustraciones, sellos, ornamentaciones, croquis, etc.

² En http://cceh.historia.umich.mx/images/Reglamentos/regla_titulacion.pdf

(g) Tipología (características físicas y documentarias del expediente) señalando si es original o copia; impreso o manuscrito; libro o soporte en que se encuentra. En caso de que el documento no este escrito en español, especificar la lengua utilizada.

(h) La base de datos servirá para elaborar una síntesis de cada expediente, usando la terminología de los documentos y registrando los asuntos más relevantes.

(4) El Catálogo Documental se realizara procesando una serie o sub-ramo completos; cuando estos sean demasiado pequeños deberán agotarse otros que tengan relación en contenido.³

Además se pide que dicho catálogo contenga un ensayo introductorio resultado de una investigación que se realice.

La evaluación del catálogo será igual que el de las otras opciones, un examen réplica ante un jurado integrado por tres sinodales.

Para la presentación en físico del catálogo, este deberá estar integrado por las siguientes partes: Introducción en la cual se conceptualiza sobre lo que es un archivo, su importancia, clasificación, el ciclo vital, la descripción archivística y los instrumentos de descripción desglosando cada uno y resaltando el valor del catálogo. Enseguida se redacta la justificación, donde se define lo que es un catálogo, su importancia, que líneas de investigación se abren con este trabajo y a los investigadores que les será útil el trabajo, después los objetivos generales y específicos.

Un segundo capítulo aborda la historia del archivo en el cual se catalogara y que comprende dos apartados: la historia del acervo y la breve historia institucional del fondo que se trabaje.

³ Ver http://ceh.historia.umich.mx/images/Reglamentos/regla_titulacion.pdf

Un tercer apartado lo constituye la metodología que son los pasos a seguir para elaborar dicho instrumento especificando primero el Archivo en el que se trabajara y la serie, luego la ficha modelo para catalogar utilizando la norma ISAD (G), la cual es una norma estandarizada empleada en la descripción archivística, la cual establece un criterio de ordenación que va de lo general a lo particular de acuerdo a su entidad original que lo produjo pero también de lo particular a lo general.

- Lo primero cumple con la descripción del asunto.
- Lo segundo igualmente, al contemplar datos específicos: nombre, fecha, lugar y tema.

De esta forma el catálogo reúne el principio de descripción multinivel. A continuación se muestra un ejemplo de una ficha modelo:

Área de Identificación

Código(s) de Referencia:MXI6053AHCMO/ Fondo: Parroquial/ Sección:

Disciplinar/ Serie:

Padrones/ Subserie:Asientos, Fojas: 2–34.

C.903, Carp. 2

Título: Padrón, Puruándiro.

Fecha(s):1800 **Nivel de Descripción:** Unidad Documental Compuesta

Volumen y Soporte de la Unidad de Descripción: 32 fojas

Productor(es): Desconocido

Área de contenido y estructura

Alcance y Contenido: El padrón muestra la calidad racial de los habitantes, hace la división de los mismos por casas o familias, los indios de la zona se enlistan aparte. Se numera un total de 6, 670 almas en la jurisdicción.

En segundo lugar se aborda la tipología y diplomática. La Tipología documental se realiza conforme a los tipos documentales encontrados en los expedientes catalogados, los que pueden ser dispositivos, como solicitudes, demandas.

Por lo que respecta a la Diplomática, como sabemos es una disciplina que tiene por objeto el estudio y crítica de la traducción, forma y elaboración de los documentos escritos resultantes de acciones jurídicas y actividades administrativas realizadas por personas físicas o jurídicas, basándose principalmente en el análisis de los caracteres extrínsecos e intrínsecos del documento, con el fin de que el estudio diplomático de los mismos, nos arrojen indicios de autenticidad histórica y poder entonces entrar de manera directa al trabajo catalográfico que corresponde

Criterios archivísticos y paleográficos: En el primero se describe el estado físico de los documentos, si están empastados, en cajas o libros y que están organizados conforme a la ordenación existente en el Archivo, en los criterios paleográficos tipos de letras, sus características, tomando el criterio de modernizar la ortografía excepto en los nombres propios de personas y lugares. Y asimismo se desenlazarán las abreviaturas

Un cuarto apartado es el contexto histórico en base al periodo histórico catalogado utilizando mayormente la información obtenida de las fichas.

El quinto apartado es la relación de fichas catalográficas, enseguida las conclusiones y por último los anexos en los cuales van los índices onomástico que se refiere a los principales participantes de cada uno de los expedientes revisados y el geográfico que registrara el lugar donde estos se generaron. El temático en el cual se registran mayormente

los asuntos catalogados, se incluyen gráficas que permiten hacer una cuantificación de la serie catalogada, un glosario de terminología archivística y de la época, un listado de abreviaturas encontradas en los documentos y por último las fuentes de consulta tanto bibliográficas como hemerográficas o electrónicas.

La elaboración de los catálogos documentales se encuentra respaldada por un marco normativo como la ya mencionada Norma Internacional General de Descripción Archivística ISAD (G) que marca la pauta para elaborar las fichas catalográficas y la del IFAI, que es el derecho a la Información pública. Durante el Gobierno de Vicente Fox se mostró la iniciativa de Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, la cual dio lugar a la creación del Instituto Federal de Acceso a la Información Pública; esta ley fue aprobada el 11 de junio del 2002. En el primer semestre de 2010, el Congreso de la Unión aprobó la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares, lo cual amplió sustancialmente las facultades, atribuciones y responsabilidades del Instituto, al ser considerado como autoridad nacional en la materia. Asimismo, modificó su nombre al de «Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos», publicada el 5 de julio de 2010, que establece en el capítulo I que tiene por objeto la protección de los datos personales en posesión de los particulares, con la finalidad de regular su tratamiento legítimo, controlado e informado, a efecto de garantizar la privacidad y el derecho a la autodeterminación informativa de las personas. En su artículo séptimo menciona que los datos personales deberán recabarse y tratarse de manera lícita conforme a las disposiciones establecidas por esta Ley y demás normatividad aplicable. Esta Ley también nos dice que no será necesario el consentimiento para el tratamiento de los datos personales cuando los datos figuren en fuentes de acceso público como los que se encuentran resguardados en Archivos.

En cuanto al procedimiento de verificación se especifica en el artículo 59 que el Instituto (IFAI) verificará el cumplimiento de la presente Ley y de la normatividad que de ésta derive. La Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental fue divulgada el 11 de junio de 2002 teniendo como finalidad garantizar el acceso de toda persona a la información en posesión de los Poderes de la Unión, los órganos constitucionales autónomos o con autonomía legal, y cualquier otra entidad federal. Son objetivos de esta Ley: Proveer lo necesario para que toda persona pueda tener acceso a la información mediante procedimientos sencillos; transparentar la gestión pública mediante la difusión de la información que generan las instituciones gubernamentales; garantizar la protección de los datos personales en posesión de las instituciones o unidades administrativas; favorecer la rendición de cuentas a los ciudadanos, a fin de que puedan valorar el desempeño de dichas unidades; mejorar la organización, clasificación y manejo de los documentos, y contribuir estado de derecho de la ciudadanía. En el artículo 32 menciona que le corresponderá al Archivo General de la Nación elaborar, en coordinación con el Instituto (IFAI), los criterios para la catalogación, clasificación y conservación de los documentos administrativos, así como la organización de archivos de las dependencias y entidades.

La Ley de Archivos Administrativos e Históricos del Estado de Michoacán de Ocampo y sus Municipios, publicada en el Periódico Oficial el 3 de marzo de 2004, tiene como característica particular normar y regular la administración de los archivos, así como la preservación, conservación y difusión de los documentos y el patrimonio documental del Sector Público del Estado de Michoacán de Ocampo y sus Municipios, así como todos aquellos cuyo contenido tenga un interés histórico. En esta ley se dicta el empleo de las fichas catalográficas conforme a la norma ISAD (G). Define a la totalidad de documentos de cualquier

época generados, conservados o reunidos en el ejercicio de su función por el sector público; y los de propiedad de personas físicas o morales privadas, por su valor histórico o cultural para el Estado, como Patrimonio Documental, lo cual resalta la importancia y el valor de los documentos.

Esta legislación norma que en todo el sector público deberá existir un archivo de trámite; y en cada uno de los Poderes del Estado y los Ayuntamientos, un archivo de concentración y uno histórico. En los archivos de Concentración e Históricos se deberán aplicar principios, normas y técnicas archivísticas en los procesos de ordenación, clasificación y catalogación de los documentos. En los Archivos Históricos se comprometerá a realizar índices y catálogos de la documentación que esté bajo su custodia. Los Archivos Históricos proporcionarán el servicio de préstamo y consulta pública observando las normas, lineamientos o disposiciones que para ello establezca el sector público en su reglamento interno.

Más recientemente se encuentra la Ley Federal de Archivos, la cual fue decretada por parte del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos y publicada en el diario oficial el 23 de enero de 2012, sin ninguna reforma hasta la fecha, y cuyo principal objetivo es establecer las disposiciones que permitan la organización y conservación de los archivos en posesión de los Poderes de la Unión, los organismos constitucionales autónomos y los organismos con autonomía legal, así como establecer los organismos de coordinación y concentración entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para la conservación del patrimonio documental de la Nación, así como fomentar el resguardo, difusión y acceso de archivos privados de relevancia histórica social, técnica, científica y cultural. Además

de ello, dicha ley cuenta en su haber los lineamientos que se deben de seguir para evitar sanciones e infracciones. Aunque también es importante tomar en cuenta la legislación particular de cada acervo en que se vaya a trabajar, como la Ley de Archivos Municipales, por mencionar alguna.

Archivos Históricos en los que se han realizado los catálogos documentales

Como se indicó, los Catálogos documentales han apoyado el trabajo en los Archivos, facilitando un instrumento de consulta muy útil para los que los analizan, así como para apuntalar la labor de los que laboran en dichos acervos.

A través de convenios con los jefes de los Archivos, algunos de los cuales han fungido como asesores de estos catálogos, y las autoridades de la Facultad de Historia, nuestros egresados han ya elaborado un sinnúmero de ellos desde 1999 hasta la fecha, obteniendo algunos de ellos mención honorífica por el trabajo realizado y por su excelente defensa, se ha trabajado principalmente en los siguientes archivos:

ARCHIVO GENERAL DE NOTARÍAS: RAMO DE TIERRAS Y AGUAS ÉPOCA COLONIAL.

ARCHIVO HISTÓRICO DEL PODER EJECUTIVO. Siendo uno de los más trabajados y principalmente de los Ramos de Hijueltas, División Territorial, Asuntos Religiosos y más recientemente Pasaportes y Visas de los siglos XIX y XX.

ARCHIVO HISTÓRICO DEL PODER JUDICIAL. Principalmente el Ramo Penal de algunos Juzgados del siglo XIX.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA CATEDRAL DE MORELIA. En éste se han catalogado los Libros de Cabildo de la época Colonial, siglos XIX y XX.

ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE MORELIA. Las Actas de Cabildo siglo XIX y los Fondos Independiente I y II del siglo XIX.

ARCHIVO HISTÓRICO CASA DE MORELOS. Donde se han trabajado los Fondos de Inquisición, Monjas Catarinas o de Santa Rosa, la Serie Matrimonios y más recientemente la de Padrones poblacionales de la época Colonial.

E igualmente se han trabajado algunos *Archivos Municipales*, como los de Uruapan o Zitácuaro, e inclusive se ha elaborado un catálogo del *Archivo del Real de Minas de Pachuca*.

En los últimos años ha crecido el número de egresados que optan por esta vía, e igualmente el número de profesores que han solicitado asesorarlos; sin embargo este interés desmedido ha generado algunos problemas, como trabajos presentados sin la rigurosidad que se pide o asesorías sin pleno conocimiento de la archivística o de la temática a tratar en los acervos, e igualmente alumnos interesados que posteriormente abandonan el trabajo, por lo que se han tomado una serie de medidas encaminadas a mejorar esta situación y además incrementar el número de titulados, concientizando al plantel docente de la Facultad sobre el valor de estos trabajos, que no solo son una serie de fichas de expedientes sin ningún valor, o trabajos que se realizan en solo una semana, sino trabajos que realmente contribuyen en gran medida a la investigación histórica como ya se mencionó, proporcionando nuevos temas para investigar y novedosas líneas de investigación, como las económicas, jurídicas, geográficas o sociológicas.

Hace dos años aproximadamente se instituyó un curso taller sobre Catálogo, coordinado por el Maestro David Eduardo Ruiz Silera, y como

profesores el Licenciado Álvaro Marcos Martínez Director del Archivo del Poder Ejecutivo y el Maestro Jaime Reyes Monroy Director del Archivo Casa de Morelos, quienes coordinarían mesas integradas por diez alumnos, quienes trabajarían en los archivos ya mencionados y con la serie que sus asesores les designen; el compromiso que asumieron fue que en un periodo de seis meses, que tiene duración el curso, se titularían, con lo cual se iría incrementando la eficiencia terminal. Hasta la fecha se sigue celebrando dicho curso taller, integrándose nuevos profesores y nuevos archivos en los cuales trabajar, y sí se han tenido buenos resultados, ya que se han titulado incluso alumnos que habían egresado hacía 11 o 15 años. Una de las ventajas de este curso taller es que es sabatino, lo que no interrumpe la labor cotidiana de los egresados. Cuenta con una atención más personalizada del asesor, quien hace un seguimiento de su asesorado hasta que se titula, lo que hace en un corto tiempo.

Actualmente, y luego de observar todas la problemática en torno a esta importante vía, se ha decidido hacer algunas adecuaciones al Reglamento de Catálogo. Los maestros David Eduardo Ruiz Silera, Jaime Reyes Monroy y Catalina Sáenz Gallegos hemos, a través de reuniones, acordado algunas actualizaciones al reglamento tomando en cuenta la normatividad reciente sobre archivística, los cambios recientes en la materia archivística, y procurando que realmente se realice un trabajo de calidad con todo lo que esto implica. Este trabajo todavía se está realizando, y en cuanto se termine se pasará al Consejo Técnico para su aprobación y posterior ejecución. Inclusive se está trabajando en la defensa que realizará el sustentante apoyándose en una presentación en *power point*, pero en la cual solo serán admitidas imágenes sin texto como apoyo.

Notas Aclaratorias

1.- La ISAD (G) es un Instrumento para estandarizar la descripción archivística aprobada por el Consejo Internacional de Archivos y el Archivo General de la Nación. Constituye una guía general para la elaboración de descripciones archivísticas, con la idea fundamental de lograr uniformidad en los trabajos de descripción de unidades documentales, a fin de hacerlos accesibles mediante representaciones precisas que se organizan de acuerdo a modelos predeterminados, utilizando veintiséis elementos que pueden combinarse para constituir la descripción de una entidad archivística y las diferentes fases de gestión en los que se encuentre el documento. Los procesos descriptivos pueden ser simultáneos a la producción de los documentos y continuar a lo largo de su ciclo vital. Los veintiséis puntos se apoyan en los principios de la archivística Internacional aplicados (el principio de procedencia orden original) iniciando la descripción de lo general a lo particular. Principios de observancia para la aplicación de la norma internacional de descripción ISAD (G).

2.- La Ley Estatal de Archivos de Michoacán es de orden público e interés social y tiene por objeto normar y regular la administración de los archivos, así como la preservación, conservación y difusión de los documentos y del patrimonio documental del sector público del Estado de Michoacán de Ocampo y sus Municipios, así como todos aquellos cuyo contenido tenga un interés histórico.

Referencias

Alday García, Araceli (2004), *Introducción a La Operación de Archivos en Dependencias y Entidades del Poder Ejecutivo*, México, AGN.

Consejo Internacional de Archivos, ISAD (G) (2000), *Norma Internacional General de Descripción Archivística*, Madrid.

Corona Bustos, Martha Luz (2000), *Archivo General de Notarias, Perspectivas de investigación Multidisciplinaria*, México, UMSNH.

De la Torre Villar Ernesto (1991), *Metodología de la Investigación. Bibliográfica, archivística y documental*, México, UNAM.

Heredia Herrera, Antonia (1991), *Archivística General. Teoría y práctica*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.

Villanueva Bazán, Gustavo (2002), *Manual de procedimientos técnicos para archivos históricos de universidades e instituciones de educación superior*, México, UNAM/CESU-BUAP.

Fuentes Hemerográficas

Ley de Archivos Administrativos e Históricos del Estado de Michoacán de Ocampo y sus Municipios, Texto original, Publicado en el periódico Oficial el miércoles 3 de marzo del 2004, Tomo CXXXIII, Núm. 3.

Fuentes Electrónicas

LEY FEDERAL DE ARCHIVOS en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFA.pdf>.

Cruz Mundet «*Manual de Archivística*».

Antonia Heredia «*Archivística General*». *Introducción a la Archivística*.

Lodolini Elio. *El archivo del ayer al mañana. (La archivística entre tradición e innovación)*, pág. 5. Doc. electrónico en línea en <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/50952.pdf>.

Núñez Chávez, Jorge (s/f), *Los archivos administrativos en México*. En <http://www.adabi.org.mx/content/servicios/archivistica/articulos/civilarticulos/archivosadmin.jsfx>. Fecha consultada: 2 de junio de 2013.

PROGRAMA DE ESTUDIOS CON LÍNEA TERMINAL EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Paulina Latapí Escalante

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

El presente trabajo da cuenta de los primeros pasos de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia de la licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro. Para ello explica el diseño e inclusión de la Línea Terminal en el plan de estudios vigente, así como su secuencia y articulación programática con base en los objetivos, las temáticas y las estrategias planteadas para cada asignatura. El análisis se realiza desde la perspectiva de la aplicación de un instrumento de diseño, desarrollo y evaluación curricular (mapa mental) y se apoya en los resultados de cuestionarios aplicados tanto a alumnas y alumnos de la primera generación como a docentes de la misma. Sobresale el énfasis que se ha dado a la investigación sobre enseñanza de la historia desde un enfoque interdisciplinario en el cual la vinculación social ha sido fundamental en el trabajo de las y los alumnos al desarrollar recursos didácticos para la solución de problemas de la disciplina de la historia en el aula como son los sujetos de la historia, el tiempo, el espacio y la causalidad, principalmente en el nivel educativo básico y medio superior, con la finalidad de mediar el pensamiento historiador esencial en la formación de las y los adolescentes.

Diseño curricular

La licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) se comenzó a planear desde el año 2002, y fue aprobada por

el H. Consejo Universitario en el mes de marzo de 2004, para entrar en funcionamiento en el segundo semestre de ese mismo año. Quedó registrada ante la Secretaría de Educación Pública en diciembre de 2005. En el año 2010, el currículo fue revisado, evaluado y modificado. Según Pérez Gómez (1992, p. 2, citado por Casarini 1999, p. 115), «la utilidad del diseño está en ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos a dar». Asimismo, continúa la autora diciendo que

Se debe contar con bases fundamentadas que nos permitan establecer intenciones, condiciones y alternativas y de allí derivar recomendaciones para pensar, por último, en pasos que representarán los resultados deseados. Primero habrá que contar con intenciones o finalidades y luego habrá que pensar en técnicas para diseñar (Casarini 1999, p. 115).

Asimismo, Stenhouse (1991, p. 30, citado por Casarini 1999, p. 115), para entender de manera global el diseño curricular, señala que un currículo debe ofrecer:

(a) En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

(b) En cuanto a estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

(c) En relación con justificación:

1. Una formulación de la intención o finalidad del currículum que sea susceptible de examen crítico.

Por otra parte, Stenhouse (1998, pp. 11–12), señala que

El currículum es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor.

Siguiendo con este autor, él indica que

El currículum no es una mera selección resultante de la poda del frondoso árbol del conocimiento y de la cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento, una traslación psicopedagógica de los contenidos del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo (Stenhouse, 1998, pp. 14–15).

De esta manera, el currículo es tanto la intención como el plan o prescripción respecto a lo que se ha pretendido que logre la escuela, a la vez que se le percibe como lo que realmente ocurre en la cotidianidad en las escuelas (Casarini 1999). El currículum formal, o también conocido como plan de estudios, consiste en presentar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus finalidades y condiciones académico-administrativas y representa el aspecto documental de un currículum (*ibid.*). Como cualquier diseño curricular, la reestructuración de la Licenciatura en Historia se sustentó en evaluaciones internas, evaluaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), estudios de factibilidad laboral y análisis de opciones semejantes o vinculadas a ésta en otras Licenciaturas en Historia a nivel regional y nacional (Latapí 2012). Además, también se tomó en consideración la diversidad de procedencias del alumnado que presenta solicitudes de admisión.

El documento universitario *Actualización del Programa Educativo* (UAQ 2010, p. 5) señala que

En esta propuesta se mantiene la formación disciplinar y metodológica del historiador, pero con la apertura de líneas terminales. Se integra el modelo educativo institucional para su implementación, incluyendo las prácticas profesionales, el idioma inglés, las actividades culturales y deportivas, y las tecnologías de la información y la comunicación (las TIC) dentro del plan curricular, con un esfuerzo que centra la atención en el aprendizaje del alumno, impulsando su formación integral.

Es importante señalar que en el rediseño curricular de la licenciatura consideramos el currículo real, ya que según Casarini (1999, pp. 8–9), «es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la construcción y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula».

Además, en *Actualización del Programa Educativo (ibid.)* también se indica que

En el plan curricular se definieron cuatro ejes formativos: el básico, disciplinario, integral y terminal. El eje integral se estructura y comparte de manera común con los otros dos programas de licenciatura de la Facultad también en reestructuración, Antropología y Filosofía, ofreciendo una gama de actividades conjuntas.

Asimismo, para el diseño curricular de nuestro Plan de estudios se tomó como referente lo señalado en *Actualización (ibid., p. 19)*:

El historiador requiere del desarrollo de una serie de habilidades intelectuales, de análisis, síntesis, así como de habilidades de comunicación, tanto desde la oralidad como de la escritura, que le permita comunicar la serie de conocimientos que ha ido construyendo mediante los modelos teóricos y metodológicos que adquiere durante su formación, para después, de acuerdo con la Línea Terminal que elija, sea capaz de socializar el conocimiento histórico mediante la difusión por diversos medios y áreas de aplicación, como los son la enseñanza, la investigación y la difusión y conservación del patrimonio histórico cultural.

Así también, como lo menciona el citado documento, se definieron cuatro ejes formativos: básico, disciplinario, integral y terminal:

Eje Formativo Básico: en donde se incluyen materias que pretenden dotar a los alumnos con la información general básica histórica que deben dominar para poder tener un panorama general del desarrollo de los grupos sociales a través del tiempo.

Eje Formativo Disciplinario: aquí se incluyen materias que le permitirán al alumno adquirir las herramientas teóricas y metodológicas para su formación como historiador.

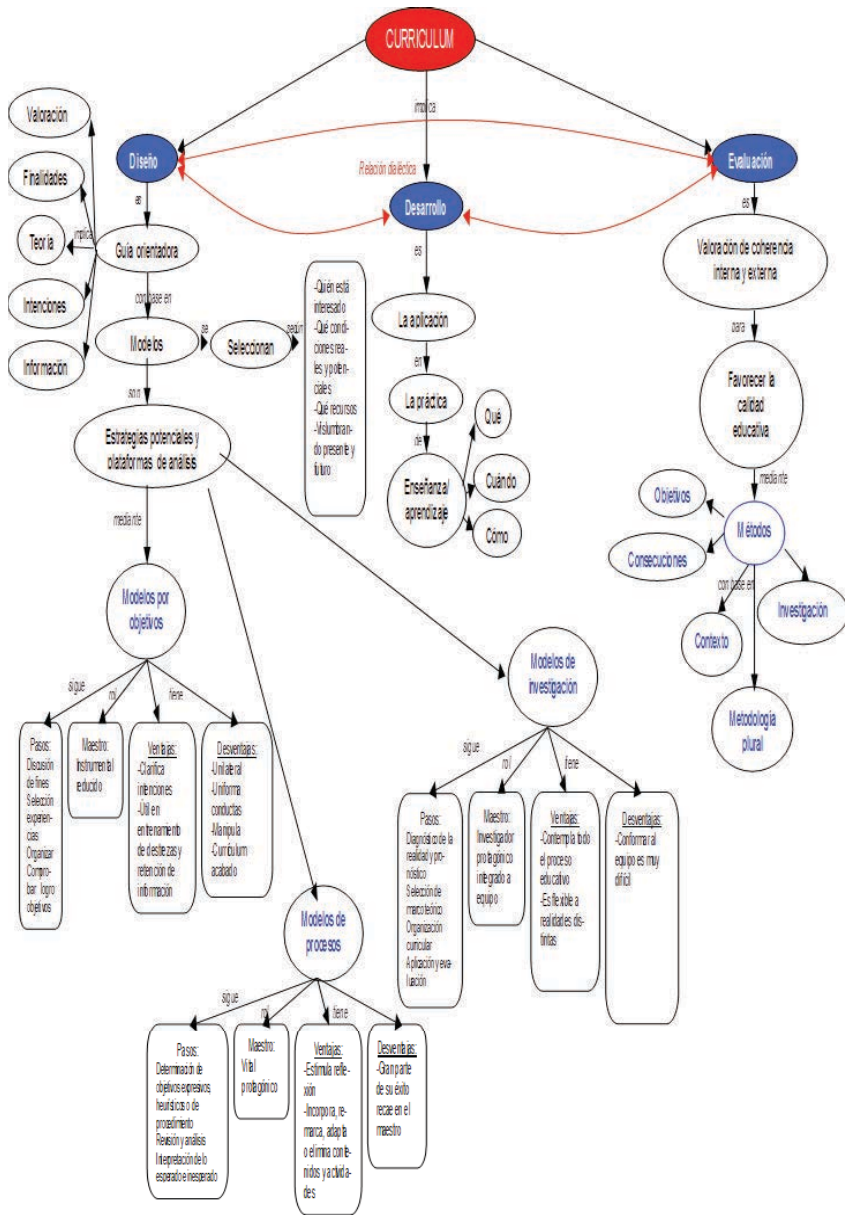
Eje Formativo Integral: este eje es compartido por los tres PE de la Facultad de Filosofía, en donde se pretende proporcionar al alumno una educación integral, que incorpora desde actividades culturales y deportivas hasta idiomas y talleres de informática, entre otros.

Eje Formativo Terminal: cubre materias que dotarán al alumno de las habilidades, conocimientos y destrezas requeridas para su profesionalización, mediante la elección de una de las tres líneas terminales (UAQ 2010, p. 20).

Además de tener la oportunidad de participar en este rediseño curricular de la licenciatura en Historia, tuve la tarea de diseñar el Plan y Programa de estudios de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia de la Licenciatura en Historia, para lo cual conté con la colaboración de la doctora Frida Díaz Barriga, especialista de la Facultad de Psicología de la UNAM. Mi trabajo de diseño curricular se nutrió de mis experiencias como profesora de asignatura en Enseñanza de la Historia en la UNAM (2000–2004) y en la UAQ (la asignatura de Didáctica, única referida al campo, en el plan de estudios anterior). Los encuentros con exalumnos dedicados a la docencia fueron fuente constante para enriquecer los objetivos, contenidos y hasta recomendaciones de instrumentos de evaluación de cada una de las asignaturas.

Como se puede ver en la Figura 1, tomé en consideración las diferentes fases para el rediseño curricular. Éste sirvió como orientación para el diseño, desarrollo y evaluación del currículo.

Figura 1



Fuente: elaboración propia con base en Casarini (1999) y Stenhouse (1998).

Como referentes me basé en el modelo educativo orientado a la persona y el cognitivo, así como en el enfoque constructivista, ya que lo consideré adecuado debido a la diversidad social, cultural y de procedencia de nuestro alumnado. Asimismo, sopesé las ventajas y desventajas de cada modelo para, acorde con la realidad y las intenciones pedagógicas, focalizar los aspectos positivos.

En cuanto al sustento teórico, revisé tanto teorías sobre diseño curricular como sobre pedagogía, con la intención de que las y los alumnos que cursen esta Línea Terminal cuenten con conocimientos y herramientas que les permitan darle un giro mucho más dinámico, reflexivo y motivador a la enseñanza de la historia, sin descuidar el cumplimiento de los contenidos que estipulan los programas educativos del nivel en el que probablemente se desempeñen.

Cabe señalar que el diseño inicial de la Línea Terminal fue discutido por la Comisión de reestructuración, integrada por cinco colegas. En este diseño curricular pusimos especial énfasis en la importancia de clasificar los objetivos tanto del Plan como del Programa de estudios.

Como resultado del proceso, el actual Plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la UAQ, que se comenzó a implementar en agosto del 2010, tiene tres líneas terminales: Investigación, Patrimonio Histórico Cultural y Enseñanza de la Historia. La demanda para cada línea la conocemos al final del quinto semestre, que cuando el que el alumno decide. Cabe señalar que se ha documentado que el currículum oculto de las licenciaturas de Historia, en general, privilegia la investigación histórica sobre otras tareas propias del historiador (Rivera 2012). Díaz Barriga (2003, p. 7) señala que el concepto de currículum oculto de Jackson (1968):

Restablecía la perspectiva que hemos denominado de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia.

Para Casarini (1999, p. 42), «El currículo se convierte en el mediador entre la escuela y la sociedad para lograr transmitir las intenciones educativas de una sociedad en determinado momento».

Nuestro actual Programa de estudios busca que las y los alumnos desarrollen un papel activo y de responsabilidad frente al proceso educativo, por lo que toma como referente el enfoque constructivista, el cual propone que el conocimiento es parte integral de la actividad en la que se le adquiere, y es significativo cuando ocurre en contextos relevantes y auténticos. Para esto, una de las características esenciales del diseño general de la licenciatura que nos ocupa es que el alumnado pueda cursar una materia genérica de cada una de las líneas terminales, ya sea en cuarto o quinto semestre, a fin de que su elección pueda tener elementos sustentados. La materia genérica o panorámica (obligatoria para quinto semestre) de la Línea Terminal que estamos abordando se denomina Enseñanza de la Historia, en ésta las y los alumnos adquieren los elementos necesarios para problematizar la práctica de la enseñanza de la Historia en diferentes ámbitos y contextos, cuestionar prácticas tradicionales de este quehacer a partir del análisis de modelos educativos, así como la revisión de su propia vida académica. Así, las y los estudiantes construyen elementos de decisión para ponderar si la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia es su opción de especialidad (Latapí 2012).

El objetivo de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia enuncia que

El egresado de la Licenciatura en Historia que haya cursado la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia, tendrá las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para participar en diversos ámbitos educativos: trabajo frente a grupo, servicios educativos en museos y elaboración de materiales educativos, entre otros. Podrá realizar su labor profesional con fundamento en el conocimiento del contexto en el que incidirá (UAQ 2010, p. 36).

Del sexto al octavo semestre, el alumnado de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia cursa seminarios, talleres y tópicos selectos especializados. «Para la gradación, secuencia y tipo de asignaturas a ofrecer consideramos sustancial que el planteamiento de vinculación disciplinar estuviera al día en los paradigmas de la epistemología de las ciencias sociales, las psicopedagogías y la disciplina de la Historia» (Latapí 2012, p. 108). De esta manera, tuve presentes los niveles de Jantsch, retomados por Torres Santomé (2000), y definidos sintéticamente de la siguiente manera: multidisciplinariedad como coordinación en el nivel más bajo, pero con comunicación incipiente; pluridisciplinariedad como intercambio de informaciones en un nivel de igualdad jerárquica, con la virtud de que se unifican conocimientos de diferentes disciplinas, pero bajo la consigna de que se mantenga lo específico de cada una; disciplinariedad cruzada en la que una de las disciplinas domina sobre las otras, interdisciplinariedad que rebasa el reunir disciplinas en un marco u objetivo amplio, pues implica intercomunicación, transformación conceptual y metodológica con un equilibrio de fuerzas encaminadas a detectar y solucionar problemas de manera compleja; y transdisciplinariedad como la integración de alto nivel que posibilita la aparición de una metadisciplina.

En lo que respecta al diseño de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia en la UAQ, me enfoqué a rebasar los tres primeros niveles y a situar el Plan y Programa en el cuarto. La base sobre la cual construirlos parte de la idea de que de primero a quinto semestre los alumnos cursaron las asignaturas del eje formativo básico por medio del cual adquieren los conocimientos fundamentales de Historia, considerando los procesos históricos de larga duración de Europa, América, Asia y África, México y, finalmente, Querétaro y su región, desde una perspectiva que pretende no ser eurocéntrica. En cuanto al tiempo, se abarca desde los grupos prehispánicos, tanto de Mesoamérica y la región Andina, como de las primeras culturas clásicas, hasta el siglo XX. Se inicia en primer semestre con una materia que remite al mundo actual, de modo que los alumnos establezcan relaciones del pasado con el presente. También ya cursaron el eje formativo disciplinar, cuyo objetivo es dotarlos de herramientas teóricas y metodológicas necesarias para aprender el oficio de historiar, en las que llevan asignaturas relativas a las historiografías, a la escritura de la historia, a la teoría de la historia, la historia oral y la paleografía, entre otras.

El diseño de los contenidos mínimos de los seminarios, talleres y asignaturas buscó la interrelación en el nivel de interdisciplinariedad. Espitia (2002, p. 16), señala que «Entendemos la interdisciplinariedad como sinónimo de unión de las diferentes áreas en las que, de manera tradicional, se ha dividido el conocimiento». Asimismo, este autor agrega que

La academia había hecho una división arbitraria, aunque no por ello ilógica de los contenidos de las materias. Dicha división responde más a las necesidades de transmisión que a la lógica del desarrollo de las disciplinas. Por esta razón, se hizo necesario pensar incluso los contenidos desde otra perspectiva. Al mismo tiempo los epistemólogos ponían en cuestión la excesiva especialización de la ciencia en la actualidad.

Ambas cuestiones, la de la educación y la de la epistemología, aterrizan en el mismo lugar: la búsqueda de una concepción interdisciplinaria de los fenómenos. La interdisciplinariedad es solidaria con el pasaje de un pensamiento eminentemente racionalista a otro más complejo (*ibid.*, p. 27).

Partiendo de la necesidad que subyace en lo reseñado arriba, hoy entendemos que la educación del siglo XXI debe tomar en cuenta la cuestión de la interdisciplina como un aspecto medular, de tal forma que pueda encarar, explicar e intervenir en la complejidad de la realidad social, y que deba plasmarse en todo el programa educativo (Laptapí 2013). Por ello, antes de su implementación consideré que deberíamos estar conscientes de algunos puntos que se señalan enseguida:

Sabemos de sobra que en la «aplicación» del Plan y Programa —y que más que ello será una «construcción» en el vínculo entre docentes y alumnos— un factor fundamental es el mediador que pueda enlazar y hacer significativos los saberes. Así, pues, para nosotros, tanto al realizar el diseño curricular de la licenciatura y de las líneas terminales, como en la selección del personal docente para su implementación, hemos contemplado esta visión interdisciplinar, incluyendo a profesoras y profesores provenientes de diversas áreas de las ciencias sociales (psicología, antropología, educación, comunicación, especialistas en equidad e igualdad de género, entre otros), buscando con ello llevar al alumnado a situarse en el lugar de protagonista del análisis e investigación del pasado, de sus herencias y memorias legadas a través del patrimonio, y de su enseñanza, de tal forma que pueda generarse en las futuras generaciones de estudiantes, ese gusto y comprensión por el estudio y el aprendizaje de la Historia, utilizándola como una asignatura que le permita la reflexión y el análisis del pasado, de una forma ágil y constructiva, de tal suerte que consiga aprender de ese pasado,

y pueda mejorar el presente y el futuro de la sociedad a la que pertenece y el de su país. Así, entonces, con las diversas miradas sobre la realidad con que este profesorado media en nuestros estudiantes y la complejidad de la interacción de la historia con otras ciencias sociales, también se presenta un balance cuando se integra con las miradas de los docentes que son historiadores (Latapí 2013).

Los contenidos mínimos de las asignaturas de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia, están engarzados entre sí. Enseguida doy cuenta de éstos.

★ En sexto semestre los alumnos cursan dos seminarios, un taller y una asignatura de tópicos selectos. En el *Seminario de Problemas de la Historia: perspectiva psicopedagógica* los alumnos, con base inicial en lo abordado en otras asignaturas sobre todo del eje formativo disciplinario (La disciplina de la Historia y Enseñanza de la Historia de manera directa), deben identificar y conocer los principales problemas vinculados con la enseñanza de la Historia y que son derivados del carácter propio de los constructos de la disciplina, y analizarlos a la luz de los aportes de la psicología del desarrollo. También deben investigar un problema específico elegido a partir de sus intereses, y lo relacionarlo con un nivel educativo, para de ahí plantear posibles soluciones pedagógicas. La definición inicial de los problemas parte de los estudios realizados por Andrea Sánchez Quintanar, entre los que se encuentran los relativos al tiempo y espacio históricos, la causalidad, los sujetos de la historia. En el *Seminario Ámbitos en la enseñanza de la Historia*/ los alumnos analizan los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la enseñanza de la historia: familia, escuela, medios de comunicación, Internet, barrios, museos, iglesias, ámbitos laborales y «no lugares». Obedeciendo a sus intereses, elegirán un ámbito, e investigarán sus características económicas, sociales, políticas, culturales e ideológicas,

a fin de identificar implicaciones concretas para la enseñanza de la historia. Los alumnos relacionarán dichos resultados de la investigación con el problema vinculado a la enseñanza de la historia que trabajen en el *Seminario de Enseñanza de la Historia I*, de tal suerte que las soluciones pedagógicas planteadas sean adecuadas al contexto. En el *Taller de Recursos Didácticos I* los alumnos analizan críticamente diversos recursos educativos para la enseñanza de la historia (contenidos en programas, libros de texto, de divulgación y páginas web, entre otros) y diseñan uno de manera sustentada. La asignatura de *tópicos selectos* es una materia cuyo contenido se establece de acuerdo con los intereses concretos de los alumnos.

✧ En séptimo semestre las y los estudiantes cursan el *Seminario de Praxis Docente*, en el que, con base inicial en lo abordado en los Seminarios de investigación I y 2, desarrollan un trabajo en el que deben articular la pertinencia teórica, el contexto y el ámbito elegido a la praxis docente. Los alumnos deben conocer y tomar postura frente a los factores que inciden en una buena praxis docente. Aquí interviene la mediación de un proceso personal que no se ha mencionado y que es la propia experiencia de vida con respecto a docentes que han formado a los propios alumnos para hacer un ejercicio de toma conciencia, por ser este un factor que incidirá de manera directa en la praxis del alumno cuando sea docente. En el *Seminario de Integración de problemas, ámbitos y praxis docente*, los alumnos, con base inicial en lo abordado en los Seminarios de Investigación I y 2, desarrollan un trabajo en el que articulan la pertinencia teórica, el contexto y el ámbito elegido que sustente su trabajo de titulación. En el *Taller de Recursos Didácticos II* los alumnos, apoyándose en el diseño del recurso didáctico que realizaron al principio en el *Taller de Recursos Didácticos I*, desarrollan dicho recurso (con pertinencia pedagógica y disciplinar), lo finalizarán, lo

aplicarán y lo evaluarán. Para ello podrán valerse de las herramientas obtenidas en otras asignaturas, principalmente la de *Tecnología aplicada a la divulgación de la historia 1 y 2*.

Siguiendo con la manera en que se ha buscado implementar una mirada interdisciplinaria, en la Licenciatura en Historia hemos fomentado que los estudiantes de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia, comprendan la necesidad de usar las fuentes del conocimiento histórico (investigación histórica) y del patrimonio cultural, tanto para sustentar argumentos como para ofrecer a los alumnos con quienes interactúan en sus prácticas profesionales, herramientas que les permitan problematizar la realidad histórica a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, que les lleven a unir las asignaturas que cursan —que a sus ojos aparecen fragmentadas— (historia, formación cívica, ética, geografía). En dichas asignaturas emergen algunas temáticas, como el cuidado del medio ambiente, la preservación, protección y conservación del patrimonio histórico cultural (en sus diferentes vertientes), los derechos humanos, entre otras, que sólo pueden ser abordadas desde la interdisciplina si se quiere lograr que dichos alumnos (adolescentes, principalmente) comprendan que las asignaturas son, precisamente, miradas sobre la realidad social que si las ponemos en tensión cognitiva y emocional, nos permiten asirla para comprenderla.

Así también, en la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia, consideramos que las didácticas de la historia son de suma importancia para que los futuros docentes orienten a sus alumnos hacia aquellas tareas que generen niveles de comprensión altos y creativos, a través de plantear problemas y generar dinámicas que conduzcan al estudiante a realizar preguntas al objeto o fenómeno, en búsqueda de la información histórica necesaria, y hacia la reflexión teórica, partiendo de la relación que tenga la información recabada con los conocimientos,

así como de la comunicación que sostenga con sus compañeros, sus profesores, especialistas en la materia y otros sujetos implicados en el proceso (Ferreiro, López, López, y López 2004). El segundo referente que consideramos que deben tener nuestros estudiantes de las tres líneas terminales, es la búsqueda de la explicación histórica mediante la multidisciplinariedad, cuestión que reforzamos con los perfiles de nuestros docentes, quienes, como ya se mencionó, proceden de diversos campos de las ciencias sociales, con experiencias profesionales diversas.

En cuanto a la aplicación de la perspectiva interdisciplinar en la Línea Terminal de Patrimonio, consideramos que éste, al ser un testimonio de toda una época, sirva, a través de objetos y manifestaciones relacionadas con la vida política, económica, social y espiritual de un lugar en un momento dado, como medio de enseñanza, y le permite al estudiante tener una visión más integral del contenido del aprendizaje.

En cuanto a los alumnos que cursan la Línea Terminal en Investigación Histórica, se les fomenta la comprensión de la relación e incidencia que su trabajo tendrá a la hora de enriquecer el de sus compañeros que cursan las otras líneas terminales, así como lo fundamental que resulta nutrir su propio aprendizaje y el futuro desempeño profesional mediante la utilización de herramientas y conocimientos propios de disciplinas diversas, sin dejar de lado que, muy posiblemente, en su vida laboral enfrentarán situaciones que tendrán que ver con el patrimonio y la enseñanza en sus diversos ámbitos (enseñar siendo profesores universitarios, enseñar en un museo, enseñar en una publicación de cualquier índole, ...).

Bajo tal supuesto se instrumentó la materia de *Museos*, en la cual los alumnos deben desarrollar investigaciones y valerse de lo aprendido

sobre patrimonio para lograr generar, dentro de los museos, un espacio para enseñar historia. Como coordinadora de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia, he participado como invitada en dicha asignatura, experiencia que constituye un proceso colaborativo y que abre espacios para patentizar un currículum flexible.

Resultados

En el proceso de ponderar los diversos aspectos en vías a realizar modificaciones al Plan y Programa de estudios en el 2015, hemos diseñado y aplicado cuestionarios de evaluación a docentes y estudiantes, que ponen atención en la planeación de clases, la autorreflexión, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la percepción global y particular de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia, así como en las prácticas profesionales y de servicio social. El análisis de estos cuestionarios nos arroja lo siguiente:

DOCENTES	ALUMNADO
<p>Autorreflexión</p> <p>Interés docente por compartir conocimientos y experiencia profesional en diferentes ámbitos con las y los alumnos, con la intención de incidir positivamente en la mejora en la enseñanza de la historia por considerarla vital para educar a los seres humanos en la comprensión, la empatía y el humanismo, desarrollando en ellos una visión que les permita conocer sus orígenes, quienes son y cómo pueden enriquecer su presente.</p> <p>La mayoría de las y los docentes hicieron recomendaciones al alumnado para mejorar la redacción y ortografía, exposición en clase, aprendizaje, presentación de trabajos y actitud en clase.</p>	<p>Autorreflexión</p> <p>Interés del alumnado por aportar a las futuras generaciones una visión diferente de la historia, su aprendizaje y su enseñanza. Las y los alumnos consideran que escucharon y pusieron en práctica todas las sugerencias de mejora y recomendaciones que les hicieron las y los docentes.</p>
<p>Planeación de clases</p> <p>Las y los docentes entregan un programa del curso y lo comentan con el alumnado, aclarando dudas, técnicas de enseñanza, fuentes de información y formas de evaluación.</p> <p>La mayoría piensa que la secuencia, orden y relación de presentación y trabajo de los temas que se ven en clase permiten al alumnado lograr un aprendizaje significativo.</p> <p>Algunos docentes consideraron que un área de mejora es la comunicación entre docentes para conocer los contenidos de sus asignaturas, áreas de oportunidad del alumnado y cargas de trabajo asignadas a las y los alumnos.</p>	<p>Planeación de clases</p> <p>Las y los alumnos coinciden con la respuesta de las y los docentes en cuanto a la entrega y discusión del programa del curso.</p> <p>La respuesta del alumnado coincide con la de las y los docentes.</p>

Continúa en la siguiente página...

DOCENTES	ALUMNADO
<p>Proceso enseñanza-aprendizaje</p> <p>La mayoría de las y los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizan como materiales la Antología que entregan al inicio del curso, libros, diagramas, esquemas y mapas conceptuales. • Relacionan la teoría con ejemplos y/o situaciones prácticas. • Las principales fuentes y medios que promueven para la consulta de información son: la biblioteca, Internet, revistas y libros. • Brindaron asesoría al alumnado. • Consideraron que el ambiente de trabajo en clase fue bueno o regular. • Consideran que las asignaturas de la Línea Terminal, así como las de ésta con las de las de otras de la licenciatura y Líneas Terminales, se relacionan mucho entre sí. • Coinciden en evaluar la actitud para el aprendizaje de las y los alumnos entre buena y regular. • Utilizan como forma de evaluación los exámenes y trabajos escritos, trabajo e investigación de campo, exposición en clase y tareas. • Durante el desarrollo del curso fomentan la discusión en clase, la crítica razonada, el auto aprendizaje, el razonamiento científico, el trabajo en equipo De los 7 docentes solamente 3 fomentaron la utilización de la perspectiva de género en el desarrollo del curso (2 de ellas ya no colaboran con nosotros). • Encontraron que las y los alumnos solamente a veces y en algunos casos, revisan y ponen en práctica las sugerencias de mejora o correcciones hechas a sus trabajos. 	<p>Proceso enseñanza-aprendizaje</p> <p>La mayoría de las y los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizan y les son de mayor utilidad los materiales como: antología, libros de texto, vídeo, ejercicios prácticos, diagramas, esquemas y mapas conceptuales. • Coinciden en que las asignaturas que relaciona más la teoría con la práctica son Taller de Recursos Didácticos I y II. • Consideran que la dinámica principal de las clases son expositivas, con participación de ellas y ellos. • Opinan que las principales fuentes y medios que las y los docentes promovieron para la consulta de información fueron: Antologías de textos, páginas de Internet y libros. • Dijeron que las y los docentes les brindaron apoyo o asesoría cuando se les solicitó. Opinaron que el nivel de calidad y apoyo brindado fue bueno (en un rango de excelente a malo). • Consideraron que el ambiente de trabajo promovido por las y los docentes fue bueno (en un rango de excelente a malo). • Consideraron en promedio como «bueno» el nivel de conocimiento de la asignatura por parte de las y los docentes (en un rango de excelente a malo). En este punto hubo contradicciones pues hay calificaciones de excelente, malo y regular para un mismo docente. • Opinan que las asignaturas de la LT se relacionan «más o menos» con otras de la licenciatura o de las otras LT. • Consideran que en las formas o criterios de evaluación predomina el trabajo escrito, el proyecto y las tareas. • Consideran que dos docentes promueven la discusión en clase, la crítica razonada, el autoaprendizaje, la perspectiva de género, el razonamiento científico, el trabajo en equipo. Tres docentes promueven los trabajos de investigación y el análisis de la relación de lo sucedido a nivel internacional en una misma época con el presente. • Consideran que la mayoría de las y los docentes dieron retroalimentación a sus trabajos y tareas. • Consideran que los contenidos de la LT son actuales, relevantes para su formación y comprensibles. <p>Las respuestas en cuanto a las y los profesores que impulsan o no la participación en clase para mejorar el aprendizaje fueron variadas y contradictorias.</p>
<p>Percepción global</p> <p>La mayoría de las y los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaron bajo la actuación conforme a valores de parte del alumnado, así como la actitud hacia el aprendizaje y el compañerismo. 	<p>Percepción global</p> <p>La mayoría de las y los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaron alto a las y los docentes en cuanto a la promoción de valores en su praxis docente.

Continúa en la siguiente página...

DOCENTES	ALUMNADO
<p>Percepción Línea Terminal</p> <p>La mayoría de las y los docentes consideraron que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los mejores aspectos de la Línea Terminal son la relación de los temas entre las asignaturas, el programa de estudios, las prácticas profesionales, los eventos (congresos, seminarios, etc.) que fortalecen el aprendizaje y el servicio social. • Las fortalezas de la Línea Terminal (LT) son: el entusiasmo de las y los docentes; el eje formativo permite al alumnado aplicar y relacionar los conocimientos previos; impulsa una formación integral que afianza a las materias con las actividades fuera del aula; formar historiadores como enseñantes, con estrategias didácticas y fundamentos pedagógicos. • Las debilidades de la Línea Terminal son: al inicio del semestre el alumnado se enfrenta con temas y dinámicas nuevas; las y los alumnos se sienten menos que los que cursan otras LT; relacionar los contenidos de las asignaturas y especialmente los trabajos y proyectos de forma horizontal, promover la colaboración y comunicación entre el profesorado; fortalecer la exposición en clase por parte del alumnado, así como la utilización de la perspectiva de género, tanto en la praxis docente como en la investigación y enseñanza de la historia. • Las áreas de oportunidad de la Línea Terminal son: fortalecer el trabajo colectivo docente así como las habilidades de investigación, aun cuando la especialidad sea en enseñanza; mejorar el compromiso de las y los alumnos. • El alumnado debe fortalecer la capacidad de análisis y abstracción, síntesis, redacción, metodología de investigación, utilización de las TIC, idioma inglés. • Considera que las asignaturas de la LT son de utilidad para el desempeño del alumnado en diferentes ámbitos en la enseñanza de la historia. 	<p>Percepción Línea Terminal</p> <p>La mayoría de las y los alumnos consideraron que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los aspectos que más les han gustado de la LT son: las prácticas profesionales, el servicio social y los eventos. • Las asignaturas cursadas en la LT les son de utilidad para desempeñarse en diferentes ámbitos en la enseñanza de la historia. • La cantidad de lecturas y trabajos por semestre fueron apropiados para su aprovechamiento académico.
<p>Servicio social y prácticas profesionales</p> <p>Algunos docentes consideran que los lugares en donde las y los alumnos realizan su servicio social y prácticas profesionales son los adecuados pues pueden practicar la docencia.</p>	<p>Servicio social y prácticas profesionales</p> <p>La mayoría de las y los alumnos considera que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El servicio social contribuye a su consolidación académica. • Las prácticas profesionales que realizaron contribuyen a su formación para la enseñanza de la historia.

Actualmente, la primera generación de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia está finalizando sus estudios y, aun cuando a lo largo del camino hubieron encuentros y desencuentros entre el alumnado y las y los docentes, la línea está bien valorada, como se puede colegir de las evaluaciones en cuanto al ambiente de trabajo, así como en las del profesorado en cuanto a actuación conforme a valores, actitudes frente al aprendizaje, compañerismo y puesta en práctica de la retroalimentación. Con base en ello podemos decir que, a mitad de camino, tenemos tanto resultados positivos y prácticas para volver a implementar, como áreas de posible mejora.

Desde el punto de vista tanto de las y los docentes como del alumnado, las siguientes son las fortalezas de esta línea terminal: considerar que las asignaturas cursadas en ella son de utilidad para que el alumnado se desempeñe en diferentes ámbitos en la enseñanza de la historia; el gusto y la pertinencia de la realización y la asistencia a eventos; la repercusión de las prácticas profesionales y el servicio social, pues le permite al alumnado poner en práctica las estrategias y teorías aprendidas en la especialidad. Un aspecto que demanda especial atención es la diferencia en la percepción entre alumnado y el profesorado sobre la relación que se da entre las asignaturas cursadas en la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia con otras de la licenciatura o de otras Líneas Terminales.

Como debilidades encontramos la necesidad de fortalecer la investigación y la exposición en clase por parte del alumnado, así como el fomento de la discusión en clase y la crítica razonada, así como la utilización de la perspectiva de género, tanto en la praxis docente como en la investigación y enseñanza de la historia. Asimismo, es importante crear una biblioteca con materiales específicos para las y los estudiantes de nuestra Línea Terminal.

Las áreas de oportunidad que detectamos se refieren, básicamente, a la necesidad de fortalecer el trabajo en colectivo de las y los docentes, así la capacidad de análisis y abstracción, síntesis, redacción, metodología de la investigación, utilización de las TIC y de materiales en inglés por parte de las y los alumnos.

Referencias

Casarini, M. (1999), *Teoría y diseño curricular*, México, Ed. Trillas-UV.

Díaz Barriga, A. (2003), «Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas». En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5. Consultado el 3 de marzo de 2011 en

<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Ferreiro, R., López, J., López, L. y López, J. (2004), «El patrimonio cultural entre los medios de enseñanza de la Historia». *Ilustrados*, 1–4. Recuperado el 12 de marzo del 2013 de <http://www.ilustrados.com/tema/7180/patrimonio-cultural-entre-medios-ensenanza-Historia.html>

Latapí, P. (2012), *Construyendo sobre las miradas en torno a la enseñanza de la Historia*. En Latapí, P., Miró, M. y Somohano, L. (coords), *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos*, pp. 106–116. México, UAQ-Facultad de Filosofía.

Latapí, P. (2013), La interdisciplinariedad en las Licenciaturas en Historia. En *VIII Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos y 2º Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas*. En *Historia. «Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia»*, Morelia, Michoacán, Facultad de Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Luhmann, N. (1973), *Ilustración sociológica y otros ensayos*, Buenos Aires, Sur.

Rivera Gómez, E. (2012), «Investigación y enseñanza de la Historia: una reflexión desde la práctica académica». En Latapí, P., Miró, M. y Somohano, L. (coords). *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos*, (pp. 18–24). México, UAQ-Facultad de Filosofía.

Stenhouse, L. (1998), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Torres Santomé, J. (2000), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.

Wallerstein, I. (1996), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.

Wallerstein, I. (1999), *Impensar las ciencias sociales*, México, Siglo XXI-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU PERTINENCIA
EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Ma. Gabriela Guerrero Hernández
María del Rocío Rodríguez Román

Facultad de Filosofía y Letras de la UANL

Resumen

La docencia y/o enseñanza de la historia es una de las acentuaciones o fases terminales presentes en las distintas Licenciaturas de Historia que se ofertan en México, situación que merece ser analizada para identificar qué criterios se han considerado al respecto para la denominación de las unidades de aprendizaje que conforman y, a la vez, amplían la formación de los futuros Licenciados en Historia, así como su contenido. Aspectos por demás importantes para comprender la relevancia que esta acentuación cobra en los últimos años, sobre todo a partir de las demandas del mundo globalizado que requiere de un profesionista con conocimientos actualizados y que estén acordes con las necesidades del mercado; lo que lleva a considerar que el egresado de Historia no sólo debe ser capaz de explicar los procesos socio-históricos por los que ha transitado la humanidad a través del tiempo, sino que también debe poseer los recursos didácticos para acercar a las generaciones más jóvenes al conocimiento histórico.

Palabras clave: Plan de Estudios, enseñanza de la historia, procesos formativos, especialización y malla curricular.

Abstract

History Teaching and its Relevance to the Curriculum Teaching of history is one of the accentuations or ending phases in all the different

degrees in history offered in Mexico. This situation deserves to be analyzed to identify the criteria considered in the denomination of the learning units that are part, and at the same time expanded of the formation of future graduates with a bachelor's degree in history and its content. These aspects are vital to comprehend the relevancy of this accentuation in the last few years, specially because of the demand of our globalized world that requires a professional with date knowledge lined whit market needs. This reads us to considerate that the graduate whit a bachelors degree in History should not only be able to explain the process social-historical by which humanity has transited over time but should possess the teaching resources to bring the younger generations to the historic knowledge.

Keywords: Curriculum, Teaching of History, Training Processes, Specialization.

La enseñanza de la historia es una de las dos áreas principales del quehacer del historiador como bien lo ha señalado Plá (2011), no obstante, esta área es poco valorada incluso por los mismos historiadores, quienes durante su formación han sido receptores de un discurso que privilegia la investigación e interpretación de los hechos del pasado, en menoscabo de la formación orientada hacia la enseñanza de la historia, situación que poco se ha llevado a la discusión, en parte porque la tradición sigue presente en los procesos formativos de los estudiantes de la licenciatura en historia, y, por otra parte, porque incluso ni los mismos formadores de esta disciplina han reflexionado que una de las bondades de la profesión es también el difundir el conocimiento histórico a través de su enseñanza, y que para ello se requiere ampliar los saberes presentes en el Plan de Estudios bajo el cual se prepara a los futuros licenciados en Historia.

Cabe señalar que esta preocupación es relativamente reciente en el ámbito de la universidad, debido a que en esta institución se mantiene la tradición en relación a la promoción de la investigación, lo cual es positivo, pero siempre y cuando no se descuiden las otras dos funciones sustantivas de la universidad, como son la docencia y la difusión de la cultura. Como lo ha expresado Fabre (2005, p. 6), quien encuentra que desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se insiste en que las universidades del siglo XXI son «Centros de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada o a la formación de profesores», lo cual indica que la docencia y/o enseñanza de la historia debe tener un estatus similar al de la investigación.

Quizás esta sea una de las orientaciones que recientemente han permeado a la universidad pública, la cual ha entrado en una dinámica de cambio, producto de las transformaciones en los distintos campos de la sociedad (económico, político, social y cultural), que la han llevado a replantearse su papel en la formación de los futuros profesionistas y a incorporar las tendencias educativas más actuales en sus Planes y Programas de Estudio, como es el modelo educativo por competencias y el enfoque del aprendizaje centrado en el alumno. Tendencias que se complementan y sugieren un cambio de paradigma educativo en la universidad, quien, atenta a estos cambios, se ha dispuesto a incorporar de manera gradual las recomendaciones mediante unos procesos de rediseño curricular, cuyo impacto se observa ya en la malla curricular con que se forman a los estudiantes; por lo menos es lo que se ha encontrado en la revisión que se ha llevado a cabo de los 39 Planes de Estudio ofertados en las universidades del país.

El desarrollo de competencias didácticas en los programas educativos de Historia a nivel licenciatura debe ser una parte medular, pues es sabido que la docencia y la investigación son las actividades sustantivas de todo historiador: «El historiador profesional universitario[...] combina una dualidad de funciones bien conocida: es y debe ser investigador y enseñante al mismo tiempo» (Moradiellos 1994, p. 62).

Pensar que la tarea del historiador consiste sólo en crear nuevo conocimiento, es decir, en buscar los hechos, analizarlos e interpretarlos, es limitar demasiado su función. Por eso la enseñanza universitaria de la historia debe incluir tanto la parte disciplinar; es decir, el cuerpo de conocimientos de la historia, como la parte práctica, o sea la formación sobre cómo se produce dicho conocimiento, y además el elemento didáctico, que hace referencia a cómo enseñar la historia. Ya que, como señala Andrea Sánchez Quintanar (1995, p. 3),

(...) la formación como la información del futuro historiador se orienta mucho más hacia la investigación que hacia la docencia, pese a que por el contrario, el terreno de la práctica profesional es mucho más amplio en la enseñanza escolar.

Motivo por el cual resulta necesario conocer en qué medida los programas educativos de Historia que, a nivel licenciatura, ofrecen las diferentes universidades del país, tanto públicas como privadas, contemplan el desarrollo de competencias didácticas en sus estudiantes. De acuerdo al Catálogo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) 2012, existen en el país 34 Instituciones de Educación Superior (IES) incorporadas a esta asociación, entre las cuales ofrecen 39 programas de Licenciatura en Historia o carreras afines (Ver Anexo 1). Con base en la información proporcionada en las páginas electrónicas de las IES, se hizo una revisión de los perfiles de egreso, pues ahí es donde se indica el tipo de profe-

sionista que se espera formar, con el propósito de identificar la idea que subyace en cada una de ellas respecto a lo que implica el oficio del historiador, misma que se ve reflejada en la malla curricular que forma a los estudiantes como futuros historiadores.

De los 39 programas educativos no se localizó el perfil de egreso de nueve de ellos, y de los treinta restantes solo en siete no se hace ninguna alusión a la docencia, sino que son muy genéricos. Los 23 restantes sí señalan que se espera que al egresar los estudiantes se desarrollen en la investigación, la docencia, la difusión y/o preservación del patrimonio cultural, como las áreas fundamentales del quehacer del historiador. Lo que indica que, al menos en el discurso, se considera que la función del historiador va más allá que la de investigar.

Ahora bien, revisando las mallas curriculares se pudo observar lo siguiente: no hay proporción entre las unidades de aprendizaje (UA) relacionadas con la docencia, la investigación y la difusión, pues dos terceras partes se avocan a formar a los estudiantes en la investigación, un 21.9% a la docencia y solo un 14.6% a la difusión (véase el Cuadro 1).

Cuadro 1. Unidades de aprendizaje relacionadas con las áreas de docencia, investigación, difusión o patrimonio en las mallas curriculares

DOCENCIA		INVESTIGACIÓN		DIFUSIÓN	
No.	%	No.	%	No.	%
66	21.9	191	63.4	44	14.6

Fuente: Mallas curriculares de las Licenciaturas de Historia incorporadas a la ANUIES.

Cabe aclarar que solo se consideraron las unidades de aprendizaje que aparecían como obligatorias en las mallas curriculares, pues cada programa educativo ofrece varias asignaturas optativas relacionadas con estas tres áreas terminales o acentuaciones.

Respecto al número de UA, destaca el hecho que en seis de los 39 programas revisados, no se ofrece ninguna materia obligatoria relacionada con la formación docente, y que en solo dos de estos programas se ofrecen unidades de este tipo, pero como optativas, lo que significa que no es seguro que los estudiantes las elijan. Ahora bien, encontramos que en dos de estos programas sí se considera la docencia como parte de la formación de los futuros historiadores, aunque no se explica cómo lograrán las competencias docentes si no cuentan con ninguna unidad de aprendizaje relacionada con ello; mientras que en otros tres programas están entre los que no se consiguió su perfil de egreso.

Llama la atención, en este sentido, el caso de la UANL, pues en su plan de estudios 2005 todas las materias vinculadas con la docencia son de carácter optativo, lo que significa que si los jóvenes no eligen esa acentuación salen de su carrera sin ninguna base para hacer frente a la actividad docente. Como lo constatan las cifras: en las diez generaciones que han egresado hasta ahora, solo tres estudiantes han elegido dicha fase terminal. Hecho que fue tomado en cuenta a la hora de hacer el rediseño del Plan de estudios que fue aprobado el año pasado (2013), pues para evitar que esto siguiera sucediendo se eliminaron las acentuaciones y se establecieron como obligatorias tres unidades relacionadas con la formación didáctica.

En 13 programas educativos solo se ofrece una UA que tiene que ver con la formación docente, lo que a todas luces resulta insuficiente pa-

ra desarrollar competencias docentes en los estudiantes; mientras que solo en cinco de ellos se ofrecen UA optativas. Con dos UA se encontraron 11 programas educativos, de los cuales solo dos tienen UA optativas, siendo también reducidas las opciones que tiene el estudiante a la hora de formarse para la actividad docente. Dos programas ofrecen cuatro UA obligatorias relacionadas con la formación didáctica, y solo un programa ofrece cinco; aunque ninguno de ellos ofrece unidades optativas de esta índole, lo que revela que en estas carreras se considera que esa cantidad es suficiente para que el estudiante desarrolle las competencias didácticas requeridas para hacer frente a los retos que la enseñanza implica (véase el Cuadro 2).

Cuadro 2. Cantidad de unidades de aprendizaje relacionadas con el área de la docencia en las mallas curriculares

U de A por PE	0	1	2	3	4	5	Totales
No.	6	13	11	6	2	1	39
%	15.3	33.3	28.2	15.3	5.1	2.5	100

Fuente: Mallas curriculares de las Licenciaturas de Historia incorporadas a la ANUIES

Si esto se compara con las otras dos acentuaciones, resulta significativo observar que 19 de los 39 programas no ofrecen unidades obligatorias vinculadas con la difusión, y solo en siete de éstos existe la variante de unidades optativas. Esto de alguna manera refleja que esta área formativa recién se está incorporando a los programas, quizás a raíz de que ha sido en los últimos años cuando se han incrementado las posibilidades de que los egresados se inserten en estos espacios laborales relacionados con la difusión y el cuidado del patrimonio histórico.

En cuanto toca a la investigación, encontramos que en todos los programas educativos hay por lo menos una UA obligatoria relacionada con esta área; y que el máximo de UA de este tipo es diez. Incluso en algunos casos, en 8 de los programas educativos analizados, para ser exactos, se tienen más opciones de formarse en esta área, dado que cuentan con unidades optativas relacionadas. Este fenómeno no resulta extraño, pues es un hecho que la investigación sigue siendo el área más fuerte en la formación de los historiadores (véase el Cuadro 3).

Cuadro 3. Unidades de aprendizaje relacionadas con las áreas de difusión e investigación en las mallas curriculares

U de A por PE		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Difusión	No.	19	6	6	6	2	0	0	0	0	0	0	39
	%	48.7	15.3	15.3	15.3	5.1	0	0	0	0	0	0	99.7
Investigación	No.	0	2	1	6	9	5	9	4	2	0	1	39
	%	0	5.1	2.5	15.3	23.0	12.8	23.0	10.2	5.1	0	2.5	99.5

Fuente: Mallas curriculares de las Licenciaturas de Historia incorporadas a la ANUIES

Pasando al análisis de las unidades de cada acentuación, merece la pena señalar que no se tuvo acceso a los programas analíticos, así que no se conoce qué propósitos se persigue en cada una de ellas ni cuáles son sus contenidos. De manera tal que fue a partir de los nombres de las unidades que se sacaron las conclusiones que se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Unidades de aprendizaje relacionadas con la docencia y su frecuencia en las mallas curriculares

Unidad de Aprendizaje	No.	Total
1. Didáctica de la historia/Didáctica de la geografía y la historia	18/1	19
2. Enseñanza de la Historia/Taller de enseñanza de la historia/Metodología de la enseñanza de la historia	9/4/2	15
3. Didáctica/Corrientes actuales de la didáctica	7/1	8
4. Práctica docente	3	3
5. Docencia/Taller de docencia e investigación	2/1	3
6. Planeación didáctica y formación docente/Formación docente	1/1	2
7. Pedagogía y teoría del aprendizaje	2	2
8. Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia	2	2
9. Lenguajes para transmitir el conocimiento histórico	1	1
10. Comunicación, Patrimonio cultural y enseñanza	1	1
11. Instrumentos de evaluación del aprendizaje	1	1
12. Práctica psicopedagógica y servicio social	1	1
13. Currículo por competencias en historia	1	1
14. Problemas del conocimiento histórico	1	1
15. Pedagogía de las ciencias sociales	1	1
16. Taller de recursos informáticos	1	1
17. Taller de materiales didácticos	1	1
18. Problemas de la enseñanza	1	1
19. Instrumentación didáctica	1	1
20. Aprender a aprender	1	1
Total		66

Fuente: Mallas curriculares de las Licenciaturas de Historia incorporadas a la ANUIES

- El total de las unidades (66) se pudieron agrupar en 20 rubros; de los cuales el más numeroso fue el de las unidades de aprendizaje relacionadas con la didáctica de la historia. Éstas representan un 28.7 % del total, y si a eso sumamos las unidades que abordan la didáctica en general, (12.1 %), que se ubican en tercer lugar, queda claro que la didáctica, tanto de la especialidad como la general, se considera como

un conocimiento básico para la formación de los futuros docentes, y ello porque, como señalan Pansza, Pérez y Morán (2007, p. 7), es

(...) la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje tratando de desentrañar sus implicaciones con miras a lograr una labor docente más consciente y significativa, tanto para los profesores como para los alumnos.

- En segundo lugar quedaron las unidades relacionadas con la enseñanza de la historia, con un 22.7 %. Lo que hace suponer, a partir de la definición del término, que son unidades que se dedican a estudiar las

(...) acciones encaminadas a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, que también generan cambios en el docente, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de la teoría con su práctica (*ibid.*, p. 84).

Lo que explica las razones por las que se le da tanta importancia a estos contenidos.

- Siguen en orden de importancia, con un 4.5 %, las unidades que tienen que ver con la práctica docente. Esto se puede entender como el interés que se tiene de propiciar que los estudiantes vivan la experiencia de trabajar con un grupo en condiciones reales, para que así tengan la posibilidad de contrastar la teoría con la práctica, y darse cuenta de las problemáticas y retos que implica ser docente y enseñar historia.
- Con el mismo porcentaje se encuentran las unidades que versan sobre la docencia, la cual Jesús Domingo (2007, p. 455) entiende como:

(...) la labor profesional que desempeña el docente o profesor: la enseñanza. Función profesional y acto institucionalizado, reglamentado por un sistema educativo, para promocionar aprendizajes en los estudiantes. Término asociado a enseñanza sistematizada, profesionalizada y dentro de una institución educativa formal. Acto profesional

en el que se detectan varias dimensiones: (1) Curriculares: selección, secuenciación, desarrollo, presentación —sistemática y mediada— a los estudiantes de hechos, ideas, habilidades y técnicas; promoción de tareas y procesos de enseñanza y aprendizaje; evaluación de todos los componentes del proceso y de los resultados obtenidos; (2) Organizativas: promoción de contextos de aprendizaje; (3) Relacionales: con el alumnado, con los colegas, con la institución educativa y con la comunidad.

Y resulta de gran valor para los futuros historiadores conocer que el ejercicio de la docencia comprende diversos ámbitos que van más allá de trabajar con un grupo de estudiantes. Y que, por lo tanto, dicho ejercicio demanda que el historiador sea competente para responder con eficacia a esas otras actividades que, sin duda, también le serán solicitadas.

- Planeación didáctica y formación docente, Pedagogía y teoría del aprendizaje y Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia, son las unidades que se ubican en el sexto, séptimo y octavo lugar con un 3 %, respectivamente. De este grupo resalta la segunda unidad, ya que se relaciona con la [Pedagogía](#), que se define como

(...) la ciencia que estudia los procesos educativos, lo cual ciertamente dificulta su entendimiento, ya que es un proceso vivo en el cual intervienen diferentes funciones en el organismo para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje... por lo tanto su definición, sería el estudio mediante el cual se lleva a cabo las interconexiones que tienen lugar en cada persona para aprender, tales como el cerebro, la vista y el oído, y que en suma se aprecia mediante la respuesta emitida a dicho aprendizaje.

Y con las teorías del aprendizaje, las cuales

(...) hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que pueden explicar relativamente el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del que se hace en el aula. (Pérez 1988, p. 13).

Lo que le proporciona a los jóvenes herramientas teóricas para comprender mejor el proceso educativo y, sobre todo, todo lo relacionado a cómo aprenden los sujetos que, a final de cuentas son o deben ser, el centro del proceso educativo.

- Las siguientes 12 unidades, que representan un 1.5 % cada una, abordan temáticas diversas que van desde aspectos de evaluación, de materiales didácticos y recursos informáticos. Todas ellas portadoras de un conocimiento teórico-práctico que es significativo para la formación de los futuros docentes.

- Lo que llama la atención es que no haya ninguna unidad referente a los modelos de enseñanza, entendidos como «un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas...» (Joyce y Weil 1985, p. 11), ni sobre estrategias de enseñanza- aprendizaje, que Díaz y Hernández (2003, p. 234) entienden como los

(...) procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas.

Siendo que para cualquier profesionista que quiera ejercer la docencia resulta capital conocer los diferentes modelos de enseñanza que existen, cuáles son sus características y bondades, para poder decidir sobre la conveniencia de emplear uno u otro. Asimismo, es oportuno

que los docentes conozcan y manejen de manera adecuada una amplia gama de estrategias que les permitan facilitar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de los alumnos (véase el Cuadro 4).

A partir de este análisis se puede observar con toda nitidez que, aunque la docencia está considerada como una de las fases terminales en la mayoría de las licenciaturas en historia, todavía queda mucho por hacer en este rubro, pues la cantidad de unidades de aprendizaje obligatorias que se le ofrecen a los estudiantes para que desarrollen competencias didácticas no son suficientes. Hecho que se puede interpretar como que todavía prevalece en el imaginario social la idea de que lo único necesario para ejercer la docencia es dominar los contenidos, ignorando que eso no es del todo real, si nos atenemos a lo que dice la experiencia. O bien, porque en nuestro medio se sigue considerando a la docencia no como una profesión, sino como un oficio.

Para exhibir la forma en que la docencia se ha convertido en el área laboral que más egresados de la licenciatura en Historia incorpora, presentamos los siguientes datos obtenidos del Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, STPS (2013): el 18.37 % de los egresados de las licenciaturas en Historia son profesores de nivel básico y un 17.6 % del nivel medio y superior; mientras que 7.9 % se desempeñan como investigadores y especialistas en Ciencias Sociales, 10.8 % trabajan en áreas ajenas a la Historia (secretariado, capturistas, operadores de máquinas, entre otras funciones), 5.8 % se dedican al periodismo, traducción o publicación de libros; y, finalmente, un 39.7 % de las personas que estudiaron esta carrera ejercen un trabajo que no tiene relación alguna con su perfil profesional. Como podemos ver, 36 de cada 100 egresados de la licenciatura en Historia laboran como docentes.

Cabe mencionar que los datos arriba registrados abarcan a los egresados de las licenciaturas de Historia y Arqueología, según la Clasificación Mexicana de Programas de Estudio (CMPE). No obstante, considero que resulta de gran utilidad disponer de esta información, pues permite saber cuál es el campo en que se desenvuelven los historiadores.

Conclusiones

Desde su establecimiento, la universidad ha sido considerada como el espacio idóneo para la formación de los profesionistas en las distintas áreas del conocimiento, y, por tradición, a fin de marcar distancia con la educación ofrecida por la Iglesia, ha privilegiado el trabajo científico, el cual permite la generación de nuevos conocimientos. Así ha venido ocurriendo desde el siglo XVIII hasta nuestros días, lo cual de ninguna manera es negativo, pero sí el que haya descuidado un tanto la promoción de otra de las funciones sustantivas de la universidad como es la docencia y, en particular, la enseñanza de la historia. Entre las posibles razones de esta situación quizá merezca señalarse el hecho de que en el pasado se consideraba que la educación que brindaba la Iglesia —y también la universidad—, en sus inicios estaba orientada a la formación de las élites, lo cual en la actualidad ya no tiene cabida porque nos encontramos en una sociedad democrática en la que toda persona tiene derecho a acceder a la educación ofrecida en las universidades públicas.

Con base a la información presentada en este trabajo, se reconoce la importancia de la enseñanza de la historia como un medio de complementar la formación de los estudiantes de la licenciatura en historia, debido a que el mismo personal administrativo y docente en la universidad reconoce que para llevar a cabo una práctica profesional

exitosa se necesitan otras competencias, en este caso las didácticas que favorecen el dominio de conocimientos pedagógicos, didácticos y psicológicos presentes en todo proceso educativo.

Por su parte, los estudiantes observan como uno de los campos de trabajo en donde mayoritariamente se insertan los egresados de la licenciatura en Historia es la docencia, de ahí la demanda de ampliar las unidades de aprendizaje vinculadas con la enseñanza de la historia.

Una de las cuestiones que aún no se han discutido es el hecho de que se denomine a las unidades de aprendizaje relacionadas con la docencia de forma tan diversa y genérica, lo que da la impresión de que tampoco se aprecia bien lo importante que es todo lo concerniente a la docencia en los planes de estudio de las distintas licenciaturas, y mucho menos el valor de los contenidos que dichas materias integran. A manera de ejemplo se pueden mencionar: Lenguajes para transmitir el conocimiento histórico, Práctica psicopedagógica y servicio social, Taller de recursos informáticos, Aprender a aprender, entre otros. Se ignora hasta qué punto los contenidos presentes en estas unidades aportan a la competencia didáctica de los estudiantes de historia.

Por consiguiente, es importante reflexionar acerca de las condiciones bajo las cuales se elaboran los Planes de Estudio que se implementan en las distintas universidades del país (México), así como el perfil profesional de los responsables del diseño de las mallas curriculares; y sobre las razones por las que denominan a las unidades de aprendizaje de determinada manera, eso sin dejar de examinar los contenidos que éstas integran.

Referencias

ANUIES (2012), *Catálogo de Programas de Licenciaturas y Posgrados*.

Recuperado de

<http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=167>

Díaz–Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2003), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc.Graw Hill.

Domingo, S. Jesús. D. (2007), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Vol. I, México, Gil Editores.

Fabre, Bautista, Guadalupe, C. (2005), *Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente*. Consultado en

<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24694/>

[Documento_completo.pdf?sequence=1](#)

Joyce, B., Weil, M. (1985), *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.

Moradiellos, Enrique (1994), *El oficio del historiador*. México, Siglo Veintiuno Editores.

Pansza, G. Margarita. Pérez, J. Esther. Morán, Porfirio (2007), *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. México, GERNIKA.

Pérez Gómez, A. (1988), *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga, Universidad de Málaga.

Plá, Sebastián (2011), *La enseñanza de la Historia como objeto de investigación*. Recuperado de

http://www.academia.edu/1978237/La_ensenanza_de_la_historia_como_objeto_de_investigacion_Teaching_History_as_an_Object_of_Research

Sánchez, Andrea (1995), *Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. Perfiles Educativos*, (68). Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206809>

S/a. (s/f), *Definición de Pedagogía*.

Recuperado de <http://www.definicion.org/pedagogia>

Secretaría del Trabajo y Previsión Social, STPS (2013). Recuperado de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.jsf#AnclaGrafica>

**Anexo I. Instituciones de Educación Superior incorporadas a la ANUIES
que ofrecen la Licenciatura en Historia o afines**

UNIVERSIDAD	PROGRAMA DE LICENCIATURA
1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	1. Historia
2. Escuela Nacional de Antropología e Historia	2. Etnohistoria 3. Historia
3. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora	4. Historia
4. Universidad Autónoma de Aguascalientes	5. Historia
5. Universidad Autónoma de Baja California (Campus Mexicali)	6. Historia
6. Universidad Autónoma de Baja California (Campus Tijuana)	7. Historia
7. Universidad Autónoma de Baja California Sur	8. Historia
8. Universidad Autónoma de Campeche	9. Historia
9. Universidad Autónoma de Chiapas	10. Historia
10. Universidad Autónoma de Chihuahua	11. Historia
11. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	12. Historia de México
12. Universidad Autónoma de Coahuila	13. Historia
13. Universidad Autónoma de Guerrero	14. Historia
14. Universidad Autónoma de Nuevo León	15. Historia y Estudios de Humanidades
15. Universidad Autónoma de Querétaro	16. Historia
16. Universidad Autónoma de San Luis Potosí	17. Historia
17. Universidad Autónoma de Sinaloa	18. Historia
18. Universidad Autónoma de Tamaulipas	19. Historia
19. Universidad Autónoma de Tlaxcala	20. Historia
20. Universidad Autónoma de Yucatán	21. Historia
21. Universidad Autónoma de Zacatecas	22. Historia
22. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	23. Historia de México
23. Universidad Autónoma del Estado de México	24. Historia
24. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	25. Historia
25. Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Iztapalapa)	26. Historia
26. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	27. Historia
27. Universidad de Guadalajara	28. Historia
28. Universidad de Sonora	29. Historia
29. Universidad Guanajuato	30. Historia
30. Universidad Iberoamericana	31. Historia 32. Historia del Arte
31. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	33. Historia
32. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	34. Historia
33. Universidad Nacional Autónoma de México	35. Historia 36. Estudios Latinoamericanos 37. Geo-Historia
34. Universidad Nacional Autónoma de México (Unidad Acatlán)	38. Historia
35. Universidad Veracruzana	39. Historia

Fuente: Catálogo de Programas de Licenciaturas y Posgrados de la ANUIES (2012).

LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: RETOS Y PERSPECTIVAS

Dr. Hugo Torres Salazar*

Universidad de Guadalajara

Un profesor que tenga a la didáctica como estrategia para la enseñanza, correrá junto con sus alumnos la aventura del aprendizaje, mientras que un docente impersonal, poco amigable e indiferente, pasará inadvertido él y su materia, y quizás el recuerdo que les quede a los alumnos, es no parecerse a él.

Viñeta uno

Yo recuerdo a mi maestro [...] de 4º semestre de la Preparatoria [...], no recuerdo su nombre, lo único que recuerdo es que de los tres días a la semana que me tocaba la clase, dos no iba y el último se la pasaba hablando de fútbol, y haciendo apuestas para ver quién ganaba la Copa del Mundo[...] Cuando no era Argentina, era Alemania, etc... y si no eran los Pumas que habían ganado el campeonato nacional... De historia no conocí nada pero me hice experta en fútbol, de alguna manera tenía que ganarme la calificación y además tenía que asistir a clases. [s. n].¹

Para concebir a la didáctica como un hacer práctico y practicado, debemos hacer corresponder al primero el conocimiento, al segundo la instrumentación, la puesta en práctica de medios, métodos e instrumentos de parte del enseñante. En el primero, el discurso ya está

* Doctor en Historia por la Universidad «Paul Valéry», Montpellier, Francia. Docente Investigador Titular «C». Departamento de Historia. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. Coordinador de la Maestría en Historia de México.

¹ Se tiene el relato, pero no el nombre del autor.

hecho construido por el conocimiento histórico, en el segundo el discurso es construido por el profesor de la historia, se puede decir que está en constante construcción, o como diría Lacan, «no hay palabra sin respuesta, incluso si no encuentra más que el silencio, con tal de que tenga un oyente» (Lacan 1997, p. 237). Agregaríamos, citando a Kosik, que «el hombre para conocer las cosas en sí mismas, debe transformarlas antes en cosas para sí ...el conocimiento no es contemplación del mundo se basa en resultados de la praxis humana» (Kosik 1967, p. 40). Esto nos lleva a sostener que la didáctica es fundamentalmente un discurso que incorpora al alumno, al maestro y al contenido del discurso, el conocimiento histórico.

Analicemos el discurso desde sus tres aristas de producción; desde el maestro, desde el alumno y desde el conocimiento que se enseña.

El maestro y la didáctica

El maestro que incorpora la didáctica en su quehacer docente lo impulsará necesariamente a generar relaciones significativas entre él y sus alumnos, a vivir un nuevo enfoque del proceso enseñanza– aprendizaje que incluya en el alumno una estructura mental sustentada en el nuevo paradigma del aprendizaje y establecer una verdadera interacción entre seres humanos.

El vínculo didáctico construido por este profesor podrá facilitarse si el docente ve en sus alumnos las siguientes características:

- I.** Considerar a cada alumno como un ser humano, como un individuo que como sujeto cognoscente posee conocimientos, experiencias, sentimientos, conflictos, valores, expectativas, etcétera; en suma, que posea una visión integral del sujeto de la educación.

- 2.** Aceptar al estudiante tal y como se encuentra en ese periodo de su desarrollo cogno-socio-biológico, y no permanezca en el rumiar de que el alumno «debería saber tal cosa», o «debería comportarse de tal manera».
- 3.** Tener interés por conocer los antecedentes biográficos y escolares del grupo y de sus miembros que lo lleven a reconocer que el presente es consecuencia de su pasado, pero que a la vez esto lo faculta para definir estrategias de enseñanza y perfilar expectativas de logro.
- 4.** Admitir al alumno y al grupo con las características propias del momento, sin perder de vista la perspectiva de que sus actitudes son susceptibles de modificación.
- 5.** Preocuparse por crear un ambiente propicio que favorezca el aprendizaje, donde se viva en una relación humana de diálogo, servicio y cooperación, estableciendo el vínculo educativo que produzca la ilusión del aprendizaje.
- 6.** Promover el diálogo y «construir la verdad» como proyecto dialógico y creativo. «No hay estudiantes tan intelectualmente pobres que no tengan una palabra que decir o una iniciativa que presentar».
- 7.** Logrará las metas que se registraron en el plan de trabajo pero además motivará al alumno a la elaboración de actividades extra clase.
- 8.** El profesor que utiliza la didáctica reconocerá el beneficio de la creatividad. Generará mayor comunicación con sus alumnos dentro y fuera de clases, manteniendo con ellos respeto mutuo y la comprensión de sus necesidades. Podrá reconocer cuándo debe estar y cuando dar el pase a los alumnos hacia otro profesional.
- 9.** Si la didáctica ha sido parte de su formación, estará consciente de la necesidad de estarse actualizando continuamente, de adquirir día con

día no sólo más y mejores conocimientos, sino también las técnicas para transmitirlos.

Esto puede resultar muy complicado o demasiado banal para aplicarlo en nuestra práctica docente, pero si no lo intentamos, ¿cómo podemos decir que no vale?

Viñeta dos

Creo que si no recuerdo muy bien a mis maestros {...}, es porque han sido más malos que cualquier cosa. Lo que más he lamentado es que aún en nivel licenciatura, las cosas no hayan cambiado mucho. El entusiasmo que experimento al iniciar un ciclo escolar, sobre todo cuando he elegido una materia que me interesa de sobremanera, en ocasiones desaparece a las primeras clases, cuando descubro que lo que puedo aprender (y aprehender) de las lecturas asignadas, puede ser interrumpido o entorpecido por la intervención del maestro. Si, el caso más patético fue con la clase en la que el docente, (considero que) al no saber ni lo más mínimo de la materia, dejó todo el «paquete» al alumnado, cuando es sabido que el proceso enseñanza-aprendizaje concierne a ambos polos, cada uno asumiendo su propia responsabilidad en lo que le corresponde, responsabilizándose por sus actos y sus palabras. Confieso que en un tiempo estuve de acuerdo con los maestros que la hacían de todólogos, dando clases de diferentes áreas, inclusive me tocó conocer quienes lo hacían muy bien. Pero luego descubro que es un riesgo mortal el que un maestro, aún siendo historiador, imparta una clase que no está dentro de su especialidad. Una de las cosas que más me sorprendió de este docente fue que no mostró ni el mas mínimo interés por mejorar y ampliar sus conocimientos, así como la metodología didáctica empleada en clase. Sé de antemano que es algo que no deja de ser difícil, complejo y complicado, pero no debe impedir que se haga un esfuerzo por superar tal deficiencia.²

² Relato de C.D. para la clase de Didáctica de la Historia. Septiembre de 2002.

El alumno y la didáctica

Por otro lado, podríamos pensar ¿qué obtiene un alumno al tener un profesor que enseña con didáctica?

Lo primero que viene a nuestra mente es que un alumno que tiene un profesor que aplica la didáctica en la enseñanza, obtendrá beneficios, entre los cuales se pueden citar los siguientes:

En primer lugar, no se trataría del clásico alumno que tiene que memorizar mil lecturas, fechas y datos para acreditar los exámenes y que, al cabo de unos días, no se acuerda de nada. Por el contrario, el alumno obtendría conocimientos duraderos, de profundo significado en su formación y para cuando ejerza su profesión, continuaría acumulando conocimientos, pero ya no sólo para aprobar la materia, sino para aprobar en la vida, con conocimientos verdaderos que lo lleven a la formación de una conciencia y experiencia para reflexionar sobre las cuestiones de la vida cotidiana, a ser crítico y a la vez dar lo mejor de sí mismo para la sociedad.

Otro alumno pronunciaba lentamente el siguiente enunciado como si fuera un epitafio:

«(...) si muchos de nuestros maestros nos hubieran enseñado con didáctica, quizás no hubiéramos terminado odiando tal o cual materia, porque el alumno enseñado con didáctica, aprende a valorar todo tipo de conocimiento. La escuela sería para él el lugar de crecimiento, y no de aburrimiento u obligación fastidiosa con la cual hay que cumplir. Un alumno enseñado con didáctica estaría cada vez más sediento de conocimiento, tendría en él la semilla de aprender día con día...»

El alumno que aprende con didáctica también aprende a transferir el conocimiento que adquirió en el aula hacia su espacio social donde

se desenvuelve y buscará con igual ahínco y disciplina una educación permanente.

Los resultados que se verán reflejados en estos alumnos, quedarán manifiestos en una capacidad reflexiva y crítica en el análisis de los problemas de la materia y de la sociedad a la cual pertenecen.

El conocimiento histórico y la didáctica

Finalmente anotaríamos las ventajas que el profesor obtiene cuando en su práctica docente incluye la didáctica para la construcción del conocimiento, entendiendo ésta ya no sólo como una estrategia para la enseñanza, sino como el instrumento pedagógico artesanal que cada docente la da a los procedimientos didácticos en el aula promoviendo en el alumno el proceso de construcción del conocimiento.

Esta serían algunas:

La didáctica viene a ser en un profesor lo que determine la calidad de su enseñanza y el medio de ir más allá de la simple información o transmisión del conocimiento.

Tendrá la capacidad de enseñar, informando y formando alumnos de calidad, además de adquirir el compromiso consigo mismo y con sus alumnos.

Estará consciente de su papel en el proceso enseñanza-aprendizaje descubriendo bajo esa conciencia que no es el eje principal sobre el cual gira el aprendizaje sino únicamente parte de ese diálogo y sujeto activo en la formación e intercambio de vínculos sociales.

Un maestro con didáctica hace la diferencia entre la simple información y la formación.

Un profesor que cuenta con las bases didácticas para el aprendizaje, podrá generar en su práctica docente los espacios colectivos para construcción del conocimiento, de manera que induzca no sólo al cambio de conductas, sino al cambio de hombres. «El hombre se hace transformándose en hombre» (Kosik 1967, p. 39).

Un profesor con didáctica tendría la capacidad para preparar sus clases de forma variada, utilizará diversos medios y técnicas para abordar los temas, no se limitaría a pararse frente al grupo para dar una «brillante conferencia», o un «apasionado monólogo», o peor aún, para dictar con puntos y comas.

Se trataría de un profesor que incentivaría la participación activa de sus alumnos, haría que éstos dieran el máximo, que se atrevieran a reflexionar, criticar, proponer. Sería por tanto un profesor flexible, no hermético o autoritario, sino por el contrario, las clases serían una especie de diálogo, donde se presente el mutuo aprendizaje entre profesor y alumno y donde se instale como un quehacer cotidiano, la creatividad y la sorpresa.

Reflexiones finales

Sólo dejaré a manera de colofón lo siguiente; los señalamientos que aquí se hacen, no son mandato, ni quien lo señala ordena; son puntualizaciones que siendo importantes para la enseñanza, pasan inadvertidas. Y si la didáctica no lo es todo en la enseñanza, sí ayuda para hacerla más eficiente; o tal vez; se llegaría a la transformación de alumnos como Kiyō:³

³ Escrito para la materia de Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la Historia. El título «Mi maestro de historia», relato de una experiencia de aprendizaje.

«El gran corso de espaldas sobre su caballo, mira fijamente aquella majestuosa y exótica escultura. A lo lejos se vislumbraba su gran ejército. La milenaria esfinge no parece inmutarse ante este hombre que afirma ser un dios.

—¿Qué creen ustedes que está pensando Napoleón?

La pregunta de la maestra despejó mi mente que volaba ya bajo el sol abrumante egipcio. Toda la clase se encontraba absorta frente a la pintura de Jean-Leon Gerome, titulada «Napoleón ante la esfinge». El lienzo tenía algo de exótico y a la vez de imposible que hacía difícil despegar la vista de él.

—¿Sabían ustedes que gracias a la campaña a Egipto de Napoleón se redescubrieron todas las maravillas de la arqueología del antiguo Egipto?

¡Y Claro! Entonces recordé aquella enorme cantidad de piezas egipcias que tanto me habían maravillado en mi visita al Louvre. Recordé haber estado frente a una esfinge, observándola, escrutándola como tratando de arrancarle un secreto, una verdad empolvada. Esa pieza tan fuera de contexto, dentro de una pequeña y oscura sala. Así que desde tiempos de Napoleón había sido condenada a estar detrás de aquella fría y ajena vitrina.

—¡Oye! ¿Estás ahí? ¡Kiyo!

Escuche mi nombre a lo lejos, otra vez mi imaginación me había llevado más allá del aula, y mi maestra preguntaba algo que yo no había escuchado.

Pero eso era lo mágico de mis clases de historia, por eso eran mi materia favorita.

Era como viajar en el espacio y en el tiempo, a través de personajes singulares y fantásticos. Comprender y relacionar cosas de mi vida por medio de relatos y cuentos. Así lo veía yo, pero ahora comprendo que en gran parte así nos lo hacía ver mi maestra. Era su habilidad para convertirse en esa maravillosa cuenta-cuentos y transportarnos a todos en una alfombra mágica, cruzando mares y batallas sin siquiera haber puesto un pie fuera del salón. Era mi mejor maestra, mi maestra que cuenta-cuentos.»

«Después de todo, dar clase de algo es decir lo que otro dijo antes que uno y nada más que eso. Un texto que dice otro texto» (Ana Zavala).

Referencias

Carr, Wilfred (1996), *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.

Certau, Michel (1993), *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana.

Florescano, Enrique; et. al. (1992), *El historiador frente a la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

González, Antonio y Magallanes, María del Refugio (2011), *Teoría y metodología en la enseñanza de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*, Zacatecas.

Kosik, Karel (1967), *Dialéctica de lo concreto*, México, Editorial Gijalbo.

Martínez, Gloria (2014), *La explicación histórica y la reconfiguración temporal. Un estudio a través de experiencias de aprendizaje mediado con alumnos de secundaria en Guadalajara*, Guadalajara.

Wittrock, M. (1989), *La investigación de la enseñanza*. Vol I. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós.

Zavala, Ana (2010), *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, Uruguay, CLAEH.

_____ (2006), *Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza*, Uruguay, Práxis Educativa. Ponta Grossa.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CRISIS DEL MEDIO AMBIENTE

Gil Arturo Ferrer Vicario

Universidad Autónoma de Guerrero

Lo que nosotros denominamos la tierra es un elemento de la naturaleza inexorablemente entrelazado con las instituciones del hombre.

— *Karl Polanyi*

Resumen

Los seres humanos somos tan sólo una especie biológica dentro de la diversidad natural. En este sentido, la humanidad está conformada por «animales sociales» que sobreviven en razón de sus relaciones societarias, pero también de sus vínculos con el medio ambiente en que se desenvuelven; de tal manera, la especie humana necesita de la Historia para que le recuerde de su caminar por su entorno natural.

A pesar de que la Historia demuestra la importancia de la relación dialéctica y armoniosa que debe existir entre el ser humano y su medio ambiente; sin embargo, desde hace tres siglos esta relación ha sido sustituida por un exagerado afán de dominio. Por tal motivo, en el nuevo contexto en que vive el mundo se impone la necesidad de incorporar en la enseñanza de la Historia un proceso de reelaboración de conocimientos, redefinición de conceptos y modificación de las prioridades que generen nuevas formas de ver y entender el medio ambiente.

Palabras clave: enseñanza, ambiente, naturaleza, sustentabilidad, ecología.

Abstract

Human beings are only but a biological species within natural diversity. In this sense, humankind consists of «social animals» that get by through not only sociological relationships but also through links with the environment in which they interact; thus, the human species needs history in order to be reminded of the implications of living in such environment and the effect the latter has on it.

Even though history has demonstrated the importance of the dialectic and harmonic relationship that must exist between humankind and its environment; for the last three centuries this relationship has been substituted for an exaggerated desire of domination. Because of this, the need to incorporate a process of reproduction of knowledge in teaching history, surges in this new context our current world is going through, as well as redefinition of concepts and modification of the priorities that generate new ways to see and understand our environment.

Keywords: Teaching, environment, nature, sustainability, ecology.

Introducción

A partir de las dos últimas décadas del siglo XX, la cuestión de la Historia y el medio ambiente ha ocupado y preocupado a cada vez más estudiosos de la ciencia del pasado en todo el mundo. En varios casos, los estudios de la relación entre la Historia y la naturaleza se han abordado desde diferentes perspectivas historiográficas como son la Historia agraria, la Historia social y la Historia de las ideas, entre otras. De esta manera el conocimiento nos conduce a una concepción holística del mundo y, por lo tanto, se están rompiendo las fronteras artificiales que se habían establecido entre las diversas ciencias particulares. Se establece así un diálogo entre las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza (Le Goff 2005, p. 16).

Desde la perspectiva de la Historia agraria, el proceso de secularización de las tierras de posesión comunal de los pueblos indígenas y campesinos, así como de los bienes de la Iglesia fortaleció la propiedad privada en detrimento de la comunal y la social, como sucedió en México a partir de la segunda mitad del siglo XIX y consolidándose con la reforma al artículo 27 constitucional a principios del año de 1992, intensificándose la compraventa de tierras y la reconfiguración de un nuevo orden territorial y con ello la intensificación de la explotación de los recursos naturales bajo la óptica de la oferta y la demanda propias del sistema capitalista. Se pasó de la relación armoniosa entre la sociedad y la naturaleza hacia una de subordinación y explotación de la segunda con respecto a la primera. La privatización de los recursos naturales ha ocasionado la dependencia de las actividades del campo con respecto a las de la ciudad, provocando no sólo una crisis económica en el campo, sino más que eso, un agudo y profundo deterioro del medio ambiente.

Ante esta situación de grave crisis ambiental, qué nos corresponde hacer a los que nos dedicamos a la enseñanza de la Historia. Cómo podemos revertir este deterioro del espacio donde se desarrollan todas las acciones humanas, que son el objeto de estudio de nuestra disciplina. Estos son los propósitos de este trabajo.

La enseñanza de la Historia se enmarca dentro de un sistema educativo permeado por el enfoque en competencias, el cual pretende lograr que el alumno sea competente en la realización de las actividades para las cuales se ha preparado pero dando prioridad al dominio de determinadas actividades dentro del ámbito técnico-práctico. Recordemos que las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado.

El enfoque en competencias a pesar de su fundamento epistemológico constructivista, no deja de ser tecnocrático y economicista, en virtud que olvida la función científica, cultural y humanística que debe contener la educación, principalmente la educación superior, en particular la Historia, a favor de la mercantilización de los estudios. En conclusión, el propósito del enfoque pedagógico en competencias es implementar y lograr una relación más efectiva de la educación con la empresa y el mercado laboral. En pocas palabras está orientado a adecuar a los estudiantes al mercado laboral.

El enfoque en competencias con las características que aquí hemos señalado es particularmente nocivo para los estudios históricos; en virtud de su origen eminentemente empresarial y su propósito de preparación exclusiva para un mercado laboral cada vez más reducido donde los egresados de la educación superior tienen que competir para acceder a un puesto de trabajo. El pensamiento posmoderno niega el tiempo histórico, desconociendo la cientificidad de la Historia. Hay un desprecio por las ciencias sociales y humanas. De ahí que la enseñanza de la Historia tiene la necesidad de favorecer una conciencia crítica en la ciudadanía y forjar y mejorar los vínculos representacionales y societales entre los miembros de una determinada sociedad (Carretero 2004, p. 17); pero también modificar la hasta ahora relación de dominio y explotación del ser humano hacia la naturaleza. Esta es la pertinencia de la Historia, en virtud de que ninguna actividad humana puede ser comprendida de forma integral al margen de los estudios históricos. La Historia se vuelve siempre coextensiva al hombre (Le Goff 2005, p. 17).

Los seres humanos somos tan sólo una especie biológica dentro de la diversidad natural. En este sentido, la humanidad está conformada por

«animales sociales» que sobreviven en razón de sus relaciones con sus semejantes, pero también de sus vínculos con el medio ambiente en el que se desenvuelve; de tal manera, los seres humanos necesitan de la Historia para que les recuerde de su caminar por su entorno natural.

A pesar de que la Historia demuestra la importancia de la relación dialéctica y armoniosa que debe existir entre el ser humano y su medio ambiente; sin embargo, desde hace tres siglos esta relación ha sido sustituida por un exagerado afán de dominio. Por tal motivo, en el nuevo contexto en que vive el mundo se impone la necesidad de incorporar en la enseñanza de la Historia un proceso de reelaboración de conocimientos, redefinición de conceptos y modificación de las prioridades que generen nuevas formas de ver y entender el objeto de estudio de la Historia. Fomentar la construcción de nuevos paradigmas de la Historia en relación con la naturaleza (González 2004, p. 7). Por lo que proponemos que la Historia tenga como uno de sus propósitos entender el pasado de la especie humana en estrecha relación con su medio ambiente y, al mismo tiempo, tratar de comprender las relaciones estratégicas de los seres humanos entre sí y con la naturaleza, de la que dependen para su supervivencia y de la que forman parte como seres vivos.

Por último, la Historia debe posibilitar la formación de una nueva ética, de tipo biocéntrica, en sustitución del acendrado antropocentrismo que permea todas las acciones de la sociedad con respecto a su medio ambiente. Esta nueva ética permite no sólo pensar en la sobrevivencia de los seres humanos, sino en el deber moral de mirar y tratar de otro modo a los demás seres vivos. Esto conllevará al logro de más y mejor desarrollo humano para todos.

El modelo educativo mexicano

El término educación se deriva del latín *educere* que significa guiar, conducir; de esta palabra latina se deriva otra que es *educare* la que a su vez quiere decir formar o instruir. Considerando la manera en la que se ha entendido y puesto en práctica el proceso educativo en el transcurso de la sociedad humana, es evidente que la educación no ha sido mas que la acción de guiar, conducir, formar e instruir.

Así, se entiende por educación todos aquellos procesos mediante los cuales se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, formando con ello una cosmovisión que será propia de la sociedad de que se trate. Con todo ello, las nuevas generaciones sólo asimilan y aprenden la manera de entender el mundo de su tiempo.

En términos generales, la función de la educación ha sido lograr que las generaciones del presente conserven y utilicen los valores de la cultura en la que se desarrollan. De esta manera, los valores de una determinada sociedad son asimilados y reproducidos. Por ejemplo, en la sociedad capitalista actual se han impuesto valores tales como el exacerbado individualismo, el consumismo, la intolerancia, etc. En suma, la educación es un ingrediente fundamental en la vida del ser humano y de la sociedad, y se remonta a los orígenes mismos de la especie humana. La educación es la responsable de transmitir la cosmovisión en una sociedad determinada. De ahí entonces que el proceso educativo haya surgido junto con el propio ser humano, acompañándolo en su devenir histórico.

Durante toda la historia de la sociedad, por lo menos hasta nuestros días, los intereses de los grupos sociales dominantes han determinado el rumbo de los sistemas educativos. En este sentido, la educación es

la clara manifestación de la cosmovisión de una época determinada. El fenómeno educativo se encuentra estrechamente vinculado con la vida económica, política, social y cultural impuesta por los grupos sociales hegemónicos, siendo el Estado vigente el que normalmente se ha responsabilizado de la orientación y ejecución del sistema educativo. De esta manera, la educación, con sus características más sobresalientes y generales, nos indica con mayor precisión el tipo de sociedad que prevalece en las diversas etapas de su desarrollo histórico.

Lo anterior confirma que en el transcurso del desarrollo de la sociedad generalmente se ha adoptado un modelo de educación que concuerda con la naturaleza y las características que el Estado señala, y que se refleja en los objetivos y en la orientación del proceso educativo.

La educación actual tiene sus antecedentes inmediatos en el movimiento intelectual y cultural llamado Renacimiento, iniciado aproximadamente a mediados del siglo XV en Europa. Es a partir de ese momento cuando la sociedad empieza a buscar explicaciones apartadas de la visión teocéntrica del mundo característica de la Edad Media, y se establece una nueva cosmovisión. Se inicia el proceso de consolidación de la nueva sociedad moderna y su cosmovisión antropocéntrica, que derivará en el humanismo.

El humanismo es un pensamiento antropocéntrico según el cual el hombre es la medida de todas las cosas. Se enfatizan valores como el prestigio, el poder y la gloria. Asimismo, el ser humano en su afán de poder y confort empieza a ver a la naturaleza sólo como un medio para satisfacer sus nuevas necesidades y, por lo tanto, a explotarla de manera indiscriminada. Se recrudece la explotación de los recursos humanos y naturales. El hombre moderno, en su actitud de amo del mundo, pretende separarse de su entorno natural y conspirar contra

él. La naturaleza debe subordinarse a las necesidades del nuevo orden socioeconómico dominante. Se inicia el *ecocidio*. La emergente organización social debe desarrollarse a partir de la búsqueda del bienestar material a costa de la depredación del medio ambiente. Se fortalece la separación del hombre con respecto a la naturaleza. En este escenario hace su aparición un tipo de sociedad que privilegia la vida material y la transformación de los satisfactores materiales y espirituales, así como del propio ser humano, en *mercancía*: surge el capitalismo. Estos valores de la sociedad capitalista son reproducidos por los sistemas educativos nacionales, con distintos matices particulares, apoyados por modas pedagógicas, como el actual enfoque en competencias aplicado en el sistema educativo de nuestro país.

El Enfoque Educativo Basado en Competencias (EEBC) es el resultado de la aplicación del paradigma pedagógico constructivista con ciertas adecuaciones y algunas tergiversaciones, impuesto a nivel internacional a través de organismos financieros como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. La manera como se ha impuesto el EEBC es la historia del triunfo de la visión tecnoproductiva de la educación por encima de la visión humanística de la misma.

Bajo esta perspectiva, la educación en competencias se manifiesta como la aplicación concreta en las escuelas del modelo neoliberal que busca la eficiencia economicista por sobre cualquier otro concepto. El alumno debe ser competente para la realización de las actividades que le demanda el proceso productivo, a eso tiende a reducirse su formación profesional.

La educación, como proveedora de mano de obra calificada, debe capacitar a la población para cumplir con las demandas de los procesos productivos. El estudiante debe salir al mercado laboral con ciertas

habilidades y conocimientos que le permitan desempeñarse en un ambiente cada vez más tecnificado. Se forma al futuro profesionalista para responder con eficiencia a las demandas del mercado laboral, pero no para cuestionarlo, mucho menos transformarlo. De esta manera, en el mercado de trabajo sólo son aceptados aquellos que tienen posibilidad de adaptarse a los mecanismos de selección impuestos, incorporándose aquellos que demuestren estar preparados para ello, consecuentemente deben competir entre sí en su afán de demostrarlo.

El EEBC pone énfasis en la actividad individualista del educando promoviendo actitudes egoístas e individualistas; además, tiene que ver más con el desempeño, por tal motivo lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Más que educación en competencias debería hablarse de capacitación en competencias. En fin, el propósito fundamental del enfoque pedagógico basado en competencias es implementar y lograr una relación más efectiva de la educación con la empresa y el mercado laboral. En pocas palabras está orientado a adecuar a los estudiantes al mercado de trabajo.

La educación en competencias que se ha venido impulsando en México pretende responder y adecuarse a la nueva sociedad posmoderna, también llamada «sociedad del conocimiento», y en el ámbito de políticas para el desarrollo nacional se manifiesta como el impulso a un modelo de desarrollo económico secundario y dependiente; justamente el papel que juega nuestro país en la actual sociedad globalizadora y neoliberal.

La política educativa mexicana optó por convertirse en simple receptora de los impactos del exterior, fomentando la instauración de un

enfoque educativo que contribuye a la consolidación del nuevo paradigma tecnoproductivo de corte económico-empresarial, denominado «competencias» para los distintos niveles del sistema educativo nacional.

El enfoque en competencias con las características que aquí hemos enumerado es particularmente nocivo para los estudios históricos; en virtud de su origen eminentemente empresarial y su propósito de preparación exclusiva para un mercado laboral cada vez más reducido, donde los egresados de la educación superior tienen que competir para acceder a un puesto de trabajo.

Para el pensamiento educativo posmoderno, los historiadores no contribuyen al conocimiento científico. Desde esta óptica, la Historia no se estudia para explicar la realidad, sino que se debe construir una Historia acorde con las necesidades del historiador. Es decir, elaborar historias particulares donde cada historiador tendrá «su verdad». Lo anterior es consecuencia del exagerado subjetivismo que caracteriza al enfoque en competencias. Se niega una lógica en los procesos históricos y se expone la idea del de la Historia con la tesis de que el cambio económico, social y político se ha detenido. Francis Fukuyama *dixit*. Conviene recordar que la Historia como ciencia humana se encuentra más alejada de los estudios laborales, técnicos y empresariales.

Ante este panorama quienes nos dedicamos a la reconstrucción del pasado debemos proponer un nuevo enfoque en la enseñanza de la Historia que remplace a la anacrónica escuela positivista y conductista tradicional.

Bajo el enfoque pedagógico de moda en nuestro país competencias y valores suelen ir separados, propugnamos que vayan juntos aunque no

revueltos, porque no es idóneo que se camuflen los valores dentro de las competencias. La necesidad de conciliar coherentemente el enfoque en competencias con la educación en valores deviene en una tarea urgente si consideramos los agudos problemas que tiene que enfrentar la educación en nuestros días: fracaso escolar, violencia, grave deterioro del medio ambiente, etc.; dificultades que el enfoque pedagógico en competencias por sí sólo no ayuda a resolver. La educación en valores es hoy más importante que nunca para formar ética y socialmente a las nuevas generaciones de modo que encuentren su papel en el mundo y contribuyan a su transformación. La enseñanza de la Historia también debe contribuir a lograr lo anterior.

La Historia y su enseñanza

Iniciaré este apartado planteando la siguiente interrogante: ¿por qué enseñar Historia? Esta es una pregunta que nos planteamos quienes nos dedicamos a la profesión de docentes de la ciencia del pasado. Pero también los alumnos. En base a nuestra experiencia profesional, la Historia como asignatura en los planes de estudio no goza de buena fama, ni tampoco es considerada como una materia interesante, atractiva o necesaria. Para la mayoría de los alumnos de los distintos niveles educativos, e inclusive para algunos de nuestros aprendientes en la licenciatura, consideran que nuestra disciplina no representa utilidad alguna. Lo anterior se explica porque la Historia que se enseña, en la mayoría de los casos, es cronológica, descripción de hechos de grandes personajes, así como simple narración de acontecimientos de carácter militar y político, sin ninguna relación con el presente y con el mundo actual. Se continúa creyendo que quien más sabe de historia es aquel que memoriza el mayor número de fechas y de nombres de personajes. Se atormenta a los estudiantes con memorizaciones que no le permiten comprender el proceso histórico de la sociedad.

¿Qué caso tiene que los estudiantes se aprendan de memoria una infinidad de fechas lejanas y actuales, nombres de personajes desconocidos o de lugares que ni remotamente tienen conocimiento, y que nada de ello entienden que tenga una relación con su vida y su entorno? En la mayoría de las veces, la enseñanza de la Historia se convierte en cronología, descripción de acontecimientos únicos e irrepetibles, sin sentido ni relación con nuestro tiempo y la realidad cotidiana. El problema fundamental de esta fama negativa de la Historia tiene como causa principal esta forma errónea de entenderla, o en la falta de otra concepción auténtica y vital, que permita entrelazar el conocimiento histórico con los problemas a que se enfrentan cotidianamente los seres humanos. Como profesores de Historia debemos vincular el aprendizaje con hechos cotidianos de modo que los alumnos puedan dominar su vida.

Considerando lo planteado anteriormente, ¿Cuál sería el papel del historiador en este mundo actual de profunda crisis generalizada que vive la sociedad? Ante esta interrogante planteamos la siguiente respuesta. Debemos partir reconociendo la complejidad de la crisis del mundo actual y reconocer que todos los seres humanos somos parcialmente responsables de ella y, al mismo tiempo comprometernos en su solución. No se trata a simple vista de una participación directa y material —la Historia no es una ciencia fáctica—, sino de una participación que implique conocimiento y comprensión de los acontecimientos que se suceden en el mundo y que afectan a la humanidad en general, y a la sociedad mexicana en particular. Si logramos lo anterior, los estudiantes cambiarán su percepción tradicional de la Historia, por una idea que es y deberá ser, un conocimiento vital. En otras palabras, el conocimiento histórico se convierte en un elemento indispensable para la supervivencia de la especie humana.

La crisis actual de nuestro sistema educativo, y que abarca la enseñanza de la Historia, es el resultado de una equivocada política educativa y de una simulación en el financiamiento del sector educativo. Aunado a lo anterior, se manifiesta una deficiencia en la formación docente, así como la carencia de identidad normalista y magisterial, lo mismo que una falta de vocación, con algunas excepciones, de los maestros que imparten las asignaturas de Historia en los diversos niveles educativos y, particularmente, en las escuelas de Educación Superior. Por otra parte, tomando como ejemplo la licenciatura de Historia en la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, contamos con una planta académica que en su mayoría está conformada por docentes que estamos en edad de jubilación. Por otra parte, también se tiene otro inconveniente, de esta planta docente, si bien es cierto la gran mayoría tiene la formación de historiadores, sin embargo, muchos de ellos carecen de conocimientos suficientes de Didáctica en la disciplina, lo que deviene en otro problema para la calidad en la enseñanza de la Historia. Presiento que estos problemas, en mayor o menor medida, se manifiestan también en otras Escuelas Superiores de Historia del país. De ahí la importancia de una formación académica de calidad en nuestras futuras generaciones de docentes de Historia.

A continuación planteo algunas propuestas de la manera como debemos abordar nuestra labor docente de la Historia. Empezaremos señalando que los profesores de Historia deben tener bien claro cuáles son las diversas interpretaciones del desarrollo histórico y cuál es el sentido de la Historia de acuerdo a la época de que se trate. Además, se deben conocer y entender las fuerzas que propiciaron los cambios y transformaciones que ha tenido la sociedad; así como la manera como se ha dado históricamente la relación entre la sociedad y la naturaleza,

en el entendido de que el medio ambiente juega un papel importante en la vida de las sociedades. Teniendo en claro lo anterior, los responsables de la enseñanza de la Historia, deben estar convencidos de que su disciplina no se refiere solamente a aprender cómo han pasado los acontecimientos, sino que indaga por qué han pasado de tal o cual manera. En otras palabras el porqué del movimiento histórico. Además, el historiador debe tener plena conciencia en la razón y en la emoción, de la imprescindible necesidad del conocimiento histórico para todos; debe conocer la realidad al que se aplica su conocimiento y en función de ella seleccionar los contenidos que se van a tratar en sus clases, de acuerdo a sus propios postulados teóricos, debidamente formulados y asumidos. Debe tener muy claros sus objetivos y sus fundamentos. Por lo tanto, enseñar Historia no significa que los alumnos adquieran conocimientos eruditos, los memorice y luego los recuerde en un examen; sino que la enseñanza se convierta en un taller en donde el alumno adquiera los instrumentos y las herramientas que le permitan analizar el pasado y el presente, desarrollar en ellos una actitud crítica, así como una capacidad para la comprensión y la expresión «No darle el pescado, sino enseñarlo a pescar».

Lograr que los estudiantes comprendan que la Historia es útil no sólo para interpretar la realidad, sino para transformarla; nos sirve también para reconocer nuestros orígenes y procesos, para recuperar la memoria colectiva de los pueblos y para forjar una concepción alternativa del mundo y de la sociedad.

El nuevo contexto en que vive el mundo con la globalización requiere en la enseñanza de la Historia un proceso de reelaboración de conocimientos, redefinición de conceptos y modificación de las prioridades que propicien el surgimiento de nuevos paradigmas en la selección

y aprovechamiento de los recursos. Así, una de las mayores respuestas a la globalización consiste en construir y reconstruir la sociedad del saber y de la cultura, que propicien nuevas formas de ver la realidad. El conocimiento de la Historia debe convertirse en un proceso permanente que logre en los educandos un espíritu de compromiso social. La enseñanza de la Historia constituye una labor indispensable dentro de la complejidad del campo educativo ya que debe aportar ideas que permitan la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida, acorde con sus necesidades, y que contribuya a la transformación individual y colectiva.

Por último es importante mencionar que el conocimiento histórico no sólo debe enseñarse y aprenderse en el ámbito formal de la enseñanza, sino mediante todas las formas de difusión que existen en este mundo contemporáneo. Por lo tanto, el conocimiento histórico, como toda ciencia, debe ser conocido y aprovechado por la mayoría de la sociedad.

Concluyo este apartado insistiendo en que la Historia debe servirnos para proponer alternativas para la construcción de una sociedad justa y democrática, principalmente de nuestra sociedad mexicana.

La Historia y el medio ambiente

La crisis global que padece la sociedad capitalista en la actualidad, también se manifiesta en el ámbito educativo y, por ende, en la enseñanza de la Historia. El sistema educativo prevaleciente en nuestros días, caracterizado por su función reproductora está siendo cuestionado. Por tal motivo, se propone una educación crítica y transformadora que logre incidir en la solución de los graves problemas del mundo actual,

entre ellos, la aguda crisis del medio ambiente. La Historia debe enseñarse para intervenir en el cumplimiento de la nueva propuesta educativa.

Este apartado bien pudiera titularse la naturaleza como problema histórico imitando el título de la obra de David Arnold. Partiendo de lo anterior, planteamos las siguientes interrogantes: ¿Puede la naturaleza ser un tema para la Historia? ¿Ha sido la naturaleza un problema histórico? Para muchos historiadores, la respuesta es negativa, pues la idea predominante no ve en ella más que el escenario donde se desarrollan los acontecimientos y las acciones humanas, y considera lo humano como su verdadero y casi único objeto de estudio, tal y como lo hemos señalado en párrafos anteriores. Sin embargo, conquistas, expansión de fronteras, descubrimientos de nuevos mundos, terror por lo agreste o ensoñación por lugares paradisíacos, han propiciado variadas interpretaciones de lo extraño y reinterpretaciones de lo propio y conocido. Debemos tener en cuenta que desde las más antiguas visiones geográficas hasta el mundo globalizado de nuestros días, la naturaleza y lo que en la actualidad llamamos medio ambiente inciden o influyen en la interpretación y la escritura de la Historia. «Dime que comes y te diré quién eres». Lo confortante de esta situación es que ya se empieza a generar un pensamiento que entiende la íntima relación entre la naturaleza y la cultura o para ser más precisos entre las naturalezas y las culturas.

Por motivos didácticos empezaremos por definir lo que se entiende por medio ambiente. La palabra medio se deriva del latín *medium* como género neutro o *medius* como adjetivo. El vocablo ambiente procede del latín *ambiens*, *ambientis*; así también del verbo *ambere* que significa rodear, estar a ambos lados. De esta manera podemos

entender como medio ambiente a todo lo que rodea a un ser vivo. Es el entorno que afecta y condiciona especialmente las circunstancias de vida de las personas o de la sociedad. Comprende el conjunto de valores naturales, sociales y culturales existentes en un lugar y en un momento determinado, que influyen en la vida del ser humano. En otras palabras, no se trata sólo del espacio donde se desarrolla la vida, sino que también comprende seres vivos, objetos, agua, suelo, aire, etc. y las relaciones entre ellos, asimismo se incluyen elementos intangibles como la cultura.

El medio ambiente es un sistema formado por elementos naturales y artificiales que se interrelacionan y al mismo tiempo son modificados por la acción humana. Se trata en última instancia del entorno que condiciona la forma de vida de la sociedad. En resumen, podemos decir que el medio ambiente no es únicamente lo que rodea a las especies y a las poblaciones biológicas, sino una categoría sociológica relativa a una racionalidad social, configurada por comportamientos, valores y saberes (Ferrer 2014, p. 25). Planteado lo anterior, puede quedar alguna duda acerca de si la naturaleza debe ser un tema de estudio para la Historia o bien si es un problema histórico. Más claro ni el agua.

Es un hecho conocido que p.la sociedad en todos los tiempos ha intervenido, en menor o mayor medida, en el medio ambiente en que se desarrolla; por lo tanto en la actualidad no debe significar una novedad. Entonces a qué se debe la importancia que han adquirido en la actualidad los estudios que tratan esta relación. El interés radica en el cambio de la percepción acerca de la relación hombre–naturaleza que se ha venido generando, principalmente, a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Este cambio es el resultado del incremento del nivel de desarrollo y el nuevo estatus de vida alcanzado por la civilización

posmoderna que ha ocasionado graves problemas al medio ambiente, tales como la contaminación, el cambio climático, el agotamiento de los recursos naturales y un largo etcétera, a lo cual se agrega la explosión demográfica; lo que por primera vez en la historia pone en riesgo la supervivencia de los seres humanos, así como la propia existencia de nuestro planeta. De ahí que la crisis ambiental sea considerada como el problema más importante y urgente que tiene que enfrentar la humanidad en este momento.

Es importante tener presente que cuando se habla de crisis ambiental, se está haciendo referencia a un fenómeno de origen social: su causa se encuentra en el comportamiento del ser humano característico de la sociedad industrial del momento. De ahí que si la crisis ambiental es percibida como una crisis socialmente provocada, entonces su solución también deberá ser atendida de la misma forma, transformando su discusión en problema de la Historia.

David Arnold, en su obra *La naturaleza como problema histórico*, plantea lo siguiente:

El conocimiento de la subordinación y dependencia de los humanos respecto a la naturaleza data de hace muchísimo tiempo, pero el sentido de los seres humanos como guardianes y destructores de la naturaleza apenas acaba de nacer y, con él, la abrumadora sensación de nuestra responsabilidad por la destrucción pasada y la supervivencia futura de otras especies (Arnold 2000, p. 13).

Es común señalar que la crisis ambiental se inicia como consecuencia de la Revolución Industrial, sin embargo su percepción como problema histórico de carácter global es propio de la historia reciente, y su tratamiento en perspectiva es aún poco tratado, por lo menos en nuestro país y, principalmente por los estudiosos de las ciencias sociales

y humanas, en particular los historiadores. En cuanto problema histórico, aparece en la segunda mitad del siglo veinte en las naciones con mayor desarrollo, desde donde se ha venido expandiendo y penetrando en el imaginario colectivo de las demás naciones, en un proceso de creciente socialización y toma de conciencia ambientalista, hasta posicionarse como un tema obligado en nuestros días. Sin embargo creo que en nuestro país, especialmente entre los historiadores, todavía se manifiestan resistencias a tratar el tema del problema del medio ambiente; a lo sumo se agregan algunas asignaturas, hoy llamadas unidades de aprendizaje, en la currícula de las licenciaturas de Historia, como es el caso de la Universidad Autónoma de Guerrero. Todavía prevalece la concepción de la Historia como disciplina que sólo tiene por objeto de estudio al ser humano desvinculado de su entorno. Se nos olvida que la Historia debe servir para comprender y actuar sobre nuestra vida actual. El historiador no debe vivir en una burbuja que lo aleje de la realidad, sino comprometerse con la problemática que se manifiesta en su espacio y su tiempo. Probablemente una de las razones de la relativa indiferencia puede atribuirse a que la temática apenas empieza a tocarse en los círculos de las ciencias sociales y de las humanidades, incluyendo, por supuesto, a la Historia.

Conclusión

Considerando lo descrito en relación al sistema educativo nacional, podemos darnos cuenta que la educación que se imparte en los distintos niveles educativos, incluyendo la educación superior, es más una forma de conservar la cosmovisión y el *status quo* prevaleciente que pretender modificar la realidad actual. La crítica no se encuentra explícitamente obstaculizada pero debe ceñirse a reglas del juego externas. De ahí que el sistema educativo tenga un carácter conservador, con

resistencias al cambio y aunque se lleven a cabo reformas institucionales, como la recién aprobada «reforma educativa» y su «puesta en práctica» en nuestro país, éstas se implementan como una estrategia oculta para que todo continúe igual. Los cambios son formales y no estructurales. Pura simulación y gatopardismo educativo.

En el nuevo contexto en que vive el mundo con la globalización con todos los problemas que está ocasionando, se requiere en la enseñanza de la Historia un proceso de reelaboración de conocimientos que vinculen el aprendizaje con hechos cotidianos de modo que los seres humanos generemos nuevas formas de ver la realidad y ser partícipes de su transformación.

Tomando en cuenta que la agudización del deterioro del medio ambiente y su consecuente aumento de desastres ecológicos de magnitud imaginable han sido, en mayor medida, generados por el ser humano; entonces la enseñanza de la Historia debe fortalecer las acciones tendientes a contribuir a la solución de este grave problema, que en nuestros días, constituye la amenaza más importante para la supervivencia de la humanidad. Por tal razón, los contenidos curriculares deben estar vinculados con los actores sociales pero íntimamente vinculados con el medio ambiente. Asimismo, integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, los conocimientos en relación con el cuidado y protección del medio ambiente. Los historiadores debemos encabezar la búsqueda de soluciones a la compleja problemática ambiental y contribuir a la transformación de la sociedad y a la preservación ecológica del planeta. La enseñanza de la Historia debe constituirse en un proceso permanente de aprendizaje basado no sólo en el respeto de todas las formas de vida, sino en un factor de compromiso social fundamental: sensibilizar al ser humano relacionándolo

con su ambiente. Pero además, en este proceso dialéctico enseñanza–aprendizaje, se deben generar ideas para reconstruir una sociedad con mejor calidad de vida, acorde con sus necesidades; confrontar nuestra labor docente con los valores que la guían y reforzar las acciones que contribuyan a la transformación individual y social, pensando siempre en la relación armoniosa que demos establecer con nuestro medio ambiente. Este es el reto para la nueva enseñanza de la Historia. Este es el compromiso que debemos asumir quienes nos dedicamos a la enseñanza de Clío en un mundo globalizado que está poniendo en riesgo la supervivencia de la especie humana.

Referencias

Arnold, David (2000), *La educación como problema histórico*, México, FCE.

Batllori Guerrero, Alicia (2008), *La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Carreto, Mario y James F. Voss (2004) *Aprender y pensar y la historia*, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu Editores.

Ferrer Vicario, Gil Arturo, et. al. (2014), *Educación para la sustentabilidad*, México, Ediciones Eón-Universidad Autónoma de Guerrero.

Glazman, Raquel (1986), *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP-Ediciones El Caballito.

González de Molina, Manuel (2004), *Historia y medio ambiente*, Morelia, Michoacán, México, Jitanjáfora.

González Gaudiano, Édgar J. (2008), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*, México, Siglo XXI Editores.

Le Goff, Jacques (2005), *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Ed. Paidós.

Nieto López, José de Jesús (2001), *Didáctica de la Historia*, México, Ed. Santillana.

Zubiria Remy, Hilda Doris (2004), *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, México, Plaza y Valdés.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y SU VALOR FORMATIVO

Jaime Salazar Adame

Smirna Romero Garibay

Universidad Autónoma de Guerrero

Resumen

El método didáctico tipo taller del grupo español 13–16, propuesto en esta ponencia, en su origen está proyectado para colaborar en la formación intelectual de los adolescentes aportando los valores que proporciona el conocimiento de la Historia. Cada unidad se propone como un trabajo detectivesco, donde lo importante no son los contenidos históricos sino el método de investigación de los historiadores. Consideramos que esta metodología resulta muy atractiva para que los estudiantes de bachillerato en el área de las ciencias humanístico sociales, así como los que inician los estudios profesionales propios del historiador, se interesen por el conocimiento del pasado a través de un novedoso procedimiento que cambia la visión memorialista y apegados a nombres y fechas, que priva en buena parte de las instituciones educativas de nuestro país.

Introducción

Los profesores(as) de Historia probablemente pertenecemos a uno de los sectores docentes que mayor complejidad hemos sentido, en consideración a que los contenidos de los planes y programas de estudio dependen en gran medida de la función que se quiere que tenga la disciplina ante la renovación de contenidos que en cada revisión se introducen a los planes y programas de estudio de la licenciatura en Historia, principalmente porque sabemos mejor que nadie, que la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia se encuentran

indisolublemente ligadas a la presencia de valores de tipo político e ideológico, al hacerlo, es portadora de un mensaje, dichos valores tendrán que ser explicitados por el profesor y éste deberá proporcionarlos al alumno a través de medios didácticos para reflexionar sobre ellos.

Por su parte, los alumnos habrán de recibir la información social e histórica con un claro favorecimiento de la comprensión de otras visiones alternativas como la propuesta dedicada a que los historiadores en ciernes no adquieran los conocimientos históricos y sociales de manera pasiva sino constructiva, para ello, es necesario que podamos identificar la manera en que se llevan a cabo dichas inferencias, estos es, que los alumnos-as comprendan y utilicen el método del historiador. Así fue considerado y desarrollado por la línea de investigación británica en torno al «proyecto curricular de ciencias sociales 13-16», que exitosamente se implementó en España en los años 70 y 80 del siglo precedente (Carretero 1995, p. 16). Tal posición se basaba en las ideas de Collingwood (1946), quien comparaba el conocimiento histórico con la actividad de un detective. Es decir, el historiador no debía aceptar los documentos históricos de manera acrítica, sino que tenía que verificar sus posiciones constantemente, indagando la autenticidad de sus fuentes y la plausibilidad de sus interpretaciones. Tal método es susceptible de adaptarse a la enseñanza del nivel superior de las licenciaturas de Historia.

El profesor Mario Carretero y su equipo de colaboradores de la Universidad Autónoma de Madrid hacen la crítica acerca de que en materia de comprensión y enseñanza de la historia los esfuerzos realizados en el ámbito internacional no han sido de la envergadura de los practicados en el área de las ciencias naturales y las matemáticas, medidos en razón de recursos, publicaciones, libros, congresos, etcétera.

También señala que excepciones como la línea de investigación británica en torno al «proyecto 13-16», aplicado a la enseñanza media en España, se ha realizado a partir de un enfoque educativo y no psicológico.

La presente ponencia —haciendo referencia a dicho método— se ocupa especialmente de su dimensión didáctica, así como de la importancia de su valor formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, y utilizando la tecnología educativa y audiovisual de última moda, que puede muy bien aplicarse en los jóvenes de los cursos de introducción, al trabajo del historiador que establece el currículo de la Licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, y de otras instituciones afines. El Plan de estudios contiene seis cursos en el área de investigación: Introducción al trabajo del historiador I y II, más cuatro cursos de Seminario de tesis (UGRro 1995).

Los adolescentes que recién ingresan a la carrera de Historia, en su gran mayoría, conciben a esta ciencia como un conjunto de fechas, acontecimientos y relatos curiosos del pasado, animados con períodos ocasionales de realización de maquetas, dibujos e interpretaciones dramáticas. Tales actividades nos hacen mirar que pueden muy bien ocupar un tiempo en la jornada escolar, pero en sí mismas contribuyen muy poco a la construcción de los conceptos cruciales para un entendimiento de lo que supone ser un historiador y penetrar en el pasado.

La metodología propuesta en el Taller de Historia del proyecto curricular de ciencias sociales 13-16, concibe una didáctica que buscar no sólo enseñar, sino enseñar a aprender. Una didáctica que tiene como objetivo no sólo el camino para encontrar explicaciones coherentes, razonadas y sistemáticas a los problemas planteados, sino que

además posibilite el hacer partícipes a los alumnos de las experiencias a descubrir, o incluso con el riesgo de equivocarse.

Por otra parte, el proceso enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante, como adopción de las recientes tendencias educativas en materia de competencias promovidas por la UNESCO, que le permita al educando adquirir las capacidades propias del historiador, ya no pueden continuar desarrollándose en el marco de la educación formal y puramente de las exigencias académicas, porque finalmente la educación es para la vida, y podemos considerar que el material informativo es una importante ayuda para el profesor y para el alumno, porque como en el caso del libro de texto o del manual o de una síntesis, ofrece los conceptos que constituyen un determinado conocimiento ordenado y relacionados sistemáticamente entre sí (Delors 1997, pp. 94–95). El conocimiento de lo general también es necesario para elaborar hipótesis, porque estas resultan de poner en relación las leyes generales con la observación de los hechos concretos. Y las hipótesis son necesarias para dirigir el estudio, porque en su defecto éste puede ser errático.

Conocimiento: información, comprensión y contenido

El método propuesto para que el estudiante se compenetre rápida y objetivamente en qué consistirá su trabajo como futuro historiador comprende los conocimientos de los hechos ampliamente admitidos, por ejemplo, fechas, acontecimientos, lugares, el desarrollo vital de las personas, sobre las cuales puede situarse un marco histórico; la relación entre los hechos aceptados y los datos sobre los mismos y la materia de un determinado fragmento del estudio histórico.

Otra faceta consiste en la apreciación, por parte de los jóvenes alumnos, de los conceptos específicos que proporcionan a la historia su rango como disciplina académica, por ejemplo, cronología, secuencia, semejanza y cambio. La tercera es una faceta que complementa a los dos anteriores y consiste en las destrezas implícitas en todos los estudios académicos, la capacidad de indagar a partir de una gama de fuentes, de formular juicios sobre los descubrimientos realizados y de presentarlos de forma que puedan ser entendidos por otras personas.

Todo ello nos indica que en la actualidad los profesores investigadores son capaces de brindar a sus estudiantes un enfoque mucho más complejo del aprendizaje de la historia que el existente hasta ahora. De manera sencilla y un tanto coloquial expondremos algunos conceptos sobre la materia.

Qué es la historia. La historia no es sólo un saber acerca del pasado destinado a que unos profesores de una generación se la expliquen a los más jóvenes. Posee herramientas de método a la última moda: tecnologías, informática, estadísticas, encuestas, dataciones, filologías y estilística, técnicas psicosociales, etcétera; todo es bienvenido para conocer mejor el objeto histórico. Es una ciencia humanista que domina caminos y técnicas para «atacar» las fuentes, por ello se ha especializado en la archivística, la conservación y restauración documental, etcétera.

Para qué sirve la historia. No se puede utilizar lo que le sucedió a Miguel Hidalgo como testimonio de lo que se tiene que hacer en un determinado momento. Nos referimos al momento en que dispuesto a tomar la Ciudad de México decidió retirarse para evitar una masacre. Lo que si proporciona la historia es un mejor conocimiento de cómo actúan las personas. Hacemos historia para saber más acerca del ser

humano, y haciéndola, descubrimos que quizá no sea maestra de la vida, como escribieron los historiadores clásicos, porque uno no puede sacar enseñanzas directas aplicables, pues las situaciones no se repiten.

Qué hace el historiador. Investiga y enseña lo que investiga. El historiador es el encargado de interpretar y expresar con rigor científico la huella que el hombre deja tras su paso. Su trabajo no sólo consiste en estudiar y recopilar datos, hechos y acontecimientos, ha de analizarlos e interpretarlos, cruzando con rigor científico la sucesión cronológica de los hechos y estos con las áreas que configuran la vida del hombre histórico: política, ciencia, cultura, economía, costumbres, religión. Y todo ello con el fin de documentar e iluminar la memoria del hombre (Tusell 1993, pp. 5–8).

El historiador tiene además otra gran misión, que acaba siendo la de muchos, pero que no por ello deja de ser relevante: enseñar con rigor la historia en los distintos niveles educativos y ser un transmisor oral pero ecuánime de la existencia de hombres y acontecimientos remotos que determinaron la realidad política, económica y cultural de nuestros días.

Dedicarse a la historia es dedicarse a las humanidades, al saber humanístico por excelencia, desde una óptica que es la del tiempo, con la idea de que se entiende mejor al ser humano a través de lo que ha sido. La dimensión temporal es absolutamente fundamental para un historiador, por eso, es que la geografía junto con la cronología son considerados como los *ojos de la historia*.

La historia como conocimiento interpretable. Se trata de descubrir las dimensiones del ser humano en la historia. Y lo que se obtiene es un conocimiento interpretable que, por supuesto, está lleno de

dificultades y dudas a la hora de precisar lo que aconteció en un tiempo concreto, pero a la vez, es el conocimiento que con más fiabilidad se acerca a cómo es el ser humano.

La historia proporciona saberes generales. La historia da, básicamente, la dimensión cultural y política del hombre, de cómo fue la vida humana en otros momentos.

La historia nos habla de cómo actuaron determinados protagonistas en determinadas situaciones y da idea de lo contingente que son las cosas.

El estudio de la historia forja una conciencia social y una conciencia histórica.

A partir de la idea de que el hombre es un ser social que siempre ha vivido en comunidad, mostrando cómo eran aquellas primeras comunidades y como han ido evolucionando. Además, haciendo patente la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

También, teniendo la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables; asumiendo la noción de que cada quien, como integrante de la sociedad, forma parte del proceso de transformación; teniendo la percepción de que el presente es el pasado del futuro, y por lo tanto, se es responsable de la construcción de ese futuro, y finalmente, con la certeza de que soy parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, participar de manera consciente en la transformación de la sociedad (García 1997, pp. 54–55).

La utilidad de la historia. Un historiador sabe por ejemplo que las crisis económicas son procesos que tienen tales o cuales repercusiones, que hay muchos tipos de crisis económicas y que sus soluciones pueden ser muy diferentes, pero sabe, también, que son superables.

Igualmente, sabe que las fuerzas políticas situadas en un determinado contexto actúan de una determinada manera, o que la misión de un intelectual puede ser una u otra y que puede contribuir a que haya un orden democrático o a dificultarlo, y conoce el papel que los individuos juegan o han jugado en la historia, se llamen Benito Juárez, Juan Álvarez o Cuauhtémoc Cárdenas. La utilidad de la historia es la formación de la persona, pues juega un papel básico para comprender el entorno cultural en que se vive, y es un saber humanístico por excelencia.

La formación del historiador lo proporcionan tanto la curiosidad como la lectura. Ante todo afición por la lectura. Sólo al leerse los libros y encontrar placer en la lectura es como el historiador aprovecha el caudal de influencias recibidas en su formación y cultura, porque sabe que es el eje de la Historia, porque es el protagonista de lo que investiga, descubre y escribe.

El historiador requiere gran dosis de curiosidad porque su campo de acción es una dimensión temporal donde la humanidad refleja un vivir inestable y móvil, al ser fundamentalmente cambio y mutabilidad. Toda investigación sólida y objetiva no puede prescindir del modelo de cambio como referencia fundamental, y los hechos que pueda conocer el historiador giran siempre alrededor de este *logos* central de la mudanza, la crisis, la transformación o la subversión. Por tanto, el historiador es el biógrafo del movimiento.

La investigación cuestiona y explica por qué y cómo suceden las cosas. Trata de configurar el gran rompecabezas del pasado. Preguntar por el pasado es apasionarse por el presente. El placer de resolver un enigma, o la satisfacción de descubrir algo nuevo, algo que nadie más sabe, es contribuir al patrimonio del conocimiento humano.

Si no se es capaz de analizar lo que se lee en los periódicos o en lo que ves en la televisión, tampoco lo puedes entender con respecto al pasado, porque hay una sabiduría de la vida que es la misma que hace comprender la historia, y viceversa, hay una sabiduría de la historia que hace comprender la vida, y todo ese entramado forma parte de lo que es el trabajo del investigador. La sociedad necesita historiadores con mentes de capacidad crítica, que puedan emprender una investigación, hacer sus propias preguntas y encontrar sus propias respuestas.

Planteamos la difusión de la historia en la consideración de que la historia es una ciencia que se escribe para ser dada a conocer. Para matizar podríamos poner de ejemplo a otras ciencias, como la química, la física, y la medicina, que se desarrollan para utilizarlas en la práctica. En cambio, una vez investigada, no nos podemos quedar con la historia (Nava 2003, p. 24). Lo que debemos hacer con ella es darla a conocer, y esto no es otra cosa más que enseñarla. No sólo en las aulas, sino que cada vez se vuelve más necesario recurrir, para su difusión, a otros medios como la televisión, las publicaciones periódicas y las conferencias (*ibid.*).

La docencia. Qué es ser un buen profesor. En la primaria y secundaria muchos de los profesores de historia no son forzosamente historiadores profesionales. Aunque aprenden la historia y tratan de comunicarla a sus alumnos, no siempre lo hacen de la mejor manera. Generalmente la enseñan de forma tradicional, en donde la historia se convierte en una sucesión de nombres, fechas y héroes que los alumnos se tienen que aprender de memoria sin que les signifique nada, sin que tengan sentido para ellos.

La historia se convierte, así, en una cronología que resulta enormemente pesada y aburrida. De tal manera que los alumnos conciben que eso es la historia y evidentemente, eso no es la historia.

Un buen profesor propicia que se modifiquen, que se cambien los criterios para enseñar la historia, aprendiendo a mirar la historia como un proceso que llega hasta el presente. La historia no es el mero relato de hechos, debe encontrarse en ella una concatenación, una dinámica de todos los procesos que han dado lugar a lo que hoy estamos viviendo.

Es importante saber cómo es el alumno que resulta estimulante para un profesor haciéndole pensar que la tarea que está realizando no cae en saco roto, que verdaderamente tiene importancia, que merece la pena, más allá del sueldo mensual, ir a clase cada día y participar en ella.

La vocación del historiador la encontramos en la disposición para dedicarse a la investigación, a escribir libros o a enseñar. Esta capacidad o interés la demuestra el alumno en la forma de analizar su propio entorno, en si se siente atraído por descubrir las causas que inciden en las modificaciones de lo inmediato. Si piensa que todo ello no responde a la casualidad, sino a unas causas y a una evolución que tal vez podría haber sucedido de otro modo; esta actitud es la que está relacionada con el tirón por la historia.

Se afirma que se posee madera de historiador cuando se tiene interés por preguntarse cómo han llegado a suceder las cosas. Si se tienen intereses culturales amplios. Si se interesa en la literatura en lo que tiene de producto de unas determinadas circunstancias. O si se dispone de capacidad de imaginación, no capacidad fabulosa, pero si una imaginación capaz de reconstruir el pasado, y de darse cuenta de que cualquier momento del pasado tuvo infinitas posibilidades abiertas aunque se produjera sólo una determinada y no las demás es que tienes madera de historiador (Sánchez 2002, pp. 86–87).

Una de las principales cualidades del historiador es la de actuar como detective porque un historiador tiene, inevitablemente, algo de detective, con el agravante de que el premio que consigue es escaso; pero cuando ha logrado explicar algo de forma convincente, interpretar la historia desde su propia perspectiva, la satisfacción intelectual es incomparable. También una curiosidad capaz de reconstruir los hechos, al menos ha de tener la de comprender cómo ocurren las cosas cuando se las explica otro, la de por ejemplo, por qué el río Huacapa se extinguió a mediados del siglo XX y cómo evolucionó después.

El perfil del historiador, en cuanto a imagen negativa es la que lo retrata como rata de archivo, enterrado en un tiempo pasado que no interesa a nadie, porque su trabajo resulta tan aburrido como ajeno al tiempo en que vive. En cuanto a la imagen real, esta lo concibe como persona con una inmensa curiosidad, con imaginación y ciertas dotes detectivescas que se interrogan continuamente por el pasado a través del presente que están viviendo, e intentan analizar, comprender y explicar su tiempo.

La calidad de vida o el nivel de vida de un historiador que investiga y enseña, no es gran cosa, pero la calidad de vida que tiene como profesor universitario es maravillosa, porque además de dar asesorías y tutorías a los estudiantes, puede escribir en periódicos, hacer programas de radio y televisión, publicar libros, entre tantas otras actividades intelectuales.

Las salidas profesionales del historiador o sea, las oportunidades que tiene frente al mercado laboral parten de que el historiador que parece destinado a ejercer exclusivamente la enseñanza de la historia o la investigación, tiene en cambio otros campos para desarrollarse profesionalmente. Por ejemplo, en áreas como la museografía, la archivística

sobre todo con la Ley de acceso a la información, la biblioteconomía, o el sector editorial.

También son numerosos los historiadores que ingresan en las administraciones públicas. O como promotor cultural, promotor turístico, ayudante de documentación, bibliotecario, comentarista en medios de comunicación, crítico literario, director de museos, documentalista, editor, editor de textos, profesor de bachillerato, profesor universitario, redactor publicitario. Algunas de estas salidas no son exclusivas del historiador, pero si puede perfectamente desempeñarlas.

Finalmente, podemos decir, junto con la historiadora Andrea Sánchez Quintanar, que la investigación del pasado, además de ser interesante por sí misma, es lo que nos permite conocer la vida actual, pues lo que ha sucedido integra todo lo que estamos viviendo hoy. Pierre Vilar escribió que el estudio de la historia sirve para leer bien el periódico y entender, con ello, lo que está sucediendo (Zermeño 1994, pp. 20–21).

El Taller de historia. Proyecto curricular de ciencias sociales

El taller de historia y su proyecto curricular de ciencias sociales incorpora un método activo, estrechamente vinculado con la reforma educativa española, respecto de la cual en México no estamos nada lejanos, en la que los promotores del *Grupo 13–16* se hallan individualmente implicados. El proyecto se conforma con dos libros. Uno es la guía didáctica, y otro es un estuche que contiene 14 cuadernillos para las actividades de los alumnos, de los cuales cada uno corresponde a una unidad de estudio y ninguno pasa de las veinte páginas de contenidos.

La guía didáctica es para la aplicación del método por el profesor, ésta aborda la utilización de cada una de las unidades didácticas del alumno, describiéndolas, determinando su objetivo, contenido, estrategia a seguir y criterios de evaluación, así como una propuesta de bibliografía específica.

De sus propósitos nos dice que

Sus objetivos fundamentales son colaborar en la formación intelectual de los adolescentes, aportando los valores que proporciona el conocimiento de la Historia, primando aquellos objetivos específicos que desarrollan capacidades para identificar los valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, manifiestan actitudes de tolerancia y respeto y abordan la resolución de los problemas desde una perspectiva crítica (Camino 1990^a, p. 114).

Respecto de cómo se integran las unidades de estudio, exponen que

Cada unidad didáctica integra contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, entendiéndolos como una totalidad cuyo aprendizaje se realiza a través de las diferentes actividades. Son instrumentos de análisis las aportaciones de la arqueología, la antropología, la demografía y la sociología (*ibid.*).

En cuanto al rol del docente en el nuevo plan de estudios, éste se ha ampliado a más actividades, tales como son la Investigación (líneas de generación y aplicación de conocimientos), la docencia, el trabajo en redes locales, nacionales e internacionales a través de cuerpos académicos, la asesoría académica, la asesoría de tesis, la tutoría, la gestión académica, la vinculación con los sectores productivos y la sociedad en general, difusión y la participación en seminarios o congresos especializados (UAGro 1995, pp. 5–10). En ese contexto, el citado proyecto curricular, adaptado a nuestra realidad histórica y social, viene a constituir un valioso auxiliar para los cursos de introducción al trabajo del

historiador con situaciones dadas por el propio acontecer histórico regional, nacional e internacional, e incluso para adaptarse a los cursos de bachillerato, presentando los contenidos históricos de manera problematizada.

Los autores del proyecto consideraron las cargas de trabajo de los profesores(as) en ocasiones excesivas, puesto que

Somos conscientes de que el profesorado debe preparar y saber muchas cosas a la vez. Por ello, cada unidad ha sido planteada con cierto detalle, incorporando aquella información básica que el profesor necesitará tener a mano para trabajar con sus alumnos. La bibliografía que se adjunta es sólo para aquellos que crean que necesitan más información sobre el tema (Camino 1990^b, p. 11).

Pongamos por ejemplo el caso más destacado del taller, se trata de la primera unidad, denominada *La extraña muerte de Marta*. En ella se plantea la muerte de una joven y el papel que un detective —que es como debe proceder el historiador— debe desempeñar para aclarar las causas del deceso, así como la identificación del o los responsables. Los tópicos en la guía son: Descripción de la unidad; Objetivos; Contenidos; Estrategias y Evaluación.

El estuche del Taller contiene un cuadernillo en el que los contenidos son: 1) la presentación del caso; 2) Guía de investigación y 3) relación de los documentos que llevaba Marta en su bolso.

En cuanto a la descripción de la unidad, en esta parte se presentan las indicaciones para el profesor para esta primera unidad del método. Se trata de una introducción al curso de Historia. Consta de un *dossier* en el que se incluye la guía de investigación y materiales sobre un caso ficticio, supuestamente ocurrido en Madrid.

Los materiales de trabajo del alumnado se hallan en el interior de un sobre. El documento que plantea el caso es un informe policial sobre una chica llamada Marta. Junto a este detallado informe se adjunta una serie de documentos, que se supone estaban en el bolso de la muchacha.

Los documentos son los siguientes:

- 1.** Una credencial de lectora del Instituto Alemán.
- 2.** Una fotografía de un grupo de jóvenes.
- 3.** Un cartel del grupo «Aire Libre».
- 4.** Una pegatina «Yo esquío».
- 5.** Una tarjeta de circulación de RENFE (bono de tren).
- 6.** Un recorte de periódico referente a la Filmoteca Nacional.
- 7.** Recorte de periódico con un anuncio de «Remey Magic».
- 8.** Una carta de Juan.
- 9.** Una ficha de la Hermandad de Donantes de Sangre.
- 10.** Un recorte de un periódico sobre el Día Internacional de la Mujer.
- 11.** Documento Nacional de Identidad de Marta Sanz Martín.
- 12.** Carné (credencial) de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 13.** Carné (credencial) de deporte universitario.
- 14.** Hoja de un calendario.
- 15.** Tarjeta de autobús.
- 16.** Entradas para un concierto.

- 17.** Una carta de Marta.
- 18.** La foto de un chico no identificado.
- 19.** Recorte de un periódico sobre el Festival de Teatro de Madrid.
- 20.** Recorte de un periódico alemán.
- 21.** Foto de *Hans*.
- 22.** Hoja de un diario íntimo.
- 23.** Trozo de papel con un número de teléfono.

Tres son los objetivos de la unidad introductoria:

- a)** Que los alumnos(as) lleguen a conocer el concepto de prueba-fuente, como elemento que proporciona información para la investigación.
- b)** Que adquieran experiencia en el análisis e interpretación de las pruebas para, a partir de ellas, llegar a identificar un personaje o narrar una posible evolución de los hechos.
- c)** Que aprendan a utilizar la capacidad de inferencia para formular hipótesis basadas en pruebas y que vean las lagunas que aparecen y que impiden, en ocasiones, llegar a conclusiones definitivas.

En esta unidad no se formulan objetivos conceptuales o de contenidos históricos, porque no los hay. El caso es meramente detectivesco y sirve como introducción a las unidades siguientes. Sin embargo, si existen contenidos de tipo procedimental y actitudinal, ya que se pretende, desde el comienzo del curso, que el alumno(a) sepa ordenar correctamente una información e intente formular hipótesis sobre cualquier caso que se le presente, así como que acepte opiniones contrarias a las suyas.

Igualmente, debemos tener en cuenta que esta unidad es importante para iniciar a los alumnos(as) en la técnica del debate.

Las estrategias consisten en que el profesor(a) expondrá brevemente en que consiste el trabajo de los historiadores. Se destacará la tarea de búsqueda y recogida de fuentes, y se acompañará esta actividad con las que realiza un detective para resolver un caso cualquiera.

Después, se propondrá a los alumnos(as) investigar un caso ficticio, como si ellos fueran los detectives encargados de su solución. Para ello, deberá procederse según las pautas marcadas en la guía de investigación: primero harán la lectura del informe policial en el que se detallan los hechos.

Posteriormente a la realización de la lectura, irán surgiendo las preguntas: ¿Quién era esta chica?, ¿Con qué tipo de gente se relacionaba?, ¿Qué hizo durante las horas que antecedieron a su muerte? ¿Cuál ha sido la causa de esa muerte?, etcétera. Si se quiere proceder ordenadamente, hay que seguir el cuestionario de la Guía de Investigación. Para contestar el mismo, será necesario utilizar todos los documentos que se adjuntan en el sobre, y ello dará ocasión a formular hipótesis muy diversas.

Luego, la presentación y argumentación de las hipótesis es el paso siguiente. Aquí es muy importante que cada alumno(a) o grupo explique cómo enlaza todos los documentos, qué razones tiene para formular su hipótesis, etc. El papel del profesor es el de moderador, que hace respetar los turnos de intervención, regula el tiempo de exposición, evita que se hable a la vez y, sobre todo, pone de manifiesto la insuficiencia de pruebas, las contradicciones, los documentos que no encajan, etc.

Hay que tener presente que el caso no tiene previsto un desenlace. No se trata de hallar la solución. Se trata de aprender cómo se debe trabajar en la clase de historia.

En lo referente a la evaluación, en esta unidad lo que se puede evaluar es: 1) La capacidad de explicar por escrito la hipótesis que el alumno(a) considera más lógica. Se trata de evaluar la expresión escrita, necesariamente importante para alcanzar resultados aceptables durante el curso; 2) La capacidad de observación del alumno(a) ya que la unidad está llena de pequeños detalles (tachaduras o arrepentimientos en una carta de Marta, fecha de los diversos documentos, etc.); (3) La capacidad de discusión: sostener con argumentos una hipótesis y aceptar la del contrario cuando hay pruebas evidentes (Camino 1990^b, pp. 13–15).

Hemos examinado una unidad en la que se destaca la labor tendiente a la formación intelectual de los adolescentes, aportando los valores que proporciona el conocimiento de la Historia, enfatizando el trabajo detectivesco de los alumnos, donde lo importante no son los contenidos históricos, sino el método de investigación de los historiadores. Ahora reseñaremos una unidad en la que priman ambos procedimientos, el detectivesco y los conocimientos del acontecer histórico.

La unidad dedicada a las causas y motivos de los descubrimientos geográficos, y tiene dos partes claramente diferenciadas. En la primera se presentan una serie de fuentes (periódicos, fragmentos de memorias, fotografías, informes, etc.) relacionadas con los viajes interplanetarios del siglo XX, mientras que en la segunda hay fuentes relativas a los viajes de los descubridores españoles y portugueses de la época moderna, correspondiente a los siglos XV y XVI. Ambas partes van precedidas por una introducción y preguntas destinadas a los alumnos.

Los objetivos que se persiguen con los educandos son que logren comprender la variedad de motivos que las personas podemos tener para realizar nuestras acciones, y, al mismo tiempo, ayudarles a comprender la variedad de causas, algunas deseadas o provocadas conscientemente, otras dictadas por las circunstancias o por accidentes, que actúan en cualquier situación histórica.

Otro objetivo pretende que el estudiante tenga experiencias de formulación de preguntas, y de esta forma estimular la investigación sobre causación y motivación de la Historia.

Un último objetivo se propone comparar situaciones análogas de épocas muy diferentes y deducir sus semejanzas y diferencias (Camino 1990^a, p. 69).

En lo que respecta a los contenidos, esta unidad tiene unos contenidos conceptuales muy concretos: la comprensión de un hecho histórico, en el caso que nos ocupa son los descubrimientos de la era espacial y los de los navegantes del siglo XV, esto implica saber diferenciar entre las causas que lo han hecho posible y los motivos que tenemos las personas para involucrarnos en él.

A través de fuentes primarias, se trata de investigar las causas y los motivos del descubrimiento de América, efectuados por los españoles y los portugueses, así como de las dos grandes potencias del siglo XX, la URSS y los Estados Unidos, en relación con la conquista del espacio. En definitiva, se trata de empezar a mirar cómo y por qué la civilización europea se expandió en el pasado, y las razones que subyacen en los descubrimientos espaciales del siglo XX.

Los contenidos procedimentales son más difíciles de precisar, ya que lo que se pretende es que el estudiante, ante un hecho, sepa

interrogar correctamente. Evidentemente, la metodología no puede concentrarse en un rígida normativa de preguntas y respuestas, ya que ni las preguntas pueden ser preestablecidas ni tampoco las respuestas son siempre posibles.

Los contenidos actitudinales se hallan en relación con el interés por descubrir las conexiones causales y la valoración de la importancia de los motivos personales en los acontecimientos del pasado y del presente.

Finalmente, diremos que la estrategia prevé que sea el profesor el que inicialmente aclare cómo se van a formular las preguntas que suele hacer un historiador(a) ante un acontecimiento del pasado. Ejemplo: ¿por qué el ser humano se puede interesar por los viajes espaciales? ¿Por qué no se han desarrollado hasta la segunda mitad del siglo XX y no antes? ¿Es que no les interesaba el espacio a finales del siglo XIX?

Considerando que ese hecho histórico es muy complejo, deberá poner en antecedentes a los alumnos sobre la Historia de esta carrera espacial, es recomendable que lo haga con diapositivas, así el conocimiento será mejor. También, deberá estimular la búsqueda de información en hemerotecas. Para facilitar el trabajo de los alumnos, puede proporcionar una cronología de los acontecimientos más significativos como punto de partida de los estudiantes a la hora de comenzar la investigación (*ibid.*, pp. 69–76).

Conclusión

Se trata de explicar que aprender historia no constituye un ejercicio de la imaginación, memorista o de lectura de una historia que se ofrece acabada, porque se propone hacer, en este caso concreto, de una forma elemental, lo que realizan los historiadores. Ellos se proponen, durante el curso académico, acercarse lo más posible al método con

el que trabajan los investigadores de la historia, a fin de llegar a comprender que el conocimiento del pasado se halla aún en construcción.

Referencias

Camino García, María et al. (1990^a), *Proyecto didáctico Quirón. Taller de historia. Proyecto curricular de ciencias sociales. Guía didáctica para el profesor. Grupo 13–16*, Madrid, Ediciones de la Torre.

_____ (1990^b), *Taller de historia. Proyecto curricular de ciencias sociales. Guía didáctica para el alumno. Grupo 13–16*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Carretero, Mario (1995), *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, Aique.

Corral, José Luis et al. (2006), *Taller de historia. El oficio que amamos*, España, Ensayo Edhasa.

Delors, Jacques et al. (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.

Díaz Barrado, Mario P. (ed.) (1996), *Imagen e historia*, Madrid, Ayer/Marcial Pons.

Nava, José, «No todos saben la importancia de la historia», *El Financiero*, México, 18 de junio de 2003, p. 24.

Friera Suárez, Florencio (1995), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, Madrid, Ediciones de la Torre.

UAGro. (2005), «Reforma a los planes de estudio», *Gaceta Universitaria. Órgano informativo del H. Consejo Universitario de la UAGro*, año 6, No. 12, febrero.

González, Isaac (2001), *Una didáctica de la Historia*, Madrid, Ediciones de la Torre.

González Simancas, Jaspe Luis y Carbajo López, Fernando (2005), *Tres principios de la acción educativa*, España, EUNSA.

García González, Magdalena et al. (1997), *Investigación histórica. Manual para la enseñanza de la Historia de la Filosofía. (Para acompañar a luces y sombras)*, Madrid, Ediciones de la Torre.

«Procedimientos en historia». Secuenciación y enseñanza (1994), Los procedimientos en Historia número 1, Madrid, Número 1, año 1, julio.

Ortiz de Ortuño, José María (ed.) (1998), *Historia y sistema educativo*, Madrid, Ayer/ Marcial Pons.

Pluckrose, Henri (1993), *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Morata, S.L.

Sánchez Quintanar, Andrea (2002), *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM/Facultad de Filosofía y Letras.

Tusell, Javier (1993), *Profesiones la historia*, Madrid, Acento editorial.

Universidad Autónoma de Guerrero/Facultad de Filosofía y Letras (1995), *Reforma al plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Aprobado por el Consejo Técnico el 17 de mayo de 1995 y por el Consejo Universitario el día 15 de noviembre de 1996*, Chilpancingo, mimeo, s/f.

Zermeño Padilla, Guillermo (comp.) (1994), *Pensar la historia. Introducción a la teoría y metodología de la historia en el siglo XX*, México, UIA/Departamento de Historia.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA MODALIDAD NO CONVENCIONAL

Wilfrido Llanes Espinoza
Eduardo Frías Sarmiento

Facultad de Historia, UAS

Resumen

La intención que anima este trabajo es la de explorar y reconocer las áreas de oportunidad que significa poner en marcha modalidades alternativas o no convencionales en la enseñanza de la historia, como la que se propone ejecutar en la Licenciatura en Historia (UAS), así como las implicaciones de hacerlo.

Introducción

En alusión al título de la disertación, vale señalar que cuando hacemos referencia al binomio enseñanza de la historia-modalidad no convencional, nos referimos concretamente al caso de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa [en adelante UAS], por ser una experiencia vivida recientemente en nuestra Facultad.

Lo que se expone es pues la experiencia de implementar la nueva modalidad como parte del ensanchamiento de la oferta educativa a través de una estrategia de diversificación académica. Discutiremos especialmente cuatro aspectos fundamentales:

- 1)** la justificación de la implementación de la modalidad no convencional o semiescolarizada;
- 2)** el esquema del modelo educativo;

- 3) el diplomado «formación docente en modalidades no convencionales»;
- 4) el uso de la tecnología/Internet en el marco de la nueva modalidad.

Justificación del programa

Ante la nueva realidad que se presenta en tiempos de cambio y reformas de carácter educativo que se viven al presente, la Facultad de Historia de la UAS resolvió formar parte de las mejoras a la calidad, pertinencia y equidad de los programas educativos y servicios de la universidad, esto en el marco del proyecto de consolidación educativa 2017 de la UAS (Guerra Liera 2013).¹

Las necesidades educativas de los diferentes grupos poblacionales de nuestro país ha ido en aumento, la demanda de instrucción universitaria cada vez es mayor. Ante este escenario, particularmente hablando del área de las ciencias sociales, el caso de la historia resulta ilustrativo.

Sobre este punto la educación abierta y a distancia se ha planteado en uno de sus enfoques como una alternativa en la búsqueda de la democratización y socialización del conocimiento. Concretamente, la educación superior no está al margen de ello, en la UAS se ha empezado a alternar con su oferta educativa el diseño e implementación de modalidades no convencionales de educación, como parte de una respuesta concreta a la equidad formativa de grupos determinados de la población.

¹ Al respecto, véase el eje estratégico 1: Docencia. Calidad e innovación educativa, más especialmente el Objetivo estratégico 3, cuyo propósito es contribuir a la ampliación de la cobertura a partir de la consolidación de modalidades educativas no escolarizadas, se contempla y reconoce la importancia de vigorizar la oferta educativa a través de una estrategia de diversificación académica y ampliando la cobertura de la oferta educativa semiescolarizada.

Son pioneros al interior de la UAS, las áreas de la Educación y Humanidades y las Ciencias Sociales y Administrativas. La Facultad de Historia se integra a este grupo partiendo del interés existente en algunos sectores de la población, especialmente en profesores del área de las ciencias sociales y humanidades en general, por cursar la Licenciatura en esta modalidad, opción que resuelve a los interesados la problemática que representa acudir de forma continua a las aulas.

De este modo la modalidad semiescolarizada, amplía su viabilidad por ser incluyente con un mercado académico que ha quedado sin la posibilidad de integrarse al estudio de la historia, por las distintas actividades que desarrollan, puesto que son los interesados, sobre todo, educadores en algún otro nivel o personas formadas en disciplinas diferentes.

El esquema del modelo educativo

Según el modelo pedagógico y de aprendizaje basado en el modelo curricular por competencias profesionales e implementado en el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa —nos referimos al escolarizado—, es necesario concretar un modelo pedagógico y de aprendizaje distinto al tradicional; el modelo centra su interés en el aprendizaje, con la intención de promover la capacidad de las y los alumnos para gestionar sus propios aprendizajes, acrecentar sus niveles de autonomía en su carrera académica, así como para disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan aprender y desaprender continuamente a lo largo de su vida (Delors 1996; Pozo 1999; Savater 1997), ya que el cambio continuo de los contextos y necesidades de la profesión, requiere de profesionales capaces de aprender nuevas competencias

y de «desaprender» las que eventualmente se vuelvan obsoletas, esto significa que las y los estudiantes deben aprender a identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias y mantener apertura para actualizarse.

La implementación de la Licenciatura en Historia en la modalidad semiescolarizada implica que los estudiantes acudirán a sesiones presenciales únicamente el día sábado, continuando su formación de forma complementaria, haciendo uso de las diversas plataformas de enseñanza-aprendizaje virtual.

La modalidad semipresencial o semiescolarizada funciona bien cuando no es posible cumplir a cabalidad con la modalidad presencial. Lo presencial en esta modalidad se ha planeado para que el docente utilice los medios y estrategias que permitirán al participante desarrollar con éxito la fase complementaria a la presencial.

Bajo este modelo los medios didácticos se tornan en facilitadores y mediadores del conocimiento para el aprendizaje. Las acciones presenciales estarán dadas por los niveles de participación e interacción que surgen cuando el docente y participante interaccionen en las sesiones presenciales, donde el docente se valdrá de los medios para motivar al estudiante a una mayor apropiación o reconstrucción del conocimiento.

Sabedores de que los problemas educativos no se resuelven incorporando más tecnologías en el aula, no estamos negados a entender que estas proporcionan un sin número de oportunidades para desarrollar nuevos métodos de enseñanza, basados en lo que ya se ha investigado sobre cómo se produce la comprensión y el aprendizaje.

El diplomado

Para ello se implementó un diplomado con la intención de introducir y actualizar a la planta docente de la Facultad de Historia en los requerimientos propios de la nueva modalidad.

Sobre el Diplomado «Formación Docente en Modalidades no Convencionales», vale destacar que a través de su estructura se puede observar el soporte de la modalidad no convencional de la Licenciatura en Historia.

Los objetivos específicos del Programa Académico fueron formar cuadros de facilitadores-asesores capaces de:

Ofrecer a los participantes los elementos teórico-metodológicos que le permitan resolver la problemática del aula y proponer alternativas de solución.

Impulsar la superación profesional de los docentes involucrados en la tarea de la educación, el intercambio de experiencias relativas a la práctica docente lo que le permitirá cuestionar su cotidianidad en el aula con la finalidad de que el usuario del diplomado proponga estrategias didácticas en su espacio de trabajo más acordes a la sociedad del conocimiento y al momento actual en que vivimos.

Ofrecer a los usuarios del diplomado conocimientos teóricos sobre el desarrollo del aprendizaje del alumno, para que este tenga una mejor comprensión del mismo a través de su conocimiento social, mejorando los procesos de construcción del conocimiento autónomo.

Proporcionar a los participantes estrategias de aprendizaje educativas, pedagógicas y tecnológicas, así como, las técnicas didácticas vivenciales de estudio, que sean un medio para acceder de una manera más

dinámica a los aprendizajes a fin de que reconceptualicen su práctica docente como un espacio de reflexión y creatividad permanente.

Utilizar y propiciar el uso de ambientes de aprendizaje, para estudiantes y docentes, y que reconozcan los roles de los diferentes actores del proceso educativo de un curso.

Todo esto con la intención de que el docente esté actualizado en el conocimiento del modelo socio-formativo y enfoque por competencias, en el uso de las técnicas didácticas y estrategias de estudio, y de que cuente con los conocimientos necesarios para el diseño de paquete didáctico para modalidades no convencionales (Véase el Anexo I).

El docente que egresó del Diplomado confirmó la importancia del alto sentido ético; la implementación variada de estrategias de intervención en el aula; de crear una planeación educativa y de realizar un paquete didáctico adecuado para el aprendizaje propicio en la construcción de conocimientos escolares, mediados por herramientas tecnológicas, a nivel individual y colectivo.

En parte, el propósito del diplomado fue hacer de nuestro conocimiento la importancia de tener en cuenta tres componentes claves: que el modelo socio formativo y enfoque se basa en el modelo por competencias; la importancia que revisten las técnicas didácticas y estrategias de estudio para esta modalidad y, finalmente, la importancia de innovar en el diseño de paquetes didácticos para modalidades no convencionales.

El Diplomado tuvo como objetivo sustancial buscar que los profesores reconocieran las capacidades adecuadas para la implementación de la nueva modalidad. Las y los profesores deberán ser capaces de:

- Utilizar adecuadamente la tecnología de vanguardia y aplicarla en el ámbito educativo.

- Diseñar e implementar planes de clase, programas de curso y materiales de instrucción de diferentes niveles educativos y modalidades.
- Utilizar efectivamente las habilidades docentes, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje ya sea para el trabajo en el aula o mediadas por la tecnología.
- Favorables para el uso intensivo y adecuado de la tecnología educativa y la renovación constante.
- Humanista, de equidad, democrática y participativa.
- Gestionar, organizar y coordinar equipos de trabajo.
- Diseñar, implementar y administrar redes de conocimiento y sistemas de información aglutinando actores diversos.
- Facilitar el conocimiento.

Como se puede observar, las capacidades no son pocas, como tampoco los requerimientos que componen el perfil del docente, quien deberá ser un académico capaz de:

- ★ Acreditar por lo menos el grado de especialidad.
- ★ Demostrar formación y/o experiencia en el área del conocimiento a tratar y dominar en forma amplia la asignatura que imparte y otras relacionadas.
- ★ Aptitud y disposición para la enseñanza personalizada a través de asesorías semipresenciales y/ o virtuales.
- ★ Ser accesible y flexible con sus alumnos.
- ★ Estar capacitado pedagógicamente para ayudar a los alumnos a diagnosticar, resolver y evaluar sus tareas académicas y apoyarlos en la planeación de las medidas correctivas apropiadas.

- ✦ Tener una actitud positiva, flexible y abierta al cambio.
- ✦ Ser objetivo en su trabajo de orientación, dirección y enseñanza.
- ✦ Procurar ser sistemático, organizado y metódico, a fin de afrontar cualquier situación académica.
- ✦ Practicar la investigación educativa permanente.
- ✦ Conocer los servicios que la UAS y otras IES ponen a disposición de los alumnos usuarios, a fin de poder remitirlos con precisión cuando así lo requieran.
- ✦ Actualizar permanentemente sus conocimientos.

Internet y el nuevo modelo

Sin lugar a dudas, la aplicación de la tecnología ha ensanchado los horizontes en diversos sentidos y ha repercutido en las diversas esferas sociales; la educación no es la excepción, pues es un campo fértil para implementar el uso de la Tecnología de la Información y Comunicaciones (TIC).²

El sistema educativo, una de las instituciones sociales por excelencia, se encuentra inmerso en un proceso de cambios, enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. Cada época ha

² Véase: Abril Herrera Chávez y Karla Valverde Viesca, «El uso de las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC'S) como un nuevo elemento de análisis social. La Internet como rizoma social», en Cristina Puga Espinoza (coord.), *Formación en Ciencias Sociales en México. Una mirada desde las universidades del país*, México, Asociación para la Acreditación y la Certificación en Ciencias Sociales, A.C., 2008, pp. 131–115.

tenido sus propias instituciones educativas, adaptando los procesos educativos a las circunstancias. En la actualidad esta adaptación supone cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje (Salinas, 1997).

Las nuevas tecnologías, en unión con las condiciones sociales y laborales del Siglo XXI, hacen necesario realizar grandes cambios en la educación y la docencia, donde ya usamos términos como Educación 2.0 y Docente 3.0 para referirnos a una educación centrada en el estudiante, con el profesor como guía, enfatizando el trabajo colaborativo y el desarrollo de proyectos, aprovechando redes sociales y tecnología móvil. Se presenta como imprescindible que los estudiantes dominen «nuevas» habilidades y competencias para poder llegar a ser ciudadanos útiles en esta nueva sociedad.

La estrategia que busca aterrizar este objetivo es: «consolidar y diversificar la oferta educativa del programa UAS virtual y ampliar la cobertura de la oferta educativa semiescolarizada». Particularmente, en el caso de la Licenciatura en Historia en la modalidad no convencional o no escolarizada, ha resultado de gran interés promover la adaptación de nuevos ambientes de aprendizaje o entornos distintos de educación a la enseñanza de la historia.

Si bien se reconocen beneficios, en la implementación de esta nueva modalidad también se presentan importantes retos, mismos que como parte del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje tendremos que afrontar en esta nueva experiencia.

Referencias

Delors, Jacques (comp.) (1998), «Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI», *Compendio. La educación encierra un tesoro*, España, Ediciones UNESCO.

Guerra Liera, Juan Eulogio (2013), *Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Herrera Chávez Abril y Karla Valverde Viesca (2008) «El uso de las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC'S) como un nuevo elemento de análisis social. La Internet como rizoma social», en Cristina Puga Espinoza (coord.), *Formación en Ciencias Sociales en México. Una mirada desde las universidades del país*, México, Asociación para la Acreditación y la Certificación en Ciencias Sociales, A.C.

Pozo, Mauricio Ignacio (1999), *Aprendices y Maestros*, Madrid, Alianza Editorial.

Savater, Fernando (1997), *El valor de educar*, Barcelona, Ariel Ed.

Salinas, J. (1997), «Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información», *Revista Pensamiento Educativo*, 20, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>.

**Anexo I. Programa del Diplomado en Formación Docente
en Modalidades No Convencionales.**

NOMBRE DEL DIPLOMADO		Formación Docente en Modalidades No Convencionales.					
NOMBRE DEL MÓDULO:		Modelo educativo y Enfoque por Competencias.					
MÓDULO:	PRIMERO	HT:	16	HI:	32	HP:	CRÉDITOS: 3
TOTAL DE HORAS DEL MÓDULO:				48			

PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE (CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIA Y FORMACIÓN)	
PERFIL DEL DOCENTE	Es un profesional que posee conocimientos en: Educación, Pedagogía, Didáctica, Teorías del Aprendizaje, Andragogía, Psicología Educativa.
EXPERIENCIA DOCENTE Y NIVEL DE FORMACIÓN PROFESIONAL	Es un profesional con formación en psicología educativa o pedagogía. Deberá haber laborado en contextos educativos a nivel medio superior y superior, con una experiencia como docente mínima de dos años. El nivel profesional que debe poseer el docente está en el grado de Licenciatura o Postgrado.
PROPÓSITO Y COMPETENCIA GENERAL DEL MÓDULO	
Propósito:	Conozca y valore el modelo de educación basado en competencias y sus implicaciones educativas al adoptarse en un esquema curricular de nivel superior congruente con el contexto institucional actual y las políticas educativas contemporáneas.
Competencia:	Conoce el nuevo modelo de educación basado en competencias y lo aplica según necesidades de materiales educativos según su contexto educativo.

UNIDAD I	Las competencias son la actuación eficiente en un contexto determinado.	ASIGNACIÓN EN HORAS	HT	5	HI	10	HP	
							TOTAL DE HORAS:	15
CONTENIDOS TEMÁTICOS								
Programa Teórico:								
1.1.- En busca de una definición de competencia.								
1.1.1.- Distintas definiciones del término «competencias».								
1.1.2.- ¿Qué entendemos por competencia?								
1.1.3.- El concepto de competencias: Un abordaje complejo.								
1.2.- Proceso desarrollado en una actuación competente.								
1.3.- Ser competente no es una cuestión de todo o nada.								
1.4.- En la práctica.								

UNIDAD II	El modelo de competencias; un enfoque socioformativo.	ASIGNACIÓN EN HORAS	HT	6	HI	12	HP	
TOTAL DE HORAS:								18
CONTENIDOS TEMÁTICOS								
Programa Teórico:								
2.1.- El nuevo paradigma de las competencias.								
2.2.- Principios comunes al modelo de competencias como nuevo paradigma educativo.								
2.3.- Enfoques actuales de las competencias. Análisis comparado.								
2.4.- El enfoque socioformativo; El pensamiento sistémico-complejo en la práctica educativa.								
2.5.- Descripción y formación de una competencia desde el enfoque socioformativo.								
2.6.- Bases teóricas y filosóficas de la formación de las competencias.								
2.6.1.- El humanismo como base de la socioformación y las competencias.								
2.6.1.1.- Concepción del hombre.								
2.6.1.2.- Concepción de sociedad.								
2.6.1.3.- Concepción de institución educativa.								
2.6.2.- Bases constructivistas en la formación y evaluación de las competencias.								
2.6.3.- El aprendizaje cooperativo en las secuencias didácticas.								
2.6.4.- Las secuencias didácticas y el papel de la enseñanza problémica.								
2.6.5.- Bases en el aprendizaje significativo.								
2.6.6.- El pensamiento complejo; Las competencias desde el proyecto ético de vida.								
UNIDAD III	Educación basada en competencias (EBC).	ASIGNACIÓN EN HORAS	HT	5	HI	10	HP	
TOTAL DE HORAS:								15
CONTENIDOS TEMÁTICOS								
Programa Teórico:								
3.1.- Las competencias genéricas en el Proyecto DeSeCo de la OCDE.								
3.2.- Las competencias genéricas en el Proyecto Tuning.								
3.3.- Las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior.								
3.4.- Las competencias específicas.								
3.5.- Las competencias profesionales.								
3.6.- Las competencias en el mundo laboral y en el mundo educativo.								
3.7.- La vinculación universidad-empresas.								
3.8.- Fundamentos epistemológicos de la EBC.								
ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA								
Modalidad didáctica: <ul style="list-style-type: none"> • Modelado. • Trabajo en equipos. • Cuestionamiento dirigido. • Consulta documental. • Trabajo cooperativo mediante acciones dirigidas. • Exposición. • Lectura comentada. • Evaluar conocimientos previos sobre la base de la técnica «lluvia de ideas» o cuestionario dirigido para conocer los elementos de comunicación que maneja el alumno. • Exponer las características y propiedades externas de los textos. • Organizar equipos de trabajo cooperativo para que se utilicen las estrategias de comprensión lectora de un texto diferente en cada equipo. • Coordinar la evaluación formativa de productos y/ o desempeño, con apoyo de listas de cotejo y/o guías de observación en situaciones de auto y/ o co-evaluación. 								

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN SUGERIDA
Sistema de Evaluación
Criterios y Procedimientos de Evaluación y Acreditación
<p>Teoría y práctica: Responsabilidad 15% Participación 15% Trabajos parciales 20% Trabajo final 50% (Ensayo). Nota: Para acreditar el curso se requiere un mínimo del 80 % de asistencias.</p> <p>En consecuencia, la nota final obtenida por cada alumno es el resultado de la valoración del conjunto de actividades, evaluaciones, trabajos prácticos, etc. desarrollados a lo largo del Curso.</p>
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS:
<p>Evaluación Diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas. • Equipos de trabajo. • Listas de cotejo. • Guías de observación en ejercicios de autoevaluación y/o coevaluación.
<p>Evaluación Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates. • Exposiciones. • Temas relevantes. • Control de lecturas. • Mapas conceptuales. • Rúbrica. • Escalas valorativas.
<p>Evaluación Sumaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Productos. • Desempeños. • Informe de actividades o lecturas realizadas. • Ensayo. • Participación en discusión. • Portafolio de evidencias (Redacción de competencia)
MATERIALES Y RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Selección de ejemplos o modelos por competencias de textos funcionales utilizados dentro del propio ámbito escolar: currículum vitae, cuadro sinóptico, mapa conceptual, carta petición. • Cuestionarios para evaluación diagnóstica. • Guías de observación para evaluar desempeño y participaciones en equipo que distinguen la correspondiente de cada integrante. • Bibliografía básica y complementaria para consulta documental. • Organizador previo (Guía de lectura). • Mapas conceptuales. • Listas de cotejo, guías de observación para evaluar productos y desempeño.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- 1.- Bellocchio, Mabel, Educación Basada en Competencias y Constructivismo: Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI. Editado por ANUIES, Universidad de Colima y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, 2010.
- 2.- Tobón, Sergio et al. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. Ed. PEARSON, México, 2010. (Capítulo 1 y 2).
- 3.- Tobón, Sergio. Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 2006.
- 4.- Zabala, Antoni y Arnau, Laia. 11 ideas clave; Cómo aprender y enseñar competencias. Ed. GRAÓ, Barcelona. 2008. (pp. 31–52).

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- 1.- Delors, Jacques. La educación; encierra un tesoro. Ediciones UNESCO, México, 2001.
- 2.- Gadotti, Moacir (colabs). Perspectivas actuales de la educación. Ed. Siglo XXI editores, Argentina, 2003.
- 3.- Ontoria A. et al. Mapas conceptuales una técnica para aprender Ediciones Narcea, S. A., España, 1996.
- 4.- Perrenoud, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Ed. GRAÓ, Barcelona, 2007.
- 5.- Trilla, J. et. al. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Ed. GRAÓ, España, 2005.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE EL AULA

Vanessa Magaly Moreno Coello

Patricia Gutiérrez Casillas

Mario Heriberto Arce Moguel

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

El objetivo es compartir desde nuestra experiencia como docentes de la licenciatura en historia, y en específico de las materias: debates historiográficos actuales e historiografía moderna y contemporánea las estrategias de enseñanza que hemos implementado y los resultados obtenidos.

En debates historiográficos actuales consideramos prioritario que el estudiante maneje el análisis y la discusión sobre los debates actuales alrededor de la historiografía, tanto a nivel local como internacional. En historiografía moderna y contemporánea se plantea que el estudiante haga uso del análisis historiográfico como método para estudiar e interpretar las fuentes históricas, por medio del conocimiento de los procesos de pensamiento que se dieron en la producción historiográfica en las épocas moderna y contemporánea.

Tomando en cuenta las particularidades y la diversidad de los alumnos de historia (UNACH), aunado a que el equipo tecnológico y tiempo para trabajar con ellos son insuficientes, hemos ejecutado varios recursos didácticos, de acuerdo con la secuencia y las características de las materias. En la práctica combinamos herramientas con las que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en clase, ya sea por medio del debate de las lecturas propuestas para cada sesión, exposición

de temas elegidos o la redacción de un pre ensayo que les permita generar conocimiento y; a nosotros visualizar los temas que necesitan ser reforzados.

Como parte sustancial de la enseñanza en la materia se instruye al alumno a construir un ensayo, como producto final, esto nos permitirá evaluar no sólo los conocimientos adquiridos, sino el uso de las herramientas implementadas durante el semestre.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, experiencia docente, alumnos, recursos didácticos y herramientas de aprendizaje.

Desde nuestra experiencia

En la actualidad es necesario buscar y ensayar estrategias de enseñanza que nos faciliten brindar apoyo respecto al aprendizaje de los alumnos de la carrera de Historia. Como profesores necesitamos aplicar métodos y técnicas que nos permitan trascender la clase y no solo limitarnos al discurso teórico. Convencidos de que mejorar la manera en que ejercemos la práctica didáctica en el aula puede dar resultados motivantes, para la investigación de los temas en clase.

Nuestro objetivo se centra en guiar al estudiante en el camino a la construcción de una historia consciente y humanista, para evitar que se pierda en la búsqueda del conocimiento total de la realidad y centre sus esfuerzos en reconstruir y analizar un fragmento del pasado a partir de un conocimiento transversal, dando paso a una nueva percepción sobre éste.

El proceso de inducción del estudiante se realiza a través del contacto con lecturas que correspondan al periodo historiográfico que abarca el curso. A partir del material seleccionado se les proporciona una serie de categorías que tienen que analizar en cada lectura. Con este

ejercicio el estudiante se ve en la necesidad de realizar la lectura del texto y ubicar cada categoría solicitada.

En principio nos damos a la tarea de identificar el periodo histórico al que se refiere la obra, el autor, sus obras principales, sus influencias y el periodo histórico al que corresponde la obra a tratar en clase. Las categorías a trabajar están enfocadas al análisis del texto histórico, como el origen del texto, cuestionándonos la circunstancia en que fue escrito, explicando el momento histórico en que se escribió, ya sea una obra individual o colectiva y a partir de ello discutir sobre la intencionalidad del texto.

Posteriormente cuestionamos el objetivo de la obra, respecto a lo que el autor resalta y cuál es el objetivo de ello. Identificamos al o a los sujetos de la historia, el marco teórico ideológico en el que está la propuesta del autor.

El alumno presenta en clase el análisis de la lectura y el profesor realiza una revisión de cada categoría, confirmando o corrigiendo cada respuesta. Con este ejercicio el estudiante compara sus respuestas con las proporcionadas por el profesor y sus otros compañeros, de tal forma se aclaran cada categoría y se asimila cada concepto analizado.

Al momento de realizar el análisis en clase es necesario que el profesor induzca a los alumnos a la reflexión de cada respuesta que proporcionan, el ejercicio está enfocado a generar una actitud crítica del estudiante ante las distintas corrientes que se estudian.

La evaluación se da en cuatro niveles, la primera es de diagnóstico la cual permite identificar los conocimientos previos del alumno, asegurando el punto de partida sin dejar vacíos de información. En segundo lugar está la evaluación formativa que se lleva a cabo por medio de ejercicios de retroalimentación, en este caso mesas de discusión,

al término de cada tema para que los alumnos expresen sus dudas y discutan con sus compañeros las posibilidades y los límites de cada corriente historiográfica.

Otra forma de evaluación es que los estudiantes preparen la exposición de un tema con el fin de que desarrollen el análisis crítico e interpretación de textos y que puedan comparar las diversas posiciones de los autores con respecto a una corriente. Para finalizar y como producto de las materias, cada alumno entrega un ensayo sobre un tema específico, o el análisis historiográfico de un texto, según su elección.

Desarrollo de las materias

Con lo anterior pretendemos que la materia de historiografía moderna y contemporánea que se imparte en cuarto semestre, sirva para que los alumnos sean capaces de utilizar el análisis historiográfico como método para estudiar e interpretar las fuentes, y que conozcan los principales procesos de pensamiento que tuvieron lugar en el campo de la producción historiográfica en las épocas moderna y contemporánea.

Con este fin, iniciamos el curso con el pensamiento cartesiano las interrogantes que generan la discusión en el aula tienen como fin dilucidar la influencia que tuvo sobre las ciencias y las humanidades, y en particular sobre la disciplina histórica, en el siglo XVII. Lo que se pretende es fomentar el interés y apertura del pensamiento para entender el pensamiento filosófico desarrollado por René Descartes y cuya influencia se dejó sentir en el desarrollo de la historiografía a partir de su escepticismo.

El debate en el aula no sólo se centra en la polémica discusión que se generó entre Descartes y Collingwood y, que dio paso a una corriente crítica de donde nace la escuela historiográfica cartesiana, también se

enfoca en analizar el uso y abuso de las fuentes en las que caen algunos historiadores que mal fundamentan su trabajo en el cartesianismo.

Examinamos las principales características del racionalismo y la Ilustración en el siglo XVIII, tomamos en cuenta que es a partir de este siglo que los conceptos en la historia van a cambiar y se empieza a construir la historia de los Estados Nacionales. La influencia en el pensamiento histórico de la Ilustración y sus principales exponentes son analizados en esta unidad temática.

Mediante los conocimientos correspondientes pretendemos que los estudiantes generen un pensamiento crítico a través del análisis que les permita comprender la formación de los Estados Nacionales modernos a partir de la Revolución Francesa, el ascenso de la clase burguesa y la diferencia con el estado nacional identificado con la monarquía.

La tercera unidad del curso plantea las principales tendencias historiográficas del siglo XIX, en particular el romanticismo, el idealismo filosófico, el liberalismo, el positivismo y la escuela científica alemana. Formando una dinámica de trabajo que nos permite generar habilidades de sistematización, clasificación y síntesis.

Para la última unidad trabajamos los principales aspectos de las tendencias historiográficas desarrolladas en la primera mitad del siglo XX, en particular el materialismo histórico, el historicismo, el neoprovidencialismo y el existencialismo, mediante los conocimientos correspondientes, con las habilidades de pensamiento crítico, capacidad de análisis, síntesis y evaluación.

Respecto a la materia debates historiográficos actuales el propósito es introducir al estudiante al análisis y discusión sobre los debates actuales alrededor de la historiografía, tanto a nivel local como internacional.

Las unidades de estudio son diversas, iniciamos el recorrido con la crisis e impacto de la posmodernidad, la microhistoria italiana, la historia de las representaciones y la nueva historia cultural, la historia de los *Subaltern Studies* y el poscolonialismo, la historia de las mujeres, la historia del género y finalmente con la historia a Debate.

Iniciamos el curso partiendo de la exposición del contexto general del surgimiento de la posmodernidad, con ello conceptualizamos el término e identificamos las principales características de la posmodernidad, el Impacto de estos posicionamientos en torno al discurso historiográfico y los principales representantes. La discusión en clase nos presenta las diversas interpretaciones que los estudiantes realizan al comparar las diversas posturas en torno a la posmodernidad.

Con ello identifican los puntos relevantes que la posmodernidad cuestiona y trastoca en la historiografía. El objetivo es generar interés por el diálogo y la reflexión para la construcción de conocimientos significativos. De tal manera que el alumno obtenga la información necesaria para conocer el contexto en el cual surgió la posmodernidad, la crítica desde este planteamiento a la modernidad, así como el impacto que tuvieron sus representantes en la construcción no sólo del discurso histórico, sino en general de las ciencias sociales.

Al trabajar la microhistoria italiana, en clase presentamos los orígenes y representantes, sus principios generales y posicionamientos teórico metodológico, la situación actual, su relación con la Escuela de los Anales y otras disciplinas sociales. Exponemos también los conocimientos generales sobre la historia regional, para poder diferenciarla de la microhistoria. Para ello es importante que se interrelacione el contexto de surgimiento de la microhistoria hasta el momento actual, ello para poner en perspectiva la relevancia de esta forma historiográfica.

Con la historia de las representaciones y nueva historia cultural el estudiante podrá definir los términos cultura y representaciones, no sólo como conceptualizaciones abstractas sino como categorías de análisis del discurso historiográfico. Ello le ayudará a percibir las diferencias y las interrelaciones con la antropología y la sociología, y lo que distingue a la historia cultural y a los estudios antropológicos.

La historia de los *Subaltern Studies* y el poscolonialismo se presenta en clase a partir de los orígenes e impulsores de los estudios subalternos. Los conceptos claves que se definen son hegemonía y subalterno. Se definen las características de la corriente crítica poscolonial. A partir del cuestionamiento de la historia «tradicional» bajo los posicionamientos metodológicos de los estudios subalternos. Se desea que el alumno conozca diferentes posturas en la construcción del conocimiento histórico desde puntos de referencia y contextos distintos, es decir propuestas «alternativas» a los conocimientos hegemónicos derivados del viejo mundo.

Con la historia de las mujeres, historia del género, acercamos a los estudiantes al género como una categoría de análisis, colocamos en el debate el papel de las mujeres como nuevos sujetos en la historia. Discutimos el impacto del giro lingüístico en la construcción de una historia de género, las relaciones de género, su interrelación y construcción histórica. Ello ayuda a diferenciar los distintos posicionamientos teórico-metodológicos de la historiografía con enfoque de género. Se busca que el alumno comprenda la importancia de la inserción de las mujeres como nuevos sujetos históricos.

Para finalizar el curso discutimos respecto a la propuesta historiográfica de historia a debate, iniciamos con la presentación de sus representantes y las actividades que realizan. Llevando la discusión en clase

sobre la interdisciplina que trabaja historia a debate e Identificamos los posicionamientos de la historia a debate con respecto a la construcción del conocimiento historiográfico.

Reflexiones finales

A partir de las particularidades de cada materia y de la intención de cada docente sobre como impartir el conocimiento y como se proporciona a los estudiantes, es que generamos nuestras estrategias de enseñanza que contienen una lógica en el orden de las actividades a realizar.

Consideramos que el avance en las ciencias sociales y sobre todo en la disciplina de la historia nos obliga a desarrollar dinámicas metodológicas que encaminen a los estudiantes a reformular nuevas formas discursivas para acrecentar la epistemología de esta ciencia. La enseñanza de esta disciplina histórica debe fortalecerse y lograr que al egresar de la licenciatura el alumno cuente con las herramientas teóricas-metodológicas necesarias que le permita desarrollarse en un posgrado en cualquier institución del país.

Nuestro compromiso es presentar al alumnado una propuesta que contribuya a su proceso formativo profesional, de manera sencilla y flexible donde se incluya los nuevos aportes epistemológicos en el campo de la Historia, que les facilite los retos a los que se enfrentarán como egresados. En palabras de Luis González y González (1999), los nuevos historiadores encuentran que las exigencias modernas obligan no sólo a escalar más grados (maestría, doctorado), sino que ahora se busca que se especialicen en un área de la historia, se busca la profesionalización de la historia al exigir que el historiador delimite escrupulosamente su espacio geográfico y temporal.

Las exigencias, como sabemos no quedan ahí, es preciso y necesario que el historiador presente una propuesta teórica que enriquezca y consolide la construcción de la Historia como una ciencia, el estudiante debe de ser consciente de que la tradición de la historiografía urge de esto.

Sin embargo estamos conscientes de que el egresado de la licenciatura de Historia de la UNACH, no debe de adquirir herramientas que lo enfoquen solamente en la investigación o la elaboración de proyectos históricos, se busca además que desarrolle habilidades para la docencia, la divulgación de la historia o que desde la institución se desenvuelva como gestor del patrimonio sociocultural.

Con el perfil trazado a lo largo de la carrera se pretende que el Licenciado en Historia al graduarse tenga una amplia gama de opciones donde pueda laborar y se desarrolle en espacios de acorde a formación, desde técnico (museos, archivos históricos, fototecas, hemerotecas) hasta centros de investigación, hay diversas opciones a las que puede aspirar. Sin olvidar que la docencia en historia en sus diferentes niveles siempre es una elección muy loable.

Las materias de debates historiográficos actuales e historiografía moderna y contemporánea, son parte medular en la cimentación de esta disciplina, el estudiante que no logre comprender su aporte en la construcción del conocimiento histórico no podrá ejercer el análisis y la crítica sobre las fuentes, por lo tanto no fracasará en su aporte a la riqueza historiográfica de México y de Chiapas.

Referencias

Alcoff, Linda (1989), «Feminismo cultural versus Post-estructuralismo: la crisis de la identidad de la teoría feminista» en *Feminaria*, Año II, Núm. 4 Buenos Aires, Noviembre.

Anderson, Perry (1980), *El Estado absolutista*, México, Siglo XXI Editores.

Barret, Michèle y Phillips, Anne (comp.) (2002), *Desestabilizar la teoría*, Debates feministas contemporáneos, Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, Colección Género y Sociedad.

Barros, Carlos (ed.) (1995), *Historia a debate*, Santiago de Compostela, Tomo I, II, III.

Barroso Acosta, Pilar et al. (coord.) (1994), *El pensamiento histórico: ayer y hoy. II. Del Iluminismo al Positivismo*, México, UNAM (Coordinación de Humanidades, Lecturas Universitarias, 37).

Berlín, Isaiah (1986), *Contra la corriente*, México, FCE.

Burkhardt, Jacob (1961), *Reflexiones sobre la historia universal*, México, FCE.

Burkhardt, Jacob (1945), *Del paganismo al cristianismo: la época de Constantino el Grande*, México, FCE.

Berman, Marshall (1989), *Todos los sólidos se desvanecen en el aire. La experiencia de la modernidad*, México, Siglo XX.

Burke, Peter (1997), *Historia y teoría social*, México, Instituto Mora.

Carbonell, Charles-Oliver (1986), *La historiografía*, México, FCE.

- Cassirer, Ernst (1972), *Filosofía de la Ilustración*, México, FCE.
- Chartier, Roger (1992), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representaciones*, España, Gedisa Editorial.
- _____ (1994), *Lecturas y lectores en la Francia del Antiguo Régimen*, México, Instituto Mora.
- _____ (1994), *El orden de los libros. Lectores, autores y bibliotecas en Europa, entre los siglos XV y XVIII*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Childe, V. Gordon (1974), *Teoría de la historia*, Buenos Aires, Pléyade.
- Colmenares, Germán (1989), *Las convenciones contra la cultura*, Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- Comte, Augusto (1942), *Primeros ensayos*, México, FCE.
- Corcuera, Sonia (1997), *Voces y silencios en la Historia*, México, FCE.
- Croce, Benedetto, (1960) *La historia como hazaña de la libertad*, México, FCE.
- Cusicanqui, Silvia Rivera y Rossana Barragán (comps.) (1998), *Debates post coloniales: Una Introducción a los estudios de la subalternidad*, La Paz, Historias, Sefhis, Aruwiyiri.
- Darton, Robert (1987), *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, FCE.
- _____ (2002), «Intellectual an Cultural History» en Michael de Baecque, Antoine, «La princesa de Cambelle o el sexo destrozado» en Graphen, Revista de Historiografía, Jalapa, INAH, Veracruz, núm. 1, año 1.
- De Certau, Michel (1993), *La escritura de la Historia*, México, Universidad Iberoamericana.

- Descartes, René (1968), *Discurso del método*, Buenos Aires, Aguilar.
- Dilthey, Wilhelm (1978), *Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII*, México, FCE.
- _____ (1990), *Teoría de las concepciones del mundo*, México, Alianza/CNCA.
- Droysen, Johann Gustav (1988), *Alejandro Magno*, México, FCE.
- Duchet, Michele (1984), *Antropología e historia en el Siglo de las Luces*, México, Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1977), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- _____ (2012), *Vigilar y Castigar*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- _____ (1981), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI.
- García Cantú, Gastón (1971), Antología. *Textos de historia universal de fines de la Edad Media al siglo XX*, México, UNAM.
- Geertz, Clifford (1999), «Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura», en Perla Chinchilla Pawling (comp.), *Historia e interdisciplinariedad*, México, Universidad Iberoamericana.
- Ginzburg, Carlo (1993), «Just one witness», en Saul Friedlander (comp.), *Probing the limits of representation. Nazism and the final solution*, Cambridge, Harvard University Press.
- _____ (1997), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, México, Editorial Océano.
- _____ (2004), *Tentativas*, México, Prohistoria Ediciones.

Gonzalbo Aizpuro, Pilar (2004), *Historia de la vida cotidiana en México*, México, FCE, Tomos I y II.

González y González, Luis (1999), *El oficio de historia*, México, El Colegio de Michoacán.

Gooch, G. P (1978), *Historia e historiadores en el siglo XIX*, México, FCE.

Hegel, George W. F. (1980), *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Madrid, Alianza Editorial.

Herrera Ibáñez, Alejandro (1972), *Antología del Renacimiento a la Ilustración*. Textos de Historia Universal, México, UNAM.

Humboldt, Alejandro de (1991), *Ensayo Político sobre el Reino de la Nueva España*, México, Editorial Porrúa.

Hume, David (1981), *Investigación sobre el conocimiento humano*, Madrid, Alianza (El libro de bolsillo, 787).

Jaspers, Karl (1980), *Origen y meta de la historia*, Madrid, Alianza Editorial.

Lamas, Marta (2003), «Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género», en Lamas Marta, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, Programa Universitario de Estudios de Género, México, Editorial Porrúa.

Leacock, Eleanor (1983), «La interpretación de los orígenes de la desigualdad entre los géneros: problemas conceptuales e históricos», en Ramos C. (comp), *El género en perspectiva*, México, UAM Iztapalapa.

Lefebvre, Henri (1983), *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*, México, FCE.

Marx, Carlos; Engels, Federico (1973), *Manifiesto del Partido Comunista*, Moscú, Editorial Progreso.

Marx, Carlos (1985), *El 18 brumario de Luis Bonaparte*, Moscú, Progreso.

Marx, Carlos (1975), *Materiales para la historia de América Latina*, Argentina, Córdoba.

Mendiola, Alfonso (2000), «El giro lingüístico: la observación de las observaciones de pasado» en *Historia y Grafía*, México, Universidad Iberoamericana, núm. 15.

Michelet, Jules (1991), *El pueblo*, México, FCE.

Mommsen, Teodoro (1982), *El mundo de los Césares*, México, FCE.

Montesquieu (1990), *El espíritu de las leyes*, México, Editorial Porrúa (Sepan cuantos, 191).

Ortega y Gasset, José (2007), *Historia como sistema*, Madrid, Biblioteca nueva.

Ortega y Medina, Juan (1980), *Teoría y crítica de la historiografía científico idealista alemana*, México, UNAM, IIH.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2004), *Tejiendo historias. Tierra, género y poder en Chiapas*, México, Colección Científica, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Ranke, Leopold Von (1979), *Pueblos y estados en la historia moderna*, México, FCE.

Rousseau, Juan Jacobo (1972), *El origen de la desigualdad entre los hombres*, México, Grijalbo.

Scott, Joan (2003), «El género: una categoría útil para el análisis histórico» en Marta Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Programa Universitario de Estudios de Género/ Editorial Porrúa.

Toynbee, Arnold J. (1970), *Estudio de la historia*, Madrid, Alianza Editorial.

Tuñón, Esperanza (1997), *Mujeres en escena: de la tramoya al protagonismo (1982–1994)*, México, Editorial Porrúa.

Vázquez de Knauth, Josefina (1973), *Historia de la historiografía*, México, SepSetentas.

Vico, Giambattista (1978), *Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*, México, FCE.

Voltaire, Francois (1954), *El siglo de Luis XIV*, México, FCE.

Wagner, Fritz (1980), *La ciencia de la Historia*, México, UNAM.

Weber, Max (1989), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, Ed. Premia.

PROBLEMÁTICA Y ALTERNATIVAS EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN
PARA LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR

Arturo Carrillo Rojas

Doctorante Luis Demetrio Meza López

Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

La experiencia en la impartición de varios cursos en el área de investigación de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa nos ha permitido detectar una serie de deficiencias en varios aspectos de la práctica docente y en las formas de aprendizaje de los alumnos, que repercuten en la formación de los historiadores y pese a que se han modificado varias veces los programas las dificultades persisten. La finalidad de la presente ponencia es precisar los problemas más importantes y tratar de aportar algunas sugerencias o alternativas que nos permitan enfrentarlos. Sabemos que cada licenciatura en el país enfrenta situaciones particulares, dadas las especificidades regionales, pero consideramos que algunos de ellas tienen similitudes que nos permitirán buscar soluciones comunes y ayudar a la formación integral de nuestros egresados.

Palabras clave: investigación histórica, enseñanza, formación, historia, práctica docente.

Abstract

The experience in the teaching of several courses in the field of investigation of degree in History of the Universidad Autónoma de Sinaloa has allowed us to detect a series of deficiencies in several aspects of the teaching practice and in the forms of learning of the pupils, who affect in the formation of the historians and although several times have

modified the programs the difficulties they persist. The purpose of the present paper is to identify the most important problems and to try to make some suggestions or alternatives that allow us to face them. We know that every school in the country faces particular situations, considering the regional specificities, but we think that some of them have similarities that will allow us to look for common solutions and to help to the integral formation of our graduates.

Keywords: historical research, teaching, training, history, teaching practice.

Introducción

Considerando las diversas opiniones de alumnos y egresados de la Licenciatura de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) sobre su formación en el área de investigación destaca la idea de que no están suficientemente preparados en este renglón. Los maestros coinciden con esto en lo general y se acercan a la verdad si se toma en cuenta el desempeño de los alumnos en los seminarios de investigación, sus calificaciones, el número de reprobados, la calidad de los proyectos y avances, el interés en la materia y las experiencias que se han teniendo con los egresados de licenciatura en la Maestría de Historia.

La información sobre esta situación existe diseminada en los distintos informes que se han realizado para evaluar la licenciatura en los últimos años, los resultados de las encuestas de opinión entre alumnos y maestros, el número de ponencias que los estudiantes presentan en los eventos académicos (estudiantiles o generales), cantidad de artículos publicados (solos o en compañía de algún maestro), el número de alumnos graduados bajo la modalidad de tesis y los cambios efectuados en las asignaturas del área de investigación del programa de estudio, todo esto nos muestra que pese a tener mejores resultados

que otras licenciaturas de la universidad, nos enfrentamos a múltiples dificultades que nos esforzamos por superar.

A la opinión subjetiva de los maestros o estudiantes sobre esta problemática se suman elementos concretos que demuestran las características del tipo de investigador que estamos formando en esta área de estudio y los resultados reales que hemos obtenido. Lamentablemente no se ha realizado ninguna investigación exhaustiva sobre el tema, únicamente aproximaciones parciales a las cuales con este trabajo pretendemos brindar más elementos analíticos y algunas propuestas.

Principales dificultades en el área de investigación

En general consideramos que no se ha logrado consolidar una propuesta definitiva de formación para la investigación de los alumnos de la licenciatura en historia y esto se debe a varios factores que incluyen a la administración de la facultad, a los maestros, al programa, a los mismos alumnos y al estado cambiante del conocimiento histórico, los cuales mencionaremos a continuación:

1.- La Dirección de la Facultad, en sus diferentes administraciones, no ha podido generar una dinámica de discusión de éste y otros ejes del programa, pese a los esfuerzos realizados no se ha logrado que funcionen adecuadamente las áreas académicas, además, en algunos periodos, ha predominado la idea que se deben delegar las tareas de la práctica y el aprendizaje de la investigación estudiantil a los llamados Cuerpos Académicos, los cuales por su estructura y normatividad de ninguna forma les corresponde dicha función, aunque pueden coadyuvar en su implementación.

2.- En la planta de maestros también existen problemas serios relacionados con el tema: en primer lugar la exigencia institucional, sobre todo de CONACYT, de alto nivel de desempeño académico y de

investigación de los profesores, lo cual no permite que se le dedique mucho tiempo al factor docencia, mucho menos a la indagación sistemática sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, así que la mayoría de los maestros que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores e imparten las materias del área en lugar de dedicarle un mayor tiempo y esfuerzo a este tipo de cursos delegan esta tarea en los alumnos por considerar que como están en licenciatura ya deben saber investigar, sin realizar un proceso de formación centrado en el alumno. A esto se suma, en segundo lugar, la diversidad de concepciones que existen sobre la investigación y su proceso, la mayoría de la veces limitándose a su experiencia personal, sin considerar el gran cúmulo de conocimientos que existen sobre el tema y sobre todo la diversidad de niveles en el terreno investigativo, así se da que los maestros reproducen lo que aprendieron ya sea en maestría o en doctorado, sin tomar en cuenta que no basta con realizar la práctica investigativa (bajo la consigna de que se aprende investigando) sino que hay procesos cognitivos propios de esta área del conocimiento que hay que dominar y por lo tanto reconocer para poder desarrollar, impulsar y generar esta habilidad en los alumnos. En tercer lugar, en ocasiones los profesores no logran identificar los niveles específicos de cada taller o seminario, a tal grado que los alumnos se quejan que los maestros les imparten casi lo mismo en cada uno de ellos, demostrando la falta de especialización en el área, lo cual es difícil de lograr si a los maestros se les carga periódicamente con materias diferentes o si estos cursos se asignan a maestros de asignatura en proceso de formación, en lugar de seleccionar a los profesores con mayor experiencia en este terreno.

3.- Relacionado con lo anterior está el problema de los programas de estudio que incluyen cursos, talleres y seminarios que, aunque existen formalmente en la tira de materias y sus objetivos están definidos en lo general no se ha logrado consensuar los contenidos específicos y en

ocasiones ni tan siquiera el número óptimo de materias que permitirán la mejor formación del historiador en el área de investigación.

4.- A nivel de los alumnos el problema viene desde la preparatoria donde les inculcan la idea de que la investigación es un conjunto de técnicas y procedimientos que de seguirlas fielmente llegarán felizmente a su objetivo final, pero al momento de aplicarlas y relacionarlas no ven los resultados esperados y dudan de su eficacia. Por eso al llegar a la licenciatura no le dan la importancia a estas materias y las ven como asignaturas de relleno, privilegiando las asignaturas informativas.

5.- Es una realidad que el estado del conocimiento histórico esta en constante cambio y evolución, no sólo por las prioridades que se otorga a ciertos temas y periodos, dependiendo del momento que la sociedad este viviendo, sino que hay una constante renovación de los métodos y las fuentes que utilizan los historiadores (Bloch 1996; Camarena y Villafuerte 2001; Carr 2000; Eco 2005; González 1998). Esto repercute en las formas en que realizamos investigación y sobre todo en las concepciones y enfoques sobre esta tarea. El constante estado de reconstrucción del conocimiento histórico implica cambios frecuentes en la labor de investigación y su enseñanza.

La búsqueda de un modelo adecuado para el área de investigación

En la Licenciatura de Historia de la UAS, desde su fundación a la fecha, han existido cinco programas de estudio: 1988¹, 1995², 2000³,

¹ Reformulación de la Oferta Educativa de la Licenciatura en Historia, Facultad de Historia, 1995.

² Acuerdo Núm. 681, sesión ordinaria del 7 de julio de 1995 del H. Consejo Universitario de la UAS.

³ Acuerdo Núm. 053, sesión ordinaria del 12 de junio de 2001 del H. Consejo Universitario de la UAS.

2006⁴ y 2013. El primero de ellos se diseñó a partir de la experiencia de la Maestría de Historia Regional, que había dado fruto a su primera generación (1984–1987), en ella se formaron una gran parte de los primeros maestros de la licenciatura y en gran medida se reprodujeron los programas impartidos en ella. La carrera se diseñó con una duración de 9 semestres y los seminarios de investigación iniciaban en el quinto semestre.

Cuadro I	
Área de Investigación en el Plan de Estudios de 1988	
Semestre	Asignaturas de la línea de investigación
5to.	Seminario de Investigación I
6to.	Seminario de Investigación II
7mo.	Seminario de Investigación III
8vo.	Seminario de Investigación IV
9o.	Seminario de Tesis

Fuente: Actas de examen de la licenciatura (1988–1993). Departamento de Control Escolar. Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Como en este tiempo en la Universidad no se contemplaba la tesis como requisito de egreso se optó por la alternativa de que en el programa de Licenciatura en Historia el último seminario fuera aprobado con la presentación y defensa de una tesis. Esta medida, en todo sentido correcto desde el punto de vista de la formación de nuevos historiadores profesionales, ocasionó que el índice de egresados fuera

⁴ Acuerdo Núm. 353, sesión ordinaria del 4 de julio de 2006 del H. Consejo Universitario de la UAS.

muy bajo durante los primeros años de la existencia de este programa, pues únicamente los alumnos más avezados que tuvieron la suerte de contar con una buena asesoría lograron terminar sus estudios.

Cuadro 2	
Área de Investigación en el Plan de Estudios de 1995	
Semestre	Asignaturas de la línea de investigación
1ro.	Taller de lectura
2do.	Taller de redacción
3ro.	Metodología y Técnicas de Investigación I
4to.	Metodología y Técnicas de Investigación II
5to.	Seminario de Investigación I
6to.	Seminario de Investigación II
7mo.	Seminario de Investigación III
8avo.	Seminario de Investigación IV
9o.	Seminario de Tesis

Fuente: Actas de examen de la licenciatura (1995–2000). Departamento de Control Escolar. Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Esto llevó a que en la reforma del Plan de Estudios de 1995 se fortaleciera esta área, añadiéndose cuatro materias más, como se muestra en el Cuadro 2 y a su vez se permitió que el último seminario se aprobara con la presentación de la tesis.

Aunque el número de egresados se incrementó el índice de titulados no fue tan alto como se esperaba, en esto influyó que en la UAS, en

1995, se formó el primer doctorado y un grupo de cinco profesores de la Facultad se inscribieron en él (alrededor del 50 % de los profesores de tiempo completo que laboraban en ese tiempo en la licenciatura), solicitando licencia en el trabajo para dedicarse a los estudios de doctorado como éste lo exigía. Esto impactó en el área de investigación pues las materias fueron cubiertas por maestros de asignatura con pocos años de experiencia.

Al regreso de los nuevos doctores se planteó una nueva revisión del plan de estudios que contempló la disminución a cuatro años de la duración de la carrera y la modificación de algunas materias. Con respecto al área de investigación, se mantuvo el mismo número de materias (Cuadro 3), pero con algunas modificaciones sustanciales.

Uno de los cambios fue que en el primer semestre se introdujo un curso de Introducción a la Investigación Histórica, donde el alumno recibía los primeros conocimientos sobre el tema y realizaba prácticas relacionadas con la investigación bibliográfica, archivística y de campo. En el segundo semestre se incorporaba un curso de Redacción y estilo para historiadores, después se incluían dos cursos sobre Métodos y Técnicas, el primero relacionado con el llamado método científico y el segundo con los métodos en la historia, para dar paso a los tres seminarios donde los alumnos debían elaborar el proyecto, avanzar en la redacción de los capítulos y concluir el último seminario con el borrador de la tesis. Si el principal interés del alumno era la investigación podía seleccionar en el último año dos materias optativas relacionadas con los métodos de investigación histórica que lo especializaba y le permitía avanzar y profundizar en la tesis.

Cuadro 3
Área de Investigación en el Plan de Estudios del 2000

Semestre	Asignaturas de la línea de investigación
I ro.	Introducción a la Investigación Histórica
2do.	Redacción y estilo para historiadores
4to.	Métodos y Técnicas de Investigación I
5to.	Métodos y Técnicas de Investigación II
6to.	Seminario de Investigación I
7mo.	Seminario de Investigación II
8vo.	Seminario de Investigación III
Optativa	Métodos de Investigación Histórica I
Optativa	Métodos de Investigación Histórica I

Fuente: Actas de examen de la licenciatura (2000–2005). Departamento de Control Escolar. Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Cinco años después cuando empezaban a verse los resultados de este nuevo plan se volvió a plantear la modificación de éste, por la necesidad de cumplir con las exigencias de los organismos evaluadores de actualizar y modificar periódicamente los Planes de estudio. Para ser mejor evaluados la Dirección de la facultad impulsó este nuevo cambio que consideramos fue apresurado y dejó fuera la opinión de varios maestros y en particular los de historia económica.

En general el área de investigación del nuevo plan quedó conformada por 6 asignaturas impartidas de forma discontinua desde el primer al octavo semestre, quedando el tercero y cuarto sin ninguna materia

relacionada con el área de investigación (véase el Cuadro 4).

Cuadro 4	
Área de Investigación en el Plan de Estudios del 2006	
Semestre	Asignaturas de la línea de investigación
I ro.	Técnicas de Investigación documental
2do.	Introducción a la Investigación
5to.	Seminario de Investigación I
6to.	Seminario de Investigación II
7mo.	Taller de Investigación I
8avo.	Taller de Investigación II

Fuente: Actas de examen de la licenciatura (2006–2010). Departamento de Control Escolar. Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Desde la puesta en marcha del Plan de Estudios 2006, en las asignaturas de la línea o área de investigación histórica, se detectaron una serie de problemas que no podían ser superados fácilmente pues eran de estructura y de contenido. La Comisión encargada del Plan de Estudios tuvo demasiadas tareas y faltó más cooperación de la planta académica en la formulación del Programa del 2006, esto aunado al apresuramiento para que entrara en funciones lo más pronto posible ocasionó serios problemas.

En un estudio realizado en 2008 (Carrillo 2008) para revisar los contenidos de las asignaturas de la línea correspondiente a Investigación y tratar de corregir en lo posible algunas deficiencias en su aplicación se detectaron diversos problemas en la estructura y objetivos de las asignaturas de esta línea:

1. En primer lugar destacaba el orden de las cuatro últimas asignaturas, pues se ponían primero los dos seminarios de investigación y después los talleres. Esto no era correcto porque los seminarios se realizan cuando los alumnos ya tienen cierto avance en sus trabajos de investigación y pueden ser discutidos en ellos.

2. Los cursos de seminarios y talleres no tenían una coherencia entre sí y no definían una línea clara en la formación de los alumnos: El Seminario I era más bien un curso de metodología de la investigación, el Seminario II, aunque se planteaba que los conocimientos estaban encaminados a elaborar los respectivos proyectos de investigación, se concentraba en el análisis de discurso, historia oral, etnografía, investigación cualitativa, y la segunda parte se convertía en una propuesta de técnicas (de recopilación de datos: observación, entrevistas, cuestionarios, etc.), siendo que esas técnicas debieran contemplarse en el primer curso de Técnicas de investigación.

3. El Taller I, era más bien un seminario, donde el alumno veía nuevamente «los componentes de la investigación científica y el diseño de la investigación» y se pretendía que realizaran «el análisis, catalogación y clasificación de las principales fuentes documentales que se encuentren en los archivos locales», para que el alumno presentara el proyecto de investigación y el primer capítulo de la tesis elaborado a partir de «un análisis historiográfico de la bibliografía trabajada durante el curso» (De hecho, lograr todos estos objetivos era algo prácticamente imposible de realizar en un semestre).

4. El Taller II planteaba que se continuara con el fichaje de material bibliográfico y de fuentes archivísticas, e «intercambio de experiencias con investigadores de otras instituciones del estado y del país...»,

además «publicándose los mejores» resultados, aunque lo fundamental era que «concluya su trabajo de tesis». Estas tareas de trabajo de archivo, intercambio de experiencias con investigadores foráneos, publicaciones y terminación de la tesis no se podían realizar en un semestre teniendo la carga de otras materias, además del servicio social, entre otras obligaciones.

Como se observa existían buenas intenciones en todo lo que se planteaba, pero en algunos apartados los objetivos que se fijaban para un curso semestral eran muy ambiciosos y sobre todo no se percibía la secuencia lógica de las materias y sus contenidos.

Ante tales problemas se hizo una propuesta de adecuación de objetivos y contenidos que fue avalada por los órganos competentes, para esto se partió de las experiencias acumuladas y se trató de respetar en lo posible las propuestas originales, sin cambiar nombres ni secuencia en las materias. Después de dos años observamos que esto no bastó para solucionar los problemas de fondo porque en la práctica se detectó que no había claridad de lo que se impartía en cada materia debido sobretodo al orden de las materias y sus nombres, que se confundían al no corresponder con los objetivos y contenidos.

Hacia la formación de competencias en el área de investigación

En el 2011 se tuvo la oportunidad de corregir estos problemas mediante una propuesta al Foro de Licenciatura para reformar el Plan de Estudios (Carrillo 2011). Esta propuesta incorporaba las competencias específicas que se estaban manejado para la formación del historiador, para ello se retomaron las planteadas en el proyecto Alfa Tuning para nuestro continente, el cual tiene entre sus objetivos impulsar en América Latina un mayor nivel de convergencia de la educación superior en doce aéreas temáticas, entre las cuales se encuentra la Historia, así

como el de desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias (Proyecto Tuning América 2011).

Retomando la experiencia planteada hasta aquí se propuso que las asignaturas de la línea de investigación comenzaran en el segundo semestre y se continuaran hasta el séptimo, quedando para el octavo, como materia opcional, un Seminario de Tesis para aquellos que optaran por esta forma de titulación. Cada curso estaría relacionado con las competencias específicas para el historiador, de tal manera que los objetivos de cada curso se definieran en gran medida por los propósitos de éstas. El siguiente cuadro nos muestra la relación entre competencia y asignatura que se proponía:

Cuadro 5 Competencias y materias del área de investigación		
COMPETENCIAS	ASIGNATURAS	SEM.
Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción	Comprende toda la línea de investigación	
Habilidad para usar los instrumentos de recopilación de información (catálogos, inventarios, fuentes electrónicas etc.)	Técnicas de Investigación documental	2do.
Capacidad para participar en trabajos de investigación	Introducción a la Investigación Histórica	3ro.
Conocimiento de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación histórica	Metodología de la Investigación Histórica	4to.
Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación en historia	Taller de Investigación	5to.
Capacidad para definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento y debate historiográfico.	Seminario de Investigación I	6to.
Capacidad para identificar y utilizar fuentes de información para la investigación histórica	Seminario de Investigación II	7mo.

Fuente: Arturo Carrillo Rojas, *Las competencias y las asignaturas*. 2011.

Por diversas razones internas en la Facultad de Historia, que incluyeron una dirección interina de un año, se detuvo el proceso de cambio de plan de estudios retomándose posteriormente. Para realizar el nuevo

diseño curricular del programa de Licenciatura en Historia en el 2013 se realizó una consulta con empleadores, docentes, egresados y estudiantes para determinar cuales eran las competencias genéricas más adecuadas para el perfil de Licenciado en Historia, en los primeros lugares aparecieron el actuar éticamente (90.6), aplicar los conocimientos a la práctica (82.6), el uso de las TIC (81.8) y otras, en cambio las relacionadas con la investigación tuvieron un lugar intermedio:

Cuadro 6 Competencias Genéricas relacionadas con la investigación	
Competencias Genéricas	Promedio
Busca y analiza información procedente de fuentes diversas y la comunica en forma oral y escrita.	72.1
Formula y gestiona proyectos	71.1
Identifica, plantea y resuelve problemas	64.1
Fuente: <i>Diseño curricular del Programa Educativo Licenciatura en Historia, Culiacán, Facultad de Historia, UAS, 2013.</i>	

Con respecto a la encuesta aplicada sobre el grado de importancia para el historiador de las competencias específicas los resultados arrojaron que las más valoradas fueron los conocimientos de historia nacional (90.4), conocimientos de la historia universal o mundial (88.3), capacidad para comunicarse y argumentar en forma oral y escrita (86.7), en cuarto lugar aparece ya la habilidad para diseñar proyectos de investigación (85.7) reflejando la importancia que se le da a este tipo de competencias para la profesión. En el siguiente cuadro se muestran las competencias que se relacionan con el tema analizado:

Cuadro 7	
Competencias Específicas relacionadas con la investigación	
Competencias Específicas	Promedio
Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica	85.7
Capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales, etc. para la investigación histórica	85.4
Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción	84.1
Habilidad para organizar información histórica completa de manera coherente	83.3
Habilidad para usar instrumentos de recopilación de la información, tales como catálogos bibliográficos, inventarios de archivo y referencias electrónicas	81.0
Conocimiento de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación histórica: economía, social, política, estudios de género, etc.	80.5
Capacidad para definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento y debate historiográficos	78.4
Capacidad para participar en trabajos de investigación interdisciplinaria	77.1
Conocimiento y habilidad para usar teorías, métodos y técnicas de otras ciencias sociales y humanas	75.3
Fuente: <i>Diseño curricular del Programa Educativo Licenciatura en Historia, Culiacán, Facultad de Historia, UAS, 2013.</i>	

El currículo de la Licenciatura en Historia quedó estructurado en seis ejes: genérico, historiográfico, histórico, metodológico, acentuaciones y optativas, organizados por Unidades de Aprendizaje, las cuales se dividen en obligatorias y optativas, contemplando el desarrollo de competencias de lo simple a lo complejo. El término de «Unidades de aprendizaje» se emplea en el sentido de abordar contenidos en torno a un objeto de conocimiento en el que se integran saberes teóricos, prácticos y actitudinales, adoptando una estrategia de trabajo

fundamentada en la investigación (Diseño curricular 2013).

Cuadro 8		
Área de Investigación del Plan de Estudios de 2013		
Sem.	Unidad de Aprendizaje	Contenido General
1ro	Introducción a los métodos de la historia	Conoce los métodos de las diferentes corrientes historiográficas para construir conocimiento histórico, en base a criterios de ética científica.
2do.	Introducción a la Investigación	Recopila y utiliza apropiadamente información histórica, para realizar investigación con rigor crítico y ética en el manejo de las fuentes.
5to.	Software para investigación histórica	Maneja software especializado para investigación, docencia y aprendizaje atendiendo a normas y reglamentos en su utilización.
6to.	Seminario de Investigación	Los estudiantes analizarán y serán capaces de explicar algunos de los problemas relacionados con el conocimiento científico y la ciencia, las diversas etapas del proceso de investigación científica, sus fundamentos epistemológicos, la metodología de la investigación histórica, así como adquirir los elementos para la elaboración de un proyecto de tesis a nivel licenciatura.
7mo.	Seminario de Investigación	Se contempla realizar un trabajo de localización, consulta y fichaje de material bibliográfico, archivístico o producto del trabajo de campo, acompañado del procesamiento y análisis de la información obtenida, esto le permitirá elaborar un buen avance. Conocerá el proceso de análisis y descripción del fenómeno histórico.
8avo.	Seminario de Investigación	Familiariza al alumno con un formato de tesis (escritura y forma). Que el alumno elabore el borrador de tesis completo que contenga en términos generales los elementos de lo que podría ser una tesis. Prepara al alumno para defender su trabajo en público.

Fuente: Diseño curricular del Programa Educativo Licenciatura en Historia, Culiacán, Facultad de Historia, UAS, 2013 y Programas de Estudio 2013–2017.

Actualmente estos son los cursos del área de investigación que se están implementando en la licenciatura. En muchos de los casos se retoman los contenidos de las materias que ya se impartieron en programas anteriores y se van adecuando al sistema de competencias.

Aunque apenas se esta implementando el nuevo plan de estudios, vale la pena dejar asentadas algunas de las dudas que surgieron en la

discusión de esta área, a futuro la práctica nos dirá hasta que punto eran acertadas o erróneas estas opiniones.

- En el primer semestre la asignatura Introducción a los métodos de la historia se debería cambiar para más adelante e iniciar con algo de técnicas de investigación, porque al iniciar la carrera los alumnos carecen de los conocimientos necesarios de la disciplina que les permita valorar y dominar correctamente los distintos métodos que se utilizan en historia.
- La Introducción a la investigación histórica en el segundo semestre es correcta siempre y cuando se mantenga a un nivel introductorio y de continuidad al curso de técnicas.
- En el quinto semestre la materia de Software para investigación histórica aparece como algo aislado después de dos semestres sin ninguna materia relacionada con el área, en nuestra opinión debería de quedar subsumida en otros cursos donde se aborde lo de las TIC o en algún taller. En su lugar debería ir una materia sobre los métodos que el historiador utiliza para analizar la realidad.
- Los tres seminarios siguientes si están bien ubicados y cumplirán con su función si los cursos anteriores crearon las competencias necesarias para que el alumno pueda elaborar su proyecto y avanzar en su investigación.

Una propuesta en discusión

Consideramos que la experiencia acumulada en este terreno nos permite plantear que combinando lo del área de investigación del Plan del 2000 con la propuesta basada en competencias del 2011 y algunos elementos de la reforma del 2013 son la base para estructurar

una propuesta de cursos con sus objetivos generales de lo que debe contener la línea o área de investigación en las licenciaturas de historia del país, mismas que se pueden adecuar a las condiciones concretas de cada estado. En general estas serían las materias (cursos, talleres y seminarios):

Técnicas de Investigación Documental

El objetivo principal de este curso, consiste en que el alumno adquiera los conocimientos técnicos y habilidades necesarias para la búsqueda, recopilación y procesamiento de la información bibliográfica, hemerográfica y de archivo.

Introducción a la Investigación histórica

En este curso se pretende que el alumno a partir de sus conocimientos y habilidades en el manejo de la información bibliográfica y hemerográfica adquiera la capacidad de participar en trabajos de investigación mediante el uso de técnicas archivísticas y de investigación de campo (entrevistas, historia oral, etcétera).

Metodología de la Investigación Histórica

El objetivo central de este curso consiste en que los alumnos adquieran las bases científico metodológicas necesarias para la realización de trabajos de investigación académica (Proceso del conocimiento y método científico), así como para la realización de trabajos de investigación histórica (método histórico y métodos específicos de la historia política, social, económica y cultural).

Taller de Investigación

Uno de los objetivos de este taller consiste en preparar al alumno para que a través de un proceso permanente de orientación y de trabajo adquiera la habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de

investigación y avance en la elaboración de su propio protocolo.

Seminario de Investigación I

En este seminario los alumnos desarrollarán la capacidad de definir temas de investigaciones pertinentes y viables y con la aplicación de las técnicas y métodos aprendidos para explotar las fuentes conocidas elaborar un avance de la investigación.

Seminario de Investigación II

El alumno con ayuda del material y conocimientos adquiridos en los cursos anteriores continuará con el rastreo y fichaje de material bibliográfico y de fuentes archivísticas, así como procesamiento y análisis de la información obtenida que le permita elaborar un borrador de la investigación.

Para concluir podemos afirmar que la definición y uso de las competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje en la línea o área de investigación nos permitirá mejorar la formación integral del estudiante, siempre y cuando los maestros transformemos y adecuemos nuestra práctica docente y eso es motivo de otra discusión.

Referencias

Bloch, Marc (1996), *Apología para la historia o el oficio del historiador*, México, INAH, FCE.

Camarena Ocampo, Mario y Villafuerte García, Lourdes (coords.) (2001), *Los andamios del historiador. Construcción y tratamiento de fuentes*, México, AGN/INAH.

Carr, Edward H. (2000), *¿Qué es la historia?*, México, Editorial Ariel.

Carrillo Rojas, Arturo (2008), *Comentarios en torno a la revisión de los objetivos de la línea de investigación del Plan de Estudios de la Facultad de Historia (2006–2010) y propuesta para los nuevos Programas*, Culiacán, Facultad de Historia.

Carrillo Rojas, Arturo (2011), *Las competencias y las asignaturas del área de investigación histórica en la Licenciatura de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, 2do. Foro de reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la UAS.

Diseño curricular del Programa Educativo Licenciatura en Historia (2013), Culiacán, Facultad de Historia, UAS.

Eco, Humberto (2005), *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcelona, Gedisa.

González, Luis (1998), *El oficio de historiar*, México, El Colegio Nacional, Clío.

Informe de Autoevaluación Reacreditación de la Licenciatura en Historia por la ACCECISO (2013), Culiacán.

Proyecto Tuning América, 21 de enero de 2011, disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=201>

Reformulación de la Oferta Educativa de la Licenciatura en Historia (1995), Culiacán, Facultad de Historia, UAS.

TRAYECTO DE UNA LÍNEA ACADÉMICA EN PELIGRO DE EXTINCIÓN
EL CASO DE LA DIFUSIÓN DE LA HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Antonio F. de Jesús González Barroso

María R. Magallanes Delgado

Ángel Román Gutiérrez

Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

El tema de la divulgación de la historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas es relativamente nuevo. Un grupo de profesores, en particular los interesados e integrantes de la línea de difusión de la historia del Cuerpo Académico 184 llamado *Enseñanza y difusión de la historia*, han visto en esta línea una excelente alternativa para sus estudiantes. Los resultados de los encuentros de egresados y empleadores dan cuenta de aspectos interesantes con respecto a lo anterior, incluso dentro del gremio se ha colocado como la segunda fuente de empleo, después de la docencia y por encima de la investigación. De esta manera, el presente trabajo pretende resaltar, por un lado, la difícil labor que se ha hecho para sostener esta línea ante la adversidad y desdén de propios y extraños inmersos en el mundo de Clío. Por otro lado pretendemos ver cómo se ha venido posicionando en la vida institucional, a tal grado que hoy por hoy es un eje terminal del reciente plan de estudios puesto en marcha en agosto del 2013. Finalmente, analizaremos el papel que han venido desempeñando los estudiantes a propósito de esta línea, ya que en su mayoría desconocen el horizonte de posibilidades que tienen frente a ellos como futuras oportunidades dentro del mercado de trabajo de la difusión y la divulgación de la historia.

Abstract

The subject of the spreading of history in the Autonomous University of Zacateas, is relatively new. A group of professors, in particular the interested ones and members of the line dissemination of the history of Academic Body 184 *Teaching and dissemination of history*, they have seen in this line an excellent alternative for its students. The results of the encounter of graduates and employers give account of interesting aspects with respect to the previous thing, within the profession is even had placed like second source of employment, after teaching and over the investigation. This way, the present work tries on the one hand, to emphasize the difficult work that has been made to maintain this line before the adversity and own and strange disdain of immersed in world of Clio. On the other hand, we try to see how that line has come positioning in the institutional life to such degree that at the present time is a terminal axis of the recent plan of studies put in march in August of the 2011. Finally we will analyze the role that has come playing the students with regard to this line, because in his majority they do not know the horizon of possibilities that they have in front of them like future opportunities within the market of work of the dissemination and the spreading of history.

Presentación

En una ocasión un maestro de licenciatura comentó que aquel historiador que en su vida laboral no consulta un archivo histórico y que se aleja de los documentos, no es y/o deja de ser historiador. Si bien esta reflexión puede resultar muy romántica para algunos, hay otros que no la compartimos y con esto no nos referimos a que no este-mos de acuerdo con el historiador documentalista, por el contrario,

reivindicamos esa parta tan indispensable, pero no única, para los historiadores y para la historia, y todavía quisiera ir más allá: para la sociedad.

Está claro que la función principal de la historia es recuperar los acontecimientos de una cultura determinada. El punto de discusión sigue siendo cómo se recupera y de qué manera se da a conocer y es presentado ese acontecer, en el presente. Sin duda alguna el oficio del historiador hasta cierto punto sigue siendo un tanto egoísta, ya que en su mayoría se preocupa más por seguir rigurosamente un marco teórico y una metodología que en la forma y estilo que pudiera ser presentado su producto histórico. En concreto, difícilmente considera a su destinatario o mejor dicho a su público.

En ese sentido el presente trabajo intenta demostrar que la divulgación de la historia es una alternativa viable, vigente y procedente para difundirla a través de actividades, medios, representaciones, etc., y que haría de esta disciplina un conocimiento más atractivo y hasta cierto punto rentable, no nada más para la comunidad académica, sino para el público en general.

No obstante, en este trabajo también hacemos una crítica constructiva a esos mismos círculos académicos que de alguna manera se oponían y se siguen oponiendo, viendo el oficio de la difusión de la historia como una actividad simple y muy limitada, aclarando que nos referimos al caso de la de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

El origen del eje específico de difusión de la Historia en la UAZ

En agosto de 2004 la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas arrancó con un nuevo plan de estudios, abrigado por

el modelo académico UAZ siglo XXI. En este escenario, el programa educativo recibía a una nueva generación de estudiantes bajo nuevos lineamientos y requisitos de admisión con miras a mejorar los indicadores de su eficiencia terminal. Su reforma curricular se confeccionó en un lapso aproximado de 12 meses con la participación activa de su claustro docente, estudiantes, egresados y empleadores. Una vez hecho el análisis de las necesidades académicas de los estudiantes y después de haber concluido la metodología para echar a andar esta nueva propuesta, se concluyó que el licenciado en historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas optaría por transitar en uno de los tres ejes específicos como formación pertinente para los estudiantes: 1) Docencia, 2) Investigación y 3) Difusión de la historia.

La implementación de estos tres ejes se convirtió en la punta del iceberg para detonar y diversificar el tan noble oficio del historiador, es decir, se dio el paso a formar historiadores investigadores-documentalistas y/o de archivo, a historiadores con una formación profesional más completa con un horizonte más amplio, pensado para que los estudiantes de historia pudieran competir en el mercado laboral con aquellos licenciados de otras disciplinas que ocupaban empleos principalmente de docentes y divulgadores de la historia y la cultura. A continuación podemos ver como ya desde un principio, el colectivo de profesores consideró elementos que relacionaban al estudiante con aspectos de la difusión de la historia:

Al concebir que la formación de los estudiantes debe ser integral, se promoverá la asistencia a eventos tales como: conferencias, exposiciones, cine, debates, presentación de libros, obras de teatro, etcétera. Asimismo, se le introducirá al ámbito de su profesión y se le instará a proponer proyectos en las diferentes esferas de su competencia; además, será capaz de coexistir en un mundo complejo caracterizado por la paradoja,

la contradicción y la incertidumbre, y si bien la ética performativa es la que impera en la actualidad (eficiencia/ineficiencia), se le instruirá en la denotativa (verdad/falsedad) y en la prescriptiva (justicia/injusticia); es decir, compromiso ético. (Medina 2011, p. 4)

Cuando el documento se empezó a familiarizar dentro de la comunidad universitaria, pero principalmente en el Área de Humanidades y Educación, causó revuelo por dos razones: primeramente, los programas académicos de Filosofía, Letras y Antropología se resistieron a transitar al modelo académico, lo que significa que siguen manteniendo un plan de estudios rígido, además de que nunca aceptaron la integración de esta Área. Hasta la fecha sigue siendo una controversia.

El problema no concluyó ahí ya que los cuestionamientos no se hicieron esperar, incluso dentro de la misma Unidad Académica de Historia, cuando el plan de estudios 2004 fue presentado ante el H. Consejo Académico no fue bien visto por parte de algunos consejeros, al punto de que cuestionaron la implementación de los ejes de Docencia y el de Difusión de la Historia. En su opinión, textualmente decían:

(...) el nuevo plan de estudios propuesto por los compañeros de la licenciatura (de la Unidad Académica de Historia) han cortado[sic] materias y pusieron otras nuevas...aquí no se forma docentes para eso está la escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Aquí se deben formar solamente investigadores...¹

Aprovechamos para comentar que según el encuentro de egresados que se llevó a cabo en febrero de 2011, colocaba a la docencia en

¹ Sesión del Consejo Académico de Unidad del 3 de marzo de 2004. Archivo de la Unidad Académica de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actas del Consejo de Unidad.

primera posición como receptora de empleo seguida de la divulgación de la historia y en tercer sitio la investigación. Incluso desde que salió la primera generación en 1993 hasta nuestros días, según los registros existentes, solamente un egresado trabaja como investigador de tiempo completo.²

Consideraban que se «...había mutilado el plan de estudios...» y que, por supuesto, resultaba en perjuicio de los estudiantes. Con respecto al eje específico de Difusión de la Historia, opinaban que

(...) parece que están pensando en que los estudiantes (de la licenciatura en historia) van a ser cuidadores de museos, periodistas, guías de turistas...se está abandonando su formación que debe ser la de investigadores...un historiador debe de estar en el archivo consultando fuentes documentales...(ibid.)

En concreto resultó un tanto desconcertante el promover esta orientación frente a críticas, obstáculos y opiniones vertidas por parte del mismo gremio. Desde nuestro punto de vista, lo más grave de esta situación, resultó ser la información que se generaba y llegaba hasta los estudiantes, a tal punto de confundirlos y predisponerlos en contra de este campo de acción. Aún así, los esfuerzos y empeño por parte del colectivo de profesores de la licenciatura en historia, siempre estuvo presente, y aunque ha venido trabajando ante estas adversidades, se ha impuesto y día a día intenta ganar más territorio. De paso podemos mencionar que temas como historia de las mujeres y/o de género atrajeron la atención por ser temas innovadores y poco explorados entre la comunidad académica.³

² Es el caso del licenciado Limonar Soto, quien se desempeña desde 1999 como investigador en el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

³ Para este tema, ver Gutiérrez (2013).

Cuando se desarrolló la metodología para la reforma del plan de estudios en el 2004 se elaboró un detallado estudio comparativo con al menos 24 licenciaturas de historia del país.⁴ El resultado de este estudio fue que muy pocas de ellas incorporaban asignaturas de divulgación de la historia, y en ese sentido coincidimos con Naranjo Chacón cuando se refiere a que

(...) En concreto, Naranjo Chacón señala como las escuelas de historia costarricenses no han integrado la divulgación y la difusión como parte esencial de sus proyectos académicos; dejándolos, en el mejor de los casos, a los mismos en manos de algunos profesores, que actúan según su propio criterio; cuando no, aceptando sin ningún reparo la reconstrucción de la memoria a novicios, aficionados y a periodistas, la cual por cierto se hace desde la perspectiva tradicional, ideologizante y personalista. (Naranjo 2004, p. 2)

Si bien la cita anterior hace alusión al caso de Costa Rica, no resultaba ni resulta ser tan extraño a la realidad mexicana. De cualquier manera, una vez elaborada la metodología del plan de estudios 2004 para la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas se demostró la necesidad imponderable de implementar sus tres ejes específicos: investigación, docencia y divulgación. Estos dos últimos ejes sentaron las bases para detonar otras acciones en pro de ampliar la oferta educativa, la capacitación e innovación, los servicios, la actualización, la profesionalización y demás temas que tienen que ver con la docencia y la divulgación de la historia. Lo que significó que estas

⁴ El estudio comparativo se realizó con las Licenciaturas de Historia de las universidades de la UNAM, Tlaxcala, Sinaloa, Cd. Juárez, Chiapas, UDLA, Morelos, Michoacán, UAM, Baja California Sur, Sonora, Guerrero, Universidad Iberoamericana, Guanajuato, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Tabasco Nuevo León, Campeche, Universidad Autónoma del Estado de México y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

necesidades para la formación de los estudiantes, se expusieran en espacios, foros, talleres, congresos, coloquios, etcétera.

El efecto de todo esto fue positivo, de entrada porque se creó un Cuerpo Académico bajo la denominación «Enseñanza y Difusión de la Historia», en el que hasta la fecha se sigue cultivando una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento en la Difusión de la Historia, cuya principal tarea era «(...) innovar formas de difusión del conocimiento histórico así como de las mejoras en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la historia...» (González 2013, p. 3)

Pero no nada más eso, para el 25 y 26 de Septiembre de 2009 en la ciudad de Guadalajara se celebró el *IV Coloquio sobre Docencia de la Historia*, auspiciado por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y la Academia de Docencia de la Historia. Aunque en dicho evento se presentaron 28 investigaciones referentes al tema, lo más importante de todo esto y con la intención de atender problemáticas generales de las instituciones educativas de la enseñanza y difusión la historia, nace en este evento la propuesta de conformar una *Red de Profesionales de la Docencia y Difusión de la Historia*, misma que tendría como objetivo central el abonar a la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia en México en todos los niveles educativos, por lo que la inscripción a la Red no estaría sujeta solamente a universidades o centros de educación de superior, sino a cualquier persona interesada, formada o que labore como docente de Historia. Tal empresa fue turnada a la Universidad Autónoma de Zacatecas por conducto del Cuerpo Académico *Enseñanza y Difusión de la Historia*, su tarea sería convocar a un Encuentro Nacional y conformar la Red (González 2010, p. 6).

Finalmente podemos decir que la implementación del eje específico de Difusión de la Historia está pensado en la profesionalización de este campo; de hecho se puede ver, incluso en su plan de estudios, la tutoría, la asesoría y demás servicios académicos que se le brindan al estudiante en su trayectoria escolar. Un ejemplo de lo anterior fue cuando en el 2010 un grupo de estudiantes de la orientación de Divulgación de la Historia realizaron su servicio social y práctica profesional bajo una supervisión y monitoreo que permitió a los estudiantes realizarlos de una manera exitosa y eficaz, sin que el trabajo del estudiante se devaluara por la unidad receptora o bien se convirtiera en mano de obra barata por la misma (González 2012, p. 8). Dos prestadores del eje de difusión viajaron a partir de febrero de 2009 a casi todos los municipios del estado a hacer trabajo de campo para dar sustento empírico al Proyecto Sistema de Inventario de Artesanías de México, inscrito en el Programa Nacional de Arte Popular, porque fueron asignados al IDEAZ.

La divulgación de la historia y sus resultados concretos

El *boom* que se dio al interior de la Universidad Autónoma de Zacatecas con el fomento y la profesionalización de la divulgación de la historia se ha venido reflejando a través de los años. Lo más interesante de todo esto, es que el objetivo principal de la creación de este eje específico se logró, ya que los propios estudiantes han sido los que lo han sabido aprovechar de muy buena manera.

Existen muchos casos de éxito de estudiantes que se han decidido a transitar en el eje de la divulgación de la historia, y que se han insertado en el mercado laboral. Si bien resultaría imposible enumerarlos todos,

solamente haremos mención de algunos ejemplos. Hacia el 2009, un grupo de estudiantes se pusieron de acuerdo y conformaron una asociación civil titulada *Leyendas de Zacatecas*, en la que emprendieron un negocio rentable y exitoso basado en recorridos nocturnos por el centro histórico de la ciudad de Zacatecas. Estos jóvenes no perdieron el vínculo con la licenciatura, por el contrario, recibieron asesoría por parte del colectivo de profesores para la elaboración de su vestuario. Por otro lado, su formación en las asignaturas de Historia del Virreinato e Historia de Zacatecas les ayudó a conocer el contexto de la época y ubicar al asistente que los escuchaba y acompañaba entre las calles, callejones, monumentos y edificios más representativos del casco histórico de la ciudad de Zacatecas.

Sus integrantes por supuesto que no eran personas improvisadas o espontáneos al momento de sus presentaciones, por el contrario, hacían valer su condición de historiadores, acompañada de cualidades artísticas y dotes escénicas adquiridas extracurricularmente. Debido a su éxito, prontamente surgieron grupos imitadores sin ser incluso estudiantes de historia, con la finalidad de copiar la idea y trabajar dentro de sus mismos espacios, circuitos, agencias y operadoras de viaje que los contrataban. No obstante, el prestigio del grupo *Leyendas de Zacatecas* dirigido por Moisés López Cid, de inmediato se hizo notar y la Secretaría de Turismo del Estado de Zacatecas les dio la titularidad y les otorgó una certificación, además de incluirlos en su lista de verificación.

Con lo anterior se evitaba que los grupos apócrifos

sin certificación ni capacitación instalen módulos, en los que incluso pegan logotipos falsos, para imitar sus servicios durante las vacaciones. López Cid declaró en días pasados que la dependencia estatal se

enfocaba a la verificación sólo en algunos restaurantes, hoteles y comercios, pero dejaba de lado los recorridos de leyendas; debido a ello, la Secturz les informó que serán apoyados

El director del grupo aseguró que Leyendas de Zacatecas tiene un elevado estándar de calidad, pues está certificado por la Secretaría de Turismo estatal con el número de folio 5803016; además, cuentan con el aval 3780 de la Secretaría de Turismo federal.⁵

Un gran mérito que tenía el grupo Leyendas de Zacatecas estribaba en la reconstrucción histórica del ambiente. Había hasta 10 personajes en escena todos con vestuario de la época, narraban la historia y las leyendas de esta ciudad minera. El recorrido duraba aproximadamente hasta 30 minutos y arribaban a las casonas más antiguas del virreinato y el siglo XIX. A los asistentes se les ofrecía una degustación de mezcal y dulces típicos, como el rollo de guayaba, entre otros postres de la región. Su cobertura alcanzaba los sitios más significativos de la ciudad: la Mina del Edén, La Bufa, museos y algunos municipios cercanos como Guadalupe y Jerez.

Ante esta marea y expansión de la divulgación de la historia en la licenciatura también ha habido casos individuales en donde vemos a los estudiantes practicando la fotografía profesional, como lo es el caso del licenciado en historia Juan Carlos Basabe, quien además de dedicarse a esto, también trabaja en la fototeca del Estado, montando exposiciones de fotografías antiguas alusivas a periodo de la historia de Zacatecas. Asimismo, es auxiliar del fotógrafo Pedro Valtierra, ganador del premio Internacional de Periodismo Rey de España en 1998,

⁵ Entrevista periodística a Jesús Moisés López Cid director del grupo Leyendas de Zacatecas, el 5 de agosto de 2012, en el Periódico NTR, Noticieros en Tiempo Real.

quien le ha facilitado el acceso a sus archivos de imagen para ordenarlos y clasificarlos. Involucrarse en este medio, le facilitó desarrollar un trabajo de investigación para su titulación en la licenciatura. Su trabajo de tesis consistía en el análisis de las imágenes de las bienales de fotografía en México durante las décadas de 1980 y 1990.

Para finalizar este apartado se debe mencionar que la divulgación de la historia, conocida también en Europa como la historia pública, patentiza la idea central de nuestro plan de estudios referente a insertar una historia de calidad en la extensa gama de los medios de comunicación, pero también en el cine, la radio, la prensa, la televisión, Internet, etcétera. Todo ello con la finalidad de incrementar la cultura entre las sociedades, es decir, llevar la historia de calidad hacia las grandes masas.

Preferencias y selecciones de los estudiantes

El plan de estudios de la licenciatura se reformó para 2011, y se integraron otros tres ejes específicos, además de la investigación, la docencia y la difusión, también se ofertan los de organización y administración de acervos, historia del arte e historiografía. A continuación presentamos unas gráficas que muestran las tendencias de los estudiantes con respecto a sus preferencias para la elección de algún eje específico:

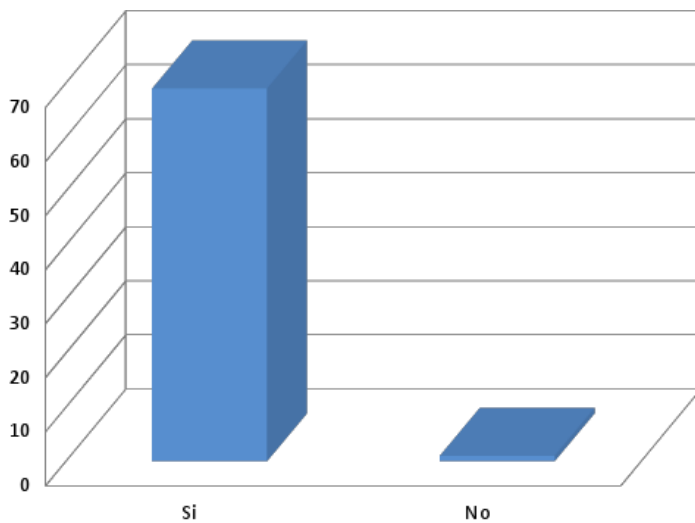


Figura .1: Grado de conocimiento sobre los ejes terminales de la licenciatura en Historia

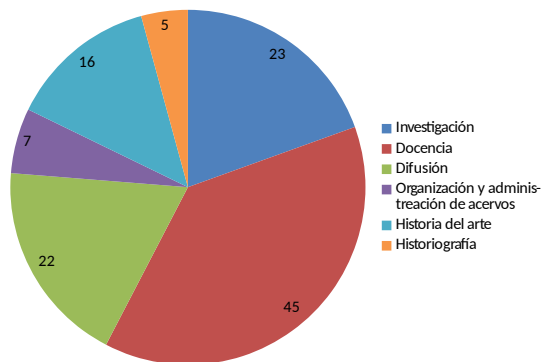


Figura .2: Ejes terminales seleccionados por los estudiantes

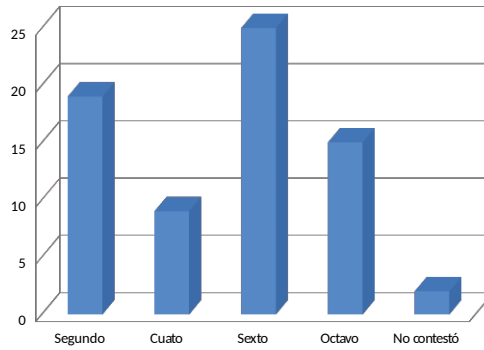


Figura .3: Número de estudiantes encuestados y semestre al que pertenecen

Sin duda alguna, el plan de estudios resultó atractivo para la mayoría de los estudiantes, pues desean cursar tres de los seis ejes que se ofertan en la licenciatura, como lo muestra la siguiente gráfica:

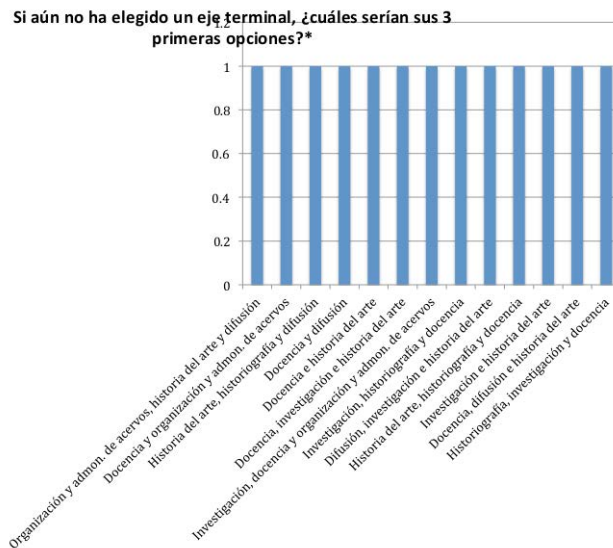


Figura .4: Los 3 ejes terminales predilectos

Con la intención de tener un diagnóstico lo más completo posible, se les preguntó a los estudiantes del por qué habían elegido ese eje, y así contestaron:

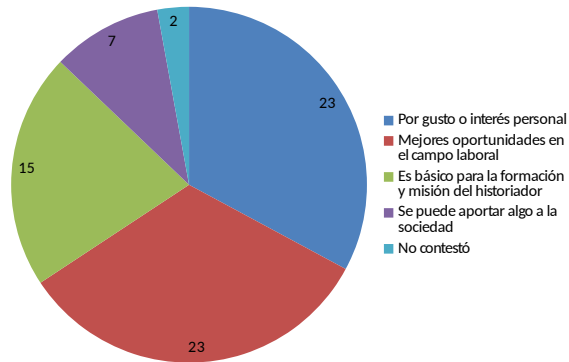


Figura .5: Razones para la elección de los ejes

Finalmente, se les preguntó sobre la temporalidad de elección de su eje:

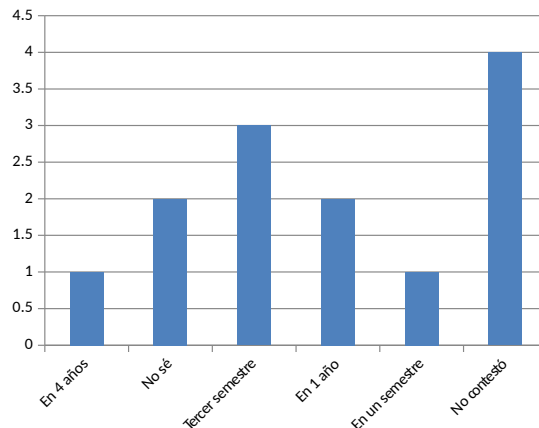


Figura .6: Tiempo para la elección del eje terminal

Comentario final

El eje de Divulgación de la Historia en la licenciatura de la Universidad Autónoma de Zacatecas sirvió para que los estudiantes egresaran con mejores competencias y herramientas de trabajo, y así también tuvieron mejores oportunidades en el mercado laboral. Como resultado de lo anterior, también dio pie a la creación de un Cuerpo Académico que hasta nuestros días fomenta esta línea en la comunidad académica.

A pesar de ciertas actitudes detractoras por parte de aquellos académicos de nuestro mismo gremio que siguen empeñados en que el archivo es el santuario para el historiador o, mejor dicho, que el documento «habla por sí mismo» —pero que además mantienen una postura inamovible de que el historiador que no es investigador no es historiador—, la divulgación de la historia es una realidad, es una oportunidad, incluso un campo todavía en gran medida inexplorado. Si observamos con cuidado las gráficas, podemos darnos cuenta que, hoy por hoy, los estudiantes de la licenciatura tienen en primer lugar como preferencia, formarse en el eje de docencia, y después vendría casi un empate entre el eje de investigación y el de divulgación, tan solo por una diferencia de dos puntos.

Después de diez años la licenciatura en historia ha evolucionado a pasos agigantados. A pesar de los números mostrados en las gráficas, seguimos considerando que el eje de difusión sigue estando en peligro de extinción, puesto que debería ser el eje que estuviera en primer lugar como preferencia de los estudiantes, dado que la divulgación de la historia se visualiza como un gran campo de acción para sus egresados.

Referencias

González, Antonio (2009), *Red Nacional de Profesionales de la Enseñanza y Difusión de la Historia. El proceso fundacional y la búsqueda de las acciones colectivas*. Ponencia presentada en Encuentro Iberoamericano de redes y grupos de investigación, 26, 27 y 28 de mayo de 2010 en el Puerto de Mazatlán, Sinaloa, México.

_____ (2012), Los «laboratorios» del historiador: servicio social y prácticas profesionales en la UAZ. En *7º Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA) y 1er. Encuentro americano de licenciaturas en Historia*, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

_____ (20013), «Enseñanza y difusión de la historia». Un cuerpo académico en vías de la consolidación. En *VIII Encuentro de la Red Nacional de la Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos y 2º Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia*, Facultad de Historia, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

Gutiérrez, Norma (2013), «Los estudios de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: de la invisibilidad a su integración en el Plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas», en Memoria. IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia y Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad, Querétaro, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Medina, Lidia y Roman, Luis (2011), *Plan de Estudios 2004 del Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ*, Primer Encuentro Nacional de Profesionales de la Historia, Cuerpo Académico Enseñanza y Difusión de la Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Naranjo, Gustavo (2004), «La Divulgación Científica Aplicada a la Historia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información» *Revista de Historia*, No. 48, Heredia, Costa Rica, EHUNA-CIHAC.

Solar Cubillas, David (2009), «La Divulgación de la Historia y otros estudios sobre Extremadura», en Felix Iniesta Mena (coord.) *Actas de las X Jornadas de Historia sobre la Divulgación de la Historia y otros estudios sobre Extremadura*, España, Llerena: Sociedad Extremeña de Historia.

ANEXO

Cuestionario aplicado a los estudiantes

Nombre del alumno: _____

Grado y grupo: _____

Marque con una X la respuesta seleccionada.

1.- ¿Sabe qué son los ejes terminales de la licenciatura en Historia?

Sí () No () Explíquelo brevemente:

2.- De los seis ejes terminales que ofrece la licenciatura en Historia, ¿cuál ha elegido?

Investigación ()

Docencia ()

Difusión ()

Organización y administración de acervos ()

Historia del arte ()

Historiografía ()

3.- ¿Por qué ha elegido este eje?

4.- Si aún no ha elegido un eje terminal, ¿cuáles serían sus tres primeras opciones?

5.- ¿Para qué fecha podría tener definido un eje terminal?

EL PERIODO VIRREINAL DE MÉXICO Y SU ALCANCE EN NUESTROS DÍAS: LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Marco Antonio Peralta Peralta

Universidad Autónoma de Querétaro

Marcela Janette Arellano González

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

La presente ponencia tiene el objetivo de explicar, cuál es la relevancia académica y social que tiene el estudio del periodo virreinal de México y a través de qué medios es posible lograr su difusión en los espacios no académicos. Centramos nuestra discusión en dos ejes. Por un lado, la relevancia del periodo novohispano como punto de partida de la identidad que después del siglo XIX, dio sus características culturales y sociales a la llamada «nación mexicana». Por el otro lado, para ejemplificar nuestra tesis consideramos dos factores: la multietnicidad y la religiosidad, elementos que han permeado en el imaginario social y en la vida cotidiana de nuestros días y que sin duda, tienen su punto de arranque en la época colonial. En síntesis, argumentar la validez, pertinencia e importancia que debe tener el estudio del periodo virreinal que ha sido opacado por los «grandes procesos decimonónicos» o bien por la polémica del siglo XX.

Palabras clave: Difusión histórica, multietnicidad, religiosidad, historicidad, periodo novohispano.

Abstract

This communication has the objective to explain the relevance that has the Novohispanic period of Mexico, and through what ways must spread in non-academic areas. We consider two points. Firstly, we talk about the relevance that has the Novohispanic period because, we considerate that this period was fundamental to make and build the identity social and cultural of Mexican society, after the 19th century. The other point; to exemplify our thesis, we take two elements: the multi-ethnicity and the religiosity. These aspects have permeated in the social imaginary Mexican and the everyday life. In short, we try to argue the validity, relevance and importance of the colonial age; because it's has despised front to the biggest processes of the 19th century, or the polemical 20th century.

Keywords: Historical spread, multi-ethnicity, religiosity, historicity, Novohispanic period.

Consideraciones previas

En todas las épocas y en todas las sociedades, las relaciones sociales han marcado la convivencia entre los grupos humanos. La religión por su parte, ha estado presente en esa dinámica social y cultural y en ocasiones, ha sido protagonista de los procesos históricos. Hablar de la religiosidad y de la multiétnicidad en nuestro siglo XXI, no es algo novedoso ni tampoco algo ajeno a nuestra vida cotidiana; nuestro mundo moderno y ansioso del progreso tecnológico ha tratado de sustituir en cierto sentido, el pensamiento religioso del hombre contemporáneo y frente a la multiculturalidad, ha creado una sociedad masificada y unificada (Peralta 2013, p. 299).

Según lo anterior, no sólo corresponde a las ciencias sociales y humanísticas explicar los cambios que se han acelerado a finales del

siglo XX y principios del XXI. Se trata de comprender y explicar las transformaciones no sólo desde el ámbito académico sino también tomando conciencia de nuestro papel como difusores del conocimiento histórico-cultural (Fontana 1992). En atención a lo anterior, la presente ponencia tiene dos objetivos. Por un lado, centramos nuestra atención en explicar la relevancia que ha tenido la religiosidad popular y la multiculturalidad (entendida como producto de la multiétnicidad) en el pensamiento mexicano, con base en el análisis del mundo virreinal. Por el otro lado, demostrar que esa religiosidad y esa multiculturalidad permean en nuestro siglo XXI y por ello su difusión es vital para comprender, entender y explicar el nuevo paradigma social.

En este tenor, nuestra ponencia se divide en dos partes. En primer lugar hacemos un esbozo general de la construcción de la religiosidad novohispana y la multiétnicidad. Asumimos el hecho de que en este periodo histórico se forjó la identidad americana del mundo hispánico en general, y la identidad del mexicano en particular (Rubial 2010, pp. 13–16); es decir, si bien en los siglos XIX y XX se construyó la mexicanidad que hoy llega a nosotros, ésta fue producto directo de la tradición virreinal. Decidimos ubicarnos en el periodo novohispano porque desde hace ya varios años, hemos trabajado esta época y en este sentido, tenemos mayor certeza de explicar nuestra propuesta con base en una temática de la que tenemos mayor conocimiento.

No obstante, más allá de los intereses personales, está claro que hoy en día, en las escuelas de educación básica y media superior, e inclusive en algunas Universidades Públicas, se han reducido los contenidos informativos del mal llamado «periodo colonial» a favor de otras etapas históricas más cercanas a nuestro presente, lo que finalmente ha hecho que cada vez la juventud preste menor interés hacia

nuestra historia virreinal. En definitiva, consideramos justificable regresar al periodo novohispano porque su difusión en los ambientes no académicos se ha visto reducido a pesar de ser un proceso histórico clave de la «Historia Nacional».

En la segunda parte de nuestro trabajo, explicamos a grandes rasgos las innovaciones tecnológicas y en particular el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el propósito de explicar cómo a través de las redes sociales, comunes y muy cercanas a la sociedad del siglo XXI, los profesionistas de la Historia podemos hacer asequible el conocimiento científico para comunicarlo a través de estas plataformas virtuales. De la misma manera, Recuperamos los foros académicos y no académicos como otra vía segura para lograr la difusión de nuestras investigaciones.

Lo anterior significa que asumimos que aún y con las ventajas que nos ofrecen las redes sociales, el contacto humano; es decir, el compartir un espacio con distintas personas, es fundamental para el intercambio de ideas y el diálogo académico, por eso, los profesionistas de la Historia debemos procurar estos foros de análisis y discusión (Blázquez, Latapí y Torres 2013). Por todo ello, nuestro trabajo es una reflexión del quehacer del historiador; es decir, la relevancia de su trabajo y las vías más comunes en nuestro siglo XXI para dar a conocer el producto de nuestros trabajos.

Primera Parte

La configuración de la religiosidad en Nueva España

En los albores del siglo XVI el mundo occidental, vinculado a la tradición Católica Romana Apostólica, reformaba su concepción del mundo como consecuencia del advenimiento de nuevas ideologías

religiosas arropadas, principalmente, bajo los pensamientos calvinista y luterano (Kamen 1999, pp. 88–89). Esta reforma promovida por el pontífice de Roma y apoyada por los imperios de corte católico, intentó frenar el avance de estas doctrinas, toda vez que buscaba consolidar la hegemonía que hasta entonces tenía el catolicismo.

Al interior del mundo católico, ya en el siglo XVII, imperios como el español abanderaron una campaña de difusión y expansión del catolicismo por medio del arte y la cultura barroca, la cual sirvió como medio pedagógico para enseñar la doctrina cristiana y además, a través de su ostentación y luminosidad, intentaba poner en evidencia que el catolicismo era la vía única para salvar el alma (Fernández 2010). Por ello, se llevaron a cabo empresas de difusión no sólo al interior del viejo continente sino también, en las posesiones ultramarinas de los estados católicos.

El movimiento reformador y las campañas de difusión y expansión de la doctrina católica, en España se vieron reflejados en los principios religiosos, políticos y económicos del movimiento barroco (Maravall 1998, *passim*). El barroco significó un periodo de contrastes para la monarquía hispánica en donde los excesos y la heterodoxia religiosa no sólo se manifestaron en Europa sino en sus posesiones ultramarinas (Rubial 2010, pp. 210–211).

Según lo anterior, a partir de Trento la Iglesia hizo un cambio profundo en el dogma que hasta entonces regía el pensamiento católico de Occidente. Esto significa que el Concilio tridentino estableció la base de los nuevos deberes religiosos; es decir, el bien espiritual y la nueva conducción de vida cristiana. Alberto Carrillo Cázares afirma que la reunión ecuménica de Trento fue el paradigma religioso que marcó el nacimiento de la Iglesia Americana y por tanto de la cristiandad del Nuevo Mundo (Cázares 2006, p. XVIII).

Esta nueva cristiandad tenía como fin justificar el modo de vida cristiano que caracterizaba a la sociedad española de esa época; esto era, en palabras de Marcelin Defurneaux (1964) un cristianismo regido por el honor y la fe católica, y es que los monarcas españoles se pronunciaron como vicarios de Dios en sus territorios y a su vez, como defensores de la fe y del clero.

En las posesiones ultramarinas de España (y en particular en el virreinato de la Nueva España), previo a las resoluciones de Trento, es muy probable que la religiosidad popular ganara terreno sobre la ortodoxia católica por dos razones principalmente. En primer lugar, la prolongación de las sesiones tridentinas obligó a que Alonso de Montúfar, arzobispo de México en 1555, convocara a sus obispos a celebrar un cónclave provincial para hacer frente a los problemas locales que tenía que enfrentar la introducción de la nueva fe por lo que dejó al margen las disposiciones de Trento (Chávez 1996, p. 50).

En segundo lugar, el sincretismo religioso entre la cultura mesoamericana y europea, hizo que los misioneros y evangelizadores «adaptaran» la doctrina católica a las circunstancias y referentes conceptuales de los naturales.¹ Esta condición de permisibilidad fue aprovechada por los católicos venidos del viejo mundo al nuevo para poder expresar, a su manera, su fe y devoción (Rubial 1999, pp. 57–58) un ejemplo de ello fue el florecimiento de las devociones a los santos, cuya práctica en ocasiones, era objeto de latría.²

¹ Cfr. Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2008), *Historia de la Educación en la época Colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México, 2ª reimp.

² De acuerdo a lo reglamentado por los Concilios, solamente Dios debía ser objeto de latría; es decir, sólo a él se le debía rendir adoración; a los santos se les debía venerar pues ellos eran una parte del mismo Dios.

El santoral por ejemplo, entendido como la manifestación de la religiosidad popular, nos sirve para explicar por qué durante el siglo XVII se popularizó la práctica de expresiones devocionales poco ortodoxas, cuyo fin era la manifestación pública de la fe para la salvación del alma; acciones que finalmente transitaron entre las devociones y desviaciones al dogma católico.

Una vez terminadas las sesiones del ecuménico Concilio de Trento hacia 1563, la Nueva España se regía (en la práctica) por las normas que se dictaminaron en el Concilio de 1555. Sin embargo, una década más tarde, el segundo Concilio Mexicano se celebró en primer lugar, para ratificar las disposiciones del Concilio tridentino (Lorenzana 1769, p. 188) y, en segundo lugar, para «adecuar» las resoluciones de su predecesor de 1555 al nuevo contexto religioso impuesto por Trento. Por ejemplo, en la sesión XIV del segundo Concilio se estableció que los oficios divinos debían realizarse conforme a las tradiciones sevillanas y dejar a un lado las prácticas heterodoxas que el primer concilio había permitido (*ibid.*, p. 196).

A pesar de estas nuevas disposiciones (durante la segunda mitad del siglo XVI), la sociedad novohispana aún practicaba una piedad popular poco relacionada con las disposiciones conciliares. Para contrarrestar este abanico de expresiones «multi-religiosas», dos décadas más tarde en 1585, Pedro Moya de Contreras, sucesor de Montúfar, apoyado por los obispos de Guatemala, Michoacán, Tlaxcala-Puebla, Yucatán, Nueva Galicia y Antequera celebró el Tercer Concilio Provincial Mexicano.

En definitiva, Montúfar en 1555 y 1655, y después Moya de Contreras en 1585 pusieron por escrito, la forma en que debía conducirse la nueva sociedad católica que apenas colonizaba la Nueva España; es decir, dejaron por escrito el «tipo ideal» que la sociedad debía alcanzar.

Ambos tomaron como parámetros las disposiciones que se decretaron en Trento, porque el alcance de la reforma católica era de envergaduras nunca antes vistas en el mundo católico. Sin embargo, la realidad cultural y religiosa de los habitantes del naciente virreinato se había complejizado más allá de lo que los propios Concilios suponían y por eso, la piedad católica popular, ajena a los discursos oficiales post-tridentinos encontró cobijo y legitimidad en la época barroca del siglo XVII.

Entre las reformas más relevantes que produjeron las sesiones tridentinas y los Concilios Mexicanos destacan, como ya se dijo, el papel del purgatorio y el uso de la imagen. El papel del primero consistió en promover la piedad cristiana para que a través de ésta, el creyente alcanzara la gracia divina (Wobeser 2010, p. 43), en tanto que el uso de la imagen jugó un papel pedagógico para la enseñanza de la doctrina católica (Briebesca 2010, p. 355). En este sentido se entiende la tesis que sostiene que en siglo XVII, la sociedad novohispana se configuró con base en la imagen y el discurso religioso (Rubial 2010, p. 14).

Ya en el siglo XVIII, con el cambio dinástico en la monarquía española, esta religiosidad barroca se oponía a la modernización ideológica que se fraguaba en la península ibérica. El despotismo ilustrado, racionalizó la idea de crear un imperio regalista unificado tanto en la religión como en el pensamiento y la política. Quedaba claro que después de la reforma tridentina en el mundo hispánico, seguía un cambio político profundo entre la «laxitud» de la era de los Habsburgo y el despotismo de los Borbones. En Nueva España, las reformas borbónicas comenzaron a tener efectos prácticos ya muy entrado el siglo XVIII, después de 1750, pero éstos fueron contundentes y trascendentales para la vida cotidiana de la sociedad novohispana y muy particularmente para la Iglesia (Zoraida 1992).

Una figura clave del siglo XVIII novohispano fue sin duda el Arzobispo Antonio de Lorenzana y Butrón quien a principios de 1770 celebró el cuarto Concilio Provincial Mexicano; la intención era erradicar de raíz la heterodoxia religiosa que se había permitido con la dinastía de los Habsburgo. Se Trataba de una denuncia pública a las formas de practicar la religión y en palabras de David Brading (2006) se hizo lo posible por sustituir el barroquismo por un pensamiento más cercano al dogma y los principios religiosos de Roma.

Desde luego que la religiosidad practicada hasta ese momento por la sociedad novohispana hizo una resistencia frente a los principios reformistas del Cuarto Concilio, es decir, de ninguna manera podemos pensar que a partir de 1759 (con el ascenso de Carlos III al trono Español) se cambió la forma de pensar de los novohispanos; es más, sólo hasta las acciones reformistas de Gálvez hacia 1786-1789 el pensamiento religioso se vio afectado por las políticas borbónicas (Zoraida 1992). Sin embargo si ponemos en la balanza los cambios ocurridos de 1789 a 1810, momento en el que da inicio el movimiento insurgente, evidentemente nos daremos cuenta que de ninguna manera, esa religiosidad barroca y multiétnica se abandonó pues al menos a finales del siglo XVI y durante todo el XVII se consolidó y configuró como la forma religiosa del pensamiento novohispano; es decir de del pensamiento mexicano.

La multiétnicidad y la conducción de vida novohispana

La Nueva España, y en particular el centro del virreinato, durante los tres siglos de dominación española fue un espacio de convivencias armoniosas y conflictivas, un lugar de apariencias, relaciones económicas, disputas políticas y religiosas, en fin, un espacio en donde se

desarrolló una sociedad dinámica y compleja; sin embargo ¿cómo se originó esa dinámica?, ¿hubo variaciones en ella? y quizá algo más significativo ¿quiénes fueron los protagonistas de los cambios y permanencias?

En los albores del siglo XXI, en México, ha crecido el número de investigaciones e investigadores que centran su atención en el análisis de la multietnicidad; sin embargo, cada día pesa más la tesis de la tercera raíz (Velázquez e Iturralde 2011) frente al binomio indio-español. No es nuestra intención hacer una revisión historiográfica al respecto,³ pero está claro que a finales del siglo XVI, en la Nueva España la clasificación de los grupos sociales se complejizó con el arribo masivo de población africana (Alberro y Gonzalbo 2013, pp. 37–39).

La multietnicidad la entendemos como el resultado de la mezcla entre las diferentes calidades sociales que convivieron en la Nueva España (Gonzalbo 2009). La relevancia que tuvo en la vida cotidiana de la Nueva España no sólo se debe entender como la simple agrupación entre unas calidades y otras. Se trató más bien de un intercambio de saberes, costumbres, formas de actuar, maneras de practicar la religión, tradiciones y otras manifestaciones culturales entre unos grupos y otros y entre unas comunidades y otras; es decir, la multiculturalidad en el mundo hispánico echó raíz en el imaginario colectivo como consecuencia de esa convivencia cotidiana, producto de las manifestaciones multiétnicas.

Solange Alberro y Pilar Gonzalbo Aizpuru (2013) recientemente publicaron la obra *La sociedad novohispana. Estereotipos y realidades*. Se trata

³ Véase por ejemplo: Velázquez G., María Elisa (coord.) (2012) *Debates históricos contemporáneos. Africanos y afrodescendientes en México y Centroamérica*, México, INAH/CEMCA/IRD/UNAM/AFRODESC, 2011, (Serie Africanías 7).

de una investigación de primer orden que hace un análisis del estado actual sobre el conocimiento que tenemos en relación al mundo novohispano. En primer lugar Gonzalbo nos expone la complejidad de los conceptos (Alberro y Gonzalbo 2013, pp. 23–27). En segundo lugar, Alberro hace un estudio esclarecedor sobre la calidad de los indígenas frente a la dinámica cultural y social del virreinato y la metrópoli. En particular, el trabajo de Alberro da luz acerca de la percepción que tenemos sobre la supuesta docilidad de los indios (Alberro y Gonzalbo 2013, pp. 197–201).

Para entender la multiétnicidad como un proceso complejo y dinámico, partimos de la idea de que en el siglo XVI, después de la conquista, en teoría, existían la República de Indios y la República de Españoles; sin embargo, conforme avanzaba la centuria frente a estas agrupaciones comenzaron a aparecer otros grupos, producto de la migración de mano negra africana, entonces, aquella población indio española empezó a relacionarse con personas que no eran de una calidad específica. Por ejemplo, a partir de 1585, en el Tercer Concilio Provincial Mexicano se decidió que los párrocos debían llevar libros separados para registrar los bautizos (Rubial 2013, p. 221). Desde luego que no se tuvo conocimiento de una clasificación social ni a finales del siglo XVI ni a principios del XVII; fue hasta mediados del siglo barroco cuando se comenzó a tener conciencia de que había grupos entre el negro y el indio, entre el español y el negro o entre indio y español; es decir que no eran ni una cosa ni otra, frente a la complejidad multiétnica. Es decir, a lo largo del siglo XVII se comenzó a construir una sociedad de apariencias y realidades (Alberro y Gonzalbo 2009) que complejizó la conformación de una sociedad uniforme. Lo que finalmente se consolidó después de la segunda mitad del siglo XVII fue un mundo configurado por calidades sociales y no por razas o «castas».

Ya en el siglo XVIII, con los avances científicos de Europa y con el avance de la botánica y la zoología, seguramente la sociedad se preguntó ¿por qué no clasificar también a las personas? Es entonces cuando, con el uso de las técnicas modernas de la pintura se comenzó a pintar una sociedad pintoresca y estratificada. En este sentido, los cuadros de castas son una evidencia histórica de la clasificación social que las personas tenían de sí mismas.

Es aquí en donde debemos tener cuidado de no dar por hecho que esas pinturas reflejan en realidad la vida cotidiana de la Nueva España. Decimos esto porque los registros parroquiales y algunas fuentes notariales nos dicen algo muy distinto, es decir, en ellos no hemos encontrado todo ese abanico de grupos que presentan los cuadros de castas. Hemos identificado a Españoles, mestizos, castizos, indios, negros, mulatos, lobos, y en menor medida moriscos y demás calidades o castas.

Lo anterior significa que esa secuencia de imágenes grabadas en los cuadros de castas nos hablan de calidades sociales, más no de razas por lo que su valor recae en la información que nos brinda acerca del vestido, la comida, los oficios, las modas, los paisajes, pero no necesariamente de una sociedad tajantemente dividida.

La multietnicidad como categoría opuesta a la sociedad de castas nos ofrece mayor información en relación a la identidad novohispana porque no se ciñe a simplemente asegurar que una casta permaneció siempre en el mismo nivel social y cultural en el que nació, hay casos abundantes en donde los mulatos o indígenas bautizados como tales, a lo largo de sus vidas tuvieron posibilidad de cambiar de calidad social a partir del prestigio familiar, el reconocimiento social y también el aclaramiento de la piel, lo mismo ocurrió con la población española y criolla.

Segunda Parte

Hasta aquí, hemos intentado explicar de manera muy general, cómo se configuró la identidad religiosa de la Nueva España y cómo se construyó una religiosidad popular ajena a los dogmas católicos ortodoxos. De igual forma hemos hecho un esbozo amplio de la configuración étnica que hizo posible la formación de una sociedad multicultural. Sin embargo, cuál es la relevancia de todo ello. En primer lugar, no podemos negar que en el siglo XXI, existen en México grupos indígenas que aparecen en un padrón social como evidencia de la multietnicidad mexicana. De igual forma, en varios estados de la república como Guerrero y Oaxaca (por mencionar a los más representativos) existen poblaciones afrodescendientes que nos ofrecen la evidencia de la tercera raíz (Flores y otros 2014).

Así como existen estos grupos humanos mal llamados «sociedades autóctonas», existen evidencias contundentes de nuestra herencia virreinal en el ámbito del pensamiento religioso. Por ejemplo, la celebración de las fiestas patronales en las comunidades rurales y semiurbanas o bien, las peregrinaciones a los santuarios religiosos en donde se congrega gente de todas las clases sociales y de todos los niveles socio profesionales. En definitiva, estos ejemplos también nos deben llamar la atención no sólo por el impacto social que hoy en día pueden llegar a causar sino porque al igual de lo anterior (los grupos multiétnicos) son improntas de la era virreinal que a pesar del largo proceso formativo de «lo mexicano» sigue permeando en nuestros días.

Nuestra lista de ejemplos puede continuar con aspectos culinarios, del vestido, de los instrumentos de uso cotidiano o inclusive de la lengua; sin embargo, lo que está claro es que de ninguna manera podemos asumir la idea de que el paradigma neoliberal a eliminado los rasgos

identitarios de la sociedad mexicana, desde luego que los ha modificado y ha hecho que éstos se adapten a la realidad del siglo XXI. No obstante, es esta problemática de adaptación lo que nos da pie a pronunciarnos, ahora más que nunca, en favor de una mayor difusión del conocimiento virreinal no sólo en las escuelas sino en los medios y espacios que la propia modernidad del siglo XXI ha abierto para comunicarnos; es decir, no ser ajenos y reacios a trabajar, como científicos sociales y humanísticos, al margen de las innovaciones tecnológicas sino por el contrario explotarlas a fin de comunicar y difundir la cultura histórica y por tanto, promover una conciencia histórica.

El reto de la Historia en el nuevo milenio

El Plan de Desarrollo Nacional (PND) de los Estados Unidos Mexicanos enfatiza cinco metas para el logro de los objetivos del gobierno Federal y los estatales. En cuanto a la Educación, la tercera meta «México con Educación de Calidad» supone:

garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado (PND 2014).

Está claro que frente a este reto de envergadura nacional, los profesionales de la Historia tienen que desarrollar las herramientas y estrategias necesarias para promover y desarrollar una enseñanza de calidad. De manera más específica, consideramos que en lo que respecta a los Historiadores que investigan y enseñan el periodo virreinal, esta meta nos obliga a recurrir a las nuevas herramientas tecnológicas para lograr hacer asequible la complejidad del mundo novohispano.

Sabemos que en México son numerosos los Centros de Investigación Histórica y de igual manera el gremio de historiadores-investigadores crece constantemente. Sin embargo ¿en qué medida, las investigaciones que se generan responden a las necesidades primordiales de la sociedad mexicana?

Cuando hablamos de las funciones sociales que debe cumplir un Historiador, el listado es tan extenso como complejo pues algunos especialistas aseguran que su rol dentro de la sociedad es el de «reconstruir la historia, investigando y difundiendo sus diferentes aspectos para construir la historia total» (Sánchez 2008, p. 30). Otros aseveran que el papel del Historiador varía según su área de especialización ya que adquiere las competencias para investigar, enseñar, difundir el conocimiento histórico o bien, para conservar el patrimonio humano; de la misma manera hay quienes aseguran que más allá de estas tareas su papel es el de inculcar la conciencia histórica y lograr un cambio en el comportamiento humano.

Podemos presumir que algunas de las razones por las cuáles la sociedad que está fuera de la academia no está interesada en la Historia es porque en ocasiones las novedades del conocimiento histórico se presentan con lenguajes especializados y de hecho la finalidad de estas contribuciones se limita sólo a la crítica de los pares especialistas,

dejando a un lado la labor comunicativa de difundir de manera sencilla pero concreta la disciplina (Peralta 2013).

Este fenómeno de distanciamiento entre investigadores y sociedad se puede explicar a través de la noción de historicidad de la siguiente manera. Si el historiador-investigador es plenamente consciente que su papel consiste en aportar a la sociedad el ingrediente de la conciencia histórica y que su trabajo estará en función de las necesidades sociales, entonces podríamos asumir que él, como ser histórico tiene un grado de historicidad determinado; no obstante en la mayoría de los casos, los especialistas de la historia dedicados a investigarla centran su atención en los procesos a investigar y soslayan la parte de difusión; es decir, no prestan atención a si lo que hacen e investigan puede realmente afectar y mejorar la calidad de vida de la sociedad externa a su gremio o en el mejor de los casos, si su trabajo contribuirá a la formación de la conciencia histórica (Peralta 2013, *passim*).

Asumimos que la mayoría de las Universidades públicas del país insertas en el paradigma de la educación por competencias han desarrollado sus programas profesionales con la finalidad de que los estudiantes, a lo largo de sus estudios universitarios, se vinculen con el mercado laboral, a través de estancias o prácticas profesionales. Las competencias se han traducido en una competitividad incesante, en donde para mantener vigente la condición de investigador, se requiere realizar investigaciones en periodos de tiempo muy breves, lo que conlleva a no mirar el problema desde un estadio más amplio; es decir, parece ser que importa más la cantidad que la calidad.

La difusión de la Historia a través de las redes sociales y los foros

Entre las múltiples TIC, el siglo XXI ha visto popularizarse a las plataformas virtuales y de manera específica a las comunidades virtuales que se aglutinan en torno a un interés común. Estas agrupaciones o redes sociales virtuales no son ajenas a los investigadores de tal suerte que Instituciones de primer orden, como la Universidad Nacional Autónoma de México o el Colegio de México, por citar dos ejemplos conocidos,⁴ han recurrido a últimas fechas a hacer uso de la Internet para dar a conocer sus avances científicos y tecnológicos.

Rebeca Valenzuela (2013) asegura que en el ámbito educativo del siglo XXI, no se puede pasar por alto el uso de las redes sociales como herramienta de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, asumimos que nuestra tarea como difusores del conocimiento histórico, ya no sólo del periodo virreinal sino de cualquier otra época requiere echar mano de estos medios electrónicos.

De acuerdo a lo anterior, nos interesa traer a colación algunos ejemplos de los que tenemos conocimiento y que sirven para demostrar como los historiadores hemos logrado reducir la brecha entre el mundo académico y la sociedad en general. En este sentido, la labor que han hecho las instituciones educativas y los centros de investigación especializados son alicientes para que otras agrupaciones académicas y no académicas comiencen a mirar de manera distinta a las redes sociales.

⁴ Podemos advertir que por lo menos, más del 50% de las Universidades del país, entre el año 2012 y 2014, han abierto espacios virtuales para hacer difusión de sus actividades e investigaciones y además, casi todas emplean el Internet como una plataforma de intercambio y diálogo de ideas entre académicos y la sociedad en general.

En primer lugar, podemos traer a colación un grupo virtual administrado en una red social conocida por la mayoría de la juventud mexicana (*Facebook*) llamada «Amantes de Clío». Se trata de una agrupación administrada por estudiantes de posgrado de diferentes Instituciones académicas nacionales. Este grupo tiene como objetivo:

divulgar el conocimiento de la disciplina histórica y proporcionar herramientas para su estudio. En Amantes de Clío eres completamente libre para compartir recursos, difundir información, colgar convocatorias, debatir o cuanto sea útil a nuestra formación/profesión. No se discrimina a nadie, ya sean estudiantes de pregrado, posgrado, ya investigadores, cronistas, o sencillamente aficionados a la historia. Nuestras temáticas versan sobre la Historia de México/Nueva España/Mesoamérica principalmente, pero cualquier otra es bien recibida (Amantes de Clío 2014).

Otro ejemplo de mayor alcance a nivel nacional es la página electrónica de «H-México». Su relevancia recae en que es un medio electrónico que se actualiza día con día y que su objetivo es hacer del conocimiento, tanto a investigadores especializados como al público en general, y particularmente a sus asociados,⁵ acerca de las novedades editoriales de la disciplina, congresos, convocatorias, ofertas de trabajo, exposiciones y demás actividades de los centros de investigación e instituciones académicas o bien de asociaciones distintas.

Para el caso de la difusión del conocimiento sobre el periodo virreinal, en 2013, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) a través de su Facultad de Humanidades, y el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México

⁵ Para ser asociado de H-México lo único que debe hacerse es crear un perfil y una cuenta a partir de un correo electrónico específico.

convocaron a un Congreso de paleografía. Para el evento, se organizó a la par un portal virtual en Facebook en donde se colocaron algunos fragmentos de las mesas e informaciones relacionadas con el evento (Congreso de Paleografía 2013). Hasta donde tenemos conocimiento, el portal sigue vigente y en él se sigue subiendo información relacionada con el trabajo archivístico y paleográfico de México.

En noviembre de 2013 se celebró el XXVI Encuentro de Investigadores del Pensamiento Novohispano en la Ciudad de México. En el evento se trataron asuntos tanto historiográficos como informativos acerca del estado actual que guardan los estudios del mundo virreinal, En este sentido, también a través de las redes sociales dieron difusión y promoción al congreso de tal suerte que la celebración estuvo concurrida y enriquecida por distintos profesionales de diferentes partes del país.

Un último ejemplo de envergadura internacional y del cual tenemos conocimiento es el Congreso Internacional de Familias y Redes Sociales con sede en la Universidad de Sevilla, el cual se estará realizando en octubre de este año (2014). Esta convocatoria a los investigadores tiene por objetivo discutir y reflexionar en torno a la multiétnicidad y la multiculturalidad en el mundo Atlántico desde el siglo XVI al XXI.

A manera de cierre

En definitiva, consideramos que aún nos queda un camino por recorrer lleno de retos y obstáculos para poder difundir una conciencia acerca de la relevancia que tiene el periodo virreinal entre la sociedad mexicana; sin embargo, las TIC del siglo XXI y los nuevos medios de comunicación masiva que se han popularizado en no más de un lustro se prestan más que nunca para cerrar la brecha que nos queda.

Sin embargo, debemos ser plenamente conscientes los profesionales de la historia que aún con estas ventajas tecnológicas nuestro compromiso para con la sociedad debe priorizar el contacto humano; es decir, comunicar de manera adecuada por qué debemos considerar a la Historia no sólo como una «materia» escolar sino como un proyecto social en el que estamos insertos todos.

Hemos ofrecido sólo dos ejemplos de una tradición que nos ha acompañado a lo largo de nuestra historia nacional: la religiosidad y la multi-ethnicidad. Esta lista puede ampliarse conforme caminemos en las grandes etapas históricas. Por ejemplo habría que abrir un análisis para entender al indigenismo de los siglos XIX y XX o más cercano a nuestros tiempos, valdría la pena explotar las redes sociales y los foros para reflexionar sobre la transición de poderes políticos en las primeras décadas de nuestro siglo XXI.

Lo que está claro es que como profesionales de la Historia y de la difusión y enseñanza de la misma no podemos sólo centrarnos en nuestras investigaciones sino que debemos abrir nuestros intereses a las nuevas innovaciones culturales y tecnológicas para dar a conocer nuestro trabajo.

Referencias

Alberro, Solange y Pilar Gonzalbo (2013), *La Sociedad novohispana. Estereotipos y realidades*, México, El Colegio de México.

Arce Sáinz, María Marcelina, Jorge Velázquez Delgado y Gerardo de la Fuente Lora (coords.) (2010), *Barroco y cultura novohispana. Ensayos interdisciplinarios sobre filosofía política, barroco y procesos culturales: cultura novohispana*. México, Ediciones León/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Berenzon Gorn, Boris (1993), «La difusión de la Historia en México: La identidad imaginaria» en *Anales de Antropología*, Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 30, núm. 1, pp. 145-181. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/16980>

Blázquez Espinoza, José Carlos, Paulina Latapí Escalante, Hugo Torres Salazar (comps.) (2013), *Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad* [disco compacto], México, Universidad Autónoma de Querétaro/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Brading, David (2006), *Orbe Indiano, de la monarquía católica a la república criolla 1492-1867*, México, Fondo de Cultura Económica. 7ª reimp.

Briebesca Sumano, María Elena (2010), *La religiosidad popular en el valle de Toluca a través de los testamentos, 1565-1623*, México, [Tesis de Maestría], Universidad Pontificia de México.

Carrillo Cázares, Alberto (2006), *Manuscritos del concilio tercero provincial mexicano (1585)*. Edición, estudio introductorio y traducción de textos latinos por Alberto Carrillo Cázares, Tomo I, Vol. I, México, El Colegio de Michoacán/Universidad Pontificia de México.

Chartier, Roger (2005), *El presente del pasado. Escritura de la Historia, Historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana.

Chávez Sánchez, Eduardo (1996), *Historia del Seminario Conciliar de México*, Vol. I, México, Editorial Porrúa.

Defurneaux, Marcelin (1964), *La vida cotidiana en España durante el siglo de oro*, Argentina, Harchete.

Fernández, Martha (2010), «El retablo barroco: sus tipologías y su mensaje simbólico» en María Marcelina Arce Sáinz, Jorge Velázquez Delgado y Gerardo de la Fuente Lora (coords.), *Barroco y cultura novohispana. Ensayos interdisciplinarios sobre filosofía política, barroco y procesos culturales: cultura novohispana*, México, Ediciones León/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Flores García, Georgina, María Elene Bribiesca Sumano y otros (2014), *Azúcar, esclavitud y enfermedad en la hacienda de Xalomolnga, siglos XVII*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

Fontana, Josep (1992), *La Historia después del fin de la Historia*, Barcelona, Crítica.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Verónica Zárata Toscano (coords.) (2007), *Gozos y sufrimientos en la Historia de México*, México, El Colegio de México/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2009), *Vivir en Nueva España. Orden y desorden en la vida cotidiana*, México, El Colegio de México.

Kamen, Henri (1999), *La Inquisición española. Una revisión Histórica*, España. Crítica.

López de Ayala, Ignacio (comp.) (1785), *El sacrosanto y ecuménico Concilio de Trento traducido al idioma Castellano por don Ignacio López de Ayala. Agregase el texto latino corregido según la edición auténtica de Roma publicada en 1564*, Madrid, Imprenta Real, 2ª ed.

Lorenzana y Butrón, Francisco Antonio (comp.) (1769), *Concilios provinciales Primero y Segundo celebrados en la muy noble y muy leal Ciudad de México, presidiendo el Ilustrísimo y reverendísimo Señor Don Fray Alonso de Montufar en los años 1555 y 1565. Dalos a luz el Ilustrísimo Señor Don Francisco Antonio Lorenzana. Arzobispo de esta Santa Metropolitana Iglesia*, México, Imprenta del Superior Gobierno de el Bachiller D. Joseph Antonio de Hogal.

Maravall, Antonio (1998), *La cultura del barroco, Análisis de una estructura histórica*, España, Editorial Ariel.

Mazín, Oscar (2007), *Iberoamérica. Del descubrimiento a la independencia*, México, El Colegio de México.

Peralta Peralta, Marco Antonio (2013), «La Historicidad en la formación de profesionales de la Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México» en José Carlos Blázquez Espinoza, Paulina Latapí Escalante, Hugo Torres Salazar (comps.) *Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad* [disco compacto], México, Universidad Autónoma de Querétaro/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 298–307.

Rubial García Antonio (1999), *La santidad controvertida. Hagiografía criolla alrededor de los venerables no canonizados de Nueva España*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.

Rubial García, Antonio (2010), *El paraíso de los elegidos, Una lectura de la Historia cultural de Nueva España (1521-1804)*, México, Fondo de Cultura Económica /Universidad Nacional Autónoma de México.

Rubial García, Antonio (coord.) (2013), *La Iglesia en el México Colonial*, México, Ediciones Educación y Cultura/Universidad Nacional Autónoma de México/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Sánchez Reyes, Gabriela (2007), «Entre el dolor y la curación: la relación entre los milagros y las imágenes religiosas como remedio de enfermedades» en Pilar Gonzalbo Aizpuru y Verónica Zárate Toscano (coords.), *Gozos y sufrimientos en la Historia de México*, México, El Colegio de México/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Valenzuela Argüelles, Rebeca (2013), «Las redes sociales y su aplicación en la educación» en *Revista Digital Universitaria*, Coordinación de Acervos Digitales. Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 14, núm. 4, abril, pp. 1–14, disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>

Velázquez G., María Elisa (coord.) (2011), *Debates históricos contemporáneos. Africanos y afrodescendientes en México y Centroamérica*, México, INAH/CEMCA/IRD/UNAM/AFRODESC, (Serie Africanías 7).

Wobeser, Gisela von (2010), *Cielo, infierno y purgatorio en el virreinato de Nueva España*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Editorial Jus.

Zoraida Vázquez, Josefina (coord.) (1992), *Interpretaciones del siglo XVII mexicano: el impacto de las reformas borbónicas*, México, Nueva Imagen.

Referencias electrónicas

«Amantes de Clío», Plataforma virtual de difusión, disponible en: <https://www.facebook.com/groups/325047715911/?fref=ts>

«Centro de Estudios Históricos Ceh» del Colegio de México, Plataforma virtual de difusión disponible en: <https://www.facebook.com/centrodeestudioshistoricos.ceh?fref=ts>

«Coloquio Nacional sobre Paleografía y diplomática», Plataforma virtual de difusión disponible en: <https://www.facebook.com/1er.Coloquio.Paleografia?fref=ts>

«H-México» Plataforma virtual de divulgación y difusión especializada en Ciencias Sociales y Humanidades, disponible en: <https://www.facebook.com/pages/H-MEXICO/84628605603?fref=ts>

«Plan de Desarrollo Nacional», Presidencia de la República, disponible en: <http://pnd.gob.mx/>

Parte II

**LAS ÁREAS TERMINALES DE LAS LICENCIATURAS
EN HISTORIA**

OPCIONES DE TITULACIÓN Y LA EFICIENCIA TERMINAL DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UAS

Ofelia Janeth Chávez Ojeda
Mayra Lizzete Vidales Quintero
Edna Elizabeth Alvarado Mascareño

Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

En el año de 1999 se reglamenta la ley general de titulación de la Universidad Autónoma de Sinaloa (en adelante UAS), aprobada por el máximo órgano colegiado, el H. Consejo Universitario, en la cual se enlistan una serie de opciones de titulación de las que los egresados pueden solicitar la que mejor les convenga o para la que reúnen los requisitos para obtener el título de licenciado, según sea el caso, de la carrera que han cursado.

La Facultad de Historia, y más específicamente la Licenciatura en Historia, no ha quedado ajena a este reglamento de titulación. Debido a la diversidad de propuestas, los alumnos se pueden postular ante la Comisión Académica de Titulación de la Facultad para aplicar en la opción que más les convenga. A pesar de que en un principio, y aún en la mayoría de los casos, la titulación de los estudiantes de historia ha sido por medio de la presentación y defensa de tesis, en los últimos años los estudiantes han elegido las diferentes opciones que propone el reglamento General de Titulación de la UAS, lo que ha apoyado la eficiencia terminal del programa educativo en mención.

En vísperas de cumplir 30 años formando historiadores, la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa ha visto egresar de sus aulas a 22 generaciones del programa de licenciatura, que

suman aproximadamente más de trescientos estudiantes. Manteniendo los propósitos originales de su fundación,¹ desde la primera generación de la licenciatura, los egresados que optan por la profesión académica en los niveles superiores se han inclinado por la obtención del grado a través de la elaboración y defensa de tesis, además de continuar con los temas de investigación para ampliarlos y desarrollarlos aún más en estudios de Posgrado.

En 1999 se presenta ante el H. Consejo Universitario la propuesta de ampliar y diversificar las opciones de titulación del nivel superior. Para el año 2001 se aplica la reforma hecha al reglamento de titulación, y es incluida en la Nueva Legislación Universitaria. Lo anterior abre un abanico de oportunidades para los futuros egresados, quienes ahora podrían obtener el grado de licenciado a través de diversos medios, como son:

- 1.-** Por promedio.
- 2.-** Elaboración de memoria de Servicio Social con rigor metodológico o tesina.
- 3.-** Elaboración o defensa de tesis producto de participación en proyectos de investigación.
- 4.-** Examen de inglés Toefl o examen aplicado por el Centro de Estudios de Idiomas de la Universidad.
- 5.-** Examen general de conocimientos interno o externo.
- 6.-** Diplomado.
- 7.-** Práctica profesional.

¹ La formación de historiadores que contribuyan a la investigación del pasado en sus múltiples manifestaciones sociales: económica, política, cultural, etc.

Para hablar de las opciones de titulación, debemos comenzar con las disposiciones y plazos de titulación reglamentados en la Legislación Universitaria de la UAS, en la que se dispone que el plazo máximo para que un alumno pueda titularse después de haber cubierto la totalidad de las asignaturas de acuerdo al Artículo 27 del reglamento escolar, para el caso de nivel Licenciatura, es de tres años (Universidad Autónoma de Sinaloa 2009, p. 492). Lo que, aunado al interés de algunos alumnos de cursar un posgrado, las diferentes opciones brindan la oportunidad de titularse de una forma más rápida y elevar los índices de titulación no solo de la Facultad de Historia, sino también del resto de las Unidades Académicas de la propia Universidad.

Para un mejor estudio de la eficiencia terminal de la Licenciatura en Historia, dividimos este estudio en relación a los titulados a través de las diferentes opciones de titulación, tomando como punto de partida la primera generación de licenciados en historia hasta la generación vigésimo primera, egresada en 2013.

Titulación por Promedio

El promedio de excelencia es una de las primeras opciones que nos brinda la Nueva Legislación Universitaria, contenida dentro de la Sección Primera, la cual indica que

podrán optar por la modalidad de titulación por promedio los pasantes que hayan obtenido un promedio general de 9.0 o superior en el plan de estudios correspondiente (*ibid.*, p. 492).

En el caso de la Licenciatura en Historia, hasta el momento solo 28 alumnos se han titulado a través de esta modalidad. Cabe señalar que en un principio la Comisión de titulación de la propia Facultad se rehusaba a aceptar otros medios de titulación que no fuera la defensa de tesis, esto debido a que si bien uno de los objetivos de la institución

es el formar investigadores de alto nivel, el optar por otro medio no garantizaba el desarrollo de aptitudes investigativas. Sin embargo, debido a la normatividad universitaria, y después de 15 años de obtener resultados de investigación convertidos en tesis, en 2003 se presenta el primer caso de titulación por promedio (véase el Cuadro I).

Si tomamos como punto de partida el 2003, que es cuando se inicia con esta opción por parte de los alumnos de la Licenciatura en Historia, podemos observar que para el 2006 hay un alza en la eficiencia terminal dado que un mayor número de alumnos se inclinan por esta opción como forma de titulación. Otro beneficio, además de aumentar la eficiencia terminal, es el desempeño académico de los alumnos, pues algunos incluso se propusieron como meta el conservar y aumentar un promedio de 9.0.

El titularse por promedio de excelencia, implica esfuerzo y dedicación e incluso la habilidad de desarrollar proyectos de investigación para cumplir con las asignaturas que así lo requieren. Además, podemos encontrar a alumnos que cuentan con el promedio necesario para aplicar en esta modalidad y que sin embargo decidieron defender su tesis y dar a conocer sus trabajos de investigación.

Eficiencia Terminal por año a través de la modalidad de titulación por promedio

En el 2003 solo 3 alumnos obtuvieron la titulación por promedio de excelencia, para el 2004 y 2005 no se recibieron solicitudes de titulación, lo que no implica que el desarrollo académico de los alumnos hubiera bajado, sino que buscaron la titulación por otro medio. Sin embargo, para el 2006, se registra el mayor número de titulados por promedio alcanzando la cifra de 9. En los años siguientes hasta llegar al 2014 la titulación por esta modalidad fue disminuyendo, quedando

para el 2007: 4, 2008:1, 2009: 2, 2010: 2, 2012:3, 2013: 1 y 2014: 3, presentándose de nuevo sin referencia de solicitudes el 2011.

Titulación por Elaboración de Memoria de Servicio Social con rigor metodológico o Tesina

En la sección segunda del instructivo de titulación de la Nueva Legislación Universitaria, encontramos la opción de elaboración de memoria de Servicio Social con rigor metodológico o tesina, en la cual se estipula que los alumnos que opten por esta modalidad deben de cubrir los requisitos de:

presentar ante la Comisión de Titulación una memoria o tesina cuyo rigor metodológico será valorado de acuerdo con los siguientes criterios: a) el marco teórico que sustente el proyecto o programa que el pasante desarrollo durante su servicio social...; b) El proyecto o programa que el prestador ejecutó durante su servicio social, deberá acompañarse de un protocolo que contenga al menos la introducción, justificación, objetivos, metodología utilizada y metas alcanzadas; c) La extensión mínima de la memoria o tesina será de 60 cuartillas escritas a doble espacio; d) La redacción deberá ser aprobada previamente por el asesor correspondiente (*ibid.*, p. 492).

Además de cubrir con ese requisito, el estudiante deberá comprobar que ha concluido su servicio social a través de la presentación de la carta expedida por la Dirección General de Servicio Social Universitario, lo que le permitirá continuar con el trámite de titulación.

En la Unidad Académica de Historia, hasta el momento se han presentado solo 3 casos en esta modalidad: 1 en 2013; 1 en 2006 y 1 en 2010 (véase el Cuadro II). Sin embargo, es de nuestro conocimiento que hay alumnos de las diferentes generaciones de egresados que se encuentran realizando esta práctica para hacer la solicitud correspondiente de titulación a la Comisión de Titulación de la Facultad.

Titulación por elaboración o defensa de tesis producto de la participación en proyectos de investigación

La modalidad de titulación por elaboración o defensa de tesis dentro de la Licenciatura en Historia es una de las más recurrentes y la que más demanda tiene. Se entiende por tesis el texto escrito resultado de un proceso de investigación documental y de campo que, concluye con una postura en torno a un problema específico en el área de conocimiento de formación del alumno.

Una característica importante que debe cubrir un proyecto de tesis es tener asignado para su presentación un jurado, compuesto de un presidente, secretario y vocal, que son nombrados por la Comisión de Titulación. En el caso del vocal es elección del alumno ya que ese cargo lo desarrolla el asesor o director de tesis, previamente registrado por el estudiante.

Otro de los aspectos contemplados en el reglamento de titulación vigente es que los proyectos de tesis podrán ser desarrollados en las modalidades individual o colectiva. En el caso de la modalidad colectiva, se aceptan hasta tres alumnos de ser necesario, previamente aceptado por la Comisión de Titulación, que a su juicio la profundidad y amplitud del tema requiere del trabajo conjunto. Sin embargo, la réplica se hace de manera individual, en examen por separado.

Los proyectos de tesis deben seguir los lineamientos de estilo y forma que se piden en este tipo de trabajos, ya sean individuales o colectivos. El principal es la extensión mínima que deben cubrir, que para el caso del nivel licenciatura es de 80 cuartillas en las individuales y 150 en las colectivas, escritas ambas a doble espacio (véase el Cuadro III).

Como ya se ha mencionado, el grueso de la población estudiantil de la Licenciatura en Historia, debido a su formación, se inclina más hacia la defensa de un trabajo de investigación. Durante los primeros 15 años de vida del programa educativo, la única opción de titulación fue la presentación y defensa de la tesis, sin embargo, en los años siguientes se sigue observando esta modalidad como una de las principales elecciones de los estudiantes.

Relación de titulación por la modalidad de elaboración y defensa de tesis de 1993 a 2003

Iniciando las actividades de presentación de tesis en 1993, cuando egresa la primera generación de licenciados en historia, 8 alumnos presentan sus proyectos de investigación y aunque se registra una baja en los años siguientes, se observa la persistencia de esta modalidad. Salvo en el año de 1999 que no quedó asentado en el libro de actas de la Facultad la presentación de algún trabajo de esta índole.

Relación de titulación por la modalidad de elaboración y defensa de tesis de 2004 a 2014

En el 2005 se vuelve a dar un aumento en la presentación de Tesis. En 2009 y 2012, un número de alumnos considerable, para el área de humanidades, ve más cercano el proceso de titulación al hacer la defensa de sus trabajos. Cabe mencionar que en 2008 se presenta la primera tesis colectiva en la Unidad Académica de Historia, lo que abrió paso a otras dos en la misma tesitura en el año de 2009.

La eficiencia terminal de la carrera de Historia gira en torno a esta modalidad de titulación, donde el 48 % de los egresados hasta la fecha, se han decidido por la elaboración y defensa de tesis. Lo anterior demuestra que, a pesar de que la docencia es una de las principales áreas

de oportunidades para nuestros estu-
diantes, se inclinan más por la in-
vestigación de los procesos históricos y buscan ampliar sus horizontes
al incursionar a un Posgrado.

Titulación por Examen de Inglés Toefl o Examen aplicado por el Centro de Estudios de Idiomas de la Universidad

Para los estudiantes que se decidan a optar por esta modalidad titula-
ción deben de cumplir con los siguientes requisitos:

I. Haber cubierto la totalidad de los créditos o asignaturas del plan de
estudios respectivo; II. Acreditar al menos 450 puntos en examen de
inglés Toefl; III. Demostrar a través de un examen de conocimientos el
dominio de las cuatro habilidades del idioma (expresión oral, escritura,
comprensión lectora y auditiva) (*ibid.*, p. 495).

La titulación por examen de inglés, es una de las opciones poco solici-
tadas en la Licenciatura en Historia, aun cuando se tiene la referencia
que gran parte de sus alumnos estudian otro idioma en el Centro de
Idiomas de la Universidad. Hasta la fecha son solo dos los alumnos
que han tomado esta opción y que mediante la documentación requere-
da han realizado el trámite correspondiente para formar parte de los
seguidores de Clío (véase el Cuadro IV).

Titulación por Examen General de Conocimientos Interno o Externo

Según consta en el reglamento de titulación de la Universidad, para
optar por la modalidad de titulación por examen general de conoci-
mientos, lo alumnos deben haber cubierto la totalidad de los créditos
o asignaturas del plan de estudios respectivo, con el objetivo de de-
mostrar el objeto teórico práctico fundamental de su carrera.

Este examen consiste en un interrogatorio mediante el cual el aspirante, demuestre fehacientemente haber alcanzado los objetivos de la carrera planteados en el plan de estudios respectivo. En el caso de ser examen interno la Comisión de Titulación será la encargada de programar y evaluar el desarrollo del mismo. En caso de ser externo, la misma Comisión gestionará los trámites necesarios ante el organismo correspondiente.

Para el caso de la Licenciatura en Historia, esta representa una de las opciones que no se ha implementado o bien no ha sido requerida por los egresados de nuestra Facultad. Sin embargo, forma parte de una de las metas planteadas por la Facultad en el Programa Institucional de Fortalecimiento Integral, el promocionar la titulación a través de esta modalidad (véase el Cuadro V).

Titulación por Diplomado

Un diplomado es un estudio fuera de los planes de estudio de las carreras, que tiene como propósito el profundizar en un área del conocimiento y que puede ser impartido como una opción de titulación por la propia Universidad. Los requisitos a cubrir por los alumnos que participen en ellos son los que señalan la convocatoria que para tal efecto emita la Comisión de Titulación de la Unidad Académica respectiva. En caso de optar por un diplomado ofrecido por otra Unidad Académica, se solicitará autorización a la Comisión de Titulación mediante solicitud y programa de estudios del diplomado de su elección.

Cabe señalar, que con la reforma hecha a la Nueva Legislación Universitaria, se fusiona a esta opción la de titulación por Seminario de Titulación que en su momento se llevó a cabo, en el caso de la carrera de Historia. Persiguiendo los mismos fines se ofertaban en un principio estos seminarios donde los alumnos participantes continuarán

desarrollando funciones de investigación. En este sentido en 2002 se implementa esta modalidad para que alumnos egresados de la Licenciatura en Historia pudieran tomarlo como cierre de carrera y como una opción de titulación (véase el Cuadro VI).

Por situaciones ajenas a la propia Facultad, a pesar de tener una gran convocatoria, de los alumnos que llevaron el Seminario y que culminaron, fue un número reducido quienes realizaron trámites de titulación. Cuando se hace una nueva reforma a las opciones de titulación, se fusionan Seminarios de Titulación con los Diplomados. Siendo esta última otras de las opciones a las que más recurren los estudiantes egresados de la Facultad.

En esta modalidad La Facultad de Historia, ha ofertado los diplomados siguientes: en Historia de Sinaloa, en dos ediciones; en Historia del Arte I e Historia del Arte II, en dos ediciones; y en Humanidades: Filosofía, Historia y Literatura, este último en colaboración con la escuela de Filosofía y Letras de la Universidad, desarrollado en tres ediciones.

Eficiencia terminal por titulación por Diplomado

En el Cuadro VI podemos observar que, en 2005, 11 alumnos de los que participaron en estos programas educativos realizaron su trámite de titulación, representando ese año el más fuerte con referencia a la titulación a través de esta modalidad, seguida del 2011 con 9 alumnos.

Hasta nuestros días se sigue implementando la educación continua, enfocada con fines de titulación, lo que apoya a varios programas educativos a elevar sus índices de eficiencia terminal. Estos diplomados, avalados por Secretaría Académica y Secretaria General Universitarias, son presentados ante el H. Consejo Universitario para ser aprobados y ponerse en marcha. Cada uno con requerimientos especiales a su

área del conocimiento y basados en las competencias profesionales necesarias.

Titulación por Práctica Profesional

En la modalidad de práctica profesional pueden titularse aquellos estudiantes que acrediten la realización de esta forma en el área de que se trate, durante tres años a partir de la haber concluido sus estudios, con la realización de actividades propias del campo profesional de la carrera cursada y con el visto bueno de la Comisión de Titulación de la Unidad Académica correspondiente.

En casos especiales los estudiantes pueden acreditar conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo, conforme a lo estipulado en el Acuerdo Secretarial número 328 (Diario de la Federación, 30-07-2003), que modifica al 286 del 30 de octubre del 2000 (Diario de la Federación), siempre y cuando cumplan con los requisitos para hacerlo (*ibid.*, pp. 497–498).

Para titularse por esta vía el interesado debe presentar a la Comisión de Titulación de la Unidad Académica la solicitud correspondiente y la documentación necesaria para continuar con el trámite, como: acta de nacimiento, copia de la CURP, identificación oficial con fotografía, Kardex, Currículum Vitae ampliado y con respaldo documental, constancia de experiencia laboral y lo más importante, carta aval de honorabilidad y correcto ejercicio del desempeño laboral expedida por un representante de una persona moral legalmente constituida y con un objeto social vinculado con los conocimientos que se desean acreditar.

En esta modalidad de titulación la Facultad de Historia no ha tenido mucho eco, a pesar de que gran parte de la población de egresados

de la Licenciatura en Historia, se dedican a la docencia en centros educativos públicos o particulares. Sin embargo, uno de los requisitos que estas instituciones solicitan, para poder sostener en nomina a estos egresados, es que presenten su título de licenciatura. Lo anterior hace suponer que, por esta razón los egresados se inclinan más por cualquiera de las otras modalidades y en menor medida por esta otra.

Hasta el momento solo 5 alumnos, de los cuales ha quedado registro en el departamento de control escolar, han realizado trámite de titulación por este medio. Se observa además, que desde 2011 no se ha registrado ningún otro caso (véase el Cuadro VII).

A esta modalidad de titulación también se le adhiere otra de las opciones que se contemplaron en un primer momento, que es la opción de titulación por elaboración de manuales o material didáctico. De esta solo se encontró el registro de una persona titulado a través de este medio.

A manera de conclusión, podemos decir que las diferentes opciones de titulación vinieron a colaborar, no solo con la Licenciatura en Historia, sino con las demás licenciaturas ofertadas en la UAS, a elevar los índices de titulación y con ello a la eficiencia terminal de cada uno de los programas educativos. Además, cada una de las modalidades cubre las características necesarias para titular a sus egresados, así como a hacer un análisis de los recursos humanos que se están formando, las competencias profesionales que están desarrollando y los valores que están alcanzando.

Referencias

Universidad Autónoma de Sinaloa (2009), *Nueva Legislación Universitaria*, México, UAS.

Cuadro I. Titulación por promedio

No.	Nombre	Año de titulación	Generación
1	Ofelia Janeth Chávez Ojeda	2003	1996–2001
2	Reginaldo Santoyo García	2003	1996–2002
3	Sergio Romo Santos	2003	1996–2001
4	Yanel Arreola Urrea	2006	1994–2005
5	Aida Rodríguez Campaña	2006	2000–2005
6	Andrea Olivia Ramírez Acosta	2006	1999–2004
7	Cintia Dalladi Linares Cacique	2006	2000–2004
8	Cristobal Gómez Vazquez	2006	
9	Flor de los Ángeles Machorro Pérez	2006	2000–2005
10	Janitzio Guadalupe Osorio Flores	2006	1999–2004
11	Luis Martín Padilla Ordoñez	2006	2001–2005
12	Mónica del Rosario Osorio Flores	2006	1999–2004
13	Fernando Rodelo Mendoza	2007	2002–2006
14	Leonidastenocho Carlos Farrera Ruíz	2007	2003–2007
15	Miriam Faviola Soto Quintero	2007	2003–2007
16	Natali Gaxiola Soto	2007	2002–2006

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Nombre	Año de titulación	Generación
17	Efraín López Sánchez	2008	2002–2006
18	Cinthia Nashelli Audelo Martínez	2009	2005–2009
19	Karely Lucia Elizalde Félix	2009	2005–2009
20	David Enrique Alaniz Longoria	2010	2004–2008
21	María Antonia Vega Covarrubias	2010	2005–2009
22	Ramiro Estudillo Pérez	2012	1998–2004
23	Karla Verónica López Ley	2012	2008–2012
24	Roberto Meza Flores	2012	2001–2005
25	Ramona de Jesús Bernal	2013	2009–2013
26	Brenda Karina Duarte Oros	2014	2007–2011
27	Lilia Margarita Moreno Cervantes	2014	2006–2010
28	Esther Italia Rojo Arellanes	2014	2008–2012

Cuadro II. Titulación por Memoria de Servicio Social con rigor metodológico o tesina

No.	Nombre	Año de titulación	Generación
1	Omar Tena Garrido	2003	1995–2001
2	Guadalupe de Jesús Meza Martínez	2006	2000–2005
3	María Alicia Larrañaga Cerda	2010	2005–2009

Cuadro III. Titulación por elaboración y defensa de tesis

No.	Alumno	Título de tesis	Fecha de presentación
1	Alfonso Mercado Gómez	Compostela, Nayarit en el siglo XVI: rasgos de su historia	28/04/1993
2	Beatriz Rico Álvarez	Los comerciantes de Culiacán durante el porfiriato	28/04/1993
3	Eduardo Frías Sarmiento	Origen de las compañías privadas de alumbrado público en Culiacán: 1895–1915	29/04/1993
4	Félix Brito Rodríguez	y tecnología en Rosario y Concordia durante los años 1895–1910	29/04/1993
5	Rosa Amelia Félix Lara	Los Redo: una familia empresarial, 1870–1920	30/04/1993
6	Mayra Lizzete Vidales Quintero	Comerciantes en Culiacán. Un proceso de transición: 1900–1920	30/04/1993

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Alumno	Título de tesis	Fecha de presentación
7	Samuel Octavio Ojeda Gastelum	El mezcal: una fuente de riqueza en Sinaloa durante el porfiriato	11/04/1993
8	José Manuel Frías Quintero	Tacuichamona: origen y fundación	25/11/1993
9	Sergio Arturo Sánchez Parra	El movimiento estudiantil universitario, 1966–1974	31/05/1994
10	Gilberto López Castillo	Propiedad territorial en la provincia de Culiacán, 1691–1810; la llanura costera	17/06/1994
11	María Elda Rivera Calvo	Principales empresarios agrícolas en la región de Ahome. Su evolución histórica. 1886–1930	29/08/1995
12	Blanca Mireya Lara Madrid	La resistencia indígena frente a la evangelización (Sinaloa en los siglos XVI y XVII)	22/02/1996
13	Manuel Hernández Martínez	Breves noticias acerca de la educación en Sinaloa, durante el porfiriato (1877–1902)	03/07/1997
14	Héctor Carlos Leal Camacho	Sinaloa durante la Revolución. El papel de los intelectuales en la transformación social: 1909–1922	04/03/1998
15	Carlos Enrique Rubio Juárez	La hacienda de Pericos durante el porfiriato	08/07/1997
16	Edi Omar Audelo Gastelum	La industria textil en Sinaloa (1877–1911)	02/06/1998
17	Rosendo Romero Guzmán	Inmigración asiática a Sinaloa. El caso de los chinos: 1880–1934	09/10/1998
18	María del Rosario Heras Torres	Vida social en Culiacán durante el cañedismo, 1895–1909	23/08/2000

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Alumno	Título de tesis	Fecha de presentación
19	Olivia Loza Vera	La modernización de la agricultura sinaloense y la contaminación por agroquímicos, 1950–1970	01/09/2000
20	Jesús Armando Monreal Ceyca	El impacto de la política educativa nacional en Sinaloa: del Colegio Civil Rosales a la Universidad Socialista del Noroeste (1935–1940)	26/06/2001
21	Olga Martínez Sandoval	Proceso histórico de la erradicación de la poliomielitis en México. El caso de Sinaloa (1986–1994)	09/07/2001
22	Laura Elena Lira Morales	Servicio público de agua en Culiacán (Empresa de Agua de Sinaloa, S. A., 1887–1909)	18/01/2002
23	Rafael Santos Cenobio	El movimiento estudiantil en la UAS (1966–1972)	25/09/2002
24	Víctor Adrián González Pérez	Las rebeliones de los indios cocoyomes en el reino de la Nueva Vizcaya, 1691–1693	03/10/2002
25	Melina Carrillo Gutiérrez	La instrucción femenina en Sinaloa. Aspectos generales sobre su orientación y desarrollo. 1877–1910	17/01/2003
26	José Francisco Pérez Ríos	CAADES: una institución de la agricultura sinaloense (1980–2000)	19/05/2003
27	Mario Sánchez Aguirre	Una mirada histórica al narcocorrido en Sinaloa: apología, censura y tragedia social	06/06/2003

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Alumno	Título de tesis	Fecha de presentación
28	Wilfrido Llanes Espinoza	Iglesia y autoridad secular: una disputa de poder en las postrimerías de la colonia. La de la comunidad eclesiástica de la casa cural de Mocorito	21/08/2003
29	Sara Nohemy Velarde Sarabia	La encomienda en las provincias de Chiametla, Culiacán y Sinaloa. Siglo XVI: un enfoque geohistórico	12/09/2003
30	Annabel García Carlos	El Partido Acción Nacional en Sinaloa; entre pasado y memoria. Las dos primeras décadas de su proceso organizativo	12/03/2004
31	Liliana Plascencia Sánchez	Entre la preocupación y la amenaza social. El discurso de los jóvenes en Culiacán (1960–1968)	31/03/2004
32	Luis Felipe Días Cruz	La ganadería en Sinaloa, 1946–1974; y las implicaciones del ejido-ganadero	30/11/2004
33	Moisés Medina Armenta	Formas, espacios y medios de diversión en el Culiacán cañadista, 1895–1910	15/03/2005
34	Mario Cesar Islas Flores	Tres aproximaciones a Clío: literatura, vida cotidiana e imágenes. El problema de la cientificidad de la historia	16/03/2005
35	Pedro Cazares Aboytes	El movimiento obrero-campesino en la United Sugar Companies: 1903–1939	08/04/2005
36	Ana Lilia Altamirano Prado	El estudio de la nupcialidad en la provincia de Culiacán: 1760–1778	13/04/2005
37	Javier Fuentes Posadas	Una rebelión indígena al amparo de la revolución: Felipe Bachomo y los mayos, 1913–1916	29/08/2005

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Alumno	Título de tesis	Fecha de presentación
38	Diana Sughey Burgos Aguilar	La familia Clouthier; parte de la elite culiacanense. Su trayectoria en los años 1920–1950	11/10/2005
39	Pedro Arturo Santos Díaz	Origen, desarrollo y crisis en la Liga de la Costa del Pacífico (1945–1958)	07/06/2006
40	María Anita Félix Osuna	Las mujeres de Culiacán a través de la prensa local, 1965–1968	26/09/2006
41	Nancy Sughey Moreno Matus	Bocetos históricos sobre tres templos católicos de Culiacán	28/05/2007
42	Víctor Hugo Sosa Ortiz	Usos y manejos del agua en Sinaloa, 1877–1910: motor para el crecimiento económico	06/07/2007
43	Juan Carlos Díaz Arroyo	El reparto agrario en el Valle de San Lorenzo (1915–1940)	29/08/2007
44	Fabiola Guadalupe Gaxiola López	Expresión plástica monumental en Culiacán, 1958–2007	17/01/2008
45	Araceli Santiago Ramírez	Trabajadores en las haciendas azucareras del norte de Sinaloa, 1900–1910	25/02/2008
46	Ana Julieta Rueda Morales		28/02/2008
47	Francisco Javier Osuna Félix	La situación de la minería en el sur de Sinaloa durante el porfiriato	09/04/2008
48	Nubia Gabriela Valenzuela Frías	Escuela Normal de Sinaloa	12/02/2009
49	Yaneth Guadalupe Gámez Rivera		
50	Luis Salvador Morales Zepeda	La escritura de la historia	13/02/2009
51	Gerardo Jiménez Maldonado	Vida cotidiana; futbol en Culiacán	13/02/2009

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Alumno	Título de tesis	Fecha de presentación
52	Jesica Rosas Villa	Solidaridad estudiantil en el Valle de Culiacán	13/02/2009
53	Miguel Ángel Higuera Félix	La otra cara del cañedismo: una sociedad amenazada por calamidades y penurias	23/06/2009
54	Milagros Millán Rocha		
55	Rosa Yuneiry Ramírez Topete	Voces del Culiacán ausente. Esparcimiento, idilios y vida familiar, 1940–1960	26/08/2009
56	Elizabeth Álvarez Castro	La música en Sinaloa; de la revolución mexicana hasta 1960	02/10/2009
57	Elma Leticia Araujo Leyva	Agrarismo en Sinaloa de Leyva, Sinaloa, 1915–1934	20/01/2010
58	Catarino Escobar Macías	La enseñanza de la ingeniería en el Colegio Rosales, 1874–1909	09/07/2010
59	Pedro Pablo Favela Astorga	Un inciso irrelevante. Génesis de una política cultural en Sinaloa, 1966–1975	21/09/2010
60	Ma. Benita Escarcega Ríos	La moral transgredida. Bigamia y castigo en Sinaloa y Sonora (siglo XVIII)	29/09/2010
61	Omar Hernández Millán	Las bebidas embriagantes en Culiacán 1949–1954. Problemas y diversiones, una visión entre lo prohibido y lo legal	07/10/2010
62	París Padilla Salazar	Redes empresariales en Culiacán durante el cañedismo	01/04/2011
63	Abel Astorga Morales	Entre la satisfacción y el desencanto. Experiencias de braceros sinaloenses (1942–1964)	27/06/2011

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Alumno	Título de tesis	Fecha de presentación
64	Diego Marcel Benítez Ramírez	La esperanza deshecha. Ramón López Velarde ante la revolución	13/12/2011
65	Antonio Santiago León	El mixteco influenciado por la política agraria de Adolfo López Mateos; de la región mixteca a la Sierra Norte: la Mixtequita 1961–1981	16/03/2012
66	Oscar Antonio Aguilar Bastidas	Familia Díaz Angulo: trayectoria empresarial en la zona centro norte del estado de Sinaloa, 1930–1960	22/03/2012
67	Sandra Luz Gaxiola Valdovinos	Del mercado a la mesa: alimentos y comida en Culiacán porfirista	29/03/2012
68	Amanda Liliana Osuna Rendón	Prestigio y poder a través de los retratos de la elite sinaloense de finales del siglo XIX	27/06/2012
69	Eddy Yamir Ojeda Delgado	Protagonistas y escenarios de la rebelión escobarista en Sinaloa, 1929	12/12/2012
70	Roberto Carlos Verdugo Pompa	El transporte urbano en Culiacán (1940-1960)	12/12/2012
71	Juan Luis Ríos Treviño	Sociabilidades políticas de finales del porfiriato a inicios de la revolución en Sinaloa	13/12/2012
72	José Guadalupe Zamora Medina	¡Que me siga la tambora! Las bandas de viento en Culiacán: 1940–1963	16/01/2013
73	Hugo Gabriel Cruz Martínez	Yo fui bracero. La trayectoria laboral de Gregorio Villanueva Vital, 1958–1962. Rumbo al norte, vivencias, penurias y deslumbramiento de dólares	24/04/2013

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Alumno	Título de tesis	Fecha de presentación
74	Josué David Piña Valenzuela	La literatura modernista en el cañedismo: Enrique González Martínez, Julio G. Arce y Amado Nervo	07/06/2013
75	Josefina Raquel Favela Ahumada	La participación de la mujer en la lucha por el derecho al voto en Sinaloa (1940–1960)	30/10/2013
76	Bárbara Anahí Tolosa Arámburo	Los ingenios azucareros en Culiacán, 1890-1940. Introducción al estudio de patrimonio industrial	13/11/2013
77	Héctor Castro Ahumada	Irregularidades en la ocupación y repartimiento de tierras en Ocoroni durante la primera mitad del siglo XVIII	20/05/2014
78	Gustavo Telechea Saldaña		23/05/214

Cuadro IV. Titulación por segundo idioma

No.	Nombre	Año de titulación	Generación
1	Alain Arturo Pulido Barrón	2007	2002–2006
2	Héctor Alberto Félix Derat	2010	2003–2009

Cuadro V. Titulación por Seminario de Titulación

No.	Nombre	Año de titulación	Generación
1	María Luisa Acuña Félix	2002	1994–2002
2	Alicia Angélica Urrecha López	2003	1993–1998
3	María Gabriela Fuentes García	2004	1994–2003
4	Rosa del Carmen Ibarra Aispuro	2005	1989–2004
5	Felipe Gastélum Navarrete	2007	1988–1993
6	Jaime Sánchez Carrizosa	2007	1988–1993
7	Cristian Contreras López	2008	2002–2006
8	Jesús Marbella García Medina	2008	2003–2007
9	María Antonia Gastélum Torres	2008	2004–2008
10	María Isabel Herrera Vega	2009	2002–2006
11	José Alberto López Montoya	2009	
12	Francisca Olga Daniela Ovalles Camargo	2009	2004–2008
13	Ilán Antonio Aguilera Benítez	2010	2003–2008
14	Jorge Alberto Bernal Castellanos	2010	2003–2007

Cuadro VI. Titulación por Diplomado

No.	Nombre	Año de titulación	Generación
1	Adriana Valdez Ruíz	2005	2000-2004
2	Diana Zulema Zazueta Salas	2005	1998-2004
3	Jesús Clemente Sánchez Miranda	2005	1998-2004
4	María de los ángeles Sitlalit García Murillo	2005	1996-2001
5	María Elena Verdugo Ovalles	2005	2000-2004
6	María de los Ángeles Aguilar Rivera	2005	2000-2004
7	Martha Alicia Camacho Loiza	2005	1997-2002
8	Marco Antonio Ortíz	2005	1998-2004
9	Perla Anaiz Padilla Hernández	2005	2000-2004
10	Santa Isabel Heras Camacho	2005	1998-2003
11	Sergio Bustamante Escamilla	2005	1998-2005
12	Jairo Bernardo Narvaez Llamas	2006	1998-2004
13	Angélica Mabel Gómez Medina	2007	1999-2004
14	Elizabeth Osuna Salazar	2007	2000-2005
15	Iris Martínez Sánchez	2008	1998-2006
16	Angélica Zaray Ramírez Zavala	2009	1997-2003

Continúa en la siguiente página...

Viene de la página anterior...

No.	Nombre	Año de titulación	Generación
17	María Rosalina Medina Armenta	2010	1998-2003
18	Felipe Ramiro Aguilar Trujillo	2011	1997-2006
19	Alfonso Fernando Castro Guerrero	2011	2005-2009
20	Luis Ángel Chaidez Félix	2011	2005-2009
21	María Josefina Heras Ceballos	2011	2004-2010
22	Norma Yaremi Leyva Guzmán	2011	2000-2008
23	Martha López Hernández	2011	2006-2010
24	María Fernanda López Ibarra	2011	2007-2011
25	Lorena Ramírez Ávila	2011	2006-2010
26	Betzabe Reyes Trujillo	2011	2002-2009
27	Teresita de Jesús Germán Gastélum	2012	2006-2010
28	Juan Manuel Lizarraga Sánchez	2012	2007-2011
29	Paúl Antonio Félix Meza	2013	2006-2010
30	Patricia María Hernández Salazar	2014	2003-2009

Cuadro VII. Titulación por Práctica Profesional

No.	Nombre	Año de titulación	Generación
1	Lamberto Vizcarra Cárdenas	2002	1988–1992
2	Guadalupe Acosta Aragón	2003	1991–2003
3	Manuel Heras Petris	2003	1994–2002
4	Miram Lizeth Palomares Villarreal	2010	1995–2000
5	Arely Félix Villaseñor	2011	1996–2001

«HISTORIA ACA»: UNA EXPERIENCIA EN EL PROCESO
TERMINAL DE LOS ALUMNOS DE LA FES ACATLÁN

Patricia Montoya Rivero
María Cristina Montoya Rivero

Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

La técnica y el arte tienen como mira final servir al hombre del pueblo.

La Universidad dejará de producir profesionistas decimonónicos: individualistas, egocentristas y simuladores, en cambio, se forjará al profesional capaz y solidario.

— José Vasconcelos.

Resumen

En el año 2001 se inició en la FES Acatlán el proyecto «Historia ACA: Catalogación y balance historiográfico de revistas mexicanas especializadas en historia», en el cual se estableció la opción para que los alumnos integrantes realizaran su Servicio Social catalogando alguna revista y, al mismo tiempo, quienes estaban en la posibilidad de iniciar sus trabajos de titulación lo hicieran mediante las modalidades de: tesina, tesis o el Servicio Social Profesional, para ello, además del catálogo tendrían que hacer un balance y análisis historiográfico de la revista seleccionada.

Con esta ponencia queremos compartir nuestra experiencia de cómo se ha llevado al cabo el servicio social y la titulación de los alumnos que

han participado en nuestro seminario desde que éste se fundó. Para ello presentaremos algunas de las características y problemas de los procesos mencionados.

Palabras clave: Servicio social, tesis, tesina, catalogación de revistas, balance historiográfico, titulación.

Abstract

In the 2001 year, the "Historia ACA: Cataloging and historiographical balance of specialized magazines in Mexican history" began in the FES Acatlán, and was established for students that members do, the option their Social Service cataloging some magazine and at the same time, those on the possibility of obtaining the degree they did in the categories of: thesis, dissertation or Professional Social Service, the selected magazine.

With this exposition we want to share our experience of what has been within the social service and certification of students who have participated in our seminar since it was founded. This will present some of the characteristics and problems of these processes.

Keywords: social service, thesis, dissertation, cataloging magazines, historiographical balance, titling.

Presentación

En el año 2010 en la FES Acatlán se aprobó el proyecto «Historia ACA: Catalogación y balance historiográfico de revistas mexicanas especializadas en historia, siglo XX», para que formara parte del Programa de Apoyo a Proyectos de Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza de la UNAM (con clave PAPIME PE400310). En dicho proyecto se estableció la opción para que los alumnos integrantes realizaran su servicio

social catalogando alguna revista y, al mismo tiempo, quienes estaban en la posibilidad de iniciar sus trabajos de titulación lo hicieran mediante las modalidades de: tesina, tesis o Servicio Social Profesional, para ello, además del catálogo tendrían que hacer un estudio introductorio al catálogo que consistiría en un balance y análisis historiográfico de la revista seleccionada, estos trabajos se realizarían al interior de un Seminario académico organizado para tal fin.

Con este trabajo queremos compartir nuestra experiencia de cómo se ha llevado al cabo el servicio social y la titulación de los alumnos que han participado en nuestro seminario desde que éste se fundó; por lo cual presentaremos algunas de las características y problemas de los procesos mencionados. Para lograr el objetivo propuesto, hemos dividido el texto en los siguientes apartados: El Servicio Social en la UNAM, donde se hace un recuento histórico del mismo, se exponen las características que debe tener y se presenta su reglamentación. Enseguida, se aborda el punto titulado *El Proyecto Historia ACA y el Servicio Social*, en este caso se mencionan los objetivos y características de dicho proyecto, así como su relación con el servicio social. Finalmente, expondremos la experiencia del proyecto relacionada con el proceso terminal de los alumnos inscritos en este PAPIME PE4003 I O.

El Servicio Social en la UNAM

A raíz de la revolución mexicana y para atender aspectos de justicia social, en los años 30 se estableció en México el servicio social; se trataba de una respuesta de los egresados de la Universidad para favorecer a las comunidades marginadas. Ya desde la década anterior, José Vasconcelos había declarado que: «La técnica y el arte tiene como mira final servir al hombre del pueblo. La Universidad dejará de producir profesionistas decimonónicos: individualistas, egocentristas y

simuladores, en cambio, se forjará al profesional capaz y solidario» (Universia 2014).

En marzo de 1934 el rector de la Universidad, Enrique Gómez Morín presentó una propuesta de Servicio social en el congreso Nacional de Profesionistas y el 2 de diciembre del siguiente año el director de la Escuela Nacional de Medicina, Gustavo Baz Prada propuso ante el rector el servicio social de los pasantes de la carrera de medicina en zonas rurales carentes de servicios de salud, propuesta que se llevó al presidente Lázaro Cárdenas. Así fue como a través de un convenio de la UNAM con el departamento de Salubridad Pública quedó establecido que a partir de entonces el servicio social de los pasantes de medicina sería obligatorio para quienes pretendían obtener el título de médico cirujano. Hacia 1940 en la UNAM se crearon las brigadas multidisciplinarias, llamadas «misiones universitarias», de esta manera, egresados de distintas carreras trabajaban en las vacaciones en proyectos para el desarrollo de las comunidades del campo.

Con los antecedentes señalados, sería en 1945 cuando se estableció la obligatoriedad del servicio social en la UNAM en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Al paso del tiempo, el servicio social se ha generalizado y hoy en día todos los pasantes de la UNAM y escuelas incorporadas tienen la obligación de realizarlo para retribuir en parte a la sociedad la educación recibida en sus aulas.

En los ochenta años que lleva establecido el servicio social ha habido logros muy importantes; algunos estudiantes sobresalieron por ello, ya sea en trabajos individuales o bien colectivos. Para reconocer la excelencia de los estudiantes en la prestación del servicio social, se fundó el Premio Gustavo Baz Prada, que consiste en una medalla de plata y un diploma, que se otorgan uno por carrera de cada una de las

facultades y/o escuelas, asimismo el profesor asesor del servicio social recibe también un reconocimiento. El premio se otorga para gratificar a «quienes se hayan distinguido por su participación en programas de servicio social con impacto social, dirigidos a la población menos favorecida, que coadyuven a mejorar sus condiciones de vida, contribuyendo así al desarrollo económico, social y educativo del país» (Dirección General de Servicios Educativos 2014)

Fue con motivo de la conmemoración de los 50 años de haberse establecido el servicio social en la UNAM, que en 1986 se inició el otorgamiento del premio anual del servicio social «Gustavo Baz Prada.»

Hay que recordar la UNAM cuenta con un reglamento en donde se establecen las bases y fijan los lineamientos para la prestación del servicio social de los pasantes, éstos son regulados por: el Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales, el Reglamento General de Exámenes y los reglamentos internos que en cada facultad o escuela establezcan los consejos técnicos correspondientes.

De acuerdo con el artículo 3 del Reglamento General del Servicio Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, que plantea la Normatividad Administrativa de la UNAM, se entiende por Servicio Social Universitario:

La realización obligatoria de actividades temporales que ejecutan los estudiantes de carreras técnicas y profesionales, tendientes [sic] a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o en interés de la sociedad (Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria 2014).

En el mismo reglamento se establecen cuales son los objetivos que persigue el servicio social:

- I.** Extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura a la sociedad;
- II.** Consolidar la formación académica y capacitación profesional del prestador del servicio social;
- III.** Fomentar en el prestador una conciencia de solidaridad con la comunidad a la que pertenece. (Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, 2014).

El servicio social es un requisito que se establece para todas las carreras de la UNAM y las escuelas incorporadas, indispensable para obtener el grado académico de licenciatura.

Por otra parte, a partir de 1991 se establecieron en la UNAM nuevas opciones para obtener el título de licenciatura además de las existentes: presentación de una tesis o tesina y examen profesional. De acuerdo a los lineamientos de los consejos técnicos o internos de las diferentes facultades o escuelas y a las características propias de las carreras, los egresados pudieron optar para titularse entre diversas modalidades. En la FES Acatlán quedaron establecidas las siguientes: tesis y examen profesional, tesina y examen profesional, titulación por ampliación y profundización de conocimientos, titulación por haber cubierto la totalidad de créditos con alto nivel académico, titulación mediante estudios de posgrado, titulación por trabajo profesional y examen profesional, titulación por servicio social profesional, titulación por actividad de apoyo a la docencia, titulación por seminario curricular, titulación por seminario-taller extracurricular, titulación por actividad de investigación y titulación mediante examen general de conocimientos (Facultad de Estudios Superiores Acatlán 2014).

Hay que destacar que no todas las opciones de titulación están disponibles para todas las carreras, pues cada Comité de Programa por licenciatura, adoptó las más idóneas. (Véase la Nota 1)

El Departamento de Servicio Social y Bolsa de Trabajo de la FES Acatlán, definió que la titulación por Servicio Social deberá prestarse con base en el Reglamento General de Servicio Social, durante un tiempo no menor de seis meses ni mayor a un año. El egresado que haya optado por tal modalidad deberá entregar al Departamento seis informes avalados por su asesor y el número de horas que requiera deberá ser determinado por las características del proyecto y la licenciatura a la que se encuentre adscrito.

El servicio social para titulación podrá realizarse en proyectos de investigación, proyectos de innovación y/o proyectos de divulgación que respondan a las siguientes características: Realizar análisis reales, con referencias reales, mostrar cambios, beneficios e impacto, mostrar habilidades sobresalientes en investigación, deducción y/o experimentación y saber muy bien en donde se ubica el profesional dentro de la institución donde prestará el servicio social (Facultad de Estudios Superiores Acatlán 2014).

Para aprobar que un determinado servicio social sea considerado como opción de titulación, se han establecido los siguientes criterios: que fomente la investigación, que desarrolle nuevos materiales o alternativas, que haya innovación tecnológica, que se promueva el desarrollo de *software*, *interfaces*, objetos de aprendizaje y redes sociales, el análisis de soluciones recicladas, y actualizadas, mejorar el clima humano, organizacional y financiero en diversos ambientes y/o promover el desarrollo sustentable y el manejo ambiental. Es claro que el proyecto de Servicio Social puede cubrir tan solo alguno o algunos de estos

criterios y no necesariamente todos (Facultad de Estudios Superiores Acatlán 2014).

El prestador de un servicio social para titularse deberá contar con un plan de trabajo sobre las actividades a desarrollar, avalado por un asesor académico y aprobado por el Comité de Programa respectivo. Para ello existen diferentes proyectos de servicio social aprobados por el Departamento, ya sea al interior de la Facultad o bien en instituciones públicas o que tienen convenio con Acatlán.

Una vez que el egresado se ha inscrito a un servicio social bajo la singularidad de titulación, podrá obtener su grado de licenciatura cuando haya cubierto los siguientes requisitos: aprobar la totalidad de las asignaturas de su carrera y cubierto el 100% de créditos que establece el plan de estudios correspondiente, de igual manera deberá comprobar que ha cumplido satisfactoriamente con otros requisitos para titulación, como el haber acreditado los idiomas que marca su plan de estudios, y desde luego, haber concluido su servicio social, pero sin liberarlo en la modalidad tradicional, sino de acuerdo a los lineamientos del reglamento (Véase el Anexo 1).

El proyecto «Historia ACA» y el servicio social

Si bien en otras ocasiones hemos presentado en algún Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALHICA) y de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) algunos aspectos de este proyecto, cabe aquí sintetizar algunos elementos relacionados con el mismo. (Véase la Nota 2)

Debemos recordar que los objetivos de este proyecto son:

- Aportar a la comunidad de historiadores, investigadores y público en general interesado en el pasado una herramienta de consulta que acortará el tiempo de investigación que se emplea en la revisión de volúmenes de diferentes tipos de revistas, en búsqueda de la información sobre el estado de la cuestión a tratar.
- Tener acercamientos particulares a la historia de las revistas mexicanas especializadas, sobre alguna época o tema en particular tratado en una publicación periódica.
- Apoyar a los programas de titulación, de tal manera que los estudiantes que cuenten con los requisitos estipulados por el Departamento de Servicio Social y que decidan optar como modalidad para su titulación por el Servicio Social Profesional, o por la tesis o tesina, en caso de que ya tengan cubierto el requisito del servicio social, puedan incorporarse a este proyecto colectivo, en el que podrán trabajar en la elaboración de un catálogo y demostrar las habilidades para ejercer el oficio del historiador. (Véase la Nota 3)

De acuerdo a lo señalado, observamos que el servicio social en el proyecto «Historia ACA» está acorde con lo que se establece en el Reglamento General del Servicio Social de la UNAM al que ya hemos hecho referencia en párrafos anteriores.

A través del proyecto «Historia ACA», se ha venido trabajando en el índice y el análisis de las publicaciones periódicas del siglo XX, que tratan temas históricos. Si bien hoy en día existen catálogos electrónicos que es posible consultar en diferentes medios (CDROM e Internet), no hay ningún catálogo completo de esta naturaleza que contenga un índice de los artículos de las revistas mexicanas especializadas en

historia, y que incluya información necesaria que facilite a cualquier investigador o estudioso de los temas históricos la localización del tema de su interés. Es por ello que el proyecto se justifica por sí mismo; en la actualidad el profesional de la historia debe revisar gran cantidad de números de revistas y/o diversos índices para localizar artículos y ensayos que den apoyo a sus investigaciones. Sobra decir que el catálogo de «Historia ACA» tal como lo establece el Reglamento General del Servicio Social en su primer objetivo, constituye una aportación significativa en beneficio y en interés de la sociedad.

Con relación al segundo objetivo del proyecto, los estudiantes adscritos a éste realizan una serie de actividades en las que demuestran su capacidad de síntesis, análisis e investigación histórica, así como su capacidad para realizar crítica histórica. ya que el proyecto no solo radica en la construcción de una gran base de datos, sino que implica también un acercamiento significativo a la historia de la comunidad de historiadores mexicanos y extranjeros que han publicado en revistas especializadas de temas históricos artículos en torno a sus investigaciones. En este sentido, la profundización en la historia cultural a través de los textos publicados y el análisis historiográfico mediante los autores, editores y lectores de las publicaciones periódicas, vienen a ser parte fundamental de este proyecto. Por ello, podemos afirmar que se satisface plenamente el segundo objetivo del Reglamento General del Servicio Social que dice que el servicio social prestado debe de consolidar la formación académica y la capacitación profesional del prestador.

Para cumplir con el último objetivo del Proyecto Historia ACA, de apoyar a los programas de titulación en la FES Acatlán, se trabaja a través de un Seminario con sesiones mensuales en el que se presentan

los avances de los prestadores en la elaboración de tablas y gráficas de autores, temáticas y temporalidades de las revistas que se trabajan (ver Anexo 2); se buscan soluciones a los problemas que se les presentan a los alumnos en el trabajo cotidiano de la elaboración de fichas catalográficas, tabulaciones, gráficas y análisis historiográficos. Asimismo en estas reuniones se analizan y discuten lecturas de carácter teórico que servirán de fundamento a sus trabajos de titulación. Cada alumno cuenta con un asesor, al que eligen de entre los profesores la planta docente de la carrera de historia. De esta manera se conforman equipos de trabajo de acuerdo el tipo de revistas estudiadas al interior del seminario. Por lo anterior el trabajo en equipo que se lleva a cabo en el Proyecto cumple con la solidaridad con la comunidad universitaria y al mismo tiempo el trabajo final, producto del servicio social, será un aporte para la comunidad de historiadores e interesados en la historia, de ahí que también el trabajo realizado represente un apoyo, tal y como lo establece el tercer punto del Reglamento General del Servicio Social Universitario.

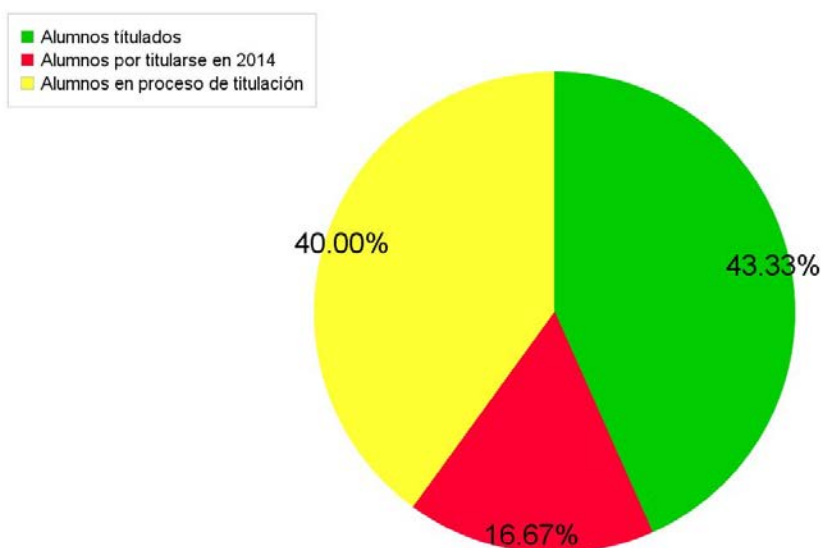
Una experiencia

Cuando se inició el Proyecto Historia ACA, se pensó que en éste todos los alumnos realizarían servicio social y se titularían, sin embargo, en los años que llevamos coordinando el proyecto, no todos los estudiantes lo han hecho así.

A continuación se presentan unas gráficas relacionadas con el proceso terminal de los alumnos inscritos en el Proyecto Historia ACA, en el cual han sido aceptados un número de treinta estudiantes, los que componen nuestro universo. En algunos casos ha habido estudiantes que únicamente han cumplido con el requisito del servicio social, para

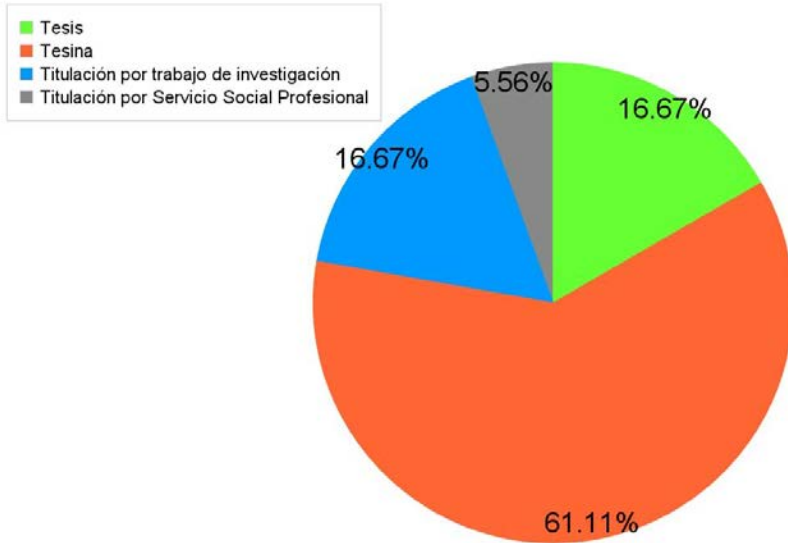
ello se les ha asignado una revistas o algunos números determinados de alguna publicación para que elaboren el catálogo correspondiente, sin embargo, la gran mayoría, participa en el proyecto con el fin de obtener su título profesional.

Gráfica 1: Titulación en Historia ACA



En la Gráfica 1 podemos observar el porcentaje de titulación de los pasantes integrantes del Proyecto: A la fecha se han titulado a través del trabajo realizado en el Seminario un 43 % de los participantes; hay alumnos que están por terminar su trabajo próximamente, en el curso de los meses que faltan de este 2014, éstos son el 16.66%; finalmente hay un 40% de alumnos que aún están en el proceso de elaboración de sus trabajos de titulación, lo que se espera que logren en su mayor parte en 2015. Cabe aclarar que este es un proyecto a largo plazo, por lo que al concluir los trabajos de los pasantes que hoy están inscritos, nuevamente se abrirá para otra promoción.

Gráfica 2: Modalidades de titulación



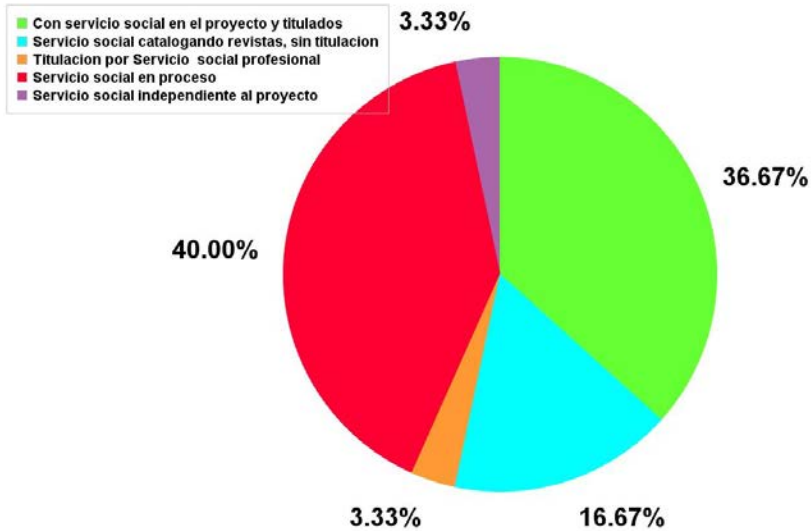
Como ya se apuntó anteriormente, existen varias modalidades de titulación en la Universidad Nacional, y por consecuencia en la FES Aca-tlán. En el proyecto de catalogación de revistas de historia de México siglo XX, según se observa en la Gráfica 2, la mayor parte de los alumnos que se han titulado, lo ha hecho con un trabajo de tesina, siendo éstos el 36.66%. En tanto que 10% han optado por titularse con una tesis. La diferencia entre estos dos tipos de trabajo radica en: que la tesina implica la realización de un trabajo de análisis historiográficos de los artículos catalogados, mientras que la tesis supone que, a través del estudio historiográfico de las colaboraciones en la revista tratada, existe el planteamiento de una hipótesis que deberá ser comprobada en el trabajo. Desde luego, un trabajo de tesis implica una mayor complejidad y dedicación, tanto por parte del alumno como del asesor; en tanto que la tesina representa un estudio introductorio al catálogo.

En esta misma gráfica se observa que sólo un 33.33 % corresponde a la modalidad de titulación por Servicio Social Profesional, porcentaje representado solamente por un alumno que obtuvo su título en el año de 2013. Este caso particular se sale de la generalidad porque el pasante era de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública; dada su formación a él le interesó el proyecto, ya que la revista Cuadernos Americanos, publicación periódica que se caracteriza por divulgar textos relacionados con la actualidad política de América Latina, maneja muchos temas que tienen que ver con su carrera (Otero 2013). Una vez concluida la etapa de catalogación y haber cumplido con los requisitos para obtener el título bajo esta modalidad, el estudiante fue nominado para el premio Dr. Gustavo Baz Prada de Servicio Social; si bien no quedó vencedor, quedó como finalista, lo que trajo una gran satisfacción al proyecto al corroborar que éste ofrece un beneficio social a la sociedad en el ámbito educativo.

Finalmente, la modalidad de titulación por actividad de investigación fue elegida por el 10%. Esta forma consiste en realizar un artículo de investigación, relacionado con las revistas estudiadas, para publicarse en un libro colectivo producto del proyecto. Para culminar esta actividad también se requiere de un docente asesor que guíe al estudiante por el camino de oficio del historiador.

Presentamos una tercera gráfica, relativa al servicio social al interior del Seminario de revistas, en la que podemos apreciar que un 36.66 % de alumnos se han titulado y realizado el servicio social en este Proyecto; podemos ver que únicamente el 16.66 cumplieron con el requisito del servicio social tradicional, y se retiraron sin titularse. Como ya se mencionó con anterioridad, solamente un 3.33 % optó por el Servicio Social Profesional para titularse.

Gráfica 3: Servicio social



En la actualidad tenemos un 40 % en proceso de realización del servicio social tradicional y un 3.33 % ha ingresado habiendo cumplido el requisito de servicio social en una instancia ajena a este proyecto.

Consideraciones finales

De esta manera, podemos señalar que el Proyecto Historia ACA, ha significado entre los egresados de la carrera de Historia, y en algún caso de la carrera de Ciencias Políticas, una nueva opción para realizar el Servicio Social, el cual puede hacerse de tres maneras; la primera, de la manera tradicional, o sea que el estudiante solamente cubre el requisito establecido, y, ya posteriormente elige una de las opciones de titulación, lo que puede realizar fuera del proyecto; una segunda opción es la de hacer el servicio, con la catalogación de una revista o parte de ella, y en seguida, al interior del mismo proyecto la tesina o

tesis profesional, que realiza mediante un estudio y balance historiográficos, siendo esta la manera por la que optan la mayoría de nuestros alumnos, lo que consideramos resulta para ello más acorde con la formación académica que debe tener el futuro historiador. Así mismo, los egresados que quieren seguir una carrera académica realizando un posgrado, pueden mostrar este tipo de trabajos de titulación como una mejor carta de presentación para ser aceptados en las instituciones que imparten maestrías y doctorados; tercera forma, implica cumplir con el Servicio Social Profesional, donde a la vez se realiza el Servicio Social y se lleva a cabo la titulación, pensamos que esta modalidad no se ha generalizado entre los miembros del Seminario, ya que existen muchos trámites para lograrlo (véase el Anexo I).

Para los profesores que coordinamos el Proyecto de catalogación y balance historiográfico de revistas mexicanas, siglo XX, así como también para los que son asesores en el mismo, la participación en este grupo académico ha sido muy enriquecedora, ya que se está llevando al cabo un trabajo novedoso, útil y de servicio a la comunidad.

Notas:

- 1.-** En la estructura de la FES Acatlán, existen los Comités de Programa, como órganos auxiliares del Consejo Técnico, ya que la facultad cuenta con dieciséis licenciaturas de diferentes áreas de conocimiento.
- 2.-** «Una opción de titulación» análisis historiográfico de publicaciones periódicas especializadas en historia, ponencia presentada en el *II Encuentro Nacional de Licenciaturas de Historia de Instituciones Públicas de Educación Superior*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 29, 30 y 31 de Octubre, 2007.

«El giro historiográfico en la enseñanza de la historia: la red y las revistas especializadas», ponencia presentada en *VII Encuentro de la RENALIHCA y I Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia*, Universidad Autónoma de Chiapas. San Cristóbal de las Casas, Chis., 29–31 Octubre, 2012.

«Historiando historias. Publicaciones periódicas: nueva vertiente en la enseñanza de la historia», ponencia presentada y publicada en *Memorias: III Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, I Encuentro internacional de Enseñanza de la Historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2012, ISBN 978-607-413-152-9.

3.- El informe de Servicio Social Profesional fue aprobado por el Consejo Técnico de la Facultad el doce de marzo de 1991, el que permite que al tiempo que se realiza el Servicio se tiene la posibilidad de titularse. Para inscribirse en esta opción es requisito no haber realizado el servicio social con anterioridad, tener cubierto el 100% de créditos y realizar 960 horas de servicio social, en un periodo mínimo de seis meses y máximo de dos años.

Referencias

Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria (2014), «Reglamento general del servicio social de Universidad Nacional Autónoma de México». Recuperado de <http://www.dgelu.unam.mx/nad3-3.htm>.

Dirección General de Servicios Educativos (2014), «Premios y reconocimientos» Premio al Servicio Social Dr. Gustavo Baz Prada, Universidad Nacional Autónoma de México, 1985. Recuperado de www.dgose.unam.mx/dgose/pregbp.html.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán (2014), «Opciones de titulación en la FES Acatlán. Recuperado de <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/212/>.

Otero Dávila, David Alejandro (2011), *Catalogación y balance historiográfico de la revista en temas sociopolíticos*. Cuadernos Americanos periodo 1993-1995, Trabajo de Servicio Social, UNAM, FES Acatlán.

Sozzan Carlos (2007) «Antecedentes del servicio social universitario» en *Debates Universitarios*. Recuperado el 7 de junio de <http://debatesuniversitarios.blogspot.mx/2007/04/antecedentes-del-servicio-social.html>,

Universia (2014), «Antecedentes del Servicio Social». Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/tiempo-libre/noticia/2004/12/27/1133113/antecedentes-servicio-social.html>

Anexo I

Procedimiento a seguir para la modalidad de Servicio Social Titulación en la FES Acatlán

1. El alumno solicita en el cubículo 2 del COESI (edificio A8, planta baja), con el responsable de Servicio Social, orientación sobre los procedimientos y trámites para la modalidad.
2. El responsable envía vía correo electrónico al alumno: procedimientos a seguir, guía de actividades y guía de trabajo final, así como información sobre el tiempo y requisitos previos para optar por la modalidad.
3. El alumno debe revisar los documentos que se le enviaron y comparar la modalidad con las otras opciones de titulación, si decide por servicio social resolverá sus dudas sobre el procedimiento con el responsable de servicio social.
4. El alumno revisará la página www.serviciosocial.unam.mx, para elegir la institución en donde realizará su servicio social.
5. El alumno elaborará la Guía de plan de actividades, la cual presentará con el jefe inmediato de la institución en donde realizará el servicio social, así como con su asesor académico para revisión y firmas de visto bueno.
6. Elaborar una carta de solicitud, dirigida al Comité de Programa de su licenciatura, en donde pida que se revise y se apruebe su proyecto (plan de actividades) y en la cual tendrá que incluir los siguientes datos:

Nombre del proyecto.

Nombre de la Institución donde realizará el servicio.

Periodo sugerido para la realización del mismo.

Nombre completo del alumno.

Carrera.

Número de cuenta.

Teléfono.

Correo Electrónico.

7. El alumno entregará al responsable los siguientes documentos en fólder:

Carta de solicitud firmada por el alumno (original).

Guía de actividades acompañada del Vo.Bo, con las firmas del jefe inmediato, el asesor académico y la del alumno.

Historial original con el 100 % de créditos.(original)

2 fotografías tamaño infantil.

Si el plan de estudios lo solicita, copia de la o las constancias de idiomas.

NOTA: Estos documentos se entregarán al comité engrapados y solicitamos que por favor no alteren el orden del expediente.

8. El responsable de Servicio Social registra en formato de excel: nombre del alumno, carrera, número de cuenta, nombre del proyecto, institución donde realizará el servicio y asigna la homoclave para la modalidad de titulación.

9. En el proyecto el responsable de Servicio Social, anotará en la parte final del mismo la homoclave, firmará y sellará el documento como visto bueno. Sólo con estos últimos datos el Comité de Programa puede estar seguro que el trabajo ya pasó por el procedimiento con servicio social.

10. Por parte del responsable, se realizará el envío a la Jefatura de Programa de la licenciatura correspondiente, de los documentos del alumno vía oficio para su revisión y aprobación.

11. Una vez que el Comité de Programa ha revisado y aprobado los documentos y el proyecto, la Jefatura de programa deberá enviar por oficio dirigido al responsable de servicio social, los documentos del alumno, junto con una copia del acta de comité donde aprueban el trabajo en un plazo no mayor a 30 días hábiles. El secretario técnico del programa hace del conocimiento de la minuta de aprobación del comité de programa, junto con la solicitud de la modalidad de titulación a la unidad de administración escolar, en tanto el responsable de servicio social, notifica al alumno de la resolución tomada.

12. El alumno registra en su Programa de Carrera la modalidad a titulación y obtendrá:

Formatos oficiales de registro en 4 tantos (alumno, asesor, escolares y jefatura del programa).

13. El alumno entregará los documentos en el cubículo 2 del COESI, con el responsable de Servicio Social, para su registro y control.

14. El alumno tendrá que acudir a realizar su registro oficial. Llevando copia de alguno de los formatos oficiales de registro de la modalidad y recibirá los siguientes documentos:

Formato de inscripción.

Hoja de registro de firmas para informe de avances.

Acuse de carta de aceptación.

Guía de trabajo final.

15. El alumno deberá construir durante su servicio social, la guía de trabajo final y entregarla al término junto con sus seis informes parciales, además de la hoja de firmas, avalada por su asesor y su jefe inmediato, así como su formato de inscripción. El proyecto concluido con base en la guía, será el documento con el cual el alumno se titulará.

16. El Área de Servicio Social entregará en un plazo no mayor a 45 días hábiles la carta original de liberación a Servicios Escolares y una copia al alumno.

17. El alumno deberá realizar en su Jefatura de Programa los trámites correspondientes para la notificación de trabajo concluido a la Unidad de Servicios Escolares.

Véase: Opciones de titulación en la FES Acatlán en:

<http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/212/>

Anexo 2

Revistas que se catalogan y/o estudian en el Proyecto Historia ACA

Arqueología Mexicana

Artes de México

Cuadernos americanos

Cuicuilco

Estudios de cultura maya

Estudios de cultura náhuatl

Estudios de historia moderna y contemporánea

Estudios de historia novohispana

Frenia

Fuentes humanísticas

Letras libres

Luna córnea
Historia mexicana
Historias
Historia y grafía
I Cuaderni Storici
Istor
Quipu
Revista de ciencias sociales y humanidades
Saber ver
Secuencia
Vuelta

CLIMA SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS
OBLIGADO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EFICIENCIA TERMINAL

Ivett Reyes-Guillén

Carlos Arcos Vázquez

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

El análisis del clima social en estudiantes universitarios, nos permite determinar las líneas de acción para la elaboración de un plan de mejora de una institución educativa. Con ello, se busca atender diversos aspectos que los alumnos perciben como necesidades, que de ser cubiertas, impactarán de modo positivo sobre su desempeño, permanencia y eficiencia terminal. Los resultados encontrados permiten visualizar las percepciones de los estudiantes en tres direcciones, hacia sí mismos, hacia sus docentes y hacia la infraestructura con que cuentan para su formación. Se muestran varios elementos que reflejan el estado situacional del clima social de los estudiantes y su impacto en la calidad de los programas a los que están insertos. Específicamente, se determinaron necesidades de atención en áreas como infraestructura física, planta docente, grado de especialización, disponibilidad de los profesores, autoestima, relaciones académicas docente-alumnos.

Palabras Clave: Clima social, deserción, eficiencia terminal.

Abstract

The analysis of the social climate in University, allows us to determine the lines of action for the development of a plan of improvement of an educational institution. Therefore it seeks to address aspects that students perceived needs, that of being covered, will impact positively on

their performance, permanence and terminal efficiency. The found results allow to visualize the perceptions of students in three directions, towards themselves, towards their teachers and to the infrastructure available for training. Shows several elements that reflect the situational status of students social climate and its impact on the quality of the programs. Specifically, identified needs of care in areas such as infrastructure, degree of specialization, availability of teachers, self-esteem, academic relations between teachers-students.

Keywords: Social climate, school dropout, terminal efficiency.

Introducción

La educación formal se ha transformado en uno de los ámbitos de mayor preocupación de los gobiernos a nivel mundial, debido principalmente a la constante búsqueda de la calidad para el desarrollo. Es decir, el impacto que los procesos educativos tienen en la promoción del desempeño social y económico de la población, permite insertarse en el nuevo orden de competencia internacional (Pascual 1995).

Para México, el Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018 (PND) estima la necesidad de trabajar por un México incluyente, con educación de calidad, prosperidad y responsabilidad global. El PDN considera varias estrategias claras, con líneas de acción concretas, tal es el caso de la estrategia 3.1.3, que implica garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirva a lo largo de su vida (Gobierno Federal 2013).

Así también, el PDN plantea la estrategia 3.1.5, la cual tiene el objetivo de disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada

nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro (*ibid.*). Lo anterior exige la participación social y los aportes que la ciencia pueda desarrollar para el logro de las metas trazadas dentro del PDN 2013–2018.

Las estrategias anteriores son algunas de las que se han considerado para atender de modo específico la problemática educativa respecto a la deserción escolar y la eficiencia terminal. Ambos indicadores en las Instituciones de Educación Superior, representan un problema complejo y comúnmente estudiado desde una perspectiva cuantitativa por la naturaleza misma de estos indicadores.

Al respecto se han realizado numerosos estudios, no obstante, sigue siendo necesario y conveniente tener un mayor acercamiento a la realidad del estudiante con la finalidad de identificar lo que está ocurriéndole, las dificultades que va encontrando a lo largo de su trayectoria, de modo que se esté en posibilidades de diseñar estrategias e implementar acciones encaminadas hacia la conclusión de sus estudios (Domínguez *et al.* 2013).

Precisamente dentro de los estudios que se han realizado varios en el ámbito de la calidad y la comprensión de los procesos educativos, los análisis de percepciones sobre el ambiente en el que se desarrollan las actividades humanas habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones. Es decir, el conocimiento del clima institucional, social, laboral, entre otros. En este sentido, en el ámbito escolar se estaría hablando del Clima Social Escolar (Arón y Millic 2000).

El presente estudio, muestra interés principal en el análisis de los factores biopsicosociales relacionados con la percepción del estudiante

universitario sobre sí mismo y sobre el clima social del cual participa. Todo ello, relacionado con la necesidad de identificación y comprensión de los factores que influyen, de modo directo o indirecto, con el aprovechamiento, permanencia y eficiencia terminal de los estudiantes.

Objetivo General

Analizar mediante valoración auto-perceptiva, el clima social de estudiantes de nivel superior.

Objetivo Específico

Incidir en la planeación de programas de mejora para reducir el índice de deserción y mejorar la eficiencia terminal.

Marco teórico y conceptual

Partiendo de que en la actualidad, los procesos educativos deben estar ocupados en mejorar la calidad de los mismos, la educación superior enfrenta fuertes retos relacionados no solo con la calidad de sus programas educativos, sino también con la permanencia de los mismos. Dos indicadores de interés para este caso son la Deserción Escolar y la Eficiencia Terminal, teniendo éstos relación directa entre ambos.

Es preciso definir ambos conceptos, mismos en los que fijamos interés al analizar el Clima Social de jóvenes universitarios. Deserción escolar es un término que hace referencia a aquellos alumnos que dejan de asistir a clases y quedan fuera del sistema educativo. Mientras tanto, la eficiencia terminal puede definirse como la relación porcentual entre una generación de egresados de un nivel educativo y el número de estudiantes que dieron origen a esta misma generación años antes (SEP 2001).

Los esfuerzos que se han realizado para atender esta problemática y explicar la naturaleza de ambos procesos, han sido múltiples. Dentro de ellos se ha considerado que la deserción obedece a la falta de integración de los jóvenes al sistema universitario, así también es atribuido al bajo rendimiento escolar, limitada capacidad de estudiar y la existencia de problemas socioeconómicos familiares (Bean 1982; SREB 2000; Herrera 1999; Langbeing y Zinder 1999).

Estudios en Latinoamérica argumentan además como factores de deserción a la desintegración familiar, violencia intrafamiliar y social, problemas de salud, problemas jurídicos. Otros estudios sugieren, por la otra parte, que el sistema de aprendizaje y relación docente-alumno, son elementos muy importantes al momento de analizar la deserción escolar (Páramo y Correa 1999, Osorio y Jaramillo 2000, Pérez Franco 2001).

Para el caso de México, son pocos los estudios que se han hecho al respecto, algunos han podido encontrar como factores determinantes de la deserción a las presiones económicas familiares, desintegración familiar, falta o inadecuada orientación profesional, reprobación, problemas de salud y el traslape de horarios de escuela-trabajo de los estudiantes (Chaín Revueltas *et al.* 2001).

Si bien, los elementos anteriormente mencionados son factores causales de la deserción, no debemos dejar de lado las percepciones que los jóvenes tienen con relación a ellos mismos, con sus docentes y con la universidad en la que están insertos, es decir, el clima social del estudiante universitario y su influencia en los indicadores deserción escolar y eficiencia terminal puede estar marcando factores sensibles para el abordaje de esta problemática educativa.

La forma en que los individuos se evalúan a sí mismos y a su entorno, tiene repercusión en todas las áreas de su desarrollo social, emocional, intelectual, conductual y escolar. Es decir, la percepción de un individuo determina sus actitudes y generalmente sus conductas (González-Arratia *et al.* 2000). Estas percepciones se tornan importante para la educación formal, toda vez que sabemos que la universidad es la institución a quien compete preparar seres humanos integrales, desarrollando no solo sus conocimientos sino sus aptitudes y actitudes para que sean profesionistas capaces de resolver con éxito los problemas sociales.

Dentro del ambiente escolar, hablar de clima social es referirnos a la estructura relacional configurada por la interacción de varios factores que incidirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela, la dinámica propia de las clases, las características físicas y de infraestructura, los factores organizativos, las características tanto del docente como del estudiante, son factores determinantes del clima social (Basedas 1991), en consecuencia, medirlos es una necesidad tanto para la comprensión de las dinámicas escolares como de los indicadores de la estabilidad, es decir, la deserción escolar y la eficiencia terminal.

Métodos

El estudio se realizó en el período comprendido por los meses de febrero y marzo del 2014, en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH, misma que se encuentra localizada en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Se caracteriza por una población pluriétnica, donde la lengua materna del 35 % de los estudiantes es indígena (tsotsil 18 %, tzeltal 10 % y chol 7 %). El resto corresponde a estudiantes de lengua castellana (Reyes-Guillén y Arcos 2014).

El estudio es de tipo cuali-cuantitativo, perfilando las siguientes etapas:

1. Diseño de instrumento de medición de clima social en estudiantes nivel universitario. El instrumento consta de distintas secciones, las cuales determinan el grado de comodidad del estudiante en el ambiente social en que se desenvuelve.
2. Prueba piloto del instrumento (con planeación estadística). Se probó el instrumento, haciendo un análisis de su funcionalidad para el levantamiento formal de los datos.
3. Ajustes de diseño del instrumento de acuerdo a los resultados de la prueba piloto. Se realizaron ajustes de acuerdo a las preguntas que no tenían claridad para el entrevistado.
4. Aplicación del instrumento para la obtención del clima social en estudiantes nivel universitario de la FCS. Se aplicó el instrumento a la totalidad de estudiantes encontrados en la Universidad durante el período comprendido por los meses de febrero y marzo de 2014. Del total de estudiantes inscritos ($N = 1,058$) (Economía 540, Sociología 300, Historia 120, Antropología 98 Servicios Escolares FCS, 2014) se entrevistaron a $n = 496$, representando un 47 % de los estudiantes de la facultad.

Resultados y Discusión

La edad promedio de los estudiantes ($n = 496$) a quienes se les aplicó la escala de medición de clima social en la Facultad de Ciencias Sociales, UNACH, 2014, es de 21 años. En cuanto al género, fue menor el porcentaje de mujeres (43 %) que de hombres (57 %).

Varios estudios han demostrado que se ha incrementado el número de mujeres estudiantes (Acker 1994; Andrade y León 2001; Eli 2000), en

este estudio puede verse un porcentaje alto de mujeres (43 %) inscritas en los distintos programas de la facultad de Ciencias Sociales.

Aunado a lo anterior, el 35 % de los estudiantes son de origen indígena, teniendo como lengua materna el tzeltal, tsotsil y chol principalmente, estos estudiantes son bilingües (lengua materna y español).

A pesar de que los resultados muestran varios puntos de importancia para la discusión, comenzaremos con el análisis general del clima social de jóvenes universitarios. Posteriormente, se analizarán elementos que la Universidad debe considerar para un mejor desarrollo de las actividades académicas y la formación de profesionistas.

La información que se presenta, muestra la percepción de los estudiantes en tres ejes, hacia ellos mismos, hacia los docentes y hacia la infraestructura con que cuenta la universidad a la que pertenecen.

Percepción hacia ellos mismos. Un importante porcentaje de estudiantes, demuestran elementos de baja autoestima, como es el considerarse con poca inteligencia (42 %).

Respecto a los elementos de relaciones sociales, el 70 % se consideran humildes, entendiéndose como humildad a la capacidad de reconocer sus propias limitantes y debilidades y actuar de acuerdo a este conocimiento. Aunque su concepto de humildad no está relacionado con el concepto de servicio ya que 52 % de estos estudiantes, no se considera servicial, es decir, no tienen disposición a prestar ayuda hacia los demás. Un elemento de importancia en este apartado, es el de considerarse jóvenes sensibles (con capacidad de percibir sensaciones), ya que el 45 % se consideran así.

Por lo anterior, las relaciones interpersonales de amistad entre los estudiantes se ven reflejadas con solo el 59 % de jóvenes que pertenece a algún grupo de amigos en la facultad y fuera de ella.

Apoyados en González-Arratia *et al.* (2000), podemos afirmar que la autoestima influye directamente en el comportamiento de los individuos e incide en la promoción del bienestar psicológico. La forma en que estos estudiantes se evalúan a sí mismos, tiene repercusión en todas las áreas de su desarrollo social, emocional, intelectual, conductual y escolar. Lo anterior es de suma importancia para este estudio, ya que sabemos que es a la universidad a quien compete preparar seres humanos integrales, desarrollando no solo sus conocimientos sino sus aptitudes y actitudes para que sean profesionistas capaces de resolver con éxito los problemas sociales.

Percepción sobre sus actividades académicas y físicas. El 48 % de los estudiantes no realizan programación de metas o pocas veces lo hacen, lo que les conduce a no realizar actividades planeadas y solo el 47 % de los estudiantes consideran guardar equilibrio entre lo que piensan y hacen; la mayoría (53 %) nunca o pocas veces guardan este equilibrio.

De acuerdo al modelo educativo, modelo de competencias, en el que la Universidad basa su quehacer académico (UNACH 2010), toma al estudiante como un agente participativo, responsable, reflexivo, crítico, en su propio aprendizaje. La planeación permite al estudiante lograr estas competencias y asegurar el proceso de mejor manera. Si el estudiante no centra su interés en ello, lógicamente quedará con menores posibilidades de formarse profesionalmente y de modo integral.

Respecto a las actividades deportivas, tampoco son un elemento que acompañe a sus intereses, ya que el 60 % de los estudiantes no realizan algún deporte o pocas veces lo hace. Estos resultados son muy comunes en ámbitos universitarios, donde es alto el porcentaje de jóvenes que no practica algún deporte. Por ello se han desarrollado diversos estudios que expresan la necesidad de fomentarse la actividad física para mejorar la calidad de vida, así como prevenir padecimientos

crónicos y degenerativos. Así también, dar a conocer la importancia de la actividad física para la salud mental (López *et al.* 2006).

Por lo anteriormente discutido, cabe mencionar que, el potencial humano no puede ser prescrito, sólo se pueden crear las condiciones propicias para que el alumno encuentre sus propias capacidades (Munguía *et al.* 1999). Algunos elementos que favorecen este desarrollo del potencial son la comunicación interpersonal, creatividad, planeación, trabajo en equipo y liderazgo. De aquí la importancia de haber evaluado la percepción de los estudiantes sobre todos estos elementos.

Percepción hacia sus materias y docentes. El 85 % de los estudiantes consideran que sus materias son complicadas, sin duda alguna este importante porcentaje tiene relación con los elementos antes discutidos. Es decir, los problemas de comprensión del idioma, falta de planeación, falta de actividades deportivas, dificulta el desarrollo intelectual y formación integral de los estudiantes. La falta de confianza en sí mismos respecto a sus capacidades intelectuales es quizá la principal condicionante. Esta información fue corroborada con la percepción de accesibilidad a sus materias, donde el 55 % las consideran poco accesibles.

Ahora bien, al momento de analizar la percepción respecto al cumplimiento de expectativas, el 64 % de los estudiantes consideran no estar cubriendo sus expectativas con el programa al que están inscritos, o bien, no las perciben cubiertas de modo completo. Esto, aunado al mismo porcentaje (64 %) que no percibe elementos de especialización dentro del programa al que están inscritos.

Percepción de la relación con sus docentes. No debe pasar desapercibido que el 40 % de los estudiantes afirman tener problemas, siempre

o frecuentemente, con el idioma en que sus docentes imparten las clases: español.

Aunado a lo anterior, el 65 % de los estudiantes consideran que sus docentes pocas veces cubren el perfil adecuado al programa académico al que pertenecen. Reflejado también, la falta de compromiso que tienen con su actividad docente (70 %) así como escasa actitud de servicio (59 %). Un elemento muy sensible de este apartado, explicado por los porcentajes anteriormente expuestos, es que el 50 % de los estudiantes percibe falta de respeto por parte de sus docentes hacia ellos como estudiantes.

Lo anterior explica a la vez que los estudiantes perciben poca o nula actitud cordial por parte de sus docentes (63 %) y en algunas ocasiones falta de actitud humilde por parte de ellos (66 %), siendo el 77 % de los estudiantes que perciben actitudes prepotentes por parte de sus docentes.

Específicamente sobre el adecuado manejo de la información, los estudiantes perciben falta de estas capacidades por parte de sus docentes (67 %).

Todas las variables analizadas anteriormente, nos permiten visualizar un panorama delicado de las posibles relaciones docente-alumno que a nivel universitario se están desarrollando. Por ello, vale la pena rescatar lo que Batanaz (1997) ha reflexionado al respecto: A través de varios estudios, se ha tenido registro de factores estrechamente relacionados con lo que los estudiantes consideran calidad educativa a nivel universitario. Dentro de estos elementos a los que un docente debe prestar atención, se encuentran los relacionados a la motivación de sus estudiantes, 1) acercamiento, accesibilidad y orientación; 2) adaptación al nivel de conocimientos; 3) objetividad y tolerancia; 3) relación de

contenidos con problemas significativos, 4) entusiasmo en la exposición de los temas. Es decir, el docente debe ser sensible a la motivación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, no solo en los primeros niveles de educación formal, sino también en ambientes universitarios donde lo que se está formando es precisamente a profesionistas integrales.

Si los docentes universitarios prestamos atención y practicamos estas variables, nos dará como resultado la formación de profesionistas de alto rendimiento, sensibles a la realidad del entorno y no solo al manejo de información documental.

Elementos generales de la percepción de los estudiantes respecto a la Universidad. Un porcentaje bastante elevado de los estudiantes, consideran que en pocas o nulas ocasiones la Universidad les proporciona los servicios que faciliten el aprendizaje y formación dentro del programa al que están inscritos (76 %). Ellos explican que esto puede deberse a que la infraestructura con que se cuenta no es la suficiente para lograrlo (78 %).

En cuanto a la infraestructura física y tecnológica, existen estudios nacionales que atienden estas necesidades. Los resultados de estas investigaciones consideran la posibilidad de reconocer los cambios que ha sufrido la construcción de infraestructura educativa en México. En el país, a lo largo del tiempo se han generado distintos programas de creación de escuelas, por el principal objetivo de llevar educación al mayor número de alumnos, sin detenerse a analizar que estas construcciones requieren de elementos para una formación holística (Santa Ana Lozada 2007). Esto sucede en todos los ámbitos educativos, aunque si bien es cierto que dentro del nivel universitario se atienden los requerimientos tecnológicos actuales dentro de la infraestructura,

también es cierto que aún resta mucho que hacer para adaptar estos espacios hacia ambientes que permitan el desarrollo y formación holista e integral de profesionistas.

Por último, es relevante mencionar que habrá que atender estas necesidades, con relación a los programas educativos universitarios. En este caso, el mayor porcentaje de la matrícula de la facultad, está representada por estudiantes inscritos al programa de Economía (51 %), seguido del programa de sociología aunque con un muy bajo porcentaje al compararse (28 %). Es de importancia y objeto de otro estudio, el poder analizar los factores que influyen para que se esté reflejando muy baja matrícula de los programas de Historia y Antropología (11 % y 9 %, respectivamente).

Relación de Clima Social con la deserción escolar y la eficiencia terminal. El Clima Social de jóvenes universitarios logra mostrar las relaciones de los alumnos entre sí y su dinámica. Estas interacciones y su naturaleza, permiten a los estudiantes las condiciones de generar mecanismos para perseverar y desarrollar un sentido de pertenencia con los compañeros del programa y con la comunidad académica, dando lugar al establecimiento de vínculos más fuertes entre ellos y a una vida académica integrada. Esto implica un proceso de formación que se refleje en el aprovechamiento académico y la eficiencia terminal, como resultado.

En este sentido, el presente estudio, muestra varios elementos que deben ser atendidos para superar las condiciones académicas de la Facultad, toda vez que consideremos que mejorar el clima social de los jóvenes facilitará su integración a la universidad. Como se ha revisado en varios estudios, los factores familiares, económicos y sociales están influyendo en la deserción y la eficiencia terminal. En este estudio, se ha logrado identificar factores internos que explican el clima

social percibido por los jóvenes universitarios y son también elementos que requieren atención al momento de buscar los mecanismos para mejorar estos indicadores. En el caso de estudio, al abordar este análisis y planear proyectos de mejora, se incidirá de modo directo en el mejoramiento de la eficiencia terminal, siendo ésta actualmente de 42.89 % (UNACH FCS 2013) y evitar la deserción, que abarca 57.11 % (UNACH FCS 2013).

Conclusiones

Del estudio de Clima Social en Jóvenes Universitarios, los resultados encontrados en los tres ejes de análisis de percepciones, nos permiten concluir lo siguiente:

- 1.** Dentro de la población estudiantil de la Facultad, existe un alto porcentaje de mujeres inscritas a los programas.
- 2.** Un alto porcentaje de estudiantes son de origen indígena de las zonas Altos tzeltal-tsotsil y Selva de Chiapas.
- 3.** El estudio refleja problemas respecto a la autoestima de los estudiantes, principalmente al momento de considerar sus capacidades intelectuales. Esto debe ser considerado un importante elemento de análisis e intervención para el mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes.
- 4.** La Facultad necesita planear intervenciones de fomento al deporte dentro de la población estudiantil, así como mejorar las condiciones de infraestructura para ello. No olvidando que la actividad física permite mejorar la salud física, emocional y mental de quien la practica. Específicamente dentro de las actividades académicas, el deporte favorecerá el trabajo en equipo y liderazgo.

5. Los problemas de comprensión del idioma, falta de planeación, falta de actividades deportivas, dificultan el desarrollo intelectual y formación integral de los estudiantes, aunado a esto, la falta de compromiso y motivación por parte de la actividad docente, nos deja con pocas posibilidades de resultados satisfactorios y de calidad en la formación. Es por ello, que la facultad debe prestar especial atención a la capacitación didáctica y pedagógica de sus docentes, facilitando de esta manera los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo, así como la satisfacción de los usuarios, es decir, la satisfacción de los estudiantes en cuanto a sus expectativas de formación profesional.

6. Los estudiantes de la facultad, reconocen debilidades en cuanto a la infraestructura universitaria con que cuentan. Es de interés para la Facultad, retomar estos indicadores para considerar dentro de su planeación estratégica la necesidad de adecuar la infraestructura no solamente a las necesidades tecnológicas, sino también, a las requeridas para una formación holista basada en competencias, donde los estudiantes deberán facilitar sus capacidades en el ámbito intelectual, físico, artístico y la sensibilidad para atender problemas sociales concretos.

7. Los estudios de evaluación del clima social de estudiantes universitarios, son útiles para el diagnóstico situacional de la institución y sus resultados permiten identificar las líneas de acción para la planeación de programas de mejora con el objetivo específico de disminuir la deserción e incrementar el índice eficiencia terminal creando un ambiente social saludable para los estudiantes.

Referencias

- Acker, S. (1994), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*, Madrid, Narcea.
- Andrade, SM y ZM León (2001), *La organización del trabajo doméstico, en Maestros Universitarios*, Puebla: COESPO.
- Arón A. y N. Milicic (2000), *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*, Santiago de Chile, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bartra, E. (2000), *Estudios de la mujer. ¿Un paso adelante, dos pasos atrás?*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Bassedas, BE (1991), *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*, Barcelona, Ed. Paidós.
- Batanaz, P. (1997), «Las variables de la relación profesor alumno en el contexto universitario». *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado*, 1(0).
- Bean JP (1980), *Dropouts and Turnover: The synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition*. Research in Higher Education.
- Chain Revueltas, R (comp.) (2001), *Deserción, rezago e ineficiencia terminal en la IES*, Propuesta metodológica para su estudio, México, ANUIES.
- Domínguez PD, Sandoval CM, Cruz CF, y T Pulido (2013), «Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1): pp. 25–34.

González-Arratia NI, Gil LM y JL Valdez (2000), «Autoconcepto en mujeres mexicanas y españolas. Un análisis transcultural», *Revista de Psicología y Salud*, Vol. 10. Núm. 1, enero-junio, Universidad Veracruzana.

Herrera, ME. (1999), «Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica». En *Última Década* No 10, Viña del Mar, Ediciones CIDPA.

Langbein, L. I. y K. Zinder (1999), *The impact of teaching on retention: some quantitative evidence*. Social Science Quarterly.

López, B. González de Cossio O y G Rodríguez (2006), *Actividad física en estudiantes universitarios: prevalencia, características y tendencia*, Med. Int. Mex. 22: 189–96.

Mungía, AG, Patiño SC y AD Perales (1999), *Desarrollo del potencial en educación superior*, Memorias del XXVI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, México, CENEIP.

Osorio, AR. y C Jaramillo (2000), «Deserción universitaria en los programas de pregrado de la universidad EAFIT». *Revista Universidad, EAFIT*.

Páramo, GJ y CA. Correa (1999), «Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización». *Revista Universidad EAFIT*.

Pascual, E. (1995), «Incidencia de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los educadores de enseñanza media». En *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 16. 1995, pp. 245–264.

Pérez Franco, L. (2001), «Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar». En Chain Revueltas, Ragueb (comp.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES.

Gobierno Federal (2013), *Plan Nacional de Desarrollo 2013–2018*, México.

Reyes-Guillén I. y Arcos Vásquez C. (2014), «Estudio de percepciones sobre clima organizacional de la Facultad de Ciencias Sociales, UNACH». Reporte técnico, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Santa Ana Lozada, L. (2007). «Arquitectura escolar en México». *Bitácora arquitectónica de la UNAM*, núm. 17, pp. 70–75.

SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, México.

Southern Regional Education Board-SREB (2000), *Reducing dropout rates*. SREB Educational Benchmarks 2000 Series.

UNACH (2010), *Modelo educativo de la UNACH*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Universidad Autónoma de Chiapas.

UNACH, FCS (2013), *Segundo informe de actividades*, Facultad de Ciencias Sociales. Gestión 2011-2015, Universidad Autónoma de Chiapas.

LA ESTANCIA PROFESIONAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA
LICENCIATURA EN HISTORIA. FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Georgina Flores García*

Marcela J. Arellano González†

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Estancia profesional en Plan de Estudios de Historia es una Unidad de Aprendizaje que tiene el mayor número de créditos de toda la currícula de la licenciatura, con un correspondiente mayor número de horas 12, las cuales de acuerdo al mapa curricular son prácticas al 100 %.

El objetivo general es «Vincular a los alumnos con el mercado laboral, contribuyendo a su formación integral. Los objetivos específicos son: Formar alumnos competentes para servir a la sociedad desde su profesión. Analizar los perfiles profesionales humanos que requiere y demanda la sociedad. Responder a las exigencias sociales de nuestro tiempo. Canalizar programas de prácticas profesionales a zonas prioritarias».

La forma en que se efectúa la Estancia Profesional en la Facultad de Humanidades tiene más que ver con una práctica de la Unidad de Aprendizaje de una de las Áreas de Acentuación que con los objetivos trazados en el Plan de Estudios, porque a través de un ejercicio,

* Historiadora. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Humanidades, Miembro del Cuerpo Académico Historia. Universidad Autónoma del Estado de México.

† Licenciada en Historia, Auxiliar en Proyectos de investigación de Historia. Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México.

de uno o dos días en el que el estudiante no demuestra todas las competencias adquiridas a lo largo de la licenciatura.

En este trabajo se desarrolla la forma en que se lleva a la práctica la Estancia Profesional, y se formula una propuesta para el cambio de Plan de Estudios.

Palabras clave: Historia, Estancia Profesional, Plan de Estudios.

La estancia profesional en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades Universidad Autónoma del Estado de México

Estancia profesional en Plan de Estudios de Historia es la Unidad de Aprendizaje que tiene el mayor número de créditos de toda la currícula de la licenciatura, con un correspondiente mayor número de horas aula, sin embargo por estancia profesional pensamos que se debería entender lo que de acuerdo al Diccionario de la Real Academia es una estancia. *Permanencia durante cierto tiempo en un lugar determinado*, complementando con lo profesional, comprenderíamos que el estudiante de Historia tendría que mantenerse durante un tiempo, que a nuestro parecer debiera ser un mínimo de tres meses, sin embargo la mayor parte del semestre se ocupa en horas aula elaborando el proyecto de lo que se realizará, con un Marco Referencial, uno Conceptual, Objetivos, Desarrollo y Fuentes.

La estancia profesional debe estar ligada con el área de acentuación que el estudiante ha seleccionado desde el quinto semestre. Las áreas de acentuación son: Docencia, Bibliotecas y Archivos, Procesos Editoriales, Servicios Históricos culturales y asesorías y Medios de Comunicación masiva. En la trayectoria académica ideal Estancia Profesional está ubicada en la octava fase, es decir que de cinco Unidades de Aprendizaje que el estudiante debe cursar en su área de acentuación,

solamente ha cursado tres, sin embargo la flexibilidad administrativa permite que realicen la estancia en fases pares o nones, dejándola en muchos casos en el noveno semestre, cuando solamente les falta una Unidad del área de acentuación, lo malo es el caso de quienes la presentan en el séptimo, cuando solamente han abordado lo elemental y no tienen los suficientes elementos para poder hacer un proyecto y mucho menos desarrollarlo en institución alguna.

De acuerdo al Currículum 2004 de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México, el objetivo general de Estancia Profesional es: «Vincular a los alumnos con el mercado laboral, contribuyendo a su formación integral», los objetivos específicos son:

- Formar alumnos competentes para servir a la sociedad desde su profesión. Analizar los perfiles profesionales humanos que requiere y demanda la sociedad.
- Responder a las exigencias sociales de nuestro tiempo.
- Canalizar programas de prácticas profesionales a zonas prioritarias.

Estos objetivos se lograrán con los siguientes contenidos: «Desarrollar competentemente su función de acuerdo al lugar en donde realicen su práctica profesional.

Requiere la formación de un taller, la elaboración de un proyecto previo y su implementación en la práctica profesional en: docencia, bibliotecas y archivos, procesos editoriales, servicios históricos culturales y asesorías y medios masivos de comunicación.

La práctica profesional es un espacio importante en la vida del estudiante universitario, porque se enfrentará a problemáticas reales de acuerdo con su perfil profesional.

El alumno realizará su práctica profesional con una asesoría guiada y supervisada.

El aprendizaje, aplicado a su práctica es responsabilidad del alumno.

Su práctica profesional puede ser disciplinaria, inter y multidisciplinaria.

La práctica profesional se desarrolla fuera del espacio de la Facultad de Humanidades.

La práctica profesional vincula al alumno con el contexto de aprendizaje ubicado en situaciones reales, familiarizándose con el quehacer de su profesión» (Currículum 2004: 140–141).

El Reglamento de Estudios Profesionales en su capítulo III Art. 52° fracción VI entiende por «Práctica o estancia profesional. «Actividad académica obligatoria que el alumno deberá realizar en ámbitos reales de desempeño profesional, para integrar y aplicar los conocimientos adquiridos.

Art.54° Las prácticas o estancias profesionales previstas en la fracción VI del art. 52° del presente reglamento se ajustarán a los criterios siguientes:

- I.-** Ser congruentes con los objetivos del programa educativo.
- II.-** Respaldarse en convenios institucionales de colaboración y en los acuerdos operativos.
- III.-** Realizarse en los últimos periodos escolares del plan de estudios, en organizaciones de los sectores público, privado o social.
- IV.-** Efectuarse en un plazo no menor de seis meses ni mayor de un año.
- V.-** Tener una duración mínima de 280 horas para estudios técnico profesional y de 480 horas en los estudios de licenciatura.

VI.- Tener valor en créditos como parte del plan de estudios.

Si atendemos a lo que señala la Legislación universitaria, no se cumple nada, porque curricularmente se tienen programadas 192 horas al semestre, de las cuales por lo menos ciento ochenta se dedican a la realización del proyecto y en el mejor de los casos diez se llevan a cabo en la institución en la que supuestamente realizarían la Estancia. Esto no se paga, mientras que las prácticas profesionales que son solicitadas directamente por escuelas o empresas, sí son remuneradas.

¿Qué hacen los estudiantes en la Unidad de Aprendizaje Estancia Profesional? De entrada son atendidos por un solo titular de la Unidad de Aprendizaje que debe justificar doce horas, por lo que divide en tres las doce horas miércoles y sábado, el primer día cuatro horas matutinas y cuatro vespertinas y el segundo día cuatro horas matutinas, en esas horas en forma individualizada y en grupos diferentes, atiende a cada estudiante viendo la actividad que desarrollará, y pidiéndole busque un asesor del proyecto, con quien trabajará hasta el final del semestre.

El titular de la Unidad de Aprendizaje revisa forma, redacción del proyecto que el estudiante presenta. Es el único docente que tiene al cien por ciento de los estudiantes de la licenciatura en su y es el único que la ha impartido desde que entró en vigencia el actual Plan de Estudios.

Hablaremos desde la experiencia como asesoras y asesoradas de proyectos de estancia, en primer término los estudiantes asisten no más de cuatro horas a la semana al avance de su proyecto de estancia, en el que se corrige redacción, ortografía y se asesora principalmente acerca de la forma de su proyecto, con cuestionamientos que detonan en algunos casos reflexión sobre lo que están proyectando para desarrollar.

Los estudiantes del área de acentuación de docencia por lo general eligen dar una o dos sesiones del tema que les indiquen en una escuela preparatoria o en una secundaria; tomando en cuenta que en ambas se dan 50 minutos de clase, hablamos de que la verdadera estancia en el lugar del ejercicio práctico es de cien minutos, en el mejor de los casos de ciento cincuenta por tres sesiones, es decir que hablamos de menos de tres horas para 480 que pide la legislación o para 192 que señala en Plan de Estudios.

¿Es una Estancia Profesional? La inversión de tiempo que se hace en las sesiones *teóricas* es mayor al que se efectúa en el lugar de la estancia, por ejemplo para las clases se prepara un plan para cada una de ellas, este debe llevar encabezado con los datos institucionales, datos de identificación grado, grupo, responsable, fecha y hora. Datos del tema título, propósitos u objetivos, dependiendo del Plan de Estudios: Objetivos específicos o competencias. Datos metodológicos: Método, procedimiento, técnica, estrategias. Recursos materiales: material didáctico. Síntesis temática, Forma de evaluar y Bibliografía. (Ver Anexo I)

Los objetivos de su proyecto los redacta uno de los estudiantes el siguiente es un ejemplo:

OBJETIVOS

Generales: Aplicar los conocimientos y competencias adquiridas durante las unidades de aprendizaje de docencia. Obtener mayor dominio del modelo por competencias. Formular el plan de clase bajo la perspectiva de competencias que permite el estudio de la Historia. Aplicar en la práctica docente los conocimientos y habilidades adquiridos en las unidades de aprendizaje del área de acentuación de

docencia, específicamente; teoría y método de enseñanza-aprendizaje y habilidades para la docencia.

La distribución del tiempo que el estudiante le destina a la Estancia, es mínimo. Señalamos con cursivas y negritas lo que en realidad sería la Estancia, este cronograma corresponde a otra estudiante:

Actividad/Mes	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Identificación del curso					
Elección del tema y formulación de objetivos					
Justificación social, académica y teórica.					
Formulación de planes de clases					
Revisión y corrección					
Realización de la Estancia					
Presentación de evidencias					

No solamente presentan la Estancia Profesional con sesiones docentes, ha habido otras formas, por ejemplo una línea del tiempo musical, este es un caso muy interesante, porque los jóvenes realizaron la línea grabando un disco para la Unidad de aprendizaje Historia e Historiografía de México primera mitad de siglo XX, con la colaboración de los estudiantes de Artes Teatrales, quienes tocaron y cantaron, mientras que los estudiantes de Historia daban las explicaciones pertinentes. Esta actividad les satisfizo a tal grado que la desarrollaron como su Estancia Profesional, presentándose en diferentes foros, inclusive en otros estados del país.

De igual forma otro equipo de trabajo organizó el Coloquio Homenaje a Enrique Semo, y aunque no fue idea de ellos, organizaron, diseñaron el cartel, los programas, difundieron, y el evento fue un éxito, debido en gran parte al proyecto de Estancia de los jóvenes.

Por último queremos señalar a otro equipo que por primera vez se conformó por dos estudiantes de dos diferentes áreas de acentuación: Docencia y Patrimonio Cultural y artístico, ellos organizaron el Primer Coloquio de Historia Bélica, planearon, desarrollaron y evaluaron el evento en todos los aspectos, fue una experiencia que permitió la práctica de la unión de dos áreas distintas que hicieron comprobar a los estudiantes lo integral del núcleo profesionalizante.

Referencias

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, *Currículum 2004*. Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Humanidades. 179 páginas.

Reglamento de Estudios Profesionales de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Gaceta Universitaria* Núm. 15, Enero 2008, Época XII, Año XXIV.

ANEXO N° I

Plan de clase

Escuela Secundaria Federalizada

Andrés Molina Enríquez

Grado: 2°

Grupo: E

Docente: Zaira Garcés Gómez

Unidad de Aprendizaje: Historia Universal

Miércoles 6 de Noviembre del 2013

HORA: 8:20 am

TIEMPO DE DURACIÓN: 50 minutos

OBJETIVOS: El discente identificará las principales características en el que surge Renacimiento, mediante un mapa conceptual.

El estudiante comparará la perspectiva de dos autores que aborden el renacimiento.

SÍNTESIS:

El período del renacimiento, se le conoció como el movimiento cultural que produjo cambios en Europa. Los cambios que presento esta época fueron en todos os ámbitos es decir, arte, ciencia, tecnología y literatura.

Lo que se buscó en el Renacimiento fue retomar los clásicos principalmente de las dos civilizaciones antiguas más influyentes como Grecia y Roma, es por eso que no era de esperarse que surgiera en Italia. Durante el Renacimiento surgió una corriente cultural, que fue el Humanismo, dándole gran peso a la figura del hombre como el centro de todo y dedicarse su pensamiento, imagen y anatomía. Durante este movimiento cultural, los cambios permitieron ampliar la visión del hombre con los nuevos descubrimientos, que se pudieron dar gracias al avance tecnológico.

MÉTODO: Análisis síntesis

TÉCNICA: Expositiva

EVALUACIÓN: El estudiante identificará mediante una sopa de letras las principales características del Renacimiento.

MATERIAL DIDÁCTICO: Mapa mental y sopa de letras.

BIBLIOGRAFÍA:

Velázquez, Jorge (1998). *¿Qué es el renacimiento? La idea del renacimiento en la conciencia histórica de la modernidad*, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México, 210 pp.

Romano, Ruggiero y Alberto (1999). *Los fundamentos del mundo moderno, edad media. tardía, reforma, renacimiento*, Volumen 12, Siglo veintiuno, México, 327 pp.

A=22 2x10=22 2
10

Localiza en la sopa de letras la palabra que corresponda a cada oración, enciérrala en un recuadro y escríbela en la línea.

Docente: Zaira Garcés Gómez 2 Grado Grupo E

6 de Noviembre de 2013

- El Renacimiento surgió como un movimiento cultural en Italia entre los siglos XIV y XV, expandiéndose por Europa.
- Giovanni Boccaccio y Francisco Pérez de Velandia son los precursores del Humanismo.
- La invención de la impresión ayudó a la difusión del humanismo con la producción de varias obras literarias de la época.
- Génova, Venecia y Pisa fueron ciudades que tuvieron mayor actividad económica en el renacimiento.
- La literatura permitió el proceso de la unificación de la lengua y la integración cultural de las naciones.
- Leonardo da Vinci es el autor de la obra pictórica "La Gioconda" o "La Mona Lisa".

D	F	V	E	N	E	C	I	A	F	G	H	J	K	L	O	P
W	Q	R	E	N	A	C	I	M	I	E	N	T	O	W	E	R
T	Y	U	I	O	O	P	L	K	J	H	G	F	D	S	A	L
Z	X	C	V	B	P	N	M	J	K	L	O	O	B	E	R	I
H	U	M	A	N	I	S	M	O	F	G	H	Y	O	J	K	T
A	Q	W	E	F	S	C	V	B	N	M	K	I	C	L	O	E
A	L	E	O	N	A	R	D	O	C	V	F	E	A	E	K	R
C	I	L	O	F	E	R	T	Y	J	F	D	G	C	X	S	A
R	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	Z	X	C	V	B	T	
A	F	G	R	A	T	Y	U	A	I	O	P	X	I	B	E	U
R	C	V	B	I	N	M	J	P	K	L	P	U	O	A	S	R
T	S	D	E	L	R	F	G	O	H	Y	U	J	K	I	O	A
E	S	D	E	A	G	B	H	R	Q	W	E	R	T	J	K	D
P	S	D	E	T	T	Y	K	U	S	C	V	B	Z	A	E	F
R	T	Y	U	I	M	P	R	E	N	T	A	I	O	P	Z	Q

PRIMER COLOQUIO DE HISTORIA BÉLICA A CIEN AÑOS DEL INICIO DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

El presente coloquio de historia tiene la finalidad de discutir, comprender y reflexionar los procesos históricos nacionales e internacionales en campo de la historia militar, pues este ramo de la historia no ha sido completamente desarrollado en la historiografía mexicana, principalmente a que la comunidad intelectual ha desdeñado los estudios histórico-militares de México y una interpretación de historiadores mexicanos sobre sucesos bélicos a nivel de historia universal.

Es así, que se pretende con este espacio dar a conocer los principales puntos de vista de la comunidad estudiantil sobre los procesos militares más importantes a lo largo de la Historia de México y la Historia Universal, no tan solo de estudiantes en Historia sino también estudiantes de todas las carreras universitarias los cuales estén interesados en discutir tales procesos.

Justificación social

Este proyecto está fundamentado en el *Plan de Desarrollo 2013-2018 del Gobierno de la República*, en el apartado III *México con Educación de Calidad* en lo referente a cultura:

Una sociedad culturalmente desarrollada tendrá una mayor capacidad para entender su entorno y estará mejor capacitada para identificar oportunidades de desarrollo. [...] Para que la cultura llegue a más mexicanos es necesario implementar programas culturales con un alcance más amplio. Sin embargo, un hecho que posiblemente impida este avance es que las actividades culturales aún no han logrado madurar suficientemente para que sean autosustentables. [...] Por otro lado, dado que la difusión cultural hace un uso limitado de las tecnologías de la información y la comunicación, la gran variedad de actividades culturales que se realizan en el país, lo mismo expresiones artísticas contemporáneas que manifestaciones de las culturas indígenas y urbanas, es apreciada por un número reducido de ciudadanos.¹

¹ Gobierno de la República, *Plan de Desarrollo 2013-2018*, Gobierno de la República, México, 2013, p. 63

Justificación académica

El presente proyecto se fundamenta en el *Plan de estudios de la licenciatura en historia: currículum 2004*, cuya matriz de competencias en docencia, también correspondiente a la competencia de docencia histórica del área de servicios histórico-culturales y asesorías, las cuales establecen en su apartado dedicado a divulgación educativa y despacho de asesorías, respectivamente, que el egresado en historia debe:

Manejar educación continua: Diseñar, organizar e impartir: conferencias, ciclos de conferencias, cursos, diplomados, diplomados superiores y especialidades con reconocimiento de grado académico. Además de las universidades se imparte en Centros culturales, museos, archivos, dependencias de gobierno e instituciones privadas.²



² Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Humanidades. *Plan de estudios de la Licenciatura en Historia: currículum 2004*, UAEM, Toluca, 2004, pp. 96–97.



HISTORIOGRAFÍA DE LA GUERRA DE CASTAS EN CAMPECHE: UNA HISTORIA FRAGMENTARIA

Miriam Edith León Méndez

Universidad Autónoma de Campeche

Resumen

A partir del análisis historiográfico se pretende establecer un avance de investigación que nos permita conocer lo que se ha escrito sobre la Guerra de Castas en Campeche. Siendo ésta un acontecimiento que cimbró gran parte de la península de Yucatán, resalta el interés por rescatar esta historia, pues la consideramos trascendental, si la enmarcamos a partir de la erección de Campeche como Estado.

La historia de la Guerra de Castas ha sido escrita desde el espacio territorial de Yucatán, quedando muy poco estudiado lo que aconteció fuera de sus límites territoriales; este es precisamente el caso de Campeche. Es por ello, que en la historiografía existente en Campeche encontramos muy poca información sobre esa temática, hecho que nos induce a plantear que los escritos en función a la Guerra de Castas en Campeche fue manejado de una manera parcial, favorable, para el grupo en el poder. Los que escribieron en aquella época formaban parte importante del grupo elitista en el estado y fueron los autores que -de una u otra forma- participaron en ese proceso histórico, tuvieron un enfoque plagado de prejuicios e influencias de su propio horizonte y del contexto que les tocó vivir.

Relevante es mencionar que esta ponencia forma parte de una investigación más amplia que pretende establecer un análisis del conjunto de textos que se han escrito en función al proceso conocido como

Guerra de Castas, en el espacio de la península de Yucatán en México.
Proyecto inserto en el CA y financiado por el PROMEP.

Palabras clave: historiografía, guerra, castas, contexto, prejuicios.

Abstract

From the historiographical analysis aims to establish a research breakthrough that allows us to know what has been written about the Caste War in Campeche. Since this is an event that rocked much of the Yucatan Peninsula, highlights the interest in recovering this story, because we consider it vital, if we frame from the erection of Campeche as a state.

The history of the Caste War has been written from the Yucatan territorial space, leaving little studied what happened outside its territorial limits; This is precisely the case of Campeche. Therefore, in the existing historiography in Campeche we found very little information on this subject, a fact that leads us to argue that the writings according to the Caste War in Campeche was handled in a partial manner favorable for the group power. The writers at the time were an important part of the elite group in the state and authors-one way or another participated in this historic process were, had a fraught approach biases and influences of his own horizon and context they he lived.

Is relevant to mention that this paper is part of a broader research analysis aims to establish a set of texts that are written according to the process known as Caste War, in the space of the Yucatan Peninsula in Mexico. Insert Project in CA and funded by the PROMEP.

Keywords: historiography war breeds, context, prejudice.

Realizar un análisis historiográfico implica reflexionar en la construcción del conocimiento histórico, cómo se construye el discurso, qué herramientas y fuentes utiliza para crear esa historia que nos conlleva a conocer el pasado y comprender el presente que hoy nos ocupa. Tiene que ver también con el porqué y para qué se escribe. Cuestionamiento que resultan por más interesantes cuando se estudian los procesos históricos, inmersos desde un horizonte de enunciación y un contexto.

Es desde esta perspectiva que se pretende analizar el proceso histórico conocido como Guerra de Castas en Yucatán, delimitando su estudio y ubicando el espacio a Campeche como Estado.

Valga mencionar que este trabajo forma parte de un proyecto más amplio que lleva por título «La construcción Sociopolítica en la Guerra de Castas desde la perspectiva histórica, lingüística y literaria», Proyecto del Cuerpo Académico Problemas de Teorías del Lenguaje, Historiografía y Exégesis del Discurso Literario, aprobado y financiado por el Programada de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP-SEP, Convocatoria para Cuerpos Académicos 2013).

Interesante ha sido combinar las disciplinas de la historia y la literatura, toda vez que para difundir el conocimiento histórico, se ha recurrido a la obra de la novela histórica, como un ejemplo, destaca la novela histórica de Silvia Molina llamada *Ascensión Tun*, donde se denota una estructura paralela con dos visiones del conflicto que suscitó la Guerra de Castas: la maya y la blanca.

La maya es representada por los personajes de Juan Bautista, indígena maya, quien recrea sus memorias y las comparte al niño Ascensión Tun, quien, a la vez, las asimila y se siente orgulloso de sus ancestros

por la guerra iniciada y justificada; mientras que la otra parte, la visión blanca la revive Consuelo, una niña que sufrió los desmanes y desdichas de la Guerra de Castas: fue abandonada por sus padres en su apresurado salir de su casa, por la guerra que los alcanzaba, quedó sola y escondida, presenciando las tragedias de la guerra: violación y muerte, actos que la siguieron y marcaron su propia vida (Molina 1981, pp. 31–32). Personajes reales, no ficticios, que nos permiten refigurar el proceso vivido, narrado e imaginado.

Silvia Molina maneja dos visiones que, sin lugar a dudas, han caracterizado la historiografía sobre la Guerra de Castas: pues por una parte se encuentran los textos que nos hablan sobre el enfoque de los mayas, que defienden su causa y la justifican; y por el otro lado, están los blancos, los que no comprendían el comportamiento de los mayas ni el estallido de la guerra.

Es precisamente ésta última visión y representación la que se pretende analizar, pero solo dentro de la historiografía campechana; toda vez que la historia de la Guerra de Castas ha sido escrita mucho más desde el espacio territorial de Yucatán, quedando muy poco estudiado lo que aconteció fuera de sus límites territoriales: este es precisamente el caso de Campeche.

Asimismo, nos encontramos que uno de los problemas más agudos de la historia de Campeche es que presenta enormes lagunas históricas que no permiten comprender totalmente su propia historia.

Ante esto se ha tratado de motivar a los alumnos de la Licenciatura en Historia para que incursionen sobre diferentes periodos de la historia de Campeche. Cabe mencionar que este proyecto incluye a tesisistas con beca de apoyo para sus investigaciones; no obstante, poco hemos avanzado al respecto.

Es así como iniciamos clasificando los textos que se han escrito sobre Guerra de Castas o de aquellos que contienen alguna información sobre esa historia en Campeche; partimos del siglo XIX, mediados de ese siglo cuando irrumpe la Guerra en la península de Yucatán.

De tal forma que, este estudio, representa un primer acercamiento a la temática a estudiar, y muestra un análisis de los textos de Justo Sierra O'Reilly (*Los Indios de Yucatán. Consideraciones históricas sobre la influencia del elemento indígena en la organización social del país*), Serapio Baqueiro (*Ensayo Histórico de las Revoluciones en Yucatán, de 1840 a 1864*), Eligio Ancona (*Historia de Yucatán*), y J. F. Molina Solís (*Historia de Yucatán desde la independencia de España hasta la época actual*), discurrendo en el análisis de la historiografía crítica. De igual manera explica la referencia del libro de Tomás Aznar Barbachano y Juan Carbó Álvarez (*Memoria sobre la conveniencia. Utilidad y necesidad de erigir constitucionalmente en estado de la confederación mexicana el antiguo distrito de Campeche, constituido de hecho en Estado Libre y Soberano desde mayo de 1858, por virtud con los convenios de división territorial que celebró con el estado de Yucatán, de que era parte*), donde se registra el Convenio territorial entre Campeche-Yucatán.

Campeche en esa época (1857), a una década de haber iniciado la guerra, se separa de Yucatán y se conforma como Estado de la Federación Mexicana. De hecho las discordias que existieron entre los grupos del poder se apuntan como elementos causales, que motivaron el estallido de la Guerra de Castas. A decir de Don E. Dumond:

El que las expectativas de las clases más bajas, sobre todo la de los indígenas, se hubieran frustrado abruptamente, y que la rebelión empezara precisamente cuando lo hizo, tenía que ver con la situación política general de la península, incluida una chocante distribución de im-

puestos, las rivalidades extremas entre las facciones de Mérida y Campeche y las maquinaciones de políticos particulares (Dumond 2005, pp. 631–632)

Instalado el Gobierno de Pablo García y «deseando terminar la guerra civil que aniquila a Yucatán, eliminar el elemento de discordia que ha servido en todas las épocas de arma poderosa y fratricida a los ambiciosos y enemigos de la pública tranquilidad...» (Aznar y Carbó 1994, p. 139), se establece el compromiso de cuidar y mantener cubierta la línea fronteriza de los Chenes, además de que adquiere el deber y el compromiso de apoyar al gobierno de Yucatán, económicamente, a fin de sostener la guerra contra los indios: «Este subsidio será una cantidad igual a la que importe la tercera parte del presupuesto de todos los gastos del Estado de Campeche» (Aznar y Carbó 1994, p. 140).

Lo anterior como parte del Convenio de División territorial, realizado entre Mérida y Campeche, en el año de 1858, que se contempla en la *Memoria sobre la conveniencia. Utilidad y necesidad de erigir constitucionalmente en estado de la confederación mexicana el antiguo distrito de Campeche, constituido de hecho en Estado Libre y Soberano desde mayo de 1858, por virtud con los convenios de división territorial que celebró con el estado de Yucatán, de que era parte*. Documento escrito para justificar la separación Campeche-Yucatán ante el Congreso de la Unión en 1861.

De esta manera, es a partir de la *Memoria*, escrita por Tomás Aznar y Juan Carbó, que el gobernador de Campeche (Pablo García) implementa medidas para tratar el caso de la Guerra dentro de los límites territoriales del nuevo Estado. Se puede asentar que esta representa la primera visión de los campechanos sobre la Guerra de Castas.

Tomás Aznar Barbachano nació en Mérida en el año 1825 y perteneció a una prestigiosa familia española. Estudió en el colegio de don Miguel Casares (Mérida), en el Seminario Clerical de «San Miguel de Estrada» (Campeche) y en la Universidad de Yucatán, donde logró el título de abogado en 1850; formó parte del ilustre Colegio Nacional de abogados. Fue catedrático de filosofía y álgebra y ocupó diferentes cargos públicos. Fue vicegobernador de Campeche de 1862 a 1864 durante el gobierno de Pablo García, y asumió el compromiso de encauzar al reciente Estado de Campeche; además, fue Fiscal de Hacienda, Juez de lo Criminal, Juez de Primera Instancia de lo Civil, Diputado en el Congreso de la Unión, Agente del Ministerio Público y Presidente del Consejo de Gobierno (Pérez 1979, pp. 32–33).

Considerando que el medio óptimo para difundir la ideología que representaba, junto con García, fundó varios periódicos: *El Hijo de la Patria*, *La Ley*, *El Chisgarabis*, *Los Primeros Ensayo*, *La Nueva Época* y *Las Mejoras Materiales*. Colaborando también en el *Espíritu Público*, órgano oficial de gobierno y en el periódico *La Alborada*. Ahí se publicaron y se dio difusión a las ideas liberales del grupo garciista.

Juan Carbó Álvarez, hijo de padres españoles, nació en Campeche y se dedicó principalmente a la política. Participó activamente en la separación Campeche-Yucatán, a lado del grupo garciista y selló su lealtad a Pablo García: fue un colaborador muy cercano, ya que fungió como Secretario General de Gobierno; ocupó cargos políticos de importancia como Diputado Federal, Jefe Político del Partido de Campeche, Jefe de las Colonias Militares en el Sur, Jefe Político del Partido de Champotón y Subdirector del Ferrocarril Campechano. Incursionó en el periodismo escribiendo artículos en el periódico *El Pensamiento* y colaboró como editorialista en el periódico *El Espíritu Público* (Sierra 1991, p. 79).

Ambos autores de la *Memoria* pertenecieron a familias reconocidas en la sociedad y ocuparon cargos claves en la administración pública, jugando un papel predominante en la separación de Campeche-Yucatán. Políticos que incursionaron en el periodismo y que, por tanto, influyeron en la ideología del pueblo.

Su propia formación y entorno les permitió ver la situación que se suscitaba en la península de Yucatán como una guerra injustificada puesto que sus mismas plumas los delatan al llamar a los indígenas «enemigos de la tranquilidad pública». Posición que se asume junto con la visión de los blancos, de aquellos que condenaron la guerra y apoyaron al grupo de los españoles.

Otros escritos de la época de la segunda mitad del siglo XIX, se unifican con la postura anterior, ya que quienes escribieron fueron precisamente los testigos de los hechos. Así encontramos que los autores del siglo decimonónico se sumaron a escribir desde su perspectiva y posición social; de tal forma que sus representaciones sobre guerra de Castas coincidían con la visión de los blancos.

La Guerra de Castas de 1847 es conocida en la historia nacional de México como un acontecimiento social y político que cimbró todas y cada una de las esferas de la vida del sureste peninsular; identificada como una lucha de sublevación, donde el indígena maya resulta ser el principal protagonista, la guerra de castas se marca como el suceso más importante del siglo XIX, un conflicto que conmocionó a la sociedad yucateca y que permeó en todos los escritos de la época como una referencia obligada para los autores del contexto histórico que les tocó vivir.

Estudiada como rebelión indígena, lucha de clases, guerra étnica, etc., nos muestran diferentes interpretaciones, visiones y representaciones

que esbozan distintos enfoques y conjeturas, que tienen como interés explicar las causas por las que los mayas yucatecos se levantaron en armas en el dramático año de 1847.

Un primer autor que escribió sobre este acontecimiento fue Justo Sierra O'Reilly, quién nació en el pueblo de Tixcacaltuyú del antiguo Distrito de los Chenes en 1814, campechano de nacimiento, fue abogado de formación. Hizo sus estudios en el Colegio de San Idelfonso (Mérida), en el Nacional Colegio de San Idelfonso (México) y en el Colegio de Abogados se matriculó como tal y recibió título de Doctor en la Nacional y Pontificia Universidad del Estado, donde también impartió sus enseñanzas como catedrático.

Casó con la hija del gobernador de Yucatán, Santiago Méndez, y se posicionó en un lugar importante dentro de la administración pública al ocupar cargos relevantes en el gobierno: Diputado, Senador del Congreso de la Unión y Juez de Distrito; también figuró como Secretario de una Comisión que tuvo como objetivo firmar los tratados del 28 de diciembre de 1841 para la reincorporación de Yucatán a la República.

Al estallar la guerra de Castas el 30 de junio de 1847, el gobernador Dr. Domingo Barret, lo envió como agente del gobierno de Yucatán y Comisionado especial cerca de los Estados Unidos, para gestionar, la desocupación de la Isla del Carmen que los norteamericanos habían ocupado en su guerra contra México, conseguir un reconocimiento especial para Yucatán entonces separado de la República y solicitar auxilio para rechazar la sublevación indígena (Pérez 1979, p. 597).

De su persona se ha escrito, a decir de Gustavo Martínez Alomía y Juan de Dios Pérez Galaz, que fue el padre de la literatura peninsular, el primero en intentar un estudio serio de la historia peninsular.

Destacó como periodista, puesto que la mayoría de sus escritos fueron difundidos en diferentes periódicos: *El amigo del pueblo*, *La razón*, *la Unión Liberal*, *El Museo Yucateco*, *El Registro Yucateco*; y fue en el periódico *El Fénix*, publicación que circuló en el antiguo Distrito de Campeche de 1848 a 1850, donde inició sus escritos de corte regional que se pueden considerar como las primeras interpretaciones sobre la historia general de Yucatán. Es precisamente en éste último periódico donde publicó, con el título *Consideraciones sobre el origen, causas y tendencias de la sublevación de los indígenas, sus probables resultados y su posible remedio*, sobre la situación inicial de la Guerra de Castas (Sierra O'Reilly 1994).

buscaba las causas de la rebelión indígena en defectos innatos de la «raza enemiga» y en los efectos de la administración colonial sobre las relaciones entre ambas razas; para él no existió el problema de combinar las posibles virtudes de una raza que formó parte de los antepasados de los yucatecos contemporáneos, con los vicios ingénitos que causaron la rebelión de los mayas (Molina 1992, p. 185).

Posturas que se reproducen más tarde, en el libro titulado *Los Indios de Yucatán* y en donde se denota una posición contra los indios y contra todo aquello que violentó la tranquilidad de un pueblo próspero, declarando a aquellos como la *raza enemiga*. De tal forma que apunta:

Aquella guerra salvaje y sin cuartel; la saña implacable con que la llevaba a efecto un enemigo fuerte por su número y por su ardor ciego y brutal; el desgarrador gemido de las mujeres, ancianos y niños; la terrífica barrera del mar impidiendo el paso franco a los fugitivos que sentían sobre sus ijares el machete del indio; el frenesí delirante con que los bárbaros reducían a escombros las aldeas, villas y ciudades, destruyendo los templos y monumentos de nuestra civilización;

la sangre, el humo las pavesas, el estruendo que traían en su rápido curso aquel desbordado torrente, poderosos motivos eran por cierto para difundir la angustia y la desolación entre los descendientes de los antigua raza colonizadora. ¡Días del luto y de dolor supremo, que jamás pueden olvidar los hombres de esta generación, y que pasarán a la posteridad dejando en su tránsito una huella profunda! (Sierra O'Reilly 1994, pp. 17–18).

(...) lo que había sido obra de más de tres siglos de penosa labor estaba convertido en ruinas inmensa, destruida la industria, muerta la riqueza, mermada la población...(ibid., p. 18).

Su opinión hacia la guerra de Castas seguía siendo totalmente inclinada hacia los blancos, visión parcial y condenatoria hacia la raza indígena.

Otras obras de historia general se escribieron y se detuvieron en el proceso conocido como guerra de Castas, sin embargo éstas —como la anterior— se refería más al espacio territorial de Yucatán que a Campeche.

Ejemplo de esto es la obra Serapio Baqueiro Preve, autor del texto *Ensayo histórico sobre las revoluciones de Yucatán*, quien fue un abogado, historiador y periodista. Nació el 14 de noviembre de 1838 en Dzitbalchén, poblado de Campeche, que entonces formaba parte de Yucatán. Murió en Mérida el 17 de marzo de 1900. Fue gobernador provisional de Yucatán en 1883.

Hizo sus primeros estudios en las escuelas que dirigían los maestros José María Ruz, José María Morano y Margarita Mora, para después trasladarse a Mérida (Yucatán) a fin de estudiar en el Seminario Conciliar de San Ildefonso, en donde cursó el bachillerato. Después ingresó al curso de Derecho de los maestros Antonio Mediz y Vicente Solís Rosado con quienes obtuvo su título de abogado en el año de 1863.

Fue Juez de primera instancia en las ciudades de [Tekax](#) y Mérida, en Yucatán, Fiscal de Hacienda, Magistrado del Tribunal Superior, diputado al Congreso local y consejero del Gobierno de Yucatán. Se hizo cargo del poder ejecutivo yucateco en 1883 por ausencia del gobernador Octavio Rosado (Martínez 2010, pp. 299–300).

En el campo de la instrucción pública se distinguió como profesor de historia universal y como Director de la [Escuela Normal de Profesores de Yucatán](#). Durante un año fue también Director del Instituto Literario del Estado de Yucatán. Afiliado al Partido Liberal mexicano, redactó con Manuel Peniche, [Eligio Ancona](#) y Manuel Oviedo, *La Sombra de Cepeda*, periódico que combatió a [la intervención francesa](#) y al [Imperio de Maximiliano de Habsburgo](#) en [México](#).

Su obra *Ensayo histórico sobre las revoluciones en Yucatán* fue tal vez su principal aporte historiográfico a la convulsiva circunstancia de la península de Yucatán en el siglo XIX. Se publica en 1865 por la Imprenta literaria de Eligio Ancona con el nombre de *Ensayo histórico sobre las revoluciones de Yucatán desde el año de 1840 hasta 1864* y se difundió también en el Periódico «El instructor», con fecha del 8 de enero de 1866. Más tarde —en 1878—, es editada por la Imprenta de don Manuel Heredia Argüelles. La edición que hoy analizamos se clasifica en cinco volúmenes, y utiliza una narrativa cronológica a fin de explicar los acontecimientos alrededor de los frentes de combate que se generaron en torno a la Guerra de Castas.

Empleando términos como «la divina providencia», deja entrever su creencia religiosa cargada de providencialismo, ya que todo lo que explica sucede por la voluntad de Dios: «Es que la divina providencia cuando prepara uno de esos grandes acontecimientos, prepara también hombres que lo igualen en magnitud por sus esfuerzos...» (Baquero 1990, p. 102). Se valió, por tanto, de la divinidad como

explicación del suceso narrado.

Parece que Serapio Baqueiro adopta una postura imparcial frente a los acontecimientos que recrea en su obra, pues lamenta y censura la acción de crueldad por ambos grupos que peleaban en la mal llamada guerra de castas. Cito:

(...) sensible fue sin embargo un acto de crueldad ejercido por algunos jefes y oficiales, a cuya cabeza se encontraba el jefe mismo de la división, cuyos instintos de sangre no nos son desconocidos. En una hermosa casa de altos de las que circundan la plaza principal de Tekax, fueron encontrados varios indios que no habiendo podido salir se refugiaron en ella. Pues bien, a estos desgraciados los cogieron de los pies y de las manos entre dos personas, y después de fuertes medidas que les daban, los arrojaban desde los elevados corredores del edificio hasta abajo, en donde eran recibidos a punta de bayoneta por los soldados. Entre estos infelices estaba un pobre niño, que derramando lágrimas se abrazaba en una de las rodillas de los oficiales, pidiendo que lo salvaran, pero ni para ese ángel de inocencia hubo misericordia, pues fue arrojado como los demás a la plaza, y recibido como ellos a punta de las bayonetas. ¡Horror infunden estos bárbaros procedimientos! (*ibid.*, pp. 22–23)

Por contraparte, también condena al indígena porque la «guerra se extendía igualmente a todas las poblaciones de la comarca, cayendo bajo el hacha y la tea incendiaria de los bárbaros, ricos establecimientos e inocentes víctimas que acababan con furor.»

No obstante, hay que apuntar que el padre de Serapio Baqueiro fue Coronel, don Cirilo Baqueiro, quien participó activamente en la Guerra de Castas, por ello en su escritura se dirige al grupo de los blancos que combatían a los indígenas como «nosotros». No es de dudar,

entonces, que su interés por escribir y dejar plasmada la historia fue influenciada por la línea paterna, de lo que escuchó, conoció y vivió. Además, siendo niño le tocó vivir el traslado de residencia precisamente por los hechos y acontecimientos acaecidos por la Guerra de Castas.

Otro autor que escribe historia general es Eligio Jesús Ancona Castillo, a la que titula *Historia de Yucatán desde la época más remota hasta nuestros días*. Ancona nació en Mérida, Yucatán, en 1835, en cuna de una familia española, estudió el bachillerato en la ciudad de Mérida en el Seminario Clerical de San Ildefonso y en la Universidad Literaria del Estado, donde se tituló como abogado en 1862. Se destacó como maestro, abogado, novelista, historiador, dramaturgo, periodista y político debido a que ocupó puestos importantes como Gobernador de Yucatán en 1868 y entre los años de 1875–1876, Regidor del Ayuntamiento de Mérida (1866), Magistrado del Tribunal de Circuito de Yucatán. En 1891, por su experiencia como jurisperito, fue designado Magistrado de la [Suprema Corte de Justicia](#). En el ocaso de su vida fue diputado al congreso federal en representación de Yucatán. Fue miembro de la Sociedad de Geografía y Estadística. Muere en 1893.

Su obra, *Historia de Yucatán desde la época más remota hasta nuestros días*, representa una consulta obligada para conocer la historia de Yucatán, escrita en 4 partes, se imprimió por primera vez en Mérida en 1878 y posteriormente en Barcelona en 1889; dedica la última parte a la Guerra de Castas, donde expone las causas de la sublevación, describiendo el conflicto bélico y la vida política en torno al suceso. Las causas las atribuía a las injusticias cometidas en contra de la población indígena desde la conquista española, que generaron sentimientos contrarios, rencores crecidos que se convirtió en una guerra de razas (la criolla y la indígena). Sin embargo, enfatiza:

La raza indígena se sublevó precisamente en el momento en que se habían dado los pasos más avanzados para hacer cambiar su condición. (...) comenzaban á abrirse escuelas para nivelarla en instrucción con el resto de sus compatriotas; sus impuestos habían disminuido considerablemente, y aquellos pocos de sus individuos que habían logrado educarse o adquirir otra clase de méritos, habían ocupado puestos honrosos en la administración pública, en la carrera militar y en el sacerdocio (Ancona 1889, pp. 14–15).

Por ello, considera que las causas pueden explicar la insurrección, pero nunca justificarla, porque el objetivo inicial de la guerra, bajo el mando de Cecilio Chí, fue exterminar a todos los individuos que no pertenecieran a la raza blanca con el objeto de que los descendientes mayas fueran los dueños absolutos de todo.

(...) los indios se arrojaron repentinamente sobre las casas de todos los vecinos que no pertenecían a su raza, y cumpliendo con las órdenes de su sanguinario jefe, asesinaron sin piedad a blancos, mestizos y mulatos, perdonando solamente a algunas mujeres para saciar su concupiscencia (*ibid.*, p. 24)

Además, Ancona pinta con detalle escenas que caracterizan al indígena sublevado como sanguinario, bárbaro y salvaje, a decir de su propia pluma:

Hubo un hecho, sobre todos, que con razón excitó la indignación general. Habiendo ocupado los indios el rancho Yaxché, á ocho leguas de Tihosuco, sorprendieron en él a la Sra. D. Dolores Padrón, dueña de la finca, y á una hija suya; les robaron sus alhajas y dinero, las atacaron, las desnudaron y cometieron con ella todo género de excesos. A los gritos que daba la desdichadas, acudió un adolescente, hijo de la primera, á quien los indios derribaron, desde luego, dándole un fiero machetazo en la cabeza. La Sra. Padrón y su hija intentaron aplacar a los asesinos, pero éstos las mandaron callar, y arrojándose sobre el

joven, que todavía se agitaba en el suelo con las últimas convulsiones de la agonía, le abrieron el pecho de una puñalada, como habría hecho un sacerdote maya con la víctima destinada al sacrificio, le arrancaron el corazón y bebieron con salvaje alegría la sangre que brotaba con abundancia de su heridas (*ibid.*, p. 41).

Es bajo la narración que podemos comprender por qué Eligio Ancona se añade al grupo de los blancos y enfatiza el aspecto racial de la guerra. Suscitada la guerra, Ancona era un adolescente y, sin lugar a dudas, que resultó afectado por los efectos de este movimiento, tanto así que su crítica es determinante y condenatoria.

Se suma a la anterior la obra *Historia de Yucatán desde la independencia de España hasta la época actual* de Juan Francisco Molina Solís, quien se destacó como periodista, historiador y abogado. Nació en Hecelchakán, Campeche, en el año de 1850, en una familia que era reconocida en la alta sociedad yucateca. Estudió en la Escuela mixta, dirigida por doña María Nájera y en la escuela primaria de don Faustino Franco e ingresó al Colegio Comercial en la ciudad de Campeche y al Colegio Católico de la ciudad de Mérida y, posteriormente, a la Escuela de Jurisprudencia, obteniendo su título como abogado en 1874. Ocupó cargos importantes en la administración como Juez de Distrito interino, diputado suplente a la Legislatura local, Magistrado Supernumerario de los H.H. Tribunales Superiores de Justicia del Estado (Martínez 2010, pp. 337–338).

Molina Solís es considerado como un importante mayista por su interés en el estudio de los textos [mayas](#), y su dedicación por conocer y hablar la lengua maya. Se reconoce y valora su escritura de la historia por el rigor y lo sistemático de sus investigaciones históricas. Sus escritos sobre Yucatán implicaron una investigación que lo llevó al [Archivo de Indias](#) en [España](#) .

Su texto *Historia de Yucatán desde la independencia de España hasta la época actual* representa el trabajo más importante, ya que presenta un juicio cercano a la posible realidad histórica que refigura, adoptando una postura imparcial frente a los acontecimientos que describe. Es una obra clásica y de consulta obligatoria: en el primer tomo, analiza la estructura social y económica de la península antes de la guerra de castas, ubica al indígena entre las pugnas entre centralistas y liberales, reseña la toma de Valladolid, la rebelión de Cecilio Chi, la conspiración de Bonifacio Novelo y Jacinto Pat; es en el segundo tomo, donde estudia detalladamente la guerra de castas y los problemas políticos inherentes a la sublevación.

Para Molina Solís, la guerra representó el trastoque social que arruinó a Yucatán, cito:

Y no fue sino hasta julio del dicho año que se tuvo la prueba palpitante de que una conspiración se tramaba por individuos mayas de oriente con el objeto de arruinar el orden social, sustituyéndole con otro en que el gobierno quedase en manos de rebeldes (Molina 1921, p. 4).

Condena la guerra por las consecuencias que de ella se generaron:

La verdad neta es que en la noche del 30 de julio de 1847, cuando menos esperado era (Cecilio Chí), se abalanzó como un tigre fiero sobre inocentes víctimas, y allanando con su gente casas y edificios, asesinó a cuantos de raza distinta a la suya estaban domiciliados en Trapiche: hombres y mujeres, niños y ancianos, todos inertes cayeron bajo el terrible machete. Se dice que fueron todos quemados vivos, dentro de sus casas (*ibid.*).

La lucha se diseñaba con sus verdaderos colores: no era la guerra civil: era la guerra de incendio, de robo, de matanza, de exterminio (*ibid.*, p. 14).

Cada uno de los autores a que hemos hecho referencia, nace, crece y se desarrolla en el siglo XIX, bajo la influencia del liberalismo decimonónico y fueron testigos de la suscitada Guerra de Castas; su contexto social, político, económico, les permitió plasmar lo que vivieron. Su formación educativa —como abogados— les permitió escalar a posiciones importantes de la estructura social, así como les permitió incursionar en el periodismo —el medio más utilizado en esos años— para promover y difundir su ideología, sus creencias. Por ello, la escritura y la narración está plagada de intereses y prejuicios personales.

Es una historiografía eminentemente política, toda vez que los que la escriben —como es el caso de nuestros autores— ocupan un puesto clave e importante en la sociedad que les tocó vivir, un cargo administrativo en el gobierno de estado; su actuación política y su investidura les permitió escribir para ser leídos y escuchados, no sólo en el entorno de la península de Yucatán sino también fuera de los espacios territoriales.

Las obras estudiadas que tratan sobre la guerra social en Yucatán defienden a la clase blanca, y aunque reconocen las causas por la que se gestó, no conciben a la clase indígena como poseedora del poder político; razón por la que, siguiendo sus propios intereses personales y de grupo, se circunscriben a la narración de la lucha por el poder en la política regional. Es una representación que hemos llamado la Visión de los blancos.

Preciso es mencionar que el discurso de esta época se caracteriza por poseer una escritura lineal, cronológica, con diversidad de géneros literarios utilizados para llegar al público lector, busca (pasando la mitad del siglo XIX), establecer la verdad y la objetividad en la historia; y para ello utiliza la documentación como prueba de lo consideran que realmente sucedió.

Los textos analizados se valoran por su importancia, ya que fueron las primeras versiones que se escribieron en torno al estallido de la guerra, por testigos que vivieron el momento histórico reseñado. Fueron, por así decirlo, las primeras tesis del acontecimiento.

La historia de la Guerra de Castas ha sido escrita desde el espacio territorial de Yucatán, quedando muy poco estudiado lo que aconteció fuera de sus límites territoriales; este es precisamente el caso de Campeche. Es por ello, que en la historiografía existente en Campeche, en el siglo XIX, encontramos muy poca información sobre esa temática. Lo revisado y hasta aquí analizado nos permite plantear que los escritos en función a la Guerra de Castas en Campeche fue manejado de una manera parcial, favorable, para el grupo en el poder. Los que escribieron en aquella época formaban parte importante del grupo elitista en el estado y fueron los autores que —de una u otra forma— participaron en ese proceso histórico, quienes tuvieron un enfoque plagado de prejuicios e influencias de su propio horizonte y del contexto que les tocó vivir.

Con lo anteriormente planteado podemos notar que la historiografía campechana carece de obras que nos permitan comprender y entender el proceso conocido como Guerra de Castas. Surgen diferentes interrogantes alrededor de esta temática que resultarían relevantes investigar, y que queda como invitación abierta para las nuevas generaciones de historiadores campechanos.

Referencias

Ancona, Eligio (1889), *Historia de Yucatán, desde la época más remota hasta nuestros días, Parte Cuarta: Guerra Social*, Barcelona, Imprenta de Jaime Jesús Roviralta.

Aznar Barbachano, Tomás y Juan Carbó Álvarez (1994), *Memoria sobre la conveniencia. Utilidad y necesidad de erigir constitucionalmente en estado de la confederación mexicana el antiguo distrito de Campeche, constituido de hecho en Estado Libre y Soberano desde mayo de 1858, por virtud con los convenios de división territorial que celebró con el estado de Yucatán, de que era parte*, Campeche, Congreso del Estado de Campeche.

Baqueiro Preve, Serapio (1990), *Ensayo histórico sobre las revoluciones en Yucatán*, tomo II y III, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

Dumond, Don E. (2005), *El machete y la cruz. La sublevación de campesinos en Yucatán*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Plumsock Mesoamerican Studies, Maya Educational Foundation.

Martínez Alomía, Gustavo (2010), *Historiadores de Yucatán, apuntes biográficos y bibliográficos de los historiadores de la península desde su descubrimiento hasta fines del siglo XIX*, Campeche, Gobierno del Estado de Campeche.

Molina, Ludy V. (1992), «La imagen del indio maya en los historiadores yucatecos del siglo XIX». *Mayab*, núm. 8, pp. 183–191.

Molina, Silvia (1981), *Ascensión Tun*, México, INBA/Martín Casillas editores.

Molina Solís, Francisco J. (1921), *Historia de Yucatán desde la independencia de España hasta la época actual*, tomo II, Mérida, Talleres de la Compañía Tipográfica Yucateca.

Pérez Galaz, Juan de Dios (1979), *Diccionario geográfico, histórico y biográfico de Campeche*, Campeche, Gobierno del estado de Campeche.

Sierra Brabatta, Carlos (1991), *Diccionario biográfico de Campeche*, Campeche, Gobierno del Estado de Campeche.

Sierra O'Reilly, Justo (1994), *Los Indios de Yucatán. Consideraciones históricas sobre la influencia del elemento indígena en la organización social del país*, tomo I, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

Parte III

**LOS MODELOS Y PROGRAMAS DE TUTORÍAS
EN LAS LICENCIATURAS DE HISTORIA**

EL MODELO INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES Y SUS IMPLICACIONES EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA

Laura Elena Dávila Díaz de León

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Resumen

En este trabajo se analizan los postulados e implicaciones del Modelo Institucional de Tutorías propuesto para la Universidad Autónoma de Aguascalientes y las implicaciones que ha tenido su implementación en los estudiantes de la Licenciatura en Historia.

Se analiza en tres apartados por un lado se examinan los postulados del Modelo propuesto por la Dirección General de Docencia de Pregrado, en segundo lugar se revisa la implementación para los estudiantes de la Licenciatura en Historia y finalmente se exploran los resultados obtenidos.

Abstract

In this paper we analyze the assumptions and implications of the Institutional Model of Tutorials proposed for the Autonomous University of Aguascalientes and the implications of its implementation on the students of the BA in History.

This work is discussed in three sections: on one side the model postulates are examined, on a second place the implementation for students in the Bachelor of History is reviewed and finally the results are explored.

Introducción

Los cambios en el contexto en donde opera la Educación Superior están obligados a redirigir el tipo de ofrecimiento que sobre orientación académica y apoyo al estudiante ofrecen las instituciones universitarias. Los modelos de tutoría académica y los servicios de orientación a los estudiantes quedan así sujetos a revisión en las instituciones.

El aprendizaje a lo largo de la vida aparece como una necesidad si se quiere garantizar una mayor profesionalización y competitividad de los estudiantes en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado. Ello exige una educación relacionada con el contexto, una nueva oferta formativa de acuerdo con las demandas sociales y, en definitiva una nueva forma de enseñar y aprender basada en competencias personales y profesionales (ligadas a la capacidad de resolver problemas profesionales propios de su ámbito de actuación y concebidos como estructuras dinámicas que se desarrollan a lo largo de la vida) que la nueva situación demanda.

En este trabajo se analizan los postulados e implicaciones del Modelo Institucional de Tutorías propuesto para la Universidad Autónoma de Aguascalientes y las implicaciones que ha tenido su implementación en los estudiantes de la Licenciatura en Historia.

Se analiza en dos apartados por un lado se examinan los postulados del Modelo propuesto por el Departamento de Formación Integral de la Dirección General de Docencia de Pregrado, en segundo lugar se revisa la implementación para los estudiantes de la Licenciatura en Historia y finalmente se exploran los resultados obtenidos.

I. Los Modelos Institucionales de Tutorías en la UAA

La tutoría en la UAA inició a partir del año de 1997, a través de un proyecto de información e instrucción con un grupo de profesores de los diferentes centros académicos. Para el desarrollo e implementación del programa se requirió definir el perfil específico del tutor universitario, y desarrollar metodologías que ofrecieran estrategias para el desempeño adecuado de los tutores.

El Programa Institucional de Tutoría (PIT) fue aprobado por el H. Consejo Universitario en su sesión ordinaria de junio de 2003. Para la implementación de este programa se tomó en cuenta a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI que propone una educación permanente que responda al reto del ser humano de adecuarse a un mundo que cambia rápidamente. La educación que se promueve en el ámbito internacional desde la perspectiva del documento referido implica que las personas a través de la educación puedan «afrentar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional» (Jacques 1997, p.16), a partir de lo cual los rasgos que deben promoverse a través de la educación son aprender a aprender, para discernir su actuar y conocer a los sujetos con los cuales se relaciona, así como entender mejor el mundo del que forma parte.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que en el apartado que corresponde a los «Programas de las Instituciones de Educación Superior», incluye una sección que atiende al «Desarrollo Integral de los Alumnos», en donde señala que «como componente clave para dar coherencia

al conjunto, se requiere que las IES pongan en marcha sistemas de tutoría, gracias a los cuales, los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado» (ANUIES 2000), la Ley General de Educación, en el primer numeral de su artículo 7° que dictamina los fines de la educación, describe que deberá contribuir al desarrollo integral de cada individuo, para que pueda ejercer de forma plena sus capacidades humanas.

Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012, en el Programa Sectorial de Educación, en lo referente a la enseñanza superior, manifiesta claras tendencias hacia el ejercicio de la tutoría, pues señala que se debe: «contribuir al impulso de programas de tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad de aprendizaje y rendimiento académico» (SEP 2007). También el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), establece en el renglón de dedicación, aquellas actividades que debe desarrollar el profesor de educación superior, entre ellas se encuentra el participar en actividades de apoyo a la docencia. Entre estas últimas actividades, se menciona puntualmente a la «tutoría y la asesoría a los alumnos».

Cabe señalar que de igual forma, a nivel estatal el Plan Sexenal de Gobierno del Estado 2010-2016, dentro de sus Estrategias Generales, establece algunas líneas a las que la tutoría pretende atender, de esta forma en la número cinco «Educación de Calidad» se plantea mejorar la calidad de la educación de manera que se generen planes enfocados a mejorar el desempeño de los estudiantes, estando al alcance de todos, «(...) garantizando *las condiciones para asegurar la permanencia de los estudiantes dentro del Sistema Educativo, con la disminución de la deserción y el mejoramiento en la eficiencia terminal*» (Plan Sexenal de Gobierno del Estado 2010, p.182).

En todas estas referencias, es observable que coinciden en señalar la importancia estratégica de impulsar y operar una educación integral en las instituciones de educación superior, siendo la tutoría una estrategia de apoyo útil para favorecer el desarrollo de los estudiantes, para ello se hace necesario que el rol que ha desempeñado el docente del nivel superior pase de ser un transmisor de conocimientos, a transformarse en un facilitador, tutor o asesor del alumno, a fin de que alcance una formación que le prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida.

1.1. El Programa Institucional de Tutorías 2003-2013

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes, desde sus inicios, la formación integral de sus estudiantes ha sido su principal objetivo. En este sentido, han sido varias las estrategias adoptadas para coadyuvar a tal fin, y aunadas al desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y extensión apoyadas por actividades administrativas, en los últimos años se ha desarrollado la tutoría como una modalidad educativa que tiene como objetivo la atención personalizada del estudiante en dimensiones como el rendimiento y aprovechamiento académico en diversas materias curriculares, su incorporación y desarrollo como estudiante universitario, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, entre otras.

En el 2003 en la sesión ordinaria de junio del H. Consejo Universitario aprobó el Programa Institucional de Tutoría, el cual presentaba una metodología acorde con las orientaciones y objetivos de esta casa de estudios. Para su difusión se celebraron reuniones con las comisiones académicas y con los grupos de tutores de cada Centro Académico. Asimismo, se impartieron cuatro cursos de inducción a 16 profesores

de reciente incorporación al programa y se distribuyeron folletos y carteles con información alusiva al tema. Paralelamente se implementó el Sistema Electrónico de Información de Tutorías, que permitiera el acceso de profesores a la información académica de los estudiantes. (Ávila Storer 2003).

En el año 2005 se estableció un procedimiento de registro de tutores, a través de la elaboración de un Programa de Acción Tutorial (PAT) y un Reporte Final de Tutoría (RFT), en el Sistema Integral de Información y Modernización Administrativa (SIIMA), con la intención de dar seguimiento al trabajo tutorial de los profesores, mismo que incluiría la evaluación a los docentes. (Urzúa Macías 2005). En este proceso y con el objetivo de mejorar las estrategias de atención para el estudiante, se diseñó un instrumento de evaluación, que se aplica al finalizar cada periodo académico, a través del SIIMA, el cual se realiza de manera electrónica por parte del Jefe de Departamento Académico al cual pertenece el tutor y por el Departamento de Orientación Educativa.

En la actualidad, el Programa Institucional de Tutoría responde a las características de una educación de calidad planteadas en el Modelo Educativo Institucional (MEI) en donde se concibe a la educación enfocada al estudiante y su aprendizaje «ubica al educando como el eje central y principal protagonista de su quehacer, es más responsable de su propia educación. La institución, a través de distintas estrategias, le brinda el apoyo necesario para transitar con éxito en su proceso formativo» (UAA 2006, p. 7), de esta manera el PIT a través de las acciones y estrategias que implementa pretende proporcionar la atención personalizada que contribuya a que el estudiante logre un desempeño académico satisfactorio y además de ello sea responsable de su propio proceso de formación y aprendizaje.

Dentro de este contexto se espera que la tutoría se considere un logro conjunto que realizan todos los actores involucrados en la docencia, con un impacto positivo en los principales indicadores que miden los alcances institucionales.

Este programa comprende acciones de identificación, atención y seguimiento de alumnos, por parte de un profesor tutor que fomente en el alumno su capacidad crítica y creadora, tomando en cuenta no sólo su rendimiento académico sino también su evolución social y conocimiento de su individualidad.

La responsabilidad del Programa Institucional de Tutoría está adscrita al Departamento de Formación Integral de la Dirección General de Docencia de Pregrado. En los Centros Académicos existe una Coordinadora General como responsable. En el Departamento de Historia el PIT se integra por un Coordinador General y 4 PTCs, uno por cada grupo de la carrera de Historia y así reasegura la atención de todos los estudiantes.

La eficacia del programa se atiende con la realización de un Plan de Acción Tutorial inicial y un Reporte final de actividades de los tutores. Cada tutor dispone de una base de datos y del expediente individualizado de cada estudiante para el mejor desarrollo de su actividad

En el año 2011 se planteó la necesidad de evaluar el Programa Institucional de Tutoría para lo que el Departamento de Orientación Educativa en el semestre Agosto-Diciembre de este año, elaboró y aplicó un instrumento con la intención de conocer la percepción del estudiante en cuanto al Programa Institucional de Tutoría, y el desempeño de sus tutores, además de obtener algunos indicadores cuantitativos y cualitativos. La muestra se conformó con 421 estudiantes de manera aleatoria controlada de todas las carreras de los 7 centros académicos.

Las conclusiones que arrojó este estudio fueron que el Programa Institucional de Tutoría no ha tenido un impacto positivo en el índice de retención de los estudiantes de nivel licenciatura. La estructura actual de 304 tutores para la atención de 12,133 estudiantes, es decir 40 estudiantes en promedio por tutor, homologa las características de la tutoría, dedicando el mismo tiempo de atención y tareas a cada estudiante, independientemente de su situación académica, empero, es importante señalar que la población estudiantil no requiere del mismo tipo de atención tutorial, siendo plausible que en su trayectoria escolar un gran número de alumnos no requiere de atención especializada, pues tienen la capacidad de resolver las situaciones que pudieran presentarse. Además, los datos presentados muestran un total de 1,995 estudiantes de la matrícula que se encuentran en alto riesgo académico, es decir, podrían causar baja pues tienen materias en última o penúltima oportunidad.

De lo anterior, se derivó la importancia de implementar un Programa Institucional de Tutoría que respondiera a las necesidades actuales que presenta la institución y contribuyera a la retención de los estudiantes, así como disminuir sus riesgos académicos. Se detectó una necesidad de capacitación continua enfocada a los tutores que les permitiera identificar y atender las situaciones problemáticas que atraviesan los estudiantes durante su trayectoria universitaria. Además, se consideró relevante definir las funciones y actividades que los tutores deben realizar en pro de los fines ya mencionados.

I.2. El Programa Institucional de Tutorías 2013-2014

I.2.1. Conceptualización de la Tutoría

En el modelo implementado para el año 2013, la tutoría es parte esencial de las actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes de pregrado, nivel técnico superior universitario y licenciatura, en especial a aquellos que presentan un perfil de alto riesgo académico. Para algunos autores, como Ayala citado en Sánchez, Mora y Sánchez (2004), la connotación de tutoría es ayudar y orientar a un alumno o a un pequeño grupo de alumnos principalmente en sus actividades relacionadas con el aprendizaje, ayudarles en la resolución de sus tareas y facilitarles la localización oportuna y rápida de información.

Desde esta visión, la Universidad Autónoma de Aguascalientes reconoce a la tutoría como un proceso individual o grupal que se brinda al estudiante, a través del tutor durante su permanencia en la UAA, con el propósito ofrecer espacios de apoyo para una trayectoria universitaria guiada y con ello coadyuvar en el abatimiento de los índices de deserción, reprobación, rezago y elevar el de la eficiencia terminal, en pro del desarrollo integral del estudiantado.

Bajo esta perspectiva, el modelo tutorial de la UAA se centra en atender a los estudiantes y su formación integral, de ahí que se plantee llevar a cabo una tutoría diferenciada de acuerdo a las características y necesidades de la comunidad estudiantil; el PIT está enfocado a dos vertientes:

I) Incorporación del estudiante a la vida universitaria. Se dirige a los estudiantes desde su ingreso a la Universidad y hasta el cuarto semestre, a fin de facilitar su proceso de integración a la vida universitaria

y establecer estrategias preventivas y/o correctivas que eficiente su rendimiento académico, contribuyendo así a reducir los índices de deserción.

2) Seguimiento al proceso de titulación. Está dirigida a estudiantes de quinto semestre en adelante, su intención es dar seguimiento a su proceso de titulación para que se dé en tiempo y forma, brindar atención a las situaciones académicas que pudieran presentarse y favorecer el establecimiento de vínculos del estudiante con el sector laboral.

I.2.2. Objetivo general

Apoyar y dar seguimiento a la trayectoria de los estudiantes de pregrado, nivel técnico superior universitario y licenciatura, a través de la atención académica y de los servicios educativos institucionales para incidir positivamente en los índices de rezago, reprobación, deserción y eficiencia terminal, elevando así la calidad de los procesos formativos a favor del desarrollo integral de los universitarios.

I.2.3. Objetivos particulares

Contribuir en el proceso de integración y adaptación de los estudiantes a la actividad universitaria.

Orientar al estudiante en problemáticas académicas y/o personales que resulten durante el proceso formativo, y de ser necesario canalizarlo a las instancias especializadas para su atención.

Fomentar una actitud positiva del estudiante hacia su autoaprendizaje.

Orientar a los estudiantes sobre el ámbito socio-laboral con el propósito de facilitar su integración.

Promover en los alumnos la búsqueda de información oportuna que les permita la toma de decisiones académicas, el uso adecuado de los servicios educativos y apoyos institucionales, así como la realización de trámites y procedimientos acordes a su situación académica.

Orientar, apoyar y dar seguimiento al estudiante en el cumplimiento oportuno de los requisitos de titulación así como en otros procesos de egreso.

1.2.4. Justificación

Entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, en el nivel pregrado, nivel técnico superior universitario y licenciatura, se encuentran la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Tal situación implica que las IES enfoquen su atención en favorecer el rendimiento académico de los estudiantes con el fin de disminuir la reprobación y la deserción e incrementar así los índices de eficiencia terminal, de acuerdo con las demandas sociales.

Con este panorama, impera la implementación de objetivos estratégicos en la operación de un Programa Institucional de Tutoría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes acorde con el Marco Institucional de Formación Integral (UAA 2011), que articule los esfuerzos institucionales para lograr el desarrollo académico oportuno y pertinente de los estudiantes; en ese sentido, la tutoría será una de las estrategias claves para apoyar y dar seguimiento al desempeño de los universitarios y al cumplimiento de los requisitos de titulación.

Asimismo, la tutoría en la institución, es fundamental para contribuir al logro de las metas establecidas a nivel internacional y nacional para la educación superior, como son igualdad, equidad y cobertura, si

se toma en cuenta que el promedio nacional de estudiantes que inician licenciatura es que de cada 100, entre el 50 y 60 logran concluir las asignaturas de su plan de estudios y tan sólo 20 obtienen tu título (ANUIES 2000).

Por lo tanto, el Programa Institucional de Tutoría, apoya en la resolución de las problemáticas educativas y se identifica como parte fundamental de los procesos de integración educativa.

1.2.5. Modalidades de tutoría

La tutoría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, es de carácter individual, grupal, presencial, virtual, o de pares, de acuerdo a las características de los estudiantes que se atienden en cada centro académico y programa educativo correspondiente.

1.2.6. Actores del Proceso Tutorial

1.2.6.1. Tutor

Para la Real Academia Española (2012), el tutor es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura. Si se parte de ese concepto, se identifica la parte esencial de la labor tutorial: orientar. Ampliando este premisa, encontramos que el tutor establece una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos (Canales 2004) y que asume de manera individual la guía del proceso formativo del estudiante y está permanentemente ligado a las actividades académicas, orientando, asesorando y acompañando al mismo durante el proceso educativo con la intención de conducirlo hacia su formación integral, estimulando su responsabilidad por aprender y alcanzar sus metas educativas (ANUIES 2000).

En los conceptos anteriores, se ensalza la figura del tutor en la formación de universitarios y se reconoce de manera significativa el proceso de acompañamiento pedagógico formal que éste le brinda al estudiante tutorado. Lo mismo sucede con los tutores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, quienes son esenciales para la formación integral del estudiante.

1.2.6.1.1. Perfil del tutor

Si bien la tutoría es una de las actividades inherentes a las funciones docentes, es importante recalcar que para ser tutor, también es necesario conformar un perfil; Canales (2004) considera principalmente tres aspectos:

- ★ Cualidades Humanas: se refieren a la definición del ser del tutor como la empatía, la madurez, el compromiso y la responsabilidad con la labor.
- ★ Cualidades Científicas: se refieren al saber del tutor, es decir, que tenga conocimientos disciplinares que le permitan desempeñarse como tal, principalmente, en los campos de la sociología, economía, pedagogía y filosofía.
- ★ Cualidades Técnicas: definen el saber hacer del tutor, como la organización, la elaboración de diagnósticos, conocimiento de técnicas de motivación y de estudio.

1.2.6.1.2. Funciones generales del tutor

El Programa Institucional de Tutoría busca contribuir en la formación integral de los estudiantes, por ello, sus funciones están estrechamente ligadas a propósitos de transformación institucional y comprenden:

Favorecimiento del desarrollo personal

- ◇ Orientar al estudiante en la adaptación a la vida universitaria.
- ◇ Promover actividades que apoyen la formación integral del estudiante.
- ◇ Promover en el estudiante la toma de decisiones autónomas y responsables.

Apoyo académico

- ◇ Atender la problemática relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ◇ Promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- ◇ Monitorear la trayectoria académica del estudiante.
- ◇ Monitorear el cumplimiento de los requisitos de titulación.

Desarrollo profesional

- ◇ Orientar a los estudiantes en la identificación de sus objetivos profesionales y promover una actitud ética.
- ◇ Orientar a los estudiantes en lo relacionado con los requerimientos para la inserción al campo laboral.
- ◇ Orientar a los estudiantes en la transición de la Universidad al trabajo.

1.2.6.2. Estudiante

Considerando los planteamientos del Modelo Educativo Institucional (UAA 2006), se concibe a los estudiantes de esta institución como seres humanos en formación, en constante crecimiento y desarrollo de

capacidades que pueden desarrollar los valores de la cultura humanista lo que les permite entender el mundo que les ha tocado vivir e influir positivamente en éste. Se caracterizan por ser reflexivos y críticos, capaces de interactuar con los contenidos de aprendizaje y lograr los objetivos de manera exitosa, además de ser constructores de su propio conocimiento al seleccionar, elaborar, organizar, utilizar y dar significado a la información para actuar en su entorno, a través de las variadas tareas que han sido diseñadas para ellos.

Sin embargo, vale la pena señalar que el PIT se enfoca por un lado a los estudiantes antes descritos, pero que en un primer momento está dirigido a aquellos alumnos que por presentar una situación de rezago, irregularidad o de riesgo académico, recibe apoyo y orientación por parte de un tutor durante los primeros cuatro semestres de la carrera, a través de actividades que le permitirán su desarrollo integral.

1.2.7. Operatividad del programa institucional de tutoría

Tal como indica el Estatuto de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Dirección General de Servicios Educativos, a través del Departamento de Orientación Educativa, coordinará el Programa Institucional de Tutoría como parte de las actividades que promueven la formación integral del estudiante universitario, en conjunto con los Centros Académicos. Por lo tanto, la operatividad general de este programa se describe a continuación:

- 1)** Designación de los tutores por parte del Centro Académico
- 2)** Capacitación de los tutores
- 3)** Implementación de la acción tutorial

- a. Funciones de los tutores en cada vertiente
 - b. Elaboración del Plan de Acción Tutorial
 - c. Elaboración del reporte final
- 4) Evaluación del PIT

1.2.7.1. La designación de tutores

Los Decanos y Jefes de Departamento de los Centros Académicos serán los responsables de realizar la designación de los tutores, esto dependerá de la población estudiantil de cada programa educativo, siguiendo la acción tutorial requerida para cada semestre y las necesidades propias del alumnado.

1.2.7.2. Capacitación de tutores

Es indispensable establecer un proceso de capacitación y actualización con los profesores que ejercerán las funciones de tutoría con el propósito de que puedan dar cumplimiento con los objetivos del PIT. Esto debido a que, en la mayoría de los casos, los profesores no poseen una formación que contribuya apropiadamente al desempeño de las funciones tutoriales, por lo cual resulta indispensable brindar oportunidades para conocer y desarrollar habilidades, que les permitan intervenir adecuadamente en esta situación y apoyar al desarrollo integral de los estudiantes y a la atención individualizada durante el proceso formativo, que exige al tutor una capacitación permanente en modelos centrados en el alumno y el aprendizaje.

La capacitación de profesores se plantea con el objetivo de proporcionar conocimientos y herramientas para el ejercicio de la tutoría, en los tres aspectos del perfil del tutor: ser, saber y saber hacer. Para ello se establecen tres áreas de formación y actualización:

Área básica: busca desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes básicas e indispensables que el tutor de la UAA requiere para el desempeño de sus funciones, esta área se dirige a profesores noveles en el ejercicio de la tutoría. Se enfoca a que los profesores identifiquen la estructura del PIT, sus objetivos, sus metas y las funciones que deben desarrollar.

Área intermedia: Brindar conocimientos y desarrollar habilidades que le faciliten al tutor contribuir en los aspectos que se refieren a la formación integral del estudiante; se refiere a un espacio para profundizar en las tendencias, necesidades e innovaciones de la tutoría.

Área especializante: Esta área ofrecerá a los tutores metodologías para la elaboración de diagnósticos y evaluaciones de problemas especiales que incidan en el rendimiento académico de los estudiantes y poder asesorar adecuadamente. Cabe señalar que en esta área corresponde a los Jefes de Departamentos Académicos realizar la detección de necesidades, para ser comunicados y canalizados en cursos especiales a través del departamento de Orientación Educativa.

1.2.7.3. Implementación de la acción tutorial

Para la ANUIES, la acción tutorial es la «ayuda u orientación que ofrecen los profesores-tutores a los alumnos en un centro educativo, organizados en una red o equipo de tutorías. Se concreta en una planificación general de actividades, una formulación de objetivos y en una programación concreta y realista» (ANUIES 2000). Así, atendiendo al modelo tutorial de la UAA, cada tutor tendrá sus propias funciones dependiendo de la vertiente de tutoría en la que corresponda su actuación, de ahí que la asignación a cada tutor de sus funciones específicas sea básica para realizar adecuadamente este proceso.

Considerando que en la primera vertiente de la tutoría denominada *incorporación del estudiante a la vida universitaria* se dirige a brindar atención de estudiantes en los primeros semestres de ingreso a la UAA y a aquellos con perfil de alto riesgo académico con el fin de evitar la reprobación y la deserción, las funciones específicas del tutor son:

- Establecer un diagnóstico o perfil general sobre la situación de los estudiantes, atendiendo a lo establecido para el Plan de Acción Tutorial (PAT).
- Detectar a estudiantes con perfil vulnerable y de alto riesgo.
- Canalizar a las instancias correspondientes a los estudiantes que así lo requieran
- Brindar información sobre los servicios universitarios disponibles para los estudiantes, así como notificar sobre eventos y actividades universitarias.
- Apoyar a los estudiantes en la identificación de su plan de estudios (materias, campo laboral, requisitos de titulación, entre otros).
- Trabajar actividades de socialización e intercambio de experiencias entre los estudiantes.
- Identificar a los estudiantes idóneos para impartir la tutoría de pares y dar seguimiento a este proceso.
- Orientar y dar seguimiento al cumplimiento del Programa Institucional de Formación Humanista.
- Orientar y dar seguimiento al cumplimiento del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras.
- Organizar estrategias de apoyo y asesoría académica para los estudiantes irregulares.

- Responder a las dudas e inquietudes de los estudiantes sobre situaciones académicas particulares, ya sea de manera individual, grupal o virtual.
- Elaborar el reporte final del Programa Institucional de Tutoría.
- Mantener constante comunicación con el Centro Académico y la Dirección General de Servicios Educativos.

En la otra vertiente, sobre el *seguimiento al proceso de titulación* que se dirige a estudiantes de quinto semestre en adelante, para atender a aquellas situaciones enfocadas al proceso de titulación y contribuir al establecimiento de vínculos que favorezca la inserción laboral del futuro profesionalista; para ello los tutores tienen las siguientes funciones:

- Definir las actividades a realizar de acuerdo a lo establecido para el Plan de Acción Tutorial (PAT), para dar cumplimiento al PIT.
- Dar seguimiento a los estudiantes con alto riesgo académico y con situación irregular.
- Canalizar a las instancias correspondientes a los estudiantes que así lo requieran.
- Orientar y dar seguimiento al cumplimiento del Programa Institucional de Servicio Social
- Orientar y dar seguimiento al cumplimiento del Programa Institucional de Prácticas Profesionales
- Identificar a los estudiantes idóneos para impartir la tutoría de pares y dar seguimiento a este proceso.
- Implementar una diversidad de estrategias para acercar a los estudiantes a la realidad laboral.

- Responder a las dudas e inquietudes de los estudiantes sobre situaciones académicas particulares, ya sea de manera individual, grupal o virtual.
- Elaborar el reporte final del Programa Institucional de Tutoría
- Mantener constante comunicación con el Centro Académico y la Dirección General de Servicios Educativos

Cabe señalar que la acción tutorial no es exclusiva de algún tipo de modalidad de la tutoría, sólo se privilegia la individual para los perfiles vulnerables y del quinto semestre en adelante, el estudiante podrá solicitar atención individual por parte del tutor, a quien le corresponderá orientar y/o canalizar a las instancias de apoyo institucionales correspondientes.

1.2.7.4. Elaboración del Plan de Acción Tutorial

Uno de los factores que permite que la acción tutorial refleje el impacto y los resultados esperados, es que se trata de una actividad que no debe realizarse de manera espontánea o casual, se requiere de un trabajo de reflexión, análisis y visión para planear, organizar y realizar esta actividad formativa.

Dentro de la acción tutorial la planeación es una estrategia que permite visualizar y sistematizar lo que se pretende alcanzar, a través de las diversas acciones grupales e individuales que deberán responder a las necesidades detectadas a partir del diagnóstico realizado por el tutor de grupo. El Plan de Acción Tutorial se encuentra integrado por los elementos que a continuación se mencionan:

- *Datos generales del grupo tutorado:* Se identifican el grupo, semestre y programa educativo del nivel técnico superior universitario y licenciatura, correspondiente.

- *Diagnóstico o perfil general de grupo tutorado:* En el primer semestre, se realizará a partir de la detección de los factores relevantes que se obtengan de los resultados del Examen Médico Automatizado, EXANI II, promedio de bachillerato y EXHCOBA del grupo; el tutor destacará aquellos aspectos a los cuales es necesario atender y, en caso de ser necesario, realizará las canalizaciones a las instancias universitarias correspondientes.

A partir del segundo y hasta el último semestre, se realizará a partir de los resultados de la evaluación del trabajo realizado durante los semestres anteriores, con el fin de ofrecer seguimiento a los factores de atención. También se considerarán relevantes en el perfil del grupo, el seguimiento a los requisitos de titulación, el desempeño escolar de los estudiantes y procurar relacionar a los estudiantes con el campo laboral a través de actividades específicas:

- *Planeación de las actividades:* El tutor, a partir del diagnóstico o perfil general del grupo, deberá registrar aquellas estrategias tutoriales a llevar a cabo: sesiones grupales, individuales, registro de eventos, conferencias, congresos o actividades que fomenten la formación integral del estudiante y que estén programados para el semestre escolar, con el fin de conminarlos a participar. Asimismo, organizar las sesiones para orientar e informar acerca del seguimiento a los requisitos de titulación, de continuidad con su integración a la vida universitaria o de incorporación al sector laboral.

Los elementos anteriores se podrán integrar gracias a las orientaciones de la acción tutorial, a las modalidades de la tutoría y a la capacitación constante del tutor.

1.2.7.5. Elaboración del Reporte Final

Los resultados obtenidos y el logro de las metas planteadas al inicio, así como su evaluación general serán registrados en un apartado del Plan de Acción Tutorial al finalizar el semestre reportado; los elementos a considerar son los siguientes:

- ★ *Resultados cuantitativos.* Se reportarán número de estudiantes regulares, en cumplimiento de los requisitos de titulación, con situaciones de alerta académica o personal.
- ★ *Resultados cualitativos.* Se reportarán resultados del proceso tutorial, de las actividades planeadas y de la autoevaluación de la tutoría.

El Reporte final, se entregará al finalizar el semestre, al jefe de Departamento Académico correspondiente, así como a su Decano y a la Dirección General de Servicios Educativos, con el fin de realizar las acciones pertinentes que a cada área competen, a favor de la optimización de recursos y actualización de la tutoría en beneficio de los estudiantes.

1.2.7.6. Evaluación del PIT

La evaluación del Programa Institucional de Tutoría se considera un proceso dinámico, sistemático y permanente de retroalimentación que permite valorar el cumplimiento del objetivo propuesto, los alcances y el funcionamiento del programa, para poder así realizar ajustes y adecuaciones para la mejora continua del programa. Todo esto con miras a obtener insumos para determinar de forma general el impacto del PIT en los índices de reprobación, deserción y rezago de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, y con el fin de lograr los objetivos institucionales respecto a la calidad en la educación se plantea realizar dentro del

Programa Institucional de Tutoría un esquema de evaluación integrado por tres grandes procesos:

1) *Evaluación del desempeño del tutor*: Entendido como un proceso formativo que permite al docente valorar su desempeño en la acción tutorial, a fin de fortalecer su quehacer docente; en este proceso se pretende el reconocimiento de los logros obtenidos y el mejoramiento de las áreas de oportunidad detectadas en los tutores. Dicha evaluación se llevará a cabo a través de la recuperación de las opiniones por parte de los estudiantes tutorados y de la evaluación que realice el propio Departamento de Orientación Educativa respecto al cumplimiento de los lineamientos establecidos. Algunos de los tópicos particulares a evaluar son:

- a.** Conocimiento de la normatividad institucional.
- b.** Compromiso del tutor con la actividad tutorial.
- c.** Disposición para atender a los estudiantes.
- d.** Actitud empática en la atención al estudiante.
- e.** Capacidad para orientar a los alumnos en decisiones académicas.
- f.** Capacidad para orientar al estudiante en metodología y técnicas así como para resolver dudas académicas.
- g.** Satisfacción del estudiante con la relación establecida con el tutor.

2) *Evaluación de la planeación del programa*: Considerado como un proceso de retroalimentación enfocado a la rendición de cuentas y al establecimiento de una cultura de transparencia a través de la presentación de resultados y la valoración de los objetivos alcanzados, para determinar el costo-beneficio del propio programa y tomar decisiones respecto a posibles ajustes.

3) *Evaluación del impacto del programa*: Se busca recuperar información respecto a la difusión que se tiene del programa, el índice de capacitación de tutores, la utilidad de la metodología empleada y el mejoramiento en los indicadores académicos institucionales.

Con la implementación de estos tipos de evaluación se ofrece la posibilidad de visualizar de forma holística los resultados que se obtienen de la implementación del Programa Institucional de Tutoría a fin de obtener insumos que permitan identificar la eficiencia y pertinencia del programa a nivel institucional y con ello tomar las decisiones que se consideren necesarias para el logro de las metas establecidas.

2. Implicaciones para los estudiantes de la Licenciatura en Historia

El Centro de Ciencias Sociales y Humanidades trabajó durante el año 2013 el PIT como grupos piloto para su posterior implementación en los diversos Centros Académicos. En particular en el departamento de Historia se vivió este proceso de tal manera que nos permitió realizar las siguientes observaciones de acuerdo al esquema de fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad:

Fortalezas

- Estructura del Programa Institucional de Tutoría en dos vertientes: Incorporación del estudiante a la vida universitaria (1°–4° semestre) y seguimiento al proceso de titulación (5°–9° semestre)
- Información resguardada en SIIMA y con identificación de colores diferenciados para estudiantes en situación de riesgo.
- Enfocar atención especial a estudiantes en situación de riesgo.
- Entrega de 3 reportes que conforman el PAT.

Debilidades

- La entrega de reportes en el SIIMA tiene un límite de palabras y no es posible completar el reporte.
- La fecha de entrega de la fase de evaluación del PAT está completamente desfasada ya que se debe entregar el reporte con anterioridad a la presentación de exámenes extraordinarios desconociendo el resultado obtenido por el estudiante lo que impide hacer una valoración del trabajo del tutor y del estudiante.
- Tiempo asignado a tutoría de manera insuficiente para proporcionar tutoría individualizada a los estudiantes en situación de riesgo ya que es necesario realizar una estrategia de atención para cada uno de ellos y otra para el grupo en general.
- Cuando el tutor no imparte clase a los estudiantes es muy difícil localizarlos y en general no asisten a la entrevista individual porque tienen miedo.
- Comunicar con tiempo las fechas para la entrega del PAT en sus tres fases (Diagnóstico, seguimiento y monitoreo y Evaluación)

Áreas de Oportunidad

- Negociar con el departamento de redes para que *no se cierre el SIIMA* ya que hay momentos clave para la tutoría de los estudiantes, en particular al inicio y final del semestre.
- Ampliar el espacio en el SIIMA para la redacción del diagnóstico y las estrategias de atención a los estudiantes.
- Capacitar a las personas responsables de dar apoyo y seguimiento del PIT adscritas a la Dirección General de Servicios Educativos.

- Asignar al profesor un tiempo *adecuado y real* para realizar las actividades necesarias.
- Coordinarse con el departamento de Control Escolar ya que a los estudiantes que revalidan materias se les ubica en situación de riesgo llegando a adeudar hasta 10 materias e incrementando el porcentaje de estudiantes en esta situación y bajando el promedio general del grupo.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000), *Propuesta para la organización e implantación de programas institucionales de tutoría en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES.

Ávila Storer, A. (2000), *Segundo Informe*, México, UAA.

Ávila Storer, A. (2003), *Quinto Informe*, México, UAA.

Canales, E. M. (2004), *El perfil del tutor académico*, Universidad Autónoma de Tlaxcala/Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Calderón Hernández, J. (1998), *Programa Institucional de Tutoría*. México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Castillo y García (1996), El tutor y la tutoría en el modelo UNED. En García Aretio, Lorenzo (comp.), *La educación a distancia y la UNED*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Castillo A. Santiago, Torres G. José A, Polanco G. Luis. (2099), *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*, Madrid, Pearson Prentice Hall.

Cortés, M.T.P.I. et. al. (1997), El papel del profesor-tutor dentro de los grupos de alta exigencia académica en la Facultad de Medicina de la UNAM. Experiencias de profesores y alumnos. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación, COMIE. En: *Documento de lecturas para la tutoría académica. Cuadernos de apoyo a la docencia para Sistema de Créditos*, México, U de G.

Delors, Jacques (1997), «La Educación Encierra un Tesoro». *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, México, Correo de la UNESCO.

Díaz de Cossío, R. (1998), «Los desafíos de la educación superior mexicana». En *Revista de la Educación Superior N° 106*, abril-junio, México, ANUIES.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2012).

Gobierno del Estado de Aguascalientes (2010), *Plan Sexenal de Gobierno del Estado*, México, Gobierno del Estado.

H. Congreso de la Unión (1917), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada DOF 09-02-2012. Documento en línea consultado el 20 de mayo de 2012. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

H. Congreso de la Unión (1993), *Ley General de Educación*. Última reforma publicada DOF 09-04-2012. Documento en línea consultado el 20 de mayo de 2012. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Poder Ejecutivo Federal (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, Presidencia de la República.

Programa de Mejoramiento del Profesorado (2006), *Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, México, SEP.

Sánchez, M. G., Mora, L. A. y Sánchez, J. F. (2004), *Tutoría, algunos elementos para su conceptualización*, México, UNAM.

Secretaría de Educación Pública (2007), *Programa Sectorial de Educación, 2007–2012*, México, SEP.

The International Encyclopedia of Education (1994) Editors in Chief: Torsten Husén and T. Second edition, Vol. 11. Pergamon, Neville Postlethwaite.

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México. UNAM-ANUIES.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2007), «Modelo Educativo Institucional». En *Correo Universitario*, sexta época, núm. 16, publicado el 15 de marzo del 2007, México, UAA.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2008), *Plan de Desarrollo Institucional 2007–2015... Hacia un Renovado Horizonte*, México, UAA.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2008), *Reglamento para la operación del programa de estímulo al desempeño del personal docente*.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2009), *Folleto Informativo*, México, UAA.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2011), *Folleto Informativo*, México, UAA.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2011), *Marco Institucional de Formación Integral*.

Universidad de Guadalajara (1992), Estatuto del personal académico, México, UDG.

Universidad Nacional Autónoma de México (1996), *Reglamento General de Estudios de Posgrados*, México, UNAM.

Urzúa Macías (2005), *Primer Informe*, México, UAA.

EL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

María Socorro Aguayo Ceballos

Ana Karent Muñoz Chávez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

La tutoría, un programa institucional que aún no logra los objetivos planteados, al menos no en la Licenciatura en Historia que se imparte en la UACJ donde los docentes la ven como una imposición o como un requisito a cumplir cuando se pretende obtener el perfil PROMEP; otro «aliciente» para llevarla a cabo es lograr un buen nivel en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, cuyo reglamento establece determinado número de horas de tutorías para acceder al mismo.

Los tutores afirman que no pueden obligar a los alumnos a asistir a las sesiones de tutoría pero éstos opinan diferente; en una encuesta realizada tanto a los docentes como a los alumnos se encontraron resultados reveladores y es lo que se presentará en esta ponencia.

Palabras clave: tutoría, requisito, alumnos, encuesta, resultados.

Abstract

Tutoring, an institutional program that has not yet achieved the stated objectives, at least not in the history program that is being taught at UACJ where teachers see tutoring as an imposition or as a requisite to fulfill for getting the PROMEP profile. Another «incentive» for doing tutoring is to achieve a good level on the Teachers Development Stimuli Program (Programa de Estímulos al Desempeño Docente) where

its stated that teachers have to complete a certain number of tutoring hours to get the stimuli.

Tutors affirm that they cannot force their students to attend tutoring sessions, but students think differently. On a questionnaire applied to both (professors and students) important results came out, and these results will be presented at this conference.

Keywords: tutoring, requisite, students, questionnaire, results.

Antecedentes

El programa institucional de tutorías fue propuesto por la a Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como una alternativa para contribuir a abatir los problemas de deserción y rezago en la educación superior y como una estrategia para mejorar la calidad de la misma (ANUIES 2000). En el texto publicado por la misma asociación se definen claramente los conceptos, enuncia los compromisos de cada uno de los participantes y propone la organización y operación de las acciones para la implantación de dicho programa.

Explicar de forma detallada los siete capítulos que integran el texto antes mencionado no es precisamente el propósito de esta presentación así que solamente se retomarán algunos aspectos breves del mismo cuando sea necesario ahondar en conceptos clave para analizar el programa de tutorías de la Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Además de recurrir a otros autores que han escrito temas relacionados a la tutoría.

Catorce años después de iniciar este proyecto a nivel nacional y a 10 de que se implementó en la UACJ surge la inquietud acerca de si se han logrado los objetivos propuestos en dicho programa, es por lo

anterior que se realizó una investigación con los alumnos para conocer su opinión respecto a la tutoría; se eligió a los estudiantes de la Licenciatura en Historia por las siguientes razones:

1. La población total de alumnos inscritos es de 60 y por lo tanto fue más sencillo localizarlos y solicitar que respondieran la encuesta.
2. El programa cuenta con una planta docente de 22 profesores, 12 de ellos tienen la categoría de tiempo y son los que tienen asignada la actividad de las tutorías.
3. Es un programa que solamente se ofrece cada año por eso la cantidad de alumnos es baja y ello permite ubicarlos y conocerlos más.

Metodología

La ANUIES diseñó un instrumento para evaluar el desempeño en la tutoría y lo incluyó en el anexo 3 del texto mencionado anteriormente, para llevar a cabo nuestra investigación retomamos ese cuestionario y solamente le agregamos seis preguntas más para intentar recabar información muy específica relacionada con la Licenciatura en Historia y para relacionarla con el sistema de captura y validación de tutorías que se utiliza en la UACJ.

Se respetó la escala Likert utilizada en el cuestionario original y posteriormente se convirtió a escala ordinal para procesar los resultados con el SPSS. Además se tomó nota de los comentarios expresados por los alumnos al momento de llenar el cuestionario pues se consideró que eran relevantes para analizar sus respuestas, es por ello que se incluyen en algunas de ellas.

De la población total de estudiantes únicamente 30 aceptaron responder el cuestionario, 12 rechazaron hacerlo y además argumentaron

que no tenía caso hacerlo porque de nada iba a servir lo que estábamos haciendo pues su opinión nunca era tomada en cuenta por la coordinación del programa (estas opiniones llevarán a otro tema que no corresponde al presente trabajo), los restantes no respondieron a nuestra solicitud.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la encuesta y se analizan los mismos, posteriormente se elaborará la sección de conclusiones y comentarios.

En la primera parte se incluyeron 3 preguntas de tipo *signalítico* para caracterizar a las personas encuestadas, estos datos son: edad, sexo y semestre, esta información es necesaria para conocer cómo está distribuida la población total que cursa esta licenciatura.

De las personas encuestadas el 60 % corresponde al sexo masculino y el 40 % al femenino, respecto a la edad, se distinguen 3 grupos donde 2 personas son menores de 20 años, 9 se ubican en el rango de 21 a 30 y 2 tienen entre 31 y 40. En este aspecto es necesario mencionar que ha habido un cambio notorio en la edad de quienes deciden estudiar esta carrera pues anteriormente predominaban los estudiantes de más de 30 años ya que eran personas que tenían una profesión y ejercían la misma pero decidían cursar otra licenciatura como una satisfacción o gusto personal, además que esta carrera no tenía el estatus de profesionalizante, es decir, además del perfil de egreso no incluía un perfil profesional que estableciera los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la profesión de historiador; es a partir del rediseño curricular realizado en 2011 que adquiere esa característica y que se modifica el tipo de estudiantes de nuevo ingreso.

La carrera está diseñada para que se concluya en 9 semestres y encontramos que existen 6 alumnos que se encuentran cursando desde el décimo hasta el décimo cuarto; los restantes 26 se distribuyen de la siguiente manera: segundo, 8; tercero 1; quinto, 1, sexto, 6; séptimo, 3; octavo, 1 y noveno, 4. Al revisar los mapas curriculares de la población estudiantil detectamos que hay trayectorias erráticas, existen alumnos que aún no concluyen el nivel principiante pero que inscriben materias de nivel intermedio e inclusive de avanzado.

Las preguntas se transcriben tal y como están redactadas en el cuestionario que se entregó a los alumnos.

Pregunta 1: muestra el tutor disposición para atender a los alumnos, las respuestas se dividieron solamente en tres: 16 (53.3 %) dijeron estar totalmente de acuerdo, 11 (36.7%) de acuerdo y 3 (10 %) más o menos de acuerdo. El que 27 alumnos hayan elegido las primeras dos respuestas permite saber que esta característica del tutor es vista como algo positivo por quienes participan en el programa.

Pregunta 2: La cordialidad y capacidad del tutor para lograr un clima de confianza para que el alumno pueda exponer sus problemas obtuvo los siguientes resultados, totalmente de acuerdo 13 (43.3 %), de acuerdo 10 (33.3 %) y más o menos de acuerdo 7 (23.3 %). En estos aspectos también la mayoría considera que se cumplen pero llama la atención que se incrementa el número de estudiantes que eligieron la opción *más o menos de acuerdo*.

Pregunta 3: trata el tutor con respeto y atención a los alumnos, las respuestas tuvieron una modificación pues los datos fueron los siguientes: 21 (70 %) dice estar totalmente de acuerdo, 5 (16.7 %) de acuerdo, 2 (6.7 %) más o menos de acuerdo y otros 2 (6.7 %) eligieron la opción

en desacuerdo. La percepción acerca del respeto presentó variantes pues aparece la respuesta *en desacuerdo* y aunque el número de estudiantes que eligió esta opción puede considerarse bajo si es de llamar la atención.

Pregunta 4: muestra el tutor interés por los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento de los alumnos arrojó la siguiente información: 13 (43 %) respondió totalmente de acuerdo; 11 (36.7 %) de acuerdo y 6 (20 %) más o menos de acuerdo.

Las respuestas siguen siendo consideradas dentro de los rangos aceptables pero el número de los que eligieron *más o menos de acuerdo* se incrementó y se considera necesario continuar indagando el porqué de esta situación.

Pregunta 5: muestra el tutor capacidad para escuchar los problemas de los alumnos, esta fue valorada así: 10 (33 %) totalmente de acuerdo, 14 (46.7 %) de acuerdo, 5 (16.7 %) más o menos de acuerdo y 1 (3.3 %) en desacuerdo. Otras 24 personas consideran que los escuchan pero una considera que no, se revisaron los cuestionarios para ver si era la misma que muestra desacuerdo en otras respuestas pero no corresponde, es decir, son diferentes alumnos los que muestran desacuerdo en algunas de las preguntas.

Pregunta 6: muestra el tutor disposición para mantener una comunicación permanente con el alumno fue valorada de la siguiente manera: 11 (36.7 %) totalmente de acuerdo, 11 (36.7 %) de acuerdo, 7 (23.3 %) más o menos de acuerdo y 1 (3.3 %) en desacuerdo. Aquí se puede observar que existe semejanza con las respuestas de la pregunta anterior.

Pregunta 7: tiene el tutor capacidad para resolver dudas académicas de los alumnos obtuvo lo siguiente: 17 (56.7%) totalmente de acuerdo, 7 (23.3%) de acuerdo y 6 (20%) más o menos de acuerdo. En el aspecto académico todos respondieron en los parámetros aceptables pues el 80% reconoce este aspecto en su tutor.

Pregunta 8: tiene el tutor capacidad para orientar al alumno en metodología y técnicas de estudio fue respondida con los siguientes datos: 15 (50%) totalmente de acuerdo, 7 (23.3%) de acuerdo, 7 (23.3%) más o menos de acuerdo y 1 (3.3%) en desacuerdo. Aquí vuelve a aparecer la respuesta *en desacuerdo* aunque el 57% considera que si existe esta capacidad en los tutores.

Pregunta 9: Tiene el tutor la capacidad para diagnosticar las dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas dio estos datos: 9 (30%) totalmente de acuerdo, 13 (43.3%) de acuerdo, 6 (20%) más o menos de acuerdo y 2 (6.7%) en desacuerdo.

Al parecer algunos estudiantes no consideran que los tutores se percaten de sus dificultades pues 8 respondieron entre *más o menos de acuerdo* y *en desacuerdo*.

Pregunta 10: tiene el tutor capacidad para estimular el estudio independiente fue evaluada de la siguiente forma: 8 (26.7%) totalmente de acuerdo, 12 (40%) de acuerdo, 8 (26.7%) más o menos de acuerdo y 2 (6.7%) en desacuerdo. Se considera que esta respuesta está relacionada con la de la pregunta anterior pues de igual manera 8 respondieron entre *más o menos de acuerdo* y *en desacuerdo*.

Pregunta 11: posee el tutor formación profesional en su especialidad, estos son los datos: 17 (56.7%) totalmente de acuerdo, 10 (33.3%) de acuerdo y 3 (10%) más o menos de acuerdo. Las respuestas a esta

pregunta reflejan la formación que tienen los docentes que imparten clases en la licenciatura pues de los doce profesores de tiempo completo solamente dos cursaron licenciatura en historia, cuatro en sociología, dos en antropología social y uno en cada una de las siguientes áreas: filosofía, derecho, educación y etnohistoria.

Pregunta 12: posee el tutor dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal, las respuestas son: 6 (20%) totalmente de acuerdo, 14 (46.7%) de acuerdo, 9 (30%) más o menos de acuerdo y 1 (3.3%) en desacuerdo. Los alumnos en general comentan este aspecto más con relación a sus clases que a la tutoría.

Pregunta 13: es fácil localizar al tutor que tiene asignado, obtuvo lo siguiente: 9 (30%) totalmente de acuerdo, 13 (43.3%) de acuerdo, 7 (23.3%) más o menos de acuerdo y 1 (3.3%) en desacuerdo. Estas respuestas reflejan la asistencia y permanencia de los docentes en la universidad pues al ser tiempos completos cuentan con un cubículo donde es fácil localizarlos durante los horarios de labores.

Pregunta 14: el tutor conoce suficientemente bien la normatividad institucional para aconsejarle las opciones adecuadas a sus problemas escolares, fue respondida así: 9 (30%) totalmente de acuerdo, 13 (43.3%) de acuerdo, 7 (23.3%) más o menos de acuerdo y 1 (3.3%) en desacuerdo. Los alumnos que respondieron el cuestionario comentaron que en realidad son pocas las ocasiones en que requieren de este tipo de información, pues cuando es necesario acuden con las secretarías y son ellas quienes les indican qué hacer.

Pregunta 15: la orientación recibida por parte del tutor ha permitido realizar una selección adecuada de cursos y créditos. Los resultados son: 7 (23.3%) totalmente de acuerdo, 13 (43.3%) de acuerdo, 9 (30%) más o menos de acuerdo y 1 (3.3%) en desacuerdo. Veinte

alumnos dudaron para responder esta pregunta pues dijeron que aun y cuando el tutor les indique cuáles cursos deben seleccionar esto se pierde cuando consultan los horarios de las clases y en ocasiones terminan eligiendo algo totalmente distinto a lo sugerido; los otros diez comentaron que no siempre acuden con su tutor para consultar esto.

Pregunta 16: el tutor lo canaliza a las instancias adecuadas cuando tiene algún problema que rebase su área de acción. Solamente responda esta pregunta si lo ha requerido. Aquí los resultados variaron por la condición enunciada en la misma pregunta: 15 (50%) la dejaron sin respuesta, 3 (10%) totalmente de acuerdo, 8 (26.7%) de acuerdo y 4 (13.3%) más o menos de acuerdo. Los alumnos que sí respondieron dijeron que básicamente les canalizaron a las áreas administrativas y finalmente fue la secretaria quien los atendió, ninguno mencionó otras áreas, tales como Centro de Orientación y Bienestar Estudiantil (COBE), Unidad de Atención Médica Inicial (UAMI), etc.

Pregunta 17: su participación en el programa de tutoría ha mejorado su desempeño académico, aquí se obtuvieron estos resultados: 8 (26.7%) totalmente de acuerdo, 12 (40%) de acuerdo, 7 (23.3%) más o menos de acuerdo y 3 (10%) en desacuerdo. En esta pregunta llama la atención que el 33% ubicó su respuesta entre *más o menos de acuerdo* y *en desacuerdo* pues éste es uno de los objetivos básicos del programa de tutoría y se esperaba que el mayor porcentaje se ubicara en *totalmente de acuerdo*.

Pregunta 18: su integración a la universidad ha mejorado con el programa de tutoría. Las respuestas fueron: 7 (23.3%) totalmente de acuerdo, 13 (43.3%) de acuerdo, 7 (23.3%) más o menos de acuerdo y 3 (10%) en desacuerdo. Aunque 20 alumnos respondieron de manera positiva vuelve a aparecer el porcentaje que ubica su opinión entre *más o menos de acuerdo* y *en desacuerdo*.

Pregunta 19: es satisfactorio el programa de tutoría, esto fue evaluado con estas cantidades: 11 (36.7%) totalmente de acuerdo, 10 (33.3%) de acuerdo, 7 (23.3%) más o menos de acuerdo y 2 (6.7%) en desacuerdo. El 70% de los encuestados considera que sí es satisfactorio pero nuevamente se presenta el 30% que no lo considera así.

Pregunta 20: el tutor que le fue asignado es el adecuado a lo que respondieron de esta forma: 8 (26.7%) totalmente de acuerdo, 8 (26.7%) de acuerdo, 13 (43.3%) más o menos de acuerdo y 1 (3.3%) en desacuerdo. Al parecer el hecho de que su tutor les sea asignado por la coordinación de la licenciatura no es del agrado de los estudiantes pues 14 de ellos ubicaron su respuesta en *más o menos de acuerdo* y en *desacuerdo*.

Las siguientes son las preguntas que se agregaron al cuestionario original.

Pregunta 21: le gustaría elegir a su tutor, es decir, que no se le asigne en la coordinación del programa. Respondieron esto: 26 (86.7%) totalmente de acuerdo, 1 (3.3%) de acuerdo y 3 (10%) más o menos de acuerdo. Esta opción resulto ser más atractiva para los estudiantes pues 26 respondieron *totalmente de acuerdo*.

Pregunta 22: a cuántas sesiones de tutoría acude durante el semestre (aquí se establecieron rangos para facilitar el procesamiento de la información). Los resultados fueron: 3 (10%) sin respuesta, 7 (23.3%) acudieron solamente de una a dos veces, 8 (26.7%) asistieron de tres a cuatro ocasiones, 4 (13.3%) de cinco a seis, 1 (3.3%) fue a siete reuniones y 7 (23.3%) lo hicieron más de ocho veces durante el semestre. Las respuestas a esta pregunta tienen relación con la siguiente pues quienes asistieron mayor cantidad de veces a la tutoría realmente lo hicieron para asesoría de tesis.

Pregunta 23: subraye los motivos por los que acude a tutoría, el listado que se incluyó corresponde con el de la plataforma o sistema digital en el que se captura esta actividad en la UACJ, también se hizo una agrupación para manejo de los datos. Los resultados fueron: 25 (83.3 %) acudieron por asuntos relacionados con asesoría académica, tesis, orientación educativa, plan de estudios; 3 (10 %) por información general, trámites, servicio social y 2 (6.7 %) por ser beneficiarios del Programa Nacional de Becas (PRONABES) y éste establece como requisito asistir a 5 sesiones de tutoría durante el semestre, la opción denominada *relaciones personales* no tuvo respuestas.

Pregunta 24: su tutor es docente de la Licenciatura en Historia. El 29 (96.7 %) respondió de manera afirmativa y solamente 1 (3.3 %) tiene un tutor de otro programa pero no indicó a cuál pertenece. En este aspecto los alumnos comentaron que les gustaría elegir tutor de otros programas pero como se los asignan en la coordinación pues no tienen esa opción.

Pregunta 25: usted es quién solicita la tutoría. Estos son los datos: 14 (46.7 %) totalmente de acuerdo, 7 (23.3 %) de acuerdo, 6 (20 %) de acuerdo, 1 (3.3 %) en desacuerdo, 2 (6.7 %) totalmente en desacuerdo. Más del 50 % respondió de manera afirmativa pero comentaron que no siempre son atendidos cuando acuden y por eso dejan de ir. Los que respondieron en *desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* dijeron no tener interés en la tutoría y prefieren esperar a que los citen para ir a firmar.

Pregunta 26: es su tutor quién lo busca para que asista a tutoría. El 7 (23.3 %) afirma estar totalmente de acuerdo, otros 7 (23.3 %) dijeron que de acuerdo, 4 (13.3 %) más o menos de acuerdo, 3 (10 %) en desacuerdo y 9 (30 %) en total desacuerdo. Esta pregunta se

incluyó con el objetivo de tratar de valorar el interés del tutor porque los alumnos participen de este programa y la mayoría de los alumnos respondió que sí les buscan para que asistan pero también comentaron que solamente lo hacen para pedirle que firmen y no para preguntarles cómo van con sus materias o si tienen necesidad de otro tipo de orientación.

Después de realizar el procesamiento de los datos se hizo una revisión del contenido del cuestionario y se logró identificar lo siguiente: en seis de las veinte preguntas se enfocan a las capacidades del tutor, en dos mencionan la disposición, tres se refieren a las acciones que debe realizar como tutor, tres mencionan específicamente los beneficios o resultados que se esperan de la tutoría, una pregunta por un valor como lo es el respeto, las cinco restantes se enfocan en su formación y conocimientos.

Las respuestas que dieron los alumnos nos dieron un panorama general acerca de cómo perciben el programa de tutorías, específicamente las preguntas 17, 18 y 19 son las que cuestionan la efectividad del mismo y aunque la mayoría opina estar entre *totalmente de acuerdo*, *de acuerdo* y *más o menos de acuerdo* se considera que no son los resultados esperados y que se debe tomar medidas para modificar la forma en que se lleva a cabo el programa.

El primer punto a considerar es el relacionado con el perfil del tutor, la ANUIES lo establece de la siguiente manera «las principales características que debe tener son: poseer experiencia docente y de investigación, conocer los procesos de enseñanza aprendizaje; estar contratado de manera definitiva, contar con habilidades como la comunicación fluida, la creatividad, la capacidad de planeación y actitudes empáticas en su relación con el alumno» (ANUIES 2000, p. 132).

Se consultó y se tomó como referencia documental el trabajo de investigación realizado en el 2011 por Gabriela de la Cruz Flores, Edith Chehaybar y Luis Felipe Abreu, ya que ellos realizaron una revisión de la literatura relacionada con la tutoría y en su escrito se encontraron otras definiciones de tutor que se enfocan en términos de: atributos, propósitos, funciones y actividades, como ejemplos de las que se enfocan en los atributos están las que señalan: «El tutor es una persona hábil, que cuenta con información, es dinámico y está comprometido en mejorar las habilidades de otro individuo. Los tutores entrenan, enseñan y modelan a los tutorados» (Young y Wright 2001).

También se incluye esta otra: «Los tutores son individuos con experiencia, conocimiento y compromiso para proveer soporte y movilidad a las carreras de sus tutorados» (Ragins 1997).

Al relacionar estas definiciones con la propuesta por la ANUIES se puede distinguir que el compromiso no está contemplado en la misma y es un rasgo que sí se encuentra en las otras dos, se hace énfasis en este elemento porque se considera que es clave para involucrarse en el programa de tutoría y general en todas las actividades relacionadas con la docencia.

Para comentar las funciones y acciones que debe cumplir un tutor recurrimos nuevamente al glosario de términos que se incluyen en el texto de la ANUIES, donde define la acción tutorial como:

Ayuda u orientación que ofrecen los profesores-tutores a los alumnos en un centro educativo, organizados en una red o equipo de tutorías. Se concreta en una planificación general de actividades, una formulación de objetivos y en una programación concreta y realista. La asignación a cada tutor de funciones específicas es básica para realizar adecuadamente la tutoría (ANUIES 2000, p. 123).

A continuación incluiremos otras tres acepciones acerca de lo que debe hacer un tutor: «Los tutores son modelos, confidentes y maestros. Son una fuente de consejo, apoyo, patrocinio, entrenamiento, guía, enseñanza, retos, protección, confidencialidad y amistad» (Bedy 1999).

Como podemos observar son conceptos que no tienen relación entre sí pues en la de ANUIES no se mencionan de manera específica las acciones tal y como se vuelve a encontrar en esta: «Los tutores son guías que logran la excelencia académica, clarifican las metas y la planificación de los estudios. Enseñan y depuran los conocimientos propios de su área de conocimiento, así como los procesos o estándares de la conducta profesional. Estos estándares incluyen las actitudes, los valores profesionales, la ética y la excelencia académica» (Peyton 2001).

Después de analizar los conceptos anteriores nos preguntamos: ¿Todos los docentes tenemos el perfil para ser tutores? ¿El hecho de tener una contratación definitiva conlleva las características y cualidades que se supone debe tener un tutor? ¿Solamente porque el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) así lo establece somos tutores? ¿Será esto lo que influye en los resultados que se obtienen con el programa de tutorías?

Los docentes de educación superior tenemos diversas formaciones académicas pero no fuimos formados para ser docentes, he ahí porque los alumnos respondieron que existe falta de dominio de métodos pedagógicos, los atributos formativos del tutor (Maloney 2001; Young y Wright 2001) se refieren a su preparación académica, a su experiencia y dominio de conocimientos sobre su campo de estudio. Este atributo es mencionado por la mayoría de los autores como indispensable. Por lo tanto los tutores deben estar formados en su área, poseer conocimiento y comprensión de la disciplina, dominar teorías y metodologías. Aunado a lo anterior debe contar con los atributos

didácticos que le faciliten en proceso de enseñanza aprendizaje, tales como:

Conocimiento de la didáctica y de estrategias para facilitar el aprendizaje, ofrecer múltiples ejemplos y enseñar en contextos donde se aplique el conocimiento, brindar ayuda y consejos más allá de asuntos técnicos, como la enseñanza de hábitos de trabajo, habilidades de organización y establecimiento de prioridades, orientar en la escritura y revisión de manuscritos (Collis 1998; Dolmas 1994; Maloney 1999; Richardson y King 1998; Viator 2001).

Los atributos interpersonales de los tutores también se han comentado por diversos autores y se refieren a la facilidad del tutor para relacionarse, comunicarse, comprender y empatizar con los otros; Berger (1990); Fagenson–Eland, Marks y Amendola (1997); Hartung (1995) y Maloney (1999) enlistan los siguientes:

- Disponibilidad. Los tutores establecen un compromiso con el tutorado por un periodo de tiempo. El tiempo implica dedicación y accesibilidad. Dentro de las sesiones de tutoría establecen tiempo protegido, aminorando las interrupciones por llamadas telefónicas o visitantes.
- Habilidades de comunicación. Los tutores ofrecen confianza, saben escuchar y permiten la expresión libre de las dudas de los tutorados. Son capaces de analizar las necesidades de sus estudiantes y orientarlos en la toma de decisiones, mostrando pros y contras de un actuar determinado. Mantienen comunicación constante para verificar los resultados de las acciones que los estudiantes han tomado como producto de su consejo. Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, los tutores deben usar terminología adaptada al nivel de competencia de los alumnos, así como brindar explicaciones sobre los cómo y los porqués.

- Habilidades afectivas. Un tutor eficaz es capaz de aceptar a sus tutorados y empatizar con sus metas e intereses. Favorece la satisfacción de los estudiantes durante los procesos de tutoría.
- Habilidades de socialización. Los tutores usan el poder de su posición y experiencia para participar en el desarrollo de la carrera de los tutorados, relacionándolos con otros expertos o pares de la profesión. Además les ayudan a incorporarse al rol de la profesión facilitando la adquisición de valores, normas, tradiciones, conocimientos y prácticas propias.

Como podemos darnos cuenta, son muchos los requisitos para ser un buen tutor, por lo tanto no podemos esperar que los resultados sean óptimos y mucho menos evaluar este proceso con un instrumento que no incluye todos los elementos mencionados como características, atributos y funciones; además el desconocimiento que tienen los tutorados acerca del programa es otro factor a considerar para el funcionamiento de las tutorías.

¿Qué es un tutorado? No se proporciona una definición en el texto de la ANUIES, sin embargo de manera general se dice que es un novato, un aprendiz, alguien inexperto y por lo tanto requiere de la guía de un tutor, D. Campbell y T. Campbell (2000) identificaron algunas de las necesidades que tienen los tutorados para establecer vínculos con los tutores, entre ellas mencionan:

Recibir ayuda en la toma de decisiones para planificar sus estudios, obtener guía académica durante todos sus estudios, tener consejos para enfrentar las demandas académicas, contar con orientaciones sobre requisitos del grado y recibir apoyo en problemas y crisis personales.

También es necesario que los tutorados conozcan qué se espera de ellos pues este proceso no puede delegarse solamente en el tutor; Adams (1993) señala como atributos de los tutorados: responsabilidad, iniciativa, ingeniosidad, habilidad para desarrollar un plan a fin de alcanzar sus metas y escuchar los consejos del tutor, además de no asumir el rol de niño necesitado a expensas de lo que disponga el tutor.

El desconocimiento del programa de tutoría conlleva a que los alumnos no participen de manera adecuada en el mismo por ejemplo cuando se les preguntó acerca de los motivos por los cuales asisten a tutoría ubican en primer lugar la asesoría académica y la de tesis, aun y cuando ANUIES establece claramente que la primera de éstas es una actividad cotidiana en las IES y que es distinta a la tutoría; específicamente menciona: «(...) da apoyo a las unidades de enseñanza aprendizaje que imparte el personal académico. Consultas que brinda un profesor fuera de lo que se considera su tiempo docente, para resolver dudas o preguntas de un alumno o grupo de alumnos sobre temas específicos que domina» (Latapí 1988). Mientras que la de tesis consiste en la orientación y el apoyo metodológico que el asesor o director proporciona al alumno para su trabajo de investigación. Es común que los alumnos usen indistintamente el término de tutor.

La influencia del programa de tutoría en relación con la permanencia y la eficiencia terminal de los estudiantes de la Licenciatura en Historia es demasiado relativa, aún no se logran los resultados esperados y los alumnos continúan con trayectorias académicas erráticas, las cohortes generacionales tienen altos índices de rezago y por lo tanto la cantidad de egresados y titulados no corresponde a los porcentajes establecidos, los datos concretos no fueron proporcionados por la

coordinación del programa pero fue uno de los aspectos que ameritó una recomendación por parte del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) en el reciente proceso de evaluación a que fue sometida la licenciatura.

Es necesario analizar varios aspectos para modificar la forma en que se está llevando a cabo la tutoría, no solamente en la Licenciatura en Historia sino en toda la UACJ pues la situación que se comenta en el presente trabajo no es privativa de este programa ya que se conocen situaciones similares en otros.

El primer punto a considerar es si realmente los docentes tenemos claro en qué consiste la función del tutor, a pesar de que se han ofrecido cursos de capacitación los resultados no son alentadores y hay quienes lo siguen viendo como una obligación o como un requisito que se debe cumplir como parte de las actividades establecidas por el PROMEP y peor aún como un documento que se debe conseguir para participar en el programa de estímulos al desempeño docente.

Es necesario que la figura del tutor deje de ser solamente un indicador en puntos, estímulos o gratificaciones, recuperar la vocación —sí es que alguna vez existió— de ser docente y no solamente investigador, de tener interés por los alumnos y su desempeño académico, de no verlos como una pérdida de tiempo cuando en realidad son la razón de ser de la universidad. Y tampoco creer que el tutor será quién resuelva de tajo todos los problemas del alumno, éste es un concepto erróneo de lo que es un tutor, desafortunadamente algunos docentes creen que esa la función que se requiere que desempeñen y muestran un rechazo por la tutoría.

También es necesario cuestionar si realmente la tutoría ayudará a mejorar la calidad de la educación superior, porque como afirma el Dr. Aristeo Santos (2003):

Poco se sabe de las fórmulas que se seguirán inventando para descubrir cómo la tutoría funciona o de los costos que implican el tener una tutoría. Lo que si se tiene claro es que la tutoría debe enseñar a ser académicos en las tareas educativas, a ser investigadores y sobre todo seres humanos. Esa fórmula sólo se conseguirá cuando en los cuadros educativos se tengan a verdaderos estudiantes y verdaderos tutores. Pero, para ello, se tiene que quitar la tarea burocrática a la tutoría y se debe pensar en el sentido de la educación para el futuro.

Aún queda mucho por hacer, este es solamente el principio de un largo camino que debemos iniciar cuanto antes para lograr que nuestros estudiantes se involucren realmente en un verdadero programa de tutorías, que logren valorar el propósito del mismo pero sobre todo que los docentes asumamos realmente el compromiso que adquirimos cuando optamos por ejercer la docencia, cuando decidimos impactar sus vidas porque aunque suene utópico debemos siempre recordar que los alumnos son reflejo de sus maestros.

Referencias

ANUIES (2000), *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES.

Cruz Flores, Gabriela de la; Chehaybar y Kury, Edith y Abreu, Luis Felipe, *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*. Rev. Educ. Sup. [online]. 2011, vol. 40, n. 157 [citado 2014-06-11], pp. 189-209. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

Santos López, A. y colabs. (2003), «El tutor una innovación en educación para una universidad de clase mundial: reflexiones del cotidiano frente a desafíos de pobreza y comportamiento», Memorias del primer foro interno de tutoría académica de la mano con la formación integral del estudiante de la UAEM, del 26 al 28 de noviembre, Toluca, México.

LA TUTORÍA ACADÉMICA: UNA EXPERIENCIA DE VIDA. FACULTAD
DE HUMANIDADES UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE MÉXICO

Georgina Flores García*
Belén Benhumea Bahena†

Universidad Autónoma del Estado de México

La tutoría académica entendida como el acompañamiento de un experto hacia el estudiante en formación profesional, durante la trayectoria académica, significa una responsabilidad nodal para quien guía, considerada como una acción molar en la que interviene el factor académico como columna vertebral y aparejados los aspectos biológico, psicológico y pedagógico del estudiante, obliga al tutor a estar preparado lo suficiente en esos tres terrenos para poder llevar a buen término su labor.

En este trabajo se describe la experiencia de un grupo de tutorados de la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México durante el periodo 2005–2010 quienes formaban un grupo heterogéneo en términos de edades y fases curriculares, y los cuales fueron tutorados en sesiones grupales e individuales, logrando resultados excelentes.

Cabe aclarar que no fue la tutoría por sí sola la que llevó al éxito, fue el interés y la capacidad de los diferentes integrantes del grupo, quienes

* Doctora en Educación. Docente de Tiempo Completo en la Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de México. Perfil PROMEP. Miembro del Cuerpo Académico Historia. Ginaflores5601@yahoo.com.mx

† Maestra en Historia. Docente de asignatura en la Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de México. Estudiante de Doctorado en Historia.

al día de hoy, pueden contarse entre los profesionales exitosos en su desempeño laboral.

La presente disertación versa sobre la experiencia que representó conjuntar los objetivos del Programa Institucional de Tutoría Académica con los del Plan de Estudios de Historia, tanto el rígido como el flexible.

La tutoría académica como experiencia de vida

Pensando en voz alta a cerca del proceso sistematizado a partir del año 2001 en la Universidad Autónoma del Estado de México y al mismo tiempo en otras universidades públicas del país, debemos de decir que la experiencia ya se tenía sin un método, sin programas ni informes, mucho menos con una serie de pasos burocráticos que hacen en ocasiones que se pierda el objetivo.

¿Por qué afirmamos que ya se realizaba la actividad? Por varios motivos, entre los que cabe señalar que cuando un estudiante le tenía confianza a un docente, se acercaba con él para tratar problemas que impedían su avance académico, si el docente estaba dispuesto y tenía los elementos que pudieran dirigir al estudiante para lograr que continuara y/o terminara sus estudios, lo hacía.

En el mes de julio del 2001, durante la administración del Dr. Rafael López Castañares, la Universidad Autónoma del Estado de México inició el Programa Institucional de Tutoría Académica tomado directamente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Tal programa estuvo en un inicio bajo la responsabilidad del Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE), dependiente de la Secretaría de Investigación; posteriormente, y en mayor concordancia con sus principios,

el programa se turnó a la Dirección de Desarrollo de Personal Académico (DIDEPA), dependiente de la Secretaría de Docencia.

En la siguiente administración, encabezada por el Dr. José Martínez Vilchis, el ProInsTA, tuvo un cambio fuerte al generar en forma electrónica el sistema inteligente de tutoría, que padeció durante casi cuatro años muchos problemas, tanto en el sistema como en el uso, generando molestia por parte de tutores y tutorados, debido a la pérdida de tiempo que significaba. Poco a poco se ha convertido en un instrumento para medir frecuencias de consulta, afinándose, hasta lograr en la actual administración el vínculo con la Dirección de Control Escolar, lo que ha permitido el ahorro de papel, tinta y molestias a las trabajadoras del Departamento de Control escolar de la Facultad, a la hora de consultar las historias académicas de los estudiantes.

En el año 2001 inició la aplicación del Programa Institucional de Tutoría Académica en la Universidad Autónoma del Estado de México, exclusivamente en el nivel superior. El objetivo principal: abatir la deserción y disminuir el índice de reprobación. Cada uno de los Organismos Académicos elaboró su propio programa; dentro de los objetivos generales propuestos se estimaban en un principio:

- 1.** «Detectar la problemática específica de los alumnos de primer ingreso a la Facultad, a través de un diagnóstico que permitiera diseñar actividades estratégicas preventivas y remediales a ser implementadas en el Programa de Tutoría.»
- 2.** «Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo del estudiante, en cuanto valores, actitudes y hábitos positivos, así como la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes mediante la utilización de estrategias de atención personalizada que complementaran las actividades docentes regulares.»

3. «Favorecer el mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los estudiantes, a través de la reflexión colegiada sobre la información generada en el proceso tutorial.» (Universidad Autónoma del Estado de México 2001).

Cabe aclarar que esta ponencia está escrita por una tutora y una tutorada que para ese momento era estudiante de licenciatura y hoy es estudiante de doctorado. La tutora había servido durante veinte años en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, espacio académico con estudiantes de diferente nivel económico y social al de la Facultad de Humanidades, lo que hizo difícil acoplarse al nuevo ambiente, sin embargo, los jóvenes que me fueron asignados en la Facultad de Humanidades, entre los que se encontraba la otra autora de esta ponencia, eran personas interesadas en su carrera, estudiosas, responsables, que quizá no hubieran necesitado de este programa tutorial, y, sin embargo, caminamos durante cinco años en perfecta armonía y para crecimiento académico de ellos y el personal de la tutora.

Para el logro de los objetivos había que iniciar por el conocimiento personal de los estudiantes, de tal forma que en un espacio académico diferente al que había servido, en diferentes tiempos, se empezó a activar el programa, el tipo de trabajo fue en seminario, con la aplicación de una metodología cualitativa y participativa mediante el método investigación–acción, con unos excelentes resultados que se mencionarán a lo largo de esta ponencia.

El Programa Institucional de Tutoría Académica lleva doce años y medio de aplicación. Durante este tiempo el procedimiento ha cambiado, pero en esencia los pasos se han seguido sistemáticamente en forma semejante a la inicial, porque el objetivo principal sigue siendo el mismo.

El grupo motivo de estudio se conformaba por personas de las generaciones 2003–2008, 2004–2009, 2005–2010 y 2006–2011¹ de la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades. El trabajo con este grupo fue un poco más complejo por la diferencia de intereses personales y por el estudio de currículos de diferente índole: una generación estudiante de Plan Rígido y las otras de Plan Flexible. Sin embargo, esta técnica metodológica permitió encontrar algunas soluciones a los problemas que inciden directamente en el aprovechamiento, como son: problemas familiares, adicciones y problemas emocionales, entre otros.

Antecedentes

La tutoría la he ejercido sistemáticamente desde el año 2000, primero con un grupo de 18 jóvenes de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, y posteriormente con 18 jóvenes de la Facultad de Humanidades. Los primeros fueron formados como licenciados en Ciencias Políticas y Administración Pública, Sociología y Comunicación; y los segundos estaban en proceso de formación como licenciados en Historia.

Los estudiantes de la Facultad de Humanidades tienen un perfil diferente a los de Ciencias Políticas, con un punto a su favor, todos pertenecen a la misma licenciatura; sin embargo, los problemas académicos y personales que, por los semestres que cursaban al momento de tomar el grupo, se tuvieron fueron complejos; había que atender cuatro grupos, los intereses, la evolución académica era distinta, las sesiones grupales que podían realizarse solamente eran cinco al año: la primera

¹ Todos los tutorados formaron el grupo heterogéneo, asignado a mi persona en el año 2006.

al iniciar cada semestre, la segunda al término de cada ciclo escolar, y una más en diciembre. Cada inicio de semestre se daba la bienvenida a todos, se realizaba una sesión en donde se incluía un ejercicio sobre las expectativas de cada uno sobre el nuevo semestre, cada uno de los escritos se analizaba por parte de la tutora, se comentaban en la siguiente sesión aquellos que tuvieran autorización por parte del tutorado, y aquellos que no lo desean en sesión personalizada. Los escritos se comparaban con otros que redactaban los tutorados al finalizar el semestre, y ellos evaluaban si habían logrado o rebasado sus expectativas.

El proceso tutorial, sus mecanismos y su ejercicio han sido diferentes, aún cuando los objetivos y los recursos metodológicos han sido los mismos.

Los perfiles de los estudiantes en ambos casos son diferentes, de igual forma su estatus social y económico hacía que tuvieran formas e instrumentos de estudio sin puntos de comparación; sin embargo, ambos eran jóvenes universitarios que estudiaban para ejercer una profesión al egresar.

Compartiendo el conocimiento

En la primera sesión di a conocer el Programa Institucional de Tutoría. En la segunda sesión se les aplicó un cuestionario para tener conocimiento de sus datos generales: domicilio, lugar de residencia, preparatoria de procedencia, personas con las que vivían, estado civil, teléfono, dirección electrónica, persona a la que contactar por cualquier eventualidad. En el mismo instrumento había un sociograma, mediante el cual plasmaron su forma o formas de estudiar, lo que llevaría a la tutora a ver cuáles eran los hábitos de estudio, porque de ahí derivaría el éxito o fracaso en su aprovechamiento escolar.

Al inicio de cada ciclo tutorial se aplicó un instrumento para detectar necesidades académicas,² el instrumento contemplaba un apartado en el que se hace un sociograma, analizando el ambiente en el que estudia el joven, un ejercicio sobre administración del tiempo y preguntas sobre sus técnicas y métodos, para ver los diferentes hábitos de estudio.

Detectadas las necesidades sociales, durante el primer semestre del ejercicio tutorial, y analizando paulatinamente el aprovechamiento académico a través de los resultados parciales en y de su sentir en el grupo y en la Facultad,³ se inició la toma de decisiones con el fin de mejorar su aprovechamiento escolar, interesándome más por el conocimiento adquirido que por la calificación, aunque son dos factores que van íntimamente relacionados en la mayoría de los casos.

Cuando había detectado problemas en algunos, era el momento de aplicar otro instrumento, mediante el cual solicitaba que los jóvenes me dijeran cuáles habían sido sus últimos resultados e hicieran una proyección para el final del semestre; posteriormente preguntaba ¿Qué alternativas de estudio pensaban que existían para mejorar su aprovechamiento? Y con base en su respuesta formulaba la siguiente pregunta, en términos de apoyar a alguno de sus compañeros o de ser

² El grupo motivo de esta ponencia era completamente heterogéneo, en su origen estuvo formado por una estudiante de intercambio académico proveniente de Francia, dos estudiantes correspondientes a la generación 2003–2008 (quienes egresaron en julio de 2008, ella actualmente es Maestra en Historia por el Colegio Mexiquense y él no se ha titulado de la licenciatura), dos estudiantes de la generación 2004–2009 (a los cuales posteriormente se sumaron otros dos), seis estudiantes de la generación 2005–2010 (de los cuales uno desertó, y una se sumó, quedando el mismo número) y ocho estudiantes de la generación 2006–2011 (de los cuales una desertó en los primeros meses de carrera y otra solicitó cambio de tutor).

³ Esto a través de las tutorías grupales, en donde comentaban cómo se sentían en el grupo, en la Facultad, qué les parecía cada una de las sesiones de docencia, cómo eran sus docentes, cómo era cada uno de ellos en el interior del aula, con relación al conocimiento que adquirirían en cada una de las Unidades de Aprendizaje.

apoyado por alguno de los mismos. Cuando la respuesta era afirmativa, directamente pedía dijeran a quién y por qué a ella o a él. Estaban los estudiantes que dicen y evidencian no necesitar apoyo de nadie porque van muy bien, pero desean apoyar a algún compañero, durante todo el tiempo de tutorías con ese grupo; no encontré a nadie que no quisiera apoyar ni ser apoyado. Pedía la mecánica de trabajo que les gustaría tener con su par y agradecía su tiempo.

Posteriormente al análisis de cada una de las respuestas, hablaba con los pares elegidos; en el grupo aparecieron dos líderes de un mismo semestre y uno de los otros dos. Hablé personalmente con cada uno, establecí el compromiso y las reglas que incluían en primer término la humildad,⁴ asimismo el compromiso de trabajar con interés por ambas partes.

Los jóvenes se sentían bien escuchando a sus compañeros, preguntando aquello que no comprendieron en las sesiones; y su par se sentía bien compartiendo lo que él comprendió, para tener por ambos lados mejores resultados.

Por supuesto que se les brindó la posibilidad de ser asesorados por un experto, lo cual en la mayor parte de las ocasiones fue rechazado; cuando se aceptó, se canalizó, siempre con la finalidad de que el estudiante comprendiera el conocimiento nodal en la formación como cientista social.

⁴ No por ser la persona guía es superior al compañero que requiere la ayuda, todos tenemos distintas capacidades, por lo que a uno se le facilitan las matemáticas y a otro la redacción; el mundo será mejor si compartimos el conocimiento y aceptamos el apoyo de los otros, brindando el apoyo en lo que somos mejores.

Trabajo en equipo: hacia el desarrollo de una competencia profesional

Durante los años que duró la tutoría con este grupo las sesiones se fueron espaciando paulatinamente, tal y como lo señalaba el modelo curricular innovador que fue con el que inició el ProInsTA (Programa Institucional de Tutoría Académica). ¿Por qué se fueron espaciando las reuniones grupales conforme avanzaba la carrera? ¿No tenía que ser al contrario, que a mayor complejidad y avance de los estudios profesionales, mayor apoyo tutorial? No, el modelo educativo, que inició a la par del Programa Institucional de Tutoría Académica, tenía como principio la información inicial y la formación final, proceso que requería la autopoiesis y la independencia.

Conforme avanzaba el acercamiento se inició el conocimiento del grupo y del Programa, se presentaron los objetivos, los propósitos y los beneficios que obtendrían cada uno de ellos. En una de las sesiones del primer semestre se les comentó que para poder trabajar en red académica, tendríamos que conocernos profundamente, y para ello aplicaríamos la Historia de vida, cada uno escribiría su propia Historia y, cuando lo deseara, podría compartirla, siempre teniendo libertad de hacerlo o no hacerlo; lo que sí, era necesario escribirla, porque esa sería la única forma de encontrar las fortalezas y debilidades que como estudiantes tenían; ello haría que se dieran cuenta y pudieran reforzar o corregir lo necesario para tener resultados satisfactorios en los estudios profesionales.

En cada sesión se hacían comentarios sobre su desempeño escolar, y acerca de los problemas que tenían para adaptarse al nuevo nivel escolar, de las relaciones estudiantiles que iniciaban, y sobre la inserción en grupos de trabajo presentes en la Facultad; fue de mucha utilidad

en cada inicio de semestre un ejercicio de administración del tiempo, que al final del semestre se comparaba con otro análogo o semejante que permitía al estudiante darse cuenta del tiempo invertido en el estudio, aun cuando no tuviera clases, para ello era indispensable que conocieran el Plan de Estudios y la carga de créditos, porque de esa forma lograban ver la diferencia entre un curso, un taller y un seminario, lo que hacía obligatorio invertir más tiempo en el primero y en el último.

En dos sesiones más, elaboraban y se analizaban sociogramas de los tutorados para compararlos de alguna forma con lo que habían escrito en sus datos generales, en el ejercicio de administración del tiempo y en lo que llevaban de su Historia de vida; se analizaban solamente aquellos que querían que se externara el análisis ante el grupo; quienes no lo deseaban tuvieron en sesión individual su propio análisis. De éste se extrajeron debilidades y fortalezas; las primeras paulatinamente se fueron atendiendo para combatirlas, y las segundas se reforzaron para el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Qué mayor orgullo que saberse parte importante de la conducción de la carrera profesional desde el inicio hasta el final. En el año 2006, con la experiencia de formación tutorial iniciaba un nuevo reto, como queda dicho anteriormente, se efectuaban tres sesiones grupales al semestre; si era el caso y se necesitaban otras, se llevaban a cabo en cada una no solamente se compartía la experiencia de vida; siempre hubo algo que generó satisfacción al sentido del gusto, y siempre se trató de que las sesiones se llevaran a cabo en un lugar confortable, no en un aula; el ambiente influye mucho para que los tutorados se involucraran, se sintieran parte de un grupo, a pesar de ser de generaciones diferentes.

En las sesiones intermedias de cada semestre, con cada uno de los grupos (por fase), se analizaban temáticas que correspondían al avance del

Plan de Estudios, según correspondiera a la generación. En los distintos grupos se hacía un análisis minucioso de la Legislación con la finalidad de que tuvieran una idea clara de sus derechos y obligaciones; en cada semestre en forma independiente, por grado, se abordaba el Plan de Estudios, con cada una de las Unidades de Aprendizaje, haciendo hincapié en los Seminarios de Titulación y en las áreas de acentuación, porque es crucial esta elección, dado que forma parte de su futuro ejercicio profesional.

El grupo tutorial tomó muy en serio uno de los temas que mencionamos en el párrafo anterior: el que corresponde a las formas y momentos de los trabajos de titulación, dado que es nodal para la terminación de sus estudios; el desconocimiento de estos tópicos es motivo por el cual la mayor parte de los egresados no se titula; sin embargo, de este grupo solamente dos estudiantes no se han titulado, el resto trabaja en el área de acentuación de su elección y por lo menos tres han seguido estudios de posgrado, estando ya una de ellas en el doctorado.

Debemos dejar clara la importancia del área de acentuación profesional. La mayor parte de los estudiantes de este grupo tutorial eligieron el área de acentuación de docencia por varias razones; posiblemente la tutora influyó en sus decisiones al inclinar la balanza con comentarios hacia esa área, porque comprobado está, a través de los dos únicos seguimientos de egresados, que más del 80% de los egresados de la licenciatura en Historia se dedican a la docencia. No negamos que hay algunos, los menos, que trabajan para el gobierno, sea municipal, estatal o federal, para medios de comunicación o en archivos y museos. Con estos últimos espacios hay problemas porque la misma Facultad oferta la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental, área específica que lanza a sus egresados a laborar en los archivos.

De los dieciocho tutorados solamente dos eligieron otra área distinta a la de docencia; sin embargo, ambos están ejerciendo la docencia. Del resto, con mucho orgullo y responsabilidad debo decir que su elección por historia de vida, por convicción y por la tutoría, fueron excelentes, porque son muy buenos docentes de Historia; eso se constata cuando se habla con sus estudiantes. Debido a que han pasado varios años desde su egreso, el seguimiento por parte de la tutora no ha sido constante; sin embargo, no se ha olvidado ni alejado de su vida profesional.

Por último quisiéramos comentar que la experiencia relacionada con la aplicación de la Historia de vida fue difícil de aplicar en la Facultad de Humanidades; independientemente de que se piense que el estudiante de historia escribe, escribir su propia historia es dolorosa, amén de que los estudiantes están acostumbrados a escribir lo que les piden para sus Unidades de Aprendizaje, y dependiendo del valor que sobre la calificación vaya a tener lo escrito. Por lo anterior, la resistencia a escribir su propia historia es fuerte; cuando se les conmina a compartirla, es aún mayor; sin embargo, lo hicieron algunos.

Comentaremos un caso que detectado con tiempo hizo que el estudiante egresara, aunque otros factores han impedido su titulación: el primero de Octubre de 2008 se dio atención personalizada a quien llamaremos con el seudónimo de Juan Prez; durante la lectura de sus Historia de vida se detectaron problemas serios con su padre, desde la infancia, siendo un joven estudioso no se explicaban las calificaciones regulares, los sentimientos iban más allá con sus hermanas, las labores del campo y el trabajo en su casa eran requisito; el estudiante hacía jornadas de doce horas en la Facultad porque en caso contrario el padre lo enviaba al campo y no podía leer por las tardes; cuando se le veía leyendo o escribiendo, para sus padres significaba perder el

tiempo. Inició con problemas de salud, ello deterioró su rendimiento académico y, posteriormente, pensó en una decisión terminal al creer que había contraído el virus de inmunodeficiencia humana. La opción fue canalizarlo con un psicólogo y un médico. Ahora tenemos a Juan Pérez como uno más de nuestros egresados; con problemas fuertes, pero vivo y aún sin titularse.

Por otro lado tenemos el ejemplo de otra de nuestras estudiantes de extracción mazahua. Ella llevó su historia, con partes adaptadas, a un concurso nacional, y presentó un escrito denominado *Problemas socio-económicos de los estudiantes Indígenas en la Facultad de Humanidades de la UAEMéx*, hizo de todos los estudiantes indígenas de la Facultad la historia de ella, una historia de discriminación, de marginación y de migración. En ese concurso conquistó un premio.

No existió una calendarización para la presentación de las Historias de vida; los jóvenes solos determinaban si compartían o no su historia. Ello ayudó mucho; la mayor parte de los que la escribieron y compartieron han logrado graduarse. Esto no quiere decir que si no escriben su historia no se graduarán, simplemente que al escribir, al recordar, al compartir, se analizan categorías que ayudan a mejorar hábitos de estudio, a tener mejor noción del contexto histórico que se vive, y, como estudio de la historia, a cobrar conciencia de la parte que nos toca jugar dentro de la misma. Se analizaron modelos educativos, modelos de enseñanza, de aprendizaje; lograron descubrir sus propios canales de aprendizaje, y reconocerlos en los otros compañeros; y ello ayudó para poner mayor atención en esas formas de aprender, lo cual, de alguna u otra manera, permitió que los resultados fueran exitosos.

Quizá parezca invento o fantasía; lo mejor de todo es que a mi lado tengo a una tutorada que ha caminado conmigo, cerca o lejos, pero

conmigo en su trayecto de licenciatura y de maestría; y ahora que inicia su doctorado, ella y el resto de ese primer grupo de tutorados que tuve y sigo teniendo en la Facultad de Humanidades de la Licenciatura en Historia, puede afirmar o negar si nuestra labor fue fértil o estéril.

Conclusiones

✧ La Tutoría Académica es una actividad que permite elevar el nivel de satisfacción académica para el sujeto estudiante universitario. No resta más que comprender el desarrollo de los cuatro pilares que propone la UNESCO, y las esferas en las que cualquier ser humano se desarrolla, de tal forma que con la ausencia de estabilidad física, emocional, psicológica y social, cualquier intento por alcanzar un excelente desarrollo académico, será en vano. De ahí la importancia de saber, comprender y canalizar —en su caso— las problemáticas sociales y familiares que afectan el buen desarrollo académico del estudiante.

✧ El Programa Institucional de Tutoría académica en la Universidad Autónoma del Estado de México ha sido una estrategia adecuada para disminuir el índice de deserción. El programa permite prevenir el índice de reprobación, siempre y cuando sea llevado en forma metódica, sistemática y con un compromiso real por parte del tutor y de los tutorados.

✧ La aplicación de un instrumento para detección y diagnóstico de necesidades permite conocer métodos y técnicas de estudio para remediar, fortalecer o cambiar hábitos en los estudiantes.

✧ El hábito de administrar el tiempo permite al estudiante aprovechar al máximo sus tiempos libres, sin convertirlo en un extraño amargado, simplemente en un ser que sabe lo que quiere.

- ★ La escritura y el análisis de la Historia de vida del estudiante, durante el proceso de formación profesional, genera en el tutor y en el tutorado procesos de ubicación y conciencia de los problemas que han entorpecido o facilitado el aprendizaje.
- ★ Pensar al estudiante como un ente aislado del contexto familiar y social, inserto en exclusiva en una organización académica denominada Universidad, equivale a descontextualizarlo y, por ende, a quitarle sentido de existencia al ser humano en formación. La Tutoría Académica, al pretender disminuir los índices de reprobación y aumentar el nivel de permanencia en la Universidad (a la vez que incrementar los índices de eficiencia terminal), permite que través de programas como éste se tenga un acercamiento con el estudiante, a fin de poder detectar posibles problemas en cuanto a los diversos aspectos que favorecen o perjudican el avance académico del universitario.
- ★ El tutor, al detectar problemas familiares o sociales del estudiante universitario, no se transforma en el psicólogo familiar y/o social, sino que detecta y canaliza para la posible solución a la problemática, con la consecuente mejora en el aprovechamiento del estudiante.
- ★ La experiencia de doce años y medio es una prueba de que este tipo de programas puede tener éxito, no es sólo el afianzar al estudiante, sino el permitirle adquirir elementos para continuar, para crecer académicamente, o para partir, siempre en beneficio de él mismo, el de su familia y el de su entorno social.

Referencias

Programa Institucional de Tutoría Académica, Universidad Autónoma del Estado de México.

LA TUTORÍA: UN COMPROMISO DE APOYO A LO LARGO
DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UATx

M. J. Angélica Rodríguez Maldonado
Teodolinda Ramírez Cano

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Ante los retos que se plantean en este nuevo siglo, en el seno de una sociedad cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación superior mexicana requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y la formación integral con una visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo de nuestro país. En este escenario la atención personalizada del estudiante constituye, sin lugar a dudas un recurso de gran valor, ya que al visualizar al alumno como el actor central del proceso formativo, además de propiciar el logro de los objetivos indicados, contribuye a la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo. Este tipo de atención puede ayudar, adicionalmente, a disminuir los índices de reprobación y rezago escolar, las tasas de abandono de los estudios universitarios y a mejorar la eficiencia terminal.

Entre los problemas que enfrentan con mayor frecuencia las Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país, en el nivel de licenciatura, se encuentran: la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, esta última entendida como la

proporción de alumnos que habiendo ingresado en un determinado momento a la licenciatura, la concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios; pero que no logran obtener el grado correspondiente. Por tanto la deserción como el rezago son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal en las instituciones. Algunos datos preocupantes datan de la década de los noventa donde la eficiencia terminal de las instituciones públicas mexicanas fluctuó entre el 51.2 % y el 62 %.

Haciendo referencia a cifras generales, como promedio a nivel nacional, de cada 100 alumnos que iniciaron estudios de licenciatura, entre 50 y 60 concluyeron las materias del plan de estudios, 5 años después, y de estos, tan sólo 20 obtienen su título. De los que se titulan, solamente un 10 %, es decir 2 egresados, lo hacen a la edad considerada como deseable (24 o 25 años); los demás lo hacen entre los 50 y 60 años de edad (Díaz de Cossío 1998).

Resultado de las investigaciones realizadas en la Universidad Veracruzana en este mismo período, nos refieren que (Chaín 1999), aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes que ingresan a realizar estudios universitarios abandonan sus estudios sin haber aprobado las materias correspondientes al primer semestre; además la mayoría de ellos inician una carrera marcada por la reprobación y por los bajos promedios en sus calificaciones, lo cual contribuye a que en el tercer semestre la *deserción* alcance un 36 % de quienes ingresaron, cifra que se incrementa, semestre con semestre, hasta alcanzar el 46 % al término del periodo de la formación profesional.

Los diversos organismos que durante la última década han analizado el sistema de educación superior mexicano (CIDE, OCDE, SEP, ANUIES), señalan como sus principales problemas una baja eficiencia

terminal a través de sus altos índices de deserción (50 %); un importante rezago en los estudios, resultado de altos índices de reprobación y bajos índices de titulación (50 %). Esta problemática no es ajena a la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Por todo ello el establecimiento del Sistema Institucional de Tutorías se consideró que éste, podría tener un impacto positivo en la solución de los problemas antes mencionados y elevar la eficiencia terminal, contribuyendo de manera importante a la formación integral de los estudiantes universitarios y con ello:

- Ayudar en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiado para las exigencias del primer año de la licenciatura.
- Ofrecer al alumno apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas.
- Crear un clima de confianza que permita conocer otros aspectos de la vida personal del alumno, que influyen directa o indirectamente en su desempeño académico.
- Señalar y sugerir actividades extracurriculares que favorezcan un desarrollo profesional integral del estudiante.
- Brindar información académica-administrativa que atienda las peticiones y necesidades del alumno.
- Fortalecer la relación maestro-alumno
- Apoyar la formación profesional del estudiante, abarcando aspectos científicos, humanísticos y éticos

Definición del sistema institucional de tutorías

El Sistema Institucional de Tutorías está integrado por un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual de los estudiantes, y opera aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial; puesto que responden a objetivos de carácter general y son atendidas por un personal académico altamente comprometido con su trabajo, el cual brinda atención individualizada al estudiante.

Marco normativo

Una de las preocupaciones esenciales de la legislación mexicana señala que el desarrollo del ser humano deberá ser integral. Por eso, el Artículo 3° constitucional establece, en su fracción VII, que las universidades e instituciones de educación superior realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios que establece el mismo artículo en su segundo párrafo, donde a la letra dice: «La educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia».

La Ley General de Educación señala, en el primer numeral del Artículo, que los fines de la educación son: «Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas».

Por otra parte, el programa de desarrollo institucional del 2001–2006 da continuidad a lo establecido en el programa anterior, el cual señalaba como elemento estratégico para alcanzar el objetivo de calidad en la educación superior un compromiso de: «Efectuar acciones que permitan atender y formar a los estudiantes en los aspectos que inciden

en su maduración personal: conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de justicia y desarrollo emocional y ético. Se impulsará un aprendizaje sustentado en los principios de la formación integral de las personas». También se asume como elemento fundamental para lograr dicho propósito el desarrollo del personal académico, a través del compromiso que se desprende del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE), el cual tiene como propósito: «Mejorar sustancialmente, la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior como un medio para elevar la calidad de la educación superior».

En relación al desempeño académico, el programa establece claramente las actividades que debe desarrollar el profesor de educación superior, como el «Participar en actividades de apoyo a la docencia»; algunas de estas actividades mencionan enfáticamente lo concerniente a la tutoría y a la asesoría de alumnos.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señala, en su propuesta de «Programa Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior», que para atender el «Desarrollo Integral de los Alumnos. Las IES pongan en marcha sistemas de tutoría, para que los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación profesional con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado para tal fin.»

Finalmente, tanto en el marco nacional como en el internacional, se requiere modificar y sustituir el paradigma educativo actual por otro que incluya la formación profesional de los estudiantes de manera integral; es decir, uno que desarrolle en él valores, actitudes, habilidades, destrezas y aprendizajes significativos. Y para alcanzar lo hasta aquí señalado, se necesita que el profesor de educación superior asuma un compromiso de cambio permanente, y no sea un simple transmisor

del conocimiento, sino que se convierta y se asuma como facilitador, orientador, tutor y asesor del alumno, y que a la vez le facilite el consolidar su proyecto de vida y le ayude a visualizar con claridad sus aspiraciones personales, familiares, escolares y profesionales.

Marco conceptual

En este siglo las instituciones de educación superior (IES) tienen el reto no sólo de hacer mejor lo que actualmente vienen haciendo, sino de reconstruirse y convertirse en instituciones educativas innovadoras con capacidad de proponer y ensayar nuevas formas de educación superior e investigación.

Por ello, es importante una flexibilidad curricular que permita abordar interdisciplinariamente problemas, innovar métodos de enseñanza-aprendizaje que propicien una adecuada relación maestro-alumno y el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas. Estas son algunas de las características que se espera prevalezcan en todas las instituciones mexicanas de educación superior en este siglo.

La tutoría como herramienta de cambio podrá, en este sentido, reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académicos, cultural y de desarrollo humano, en la búsqueda del ideal de la atención individualizada del estudiante en su proceso formativo.

La tutoría académica tiene sus antecedentes teóricos y una estrecha relación con la Orientación Educativa.

La orientación educativa es una actividad que se caracteriza por guiar y conducir a las persona de manera procesal, con el fin de que logren conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea, para que el individuo clarifique la esencia de su vida, comprenda que él es una unidad con

significado, capaz y con derecho a usar su libertad, su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando con calidad de ciudadano responsable en los aspectos académico, laboral etc. (Rodríguez 1995).

Esta misma autora identifica claramente el espacio y las funciones del tutor con respecto a las del orientador; y, al retomando a Benavent (1994), éste menciona que el tutor se enmarca en un trabajo de equipo con el orientador y que la actividad (ANUIES 2000) varía dependiendo del nivel educativo en el que se encuentre, y que originalmente es un profesor comprometido con su quehacer más allá del aula y de la función didáctica y pedagógica. La división de la orientación educativa marca la pauta para identificar el espacio de la tutoría.

Para A. Lázaro y J. Asensi (1992), la tutoría se concibe como una acción de ayuda al alumno individual o en grupo y que debe ser el resultado de una labor en equipo en el que participan los profesores, el alumno y la institución educativa en general, pero que inicialmente se deposita en profesores específicamente seleccionado y formados para esta actividad. Por tanto, desde la perspectiva humanista, la tutoría académica debe estar centrada en el alumno y no ser directiva.

En el programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Tlaxcala se toma la definición de tutorías de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES-001), el cual define a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno, o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados por estas instituciones ,apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza.

Como parte de la práctica docente, la tutoría académica tiene una especificidad clara, es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. Implica diversos niveles y modelos de intervención, se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudios.

La tutoría pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, así como el apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como mejorar su evolución social y personal. Debe estar siempre atenta a la mejora de las circunstancias del aprendizaje, y en su caso canalizar al alumno a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada, con el propósito de resolver problemas que puedan interferir en su crecimiento intelectual y emocional (ANUIES 01).

Para que pueda realizarse una tutoría que realmente incida en el desarrollo de los alumnos, es necesario hacer trabajo en equipo, con otras entidades académicas y administrativas; unidades de atención psicológica; programas de educación continua y extensión universitaria, programas de apoyo económico, etc.

Misión

La misión del Sistema Institucional de Tutorías es proporcionar orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y especialmente los alumnos.

Visión

Una organización altamente calificada para organizar eventos de tipo académico en apoyo a quienes ofrecen el servicio de tutoría.

Un sistema eficiente de planeación y operación de proyectos con base en indicadores locales, regionales y nacionales para asegurar un servicio de calidad.

Con un equipo de trabajo altamente comprometido para participar en actividades de capacitación y actualización.

Que ofrezca un servicio educativo, flexible, digitalizado, abierto y accesible a la comunidad universitaria.

Que establezca convenios con otras instituciones que permitan el desarrollo integral de profesores y estudiantes para responder a las exigencias sociales en diferentes escenarios laborales.

Objetivos generales

El Sistema Institucional de Tutorías contempla una serie de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico y la orientación personalizada.

1.- Contribuir al desarrollo de las capacidades del estudiante para que asuma responsabilidades en el ámbito de su formación profesional.

2.- Fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades de integración al ámbito académico mediante el estímulo del interés del estudiante para resolver problemáticas y trabajar en equipo.

3.- Estimular el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones del estudiante a través del análisis de escenarios, opciones y posibilidades de acción en el proceso educativo.

4.- Fomentar el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje con el fin de que los estudiantes mejoren su desempeño en el proceso educativo y manifiesten seguridad y eficiencia en su futura práctica profesional.

5.- Estimular en el estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas para la comunicación, las relaciones humanas, el trabajo en equipo y la aplicación de los principios éticos de su profesión.

6.- Ofrecer orientación a los alumnos en problemas escolares y/o personales, que se presenten durante el proceso formativo (problemas de aprendizaje, en las relaciones maestro-alumno, entre alumnos, problemáticas personales y/o familiares). Si la situación lo amerita canalizarlo a instancias o especialistas para su atención (ANUIES 2001).

Compromisos del tutorado

Para que realmente la tutoría cumpla su función, es necesario que se convierta en un vínculo entre tutor y tutorado, de forma tal que cada uno asuma su responsabilidad. Por lo tanto, el tutorado deberá:

✦ Obtener información académica y administrativa necesaria para asumir la responsabilidad de diseñar su trayectoria escolar.

✦ Cumplir puntualmente con las tutorías previamente calendarizadas y dadas a conocer por su tutor, en el entendido de que se encuentra en libertad de solicitar tutorías adicionales cuando lo requieran y de común acuerdo con su tutor.

- ★ Mantener comunicación con el tutor para intercambiar puntos de vista sobre su trayectoria escolar y sobre los contenidos de los cursos remediales.
- ★ Participar en la evaluación y seguimiento del programa de tutorías.
- ★ Mostrar apertura y aceptación hacia el tutor y las acciones de la tutoría.
- ★ Cumplir con los programas de tutoría permanente a través de la estancia que establece el plan de estudios de la carrera que haya elegido.

Funciones y perfil del tutor

Dada la importancia que tiene la tutoría académica, ésta debe recaer en un profesor que se asuma como guía del proceso formativo y que está permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su tutela, por lo que se hace necesario señalar los rasgos que lo distinguen de un profesor dedicado regularmente a su actividad en el aula; por ello el tutor académico debe:

- ★ Orientar, asesorar, apoyar y acompañar a su tutorado durante todo el proceso de formación universitaria; conduciéndolo hacia una formación integral; estimulando en él la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje y formación.
- ★ Tener un amplio conocimiento de la filosofía de la institución.
- ★ Conocer la oferta educativa de la UATx. (Propuesta del Modelo Institucional de Tutorías. Secretaría Académica, ANUIES. 2002)
- ★ Manejar la modalidad educativa y curricular del área disciplinar en la que se efectúe la práctica tutorial.

- ✧ Dominar los documentos normativos que rigen la vida académica de la institución (Reglamento de Evaluación, Servicio Social, Prácticas Profesionales, Reglamento de Titulación etc.).
- ✧ Conocer los lineamientos académicos y administrativos que rigen la vida universitaria.
- ✧ Ser un profesor o investigador que posea una amplia experiencia académica sobre todo en el área que se encuentran inscritos sus tutorados.
- ✧ Tener un alto sentido de responsabilidad con respecto al servicio de tutoría.
- ✧ Poseer la capacidad para expresarse con claridad, tanto en forma oral como escrita.
- ✧ Tener capacidad y dominio del proceso de la tutoría. Contar con la capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía con sus tutorados.
- ✧ Estar dispuesto a actualizarse en el campo de la tutoría.

En la Licenciatura en Historia, a partir de su creación en 1986, históricamente el ingreso ha oscilado entre 30 y 15 estudiantes. Lo que ha representado para Programa Educativo de la UATx una baja demanda en relación con otras instituciones nacionales de educación superior; aunado a ello, hemos podido identificar una serie de factores que han incidido en la deserción y en la baja eficiencia terminal. Entre los más frecuentes a los cuales se atribuye esta situación, se incluyen: la rigidez y especialización excesiva de los planes de estudio; el empleo de métodos de enseñanza obsoletos, la inexistencia de programas integrales de apoyo a los alumnos, el rol inadecuado del profesor frente a las

necesidades actuales del aprendizaje; una evaluación centrada exclusivamente en el alumno y no en los procesos a una inadecuada orientación vocacional, restricciones económicas y problemas personales y/o familiares.

Las generaciones seleccionadas para la descripción y análisis de este trabajo de investigación corresponden son las de 2001, 2002 y 2003. Las dos primeras compartieron plan de estudios (1999); y en el caso de la tercera, se profesionalizaron con la reestructuración del plan de estudios de 2003.

El plan de estudios de 1999 fue concebido para cursarse a lo largo de 10 semestres; en tanto que el Plan de Estudios 2003 de la licenciatura en Historia posee las siguientes características: es semiflexible por su organización en grupos de asignaturas distribuidas en etapas, con la menor seriación temporal obligatoria. Se integra un tronco común universitario; se enfatiza el estudio del altiplano central, esto es la relación interregional entre Hidalgo, Puebla, Estado de México y Tlaxcala.

La licenciatura se cursa en 8 semestres de forma ideal, pudiendo reducirse el tiempo a siete ciclos o ampliarse a doce, según las necesidades e intereses de los alumnos. Se incorpora el estudio del idioma inglés de forma transversal, es decir, en tres cursos escolarizados, y se recomienda que los estudiantes se acerquen a la lectura de la bibliografía en inglés que sugiera cada una de las asignaturas.

De acuerdo a las indicaciones de la SEP, se ha incorporado el Servicio Social al mapa curricular, de tal forma que las actividades desarrolladas en el mismo tengan un valor crediticio. También se incorporan las prácticas profesionales, mismas que podrán realizarse en archivos, museos, escuelas y centros de investigación. De igual manera, se ha incorporado la titulación. Todo ello con el propósito de sumar todas

las actividades de aprendizaje y se concreten en la titulación de los alumnos al momento de egresar.

Con el Sistema Institucional de Tutorías la situación de los bajos índices se modificó; las dos primeras generaciones presentaron un repunte de permanencia del 66 %, y para la tercera generación objeto de este análisis y estudio, se presentó un incremento al 77 %, con lo que el programa de tutorías nos mostró su eficiencia y funcionalidad, siempre y cuando las partes involucradas procuren dar el seguimiento apropiado a las trayectorias académicas de los estudiantes (véase Anexos).

El plan de estudios 2003 nos plantea métodos y técnicas didácticas con un enfoque centrado en el estudiante ante un modelo semiflexible, por ello se diseñan, desarrollan y proponen escenarios educativos tendientes a la construcción y reconstrucción de contenidos de aprendizaje de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes.

1. Se ha impulsado la participación activa y de autoaprendizaje independiente de los estudiantes en la construcción del conocimiento en las distintas actividades dentro y fuera del salón de clases, en la realización de prácticas de investigación de campo y el desarrollo de proyectos de investigación en las diferentes áreas de conocimiento, propiciando la interacción en los procesos de aprendizaje.

2. Se han creado ambientes de aprendizaje en el que se propicia la reflexión crítica acerca de los contenidos así como su aplicación en diversos escenarios con orientación interdisciplinaria, como en seminarios, talleres y materias que permiten este tipo de ejercicios.

3. Se diseñan y desarrollan actividades de aprendizaje cooperativo para fomentar la integración personal, académica, social y profesional con otros actores dentro y fuera del campus universitario.

4. Se han planteado problemas que retan a los estudiantes a proponer alternativas de solución pertinentes, eficaces e innovadoras, para los distintos proyectos académicos en los que participen. En este sentido, se propicia que los estudiantes se incorporen a las labores de investigación y profesionalizantes en los diferentes niveles de su formación; asimismo, a partir del sexto cuatrimestre los estudiantes inician con su trabajo recepcional, de tal forma que al concluir los créditos de su plan de estudios se encuentran en posibilidades de titularse por esta vía.

5. Se emplean recursos educativos que ayudan al alumno a transformar las experiencias educativas por medio de comparaciones y asociaciones, evaluación de perspectivas y soluciones, elaboración de conclusiones basadas en evidencias y el empleo de las nuevas tecnologías de información-comunicación, para ello, su formación incluye aprendizaje de programas que le permitan procesar datos y que le conduzcan a un ejercicio de análisis e interpretación de tal información.

6. Se promueve la búsqueda de significados y valores al relacionar las temáticas y actividades con los contextos sociales y laborales de la licenciatura. Esto se lleva a cabo desde el segundo periodo de su formación, cuando deben reflexionar respecto a diferentes problemas sociales que se presentan, con temáticas que le remiten a su realidad cotidiana, específicamente en las materias de Reflexión del Mundo Contemporáneo, Taller de Ambiente y Desarrollo y la de Taller de Emprendedores.

7. Se fomenta que el proceso de evaluación formativa se sustente en la habilidad del estudiante para demostrar el aprovechamiento, competencias y uso del conocimiento durante las experiencias educativas, para lo cual se realizan foros de presentación de resultados

de prácticas de investigación de campo y presentación de avances de investigación, como la Semana del Historiador.

8. Se ponderan las estrategias del aprendizaje extra-clase. Para ello, se ha cuidado que los estudiantes se presenten en foros, con los trabajos y resultados de sus investigaciones que desarrollan a lo largo de su formación profesional. Asimismo, la Facultad, las Secretarías de Extensión Universitaria y Autorrealización organizan eventos de tipo cultural, académico, deportivo y recreativo, que han contribuido a la formación de nuestros estudiantes.

El programa de tutoría tiene una cobertura del cien por ciento de los estudiantes de la Facultad y de nuestra licenciatura, lo que ha permitido construir trayectorias escolares, en las que conjuntamente tutor-tutorado se determina su carga académica en sus diversos periodos escolares y en ciertos casos que les permitan cumplir con las exigencias de sus actividades escolares y laborales.

Conclusiones

Por lo anteriormente expuesto, es necesario y urgente que en nuestro país las IES lleven a cabo estudios sobre las características y comportamiento de su población estudiantil, especialmente sobre los factores que influyen en su trayectoria escolar, tales como ingreso, permanencia, egreso y titulación. Ya que la información obtenida sería de gran utilidad para identificar y atender las causas que afectan e intervienen en el éxito o en el fracaso escolar, en el abandono de los estudios profesionales, así como condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudios para concluir los mismos.

Debe ser un compromiso de todas las IES ofrecer mayor calidad en el proceso formativo, incrementar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono de los estudios así como

elegir los índices de eficiencia terminal; cumplir con objetivos claros que respondan a las exigencias sociales actuales con egresados mejor preparados para lograr su incorporación exitosa al ámbito laboral. Para lograr todo ello se requiere de una participación activa, comprometida y decidida de parte de las autoridades universitarias en su conjunto, la profesionalización y capacitación de los actores que ofrecen este servicio y de apoyos materiales y administrativos. También se hace necesario contar con la infraestructura institucional, es decir, con el equipamiento de laboratorios, centros de cómputo, bibliotecas, etc.

Como sabemos que los estudiantes que ingresan al nivel superior no cuentan con las habilidades, actitudes y conocimientos indispensables para utilizar de la mejor manera los recursos con que la universidad dispone, se vuelve entonces más indispensable el acompañamiento académico que se ofrece a través del servicio de la tutoría institucional.

Por otro lado, las IES no han detectado con suficiente precisión los factores en los periodos críticos de la trayectoria escolar universitaria, que pudieran desencadenar el incremento de la deserción del estudiante, entendida ésta como el abandono de los estudios superiores.

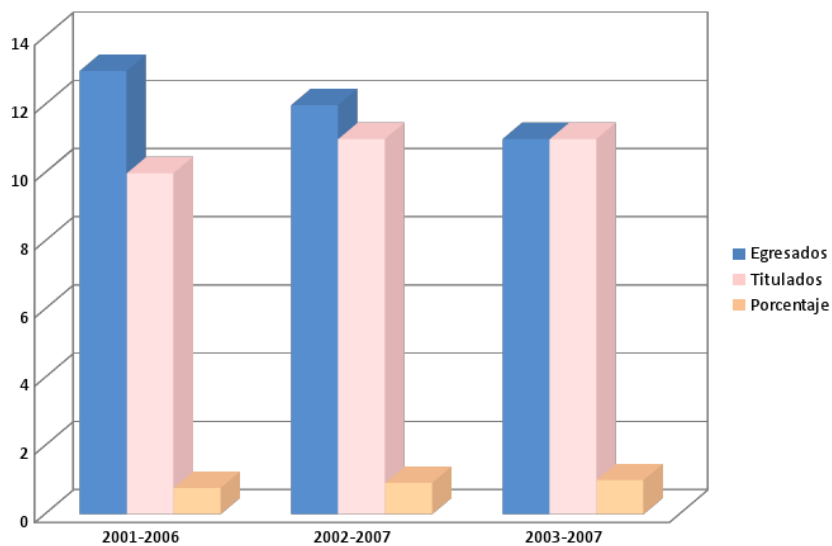
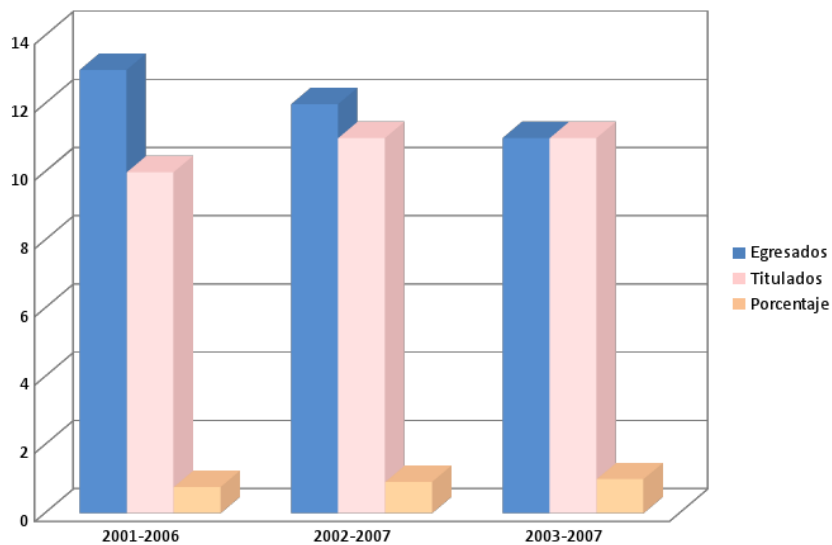
Sin embargo, el rezago escolar afecta a los estudiantes que no acreditan las asignaturas y no pueden avanzar hasta que las aprueben. Es probable que ello se deba a la falta de información sobre los diversos PE, su perfil de ingreso, desarrollo y consolidación de saberes y competencias para su óptimo desenvolvimiento laboral.

En tal virtud, el establecimiento del Sistema Institucional de Tutorías de la UATx podría tener una repercusión positiva en la solución de los problemas antes mencionados, así como en el aumento de la eficiencia terminal, contribuyendo de manera importante a la formación integral de los estudiantes universitarios tlaxcaltecas.

Referencias

- Jiménez Guillén Raúl (2003), *La planeación interactiva para la construcción de una nueva Universidad*, México, UAT.
- Prawda, John (1984), *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, México, Grijalbo.
- U. A. T. (1976), *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, Tlaxcala, UAT.
- U. A. T. (2000), *Propuesta Institucional FOMES–UAT*, Tlaxcala, UAT.
- U.A.T. (2001), *Programa Integral de Fortalecimiento Integral PIFI-UATLAX 2001-2006*, Tlaxcala, UAT.
- U. A. T. (2003), *La construcción de una nueva Universidad*, Tlaxcala, UAT.
- U. A. T (2008), *Cuarto eje transversal y articulador. Autorrealización de las funciones sustantivas de la universidad*, Tlaxcala, UAT.
- U.A.T. (2006), *Plan de desarrollo institucional 2006-2010*, Tlaxcala, Colección Prospectiva, UAT.
- U.A.T. (2012), *Primer informe de actividades 2011-2012*. Dr. Víctor Job Paredes Cuahquentzi. Rector, UAT, Tlaxcala.
- U.A.T. (2013), *Segundo informe de actividades,2012-2013*. Dr. Víctor Job Paredes Cuahquentzi. Rector, UAT, Tlaxcala.
- U.A.T.(2014), *Tercer informe de actividades,2012-2013*. Dr. Víctor Job Paredes Cuahquentzi. Rector, UAT, Tlaxcala.

Anexos



Parte IV

ACREDITACIÓN, CERTIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE HISTORIA

EVALUACIÓN DE PÉ: ESTRATEGIA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL
PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Alfonso Gómez Mercado

María de los Ángeles Sitlalit García Murillo

Universidad Autónoma de Sinaloa

No cabe duda de que el término «evaluación» es hoy moneda de uso común en cualquier discurso educativo.

Con una u otra acepción, asociada a una diversidad de prácticas e impulsada por distintas estrategias políticas, la evaluación suscita un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos.

(Tiana 1996)

Resumen

La evaluación y la acreditación en México han sido planteadas como un mecanismo para fomentar la calidad de la educación superior. A nivel internacional, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos como medios idóneos para el mejoramiento de los sistemas de educación superior.

Muchos de los problemas en la educación superior que dieron origen a la evaluación, no serán solucionados únicamente por esta vía. Evaluar solamente tiene sentido si existen las condiciones para consolidar

o remediar los problemas principales, la evaluación debe estar acompañada de políticas creativas para mejorar aspectos como la eficiencia terminal, la preparación de profesores, los sistemas administrativos, o la producción científica. Estos son aspectos que requieren políticas y fondos a largo plazo, que muchas veces ameritan continuidad aún cuando la evaluación no demuestre mejoramientos a corto plazo.

Palabras clave: evaluación, acreditación, calidad, educación superior.

Abstract

PE Assessment: Institutional management strategy to improve the quality of education.

The assessment and accreditation in Mexico have been raised as a mechanism to enhance the quality of higher education. Internationally, assessment and accreditation are recognized as suitable for the improvement of higher education systems means processes.

Many of the problems in higher education that gave rise to the assessment not only be solved this way. Evaluate only makes sense if there are conditions to consolidate or remedy the major problems , the assessment must be accompanied by creative policies to improve terminal efficiency aspects , preparation of teachers, administrative, or scientific production. These are issues that require policies and long-term funds , which often warrant continuity even if the assessment does not demonstrate short-term improvements.

Keywords: assessment, accreditation, quality higher education.

A manera de introducción

La evaluación y la acreditación en México han sido planteadas como un mecanismo para fomentar la calidad de la educación superior. A nivel internacional, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos como medios idóneos para el mejoramiento de los sistemas de educación superior. Además, los planteamientos en esta materia se han venido haciendo con el interés creciente de que éstos puedan responder a las circunstancias históricas, sociales y educativas de nuestro país.

La acreditación, en su connotación institucional e individual, implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas. En ese sentido, los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento en nuestros días, ya que están destinados a garantizar calidad y proporcionar credibilidad respecto a un proceso educativo y sus resultados (Pallán 1995, p. 12).

En la medida en que la acreditación institucional y especializada representa un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, de acuerdo con prácticas y resultados ampliamente reconocidos, nacional e internacionalmente, se convierte en un medio indispensable para el mejoramiento general en la calidad de los sistemas de educación superior. De ahí que *la acreditación tenga un papel estratégico dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes en la organización, eficiencia y eficacia de los sistemas de educación superior.*

Desarrollo

Los procesos de acreditación, evaluación y calidad están relacionados entre sí, y resulta muy difícil considerarlas separadamente. La acreditación se realiza conforme a un proceso de evaluación y de seguimiento, con el fin de disponer de información fidedigna y objetiva sobre la calidad relativa a instituciones y programas universitarios, sea que estén en su fase de reconocimiento inicial o en pleno desarrollo de su proyecto institucional.

Algunas reflexiones respecto a los procesos de la evaluación y la acreditación inducen a considerarlos no como un fin en sí mismos, sino medios para promover el mejoramiento de la educación superior. En la actualidad ha resultado usual asociar ambas actividades con el mejoramiento de la calidad, la generación de información para la toma de decisiones, la garantía pública de la calidad de las instituciones y de los programas que ofrece.

La difusión de los resultados de la evaluación contribuye a que los diversos sectores interesados en la educación adquieran un criterio sobre la calidad de tales desempeños y programas.

Si bien la acreditación y la evaluación guardan estrecha relación, son, a la vez, procesos diferenciables y complementarios. En el caso de México (ANUIES 1984), *la evaluación* ha sido definida como un proceso —continuo, integral y participativo— que permite identificar una determinada circunstancia educativa, analizarla y explicarla mediante información relevante. Con ésta se busca el mejoramiento de la institución, programa o individuo evaluado, *constituyéndose en la base para la acción del mejoramiento correspondiente.*

Mientras que *la acreditación* se trata de un procedimiento cuyo objetivo es comparar el grado de acercamiento del objeto analizado con un

conjunto de normas previamente definidas e implantadas como deseables. Al mismo tiempo, la acreditación implica el reconocimiento público de que una institución o un programa satisfacen determinados criterios de calidad y, por lo tanto, son confiables.

En México hay una preocupación temprana por la evaluación, no correspondida con acciones, disposiciones y planteamientos hechos realidad. En el seno de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde principios de los años setenta, fueron aprobados dos resolutivos correspondientes al establecimiento de exámenes nacionales para el ingreso de estudiantes a licenciatura, para egresados de la misma, al igual que un centro nacional de exámenes que se abocara a dichas tareas. Los resolutivos nunca se transformaron en un elemento de política educativa real y quedaron, en todo caso, como una muestra de las preocupaciones que campeaban en aquella época, tal como sucedía en el conjunto de países que más habían avanzado en esa materia. Trece años después se da un nuevo impulso a la idea de evaluación; una asamblea nacional de la misma ANUIES es dedicada enteramente a dicho tema; se dan definiciones, se enmarca el asunto de la evaluación en el particular, diversificado y complejo sistema mexicano de educación superior, se deslindan caminos para instrumentar la idea, pero ésta no puede implantarse; era, en todo caso, un tema sólo perteneciente a las instituciones agrupadas en dicha Asociación. Habría que esperar otros años para que la evaluación formase parte de las políticas públicas de la educación superior (ANUIES 1984, 1991).

Fue a partir de 1989 cuando un tercer intento llega a reconocer en la evaluación un instrumento fundamental para el mejoramiento de las casas de estudio. En las asambleas de 1990 y 1991, en Cuernavaca y Tampico, se acuerda *«participar decididamente con el Gobierno federal*

en un proceso de evaluación de la educación superior, tanto para proponer y acordar criterios y formas de evaluación, como para participar en las instancias idóneas de decisión...». En la segunda de las asambleas se aprobaron lineamientos para la evaluación de la educación superior, los cuales fueron en dirección de crear un sistema nacional en esa materia, para impulsar actividades en las áreas de evaluación institucional, interinstitucional y sobre el propio sistema de educación superior. En un lapso muy breve, fueron establecidos: una comisión nacional de evaluación, comités de pares académicos, un centro nacional de evaluación de la educación superior y un conjunto de dispositivos y mecanismos tanto a escala del gobierno federal como de las instituciones que veían en la evaluación un instrumento útil en sí mismo para el mejoramiento del sistema de educación superior.

Hasta la fecha, subsisten, con mucho vigor, instituciones como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), El Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Centro Nacional para la Evaluación (CENEVAL), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), entre otros; convirtiéndose la evaluación en un componente esencial como indicador institucional de resultados y la base para el financiamiento en los ámbitos de la educación superior.

Las décadas que van de los 70 al 2000, en nuestro país, han sentado las bases y creado las condiciones y la cultura de *la evaluación educativa* con el firme propósito de garantizar una *educación de calidad*. En otras palabras, la evaluación y la acreditación de la educación superior es un punto estratégico en el logro de tal objetivo y sobre todo al propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos y coadyuvando con ello a la detección de desigualdades e impulsar la igualdad de oportunidades educativas.

Es en este sentido que a nivel nacional e internacional los sistemas de evaluación y acreditación forman parte de la agenda gubernamental, ya que con ello, se ha propiciado al mejoramiento de los sistemas educativos en nuestro país y en el mundo.

En México, dichos procesos de evaluación y acreditación son realizados por diferentes organismos que a través del análisis de *indicadores, criterios, estándares, instrumentos de medición*, entre otros, buscan detectar el universo existente en los procesos de enseñanza aprendizaje; atendiendo los diferentes ámbitos como son: los alumnos, los programas educativos, su planta académica, su infraestructura, su financiamiento, la administración del programa, etcétera. Mismo que podemos concentrar y/o resumir en tres categorías: 1. *Recursos del programa*, 2. *Procesos*, y 3. *Resultados*.

Resultados

Es así, que surgen —como dos mecanismos de regulación de la educación superior— los procesos de evaluación y acreditación que conlleva a la autoevaluación interna y evaluación externa, considerando que la calidad educativa debe ser primordial en la gestión universitaria. Con el programa para la modernización educativa 1989–1994, se da paso a la institucionalización y consolidación de la *cultura de la evaluación* en el nivel superior; concibiendo para ello, la eficacia, cobertura e innovación como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior.

En este contexto, en 1991, surgen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), integrando los nueve comités: arquitectura, diseño y urbanismo; ciencias agropecuarias; ciencias naturales y exactas; ciencias de la salud; ciencias sociales

y administrativas; educación y humanidades; ingeniería y tecnología; administración y gestión institucional y difusión y extensión de la cultura; quienes a través de una *evaluación diagnóstica*, donde maneja los componentes de: integral, objetiva, contextual, analítica, constructiva y trascendente; para después presentar una serie de valoraciones y/o recomendaciones para mejorar la integración, funcionamiento y calidad educativa del programa evaluado ((Moheno 2010; Tuirán 2010).

Posteriormente, como una política emanada del *Plan de Desarrollo Educativo 1995–2000*, surge a finales del 2000, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C., (COPAES), con el firme propósito de dar continuidad a los procesos de evaluación y con la finalidad de responder a la necesidad de regular a los organismos que hasta ese momento realizaban los procesos de acreditación de los PE, con objetivos muy precisos —que vinculados con los de la SEP— buscan promover la calidad educativa a través de procesos verificados por medio de la *evaluación externa*, y coadyuvando con ello a que las autoridades educativas definan políticas, estrategias y acciones que permitan elevar y asegurar la calidad de la educación superior (Rubio 2007).

En sí, el objetivo principal de COPAES es el de «regular los proceso de acreditación y garantizar que los programas educativos acreditados tengan un nivel apreciable de desarrollo y consolidación» (García 2005).

El trabajo realizado tanto por los CIEES, alrededor de 4, 666 PE desde 1991 (www.ciees.org.mx), y por los organismos reconocidos por COPAES, han contribuido significativamente a mejorar la calidad de los programas, (Rubio 2007). Donde éste último a septiembre de 2013, cuenta con un padrón de programas acreditados de 2, 810 tanto a nivel de Licenciatura como de Técnico Superior Universitario, (www.copaes.org.mx).

El Programa Nacional de Educación 2001–2006, reconoce que la evaluación externa y la acreditación de la educación superior son la vía para fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad; y donde se plantea de manera específica uno de los ejes estratégicos «Educación de Buena Calidad», por lo que se implementaron una serie de estrategias y acciones relacionadas con los procesos de evaluación.

En el Plan Nacional de Educación 2006–2012, dichos objetivos y propósitos se vuelven a plantear y a consolidar con los procesos de acreditación con la finalidad de desarrollar, asegurar, mejorar y consolidar todo lo relacionado con la educación.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013–2018, plantea impulsar una serie de políticas tendientes a lograr una «educación de calidad para todos» con la finalidad de que propicie el «desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros».

Como podemos observar, la búsqueda de la calidad ha sido el tema, preocupación y meta expresados en planes nacionales e institucionales desde hace más de una década. La necesidad de lograr una mayor calidad de los procesos y resultados de la educación ha sido también una inquietud planteada cada vez con mayor intensidad, hasta el punto de considerar que la calidad es un atributo imprescindible de la propia educación; toda educación debe ser de calidad.

Los ejercicios de evaluación tanto interna (autoevaluación) como externa (evaluación realizada por los CIEES y/o organismo reconocido por COPAES) son indispensables y complementarias; mientras que la primera permite ver hasta el detalle más mínimo y plantear acciones para su mejoramiento; la segunda, es importante porque contempla a la interna enriqueciendo sus resultados; ya que valida a la evaluación

interna que puede ser objetiva, pero también parcial, y permite realizar una evaluación comparativa y mucho más enriquecedora.

Los procesos de evaluación y acreditación contribuyen a una mayor información sobre sistemas, instituciones y unidades, para diseñar políticas a largo plazo. Hacia el exterior, la evaluación brinda información al consumidor. Hacia el interior, proporciona los datos necesarios para poder relacionar la función particular con los incentivos, las finanzas y la gestión apropiada. En este aspecto, la acreditación no frena la diversificación, la cual es un factor crucial para la innovación de la educación superior (Clara 1992, 1995). Más bien, garantiza que cada parte cumpla con requisitos mínimos y brinda información confiable sobre la diversidad de funciones.

Consideraciones finales

La evaluación y la acreditación son herramientas necesarias para la determinación de la calidad educativa. Muchos de los problemas en la educación superior que dieron origen a la evaluación, no serán solucionados únicamente por esta vía. Evaluar solamente tiene sentido si existen las condiciones para consolidar o remediar los problemas principales, la evaluación debe estar acompañada de políticas creativas para mejorar aspectos como la eficiencia terminal, la preparación de profesores, los sistemas administrativos, o la producción científica. Estos son aspectos que requieren políticas y fondos a largo plazo, que muchas veces ameritan continuidad aún cuando la evaluación no demuestre mejoramientos a corto plazo. En otras palabras, los procesos de evaluación y acreditación no sólo deben indicar los niveles deseables para el sistema, sino también proporcionar incentivos o condiciones para que las instituciones puedan planificar estrategias para lograr las metas.

La evaluación y la acreditación han tenido un breve y sinuoso camino dentro del sistema de educación superior en México. Se llegó tarde frente a lo que, con frecuencia, se erigen como paradigmas: los sistemas que en ese mismo ámbito tienen establecidos Estados Unidos y Canadá, por ejemplo.

La celebración del Tratado de Libre Comercio con ambos países y su vigencia, a partir de 1994, estimuló notablemente los acercamientos que permitieron observar con mayor detalle el funcionamiento de esos sistemas y las comparaciones fueron inevitables. Para muchas instituciones y directivos la sincronía en materia de comercio con ambos países debía de corresponderse con algo semejante en educación superior. Afortunadamente el debate fue normando los enfoques en torno a esta materia y todo indica que México está siguiendo un camino propio, acorde con su circunstancia, historia y condicionantes culturales. Sin embargo, no es un asunto totalmente terminado: dos capítulos del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá hacen referencia al intercambio e ingreso de profesionales y las condiciones para los reconocimientos recíprocos, muchos de los cuales tienen que ver con acreditación, certificación y evaluación.

A escala mundial, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos como medios idóneos para el mejoramiento de los sistemas de educación superior. Además, en el caso de México, al igual que en muchos otros países latinoamericanos, los planteamientos en esta materia se han venido haciendo con el interés creciente de que éstos puedan responder a sus propias circunstancias históricas, sociales y educativas; y ésta preocupación por aumentar la calidad radica en la importancia que la educación superior tiene en el desarrollo económico y socio-cultural de las naciones (Pallan 1996).

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2013), *Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*, México: ANUIES.

_____ (1999), *El sistema nacional de evaluación y acreditación. Un proyecto de visión al 2010 y propuestas para su consolidación*, México, ANUIES.

Chapela Castañares, G., (1993), «Notas sobre el proceso de creación de un sistema de acreditación de las instituciones de educación superior en México». En *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencia*, México, ANUIES–CINDA–OUI.

Delors, J. et al. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana/Ediciones UNESCO.

Grindle M. S. (2000), *La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance*. Presentado en el Seminario Internacional Reformas Educativas y Política en América Latina. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la educación (CIDE)

García Garduño, J. M. (2005), *El avance de la evaluación en México y sus antecedentes*, México, Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027.

Moheno Padrón, M. G. (2010), *Evaluación de la educación. Calidad educativa mediante algunos mecanismos de evaluación: Las experiencias de la BUAP*.

Pallán Figueroa, C. (1995). «Sistemas de acreditación y acreditación para la profesión de abogado». En *Revista de la Educación Superior*,

ANUIES, n. 96: 8–12, octubre–diciembre.

_____ (1996), «Evaluación, acreditación y calidad de la educación en México. Hacia un sistema nacional de evaluación de la educación superior». En *Universidades*, Unión de Universidades de América Latina, n. 12, pp. 9–17, julio-diciembre.

Peña Nieto, E. (2013), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México, Gobierno de la República.

Rubio Oca, J. (2007), *La evaluación y acreditación de la educación superior en México: Un largo camino aun por recorrerse*, México, Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Tadesco, J.C. (1999), *Educación de la Información. Encuentro Internacional de Educación Media*, Bogotá, Secretaria de Educación.

Tuirán, R. (2010), *La Educación Superior en México: avances, rezagos y retos*.

Tiana, A. (1996), *La evaluación de los sistemas educativos*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 10, Enero–Abril 1996, Evaluación de la Calidad de la Educación.

UNESCO–IESAL (2006), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005.*, y *Metamorfosis de la educación superior*, Caracas, IESALC–UNESCO.

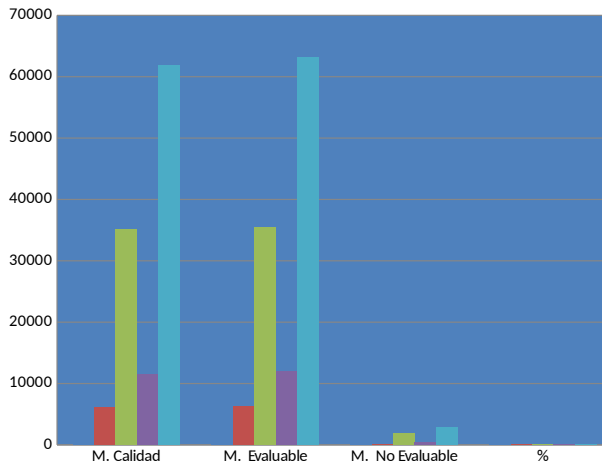
Vargas Jiménez, I. (2008) «Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la administración educativa». En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Recuperado el 5 de octubre de 2013 en http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/desafios.pdf

www.ciees.org.mx

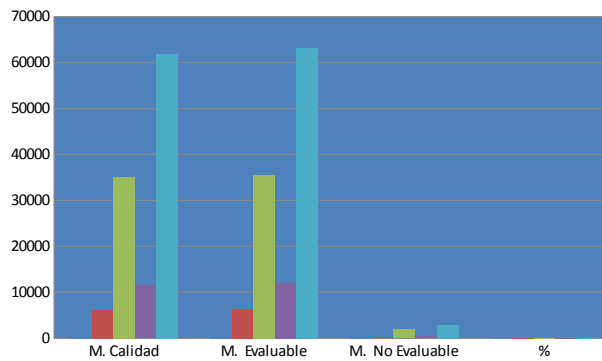
www.copaes.org.mx

Logros y avances (Competitividad Académica)

Comparativo de la evolución de la matrícula
en PE de calidad en las
Universidades Públicas (2003–2012)



Fuente: Dirección General de Educación Superior/UAS, 2014



Fuente: Dirección General de Servicios Escolares/UAS, Ciclo Escolar 2012–2013
Dirección General de Educación Superior/UAS, 2014

LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UAZ EN LA ANTESALA
DEL COAPEHUM. LOS MAESTROS FRENTE A LO REAL,
LO POSIBLE Y LO DESEABLE

María del Refugio Magallanes Delgado

Norma Gutiérrez Hernández

Ángel Román Gutiérrez

Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

El anuncio del proceso de acreditación por COAPEHUM en junio de 2013 provocó dos reacciones entre el colectivo de profesores del programa de licenciatura en historia de la UAZ: pesadumbre por la gran cantidad de trabajo extraordinario que se avecinaba y preocupación por la búsqueda de información y la escritura correcta de cada uno de los criterios y lineamientos que serán evaluados en agosto de 2014. Pero esa preocupación no era en vano. La desigualdad en la distribución de puntos en cada criterio, muestra niveles diferenciados en la valoración que se hace en los factores ponderables en la educación superior en México. La «carpeta» de personal académico es el segundo rubro en importancia cuantitativa en la evaluación. En los nueve criterios subyacen tres dimensiones: lo real, lo posible y lo deseable de los docentes, el programa y la institución. La relación entre estas tres esferas pocas veces es armoniosa. La innovación, la calidad y el desarrollo sustentable de los profesores se esconden en las relaciones jerarquizadas excluyentes que controlan las acciones científicas, pedagógicas, de vinculación y gestión de los docentes.

Palabras clave: evaluación, innovación, personal académico.

Abstract

The History Degree at the University Autonomous of Zacatecas (UAZ) is at the prelude of the COAPEHUM. Teachers are facing up the reality, the possibilities and the desirable scenario.

Announcement of certification processes conducted by COAPEHUM on the academic programs at the History degree at the UAZ on June 2013 caused a mixture of reactions among professors. They were overwhelmed by the amount of additional work to do, and they were as well concerned for data mining and proper writing of criteria and guidelines, documentation to be evaluated in August 2014. This concern proved not to be vain, since there are profound differences in scoring each criterion, a clear evidence of the prevalence of variability of what can be evaluated in the Mexican undergraduate education. The second most important issue for the evaluation is the «files» of the academic staff. The reality, the possibilities and the ideal scenarios for programs, professors, and institutional policies, are inherent to the nine evaluable criteria. Rarely, there are harmonic relationships among these three characteristics. Hidden behind hierarchical relationships, which control social connections, scientific and pedagogic actions, innovation, quality, and sustainable development of professors are resting.

Keywords: evaluation, innovation, academic staff.

Los profesores y directivos universitarios parten de dos supuestos: el siglo XXI se caracteriza por ser la era de la sociedad del conocimiento y la internacionalización de las instituciones de educación superior es un hecho ineludible. El telón de trasfondo de este fenómeno social es el valor estratégico del conocimiento y la información, el rol que

desempeñan las instituciones de educación superior, la incorporación masiva de los jóvenes a este nivel escolar y la contribución al crecimiento económico de este sector de la población. En consecuencia, los mecanismos de aseguramiento de la calidad son necesarios para que los actores involucrados en la educación superior tengan confianza en que el suministro del servicio cumple con las expectativas socio-económicas y culturales y se alcanzan ciertos estándares.

En este sentido, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos en todo el mundo, que fungen como medios para mejorar los sistemas de educación superior. Estas acciones se asocian con el mejoramiento de la calidad, la generación de información para la toma de decisiones, la garantía pública de la calidad de las instituciones y de los programas que ofrecen. Adicionalmente a esto, han servido también para garantizar la equivalencia y reconocimiento de títulos y grados en instituciones de un país o varios.

Así pues, el gobierno federal reconoce al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) como instancia que confiere reconocimiento formal a organizaciones cuyo fin es acreditar programas académicos de educación superior ofrecidos por instituciones públicas y particulares.

La política de evaluación para la acreditación de los programas académicos de educación superior (PAES), se sustenta en el hecho de que con ellos se forman los futuros profesionistas y de que en un PAES de alta calidad se gesta el cambio social y tecnológico, por lo que se presume que son instancias en transformación constante para mejorar la enseñanza, la investigación y la vinculación (Arroyo 2010, 64–65).

Considerando lo anterior, el anuncio del proceso de acreditación por COAPEHUM en junio de 2013 provocó dos reacciones entre el colectivo de profesores del programa de licenciatura en historia de la UAZ: pesadumbre por la gran cantidad de trabajo extraordinario que se avecinaba y preocupación por la búsqueda de información y la escritura correcta de cada uno de los criterios y lineamientos que serán evaluados en agosto de 2014. Pero esa preocupación no era en vano. La desigualdad en la distribución de puntos en cada criterio, muestra niveles diferenciados en la valoración que se hace en los factores ponderables en la educación superior en México.

La «carpeta» de personal académico es el segundo rubro en importancia cuantitativa en la evaluación y en los nueve criterios subyacen tres dimensiones: lo real, lo posible y lo deseable de los docentes, el programa y la institución. La relación entre estas tres esferas pocas veces es armoniosa. La innovación, la calidad y el desarrollo sustentable de los profesores se esconden en las relaciones jerarquizadas excluyentes que controlan las acciones científicas, pedagógicas, de vinculación y gestión de los docentes.

Esta ponencia ofrece los resultados que se obtuvieron del ejercicio de autoevaluación que se realizó de la carpeta de personal docente de agosto a diciembre de 2013. Únicamente se toman para esta investigación cuatro criterios: el reglamento de evaluación docente para ser profesor del programa, las estrategias para evitar la endogamia, revisar la existencia de programas que incentiven a los docentes para formar redes académicas nacionales e internacionales, y el reglamento para el otorgamiento de estímulos al desempeño docente e investigación vía ESDEPED, PROMEP y SNI.

Marco contextual

La Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) nació el 7 de septiembre de 1987 con la fundación de la Escuela de Humanidades. Ésta tenía como sus objetivos centrales: «(...) formar humanistas que sepan atender aquellas disciplinas que cultiven el pensamiento, el desarrollo de las diversas formas de expresión oral y escrita y la reconstrucción del pasado» (González 2004, pp. 13–14). Este proyecto contempló tres áreas de especialización: Letras, Filosofía e Historia. Inicialmente había un tronco común de 4 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 (*ibid.*, p. 14). Posteriormente, en el 2000, el Consejo Universitario avaló el establecimiento de cuatro Unidades, mismas que a la fecha subsisten e integran las Licenciaturas de Historia, Letras, Filosofía y Arqueología (*ibid.*).

A la fecha, el Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ ha tenido seis planes de estudios durante los años de 1987, 1991, 1994, 1999, 2004 y 2011 (*ibid.*, pp. 15, 18, 21, 23 y 29). En cada uno de estos años, las reformas curriculares que se han realizado han obedecido al examen que ha hecho la academia de profesores y profesoras en torno al impacto y pertinencia del currículum en la carrera, a la par que por el resultado de observaciones que ha externado la comunidad egresada del programa, los encuentros con empleadores y empleadoras que se han llevado a cabo, las políticas educativas institucionales que rigen la propia Universidad y, por supuesto, el escenario contextual nacional y local en el que se ha inscrito la Licenciatura.

Es importante señalar que de todas estas revisiones curriculares se marca un parte aguas a partir del penúltimo Plan de Estudios (2004),

en virtud de que a partir de esta nueva reestructuración curricular, la cual fue diseñada por un colectivo de ocho docentes y contó con la asesoría de la Coordinación de Docencia de la propia Universidad, se incorporaron por primera vez cinco rasgos distintivos que modificaron sustancialmente la Licenciatura en Historia, al considerar un currículum flexible, polivalente, abierto, integral y centrado en el aprendizaje.

Por primera vez, el Plan de Estudios de la carrera planteó una duración de 8 semestres, opciones de titulación, créditos, estructura en áreas (común, básica, disciplinar y optativa), ejes terminales (docencia, investigación y extensión), ejes transversales, particularmente los de género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización, desarrollo sustentable, identidad y valores; un eje integrador a partir de la práctica profesional; y, un curso propedéutico denominado «Estrategias de aprendizaje.»

Las bondades de este Plan fueron significativas, considerando que el 58 % de los cursos fueron de carácter optativo, además de que el servicio social se anexó al currículum, se implementó el sistema de tutorías, se estableció el programa de educación continua para la actualización permanente con las y los egresados; además, se incluyó la salida lateral de Técnico/a Superior Universitario/a (TSU) para quienes no pudieran concluir con la Licenciatura.

En términos generales, en contraposición a los planes de estudio anteriores, en el del 2004 se hizo énfasis en la formación de estudiantes a partir de una educación centrada en el aprendizaje, de tal forma que, el tiempo en el aula sería compartido con actividades académicas en otras instancias como bibliotecas, archivos, museos, recorridos de campo, viajes de prácticas, etc., al mismo tiempo que, se impulsaría la asistencia a conferencias, exposiciones, cine, debates, presentación de

libros y obras de teatro, entre otras. En suma, el Plan de Estudios 2004 puso un énfasis especial en la comunicación, la identidad y los valores, juntamente con los procesos de edificación de liderazgo entre los y las estudiantes (González 2014, pp. 1–3).

En el 2011 la Licenciatura en Historia modificó su Plan de Estudios, el cual sigue vigente en la actualidad. Se conservaron varios elementos del anterior como la formación por créditos, opciones de titulación, sistema de tutorías y educación continua; curso propedéutico; salida terminal de TSU; intensificación del aprendizaje fuera del aula; una formación integral y, los mismos ejes transversales de género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización y desarrollo sustentable, los cuales se justificaron por el escenario contextual imperante:

Los problemas actuales que padece la humanidad han llegado a todos los lugares y los distintos niveles de la sociedad. Consideramos de vital importancia que las nuevas generaciones independientemente de la disciplina o área que estudien hagan conciencia desde su formación profesional en los siguientes temas: respeto a los derechos humanos, un buen ejercicio de la democracia, mantener su identidad y fomentar los distintos valores éticos, cívicos, culturales, etc. De igual manera se insistirá en crear conciencia para la protección y vigilancia de los recursos naturales que le rodean, sin olvidar el fenómeno de la globalización (González 2011, p. 9).

Las principales innovaciones en el año 2011 fueron las siguientes: se incrementó el número de ejes terminales de especialización, aparte de los tres previos se anexaron tres más: organización y administración de acervos, historia del arte e historiografía; se cambió sustancialmente el número de materias de 57 a 114; el eje integrador quedó

comprendido a partir de la estancia profesional y servicio social, así como el seminario de elaboración de proyectos; y, se implementó el modelo por competencias (González 2011, pp. 1–15).

Es importante comentar que la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas ha incrementado notablemente el número de su planta docente: en el año 2004 éramos 8 docentes, mientras que desde el 2011 ya sumábamos más del doble, y actualmente somos 25 maestros y maestras: 10 con el grado de doctorado, 14 con el de maestría (de éstos, 5 están haciendo estudios doctorales y 5 más están en proceso de elaboración de tesis doctoral o en espera de dictamen para obtención de este grado) y uno con licenciatura. Es relevante precisar que varios de estos docentes han tenido una formación de posgrado fuera de la Universidad Autónoma de Zacatecas, lo que ha impactado positivamente en el programa, en tanto que no han reproducido una endogamia académica y han sido estudiantes en posgrados de calidad en el país.

La reglamentación de la autoevaluación y evaluación en la licenciatura

Desde el semestre agosto-diciembre del 2013, las autoridades y la planta docente de la Licenciatura en Historia decidieron iniciar un trabajo colegiado para sumar a la acreditación de los CIEES del nivel I (que ostenta desde el 2005), la acreditación del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM). Esta decisión fue muy importante porque se pusieron en una balanza los impactos positivos que traería esta nueva acreditación para el Programa, particularmente en torno a los y las estudiantes, quienes al egresar de su carrera estarían en posibilidades de encontrar

mejores oportunidades laborales, o bien, cursar un posgrado de calidad, en tanto que su formación profesional estaría amparada por una certificación específica de su campo de estudio. Sin embargo, también hay que precisar que, hubo incertidumbre sobre la cantidad de trabajo que se incrementaría (sumada a la ya existente) en torno al costo de recuperar la información, analizarla y redactar los textos para cumplir con cada uno de los lineamientos. Hubo un fuerte debate sobre ello, con opiniones a favor y en contra. Finalmente, la balanza se inclinó hacia los beneficios que se podían obtener si se obtenía la certificación, reconociendo y asumiendo el compromiso que se avecinaba.

En este sentido, una vez que se conocieron los instrumentos de autoevaluación y evaluación que precisa el COAPEHUM, se procedió a dividir el personal docente en ocho comisiones, a saber: de personal académico o docentes; de estudiantes; del plan de estudios o programa académico; de investigación; de extensión; de recursos financieros e infraestructura; de apoyo administrativo; y de normatividad y gestión. Vale la pena comentar que las ponderaciones en cada una de estas carpetas la primera y la segunda son las mayores; mientras que, la de apoyo administrativo es la que tiene menos puntos (Instrumento de autoevaluación y evaluación 2011, p. 1).

De esta forma, ocupando parte de las asambleas semanales de la academia de la Licenciatura en Historia, o bien, reuniéndose por comisión en distintos tiempos, paulatinamente se ha iniciado y desarrollado el trabajo de esta acreditación. A continuación se analizarán algunos lineamientos centrales que competen al rubro: planta docente.

El Programa de Licenciatura en Historia no tiene un Reglamento que integre mecanismos para la evaluación de los y las profesoras, sin embargo, sí se realiza tal acción con regularidad. La normatividad en este

rubro se ubica como parte de las funciones que tiene a su cargo la persona Responsable de dicho programa académico. Específicamente, en el artículo 45, fracción IV, en la cual se lee que es propio de su competencia lo siguiente: «Aplicar dos evaluaciones, por escrito, del desempeño del personal docente a todos los alumnos y en todos los semestres. La primera tendrá lugar a mediados del semestre y la segunda una vez pasados los exámenes ordinarios.»

Es importante señalar que la aplicación de este precepto tiene ya carta de legitimidad en la Licenciatura, puesto que cada semestre se realizan las dos evaluaciones que se mencionan, con la precisión de que la última de ellas no se lleva a cabo al término de las evaluaciones ordinarias, sino unos días antes de concluir el periodo de clases. Lo anterior, porque cada unidad didáctica integral tiene diferentes mecanismos de evaluación en la etapa ordinaria y, en ocasiones, no está todo el grupo junto, por lo que se ha optado por aplicar la segunda evaluación para los y las docentes en la última semana de clases. En este tenor, también es relevante enfatizar que el Programa de la Licenciatura en Historia en su oferta de unidades didácticas de verano y durante los meses de diciembre y enero, así como en el curso propedéutico, también somete a evaluación a su profesorado.

Generalmente, las exámenes de los profesores y profesoras se hacen en los horarios de las materias obligatorias —ya que se quiere que esté todo el grupo—, solicitando unos momentos al maestro o titular, quien sale un momento del aula. De un par de semestres a la fecha, esta actividad la realiza la secretaria del Programa, ante la multitud de actividades que definen las tareas administrativas de quien dirige la Licenciatura.

Una vez evaluada la planta docente —en dos momentos— en cada uno de los cursos que tienen a cargo durante el semestre, se hace un

vaciado y análisis de la información. Esta acción cuenta con el apoyo del personal administrativo del programa, quien concentra en un solo formato la evaluación del grupo en una asignatura determinada. Posteriormente, en reunión del colectivo docente se presentan los resultados de evaluación a cada profesor o profesora. Es importante resaltar que el carácter de las evaluaciones se vincula con el enriquecimiento de la práctica docente, ya que no ha ameritado alguna sanción como despido o no otorgamiento de carga de trabajo.

Actualmente, está en proceso la elaboración de un reglamento para la evaluación docente en este programa académico. También es importante comentar que, recientemente, apenas en el pasado mes de noviembre, la administración central de la Universidad Autónoma de Zacatecas implementó la evaluación en línea para que los y las estudiantes evalúen a sus profesores y profesoras en cada uno de sus cursos. Aunque esto es una iniciativa necesaria, en tanto que existen varios programas académicos en la Universidad que no evalúan semestralmente a su planta docente, es significativo mencionar que dicha evaluación —al menos en lo que se conoce— ha tenido sólo como resultado cubrir la evaluación que plantea la convocatoria de Estímulos en su presente emisión.

Los docentes y la endogamia: frente a los cambios y la continuidad formativa

La planta docente del Programa de Licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en agosto de 2013 estaba integrada por 24 profesores que tienen una formación sólida en el área de las Humanidades y la Educación desde su formación inicial y de posgrado. A partir del criterio de

«institución otorgante» se observó que 20 docentes (83 %) obtuvieron el grado de licenciado de la UAZ y 4 de ellos (17 %) de la Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Campeche y el Instituto Tecnológico de Zacatecas.

Si bien la UAZ fue al mismo tiempo formadora y receptora de gran parte de estos profesionales de las humanidades y la educación (un caso de medicina humana), existe una diferencia significativa en el proceso formativo: egresaron del Plan de Estudios de 1994, que contenía la primera reforma de la Escuela de Humanidades, específicamente de la Facultad de Historia que se fundó en 1987; en el Plan de 1994 se buscó retroalimentar a la Historia tras las modificaciones que se hicieron a las Humanidades en 1992 y 1996 cuya composición era con cuatro especialidades: Filosofía, Letras, Historia y Arqueología, mismas que en el 2000, tras una reforma curricular universitaria se constituyeron en Unidades Académicas autónomas, pero con acciones académicas interdisciplinarias.

La profesionalización de la planta docente egresada de la UAZ en estudios de posgrado tomó tres líneas: continuidad en el campo disciplinar de la Historia, incursión en la filosofía e historia de las ideas, las ciencias sociales, la docencia y la especialidad disciplinar —estudios novohispanos—, dentro y fuera de la UAZ. Es importante subrayar que en el 2000 se funda la Maestría en Estudios Novohispanos, con lo cual se contratan nuevos maestros, algunos de ellos egresados de El Colegio de Michoacán (González 2004, p.19), quienes se incorporan también a la Licenciatura en Historia.

De los 23 profesores y profesoras, 13 de ellos (57 %) optaron por posgrados de la UAZ y 10 (43 %) por posgrados registrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). De los 13 docentes,

3 egresaron del Programa de Maestría en Humanidades (Área de Historia), que en el 2005 se transformó en el Programa de Maestría-Doctorado en Historia que se encuentra acreditado en el PNPC, de la cual egresaron una maestra y un maestro; tres docentes egresaron de la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas, uno profesor de la Maestría en Estudios Novohispanos, una docente egresada Maestría en Ciencias Sociales, un maestrante de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de reciente creación que desarrolla tres orientaciones: aprendizaje de la historia, cultura, currículum y procesos institucionales, y educación en tecnologías.

De los 10 profesores que continuaron su formación de posgrado fuera de la UAZ, consiguieron su grado en programas inscritos en el PNPC, en universidades del extranjero y universidades privadas. De programas PNPC, dos egresaron de El Colegio de Michoacán, cuatro de El Colegio de San Luis, uno del Instituto de Investigaciones históricas José María Luis Mora y una de la Universidad de Guadalajara; se tiene un egresado de la University of Illinois at Chicago y un egresado de la Universidad Interamericana para el Desarrollo.

Trayectoria profesional que se traduce en las siguientes cifras, pero sobre todo en una formación que se desplegó en la reforma curricular del Planes de Estudios de la licenciatura en Historia 2004 y 2011 que se caracterizan por estar articulados en orientaciones terminales en torno a la investigación, la docencia y la difusión (2004), que en 2011 se enriqueció con tres ejes más además con los temas de género y multiculturalidad en sentido transversal.

Si bien, de los 23 docentes, dos no cuentan con el grado de maestros —uno en proceso de titulación y otro en proceso de estudios— apenas representan el 8.7% en relación del total que ostenta el grado para

ejercer la docencia en la licenciatura. De este modo, de los 21 maestros en Historia, filosofía e historia de las ideas, estudios novohispanos, historia moderna y contemporánea de México, ciencias sociales, estudios latinoamericanos e historia, 19 cuentan con estudios doctorales en diferentes etapas: en curso, en proceso de titulación y titulados.

Hay 10 profesores con grado de doctor (53 %), 5 en proceso de titulación (26 %) y 4 en estudios de doctorado (21 %). Estas cifras dan cuenta de una continuidad en la formación profesional de la planta docente. Si bien se consolida el campo disciplinar, también se traza la presencia del acompañamiento interdisciplinar desde el área de la tecnología educativa aplicada a la historia. En este nivel de desarrollo profesional hay que destacar la composición institucional mixta, es decir, egresados de programas de posgrados de la UAZ y otras instituciones.

Si bien predominan de manera real y potencial, 12 doctores con formación en la UAZ (63 %) frente a los 7 doctores y doctorantes de otras instituciones (37 %), se debe enfatizar que ocho ya tienen el grado (cuatro del programas de Doctorado en Humanidades y Artes, dos del Programa de Doctorado en Historia que posteriormente se convirtió en el Programa de Maestría-Doctorado inscrito en PNPC, y dos docentes del Programa de Maestría-Doctorado PNPC; dos doctorantes que egresaron del Programa de Doctorado en Historia están en proceso de titulación y uno del Programa de Humanidades y Artes; un doctorante del programa PNPC lo hará en diciembre 2014.

Cabe mencionar que de los otros siete docentes, dos están tituladas, una por parte de El Colegio de Michoacán y otra de la UNAM; los pasantes de doctor son dos, egresadas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (PNPC) y de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (PNPC); y tres de ellos se encuentran

en proceso de formación en programas de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (PNPC), la Universidad de Guadalajara (PNPC) y la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero Tamaulipas.

Por lo expuesto, se aprecia que la planta docente mantiene un desarrollo profesional continuo en los programas de posgrado en la UAZ y otras instituciones acreditadas en el PNPC, de tal forma que de la formación inicial dominante UAZ se dio el paso a programas externos; el resultado fue el retorno de nuevos profesionales capaces de incidir en la innovación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia 1994, 1999, 2004 y recientemente 2011. En cada uno de estos años, las reformas curriculares que se han realizado han obedecido al examen que ha hecho la academia de profesores y profesoras en torno al impacto y pertinencia del currículum en la carrera, a la par que por el resultado de observaciones que ha externado la comunidad egresada del programa, los encuentros con empleadores y empleadoras que se han llevado a cabo, las políticas educativas institucionales que rigen la propia Universidad y, por supuesto, el escenario contextual nacional y local en el que se ha inscrito la Licenciatura.

Se suma a ello, el influjo de la relación contractual que aconteció en junio de 2013. En este proceso se otorgaron medios tiempos de base, tiempos completos de base y diez horas base frente a grupo que retiene a ese capital humano en el programa de Licenciatura e incide en la concesión de dos descargas para el inicio de doctorados en dos programas PNPC externas; y la acreditación del Programa de Maestría-Doctorado en Historia de la UAZ en el PNPC, del que egresaron dos docentes y uno aún se mantiene concluyendo sus estudios.

El docente-investigador: el reto de formar CA y después redes

El Programa de Licenciatura en Historia promueve desde la normatividad, entre su colectivo de profesores la participación académica mediante la investigación que producen las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) que detenta cada Cuerpo Académico (CA) a la que están articulados como integrantes o colaboradores en aras de responder al compromiso que ratificó en 2005 la Universidad Autónoma de Zacatecas en su *Modelo Académico UAZ Siglo XXI*: tender puentes para hacer real la pertinencia social entre el núcleo universitario y la sociedad.

En este tenor, los cuatro CA en consolidación del Área de Humanidades y Educación de la UAZ [«Enseñanza y Difusión de la Historia» (UAZ-CA-184), «Teoría, Historia e Interpretación del Arte» (UAZ-CA-172) e «Historia, Cultura y Sociedad en Hispanoamérica» (UAZ-CA-130) y «Cultura, Currículum y Procesos Institucionales» (UAZ-CA-150)] sirven de escenario para que ocho profesores participen como integrantes, y dos profesores como colaboradores de dichos cuerpos.

Los datos revelan un esfuerzo importante de parte de este sector del colectivo de profesores, pues han logrado de manera consecutiva participar como ponentes en congresos nacionales e internacionales, ser gestores de eventos de iguales magnitudes e incursionar en la formación de redes temáticas financiadas por PROMEP, redes y asociaciones disciplinares, inter y multidisciplinares. Estos resultados se suman a la participación del resto del colectivo en actividades académicas relevantes que favorecen la reflexión sobre temas y subtemas, marcos teóricos y perspectivas historiográficas vinculados a sus proyectos de investigación doctoral.

Con todo, aún están excluidos quince profesores de esta actividad académica. Sin embargo, estos docentes dinámicos, emprendedores y comprometidos con la investigación histórica que se inscribe en la historia social, historia de la filosofía, historia del agua, historia ambiental, historia económica, historia social de la educación, historia de la ciudad, historia del patrimonio cultural, historia de la religiosidad y la historia biográfica, e incursiona en la investigación educativa con temas educación tecnológica de los que se desprenden temáticas inter y multidisciplinares.

La diversidad de enfoques en y de las temáticas ha propiciado un acercamiento de facto y de manera formal a redes y asociaciones académicas que no exigen a los participantes, la identidad colegiada del CA. Así pues, los 24 docentes anual o bianualmente se reúnen con los especialistas en investigación histórica, patrimonial y educativa, pues atienden a la convocatoria que hace la «Red Temática de Estudios Estéticos y de las Artes», la «Red Arte, Música y Cultura», la «Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos», la «Red Nacional de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia», Sociedad Latinoamericana y Caribeña de Historia Ambiental, la «Red de Investigadores Sociales Sobre Agua», Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, el Comité Mexicano de Investigación Educativa, Asociación «Polo Académico» de San Luis Potosí, Red de Investigación Educativa de San Luis Potosí, Red de Investigación Educativa de Campeche, Red de Investigación Educativa de Durango, la Asociación Civil «Elías Amador», la Asociación Identidad, Memoria y Cultura A. C., el Grupo de Investigación «Cartografía Hidráulica de México» y la Red de Investigadores del Pensamiento Novohispano.

A partir de 2004 y hasta diciembre de 2013, se sostiene la participación académica del colectivo de profesores como ponentes con investiga-

ciones que desarrollan desde los CA, los proyectos de investigación registrados en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ, o se desprenden de la investigación de tesis que desarrollan en posgrado. Se distinguen dos periodos: el que va de 2004 a 2008 y el de 2009 a 2013, mismos que podemos denominar de inicio-despegue y desarrollo-crecimiento, respectivamente.

El financiamiento de estas actividades académicas ha sido a través de recursos federales derivados de PROMEP a través de las convocatorias para el fortalecimiento de los CA y los Programas de Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2010 y 2012. A pesar de que no existe un programa institucionalizado interno en la UAZ para otorgar recursos a los académicos, la Rectoría y el Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPAUAZ) se muestran sensibles a la investigación de corte histórico que realizan sus docentes-investigadores y les ofrecen recursos para la asistencia a congresos, encuentros, foros y coloquios nacionales e internacionales.

Asimismo, se implementó una estrategia interna para incrementar la participación de los profesores de la licenciatura a través de la «Formación de Grupos de Trabajo» que tienen posibilidades de formalizar la investigación y la participan que realizan de facto en la próxima convocatoria PROMEP para que sean evaluados y tentativamente sean registrados «en formación».

Dos mundos, dos realidades frente a los estímulos, el perfil deseable y el sistema nacional

No todos los profesores y profesoras del Programa de Licenciatura en Historia tienen la posibilidad de acceder al *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal docente (ESDEPED)* que ofrece la Universidad

Autónoma de Zacatecas anualmente a este sector laboral de todas las unidades académicas que integran las áreas de la institución. Si bien es cierto que El Programa de ESDEPED se publica con anticipación en la [página web de la Universidad](#) y con breves avisos en los recibos de nómina quincenales del personal académico, siempre será el profesor de tiempo completo de base el que acceda a dicho programa.

El Programa *ESDEPED 2012–2013* de la UAZ, efectivamente posee un Reglamento que está compuesto de 9 secciones con miras a reconocer la calidad, la dedicación y la permanencia, pero esos lineamientos trazan la diferencia entre el profesor de tiempo completo de base y profesor de tiempo determinado o suplente, que aunque estén cuantitativamente sean de tiempo completo, su categoría es inferior a la de tiempo completo nivel A, B o C.

En este sentido, de los 24 profesores del programa de Licenciatura, 22 cuentan con el reconocimiento de docente-investigador, es decir, 96 % están potencialmente en condiciones de acceder en alguna de las emisiones de la convocatoria anual del *ESDEPED* de la UAZ a corto y mediano plazo.

Estas cifras reflejan un área de oportunidades significativa pues, el 88 % cuenta con el grado de maestría, porcentaje que satisface el criterio de calidad —aspecto formación profesional del docente— considerado en el *ESDEPED*.

Este espectro de oportunidades tiende a ser real por el hecho de que un «profesor de carrera» (término que alude al docente de tiempo completo y medio tiempo de base), permanece 15 horas semana/mes y 10 horas semana/mes, respectivamente frente a grupo, es decir cada uno de ellos ejerce la práctica docente en tres grupos o dos, según sea

el caso. Se aprecia que de los 24 profesores, el 41.6 % de ellos (10) es profesor de Tiempo Completo Base, el 45.8 % (11) Medio Tiempo Base y solamente el 8.3 % (2) son profesores de asignatura (tiempo determinado).

En este mismo tenor, el 100 % de la planta docente participa en el Programa de Tutorías institucionalizado en la UAZ en 2005 en el Modelo Académico UAZ siglo XXI, pero también por la aplicación y vigencia de la *Comisión de Tutorías* que se estableció por acuerdo en el colectivo de maestros de la licenciatura en 2004 junto con las Comisiones de Titulación, Servicio Social y Seguimiento de Egresados y Empleadores, y Movilidad. La Comisión de Tutorías se compone de tres cargos: presidente, secretario y vocal; distingue por estar vigente y ser renovable cada dos años.

El pasado 25 de septiembre de 2013, en asamblea plenaria del colectivo de profesores, presidida por la responsable del Programa y el director de la Unidad Académica de Historia se procedió a la elección de los nuevos titulares de las mencionadas comisiones. Este mecanismo se satisface el criterio de calidad docente en el área de tutorías a la vez que incluye a toda la planta docente.

Atendiendo a la explicación en torno a la relación laboral y el estatus académico ya expuesto, se deriva que el 87 % del colectivo de profesores está posibilidades de satisfacer los otros dos criterios de calidad docente estipulados en las convocatorias *ESDEPED*: la dedicación y la permanencia. Aspectos que ponderan, como ya se expuso en los párrafos anteriores, práctica docente frente a grupo y antigüedad institucional.

No obstante, existen dos obstáculos que tendrán que superar los docentes de medio tiempo base (45.8 %), ser profesores de tiempo

completo de base y que dicha base tenga un año de antigüedad, tiempo que es el que se somete a evaluación. En este sentido, el SPAUAZ y la Comisión Mixta son las instancias que determinan el número de bases de tiempo completo que se pueden ofertar anualmente.

En este sentido, el Programa *ESDEPED* tiene dos componentes en su base: la laboral y la académica, ambas están articuladas de tal forma que funcionan como palanca para que el docente, en nuestro caso, del programa de Licenciatura de Historia, vaya constituyendo y articulando su quehacer académico con miras a su evaluación y acreditación en el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEPE) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que evalúan la docencia de manera integral: horas frente a grupo, tutorías, asesorías de tesis e impacto de la generación del conocimiento. Estas dos instancias no exigen que el profesor aspirante sea tiempo completo de base, sino que tenga una relación laboral de tiempo completo y que su adscripción institucional esté avalada por el Departamento de Recursos Humanos.

Bajo esta dinámica, de los 24 profesores que integran el colectivo del Programa de Licenciatura, 12 pertenecen al PROMEP, es decir, el 48 %. El indicador del 48 % se incrementará sustancialmente en la próxima convocatoria (2014) debido a que dos docentes habrán concluido su proceso de titulación del doctorado y los dos que ya se doctoraron tendrán oportunidad de alcanzar el estatus de profesor de tiempo completo de forma inmediata con el simple hecho de sumen a su medio tiempo de base que ya desempeñan, veinte horas de tiempo determinado que el Programa de Licenciatura puede asumir, o incluso el Programa de Licenciatura en Turismo por pertenecer a la Unidad Académica de Historia es receptor de docentes con perfil profesional en Historia.

De este modo se proyecta que para 2014, habrá un mayor número de profesores con Perfil Deseable. En otras palabras, del 48 % en 2013 se pasará a un 64 % en 2014, esto es, se tendrá un incremento de Perfiles Deseables del 16 % en menos de un año.

Si bien es cierto, que en cuanto al PERFIL SNI, en la Convocatoria 2013, tres docentes figuran con el estatus de Investigadoras Nacionales, dos en calidad de candidatas y una de ellas por segunda vez en Nivel I, lo cual se traduce en un 12 % del total de profesores; los dos doctores recién regresados en agosto de 2013 y los dos que egresaran en junio 2014, participarán en la convocatoria 2014 con grandes posibilidades pues mantienen una trayectoria inicial, pero sólida en la investigación, son jóvenes y egresaron de programas académicos inscritos en el PNPC. Por lo tanto, se espera que para 2014, se cuente con 7 Investigadores Nacionales, esto es un 28 %.

Si bien, el indicador del 28 % es importante, alcanzar esa meta en 2014 no cierra las expectativas de que un futuro inmediato (2015–2016) continúe incrementándose el número de SNI, pues en el programa existen dos doctoras, cuatro candidatos a doctor y dos doctorantes de recién ingreso a Programas PNPC.

Es importante enfatizar que, en la medida en que el Programa de Licenciatura en Historia pertenece a la Unidad Académica de Historia que cuenta con el Programa de Licenciatura en Turismo y el Programa de Maestría-Doctorado en Historia registrado en el PNPC que posee al menos con 10 Investigadores Nacionales Nivel I y II, el profesorado es un académico con inscripción laboral a la Unidad, por lo tanto, se genera la movilidad de su planta docente en sentido horizontal y vertical. Por otro lado, esta movilidad se potencializa en cuanto la Unidad es parte de un Área Académica, la de Humanidades y Educación, que

tiene a su interior un importante número de SNI. Todos ellos en condiciones laborales de colaborar en cualquier Programa del Área, sí y solo sí, se dejan a tras intereses individuales y políticos.

Consideraciones finales

Transitar de la evaluación de los CIIES a la acreditación COAPEHUM no va ser fácil para el programa de licenciatura en historia en 2014. El diagnóstico de la carpeta de personal docente de agosto a diciembre de 2013 era prometedor en ese momento. Ahora está en crisis: cuatro docentes de tiempo completo con perfil PROMEP y dos SNI, formalizaron su cambio de adscripción a la unidad académica de docencia superior en septiembre de 2013. Si bien, se desempeñan todavía como profesores de diez horas en el programa de licenciatura, esas plazas no fueron recuperadas por el director. Las gestiones para llenar ese agujero no se han dado por las graves dificultades financieras y políticas que atraviesa la universidad.

Las sesenta horas clase que dejaron esas vacantes se cubrieron con dos profesores que tienen doctorado, pero son egresados de la UAZ; con el incremento de horas clases a docentes de tiempo determinado y medio tiempo de base; esta solución inmediata, abre la puerta a la endogamia. La situación se agrava más por el cambio de adscripción del CA: «Enseñanza y difusión de la historia», reconocido por PROMEP como el único colegiado que tenía ese programa. Se suma a esta difícil situación, el hecho de que los profesores que realizaron su cambio, están perdiendo influencia en las asambleas de pares y los alumnos.

Las instancias evaluadoras como COAPEHUM, valoran la calidad de los programas en relación con los recursos humanos y materiales; con bienes disponibles y recursos; obtención de productos colegiados nacional e internacionalmente, tasas de promoción docente y estudiantil.

Lo real, lo posible y lo deseable no guardan la misma proporción en los criterios de evaluación. Lo deseable se superpone a lo posible y lo real. En la Universidad Autónoma de Zacatecas, hay voces que hablan sobre la necesidad de una reingeniería para la UAZ, entendida ésta como una revisión y modificación estructural, capaz de sacar a la institución del estancamiento académico, económico y político en que se encuentra.

Referencias

Arroyo Alejandro, Jesús (2010), «La acreditación en México en el contexto de las políticas públicas de educación superior», en *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.*, Universidad del Mar, Noviembre, pp. 59-72.

González Barroso, Antonio (2004), *Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2004–2008*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia.

_____ (2011) *Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2011*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia.

COAPEHUM (2011), *Instrumentos de autoevaluación y evaluación*, México, COAPEHUM.

Programas académicos de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas 2004–2008. Zacatecas, Unidad Académica de Historia-Programa de Licenciatura.

Referencias documentales

Archivo de datos curriculares de la planta docente.

ENTRE PROMEPsAS Y PROEDsAS

Gloria Pedrero Nieto

Graciela Isabel Badía Muñoz

Rosa María Hernández Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El programa de mejoramiento profesional y los programas al desempeño docente han tasado desigualmente las funciones sustantivas de las universidades públicas y privadas bajo criterios ideales muy distantes a las realidades institucionales, se somete al profesor de educación media y superior a una mal entendida cultura de la evaluación en la cual debe mostrar habilidades cada vez más complejas en todos los ámbitos de su función profesional, lo que ha generado expertos en el cumplimiento de los requerimientos administrativos de los programas, en detrimento de la actividad docente. La presente ponencia tiene por propósito analizar cómo la docencia es la actividad de mayor impacto y es la menos valorada y remunerada en estos programas afectando la calidad de la enseñanza de la historia.

Palabras claves: Salario, estímulos económicos, profesores universitarios.

Abstract

The program of professional development and programs for teaching performance have been unequally assessed the substantive functions of public and private universities under very distant institutional realities ideal criteria, submits teacher and higher education to a misunders-

tood culture of evaluation in which to display increasingly complex skills in all areas of their professional role, which has led experts in meeting the administrative requirements of the programs, in sharp detriment of teaching.

The purpose of this proposal is to analyze how teaching activity that is more impact and is the least valued and remunerated in these programs affecting the quality of the teaching of history.

Keywords: Wage, economic stimulus, academics.

A manera de Introducción

Para poder acreditar un plan de estudios a nivel federal es requerido cumplir con estándares acordes al tipo de profesión, entre ellos, cada año, cada dos o tres, uno de sus aspectos es que los profesores de las universidades públicas seamos sometidos a evaluaciones académicas, llámense PROED, PROMEP (ahora PRODEP), SNI, a través de las cuales la institución adquiere recursos y bienes, sin contar, el detrimento de la planta docente, pues no se considera el estado de estrés, el cual nos dura varios meses, entre la búsqueda de la información, la organización de la misma, escanearla, vaciarla a los formatos de currículum (ahora en línea, vía Internet), claro después de interpretar lo que se nos pide y no equivocarnos en su clasificación, viene la larga espera del resultado de la misma.

Pero antes de analizarlos hagamos algo de historia, el «Programa de estímulos al desempeño del personal docente de la UAEM» surge a instancias de la Secretaría de Educación Pública, cuando ésta convoca a las universidades públicas del país para poner en marcha el «Programa de Carrera Docente del Personal Académico el cual tenía como base *El Plan Nacional para la Modernización Educativa*.

En su primera convocatoria a la comunidad universitaria, junio de 1992, el entonces rector M. en C. Efrén Rojas Dávila manifiesta que «(...) este ejercicio nos dará la oportunidad de iniciar una nueva cultura de EVALUACIÓN ACADÉMICA, pues será la primera ocasión en que se llevará a cabo en la totalidad del personal académico». En los objetivos específicos se vuelve a mencionar el establecimiento de «un sistema de evaluación institucional con base en variables de permanencia, dedicación, productividad, rendimiento, escolaridad, participación, profesionalización, calidad y experiencia», tendientes a otorgar recursos económicos adicionales al salario (UAEM 1992).

En los documentos emanados en enero de 1993 y enero de 1994, en los objetivos se cambia el término de evaluación por el de valorización, con lo que se trata de dar una apreciación más cualitativa que cuantitativa al proceso. Esto se mantiene hasta 1998, en el año 1999, se vuelve a la idea de evaluación, lo que responde más a la intención del programa que es el de dar valor numérico a las actividades académicas, que dentro de la política neoliberal permite competir y comparar.

Otro cambio que llama nuestra atención fue la insistencia en la docencia, en los últimos programas, prueba de ello fue el cambio de nombre del programa de carrera académica a carrera docente y ahora al de estímulos al personal docente, la insistencia es tal que donde antes se hablaba de personal académico, ahora se dice docente, pero si bien en el discurso se da el cambio, no sucede lo mismo con el sistema de puntaje y por lo tanto en los estímulos.

El programa está dirigido a todo el personal académico, a partir de entonces llamado docente, pero el estímulo económico desde esa época ha sido diferencial, ya que a los profesores de asignatura, personal de carrera de medio tiempo y técnicos académicos sólo podían aspirar,

con la máxima calificación a un 30 % sobre su sueldo base. El personal de carrera de tiempo completo, con la máxima calificación llegaba a alcanzar más del 100% de su sueldo base (UAEM 1998, pp. 91–93).

En el programa actual el estímulo se calcula en salarios mínimos, los profesores y técnicos de tiempo completo pueden aspirar a tener una compensación de uno a 14 salarios mínimos, con una puntuación que va de 195 a 650 puntos. Los profesores y técnicos académicos de medio tiempo sólo puede aspirar a cinco salarios mínimos, con las mismas puntuaciones de los tiempos completos, los de asignatura únicamente alcanzan cuatro salarios mínimos, es decir para obtener el máximo tienen que tener los 650 puntos.

Lo anterior lo han justificado en el supuesto de que los académicos de las primeras categorías mencionadas dedican todo el tiempo a la universidad y si este no era el caso, se intentaba lograr su exclusividad. Lo que no se ha tomado en cuenta, es que una gran parte de los profesores de asignatura y de medio tiempo, sobre todo en las carreras humanísticas, tienen como única actividad y por lo tanto fuente de ingresos a la universidad.

La justificación para esto es la siguiente:

La financiación del Programa se efectuará con base en la disponibilidad presupuestaria que otorguen, para este efecto, los Gobiernos Federal y Estatal, la propia Institución y los recursos derivados de reducciones del capítulo 1000, —Servicios Personales—, conforme lo determine la SHCP, a través de la Unidad de Política y Control Presupuestario.

El personal de medio tiempo y asignatura podrá participar en el Programa cuando la Universidad cuente con los recursos adicionales obtenidos por reducciones al capítulo 1000, —Servicios Personales—, por

aportaciones del Gobierno Estatal y por ingresos propios (H. Consejo Universitario 2001, p.7).

Para lograr los objetivos del programa se establece un sistema de puntaje actualmente contiene tres criterios a evaluar:

- 1.** Puntaje de Calidad en el Desempeño a la Docencia
- 1.** Puntaje de dedicación a la Docencia
- 3.** Puntaje de Permanencia en las Actividades de la Docencia.

En realidad lo que se evalúa es el punto uno, los otros dos no cuentan en la calificación pero sí son necesarios para poder participar, los profesores de tiempo completo para obtener los 250 puntos del rubro dos, tienen que cubrir 12 horas semanales de cátedra frente a grupo . El rubro tres se refiere a la antigüedad, los 100 puntos se obtienen por más de 10 años en la universidad (10 puntos por año).

Los rubros a evaluar de ese primer punto son:

- 1.1** Formación académica y experiencia profesional
- 1.2** Docencia
- 1.3** Generación y aplicación del conocimiento
- 1.4** Tutoría académica
- 1.5** Gestión académica y cuerpos colegiados

En el punto 1.1 únicamente se toma en cuenta la formación académica, que cabe aclarar que es a partir de la maestría; a esto se añade los cursos de actualización y los diplomados, todos con vigencia anual. El puntaje máximo es de 120 puntos (18.46 %), o sea que hay que tener doctorado y acudir a un diplomado más dos cursos de 25 horas o seis

cursos; es decir, 150 horas. Nota no se toman en cuenta los cursos profesionalizantes, no vinculados directamente al campo de trabajo y los diplomados cada vez son más caros.

El más valorado (hasta 190 puntos, igual a 29.23 %), ya que estamos en una universidad cuya función primordial es la docencia es el 1.2, curiosamente es el más difícil, cuando menos en nuestra experiencia de alcanzar el máximo, pues en él se valora la apreciación estudiantil, no siempre objetiva, también se califica la elaboración de material didáctico, el cual los profesores por lo general lo hacemos pero la acreditación del mismo es muy difícil, pues corresponde a una comisión nombrada «Comisión de Calidad de Medios Educativos» que cuando aprueba (Material didáctico, programación pedagógica, antología, apuntes cuaderno de ejercicios y/o problemarios, prácticas de laboratorio, monografías, prontuarios, revisión bibliográfica, Material audiovisual y material informático), únicamente sirve para la evaluación anual. También en este apartado se califica la traducción de libros, conferencias y teleconferencias por invitación expresa de otra institución, cursos de actualización disciplinaria para profesores, elaboración de exámenes departamentales, que en nuestra facultad no existen, pues muchas de las unidades de aprendizaje cuando mucho se dan en tres grupos. Elaboración o actualización de programas, lo cual si lo hacemos y son evaluados por las áreas, academias y consejo académico. También aquí se evalúa el conocimiento de una lengua el puntaje es alto pero se tiene que contar con los certificados internacionales y su vigencia salvo algunos casos tiene que ser renovada, de la misma manera se califica la formación docente en lenguas. El último punto son los reconocimientos académicos, los cuales, en su mayoría tienen una vigencia anual.

El rubro 1.3 es el que nos valora como investigadores o creadores, en él se califica la participación en eventos académicos, las publicaciones, el desarrollo de la investigación, la presentación de obras artísticas y de producción dramática. También la investigación y el desarrollo tecnológico y la participación en cuerpos académicos y en redes, así como la función de dirección de trabajos de titulación. En este renglón el tope máximo es de 130 puntos (el 20 %).

El punto 1.4 corresponde a la tutoría académica, en este rubro se toma en cuenta la permanencia como tutor de los alumnos de licenciatura, la asesoría académica disciplinaria y en actividades externas. También se toma en cuenta las tesis dirigidas, revisadas y los protocolos, el tope es de 140 puntos y corresponden al 21.53 %.

El 1.5 corresponde a la «Gestión académica y cuerpos colegiados». Aquí se valoran las actividades académico administrativas (coordinaciones de academia, órganos colegiados), la organización de eventos, la participación en el desarrollo curricular y las actividades de difusión. El puntaje máximo es de 70 puntos, o sea el 10.79 %.

Por cierto que los puntos que rebasan el límite de cada rubro son puntos perdidos para el programa, aunque no lo sean para la experiencia del profesor.

El Perfil PROMEP, ahora PRODEP, está íntimamente relacionado con los estímulos académicos, pues es valorado en el punto 1.2.5.3 «Reconocimientos académicos» con un puntaje alto, equivalente a un capítulo de libro. De la misma manera, para obtener el perfil es necesario participar en el programa institucional. Lo que califica el PRODEP es fundamentalmente la publicación de artículos o libros, de no contar con tres, no se puede participar, además se toma en cuenta la

docencia, la dirección de tesis, proyectos de investigación, las tutorías, la gestión académica y los premios y distinciones. Es importante destacar que para participar debe tener cuando menos el grado de Maestro.

El análisis de los programas de estímulos y el PRODEP nos lleva a la conclusión que para obtener buenas calificaciones, que tienen implicaciones de percepciones económicas, se tiene que ser un *buen todólogo* (estudios avanzados, publicaciones, investigación, difusión, elaboración de material didáctico, ser muy puntual y cumplido, dar clases, etc.), por lo que quedan fuera, los que se dedican únicamente para lo que supuestamente fue creado el programa la docencia.

Por otra parte, sentimos que el programa no ha propiciado la evaluación académica de los profesores, sino que lo ha convertido en un perseguidor de constancias que le permitan elevar su salario, aún cuando esto no implique que se esté superando académicamente y, menos aún, que se esté apoyando a la docencia.

Consideramos que la UAEM está desprotegiendo la columna vertebral del quehacer institucional. Los profesores de asignatura son el grueso de los docentes que integran la universidad.

Resulta curioso que la universidad no contemple entre sus prioridades el mejoramiento económico de los profesores; si bien es cierto que el programa de estímulos en la UAEM está destinado para la totalidad del personal docente (cuando el recurso alcance), también es cierto que los profesores de asignatura son los menos favorecidos. Como ya lo mencionamos, la diferencia de estímulos entre un profesor de asignatura y uno de carrera de tiempo completo es de diez salarios mínimos. Es interesante subrayar que un profesor que únicamente se dedica a la docencia, nunca podrá alcanzar el porcentaje máximo. En

los últimos años la UAEM se ha preocupado por implementar programas encaminados a la actualización de los profesores; sin embargo, la asistencia a estos eventos, en su mayoría, es de profesores de tiempo completo, quienes muchas veces atienden uno o dos grupos. No se puede asegurar que de parte de los profesores de asignatura no exista interés por investigar o por actualizarse, nos consta que si hay deseo y responsabilidad por mejorar, pero ante esto volvemos al punto de partida de esta intervención, y es que no existe un estímulo real, para que un profesor de asignatura pueda dedicar parte de su tiempo en su actualización, situación que se refleja en la preparación de los alumnos. Es verdad que la investigación es el fundamento de la docencia, pero también es cierto que para realizar esta labor, es necesario que el docente cuente no sólo con recursos materiales y económicos, sino también con el tiempo y el apoyo institucional.

Sí la aspiración de la UAEM es lograr la excelencia académica, tendrá que implementar un programa tendiente a apoyar la economía del profesor, sino lo hace el sueño de la excelencia quedará en proyecto.

Con lo hasta ahora expuesto se podría pensar que los profesores de tiempo completo, «los consentidos de la universidad», pueden contar con un buen sueldo, pues cada año se les aumenta el salario, por ello haremos un ejercicio, para conocer que tanto ha sido un premio extra el programa de estímulos o bien a correspondido al aumento de salario que deberíamos tener. En el Cuadro I (véase Anexo) mostramos los salarios de los profesores de tiempo completo, hemos tomado la categoría menor A (TCA), la mayor F(TCF) y una intermedia C (TCC). El salario total incluye las prestaciones, pero no es el salario neto, pues de ahí hay que descontar el impuesto, la seguridad social y el fondo de pensiones.

Estos salarios los hemos sometido al índice INPC, que es el índice de precios al consumidor; los datos fueron tomados del Banco de México (2010).¹ Cabe aclarar que se tomó el 2010 como base, por ser el año que toma la fuente, es decir, no está actualizada al presente, al año de 2014.

El análisis de los Cuadros 1 y 2 (ver Anexo) nos demuestra que no hemos tenido un aumento real en nuestros salarios, incluso en algunos años hubo una disminución, el más bajo fue el 2000 cuando el salario disminuyó para los profesores TCA un 3.6%, para los TCC 4.7% y para los TCF 4.2%, por lo anterior, podemos afirmar que únicamente cada año, el supuesto aumento de salarios ha tenido que ver con nivelarnos con el índice de inflación.

Por lo anterior concluimos que la realidad es que sólo pocos profesores a nivel de la UAEM y de la mayoría de las universidades del país han recibido un aumento real en sus percepciones económicas a base de un esfuerzo extra o de una estrategia de saber juntar puntos. De ahí que hayamos titulado este trabajo «Entre PROMEPsas y PROEDsas».

Finalmente, sólo nos resta preguntamos ¿Cuántos puntos nos darán por este trabajo?

¹ Para realizar el Cuadro con el índice INPC contamos con la valiosa colaboración de la Dra. en demografía Mercedes Pedrero Nieto, a quien le estamos nuevamente muy agradecidas. El Cuadro completo se incluye en el Anexo.

Referencias

H. Consejo Universitario (2001), *Reglamento del programa de estímulos al desempeño del personal docente*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

UAEM (1992), *Programa de carrera académica*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

UAEM (1998), *Programa de Carrera Docente 1998*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

FAAPUAEM (1993–2013), *Tabulador del personal académico*.

Página electrónica

<http://www.banxico.org.mx/politica-monetaria-e-inflacion/material-de-referencia/intermedio/inflacion/elaboracion-incpudis.html>. Consultada el 30 mayo de 2014.

Anexo

CUADRO I. SALARIOS PROFESORES TIEMPO COMPLETO UAEM 1993-2013						
(En pesos)						
Año	TCA Tabulador	TCA Total	TCC Tabulador	TCC Total	TCF Tabulador	TCF Total
1993	1813.65	2169.33	2297.29	2748.07	3627.30	4331.29
1995	2356.84	2807.06	2968.82	3536.48	4687.66	5576.23
1998	4455.89	5291.49	5613.19	6666.24	8862.60	10515.28
1999	5253.51	6343.11	6617.95	7999.51	10449.02	12616.14
2000	5883.93	7218.90	7412.10	9087.55	11702.90	14407.39
2001	6643.64	8149.93	8361.37	10250.22	13274.88	16338.67
2002 enero	7243.51	9006.41	9108.34	11317.75	14537.28	18133.81
2002 mayo	7385.36	9035.83	9279.37	11353.23	14880.46	18204.98
2003	7702.93	9470.62	9678.38	11899.52	15520.32	19081.02
2004	7995.64	9862.90	10046.16	12392.29	16110.09	19872.35
2005	8514.28	10444.75	10697.80	13123.35	17155.07	21044.70
2006	8850.59	10946.72	11120.36	13754.05	17832.70	22056.09
2007	9293.12	11619.68	11676.38	14599.60	18724.34	23412.04
2008	9850.71	12311.50	12376.96	15468.84	19847.80	24805.96
2009	10343.24	12922.61	12995.81	16236.66	20840.19	26037.25
2010	10860.41	13564.27	13645.60	17042.88	21882.20	27330.10
2011	11392.57	14409.48	14314.23	18104.84	22954.42	29033.07
2012	11939.41	15365.62	15001.31	19306.19	24056.23	30959.57
2013	12524.44	16281.35	15736.37	20456.76	25234.98	32804.63

Fuente: FAAPAUDEM, 1993-2013.

CUADRO 2. SALARIOS REALES DE LOS PROFESORES TIEMPO COMPLETO UAEM, 1993-2013 (En pesos)						
Año	TCA Tabulador	TCA Total	TCC Tabulador	TCC Total	TCF Tabulador	TFC Total
1993	11,145.11	13,330.81	14,117.14	16,887.24	22,290.22	26,616.33
1995	12,336.89	14,693.57	15,540.30	18,511.72	24,537.58	29,188.80
1998	10,658.83	12,657.65	13,427.19	15,946.16	21,200.03	25,153.36
1999	10,840.14	13,088.43	13,655.54	16,506.26	21,560.61	26,032.26
2000	10,413.77	12,776.49	13,118.43	16,083.75	20,712.57	25,499.15
2001	10,739.05	13,173.88	13,515.66	16,568.87	21,458.06	26,410.49
2002 enero	11,202.50	13,928.92	14,086.56	17,503.54	22,482.72	28,044.96
2002 mayo	11,274.61	13,794.24	14,166.03	17,332.02	22,716.74	27,792.01
2003	11,145.24	13,702.88	14,003.49	17,217.22	22,456.09	27,608.01
2004	10,570.05	13,038.52	13,280.79	16,382.32	21,297.16	26,270.78
2005	10,824.01	13,278.17	13,599.87	16,683.42	21,808.85	26,753.65
2006	10,857.48	13,428.92	13,641.93	16,872.82	21,876.31	27,057.37
2007	10,965.38	13,710.59	13,777.50	17,226.74	22,093.71	27,624.94
2008	11,056.65	13,818.70	13,892.17	17,362.57	22,277.61	27,842.76
2009	11,025.42	13,774.92	13,852.94	17,307.54	22,214.70	27,754.53
2010	10,860.41	13,564.27	13,645.60	17,042.88	21,882.20	27,330.10
2011	11,275.13	14,260.94	14,166.67	17,918.21	22,717.80	28,733.78
2012	11,349.69	14,606.67	14,260.35	18,352.60	22,868.03	29,430.39
2013	11,469.26	14,909.65	14,410.58	18,733.28	23,108.94	30,040.85
Fuente:	http://www.banxico.org.mx/politica-monetaria-e-inflacion/material-de-referencia/intermedio/inflacion/elaboracion-inpc-udis.html . 30 mayo de 2014.					

PROGRAMAS DE ESTUDIO EN MODALIDAD NO CONVENCIONAL

María de los Ángeles Sitlalit García Murillo

Beatriz Rico Álvarez

Sonia Bouchez Caballero

*Universidad Autónoma de Sinaloa**

Resumen

El diseño de ambientes virtuales de aprendizaje para apoyar los procesos de aprendizaje en las modalidades educativas no convencionales es una necesidad sentida, ya que la tendencia de la educación superior en nuestros tiempos va hacia el uso de las TIC y de la plataforma educativa, utilizadas en la formación académica de los estudiantes y de los docentes.

El presente trabajo es el resultado obtenido de un diplomado en Formación Docente en Modalidades no convencionales, en el cual participaron los docentes de la facultad de Historia, y donde se abordó el uso de plataformas utilizando la Internet con fines educativos, es decir, el uso de las tecnologías en el área del conocimiento. Además, se elaboraron programas de estudio, cartas descriptivas, guías del estudiante y antologías de los diferentes cursos con el fin de ofrecer la licenciatura en historia en modalidad semipresencial.

Palabras Claves: Calidad Educativa, Ambientes para el aprendizaje, Modalidades Virtuales, Modelo Educativo.

* Profesoras de la Facultad de Historia de la UAS. Este trabajo se realizó basándose en el documento del proyecto de la modalidad de la Licenciatura en Historia, proporcionado por la Coordinación de la Licenciatura en Historia de dicha facultad, y en el Diplomado (llevado por sus servidoras) en Formación Docente en Modalidades No Convencionales para la implementación de la modalidad semiescolarizada.

Abstract

The design of virtual learning environment to support learning processes in unconventional educational methods is a felt need, as the trend of higher education in our time tends to the use of TIC and educational platform for academic training of students and teachers.

This work is the result of a Diploma in Teacher Education in unconventional methods, with the participation of teachers of the faculty of history and where we discussed the use of platforms using the Internet for educational purposes, namely, the use of technology in the area of knowledge. In addition, we developed curricula, descriptive letters, student guides and anthologies of different courses, in order to offer a degree in history in a semipresencial mode.

Keywords: Quality Education, Learning Environments, Virtual Modalities, Educational Model.

Las nuevas generaciones viven intensamente el uso de las tecnologías digitales, al punto que esto podría estar incluso modificando sus destrezas cognitivas ya que están desarrollando algunas destrezas distintivas como la facilidad de adquirir gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones e interactúan en espacios diferentes.

Antecedentes

La educación superior en México ha tenido un importante avance en los últimos años, logrando mayores niveles de calidad y una mayor cobertura. Sin embargo, su desarrollo no es todavía suficientemente amplio para enfrentar los retos que le plantea el crecimiento demográfico y las necesidades del país en materia de formación de científicos, técnicos y profesionistas.

En el documento *La Educación Superior en el Siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*, destaca la ANUIES que «el crecimiento de la demanda de educación superior que se avizora para las dos primeras décadas del siglo veintiuno difícilmente podrá ser atendido adecuadamente con los sistemas tradicionales» (ANUIES 2000, p. 215). Por ello, sugieren impulsar nuevas formas de educación a través de modelos abiertos y a distancia.

Esta necesidad de ampliar la cobertura a través de modalidades alternativas de educación ha sido retomada por la Universidad Autónoma de Sinaloa dentro del *Plan de Desarrollo Institucional: Consolidación 2017*, en el que se plantea como uno de sus objetivos estratégicos el «Contribuir a la ampliación de la cobertura a partir de la consolidación de modalidades educativas no escolarizadas» (PDIU AS 2013, p. 39).

Por su parte, la Facultad de Historia, consciente de este reto, busca ofrecer una opción para aquellos estudiantes que, teniendo interés de adquirir una formación profesional en historia, no han podido hacerlo en el modelo presencial escolarizado que se oferta actualmente. En este sentido, se ofrece la licenciatura en historia en modalidad semipresencial, en la que se retoman el plan de estudios y el diseño curricular por competencias vigente en la Facultad.

Para su operación, se busca complementar las sesiones presenciales con el uso de antologías y guías didácticas, que guíen los procesos de autoestudio de los alumnos, así como a través de actividades y ejercicios en línea que coadyuven al logro de las competencias necesarias para su formación profesional, y que permitan la retroalimentación entre maestros y estudiantes.

Modalidad semiescolarizada

En este sentido, esta la nueva modalidad, que es una combinación de enseñanza presencial y de autoformación, de alta calidad académica, que permite la relación entre el asesor y alumno, sobre la base de un porcentaje de presencialidad menor al modelo escolarizado y fomenta en el alumno la iniciativa sobre su aprendizaje, ritmo y circunstancias en que lo llevará a cabo, sin que esto sea impedimento para su aprendizaje, ya que el estudiante contará en los momentos programados para ello con asesorías presenciales, así como con el apoyo de guías de autoestudio. En esta nueva modalidad el alumno deberá convertirse en el principal actor de su educación, buscando ante todo incrementar su capacidad cognoscitiva, con base en el autoaprendizaje, la mejora continua de sus técnicas de estudio y el acudir a las asesorías con el personal docente para exponerle sus dudas, intercambiar ideas, experiencias y opiniones y presentar sus trabajos. La necesidad de la presencia del alumno en el campus es sustituida por la institución, proporcionándole todos aquellos elementos que les permiten lograr su formación a distancia. Por lo que el grado de apertura y flexibilidad del modelo depende de los recursos didácticos de acceso, del equipo de informática y telecomunicaciones del cuerpo académico y de una adecuada administración escolar.

El carácter no presencial del alumno no debe significar la ausencia de los elementos de infraestructura institucionales necesarios para la administración del modelo, incluyendo el apoyo al desempeño del personal académico. Las habilidades a desarrollar por parte del alumno es el trabajo cooperativo como un recurso muy importante para generar procesos de autonomía. Además, se requiere la colaboración y responsabilidad personal.

En el caso de La Licenciatura en Historia, el Sistema de Torre Académica de la Universidad Autónoma de Sinaloa, basándose en el eje estratégico institucional Docencia, cuyo objetivo es mejorar la calidad, pertinencia y equidad de los programas educativos y servicios de la Universidad, a través de la evaluación permanente y la sistematización de sus procesos implementando una política para consolidar la calidad y pertinencia en los programas educativos, llevó a cabo el Diplomado *Formación Docente en Modalidades no Convencionales*, el cual surge de la necesidad de perfeccionar y enriquecer una experiencia docente que se transforme y se reformule constantemente.

El objetivo general de dicho diplomado fue formar una nueva generación de docentes-asesores capaces de realizar una planeación didáctica de acuerdo al modelo educativo implementando en la institución, y además de diseñar y operar un paquete didáctico utilizado en diversos ambientes para el aprendizaje, aplicando estrategias de intervención pedagógica en los programas educativos en modalidades presencial y mixta.

Los objetivos específicos fueron formar facilitadores-asesores capaces de brindar a los participantes los elementos teórico-metodológicos que les permitan resolver la problemática del aula y proponer alternativas de solución. Así como impulsar la superación profesional de los docentes involucrados en la tarea de la educación, el intercambio de experiencias relativas a la práctica docente, lo que les permitirá cuestionar su cotidianidad en el aula con la finalidad de que el usuario del diplomado proponga estrategias didácticas en su espacio de trabajo más acordes a la sociedad del conocimiento y al momento actual en que vivimos. Otro objetivo es utilizar y propiciar el uso de ambientes de aprendizaje para estudiantes y docentes, a fin de que reconozcan los roles de los diferentes actores del proceso educativo de un curso.

El diplomado consistió en cuatro módulos: 1) modelo educativo y enfoque por competencias, cuyo contenido fue *las competencias, actuación eficiente en un contexto determinado y las competencias, un enfoque socioformativo*; 2) planeación y evaluación, cuyo contenido fue *las modalidades de la educación, planeación didáctica y estratégica y evaluación en el enfoque por competencias*; 3) paquete didáctico, cuyo contenido fue *las modalidades educativas, diseño de planes de estudio, como diseñar el programa de una asignatura, elaboración de antología, elaboración de guías didácticas, diseño del paquete didáctico y ambientes de aprendizaje con el contenido de ambientes para el aprendizaje, fuentes de información y de expresión, redes de colaboración y su interacción* y 4) competencias docentes necesarias para el trabajo en aula.

Para la evaluación se consideró el producto de los planes de estudio, carta descriptiva, guía didáctica del estudiante y la antología para las asignaturas del primer semestre (en nuestro caso diseñamos dos programas de estudio: la ética profesional del historiador e Historia del Noroeste).

La duración del diplomado fue de un cuatrimestre, tiempo durante el que los docentes asistieron a las asesorías grupales o sesiones presenciales de 4 horas de duración, una vez por semana.

Fundamentación: El entorno social y educativo

La sociedad actualmente experimenta cambios importantes en todos sus ámbitos. La globalización y liberalización de la economía, la competitividad, pero también la colaboración internacional en materia de capitales, bienes y servicios, han conducido a la necesidad de modificar la forma en que funcionan los sistemas e instituciones, entre ellas las relacionadas con la educación.

La Educación Superior, en particular, ha participado a la vez que está siendo transformada por las grandes revoluciones en la ciencia y la tecnología; la diversificación de estilos de vida individual y familiar demandan nuevas modalidades y ambientes educativos que faciliten a todas las personas, jóvenes y adultas, continuar educándose a lo largo de la vida.

La formación de profesionales para esta nueva sociedad del conocimiento y la innovación, también tiene que considerar las diversas problemáticas que actualmente experimentamos, entre ellas: la inestabilidad económica y social; la pobreza, que deja a millones de personas sin cubrir sus necesidades básicas y sin acceso a trabajo, educación y salud; la inseguridad producto de la violencia manifestada de diversas maneras; los problemas relacionados con el medio ambiente y la sustentabilidad.

La ANUIES (2012) orienta a las instituciones de educación superior mexicanas a coadyuvar en garantizar la inclusión de los jóvenes en programas de formación avanzada; a incrementar la calidad y responsabilidad social de las instituciones y sus actores en los procesos de transmisión, generación y divulgación del conocimiento, y a promover la seguridad, los derechos humanos y el cumplimiento de sus obligaciones, así como priorizar el desarrollo sustentable.

Entre los aspectos innovadores en educación superior que han aparecido de manera incipiente en el último lustro, destacan los esfuerzos por atender alumnos con necesidades educativas especiales, así como a estudiantes con talentos, para apoyarles a fin de disminuir el fenómeno de fuga de cerebros y aprovechar el potencial de los mexicanos para impulsar el desarrollo de nuestro país. En este rubro, nuestra Universidad está siendo pionera con los programas de Formación de Doctores Jóvenes y el de Atención a la Diversidad.

Uno de los elementos importantes a considerar en educación superior es lo referente al paradigma de la evaluación, calidad y rendición de cuentas. Respecto a ello, diversos organismos e instancias supervisan, evalúan, certifican y acreditan la calidad educativa, tanto a nivel nacional como internacional. Como parte de las orientaciones generales de dichos organismos, destacan en la actualidad la responsabilidad social, la inclusión educativa y la calidad, que implican contribuir al desarrollo social, económico, científico y cultural, orientándose al bienestar de las personas y a preservar la naturaleza.

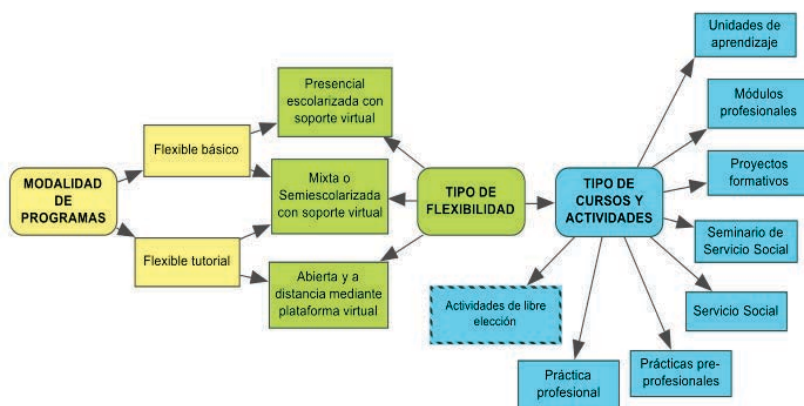
En nuestro país se ha promovido diversificar la oferta formativa y ampliar la cobertura con equidad, solidez académica y optimización de los recursos, así también, se ha promovido un sistema educativo más abierto, flexible y articulado, lo que se ha traducido en acciones de vinculación, intercambio académico, movilidad de estudiantes y académicos, y formación de redes de cooperación a nivel nacional e internacional.

Modelo académico de la UAS, base del diseño curricular

El modelo académico de nuestra institución considera seis ejes para desarrollar las funciones sustantivas y el diseño de los programas educativos de la institución. Estos ejes son:

- ✦ Integración de funciones sustantivas
- ✦ Desarrollo social y natural sustentable
- ✦ Atención equitativa a necesidades y talentos
- ✦ Internacionalización
- ✦ Incorporación de tecnologías
- ✦ Innovación

El modelo académico de la institución también orienta a flexibilizar la formación profesional, de diversas y diferentes formas. Las posibilidades de flexibilidad factibles de considerar se representan en el esquema siguiente:



El Modelo Académico se orienta a diseñar los planes de estudio con base en el Modelo Curricular por Competencias Profesionales Integradas. El concepto de competencias «hace referencia a la estructura de atributos que permiten a un profesional movilizar sus recursos teóricos, prácticos y actitudinales, para desempeñarse de manera contextualizada y efectiva al solucionar problemas o situaciones en un área específica de actividad.» (PDI UAS, 2013).

Las competencias que debemos contemplar en el currículo se dividen en dos grupos: *genéricas* y *específicas*. Las primeras se identifican con los elementos compartidos en el proceso de formación de cualquier perfil profesional, tales como la capacidad de aprender, tomar decisiones, diseñar proyectos. Es decir, *son comunes a todas las carreras profesionales*. Las competencias específicas son aquellas propias de una

profesión; incorporan conocimientos, métodos, técnicas, reglamentos y comportamientos que conforman el núcleo básico para desarrollar el ejercicio profesional. Las competencias genéricas pueden convertirse en competencias sello, es decir, las que otorgan identidad a una comunidad educativa y sus egresados. Con base en un proceso de consulta interna y externa, en la UAS se han identificado orienta diez competencias sello que son consideradas base para la formación y que deben ser incluidas en función de las prioridades del programa de la Licenciatura en Historia.

El compromiso social de la disciplina histórica se expresa a través de un discurso narrativo-explicativo que pretende brindar un aporte al autoconocimiento de las sociedades humanas. Este conocimiento histórico ha mostrado algunas limitantes, incapacidad para difundirse entre la totalidad de la sociedad y, de manera más reciente, la pérdida de su vigencia, la que ha sido provocada en parte, por las transformaciones sociales y culturales promovidas por la globalización de las comunicaciones, experimentadas en los últimos veinticinco o treinta años, las cuales han inducido a una ruptura entre el pasado y el presente, el tiempo y el espacio. Esto también tiene explicación en el mercantilismo que dinamiza la revolución científica actual y explica que algunas disciplinas o campos interdisciplinarios, como las humanidades o ciencias sociales, dispongan de cada vez menos peso en el currículum escolar, de menos presupuesto para la investigación, mientras que las ciencias con aplicación directa en el mundo empresarial y militar disponen con mayor frecuencia de presupuestos ilimitados (Torres 2008).

Las críticas hacia la Historia han cuestionado la pertinencia de sus problemas y de los métodos a los que recurre para desentrañarlos, con lo cual «han puesto en tela de juicio los presupuestos en los que se basaba la ciencia histórica desde su fundación como disciplina históri-

ca en el siglo XIX» (Iggers 1995, p.103). En la segunda mitad del siglo XX, el postmodernismo, el giro lingüístico y los cuestionamientos sobre la relación entre el discurso narrativo y la representación histórica (White 1992) o el debate suscitado sobre el «fin de de la historia» (Fukuyama 1993) tras la caída del socialismo, constituyen algunas de las corrientes que han cuestionado la posibilidad de una historia «objetiva» (Noiriel 1997), al tiempo que han discutido las concepciones científicas, hermenéuticas y analíticas de la Historia (Iggers 1995; Prost 2001).

La comunidad internacional de historiadores y de historiadoras profesionales es consciente de que su labor parte del estudio de aquellos discursos construidos socialmente los que, al ser sometidos a criterios de selectividad más rigurosos y tras un proceso de validación, se transforman en conocimiento social. Este conocimiento histórico, como todo saber social, es reflexivo, crítico e inacabado. De igual modo, los historiadores han percibido la necesidad del trabajo inter, multi y transdisciplinario en aras de construir vínculos que conduzcan al mutuo enriquecimiento de las áreas de trabajo, cuyo objeto de estudio es la sociedad (Acuña 2009). Estas críticas han propiciado que los historiadores reflexionen sobre la función social de la disciplina, al tiempo que han revalorizado el *oficio del historiador*: «comprender el presente por el pasado» y, correlativamente, «comprender el pasado por el presente» (Burker 2001, p.22) No obstante, para que este proceso sea efectivo, se hace indispensable que el profesional en Historia domine una serie de elementos propios de su quehacer como lo son «el conocimiento del presente, la discusión teórico-filosófica-temática-metodológica de la Historia, el trabajo en equipo y la preocupación por la difusión histórica» (Viales 2010, p.9). En la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa se ha optado por

un modelo que propicie la criticidad, sin dejar de lado el perfil humanista, al tiempo que se ha aspirado a la formación de investigadores de alto nivel, capaces de comunicar y difundir por diversos medios un conocimiento histórico relevante.

En su devenir, la disciplina histórica ha tenido una tendencia a mostrar un mayor interés por el estudio de ciertas áreas, ya sea por influencias foráneas (entiéndase europeas, estadounidenses y latinoamericanas), como por las circunstancias e intereses particulares, ya sea de tipo personal o por la influencia de factores regionales o locales, los que en su conjunto han incidido en el predominio de una u otra área de especialización histórica. De esta manera, se han establecido algunas divisiones o especializaciones para el abordaje de la Historia como son: la historia económica, la historia social, la historia política y la historia cultural. A estas divisiones se han venido sumando una serie de especializaciones surgidas de las intersecciones, entre ellas las que han efectuado una contribución al conocimiento. No obstante, algunos de estos nuevos campos han tropezado con dificultades, debido a su poca visión de los procesos históricos generales.

Respecto a la Historia política o la Historia del poder, en la actualidad predominan dos áreas de investigación. La primera de ellas se enfoca en cómo interpretar las construcciones hegemónicas e ideológicas, lo que ha ocasionado una discusión teórica muy profunda entre tres corrientes de izquierda: la visión del poder como análisis de discurso (encabezada por Ernesto Laclau), la que lo conceptúa desde la psicología marxista (Zizek en el caso europeo) y una tercera visión, cuya propuesta la sustenta Tony Negri, sobre cómo interpretar diversos fenómenos sociopolíticos tomando en cuenta la relación entre las clases, los movimientos sociales y los dirigentes, los líderes sindicales y la gran masa.

La segunda área versa sobre la cuestión de la memoria, y de ella se desprenden dos visiones: una que apuesta por romper los límites entre Historia y Memoria, como forma de recuerdo personal o colectivo del pasado, para tratar de entender la memoria del individuo y la colectividad; y otra que sigue apostando por conceptualizar la memoria solamente como una interpretación subjetiva del pasado y no como una posibilidad para interpretarlo. De este modo se constata que la Historia Política ha adquirido una dimensión más amplia, gracias a la heterogeneidad presente en la discusión teórica, así como por los problemas y preguntas que se le han hecho al poder, los que han permeado otras áreas y han facilitado la fundación de nuevos campos como la historia de género, historia de la niñez e historia de los nacionalismos entre otros.

La Historia económica se ha caracterizado por una práctica compartida de historiadores y economistas, hay economistas historiadores e historiadores económicos. Existe un predominio en un sector, integrado por estadounidenses, heredero de la New Economic History y de la Cliometría, que se sigue practicando —al igual que algunos europeos y latinoamericanos— preocupados por el crecimiento económico, los modelos económicos alternativos y los modelos econométricos con el fin de explicar el desempeño de las economías en el largo plazo (como sucede con los estudios de Angus Maddison). Otra corriente importante está siendo practicada en Europa y América Latina por quienes están más vinculados con la Historia, los cuales han incorporado una visión más socioeconómica o de una historia económico-social, semejante a la Escuela Francesa convencional o la Sociohistoria. Estas líneas de investigación abordan principalmente el estudio de la historia de los ciclos productivos, la reconstrucción de la economía nacional y la circulación de bienes y servicios, la historia de la globalización, así

como la historia empresarial, la historia de la colonización, del bienestar, la historia rural y agraria, la historia industrial, la historia económica ecológica, y un importante grupo de subtemas, originados en las intersecciones de estos.

En cuanto a la Historia social y cultural, existen tres grandes períodos de desarrollo: uno es el iniciado en la década de 1970, caracterizado por gestar una historia social y cultural muy relacionada con la historiografía británica y con la Escuela Francesa de los Annales o la historiografía francesa en general, la cual planteaba un tipo de ciencia comprometida con las transformaciones sociales, que introdujo a nuevos actores y reconoce que en todo hecho social se entrelazan hechos culturales y económicos, tal y como se evidenció en el abordaje de temáticas propias de la historia económica, los movimientos sociales y la conflictividad. Posteriormente, surgió un movimiento que se ha llamado postmodernismo, culturalismo o giro lingüístico, con una fuerte influencia de los estudios culturales estadounidenses. Este movimiento ha sido predominante, se ha diferenciado un enfoque sustentado en lo relativo, especialmente en el concepto de búsqueda de la verdad, de cómo se construye la historia y con qué fin. Enfatiza en los sujetos, lo simbólico, la semiótica, la Antropología, las construcciones sociales, los imaginarios y las representaciones. En ese sentido, es una historia más relacionada con los segmentos académicos, que con los del compromiso social, tal y como sucedía en el período anterior.

Un tercer momento, un tanto reactivo a la corriente del giro histórico, ha convertido a la Historia en un factor interpretativo de las realidades, asociada con las Ciencias Sociales y con los compromisos políticos y culturales. En esta línea de interpretación han surgido nuevos campos más allá de lo cultural, como la historia ambiental, la ecológica, de la salud y de la ciencia.

La historia ambiental, la historia ecológica, la historia económico-ecológica, la ecología histórica y la historia agroecológica, sólo para mencionar algunos de los principales puntos de partida de los estudios de las relaciones sociedad-naturaleza en perspectiva histórica, se han desarrollado alrededor del interés común de mostrar las múltiples interacciones entre la «naturaleza» y el medio social, como una constante en la historia de la humanidad, y no como dos realidades inconexas, tal y como habían sido concebidas en la historiografía tradicional, donde el mundo natural se ha presentado como un simple telón de fondo sobre el cual se han tejido las interacciones de las sociedades humanas en ausencia de la naturaleza (Worster 2000).

Los estudios históricos del ambiente parten de la premisa de que «la naturaleza no es pasiva... es un socio inseparable de la cultura humana en la historia del planeta» (McEvoy 1993, p.13) por lo que visibilizar el papel de la naturaleza en la historia de la humanidad, así como el de las sociedades humanas en la historia de la naturaleza, más que una necesidad se torna en un imperativo. En el caso de América Latina, esta subdisciplina o campo de trabajo historiográfico, es indisociable del intercambio ecológicamente desigual que históricamente se ha construido entre el norte y el sur y entre pobres y ricos, análoga y propia de la «economía de rapiña» instaurada desde tiempos coloniales. Es por esto que en el subcontinente, el estudio de las relaciones entre las sociedades humanas y el mundo natural, se ha acompañado de un interés y compromiso en visibilizar el carácter desigual, en responsabilidad e impacto, de las transformaciones planetarias del ambiente. Es por esto que referentes teórico-conceptuales como la historia económico-ecológica y del ecologismo de los pobres, se han constituido en herramientas básicas para hacer historia ecológica desde América Latina.

Las áreas del conocimiento disciplinario de la Historia Política o la Historia del Poder, la Historia Económica, la Historia Social y Cultural, la Historia Ambiental, la historia ecológica, la historia económico-ecológica han incorporado las diferentes problemáticas que se abordan en el mundo académico internacional. Asimismo, han producido una valiosa inserción en los desarrollos teórico–metodológicos, al introducir nuevas tendencias metodológicas, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. El desarrollo de la investigación especializada y su aplicación a nivel de Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura en Historia es uno de los grandes desafíos que plantea la transposición didáctica para la formación de profesionales en Historia. Esta es la dirección que pretende seguir el nuevo Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura en Historia, a fin de eliminar la brecha que existe en la actualidad entre la Escuela y el Posgrado en la formación de este profesional.

Consideraciones finales

El desarrollo histórico de la educación es ilustrativo respecto al esfuerzo por la cobertura a las necesidades educativas de los diferentes grupos poblacionales de nuestro país. La educación abierta y a distancia se ha planteado en uno de sus enfoques como una alternativa más para la búsqueda de la democratización y socialización del conocimiento, y, de manera específica, la educación superior no está al margen de ello. En las instituciones de educación superior se ha alternado, junto con su oferta educativa tradicional, el diseño e implementación de modalidades no convencionales de educación que, en búsqueda de la equidad formativa de grupos específicos de la población, se formulan como una respuesta concreta.

En la Universidad Autónoma de Sinaloa, desde hace algunos años, se ha ofertado, en las áreas de educación y humanidades y las de ciencias sociales y administrativas, la modalidad semiescolarizada. La Facultad de Historia se integra a esta modalidad, partiendo del interés existente en algunos sectores de la población, especialmente en profesores del área de las ciencias sociales, y humanidades en general, por cursar la Licenciatura, opción que resuelve a dichos interesados la problemática que representa acudir de forma continua a las aulas.

La modalidad semiescolarizada acrecienta su viabilidad por ser incluyente con un mercado potencial que ha quedado sin la posibilidad de integrarse al estudio de la historia, debido a las distintas actividades que desarrollan, siendo este grupo de interesados parte significativa para la Licenciatura en Historia, justamente por la modalidad de la misma.

La singularidad de la modalidad en que se implementa la Licenciatura en Historia involucra a los estudiantes para que acudan a sesiones presenciales el día sábado, y continúen su formación en forma complementaria, vía Internet. El modelo y organización curricular de la licenciatura se compone de seis ejes bien definidos: Competencias genéricas, Historiográfico, Histórico, Metodológico, Acentuaciones y Optativas.

Referencias

Acuña O., V.H. (2009), *Estudiar Historia*. Manuscrito no publicado. Universidad de Costa Rica.

ANUIES (2000), *Plan Maestro de Educación Superior abierta y a distancia*. México.

ANUIES (2012), *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, México, ANUIES.

Barros Carlos (1995), «La contribución de los terceros Annales y la historia de las mentalidades». 1969–1989, en Iztapalapa, n. 36, México, enero-junio, pp. 73–102.

Burke, Peter (2001), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial.

Cabra Torres, Fabiola (2008), «La evaluación y enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad». Revista Escuela de administración de negocios, Núm. 63, mayo-agosto, pp. 91–105, Universidad EAN, Colombia.

Corrales Burgueño, Víctor Antonio (2009), *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013*, Culiacán, Sinaloa, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Fukuyama Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*, Barcelona, Editorial Planeta.

Iggers Georg (1995), *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona, Labor.

Noiriél, Gérard (1997), *Sobre la crisis de la historia*, Madrid, Frónesis-Cátedra-Universitat de València.

Viales H., R. (2010), «Mitos, corrientes y reflexiones. El oficio del historiador en la Costa Rica del siglo XXI». Reflexiones, Segunda Época. En <http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/documentos/78/mitos.pdf>. Consultado el 29 de enero del 2010.

White, H. (1992), *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Buenos Aires, Paidós.

Worster, D. (2000), «Haciendo Historia Ambiental». En Castro, Guillermo (selección, traducción y presentación), *Transformaciones de la Tierra. Una antología mínima de Donald Worster*, Panamá.

AVANCES Y PROBLEMÁTICAS DETECTADOS EN EL NUEVO PLAN
DE ESTUDIOS (2011) DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Lidia Medina Lozano
José Luis Raigoza Quiñónez
Luis Román Gutiérrez

Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

La licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas tuvo su origen en 1987 como Escuela de Humanidades y contaba con tres áreas terminales: Historia, Letras y Filosofía. Comenzó con un plan rígido y modular, que en pocos años se separó en licenciaturas, tomando cada una de ellas su propio rumbo disciplinar. Durante estos años, el plan de estudios de la Licenciatura en Historia se ha reformado en varias ocasiones.

Primeramente, 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 que se implementó en 2004 bajo las características de una educación «abierta, flexible, integral y polivalente». 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, sin perder las características del anterior. Con el mismo plan de estudios, en enero pasado abrió la Licenciatura a distancia con el objetivo inicial de capacitar cronistas con ayuda de la Asociación Nacional de Cronistas. En estos momentos ya se ha solicitado la evaluación por el Consejo para la Acreditación de Programas

Educativos en Humanidades (COAPEHUM), la cual esperamos para este mismo año. En este trabajo intentaremos 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.

Palabras clave: Currícula, titulación, acreditación, flexibilidad, créditos.

Abstract

The bachelor degree in history of the Autonomous University of Zacatecas had its origin in 1987 like School of Humanities with three terminal areas: History, Letters, and Philosophy. It began with a modular rigid plan that in few years each one took its own course separated by bachelors degrees. In all these years, the curriculum of the Bachelor Degree in History has reformed in several occasions.

Firstly, in 1998 the bachelor was evaluated in level 2 of the CIEES. Later it was accredited by the same CIEES in 2005, after a curricular reform that was implemented in 2004 under the characteristics of an «opened, flexible, integral and multipurpose education». The bachelor was reaccredited in 2009 by the same organism, and two years later the curriculum reformed again increasing the optative matters and going from three to six the terminal areas without losing the characteristics of the previous one. With the same curriculum, in past January it opened the remote bachelor degree with the initial objective to enable chroniclers through the National Association of Chroniclers. At the present, was asked the evaluation by the Council for the Accreditation of Educative Programs in Humanidades (COAPEHUM) that we hoped for this same year. In this work we try to present the changes of curriculum 2004 to the one of 2011 as well as their problems and advantages that

have been detected to three years of their implementation.

Keywords: Curriculum, university degree, accreditation, flexibility, credits.

La licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas tuvo su origen en 1987 como Escuela de Humanidades y contaba con tres áreas terminales: Historia, Letras y Filosofía. Comenzó con un plan rígido y modular, que en pocos años se separó en licenciaturas, tomando cada una de ellas su propio rumbo disciplinar. En todos estos años, el plan de estudios de la Licenciatura en Historia se ha reformado en varias ocasiones.

Primeramente, 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 que se implementó en 2004 bajo las características de una educación «abierta, flexible, integral y polivalente». 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, sin perder las características del anterior. Con el mismo plan de estudios, en enero pasado abrió la Licenciatura a distancia con el objetivo inicial de capacitar cronistas con ayuda de la Asociación Nacional de Cronistas. En estos momentos ya se ha solicitado la evaluación por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), la cual esperamos para este mismo año. En este trabajo intentaremos 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.

Como resultado del Congreso General de Reforma, los Planes de estudios de la Licenciatura en Historia han sido modificados en dos

ocasiones consecutivas con el objetivo de responder a las nuevas estrategias didácticas e implementar un plan de estudios que tenga las características de ser abierto, flexible, integral polivalente y pertinente. El primer plan de estudios que fue rediseñado fue el del año 1999, el cual contenía 54 asignaturas divididas en un área informativa y un área formativa-productiva. El área informativa cubría las siguientes materias: dos Introducciones, cinco Historias de la Historia, seis Historias universales, seis Historias de México, cinco Historias generales y tres Historias del arte. Mientras que el área formativa-productiva abarcaba cuatro materias sobre Teoría y Filosofía de la Historia, tres metodologías, nueve Talleres, dos seminarios, siete instrumentales y sólo dos materias optativas. De la currícula anterior se llevaban de todas, y todas las materias no tenían opción y se centraban en una sola formación que no permitía ejes de especialización.

Al innovar nuestros planes de estudio para hacerlos compatibles con una currícula flexible y polivalente que respondiera a las exigencias gubernamentales y al mercado laboral, que nos exigían profesionales más aptos para el desempeño de la labor histórica y con habilidades extras, por un lado; y, por el otro, que diera satisfacción a las inquietudes de formación del propio alumnado, que deseaba formarse con habilidades personales para el desempeño de su quehacer de manera óptima.

Así, después de celebrar un congreso de egresados y otro de empleadores, y en concordancia con las políticas educativas, nuevamente los docentes nos reunimos en comisiones para analizar las nuevas propuestas y ofrecer una currícula variada y con tres ejes de especialización. Así, de esta manera fue que se conformó el Plan de estudios 2004 con las siguientes características: abierto, flexible, integral, polivalente y pertinente. En cuanto a su contenido, se buscaba que ofertara un mayor número de materias optativas, las cuales debían ser específicas

para cada uno de los ejes de especialización: Docencia, Extensión y Difusión. Se trabajó a lo largo de 14 meses, tras los cuales, y después de varias discusiones y negociaciones, se elaboró el Plan 2004 con 54 asignaturas o UDIs (unidades didácticas integradoras). Se comenzó con un Tronco Común de las Humanidades, con el que se pretendía que los programas académicos de Letras, Filosofía y Antropología participaran con el concurso de profesores y alumnos, de tal suerte que los alumnos convivieran con sus pares de dichos programas para que pudieran enriquecer su conocimiento de esas disciplinas y terminaran por definir su vocación.

No tuvimos eco en nuestras intenciones de que nuestros alumnos tomaran las introducciones a Letras, Filosofía y Antropología, pues esos programas no estaban en la misma sintonía, continuaban teniendo sus programas rígidos que impidieron que nuestros alumnos tomaran esas UDIs, de tal forma que solamente se logró que los profesores de dichos programas impartieran las introducciones referidas en nuestras propias instalaciones.

El plan, entonces, además del tronco común incluía cinco UDIs, y a partir del segundo semestre nuestra oferta educativa abarcaba treinta y tres materias optativas: quince disciplinares, nueve básicas y diez del programa académico común. Sin tomar en cuenta la Estancia profesional y el Servicio Social, el Seminario de Elaboración de Proyectos, las Teorías de la Comunicación y la de Liderazgo y desarrollo organizacional, que se sugerían para los tres ejes, el número de asignaturas optativas disciplinares por eje eran cinco, las cuales estaban muy ligadas a la especialización.

Además, se incorporaron 4 ejes transversales. El de *Derechos humanos, género y democracia* que incluía trece materias; el de *Identidad y*

valores contemplaba veintiún UDIs; el de *Ecología, globalización y desarrollo sustentable* cubría trece materias; y, finalmente, un eje *integrador* compuesto por dos materias relacionadas con la práctica profesional. Es oportuno señalar que varias materias compartían dos o más ejes, tanto verticales como transversales.

Así, esta oferta educativa estuvo conformada por: veintiuna materias obligatorias y treinta y tres optativas, siendo un 57 % de materias optativas, lo cual ya era un avance sustantivo para la oferta educativa. Esta situación hacía necesaria la tutoría como acompañamiento y asesoría académica del alumno a la hora de la elección, tanto de su eje de especialización como de las materias optativas de su preferencia, volviendo atractivo el plan de estudios con miras al abatimiento de la deserción escolar y el incremento de la eficiencia terminal; pero, sobre todo, con el objeto de brindar una mejor preparación al alumnado para que encare de mejor manera el mercado laboral. El trabajo del tutor, en este sentido, es de suma importancia en el acompañamiento de los estudiantes. Desde que el estudiante ingresa a nuestro programa se le da un acercamiento general del Plan de estudios; una vez que es aceptado, se le nombra su Tutor, el cual le ofrece toda la información sobre el Plan de estudios, incluyendo los respectivos Reglamentos internos (el Reglamento General del Programa, el Reglamento de Titulación y el Reglamento de Servicio Social).

No obstante lo anterior y de que con estas acciones se pudo alcanzar el nivel I de los CIIES, se siguieron realizando congresos de egresados y empleadores con el objetivo de medir la capacidad de nuestros egresados y evaluar su inserción en el mercado laboral. Obtuvimos como resultado que nuestros egresados en su mayoría se estaban empleando como docentes y extensionistas y, en menor número, como investigadores.

Con el objeto de permanecer dentro de un programa académico de excelencia, otra vez se hizo necesario realizar una nueva modificación de la currícula a fin de dar satisfacción tanto a egresados como a empleadores. Así, desde el 2010 volvimos nuevamente a trabajar en comisiones durante once meses, con lo cual conseguimos elaborar el nuevo plan de estudios que comenzó a operar desde el 2011.

Ya desde el 2004 el Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia consideraba ineludible actualizar y dar pertinencia a sus planes y programas de estudios. Desde mayo del 2003, la planta docente del PE de la Unidad Académica de Historia, bajo la coordinación de la Responsable del Departamento de Docencia, procedió a realizar el nuevo Plan de estudios, siguiendo una serie de lineamientos: Se hizo un análisis 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 por lo tanto los puntos nuevos a la Reforma del Plan de Estudios 2004. Se convocó a un encuentro de egresados y empleadores con el objetivo de establecer lazos y comunicación permanente entre los egresados y la Universidad; conocer las demandas actuales propias del ejercicio profesional en que se desenvuelven los historiadores; observar 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 de 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 requerimiento del proyecto curricular. Un ejercicio similar se volvió a realizar en el año 2010, con el fin de acometer la siguiente reforma del Plan de estudios.

El reto era, ahora, una reforma curricular en el año 2011 que estuviera a la altura de las nuevas exigencias del mundo actual, de la sociedad y de los retos del futuro; es decir, una educación abierta, flexible, integral y polivalente, con la finalidad «de entregar a la sociedad nuevos profesionales en el campo de las humanidades y de la educación» (González Barroso, Magallanes Delgado y Román Gutiérrez 2011).

La estructura curricular consta ahora de cuatro áreas (básica, disciplinar, programa académico común y optativa); contiene los ejes terminales de especialización (docencia, investigación, difusión, organización y administración de acervos, historia del arte e historiografía) y los ejes transversales (género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización y desarrollo sustentable), así como un eje integrador, donde el servicio social está vinculado a la currícula, y con el cual se promueve el liderazgo y se presta especial atención a la comunicación, la identidad y los valores. Lo anterior permite que cada estudiante, junto con su tutor, diseñe la currícula que más satisfaga sus intereses, potencialidades y expectativas.¹

¹ El área de *Básicas*, según el cuadernillo once, forma al universitario en aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos propios del área de conocimiento, e implica una formación tanto en los conceptos teóricos de las ciencias básicas de cada profesión, como en la génesis, la lógica de construcción y el uso social de ese conocimiento; asimismo implica el análisis de la lógica del poder que hace posible tal conocimiento, es decir, de cómo se piensa y se estructuran los conocimientos (teóricos) en función de determinadas exigencias del poder. El *Programa académico común* consiste en formar a los estudiantes sobre conocimientos, saberes y habilidades necesarios para su formación superior y su futuro desempeño profesional; representan el bagaje cultural e instrumental demandado por el mundo contemporáneo, es el punto de entrada a la educación abierta, integral, flexible, polivalente y pertinente. Es una formación obligatoria para todos los estudiantes inscritos en la Universidad, y puede cursarse en cualquier Unidad Académica de la institución, aunque preferentemente en el Área Académica correspondiente. En *Optativas*, el alumno junto con el tutor elegirá del menú, aquellas UDIs para profundizar en el conocimiento y así tener la opción de egresar como licenciado en historia o bien en algunas de las salidas colaterales. La fase *Disciplinar* comprende un conjunto integrado de disciplinas ligadas estrechamente a la realización de la profesión y a los saberes, técnicas

En el nuevo Plan de estudios se pone en práctica un modelo de servicio social, de estancias y prácticas universitarias acorde con el modelo académico «UAZ–Siglo XXI», incorporando el Servicio Social a la Currícula, generando instrumentos de seguimiento puntual, bajo proyectos claros de las unidades receptoras que incidan con los intereses académicos de los alumnos y de la sociedad de acuerdo con los ejes en que fue formado el estudiante. El servicio Social tiene el carácter atribuido por el Departamento de Servicio Social y de Vinculación de la Universidad Autónoma de Zacatecas, ya que la UAZ debe contribuir a socializar los beneficios derivados de la ciencia, la cultura, el arte y la tecnología, con el fin de impulsar el desarrollo económico y social de nuestro entorno local, regional y nacional, en un contexto de globalización. El objetivo es promover el acercamiento real del estudiante de historia a la sociedad; consolidar la formación académica; desarrollar sus valores y actitudes; y favorecer su inserción al mercado de trabajo. La realización del servicio social por parte de los alumnos de nuestro PE pretende que sea debidamente aprovechado y recupere su importancia académica a través de las labores llevadas a cabo por los alumnos en contacto con una realidad social, bajo proyectos claros de las unidades receptoras que incidan con los intereses académicos de los alumnos y de la sociedad de acuerdo con los ejes en que fue formado el estudiante. Las principales metas que se han logrado cristalizar

o artes que le corresponden; este conjunto de UDIs relacionadas con un campo profesional específico es propiamente el programa académico de licenciatura que se imparte en una Unidad Académica. Esta fase prepara al universitario para su ejercicio profesional-laboral al insertarse y/o vincularse con la sociedad, incluye tanto una formación teórica especializada y a profundidad, como en habilidades, actitudes y valores inherentes a la profesión; esta formación fortalece la conceptualización y el acercamiento a la práctica profesional e implica la incorporación ágil, oportuna y significativa de los avances de la ciencia y la tecnología en el currículo del programa académico correspondiente.

con el servicio social desde el 2004, han sido: realizar el reglamento de incorporación del Servicio Social a la Currícula bajo el modelo educativo basado en «competencias», la organización de Foros anuales sobre experiencia de los estudiantes en el Servicio Social, y el llevar a cabo un registro sobre la inserción, seguimiento y evaluación del servicio social del PE. Conformar y actualizar permanentemente convenios con instancias receptoras, y proponer anualmente un plan de prácticas profesionales con los sectores sociales y productivos.

El modelo curricular comprende una estructura abocada al impulso de la educación abierta, flexible, integral, polivalente y pertinente, que esté en sintonía con las demandas del mundo actual y de la sociedad, y que sirva para enfrentar los retos del futuro.

a) Se propone el carácter abierto con el fin de romper con el modo cerrado mediante la libertad de cátedra, con un fuerte compromiso de aprendizaje con el educando para la integración del conocimiento y la transformación de los docentes de consumidores pasivos a líderes constructivos del currículo.

b) 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. Tiene el propósito de generar en los jóvenes una actitud abierta al cambio permanente.

c) El carácter flexible impulsa la conexión entre áreas del conocimiento elevando la versatilidad e interdisciplinariedad, fomentando el autoaprendizaje y la movilidad del estudiante en planos intra e interinstitucionales.

d) El currículo adquiere un carácter polivalente, capaz de responder a una sociedad cambiante y a la imprevisibilidad del futuro, integrando

coherentemente los contenidos de las distintas áreas del conocimiento científico y humanístico; así como la virtud de formar individuos con capacidad para adaptarse crítica y creativamente a cualquier contexto y circunstancia, demostrando habilidades para la toma oportuna y decidida de decisiones, y para la solución de problemas en los ámbitos sociocultural y laboral.

e) El carácter de pertinente corresponde a los mecanismos de vinculación con los sectores sociales, productivos y de servicios, para generar nuevos ambientes de aprendizaje durante la formación profesional del alumnado.

La Reforma del Plan de estudios considera que se debe formar a estudiantes autónomos mediante una educación centrada en el aprendizaje, por lo que el tiempo en el aula se reduce para favorecer las actividades en bibliotecas, archivos, museos, recorridos de campo, etcétera. Al concebir que la formación de los estudiantes debe ser integral, se promueve la asistencia a eventos, tales como conferencias, exposiciones, cine, debates, presentación de libros, obras de teatro, etcétera. Asimismo, se le introduce al ámbito de su profesión y se le incita a proponer proyectos en las diferentes esferas de su competencia. Lamentablemente, no existe un programa específico que regule de manera sistemática las actividades permanentes de los cursos, talleres, diplomados, etc. que se destinan a los egresados y a los sectores de la sociedad.

Entre los beneficios que propone el nuevo plan de estudios está la educación continua, por medio de los cursos optativos; sin embargo, a tres años de haberse implementado la oferta dirigida a los egresados no ha tenido ningún resultado positivo, puesto que los alumnos, una vez que egresan, no regresan al programa para su actualización profesional, a

pesar de la difusión que, al menos durante un tiempo, se logró establecer por medio de la Comisión de seguimiento de egresados. Una de las oportunidades que el plan de estudio ofrece a los estudiantes que no cuentan con las condiciones para cubrir los créditos de la licenciatura, es que puedan optar por la salida lateral de Técnico Superior Universitario (flexibilidad en tiempo y contenido). Pero, igualmente, el estudiante que no logra terminar sus estudios tampoco tiene interés por recuperar el documento del TSU. En este sentido, ha sido necesario disponer de información permanente sobre el Programa por parte que del Departamento Escolar, quien dispone de una encuesta-cuestionario para aquellos alumnos que se dan de baja en la carrera, lo cuál nos ayuda a discutir en la academia de profesores los problemas detectados entre el estudiantado, siendo una constante la falta de vocación o prioridad por otra carrera, aspectos detectados desde los primeros filtros para la selección de los alumnos.

Desde el 2009 a la fecha se cuenta con el Programa de Movilidad estudiantil con Universidades nacionales y extranjeras; sin embargo, la falta de información oportuna por parte de la Institución y los pocos convenios que existen con las Universidades extranjeras, y las pocas becas que se ofertan, han mermado la oportunidad de que los estudiantes se inscriban en el proceso de movilidad o intercambio académico hacia otras universidades, tanto nacionales como extranjeras.

En enero del 2010 inició el proceso de Reforma integral a su Plan de Estudios, siguiendo un proceso de análisis sistémico.

Las buenas intenciones del Plan curricular eran ofrecer diplomados, talleres, seminarios conferencias y presentaciones de libros; y que sus profesores asistieran a congresos, coloquios y otro tipo de eventos, tanto a nivel nacional como internacional. Lo anterior se traduciría en

la mejor calidad de la enseñanza y en una constante producción investigativa. Sin embargo, tanto la falta de Cuerpos Académicos en el Programa como de proyectos en común por parte de los profesores, ha derivado en una diversificación de los temas de interés, los cuales no se han visto reflejados en el enriquecimiento curricular del programa. La falta de consolidación está acompañada de algunos problemas: existencia de un solo cuerpo académico registrado en el programa, el de «Enseñanza y difusión de la historia» (González Barroso, Magallanes Delgado y Román Gutiérrez 2011).

Este nuevo plan contempla ahora las siguientes asignaturas: ciento catorce UDIs, de las cuales sólo veinte son obligatorias (18%) y noventa y cuatro son optativas (82%). Ello obedece a la diversificación de los ejes terminales de especialización de la carrera de Licenciatura en historia, que distribuye de la siguiente manera las asignaturas: Área básica con cinco UDIs; la disciplinar con diez materias; el programa académico común con tres asignaturas; el eje integrador está compuesto de dos materias; mientras que los ejes de especialización se diversificaron de la siguiente manera: Eje de Difusión; Docencia; Investigación; Organización y Administración de Acervos; Historia del Arte y Historiografía. Cada uno de estos ejes de especialización debe contener seis materias optativas disciplinares de cada eje para complementar su preparación:

DOCENTE

Conocimiento Manejará los paradigmas contemporáneos de la educación y su derivación en la práctica docente. Será capaz de diseñar, implementar y evaluar programas didácticos de la historia, para los distintos niveles educativos, ámbitos culturales e institucionales.

Competencias Contará con la habilidad para elaborar y aplicar material didáctico tipográfico y electrónico propicio para la enseñanza y difusión de la historia. Habilidad para construir modelos de enseñanza-aprendizaje, incluida su instrumentación y evaluación. Desarrollar programas de formación y capacitación docente para la enseñanza de la historia.

INVESTIGADOR

Conocimiento Demostrará dominio del método científico y de la integración de herramientas teórico-metodológicas e instrumentales para la realización de tareas de investigación que le permita esclarecer, razonar y explicar los diversos procesos históricos. A fin de descubrir, reinterpretar, reconstruir y corregir la representación de los acontecimientos históricos. Será capaz de aportar interpretaciones conceptuales respecto a la construcción histórica y su vinculación con otras disciplinas en torno a la identidad y de proponer elementos teórico-metodológicos para el rescate, preservación y fortalecimiento de los procesos identitarios en los diversos planos: individual, colectivo, cultural, etc. Será capaz de proponer, diseñar, implementar y evaluar proyectos de investigación, abocados a enriquecer el conocimiento histórico y solucionar problemas desde la perspectiva disciplinaria.

Competencias Habilidades para buscar, seleccionar, procesar, explicar y representar —a través de la escritura— información sobre el pasado. Comprobar la veracidad de la información, así como cotejar las distintas versiones sobre un mismo hecho. Identificar los diferentes lenguajes del discurso histórico. Diestro para el manejo de los diferentes tipos de acervos. Capacidad para la lectura y comprensión de manuscritos e impresos, imágenes, fotos y en movimiento, arquitectonografía, etcétera. Capacidad para formular, aplicar e interpretar cuestionarios, encuestas, entrevistas y bitácoras para el trabajo de campo. Dominio de nuevas tecnologías para la búsqueda, procesamiento y difusión de la información.

DIVULGADOR

Conocimiento Estará al corriente de las teorías de la comunicación y de su instrumentación. Sabrá discernir el impacto social de los diferentes medios de información. Será capaz de diseñar e implementar recursos idóneos para la difusión de la historia.

Competencias Contará con la habilidad para manejar todo tipo de medios y recursos informáticos. Habilidad para gestionar espacios de información. Habilidad para despertar el interés en todo tipo de auditorio. Habilidad para utilizar innovadoramente viejas tecnologías y recursos limitados en la composición y transmisión del conocimiento histórico.

ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE ACERVOS

Conocimiento Conocer y analizar los diferentes tipos de documentos. Capacitar en el diseño, organización y administración de acervos de carácter histórico, bibliográfico y de otro tipo de repositorios o fondos documentales. Conocer y dominar las técnicas y teorías archivísticas, bibliohemerográficas, así como sus principales principios. Capacitar en el manejo de las tecnologías del conocimiento aplicadas en el resguardo documental.

Competencias Desarrollará la competencia para organizar y administrar repositorios documentales, ya sean instituciones públicas, privadas o particulares. Será capaz de distinguir los diferentes tipos de documentos, sus características internas y externas, su tipología de clasificación, etcétera. Será capaz de organizar, clasificar, conservar diferentes tipos de expedientes y obras, considerando el soporte material. Desarrollar la competencia de transcribir, analizar e interpretar la documentación histórica.

HISTORIADOR DEL ARTE

Conocimiento Adquiere una visión general de los diferentes procesos histórico-artísticos, en los ámbitos teórico-metodológicos e historiográficos.

Competencias Desarrollo crítico y analítico de la producción artística en sus distintos lenguajes (arquitectura y urbanismo, escultura, pintura, fotografía, cine, música, artes decorativas y suntuarias) representativos de cada época de la historia.

HISTORIÓGRAFO

Conocimiento El alumno conocerá las diversas teorías y metodologías de hacer y pensar la historia, tanto nacional como internacional a través del tiempo, además aprenderá a relacionar los textos historiográficos con sus contextos ideológicos y circunstanciales.

Competencias El alumno analizará y criticará diferentes formas de escritura de la historia. Además aprenderá a utilizar la metodología de otros historiadores para sus trabajos de investigación, en los que aplicará tanto teoría como elementos narrativos y discursivos para pensar y escribir la historia.

Además, se cuenta con un listado de materias optativas generales que complementan su formación. Entre estas materias sobresalen las siguientes: Historias generales (7 asignaturas); Historia especializadas (23); Historias del Arte (13); turismo (7); y complementos (6 UDIs). El Plan de estudios es por créditos, de tal manera que la duración depende de la planeación individual de cada uno de los estudiantes; es decir, de un total de 469 créditos, repartidos en 13 UDIs, se necesitan para

titularse 230 créditos, de los cuales el 39 % (20 UDIs) corresponden a las del tipo obligatorio y 61 % (35 UDIs) a las del tipo optativo, especificando que cuatro de estas optativas deben ser historiografías. Además de las actividades en el aula, el alumno deberá administrar su tiempo para realizar lecturas, investigar, elaborar trabajos, tareas y asistir a diversos eventos culturales y académicos (conferencias, presentación de libros, coloquios, cine, conciertos, etcétera).

La variada y rica oferta de UDIs en el Plan de estudios lamentablemente no ha sido aprovechada por los estudiantes ni por los profesores. En el caso de los seis ejes y su justificada pertinencia, la realidad es distinta. Los ejes que siguen manteniendo vigencia y predominio son el de docencia e investigación; seguidos por el de difusión e historia del arte con un menor número de estudiantes; mientras que los ejes de organización y administración de acervos e historiografía son pocos demandados. En este sentido, las razones pueden ser varias, desde una realidad laboral que prevalece en el estado y en el país, donde la docencia es lo que prima en el ejercicio laboral del historiador, hasta el poco apoyo que se da a los proyectos culturales y de difusión, a pesar de que Zacatecas posee la declaratoria de Patrimonio Mundial de la Humanidad. Sin embargo, consideramos que la clave para fortalecer los ejes terminales se encuentra en la actuación de los tutores con el alumnado, a la hora de orientar a cada estudiante para que explote sus aptitudes, conocimientos y destrezas de mejor manera.

Respecto a los mismos ejes transversales (género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización y desarrollo sustentable), se observa que en los programas no se integran como valores de discusión o de toma de conciencia. Existe el planteamiento en el plan de estudios, pero en la práctica pocas veces permea el espacio del aula y en la comunidad educativa.

La gran variedad de materias optativas representa todo un desafío para la planta docente, pues, además de que se han realizado nuevas contrataciones de profesores al programa que logren cubrir las necesidades de materia laboral disponible, la realidad es otra. El perfil laboral y la experiencia profesional de la nueva planta docente no cubre con las necesidades planteadas por el programa; es decir, no cuentan con el perfil de profesores, poseen escasa experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o su perfil y especialización no alcanza la experiencia necesaria para las nuevas materias que ofrece el plan de estudios. A tres años de implementarse el nuevo plan de estudios, varias UDIs no se han podido ofertar, ya sea por falta de profesores o porque los estudiantes no están interesados en ellas.

A partir del 2004, nuestro Plan de estudios eliminó la rigidez de la currícula, convirtiéndose en un Plan de carácter flexible. Ahora, el alumno que reprueba una asignatura en cualquier oportunidad (ordinario, extraordinario y a título de suficiencia) puede volver a cursarla o darla de baja, y/o, en su caso, sustituirla por otra, siempre y cuando reúna el número de créditos necesarios y corresponda al eje seleccionado previamente por el alumno.

En esta ocasión se trató de diversificar aún más las materias optativas, procurando una preparación más integral del estudiante, y con el objetivo principal de ser evaluados por instancias externas, además de los CIIES. En este sentido, en el 2014 nos estamos preparando para ser supervisados y certificados por el COAPEHUM, y poder así mantener los estándares de calidad que exigen nuestras autoridades, tanto universitarias como gubernamentales.

El nuevo plan de estudios 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 proporciona las herramientas necesarias para que el egresado tenga una amplia oportunidad y competencia para el empleo; sin embargo, 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, a pesar de que egresan con la capacidad de consultar en bibliotecas especializadas y en archivos, y para realizar textos de carácter histórico que incluyan las nuevas visiones de la historia. Pocos estudiantes han podido incorporarse laboralmente en los archivos históricos, a pesar de que sus competencias los prepararon para elaborar proyectos, clasificar y organizar documentos, así como saber crear instrumentos de consulta como catálogos, guías, versiones paleográficas y otros. En algunos casos, y temporalmente, los egresados se han podido emplear como auxiliares de investigador y/o por su cuenta.

El ámbito laboral común de los egresados es la docencia en los niveles medio, medio superior y superior; y entre las competencias relacionadas con las que egresan son primordialmente la elaboración de materiales didácticos, aplicación de dinámicas e impulso del aprendizaje por competencias. Pocos son los casos de egresados que se ocupan en distintos ámbitos interinstitucionales, a través de proyectos culturales; o en áreas laborales de gestión y comunicación.

Para que el alumno pueda titularse requiere cubrir 230 créditos, de los cuales el 47 % (109 UDIs) corresponden a las UDIs obligatorias y el 53 % (121 UDIs) a las optativas, especificando que de estas últimas, cuatro deben ser historiografías. Abarcar alguna de las modalidades de titulación, a saber: 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 todas las calificaciones en períodos ordinarios; 5) curso-taller de titulación, y 6) examen general de conocimientos. El estudiante deberá acreditar 6 trimestres de un idioma extranjero cursado en el centro de idiomas de la UAZ. Los títulos que se otorgan en la carrera son: 1) *Técnico Superior Universitario*. Para el TSU se requieren 140 créditos, de los cuales 80 deberán corresponder a UDIs obligatorias, además de la Estancia y el servicio profesional, mientras que los 24 créditos restantes corresponden a seis UDIs optativas del eje de especialización que se haya elegido, tomando en cuenta que son seis ejes: Docencia, Investigación, Difusión, Organización y Administración de Acervos, Historia del Arte e Historiografía; 2) *Licenciado en Historia* (González Barroso, Magallanes Delgado y Román Gutiérrez 2011).

La opción de titulación más aceptada por los estudiantes es la tesis. Esto obedece a que tradicionalmente la licenciatura ofrecía como única opción de titulación la tesis individual. Mientras que las nuevas opciones se abrieron a partir del 2004, apareciendo hasta fechas recientes la elección de las nuevas formas de titulación, prefiriéndose el promedio y los cursos talleres de titulación con sus productos. De éstos últimos, el de mayor demanda es el curso de titulación, puesto que esta modalidad se dirigió en un primer momento a todos aquellos alumnos rezagados que no habían podido adquirir el grado, permitiéndoles la titulación en seis meses.

A pesar de la variedad de ofertas de titulación, el estudiante considera que la tesis es la mejor opción para el desempeño profesional del egresado; sin embargo, la realidad se contradice con las opiniones vertidas por los mismos, ya que muchos de ellos al terminar sus créditos correspondientes y con un buen desempeño en su carrera optan

por la titulación por promedio, la otra gran mayoría que no fue tan beneficiada en sus calificaciones se inclina por los cursos que se ofertan anualmente en el programa. A pesar de las ventajas en la oferta de titulación, la eficiencia terminal sigue por debajo de lo requerido.

El objetivo general que pretende la Unidad Académica de Historia es consolidarse como una alternativa de excelencia académica en la región.

El programa de licenciatura en historia de la UAZ, al multiplicar sus orientaciones terminales adopta el modelo «eficientista» dominado por el mercado, pero también se mantiene el compromiso de generar, avanzar y transmitir el conocimiento a través de los cuerpos académicos, no sólo de conocimiento útil, sino de conocimiento que hace trascender a la humanidad (González Barroso, Magallanes Delgado y Román Gutiérrez 2011).

Actualmente, la Universidad Autónoma de Zacatecas se rige por un modelo educativo implementado en 2005, denominado *UAZ–Siglo XXI*, en el cual se determinó a «la actividad académica como el centro de su competencia con base en sus funciones sustantivas» (Comisión general operativa 2000, p. 4). Al efecto se reivindicó la tradición humanística, democrática y de autonomía que le dio origen y que ha estado presente a lo largo de su historia reciente. De acuerdo con este 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. Como resultado del contexto local, nacional e internacional, caracterizado por la desigualdad, la competitividad producto del neoliberalismo, la globalización y la revolución digital, uno de los principales objetivos

del modelo *UAZ–Siglo XXI* consiste en ofrecer a los y las zacatecanas «(...) 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...» (UAZ 2005, p. 9).

Referencias

Antonio González Barroso, María del Refugio Magallanes Delgado y Ángel Román Gutiérrez (2011), *La reforma curricular de la licenciatura en historia de la UAZ: un esfuerzo compartido*, VI Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, Tijuana B. C.

Comisión general operativa (2000), *Proyecto curricular* (cuadernillo No. 11), Zacatecas, UAZ.

UAZ (2005), *Modelo académico UAZ, Siglo XXI*, Zacatecas, UAZ.

La Formación del Historiador. Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social y tutorías en las Licenciaturas en Historia en México, de Elva Rivera Gómez, Georgina Flores García y Teodolinda Ramírez Cano (Eds.), se terminó de imprimir en diciembre de 2014, en los talleres gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UATx, carretera a Ocotlán s/n esquina Morelos, San Gabriel Cuauhtla, Tlaxcala, Tlax., México. El tiraje consta de 500 ejemplares. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Michelle Montgomery, quien empleó la familia GilliesSans.

La Formación del Historiador

La Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA) ha considerado pertinente efectuar un balance de los primeros efectos de la transformación curricular de la carrera de Historia que, en los años recientes, se ha venido dando en el contexto de las directrices propuestas por las políticas educativas internacionales mediante las recientes reformas y reestructuraciones curriculares de la enseñanza de esta disciplina en las universidades públicas de México.

En este libro se reúnen las experiencias educativas de quienes enseñan a investigar, a enseñar y a divulgar el conocimiento histórico en las universidades mexicanas.

ISBN (pendiente)