

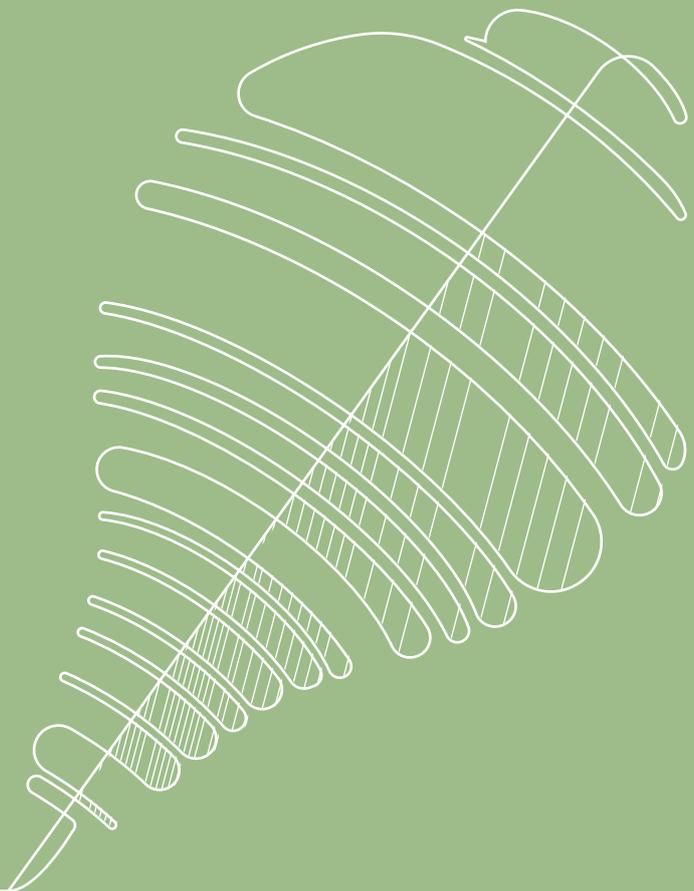
MIRADAS DIVERSAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Experiencias educativas
de las Licenciaturas en Historia en México

Laura Elena Dávila Díaz de León
Elva Rivera Gómez
(Compiladoras)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



Miradas diversas sobre la enseñanza de la historia

Experiencias educativas de las licenciaturas en Historia
en México

Laura Elena Dávila Díaz de León

Elva Rivera Gómez

(Compiladoras)

Miradas diversas sobre la enseñanza de la historia
Experiencias educativas de las licenciaturas en Historia en México

Primera edición 2020

D. R. © 2020 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
<https://editorial.uaa.mx>

Laura Elena Dávila Díaz de León
Elva Rivera Gómez
(Compiladoras)

Laura Elena Dávila Díaz de León
Xóchitl Fabiola Poblete Naredo
María Luisa Estudillo Becerra
Jaime Salazar Adame
Georgina Flores García
María Elena Bribiesca Sumano
Marcela Janette Arellano González
Marco Antonio Peralta Peralta
Ivett Reyes Guillén
Patricia Gutiérrez Casillas
Vanessa Magaly Moreno Coello
María Guadalupe Cedeño Peguero
Paulina Latapí Escalante
Itzel Arely Rodríguez Cancino

Teresa de Jesús Corral González
Maribel Reyna Rubio
Maribel Miró Flaquer
Antonio González Barroso
Norma Gutiérrez Hernández
Angel Román Gutiérrez
Graciela Isabel Badía Muñoz
Francisco Macías Arriaga
Gloria Pedrero Nieto
María del Rocío Rodríguez Román
María Gabriela Guerrero Hernández
Arturo Carrillo Rojas
María de los Ángeles García Murillo
Luis Demetrio Meza López
Luis Enrique Luna Ramírez
Ericka Andrea López Barrón
Brenda Jacqueline Vázquez Montes de Oca

ISBN 978-607-8714-51-3

Hecho en México
Made in Mexico

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|------|
| Introducción | |
| ◇ <i>Laura Elena Dávila Díaz de León</i> | xi |
| Sobre el rediseño del modelo curricular en la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes | |
| ◇ <i>Laura Elena Dávila Díaz de León</i> | 1 |
| El plan de estudios de la licenciatura en Historia en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH, a seis años de funcionamiento | |
| ◇ <i>Xóchitl Fabiola Poblete Naredo y María Luisa Estudillo Becerra</i> | 21 |
| La epistemología de la historia en el diseño curricular del plan de estudios de la licenciatura en Historia | |
| ◇ <i>Jaime Salazar Adame</i> | 35 |
| Reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México | |
| ◇ <i>Georgina Flores García, María Elena Bribiesca Sumano y Marcela Janette Arellano González</i> | 49 |
| ¿Cómo elaborar un proyecto de investigación para un seminario de titulación? Una propuesta a partir de la investigación histórica | |
| ◇ <i>Marco Antonio Peralta Peralta</i> | 63 |

| | |
|---|------------|
| Modelo de formación en investigación con participación interactoral e institucional: avances de RUI | |
| ◊ <i>Ivett Reyes-Guillén, Patricia Gutiérrez Casillas y Vanessa Magaly Moreno Coello</i> | 77 |
| La práctica de la investigación como indicador de la eficiencia terminal. Tesinas, catálogos y titulación en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana, 1995-2003 | |
| ◊ <i>María Guadalupe Cedeño Peguero</i> | 91 |
| Tutorías integradas: una experiencia en la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro | |
| ◊ <i>Paulina Latapí Escalante y Itzel Arely Rodríguez Cancino</i> | 107 |
| Breve análisis de la actividad tutorial 2007-2012, y el concepto de «tutoría académica» en la licenciatura en Historia | |
| ◊ <i>Teresa de Jesús Corral González y Maribel Reyna Rubio</i> | 121 |
| Pinceladas femeninas en la Historia de México. Enfoque de género en dos libros de texto para secundaria | |
| ◊ <i>Maribel Miró Flaquer</i> | 137 |
| El tratamiento del tiempo en la historia y sus fundamentos | |
| ◊ <i>Antonio González Barroso, Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez</i> | 149 |
| Sugerencia para la enseñanza del tiempo-espacio histórico en la unidad de aprendizaje Teorías de la historia | |
| ◊ <i>Graciela Isabel Badía Muñoz, Francisco Macías Arriaga y Gloria Pedrero Nieto</i> | 165 |
| Los egresados de la licenciatura en historia y Estudios de Humanidades. Su inserción en el mundo del trabajo | |
| ◊ <i>María del Rocío Rodríguez Román y Ma. Gabriela Guerrero Hernández</i> | 189 |

| | |
|--|------------|
| El proceso de incorporación de las TIC en la licenciatura en Historia de la UAS (1988-2010) | |
| ◇ <i>Arturo Carrillo Rojas, María de los Ángeles García Murillo y Luis Demetrio Meza López</i> | 213 |
| El uso del pensamiento contrafáctico en la didáctica de la enseñanza de la historia en México | |
| ◇ <i>Luis Enrique Luna Ramírez</i> | 231 |
| Los monumentos históricos como recurso didáctico para la enseñanza de la historia | |
| ◇ <i>Ericka Andrea López Barrón</i> | 247 |
| Estancia Profesional vs. Práctica Profesional en la licenciatura en Historia de la UAEMÉX | |
| ◇ <i>Brenda Jacqueline Vázquez Montes de Oca</i> | 259 |

INTRODUCCIÓN

Miradas diversas sobre la enseñanza de la historia. Experiencias educativas de las licenciaturas en Historia en México es el título de este libro que incluye las reflexiones y debates de las licenciaturas en Historia de las varias universidades mexicanas que integran la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA).

Los temas de los encuentros de la RENALIHCA (2007-2015) han sido fuente de discusión y reflexión continua por parte de docentes, investigadores, egresados y estudiantes en las instituciones de educación superior del país y de Iberoamérica. Después de dichos eventos han aparecido nuevas problemáticas en torno a la enseñanza de la historia, algunos proyectos innovadores y cuestionamientos acerca de los planes y programas de estudio en las distintas instituciones. Por ello, la RENALIHCA y la Universidad Autónoma de Aguascalientes convocaron al XI Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, así como al V Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia, con el propósito de intercambiar experiencias y establecer lazos de colaboración y, con ello, enriquecer la formación de los futuros historiadores.

En el año 2016 se consideró prioritaria la discusión y reflexión acerca de cinco ejes torales en la formación de nuestros estudiantes: algunos conceptos básicos de la epistemología de la historia y su inserción en los planes y programas de estudio; la comparación de los planes de estudio de las licenciaturas en Historia en México e Hispanoamérica, bajo los nuevos modelos educativos; las áreas terminales de divulgación, la educación patrimonial, la enseñanza de la historia y otras opciones; el conocimiento de las experiencias en torno al diseño o rediseño de planes de estudio del modelo educativo vigente en los programas educativos de historia; los enfoques teórico-metodológicos históricos que sustentan el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los planes y programas de las licenciaturas en Historia, en el empleo de medios y recursos virtuales en la docencia, la comunicación, la divulgación y materiales didácticos; y, finalmente, se pretendió conocer las experiencias curriculares (programas, planes de estudio, capacitación y materiales didácticos) de las modalidades virtual y semipresencial de enseñanza de la historia en las universidades.

La discusión de los conceptos básicos de la epistemología de la historia conlleva la disputa en relación con la historia del presente y la obligación de revisar el presupuesto de la ruptura con el pasado como garantía de un conocimiento histórico objetivo, al cuestionarnos sobre la inclusión de conceptos como memoria, olvido, objetividad-subjetividad, tiempo, espacio, verdad, etcétera, y, más que nada, sobre cómo transmitirlos a nuestros estudiantes. ¿Son suficientes uno o dos cursos de teoría de la historia?, ¿deben incluirse estos cursos en el mapa curricular de las licenciaturas?, ¿quién debe impartirlos, el filósofo o el historiador?

Estas y otras preocupaciones se nos muestran en el trabajo de Graciela Isabel Badía Muñoz, Francisco Macías Arriaga y Gloria Pedrero Nieto «Sugerencia para la enseñanza del tiempo-espacio histórico en la unidad de aprendizaje Teorías de la Historia»; y en el de Antonio González Barroso, Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez sobre el tratamiento del tiempo en la historia. En el texto de Maribel Miró se reflexiona, a partir del análisis comparativo de dos libros de texto utilizados en el tercer año de secundaria, en torno al enfoque de género, con la propuesta de un abordaje a mayor profundidad, que haga referencia a los orígenes de la desigualdad y evite tanto las interpretaciones androcéntricas como los estereotipos. Este rubro se cierra con la discusión planteada por Jaime Salazar, quien revisa la pertinencia de la inclusión de la epistemología de la historia en el diseño curricular de los planes y programas de estudio, efectuando una mirada retrospectiva sobre dos planes de estudio de la licenciatura en Historia, de 1996 y 2012, que se han seguido en la Universidad Autónoma de Guerrero.

En el segundo eje temático propuesto se trata de una comparación de los planes de estudio de las licenciaturas en Historia en México e Hispanoamérica, las áreas terminales de divulgación, educación patrimonial, enseñanza de la historia y otras opciones. En este rubro destacan dos experiencias en el rediseño del plan de estudios: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México, tratado por las maestras Georgina Flores García, María Elena Bribiesca Sumano y Marcela Janette Arellano González; y el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, abordado por Laura Elena Dávila Díaz de León.

Conocer las experiencias relacionadas con la reforma del modelo educativo que aún está vigente en los programas educativos de historia, fue otro de los

ejes que se incluyeron como contenidos de discusión en la formación del historiador. Destaca en el debate sobre este asunto particular el trabajo de Luis Enrique Luna Ramírez «El uso del pensamiento contrafáctico en la didáctica de la enseñanza de la historia en México». En él, el autor plantea la puesta en marcha de una metodología contrafactual como recurso didáctico, con el propósito de continuar analizando el contexto donde se piensa aplicar, y así recibir la retroalimentación de la parte teórica inmersa en el trasfondo que encierra llevar a la praxis esa metodología. Dentro de este mismo eje también se ubica el trabajo «Estancia profesional vs. práctica profesional de la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma del Estado de México», que presenta Brenda Jacqueline Vázquez Montes de Oca.

Dos temáticas muy relacionadas nos permitieron reflexionar acerca de las características del siglo XXI y su relación con el proceso educativo, particularmente en torno a la enseñanza de la historia. Esta reflexión debe propiciar un papel activo de los estudiantes durante su formación como historiadores, al diseñar estrategias que permitan tanto adquirir saberes como generar y propiciar la apertura hacia nuevas formas de adquisición y difusión del conocimiento histórico. Bajo estas consideraciones se presentó el trabajo de Arturo Carrillo Rojas, María de los Ángeles García Murillo y Luis Demetrio Meza López, «El proceso de incorporación de las TIC en la licenciatura en Historia de la UAS (1988-2010)». Por su parte, Ericka Andrea López Barrón realiza un acercamiento a la educación patrimonial y tecnológica, al sugerir la recuperación de las emociones, sentidos y sentimientos, no solamente para el aprendizaje de la historia, ya que, de acuerdo con su postura, el desarrollo de la conciencia histórica es lo que facilita la conservación, el resguardo y la difusión del patrimonio cultural e histórico.

Tres de los trabajos abordan la discusión sobre la estrecha relación que existe entre la investigación y la eficiencia terminal: María Guadalupe Cedeño nos presenta «La práctica de la investigación como indicador de la eficiencia terminal. Tesinas, catálogos y titulación en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana, 1995-2003», mostrando los avances que ha alcanzado la eficiencia terminal luego de impulsar la investigación como parte del currículo. En el mismo tenor, Marco Antonio Peralta, de El Colegio de México, nos ofrece, a partir de su propia experiencia, el esbozo de algunas prácticas que, sugiere, podrían ayudar a los estudiantes en la elaboración de los protocolos y proyectos de investigación que anteceden al trabajo de tesis. Para

concluir con este mismo rubro, se presenta la propuesta de la Universidad Autónoma de Chiapas en el trabajo de Ivett Reyes-Guillén, Patricia Gutiérrez Casillas y Vanessa Magaly Moreno Coello, quienes proponen la integración y optimización de los recursos humanos y administrativos, a fin de que redunden en un mejor aprovechamiento del tiempo. Con ese propósito, nos hablan sobre el diseño de un modelo de integración académica: la Red de Unidades de Investigación para jóvenes universitarios.

Finalmente, el quinto eje temático consistió en la presentación de algunas experiencias curriculares (programas y planes de estudio, capacitación y materiales didácticos) de otras modalidades de enseñanza de la historia en las universidades, como la virtual y la semipresencial. En este apartado se incluyeron una revisión del plan de estudios por parte de Xóchitl Poblete Naredo y María Luisa Estudillo Becerra de la Universidad Autónoma de Chiapas; y dos trabajos relacionados con la tutoría académica, el presentado por Paulina Latapí Escalante e Itzel Arely Rodríguez Cancino de la Universidad Autónoma de Querétaro, y el de Teresa de Jesús Corral González y Maribel Reyna Rubio de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Terminado el XI Encuentro de la RENALIHCA en la ciudad de Aguascalientes, la Dra. Elva Rivera y yo recabamos y revisamos los materiales que se incluyen en la presente recopilación. Esperamos que las propuestas que se nos presentan aquí, su discusión e intercambio, permitan a los responsables y profesores de los distintos programas educativos de las licenciaturas en Historia de la Red continuar fortaleciéndolos y enriqueciéndolos en beneficio de nuestros estudiantes.

Laura Elena Dávila Díaz de León

SOBRE EL REDISEÑO DEL MODELO CURRICULAR EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Laura Elena Dávila Díaz de León
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Resumen

El presente trabajo pretende mostrar el proceso que se siguió para elaborar, durante los años 2013 y 2014, el rediseño del plan de estudios de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). El modelo curricular adoptado fue propuesto por el Departamento de Diseño Curricular de la propia universidad. Se muestra la metodología seguida, con especial énfasis en las fuentes de consulta y en algunos de los resultados de cada una de las etapas.

Este plan de estudios fue aprobado por el H. Consejo Universitario de nuestra institución en mayo de 2014, y se ha puesto en vigor en dos generaciones de estudiantes que actualmente lo cursan.

Introducción

Nuestra época experimenta profundas transformaciones en prácticamente todos los órdenes de la vida humana: sociales, económicas, políticas, educativas y culturales. De tal suerte que nuestra sociedad se encuentra inmersa en un proceso de cambio acelerado, el cual le exige profundas reformas en la organización y en la operación de todo el sistema educativo. En este sentido, a la educación le toca cumplir una labor fundamental en la búsqueda de soluciones y alternativas coherentes a los problemas, llevando a cabo la aplicación del conocimiento de manera significativa y pertinente en las distintas áreas del saber, a fin de responder eficazmente a la transformación y el desarrollo de la sociedad. De esta manera es como podemos apreciar la relación entre sociedad, educación y currículo.

El modelo curricular es una representación conceptual que sirve de guía a la hora de realizar el diseño de las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Su construcción depende de los propósitos que tiene quien lo elabora; pero debe permitir, o al menos identificar, los elementos a tomar en cuenta en un determinado proceso educativo, describir las funciones y operaciones involucradas, así como señalar la secuencia general del proceso. Del mismo modo, tiene que considerar tres sistemas teóricos: el sistema curricular, el sistema de instrucción y el sistema de evaluación. Por otro lado, el modelo curricular debe servir para analizar, diseñar, implementar, controlar y evaluar el proceso educativo.

El diseño y desarrollo curricular trae consigo no solamente el conocimiento de un plan de estudios, sino también el conocimiento de una fundamentación basada en los fines que persigue el plan, de la metodología que se va a emplear en su desarrollo, de los recursos para el aprendizaje que se van a necesitar, de las bases psicológicas sobre las que será aplicado y del conocimiento de la cultura y del contexto en donde se va a desarrollar.

En las instituciones de educación superior, el diseño del currículo o del plan de estudios demanda una fundamentación que garantice su vinculación real con la problemática del país y con el mercado laboral. Debe sustentarse sobre bases firmes a fin de que los egresados se puedan integrar al mercado laboral y consigan realizar sus actividades dentro de su campo de acción.

Para elaborar un currículo es necesario contar con dos elementos fundamentales: las fuentes, que proporcionarán el insumo para su construcción; y las aportaciones de los modelos pedagógicos, que se sustentan en las teorías que, a su vez, deben responder a los diversos contextos socioculturales. Las fuentes de un currículo son la psicopedagogía, área que nos ilustra sobre la manera en que los alumnos construyen su conocimiento, sobre la forma en que aprenden; la epistemología, que da cuenta de la concepción de ciencia que se encuentra presente en el currículo (objetivista o subjetivista, acumulativa o creciente, o si es una construcción personal o social); y el contexto sociocultural, que nos plantea un análisis de la sociedad (sus características, sus problemas, sus necesidades), en la cual se inserta el currículo.

El plan de estudios de la licenciatura en Historia fue rediseñado siguiendo el modelo curricular propuesto por el Departamento de Desarrollo Curricular

de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el 2013, y, una vez aprobado por el Consejo Universitario, empezó su aplicación a partir del 2014.

De acuerdo con los lineamientos institucionales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el rediseño de todo plan de estudios obliga a la conformación de un comité, el cual deberá estar integrado por cuatro profesores y un coordinador, dos estudiantes, dos egresados, un asesor externo y un empleador, además de los representantes de algunas instancias institucionales; en nuestro caso, el director general de Docencia de Pregrado, el decano del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, la secretaria de Docencia del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, y el jefe del Departamento de Historia.

En la UAA, el modelo institucional para el rediseño de los planes de estudio abarca cuatro aspectos:

- Fundamentación
- Construcción del objetivo general y de los perfiles
- Organización y estructura del currículo
- Evaluación curricular

Como se puede observar en la Figura 1 de la siguiente página, la construcción de un plan de estudios involucra el desarrollo de cuatro grandes momentos, indispensables para contar con una propuesta educativa pertinente, relevante, consistente, factible, sistémica, innovadora por su visión internacional, y susceptible de ser evaluada, en búsqueda de la formación integral de los estudiantes.

Fundamentación del plan de estudios

En la construcción del plan de estudios, el criterio de relevancia se refiere a la identificación de los problemas sociales susceptibles de ser atendidos por determinada profesión, lo que justificaría su repercusión en los ámbitos regional, estatal, nacional e internacional.

Mientras que el criterio de pertinencia debe hacer referencia a las problemáticas sociales que atenderá la profesión, a partir de un diagnóstico de

necesidades del mercado laboral, de la experiencia profesional, de la demanda estudiantil y de las tendencias en la formación profesional, que muestren la conveniencia de ofrecer un determinado plan de estudios.



Figura .1: UAA, modelo institucional para el rediseño del plan de estudios

La fundamentación de nuestro plan de estudios se hizo tomando en cuenta su relevancia y pertinencia, a partir del análisis de los siguientes elementos:

- ☐ el conocimiento de la problemática social que atiende la profesión;
- ☐ las tendencias en la formación profesional;
- ☐ el mercado laboral;
- ☐ la demanda estudiantil y
- ☐ la consistencia del plan de estudios con las políticas institucionales y nacionales.

La problemática social que atiende la profesión

Se refiere a las demandas locales, regionales, nacionales e internacionales que presenta la sociedad, las cuales se pueden plantear en términos de necesidad o en áreas de oportunidad que son susceptibles de atenderse por parte del profesionista que formamos. Nuestro comité (UAA, 2014) identificó algunos problemas relacionados con cuatro ámbitos del desempeño profesional del historiador: enseñanza de la historia, investigación histórica, gestión del patrimonio histórico y cultural, y difusión de la historia y la cultura.

Enseñanza de la historia

- ▷ Desconocimiento de la historia desde la perspectiva de la diversidad social y cultural, lo que impide comprender las problemáticas en el desarrollo de la sociedad.
- ▷ Falta de formación didáctica y disciplinar en los docentes que enseñan historia en educación básica, media superior y superior.
- ▷ Carencia de identidad histórica.
- ▷ Problemas a la hora de desarrollar una reflexión sobre la dimensión humana del pasado, necesaria para crear y estimular en los estudiantes un espíritu crítico.
- ▷ Insuficiente desarrollo de las habilidades intelectuales en las nuevas generaciones, tales como la síntesis, el análisis, la comprensión de algunos conceptos y, sobre todo, la formación de un edificio teórico coherente y lógico dentro de alguna corriente científica.
- ▷ Apreciación de la historia como una disciplina intelectual meramente memorística y anecdótica.
- ▷ Infravaloración de la historia como formadora de ciudadanos participativos.

Investigación histórica

- ▷ Falta de investigación de temas con pertinencia social.
- ▷ Carencia de trabajo colegiado e interdisciplinario dentro de las investigaciones.

- ▷ La investigación se realiza básicamente para cumplir con los requerimientos de aquellos organismos que otorgan estímulos a los investigadores, y no en función de la pertinencia social del conocimiento histórico.

Gestión del patrimonio histórico y cultural

- ▷ Deterioro y desconocimiento del patrimonio histórico y cultural, tangible e intangible.
- ▷ Falta de cohesión en el tejido social debido al desconocimiento de los signos de identidad.
- ▷ Diversidad de criterios sobre el patrimonio, lo que afecta su preservación.
- ▷ Retraso en la organización y catalogación de los acervos documentales, tanto en bibliotecas como en archivos (nacionales, locales, municipales y particulares).
- ▷ Dispersión y desorganización de los acervos museísticos en el país.
- ▷ Insolvencia en la gestión y organización de los archivos de instituciones públicas.

Difusión de la historia y la cultura

- ▷ Carencia de espacios para la difusión de los contenidos históricos y culturales en los medios impresos y electrónicos.
- ▷ Falta de apoyo para la difusión de la historia y la cultura.
- ▷ Nula política pública para la difusión y divulgación de la historia y la cultura nacionales.

Tendencias en la formación profesional

El comité responsable del rediseño del currículo de la licenciatura en Historia se propuso hacer una revisión de los planes y programas de estudio de varias universidades del país y el extranjero, tanto públicas como privadas, a fin de conocer las diversas opciones y tendencias académicas que cada una sigue, así como para replantearnos el tipo de licenciados en Historia que pretendemos formar; establecer cuál debe ser su relación con la sociedad, con el

mercado laboral y con el momento histórico que les ha tocado; y determinar cuál será la contribución que, como profesionistas, deberán hacer a la sociedad.

Con el propósito de consultar los programas de licenciatura a nivel nacional, se solicitó la información correspondiente a los coordinadores de las licenciaturas de las universidades que forman parte de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA), eligiéndose, dentro de ellas, a las 13 instituciones que han actualizado recientemente sus planes de estudio.

La actualización de los programas de estudio en esas universidades ha sido muy variada. Algunos de ellos fueron actualizados desde el 2004, mientras que los más recientes fueron apenas revisados en el 2012. Todos los planes de estudio consultados están vigentes, agrupándose el 50 % en los años 2010, 2011 y 2012. En relación con el perfil de egreso, estos programas consideran varias posibilidades al mismo tiempo; presentan al egresado de las licenciaturas en Historia con conocimientos, habilidades y actitudes que les permitirían desempeñarse en la docencia (13 de ellas), en la investigación (12) y en la divulgación (7); mientras que cinco universidades nacionales señalan que sus egresados podrían desempeñarse adecuadamente en los archivos históricos, y solo una consideró como actividad profesional del historiador su posible desempeño en los museos. Finalmente, encontramos que cuatro instituciones visualizan al historiador concentrado en ámbitos culturales: dos de ellas en el ramo turístico, una en comunicación y una en política.

En cuanto se refiere a la estructura curricular, en ocho de los planes de estudio se observa una tendencia a la organización de las diversas materias en ejes; mientras que cinco las organizan en áreas académicas. En cuanto a estas últimas, destacan las siguientes: teórico-metodológica, historia general, historia de México, investigación, docencia, gestión del patrimonio histórico-cultural, integración disciplinaria, instrumental, temática, especialización, historia y cultura, historiografía, gestión. En cuanto a los ejes, destacan varias denominaciones: básico, intermedio, avanzado, sustantivo, integral, institucional, vinculación, disciplinario, terminal, etcétera. Entre estos planes de estudio, siete afirman tener currículo por competencias; seis indican tener un currículum flexible; y uno, semiflexible.

El número de créditos necesarios para la finalización de la carrera de Historia es variado, habida cuenta de que las instituciones tienen diferentes formas de traducir el tiempo de trabajo académico en créditos, y no existe una homologación de criterios para efectuar su comparación. En el país, el total de créditos otorgados por estas licenciaturas varían de la siguiente manera: de 208 a 283 (3 de ellas); entre 319 y 374 (5); de 400 a 464 (5), y una con 641. El número de materias ronda entre 42 y 55, con una media de 48 materias. Diez de los planes de estudio revisados consideran una duración de 4 años, uno de 5, en uno no se menciona, y en otro se señalan 3.5 y 7.5 años, como mínimo y máximo, de tal manera que el promedio resulta en 5 años. Observamos una tendencia a ampliar las formas de titulación: entre 3 y 4 en una misma institución. Sobresalen la tesis, la tesina, el catálogo de fuentes históricas, el aporte pedagógico, el promedio, el examen de conocimientos, el examen nacional de calidad profesional, la evaluación de memoria en estancia académica, las ediciones paleográficas y el curso taller de investigación, entre otras.

Para efectuar la revisión de los planes de estudio en el extranjero, se recurrió al Departamento de Intercambio Académico de la UAA para identificar a las universidades con las que se ha tenido intercambio académico, ya sea por los estudiantes del exterior que ha recibido el Departamento de Historia, o por aquellas instituciones que han albergado a nuestros estudiantes. Ello nos permitió examinar las similitudes y diferencias, por un lado; y por el otro, valorar la posibilidad de establecer convenios sobre una doble titulación. Se seleccionaron 12 planes de estudios: nueve de universidades de países del continente americano y tres de instituciones españolas.

Para la consulta de esos programas educativos se recurrió a las páginas web de cada una de las instituciones mencionadas, por lo que la información recabada resultó muy variopinta y con fines de promoción. Sin embargo, se lograron conseguir algunos indicadores interesantes con respecto a las tendencias mundiales que prevalecen en la formación de los historiadores. En concordancia con el grado otorgado, dichas tendencias se orientan hacia la concatenación del bachillerato con la licenciatura, así como hacia la especialización en historia del arte o en enseñanza de la historia; pero no como disciplina independiente, sino en relación con la geografía, o con la geografía y las ciencias sociales. En tres de esas universidades encontramos el grado

de *bachelor* unido al de licenciatura en Historia; en cuatro planes de estudios, la licenciatura en Historia se centra en el estudio de la historia del arte; en dos instituciones se mezcla con la geografía y la historia, otorgando, en un caso, el grado de profesor en Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y, en el otro, el de profesor en Geografía e Historia. En otra institución se otorga el grado de licenciatura en Historia y de profesor en Historia del Arte; en tres instituciones los estudiantes egresan con el grado de licenciado en Historia; y, finalmente, en una institución se otorga el grado de Honores en Historia Pública.

Los objetivos generales van muy de acuerdo con el nombre y grado del plan de estudios, y los podemos agrupar de la siguiente manera: en Historia del Arte, el objetivo se encuentra en la enseñanza de las manifestaciones artísticas de la humanidad, desde las pinturas rupestres hasta las últimas tendencias, como la pintura, la escultura y el cine, enfatizando las técnicas empleadas en la construcción de la obra de arte y en las circunstancias sociales en que se crea. Mientras que en el caso de las licenciaturas en Historia, el objetivo general que se plantea es alcanzar una amplia visión de lo que ocurrió en cada momento de las épocas pasadas; conocimientos sobre las sociedades antiguas, modernas y contemporáneas, así como el estudio de su evolución, abordando distintos períodos, favoreciendo temáticas variopintas y desarrollando un método específico de trabajo; un conocimiento profundo del pasado y una comprensión global del presente.

En esas instituciones extranjeras, el perfil de egreso se plantea de la siguiente manera: formación de profesores en institutos de investigación, universidades, bachilleratos y secundarias, centrándose en áreas de planificación, currículo, psicología educacional y uso de las tecnologías de la información y la comunicación; realización de investigaciones sobre el patrimonio histórico; formación de comisarios de exposiciones, guías turísticas y anticuarios; organización de museos, archivos y bibliotecas; gestión de documentación histórica; formación como crítico y restaurador de arte; investigación; divulgación histórica; colaboración en medios de comunicación y editoriales; asesoramiento cultural en diversos tipos de instituciones; gestión de proyectos internacionales; trabajo en administración y preparación de la carrera diplomática y gestión del patrimonio artístico.

En lo que respecta a la organización curricular de los diversos planes de estudio, encontramos varias formas de agrupamiento de las materias: una las

agrupa en *núcleos* (formación básica, obligatoria y optativa); otra en *bloques* (materias fijas obligatorias, materias optativas y bloque pedagógico); otra, en *ciclos* (1º, 2º y 3º); y otras tres instituciones organizan su currículo por áreas. Por número de créditos que otorgan, las universidades internacionales obedecen a diferentes criterios, por lo tanto, resulta algo muy relativo. Dicho número varía de la siguiente forma: para el grado de Bachiller, 139 créditos; mientras que para la licenciatura encontramos que en una institución se requieren 90 créditos; en otra, 169; en tres, 240; en una más, 254; y una última, 294 créditos. El promedio de materias en estas instituciones es de 39, siendo 20 y 51, el mínimo y el máximo, respectivamente.

Con respecto a la duración de las carreras de Historia en el extranjero, encontramos que en cinco instituciones dura 4 años; en otra, 4.5 años; mientras que en una se menciona que para obtener el grado de bachiller se necesitan 4 años y uno más para alcanzar la licenciatura.

Otra tendencia importante en estas universidades extranjeras es lo que se denomina la *dobles titulación*, concepto entendido de manera distinta que en México. Para ellos, los futuros historiadores no se especializan solo en Historia, sino que «hacen historia y filosofía, historia y sociología, historia y antropología, historia y política, historia y educación, lo que les brinda amplias oportunidades». Un detalle interesante y significativo que vimos en los planes de estudio analizados a nivel internacional es precisamente lo que se conoce como la «superespecialización» del conocimiento histórico; fenómeno que engloba un cierto desdén de las historias nacionales, locales o regionales, pues ahora el enfoque se hace más sobre temas específicos en determinado tiempo y lugar. Por ejemplo, «La violencia sobre la mujer en la etapa merovingia, o en la Edad Media» o «La historia de la lepra entre el siglo xv y xvi en Austria». Ya no se trata solo de historia general, la tendencia es especificar las temáticas sin dejar de lado la temporalidad y el espacio geográfico.

El mercado laboral

Se trata de las características del entorno laboral, es decir, de las necesidades, demandas, contextos de desempeño, así como de las oportunidades de trabajo donde vive el profesionista. El análisis del mercado es bastante útil

porque informa sobre los requerimientos y las ofertas de los empleadores, de los contextos de desempeño, así como de las oportunidades de trabajo.

En el estado de Aguascalientes todavía no se tiene registrado el número de historiadores profesionales que cuentan con un trabajo que guarda relación con los estudios que realizaron; algo que nos permitiría conocer mejor las exigencias del mercado laboral. Dada la falta de recursos y tiempo para llevar a cabo un estudio pormenorizado de este mercado, en 2013 se optó por realizar un grupo focal de empleadores directamente involucrados en la contratación de los egresados de Historia en Aguascalientes, con la finalidad de recabar sus opiniones. Se reunieron seis empleadores; de ellos, los primeros cinco forman parte del sector público, principalmente de las áreas educativa y cultural; mientras que el sexto se desempeña en el área educativa del sector privado. El eje de la reflexión durante la sesión con este grupo giró en torno a la redefinición del perfil del egresado, obteniendo aportaciones relevantes sobre las nuevas necesidades del mercado laboral. Las conclusiones se pueden sintetizar de la manera siguiente:

1. *Para el área de conocimientos se requiere:*

- ★ Profundizar y ampliar el conocimiento de las teorías y métodos del historiador;
- ★ Mejorar el conocimiento de la didáctica de la historia, dado que la mayoría de los egresados se dedica a la docencia;
- ★ Introducir el conocimiento sobre los patrimonios históricos y culturales de la humanidad, especialmente del país;
- ★ Mejorar los conocimientos que contribuyan a la difusión de la historia.

2. *Para el área de habilidades:*

- ★ Profundizar en las diferentes técnicas para el manejo de fuentes, especialmente de la paleografía;
- ★ Incorporar nuevas tecnologías para la conservación y difusión de los diferentes acervos documentales, por medio, por ejemplo, de un *laboratorio del historiador*, en colaboración con el Archivo General de la UAA;
- ★ Incorporar habilidades para la gestión de proyectos históricos y culturales.

3. Finalmente, para el área de actitudes se recomendó:

- ★ Reforzar la formación sobre liderazgo, dada la necesidad de encabezar proyectos de mayor envergadura social;
- ★ Incluir algunas opciones que impulsen a los estudiantes a asumir actitudes de emprendimiento social, por ejemplo, en industrias culturales;
- ★ Fomentar actitudes de respeto ante las diferencias, así como un ejercicio profesional ético.

Durante el proceso de rediseño curricular, se vio la necesidad de contar con información sobre la trayectoria laboral de los egresados, de identificar su inserción, su desempeño y las actividades que desarrollan profesionalmente en el mundo laboral, así como su grado de satisfacción con el trabajo actual; o bien, de identificar las características de la desocupación. Con dicha información en la mano, la toma de decisiones acerca de la nueva propuesta del plan de estudios adquiriría mayor sustento. Con el fin de recabar las experiencias de los egresados, el comité responsable del rediseño de la licenciatura en Historia generó un instrumento enfocado a la primera generación de egresados del Plan de estudios 2006. Se obtuvo respuesta de siete de ellos, confirmando que la principal fuente de trabajo de nuestros egresados está en el ramo de la educación, fungiendo como profesores de Historia. Ahora bien, estos egresados también manifestaron que han tenido la oportunidad de continuar su formación en el posgrado.

Demanda estudiantil

Se refiere a la cantidad de aspirantes que solicitan ingresar en un determinado plan de estudios, así como al número de estudiantes de educación media superior que se interesan en participar en los programas educativos de la institución. Se construye a partir de la relación entre la demanda potencial (número de estudiantes de educación media superior que muestran interés en realizar estudios de nivel superior en la universidad) y la demanda real (total de estudiantes que solicitan ingresar a un plan de estudios en específico).

Se puede corroborar que en la licenciatura en Historia de la UAA ha venido creciendo tanto el número de solicitudes de ingreso como la demanda cubierta (UAA, 2014). Ahora bien, en el bienio 2010-2012 se logró mantener un

promedio de 74 % en la demanda real; pero en el 2009, cuando, a pesar de que se tuvo el mayor número de solicitudes, la demanda cubierta cayó a su menor nivel.

Consistencia del plan de estudios con las políticas institucionales y nacionales

El último aspecto que se revisó para realizar la fundamentación de nuestra nueva propuesta curricular fue su alineamiento con las políticas, las directrices y las estrategias sectoriales de las organizaciones nacionales e internacionales, así como con la normativa vigente en la propia universidad.

Nuestra propuesta curricular se considera coherente con lo que se plantea en la misión institucional en lo referente a la formación integral de los estudiantes y a la vinculación con el sector laboral. Además, ello se refleja en el objetivo general y en el perfil de egreso del licenciado en Historia, ya que este último seguirá siendo humanista y actuará con responsabilidad al afrontar los problemas que afectan a la sociedad. Otro referente institucional que orienta este plan de estudios es el Modelo Educativo Institucional (MEI), el cual incluye los siguientes componentes básicos: la comprensión de la educación en la UAA, la formación del estudiante como finalidad educativa, los actores educativos en la institución, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los tipos de experiencias de aprendizaje y su evaluación. Asimismo, señala el conjunto de orientaciones que sirven de guía al trabajo de diseño y rediseño del currículo.

Un aspecto sustantivo que permitió tomar decisiones para mejorar la calidad educativa de esta licenciatura fue la evaluación de los resultados académicos básicos del currículo vigente. Por ello, el comité de revisión curricular procedió a analizar el índice de reprobación de materias, los puntajes obtenidos en los exámenes de egreso, la eficiencia terminal y la titulación, los resultados de evaluaciones realizadas por organismos externos, las opiniones de estudiantes, profesores, egresados y empleadores respecto a la satisfacción con la formación profesional que recibieron con el currículo del 2006, así como la evaluación del desempeño docente que se hizo al profesorado del Departamento de Historia.

Objetivo y perfiles

Un segundo momento en el rediseño del plan de estudios consistió en la definición del objetivo general y de sus perfiles. Es en este renglón donde se describen los elementos que van a contribuir a la formación integral del estudiante en los diferentes niveles académicos, y abarca desde el objetivo general de la carrera, los perfiles correspondientes, la organización y la estructura curricular, hasta la descripción general de las materias, sus contenidos y objetivos generales y particulares.

La licenciatura en Historia de la UAA tendrá una duración de 4 años y medio, distribuidos en 9 semestres. Las materias obligatorias suman 347 créditos; mientras que las optativas profesionalizantes, 18 créditos, dando un total de 365 créditos. Los alumnos deberán cubrir obligatoriamente 9 créditos del Programa Institucional de Formación Humanista. Este programa educativo corresponde a Programas básicos (B), de acuerdo con la tipología PROMEP (UAA, 2014).

La definición del objetivo general

Se trata de la finalidad que, en la formación del estudiante, pretende alcanzar el plan de estudios de manera general. La utilidad de este apartado radica en que precisa la identidad del profesionista, y, al mismo tiempo, refleja el compromiso institucional con la sociedad.

El objetivo general de nuestro plan de estudios quedó definido de la siguiente manera:

Formar Licenciados en Historia con un conocimiento racional y crítico del pasado de la humanidad con la finalidad de que puedan comprender el presente y hacerlo comprensible a los demás, que sean capaces de construir los conocimientos a través de la enseñanza, llevar a cabo investigaciones históricas de alto nivel, gestionar el cuidado y preservación del patrimonio histórico y cultural, y difundir los conocimientos históricos a través de diversos medios y recursos; desempeñándose en los ámbitos de investigación, docencia, gestión y difusión con una visión ética, humanista e integral (UAA, 2014).

Perfil de ingreso

Este rubro se refiere a los conocimientos y habilidades que son necesarios para ingresar al nivel superior. Durante su elaboración se especificaron los

requisitos mínimos que los estudiantes deben reunir al momento de ingresar a la carrera. Aquí se procuró, a la vez, que esta información sirviera como guía vocacional, y contribuyera al éxito escolar del aspirante.

Los requisitos de admisión son los mismos que se encuentran especificados en el Reglamento General de Docencia, es decir, se trata de requisitos institucionales de la UAA.

Perfil de egreso

Especificación del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores particulares que le dan identidad al profesional, ya que intentan responder a las necesidades que le plantea la sociedad, buscando reflejar así un desempeño idóneo. Mientras que el campo de acción del egresado se refiere al contexto en el que se desenvolverá el profesionista, precisando el tipo de organización, condiciones de ejercicio y ámbito en el que se desenvolverá.

En este apartado se delimitan tanto el ejercicio profesional como sus contextos de desarrollo; se hacen explícitos, además, los criterios de desempeño idóneo en el ejercicio profesional; y se contextualizan, desde el diseño, el tipo de materias, los objetivos y los contenidos.

Perfil del docente

Se trata de los rasgos que deberá tener la formación académica y actitudinal, así como la experiencia laboral de los docentes que se encargarán de llevar a cabo, en la práctica, este plan de estudios. Esta parte del proceso se guía, básicamente, por los concursos de oposición; y establece, con meridiana claridad, la calidad del cuerpo académico que deberá desarrollar las actividades docentes y de investigación.

Organización y estructura del currículo

El tercer momento en el rediseño del plan de estudios se da con la determinación de la organización y la estructura curriculares. Se trata de la forma en que se organizan y se agrupan los contenidos de acuerdo con los elementos que tienen en común, y sobre la base de los temas y las áreas de conocimiento que lo conforman, así como la selección de las materias que habrán de establecer secuencia, integración y continuidad dentro del propio plan.

En este apartado se busca garantizar la continuidad e integración de las materias y sus contenidos, al igual que la secuencia vertical y horizontal. También se deben especificar todos los contenidos seleccionados para lograr el objetivo general y el perfil de egreso; organizar y estructurar la manera en que deberán abordarse dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje; es decir, los totales de horas teóricas y prácticas, los créditos por materia y semestre, y la asignación de materias por departamento, área académica y centro.

Mapa curricular

Es la representación gráfica de la organización y la estructura curriculares, en la que se muestra la organización de las materias por las áreas. La utilidad de su elaboración es por demás evidente, ya que permite concentrar en un solo gráfico las materias del plan de estudios en relación con las áreas curriculares y los semestres. Posibilita, además, visualizar las áreas sustanciales en su conjunto, lo que facilita ver la pertinencia de las materias; y, al mismo tiempo, asegura la secuencia, integración y continuidad de las materias, así como la coherencia vertical y horizontal de los contenidos.

El siguiente paso consiste en elaborar la lista de materias. Aquí se debe enumerar el total de materias que integran el plan de estudios, organizadas por semestre, identificadas con el centro, departamento y área académica de adscripción. Este rubro tiene el objetivo de proporcionar todos los datos que identifican cada materia, tanto los académicos como los administrativos.

Con el fin de asegurar la consonancia con las políticas institucionales y con las tendencias nacionales, es obligatorio incorporar la dimensión internacional en los procesos académicos; en particular, se deben mostrar evidencias de internacionalización dentro del plan de estudios, para lo cual hay que tomar en cuenta, al menos, cinco aspectos:

- Oferta de asignaturas de carácter internacional
- Cursos con contenidos internacionales
- Asignaturas impartidas en otras lenguas
- Cátedras internacionales
- Bibliografía en otro idioma

Después del listado de materias, se debe efectuar la siguiente clasificación: materias obligatorias, materias optativas profesionalizantes, materias optativas libres y materias de formación humanista.

3.2. Mapa Curricular del Plan de Estudios de la Lic. en Historia 2014.

| ÁREA CURRICULAR | SEMESTRES | | | | | | | | | CRÉDITOS | |
|------------------------------|--|--|---|--|---|--|---|--|---------------------------------------|----------|-----|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | 9º | | |
| BÁSICAS | REDACCIÓN ESPECIALIZADA TEORÍA POLÍTICA CIENCIA DE LA HISTORIA | ANÁLISIS DE TEXTOS HISTÓRICOS | ANÁLISIS DE NOVELA HISTÓRICA | DIDÁCTICA PENSAMIENTO CRÍTICO POLÍTICAS PÚBLICAS | DISEÑO, SELECCIÓN Y USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS FILOSOFÍA DE LA HISTORIA | ESTUDIOS SOCIOCULTURALES MEDIOS AUDIOVISUALES | | | | | 88 |
| DISCIPLINARES | HISTORIA ANTIGUA HISTORIOGRAFÍA DE OCCIDENTE I GEOGRAFÍA HISTÓRICA MUNDIAL | HISTORIA PREHISPÁNICA HISTORIA MEDIEVAL HISTORIOGRAFÍA NOVOHISPANA GEOGRAFÍA HISTÓRICA MEXICANA | HISTORIA REGIONAL HISTORIA NOVOHISPANA HISTORIA MUNDIAL MODERNA | SIGLO XIX: MUNDIAL HISTORIA DEL ARTE MUNDIAL | TEORÍA Y MÉTODOS DE LA HISTORIA S. XVIII-XIX SIGLO XIX: MEXICANO HISTORIA DEL ARTE MEXICANO | HISTORIOGRAFÍA DE OCCIDENTE II TEORÍA Y MÉTODOS DE LA HISTORIA S. XIX-XXII REVOLUCIÓN MEXICANA | HISTORIOGRAFÍA MEXICANA INDEPENDENCIA-REVOLUCIÓN HISTORIA DE LATINOAMÉRICA | HISTORIA MUNDIAL CONTEMPORÁNEA MÉXICO CONTEMPORÁNEO | HISTORIOGRAFÍA MEXICANA CONTEMPORÁNEA | | 188 |
| METODOLÓGICAS | | MANEJO DE FUENTES | TALLER DE ARCHIVO/NO- MIA Y PALEOGRAFÍA | TALLER DE IMPLEMENTACIÓN DE LA HISTORIA | ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA | METODOLOGÍA CUALITATIVA | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA | | | | 45 |
| TERMINAL | | | | | | | ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ÉTICA PROFESIONAL | TALLER DE INTEGRACIÓN I | TALLER DE INTEGRACIÓN II | | 26 |
| OPTATIVAS PROFESIONALIZANTES | | | | | | | OPTATIVA PROFESIONALIZANTE I | OPTATIVA PROFESIONALIZANTE II | OPTATIVA PROFESIONALIZANTE III | | 18 |

Figura .2: Mapa curricular de la licenciatura en Historia de la UAA

El plan de estudios de la licenciatura en Historia cuenta con materias optativas profesionalizantes, bajo la modalidad abierta, propias para la formación profesional. Estas materias tienen el propósito de ofrecer al estudiante la opción de formarse con mayor profundidad en campos de desarrollo profesional, además de que ofrecen flexibilidad al alumno, al permitirle seleccionar las materias que complementarán su formación de acuerdo con sus gustos e intereses profesionales.

Las materias optativas profesionalizantes comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son necesarios para determinados campos

de la acción profesional. Dichas materias cubren un total de 18 créditos y se cursan en los últimos tres semestres de la carrera.

Las materias optativas profesionalizantes en modalidad abierta buscan que los estudiantes dispongan de los cursos que ofrece la UAA en sus planes de estudio, o bien, que los puedan llevar en otras IES, tanto nacionales como internacionales. El estudiante seleccionará las materias que beneficien su perfil de egreso, cumpliendo con el número de créditos indicados y evitando empalmar los horarios de otras materias obligatorias. Es indispensable observar que las materias escogidas no rompan la seriación programada. Para ello, debe cumplirse estrictamente lo que proscriben los Lineamientos Generales para la Operatividad de las Materias Optativas de la UAA.

Después se establece la relación del perfil de egreso con las materias. Este paso se refiere al análisis de la relación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores del perfil del egresado con las materias propuestas en la estructura curricular. Esta parte del proceso nos asegura el logro del perfil de egreso propuesto con base en la estructuración del objetivo y en los contenidos propuestos en cada materia.

Finalmente, se realiza la delimitación de cada materia, donde se deben especificar tanto su descripción como sus objetivos generales y sus contenidos de aprendizaje. Es importante señalar que cada semestre se podrán actualizar los contenidos de aprendizaje por parte de la academia responsable, sin cambiar el nombre de la materia, las horas teóricas y prácticas, los contenidos de aprendizaje sustanciales, la descripción y el objetivo general.

Evaluación

El último paso que se da durante el rediseño del plan de estudios consiste en la evaluación. Ésta se concibe como un proceso sistemático, por medio del cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo.

En esta fase del proceso curricular, existen varios tipos de evaluación que hay que considerar para que el rediseño dé mejores frutos al proyecto formativo.

Evaluación de contexto. En este tipo de evaluación se fundamenta globalmente el plan de estudios, ya que se definen la relevancia y la pertinencia

de las problemáticas vigentes, se identifican las necesidades y se vislumbran las áreas emergentes. Asimismo, se identifican las políticas institucionales, nacionales e internacionales que atienden estas problemáticas, y que prevalecen en el contexto.

Evaluación de entrada o de insumo. Determina el diseño más adecuado para el proyecto por medio de la información que contiene. Aquí puede decidirse cómo utilizar los recursos para lograr las metas del programa. Las decisiones basadas en este tipo de evaluación generalmente surgen de la especificación de los procedimientos, los materiales, las facilidades, el equipo, los programas, los esquemas de organización, los requerimientos de personal y los presupuestos. En relación con el proceso de desarrollo curricular, este tipo de evaluación se realiza principalmente con la factibilidad, la cual determina el perfil profesional y la organización curricular.

Evaluación de proceso. Una vez que el plan de estudios ha sido aprobado y se comienza a ejercer, es necesario realizar este tipo de evaluación para proveer de retroalimentación periódica a los planes y procedimientos. Con esta clase de evaluación se busca alcanzar tres objetivos básicos:

1. Detectar o predecir posibles defectos en el proceso de diseño o en su aplicación.
2. Proporcionar información para la toma de decisiones programadas.
3. Mantener un registro continuo del procedimiento.

La evaluación de proceso requiere un análisis de aspectos tales como las relaciones interpersonales, los canales de comunicación, la logística, la actitud de los usuarios hacia el programa, la adecuación de recursos, las disponibilidades físicas, el personal, los programas del tiempo, la estructura interna de los programas y los conceptos que se enseñarán.

Evaluación de producto. Permite medir e interpretar los logros en la formación del estudiante, no solo al finalizar cada materia, sino del perfil de egreso en su conjunto, por medio de las evaluaciones que realizan los organismos evaluadores y acreditadores, así como mediante los estudios de satisfacción de los empleadores y de la sociedad en su conjunto.

La evaluación curricular continua adquiere relevancia porque a menudo ocurren cambios en la realidad; y porque, cada vez con más frecuencia, se están realizando nuevos hallazgos científicos; de tal manera que deben juzgarse asiduamente los resultados obtenidos, pues solo así se llega al perfeccionamiento o al reemplazo racional y fundamentado de lo que se tiene establecido; además de contribuir al proceso de mejoramiento continuo en el que están involucrados los planes de estudio de la institución.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco. Título de grado en historia*. Madrid: Omán.
- Ayala, S. (2008). Tendencias internacionales en la formación de historiadores, *Conferencia Magistral presentada en el III Encuentro Nacional de Licenciaturas en Historia, efectuado en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara en noviembre del 2008*.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. III. *México con Educación de Calidad*. México: Gobierno Federal de México.
- Plan Sexenal del Estado de Aguascalientes 2010-2016. V. *Estrategias generales. Progreso Económico, Empleo y Mejores Salarios. Diagnóstico*. Aguascalientes: Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- UAA. (2007). *Ideario institucional*. México: UAA.
- UAA. (2014). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia 2014*. México: UAA.

EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNACH, A SEIS AÑOS DE FUNCIONAMIENTO

Xóchitl Fabiola Poblete Naredo

María Luisa Estudillo Becerra

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

En el presente texto se realiza, desde una mirada crítica que nace de nuestro propio quehacer como docentes de la licenciatura, un primer acercamiento a la aplicación y el funcionamiento, de 2010 a la fecha, del plan de estudios de la licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH-Campus III.

Introducción

La licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas inició actividades en 1995. Desde entonces, y con el afán de elevar la calidad académica tanto de los estudiantes como de los docentes, ha pasado por varias evaluaciones, entre ellas la de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), quienes le otorgaron, en abril de 2008, el Nivel I, y también le hicieron algunas observaciones relativas a la reestructuración de su plan de estudios. Con ese antecedente, y con el afán de construir un modelo educativo que estuviera a la altura de las necesidades del siglo XXI y que tomara en cuenta los debates teórico-metodológicos contemporáneos en el campo de la historia, fue que el programa entró en un proceso de revisión, análisis y reforma.

El plan de estudios

Al acometer la reestructuración del currículo, el diagnóstico tomó en cuenta la opinión de los empleadores, alumnos, profesores, egresados y comités de evaluadores, y lo que se establece tanto en las líneas de generación y aplicación del conocimiento como en el proyecto académico de la UNACH

2006-2010, entre otros criterios. Ese estudio sacó a la luz que la organización curricular del plan de estudios vigente hasta entonces era adecuada y funcionaba para el contexto en el cual fue creado (1995), debido a que cubría las exigencias y necesidades del momento. Pero el contexto de 2010 había cambiado, no solo en cuanto a las necesidades sociales y políticas, sino en lo relativo a las perspectivas epistemológicas en torno a la historia.

Entre las deficiencias a solventar estaba la falta de congruencia entre el perfil de egreso y los objetivos del plan de estudios; debido a que se consideraban una gran cantidad de materias informativas y monográficas que tenían interrelación en sus contenidos, pero que dejaban de lado el propósito de ampliar, consolidar y profundizar en las dos vertientes consideradas entonces en la formación del egresado: la investigación y la docencia.

También se vio la necesidad de que se renovaran los contenidos para abarcar los avances, debates y planteamientos más contemporáneos sobre la construcción del conocimiento histórico. Se amplió el abanico de las materias operativas, procurando que tuvieran una secuencia y un seguimiento para que se pudieran considerar como un elemento que viniera a fortalecer un área de especialidad. Este aspecto estuvo vinculado con la posibilidad de crear y consolidar las líneas de investigación para que aseguraran una mayor profundización en el conocimiento de los contenidos, así como la posibilidad de que los docentes pudieran enlazar sus investigaciones con las de los alumnos.

Al eliminar la seriación de materias, la idea fue que el nuevo plan de estudios fuera flexible, y se promoviera entre el alumnado la movilidad estudiantil, reforzando así el diálogo interdisciplinar; es decir, se previó que los alumnos cursaran materias en las otras tres licenciaturas que se imparten en la Facultad: antropología, sociología y economía.

Con respecto al tronco común, el cual se llevaba en los dos primeros semestres de las licenciaturas, se determinó que ya no estaba cumpliendo con el objetivo para el cual había sido creado. Así que, tras varias discusiones en las que participaron profesores de las cuatro licenciaturas, debió ser reformulado, quedando en siete unidades de aprendizaje y un semestre de duración. Esta reducción abrió la puerta para que todos los créditos de la carrera fueran cubiertos en ocho semestres, y no en nueve, como se proponía en el plan de estudios anterior.

Algunas de las características del plan de estudios vigente son las que a continuación se enuncian:

- ★ Es impartido bajo la modalidad presencial.
- ★ Reduce su duración en un semestre. El primero de los ocho semestres corresponde a la formación inicial, se imparte en la Facultad de Ciencias Sociales, y representa el tronco común de las licenciaturas en Antropología Social, Economía, Historia y Sociología.
- ★ En los primeros seis semestres se llevan seis unidades de aprendizaje; en el séptimo, cinco; y en el octavo, solo tres; esto para facilitar que el alumno pueda emprender la elaboración de su trabajo de titulación.
- ★ Considera una trayectoria escolar por competencias, abarcando un total de 234 créditos, asignados de acuerdo con el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), y distribuidos en tres fases de formación:
 1. Fase inicial
 2. Fase de profundización
 3. Fase de acentuación
- ★ La etapa de formación disciplinar está pensada con la finalidad de que el alumno adquiera las competencias, habilidades y conocimientos teórico-metodológicos e instrumentales necesarios para llevar a cabo el quehacer del historiador, con una visión amplia sobre los archivos y el estudio, análisis e interpretación de las fuentes, además de plantearse y poder resolver problemas de investigación.
- ★ Se fortalece el área historiográfica, promoviendo la reflexión y el debate en torno a los temas más actuales. Además, en la parte que toca a la historiografía mexicana, se plantea una mayor profundización, debido a que los contenidos se despliegan en tres semestres.
- ★ Se reorganizan las unidades de aprendizaje para que exista continuidad entre cada uno de los semestres, así como una distribución que procure que los contenidos se entrelacen y permitan un avance secuencial y complementario.

- ★ Por la misma naturaleza del plan, las unidades de aprendizaje ya no son seriadas. La finalidad de esta medida es que el plan resulte mucho más flexible, y que los alumnos avancen sin contratiempos en el logro de sus créditos.
- ★ El plan de estudios se ha construido bajo el enfoque de competencias y desde una perspectiva humanista y constructivista del conocimiento. En esta perspectiva se remarca que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el alumno; y que éste no es solo un receptor pasivo, sino un activo constructor de su conocimiento, el cual se encuentra en una constante búsqueda de la innovación tecnológica y la preparación. Esta orientación debió ser acatada, ya que, en su momento, fueron disposiciones contenidas en el modelo educativo de la UNACH.
- ★ Dispone de suficientes unidades optativas de aprendizaje que ayudan al estudiante a fortalecer y construir su propio perfil de egreso, según sean sus intereses y necesidades. Asimismo, para que haya continuidad y las unidades optativas también funcionen como áreas de especialidad temática, en los semestres sexto y séptimo se sugiere que el alumno elija tales unidades con la secuencia prevista por el plan de estudios.
- ★ Con el afán de promover la interdisciplina, así como la movilidad de los estudiantes, se abre la posibilidad de cursar unidades de aprendizaje en las otras carreras, tanto dentro de la misma universidad como en otras instituciones de educación superior.
- ★ Para lograr una mayor profundización de los contenidos y en su puesta en práctica, algunas unidades se trabajarán en la modalidad de talleres, dado que consideran horas teórico-prácticas.
- ★ Atendiendo las necesidades laborales de los egresados, se consideran cinco opciones de especialidad: Investigación, Enseñanza de la historia, Organización de archivos, Gestión y preservación del patrimonio cultural y Divulgación histórica, distribuidas en los semestres antepenúltimo y penúltimo.
- ★ Se le otorga mayor peso a la investigación, mediante una mayor cantidad de seminarios que, entre otros puntos, tienen como propósito asegurar que los alumnos, al término de la licenciatura, presenten avances sustanciales en su trabajo de investigación (UNACH, Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, 2010).

Finalmente, después de una serie de revisiones, modificaciones, correcciones e inclusión de otros puntos de vista, así como de una revisión exhaustiva de los contenidos de cada una de las unidades de aprendizaje, se llegó a un documento final, el cual fue presentado ante el Consejo Técnico de la Facultad y el Consejo Universitario de la universidad para su aprobación.

Gestión del currículo

Para asegurar un adecuado funcionamiento del nuevo plan de estudios, en dicho documento también se asumen algunas estrategias para la gestión del currículo, la cual comprende las siguientes actividades:

- ★ Cursos de capacitación a los docentes de historia, sobre todo en lo que respecta a la organización del aprendizaje bajo el modelo por competencias.
- ★ Asignación de las unidades de aprendizaje del nuevo plan de estudios en la academia de profesores de historia, con la finalidad de identificar bien las necesidades de capacitación académica y lograr consolidar el perfil docente requerido en la ejecución del nuevo plan.
- ★ Establecer cargas académicas equilibradas que estén de acuerdo con el PROMEP.
- ★ Cursos y talleres en estrategias didácticas y pedagógicas sobre el modelo de competencias, atendiendo el Programa Institucional de Formación y Evaluación docente, dependiente de la Coordinación General del Modelo Educativo de la UNACH. O fortalecer los cursos y talleres que ofrece la propia Facultad de Ciencias Sociales (UNACH, Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, 2010).

Problemas de implementación

Las acciones anteriores se han realizado de manera parcial y con muy poco apoyo, tanto de las autoridades de rectoría como de la propia Facultad. Esta falta de interés en promover el conocimiento y la adecuada implementación del nuevo plan de estudios ha originado que los profesores que estuvieron en desacuerdo con la propuesta, no solo no entiendan la lógica de su funcionamiento, sino que se empeñan en denostarla sin siquiera conocerla.

Uno de los puntos nucleares que esgrimen quienes critican y rechazan el nuevo plan de estudios es que fue construido bajo el modelo de competencias. Esta crítica se hace desde el desconocimiento, pues los opositores al plan, al no haber asistido a los cursos de capacitación donde se analizaron estos temas, no están empapados de la clase de competencias profesionales e integrales que se proponen. Más allá de las críticas que se le pueden hacer al modelo, creemos que eso no debería ser óbice para el desequilibrio que se da entre lo que se propone en el documento y lo que se vive en la práctica cotidiana.

Otro punto muy problemático es que se ha producido una notable ruptura al interior de la academia de profesores, lo que ha tenido como consecuencia la formación de dos grupos irreconciliables. Esta división atiende más a los intereses políticos y a la defensa de cotos de poder por parte de los maestros con mayor antigüedad, que a los intereses legítimos de corte académico. Por este motivo, persiste una desorganización total de la licenciatura y, por lo tanto, un mal funcionamiento del nuevo plan de estudios.

Al respecto, la planta docente se ha duplicado en seis años, aunque no en razón de que haya crecido la matrícula, sino porque el ingreso de nuevos profesores representa votos políticos. De tal suerte que las materias optativas no se están impartiendo con la idea de construir un perfil orientado a la investigación ni como apoyo teórico-metodológico de los trabajos relacionados con ella.

Como puede observarse en las Tablas 1 y 2, se ha tenido un incremento de diez maestros en seis años. En su mayoría, se trata de docentes contratados por hora/semana/mes para que cubran materias relacionadas con su propio perfil, muchas de ellas optativas.

Como se mencionó antes, las unidades de aprendizaje consideradas como optativas fueron propuestas con dos propósitos:

1. Reforzar la discusión teórico-metodológica en el área de investigación. Esta medida tiene el objetivo de apoyar a los estudiantes durante la elaboración de su documento de recepción final, cuando se necesita una cierta experiencia en la investigación histórica.
2. Procurar que los alumnos puedan construir un perfil de especialidad que esté de acuerdo con sus gustos, necesidades y aptitudes.

Tabla .1: Núcleo básico de profesores en el 2010

| PERFIL PROFESIONAL | CATEGORÍA | GRADO ACADÉMICO |
|-----------------------|---------------------|------------------|
| Economía (1) | Tiempo Completo (6) | Licenciatura (3) |
| Sociología (2) | Medio Tiempo (1) | Maestría (10) |
| Historia (11) | Asignatura (10) | Doctorado (4) |
| Historia del Arte (2) | | |
| Trabajo social (1) | | |
| Total | 17 | 17 |

Tabla .2: Planta docente en el semestre enero-julio de 2016

| PERFIL PROFESIONAL | CATEGORÍA | GRADO ACADÉMICO |
|------------------------|---------------------|------------------|
| Economía (1) | Tiempo Completo (9) | Licenciatura (4) |
| Sociología (2) | Medio Tiempo (2) | Maestría (17) |
| Historia (15) | Asignatura (16) | Doctorado (6) |
| Historia del Arte (1) | | |
| Trabajo social (1) | | |
| Biología (1) | | |
| Psicología (1) | | |
| Geografía (1) | | |
| Literatura (1) | | |
| Pedagogía (1) | | |
| Ciencias Políticas (1) | | |
| Arqueología (1) | | |
| Total | 27 | 27 |

En el primer caso, el responsable de los seminarios de investigación sería quien articularía el trabajo del alumno en la materia optativa con el probable director de tesis. Pero, dada la situación de divisionismo que se ha descrito

antes, dicho trabajo colaborativo no se ha podido realizar en todos los semestres y grupos, y, por lo tanto, en muchos casos no se han alcanzado los resultados deseados.

En cuanto se refiere al segundo punto, tampoco se respeta la secuencia que se planteó para las líneas de especialidad. Dicha secuencia debía darse en dos fases: una, correspondiente a la parte teórica, se daría en el sexto semestre; y la otra, la parte práctica, se llevaría en el séptimo y consistiría en un trabajo bajo la modalidad de taller. En la práctica, sin embargo, la mayoría de las veces la asignación de materias responde más al clientelismo y a las imposiciones que algunos profesores realizan.

De las cinco líneas de especialidad, las unidades de aprendizaje que se han impartido con mayor frecuencia son Archivonomía, Didáctica de la historia, Taller para la aplicación de las TIC en la enseñanza de la historia, y, de manera muy aislada, Introducción al patrimonio y a la gestión cultural y natural, así como el Taller de museografía (véase la Tabla 3).

Tabla .3: Área de especialidad

| Área de especialidad | Sexto semestre | Séptimo semestre |
|--|--|---|
| Investigación | Métodos y técnicas de investigación especializada | Taller de elaboración de documentos científicos |
| Organización de archivos | Archivonomía | Taller de restauración de documentos |
| Gestión y preservación del patrimonio cultural | Introducción al patrimonio y a la gestión cultural y natural | Taller de diseño y administración de proyectos históricos aplicados |
| Enseñanza de la historia | Didáctica de la historia | Taller para la aplicación de las TIC en la enseñanza de la historia |
| Divulgación de la historia | Medios de divulgación de la historia | Taller de museografía |

Las posibilidades reales de que los alumnos puedan cursar cualesquiera de estas unidades de aprendizaje con la lógica planteada por la malla curricular se reducen notablemente por diversos factores; entre ellos, la falta de un trabajo planificado por parte de las autoridades de la Facultad, quienes, con la debida antelación, deberían organizar los cursos tomando en cuenta las sugerencias tanto de la planta docente como de los alumnos.

Esta carencia de organización reduce las posibilidades de que los maestros puedan adquirir más experiencia y profundizar en los contenidos del área de especialidad. Por la falta de esa proyección, algo que se suma a la inestabilidad laboral, tampoco se alcanza la continuidad prevista, de tal modo que los alumnos saltan de una especialidad a otra. Estos inconvenientes son los que han impedido que se fortalezcan las líneas de Divulgación de la historia y de gestión cultural, por ejemplo.

Como se podrá observar, el elemento que subyace en la mala organización, y también en la casi nula gestión del currículo, es reflejo del trabajo poco organizado y de la nula comunicación entre los docentes. Esto ha provocado su división en dos academias, las cuales intentan organizar por separado las actividades y las propuestas de trabajo para cada semestre. Las áreas que presuponen continuidad, y que son cubiertas por profesores de diferentes grupos, no realizan ningún trabajo en conjunto; por lo tanto, la continuidad en las unidades de aprendizaje se dificulta porque el seguimiento y la discusión de temas de interés se ve interrumpida, tanto en la secuencia horizontal del plan de estudios, como en la vertical. De ahí que, al no conocer cuáles son los contenidos de las otras materias y sus bibliografías, y al no estar al tanto de las discusiones y debates que se dan en cada una de las academias, ocurren frecuentemente casos de repeticiones u omisiones que son difíciles de detectar.

Afortunadamente, dicha situación no se replica en todo los casos, ya que hemos podido observar algunos esfuerzos de vinculación y diálogo, con muy buenos resultados en ciertas áreas, como las relacionadas con Fuentes y archivos históricos, Paleografía y archivística. En el área de Historiografía mexicana, que se lleva a lo largo del sexto, séptimo y octavo semestres, se han podido articular contenidos; y, hasta hace un año, en el área de América Latina, en articulación con algunas optativas, se estaban aportando a la discusión temas contemporáneos sobre dicha región.

Este diálogo también se ha intentado en el área de Investigación. En la fase inicial, que corresponde al tronco común, está la unidad de aprendizaje denominada Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, la cual pretende proporcionar a los estudiantes las herramientas teórico-metodológicas necesarias para la elaboración de trabajos de investigación científico-sociales, así como mostrar diversas técnicas de investigación, de las cuales el estudiante puede echar mano a la hora de realizar sus ejercicios de investigación (UNACH, Plan de Estudios de Historia, 2010). Esta unidad de aprendizaje está relacionada de manera vertical con Epistemología de las Ciencias Sociales en el primer semestre, pero de manera horizontal no tiene continuidad, ya que no es sino hasta el quinto semestre cuando los alumnos cursan Introducción a la investigación histórica. En ese ínterin se encuentran unidades de aprendizaje como Introducción a la historia, Filosofía y teoría de la historia y Análisis de textos; pero, al no haber un trabajo colegiado, se pierde toda posibilidad de profundizar en los contenidos y de mantener un diálogo que favorezca la reflexión de posibles temas de investigación; de ahí que cuando los alumnos llegan al quinto semestre a cursar Introducción a la investigación histórica, se debe volver a partir desde lo más básico.

Esa falta de articulación que se da entre los contenidos dificulta principalmente la posibilidad de que los estudiantes puedan plantear un problema de investigación. Así las cosas, la construcción de un objeto de estudio se vuelve una empresa de gran dificultad, entre otros aspectos, porque los contenidos del primer semestre quedan aislados y olvidados para el quinto semestre.

A pesar de esta realidad, se han venido impulsando estrategias de vinculación en el área de investigación, principalmente en tres ejes:

1. Desde el quinto semestre, dependiendo de los temas de interés de los jóvenes, se empieza a realizar un trabajo de articulación entre el encargado de la unidad de aprendizaje «Introducción a la investigación histórica» y los seminarios con los especialistas en los temas propuestos, quienes, a la postre, probablemente se convertirán en los asesores de la investigación.
2. Partiendo de la idea de que las optativas deben coadyuvar en la construcción y la discusión teórico-metodológica, el desarrollo de las unidades temáticas y las formas de trabajo en paralelo han posibilitado que los alumnos discutan las categorías de análisis y los conceptos, a la vez que realizan el trabajo de investigación documental en archivos, bibliotecas y demás.

3. Las presentaciones públicas de los avances de investigación en el séptimo semestre han sido experiencias asaz enriquecedoras, tanto para los estudiantes como para los profesores que dirigen los seminarios, debido a que participan los asesores de la investigación y los posibles lectores. A estos últimos se les pide una lectura previa y la redacción de un documento con los comentarios puntuales sobre los avances presentados. Además, se escuchan las voces de los otros asistentes, profesores y alumnos, lo que sirve para enriquecer el debate. Estos coloquios se realizan cuando los alumnos están en séptimo semestre para que, a partir de las observaciones, puedan continuar el trabajo de investigación en el octavo semestre, y con ello asegurar que el alumno termine con un avance del 80 %.

No está de más mencionar que son muy pocos los alumnos que llegan a este porcentaje. Las razones son múltiples: desde aquellos a quienes se les dificulta la escritura, el análisis y comprensión de textos; hasta quienes muestran falta de interés o desánimo ante una situación adversa. En fin, los factores, pretextos y motivos son infinitos. A esto habría que añadirle que no todos los grupos trabajan de la misma manera, pues todo depende del compromiso de la persona encargada de los seminarios. Sin embargo, hemos observado que los estudiantes comprometidos en su formación y que tienen el acompañamiento adecuado están logrando los objetivos planteados, de ahí que los porcentajes de titulación por tesis estén creciendo, y el tiempo que transcurre desde su egreso hasta su titulación se haya vuelto menor que en otras generaciones.

Otro factor que está causando problemas en el proceso de formación es el relacionado con el servicio social, el cual tiene como objetivo contribuir a la formación académica y capacitación profesional integral, desarrollando en el prestador una conciencia de solidaridad, compromiso y reciprocidad con la sociedad a la que pertenece, mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos; y, a la par, robustecer la solidez académica del estudiante mediante la adquisición de conocimientos prácticos, contribuyendo a la solución de problemas reales (UNACH, Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, 2010).

Aunque el servicio social puede ser realizado desde que el estudiante ya ha cubierto el 70 % de los créditos, generalmente lo realizan en el séptimo semestre. El inconveniente se suscita porque, siguiendo la normatividad del modelo educativo de la UNACH, el servicio social fue incluido como unidad

(con 20 créditos) dentro del currículo, y debía llevarse en el octavo semestre con seis horas frente a grupo. Esta disposición no ha sido del todo afortunada. Si en un principio se pensó que en el octavo semestre las actividades propias del servicio social apoyarían el trabajo de investigación por la experiencia adquirida, o bien, que la propia realización del servicio reorientaría dicho trabajo, la realidad es que, bajo la forma en que se ha venido dando, redundante en un desfase porque el servicio se realiza un semestre antes, y uno después se lleva como unidad de aprendizaje. Esta situación problemática se vuelve más compleja porque no hay un profesor que se encargue de dicha unidad. Así que nadie planifica el trabajo, orienta las actividades y realiza los convenios con las instituciones externas o con las otras instancias de la misma universidad.

Consideraciones finales

En virtud de la situación antes expuesta, realizamos ahora algunas propuestas que consideramos convenientes, más allá de lo que puedan opinar otros actores, como los empleadores, los egresados, los estudiantes y demás:

- ◇ Que se designe un director de carrera externo que promueva el trabajo colegiado, puntual, organizado y planificado.
- ◇ Que las unidades optativas de aprendizaje se reorienten a los objetivos que plantea el plan de estudios.
- ◇ Dados los nuevos temas de investigación que son de interés para los estudiantes, consideramos que el área de América Latina se debe fortalecer, y que en ella se deben considerar materias optativas que dirijan la atención hacia Centroamérica; pues la cercanía geográfica e histórica, así como las relaciones políticas y la condición de frontera de Chiapas con esa región, nos permiten considerar que tales materias constituirían un eje fundamental en la formación de los alumnos.
- ◇ Se debe reglamentar la forma de trabajo de los seminarios de investigación, para que sus responsables sepan cuáles son los propósitos de dichas unidades de aprendizaje.
- ◇ El servicio social debe quitarse del octavo semestre en la malla curricular; y los créditos correspondientes se deben conceder en cuanto el alumno demuestre que ya lo ha realizado.

◇ La asignación de un tutor por grupo, a fin de que cualquier problema académico pueda ser resuelto, si así se pudiera, por el propio tutor, o que pueda canalizarlo a las instancias correspondientes. Se sugiere también que el tutor sea alguien que imparta clases al grupo que le sea asignado.

Referencias

UNACH. (2010). (2010). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia*. Facultad de Ciencias Sociales, Campus III, Universidad Autónoma de Chiapas.

LA EPISTEMOLOGÍA DE LA HISTORIA EN EL DISEÑO CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

Jaime Salazar Adame
Universidad Autónoma de Guerrero

Resumen

En retrospectiva, entre los planes de estudio de la licenciatura en Historia de 1996 y el actual de 2012, se observa, a primera vista, una disminución en las asignaturas que se ocupan de los talleres y prácticas de investigación. En el primer plan se cursaban dos asignaturas dedicadas a la Introducción al trabajo del historiador. Se trataba de una asignatura teórico-metodológica que se proponía que los educandos se introdujeran en el campo del conocimiento histórico, lo que les proporcionaría saberes y métodos para comprender la naturaleza del quehacer histórico, algo que es muy importante para la formación profesional del historiador. Asimismo, ello contribuiría a que se introdujeran en el diseño de la investigación, al tiempo que obtuvieran la habilidad para redactar un ensayo con las técnicas argumentativas. Igualmente, que adquirieran la destreza de redactar fichas bibliográficas de contenido, así como los conocimientos necesarios para la obtención de información mediante la simple observación.

Al transmitir los diversos aspectos de la labor historiográfica desde el pasado histórico, algo que es necesario para construir una identidad cultural, uno no deja de plantear los problemas de la sociedad actual, y, en su reconstrucción, los aprehendientes adquieren la habilidad para redactar tanto fichas de contenido como bibliográficas. Esto, más cuatro seminarios de tesis, les permitiría que, al concluir sus estudios, ya contarán con un primer borrador de la tesis. En la actualidad, el plan de estudios nada más incluye dos seminarios de tesis. La presente comparación se realiza después de efectuar un somero análisis de la epistemología de la historia en el diseño curricular del programa de estudios.

Introducción

El programa educativo que se sigue en la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Guerrero, el cual está vigente desde 2012, abarca un currículo integrado por cuarenta y ocho unidades de aprendizaje; y se lleva a cabo en tres etapas, las cuales tienen las características que vamos a describir en este trabajo. La formación del licenciado en Historia, por su carácter flexible, se alcanza en seis, ocho o diez semestres, según sea la ruta que elija el estudiante.

A la etapa de formación institucional, la cual cubre 36 créditos, le corresponde el 12.50 % de los créditos totales del programa educativo. La etapa de formación profesional cubre dos fases: el núcleo de formación básico del área disciplinar (NFBAD) y el núcleo de formación profesional específica (NFPE). A la primera fase le corresponden 64 créditos (16.67 % del total); mientras que a la segunda, 202 créditos (54.17 %). Finalmente, a la etapa de integración y vinculación le tocan 68 créditos, los cuales suman el 16.67 % de los créditos totales del plan de estudios (UAFYL, 2012).

La elaboración del plan de estudios tuvo como propósito garantizar una educación integral de los estudiantes, promoviendo la mejor calidad y la mayor eficiencia de la acción docente, vinculándola con el mayor grado posible de movilización intelectual, de experiencia afectiva y de indagación por parte del alumnado, según lo establece el propio documento.

De igual manera, incorporó el servicio social como un vínculo para fortalecer los lazos del programa educativo con el entorno social, incorporando la visión de género, la multiculturalidad, el desarrollo sustentable y el respeto por los derechos humanos como temas transversales.

Igualmente, el programa se propuso facilitar el aprendizaje de conocimientos, habilidades intelectuales y valores; el dominio de técnicas usadas en la disciplina; y el planteamiento de modelos que ayuden en la construcción de nuevos conocimientos. Además, persigue ofrecer elementos para aprender a argumentar, redactar, interpretar y aplicar lo aprendido en el ejercicio de la profesión. También, para trabajar en equipo, ejercer liderazgo académico, y desempeñarse profesionalmente con sentido ético y social.

Con esta idea en mente, el trabajo contenido en el plan de estudios espera que la planta docente mantenga una mayor concentración en la calidad y que

oriente sus prácticas hacia nuevos ambientes de aprendizaje. Con la puesta en marcha de secuencias didácticas que se ajustan a criterios de calidad, el profesorado tendrá la seguridad de que su desempeño va a ser justipreciado por los alumnos y por las instituciones acreditadoras (UAFYL, 2012).

De dicho universo, el aspecto del plan de estudios que vamos a tomar en cuenta para este trabajo se refiere a la III etapa, o sea, a la de integración y vinculación, y dentro de ésta, específicamente, a las asignaturas que tienen que ver con los talleres y prácticas de investigación, como son los Seminarios de tesis I (protocolo) y Seminario de tesis II (final).

En la etapa de integración y vinculación se establece el vínculo entre la formación académica y la práctica profesional. En esta parte, el estudiante complementa e integra los conocimientos, habilidades y valores señalados en el perfil de egreso del plan de estudios. Por lo tanto, investiga y atiende problemas de su profesión; realiza estancias dentro de su campo profesional; desarrolla un servicio social vinculado con su carrera; participa en eventos y actividades extraescolares, como son los congresos, las conferencias y los seminarios, entre otros. Se trata de una etapa en que es muy flexible, dado que abre opciones de formación terminal al profesionista en potencia y se orienta al fomento de un trabajo multi e interdisciplinario que, a su vez, promueve la colaboración con otras unidades académicas, las redes y los colegios, en el nivel intra o interinstitucional, así como en los ámbitos estatal, nacional e internacional (UAG, 2005).

Características sobresalientes del plan de estudios

Educación centrada en el aprendizaje. En el nuevo Modelo Educativo y Académico (MEYA) se pone el acento en el aprendizaje significativo, relevante, contextualizado y autónomo, que prepare para la vida. Tiene como propósito que el estudiante diseñe proyectos; se apropie de metodologías, técnicas y procedimientos para el tratamiento de problemáticas específicas; y que busque soluciones mediante el pensamiento reflexivo y crítico. Asimismo, presupone la corresponsabilidad entre el aprendiz y el docente. Hace hincapié en las experiencias de formación durante la construcción del conocimiento, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, al igual que en el fomento de actitudes y valores (UAG, 2005).

Al contar con flexibilidad, nuestro modelo curricular conserva en la enseñanza de la historia la orientación formativa y la diversidad de sujetos históricos y ámbitos de análisis, ya que pone el acento en la idea de que el conocimiento histórico siempre está sujeto a diversas interpretaciones y a una constante renovación, a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos que le permitan al estudiante cubrir sus intereses y necesidades profesionales.

Al enfatizar la integración de las funciones sustantivas, debemos destacar el vínculo entre docencia e investigación para evitar continuar enfrentando al alumno con un producto acabado. Por el contrario, hay que promover el desarrollo con habilidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos. Aparte, en la docencia se debe procurar enfrentar al alumno con situaciones y experiencias que le enseñen a construir su pensamiento, con lecturas y vivencias que le ayuden a desarrollar y develar las lógicas internas por medio del contacto vivo y directo con ellas, y que le posibiliten nuevos descubrimientos. Estos planteamientos muestran la importancia que se le otorga a la vinculación entre la docencia y la investigación en el campo de la educación y, de manera especial, en las estrategias didácticas. De esta manera, puede vislumbrarse que el futuro historiador o profesional se está desarrollando incipientemente en la misma práctica docente que vive como estudiante.

En el MEYA de la UAGRO, sobre el cual se sustenta el plan de estudios, se distinguen cuatro ejes formativos: epistemológico, heurístico, axiológico y profesional. En el proceso formativo de los estudiantes de Historia, estos ejes se traducen de la siguiente manera:

Eje epistemológico

Este eje tiene que ver con la reflexión crítica del estatuto teórico de los modelos científicos, de la ciencia, del conocimiento científico y sus métodos, en la comprensión y tratamiento de las grandes problemáticas y temáticas contemporáneas. El tratamiento de esas temáticas y tópicos desde las diversas perspectivas teóricas y culturales desarrolla en el estudiante nuevas maneras de concebir y de significar el mundo. Así, el conocimiento y el saber, en su expresión más amplia, se vuelve más dinámico y se pone en línea con los requerimientos de una sociedad en constante transformación.

Eje heurístico

Como buscamos que el estudiante pueda desarrollar habilidades, procedimientos y procesos que le permitan, con una probabilidad razonable, resolver diversas problemáticas, entonces este eje se orienta a la generación de los conocimientos, las técnicas, los recursos y las acciones creativas e innovadoras que puedan ser sistematizadas y proyectadas, tomando en cuenta los avances científicos, tecnológicos y artísticos, con el fin de hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural.

Eje profesional

En este eje se integran espacios educativos que proporcionan al estudiante las referencias, los conocimientos, habilidades o destrezas, que le permitan desarrollarse profesionalmente en el mundo del trabajo, utilizando la técnica y la tecnología. El campo ocupacional demanda profesionales que sean capaces de resolver problemas mediante la aplicación de conocimientos derivados de diferentes disciplinas, con habilidades para trabajar en equipos interdisciplinarios y para adaptarse a situaciones antes desconocidas.

Eje axiológico

Con este eje se busca que la educación del estudiante esté realmente centrada en los valores humanos y sociales, y no en un supuesto conocimiento neutral, ya que la formación del individuo debe ser profunda y sensible en lo que respecta al compromiso social, la conservación y el respeto tanto de la diversidad cultural como del medio ambiente, la superación personal mediante el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo del aprecio por la cultura en todas sus manifestaciones (UAFYL, 2012).

Todo el proceso de formación se apega a la dimensión ética del conocimiento, al ejercicio profesional y a la vida misma. Los ejes transversales antes señalados se pliegan a un modelo educativo orientado hacia la formación integral. En otros términos, la comunicación de ideas va ligada a la comunicación con otros, y no se sustenta solo en las competencias intelectuales, sino en las personales y sociales (sociabilidad) que el deporte fomenta de manera significativa, gracias al juego colectivo y a la convivencia.

Los talleres y prácticas de investigación

Su objetivo consiste en que el estudiante disponga de información sobre las modalidades de titulación y los tipos de tesis que existen para obtener el grado de licenciado en Historia, así también, acerca del procedimiento general para elegir el tema de investigación, y algunas recomendaciones puntuales relativas al trabajo de tesis.

Al finalizar este curso, el estudiante estará en condiciones de redactar y diseñar su protocolo de investigación de tesis. La naturaleza de esta unidad de aprendizaje es teórico-metodológica, ya que se propone como objetivo que los educandos elaboren su protocolo de investigación en el Seminario de tesis I, y que en el Seminario de tesis II desarrollen la bitácora relacionada con el protocolo diseñado durante la elección del tema. Además, el sistema de seminario le imprime una característica propia al grupo de análisis, discusión y debate en gran parte de los contenidos temáticos específicos.

La contribución de las unidades de aprendizaje al perfil de egreso estriba en que el estudiante adquiere las competencias específicas para su formación profesional. Aporta los fundamentos científicos, metodológicos y técnicos propios de la carrera y del mercado de trabajo profesional que se requieren. Todas estas competencias se enumeran en la Tabla 1.

Orientaciones pedagógico-didácticas

Desde la perspectiva del constructivismo, el estudiante construye sus conocimientos sobre la base de lo que ya sabe y de sus experiencias cotidianas. Por ello, la unidad de aprendizaje comienza con la observación sistemática de su contexto mundial. Posteriormente, el estudiante centra la atención en los conceptos y teorías generales que explican la forma de proceder durante la elaboración de su protocolo de tesis. Analiza crítica y colectivamente los procesos teórico-metodológicos que le ayudarán a plantear correctamente la bitácora de su proyecto de investigación.

De esta manera, se plantea integrar las funciones sustantivas en la formación integral del estudiante, articulando observación, teoría, investigación y la acción en términos de vinculación. Asimismo, orientándolo a comprometerse con responsabilidad social.

Tabla .1: Competencias de la unidad de aprendizaje y sus componentes

| | |
|----------------------------|--|
| Competencia | Diseña proyectos de investigación de complejidad básica mediante la aplicación de los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos esenciales de los paradigmas de investigación cuantitativo y cualitativo, a fin de coadyuven a la solución de problemas socioculturales del contexto regional, manteniendo una perspectiva crítica y atendiendo la sustentabilidad y el compromiso social. |
| Conocimientos | Comprende los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la investigación científica. Analiza los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos esenciales de los paradigmas de investigación cuantitativo, cualitativo y emergente. Comprende la estructura y el procedimiento metodológico esencial de los paradigmas cuantitativo y cualitativo durante la elaboración de los proyectos de investigación. |
| Habilidades | Explica y contextualiza los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la investigación científica, relacionándolos con el campo de la disciplina que estudia. Asume una posición reflexiva y crítica acerca de los paradigmas de investigación cuantitativa, cualitativa y emergente, así como su repercusión en el diseño de proyectos de investigación. Durante el diseño de un proyecto de investigación, aplica el procedimiento metodológico orientándose por uno de los dos paradigmas. |
| Actitudes y valores | Sentido ético y crítico ante los paradigmas de la investigación. Responsabilidad y compromiso social para que oriente el proceso formativo y el diseño de proyectos de investigación. |

Fuente: (UAFYL, 2012, p. 62)

En la Tabla 2 se presenta la síntesis de las 5 secuencias didácticas que conforman el programa.

Tabla 2: Secuencias didácticas en el programa

| Competencias a desarrollar | Secuencias didácticas | Sesiones | Horas con el facilitador | Horas independientes |
|---|-----------------------|-----------|--------------------------|----------------------|
| Introduce críticamente los conceptos acerca de qué es una tesis y cómo se clasifica por método de investigación, así como la clasificación por tratamiento del tema. | 1 | 7 | 15 | 10 |
| Investiga cómo se clasifica una tesis por la forma de recopilación y tratamiento de la información, y también por su nivel de estudios. | 2 | 7 | 15 | 10 |
| Investiga y estudia las formas de titulación, y conoce el reglamento de titulación, así como el procedimiento para elegir tema de investigación. | 3 | 8 | 20 | 10 |
| Elabora y redacta el tema de la investigación. La forma de cómo hacer el planteamiento global de la propuesta, y qué tipo de investigación realizar: teórica o práctica. | 4 | 8 | 20 | 10 |
| Estudia y comprende cómo formular la hipótesis. Cómo elegir el nombre de la tesis, los límites del estudio y el marco teórico y práctico. Definición de los términos. Supuestos y expectativas del tema e importancia del estudio, justificación y planteamiento del problema. Aportación a la disciplina, la escuela o la carrera. Diseño de la investigación/metodología. Índice esquemático o de trabajo. Esquema. Apoyo bibliográfico. Fuentes informativas. Calendariación/Cronograma y presupuesto. | 5 | 7 | 15 | 10 |
| Comprende y redacta la presentación y revisión del proyecto o protocolo de investigación con los siguientes tópicos: (1) Planteamiento del problema, (2) Justificación, (3) Delimitación, (4) Objetivos, (5) Problemas, hipótesis y preguntas, (6) Metodología, (7) Esquema, (8) Guion de trabajo, (9) Cronograma, (10) Fuentes informativas, (11) Cronología. | 6 | 7 | 15 | 10 |
| Total | 6 | 44 | 100 | 60 |

Fuente: (Salazar, 2015, p. 21)

Tanto los profesores como los guías y facilitadores del aprendizaje están obligados a tomar en cuenta, con la flexibilidad debida, las características del grupo, a fin de poder organizar mejor las actividades fuera del aula, el trabajo de campo y la sistematización (en equipo, principalmente) de tales tareas, con la finalidad de generar las evidencias académicas correspondientes.

Con respecto al seguimiento y la evaluación, los profesores establecerán y darán a conocer con anticipación al grupo los criterios correspondientes, los cuales estarán establecidos en las matrices de evaluación.

En este rubro, el portafolios constituye una estrategia de aprendizaje, docencia y evaluación, y consiste en un proceso en el que los estudiantes sistematizan las principales evidencias que dan fe del aprendizaje de las competencias a lo largo del curso, junto con las diferentes formas de evaluación. Como producto final de la unidad de aprendizaje, también deberá incluir todas las

evidencias de las sesiones y trabajos independientes. El portafolio refleja los siguientes procesos:

- a) El interés por la evolución de un proceso de aprendizaje;
- b) El estímulo de la experimentación, la reflexión y la investigación;
- c) El diálogo con los problemas, los logros, los temas y los momentos clave del proceso de aprendizaje; y
- d) El reflejo del punto de vista personal de los protagonistas (Salazar, 2015).

Recursos básicos de aprendizaje

Muñoz Razo, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.

Bibliografía complementaria

Van Evera, S. (2002). *Guía para estudiantes de ciencia política de Educación. Métodos y recursos*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez, J. (2004). *Catálogo de tesis de historia de Instituciones de Educación Superior*. CD-ROM. México: Comité Mexicano de Ciencias Históricas/CM.

Walker, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.

Wayne, C., et al. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.

Perfil del docente/facilitador

El plan de estudios de Historia establece que el facilitador:

- Dispone de una formación profesional en las disciplinas sociales y humanísticas, con título de maestría o doctorado y con experiencia en la docencia y en la investigación.
- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Comprende la dinámica sociocultural, económica, política y tecnológica del mundo contemporáneo y asume una postura crítica.

- Es competente en investigación científica y dispone de varias publicaciones en su área disciplinar.
- Cuenta con formación pedagógica (Salazar, 2015).

Criterios para la evaluación de las competencias del docente

El programa de estudios señala que las pautas de evaluación son las siguientes:

- La acreditación final de las competencias de la unidad de aprendizaje se hará mediante las siguientes formas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Las evidencias a evaluarse podrán ser informes, ensayos, pruebas, fotos, vídeos, audios, etcétera. El instrumento para evaluar será la matriz de evaluación.
- Ser puntual en las sesiones de trabajo y en la entrega de evidencias, respetando las fechas establecidas. No se recibirán trabajos después de la fecha fijada.
- A medida que se realicen los trabajos, reflexionar antes, durante y después sobre cómo hacer bien las cosas, y corregir los errores que se presenten.
- Los trabajos de redacción (ensayos, por ejemplo) deben seguir las normas ortográficas y semánticas.
- En el trabajo por equipos, todos los integrantes deben hacer contribuciones en torno a la tarea propuesta. En cada equipo se deberá respetar la opinión de cada integrante.
- Deben respetarse las fuentes de las cuales se obtuvo la información.
- Realizar las reflexiones propuestas con sinceridad. Reconocer los prejuicios propios y modificar los puntos de vista al conocer nuevas evidencias.
- Cada sesión tendrá una ponderación porcentual; ésta se establecerá en función de presentación de la evidencia, aplicando las normas de redacción e investigación, así como las señaladas en los puntos 1 a 7, con 4 puntos; mientras que los contenidos contarán 6 puntos, dando una sumatoria máxima de 10 de calificación. El promedio obtenido en el total de las sesiones corresponderá a la evaluación final.

Conclusiones

El estudio de la historia se enmarca dentro de las necesidades sociales y culturales, es parte del estado carencial objetivo de la colectividad; constituye, por lo tanto, una necesidad social (UAG, 2005). La historia forma parte de los contenidos básicos de la educación y formación de profesionistas. Su función es mantener viva la experiencia colectiva y ponerla al servicio de las sociedades del presente. Es uno de los elementos que distinguen a la especie humana de las demás especies vivas que habitan la Tierra. Los seres humanos forman la especie que puede rescatar, reconstruir y explicar, de manera ordenada y razonable, su pasado; lo integran al presente y lo toman en cuenta para el futuro. La historia es la ciencia del pasado, con la condición de saber que dicho pasado se convierte en objeto de la historia a través de una reconstrucción que se pone al servicio del presente. Organizar el pasado en función del presente es la forma en que puede definirse la función social de la historia. En su modalidad profesional se ha ganado un merecido espacio entre las disciplinas del conocimiento, y tiene un altísimo poder formativo y cultural; desempeña una función importante, tanto en la esfera científica como en la ética y educativa de las sociedades (Le Goff, 2005).

El estudio de la historia responde a las siguientes necesidades y problemas centrales:

La *investigación*, con la cual contribuye a que avance el conocimiento analítico de la realidad sociohistórica.

La *docencia*. Al formar profesionistas que mejoren la calidad de la educación, en general, y la enseñanza de la historia, en particular, mediante la innovación de paradigmas explicativos y el uso y manejo de nuevas tecnologías, que se expresen en la mejor comprensión, análisis y capacidad de cambiar las realidades presentes.

La *conservación de la memoria y el patrimonio*, al colaborar en la tarea de conservación y uso adecuado de la memoria y la cultura históricas, con la preservación de las fuentes testimoniales escritas y no escritas.

La *difusión*. Responder a la falta de intercambios entre el mundo académico de los historiadores y la sociedad, por medio de la difusión y la comunicación escrita, verbal y virtual de la cultura histórica, mediante el manejo de recursos técnicos innovadores.

Además de las necesidades generales que determinan su quehacer, como toda disciplina científica del conocimiento, la historia se encuentra en constante construcción, revisión y actualización de su aparato epistemológico. Los desarrollos tecnológicos y la profundización de procesos de mundialización económica, social y cultural están imponiendo la exigencia de redefinir los paradigmas explicativos de las realidades locales, nacionales y mundiales. En esa perspectiva, para la historia y su combate mayor en el último siglo, el propósito ha consistido en conformarse como disciplina científica del conocimiento. Hoy ha logrado un importante bagaje teórico y metodológico que le da cuerpo epistemológico, lo que le permite construir explicaciones con alto grado de cientificidad.

No obstante, la enseñanza de la historia enfrenta diversos problemas metodológicos y epistemológicos. Uno de ellos es la falta de un tratamiento más científico que sustente la orientación pedagógica del conocimiento histórico. Generalmente la enseñanza de la historia se aleja del sentido interpretativo y crítico de los procesos sociales. Es necesario recuperar la explicación científica de la enseñanza de la historia, su fin real, teórico y práctico, que conduzca a un método didáctico de la comprensión, de la recuperación del ser como ente consciente de sí mismo, determinado social, cultural e históricamente (Vygotsky); de construir su aprendizaje (Piaget), aprender a pensar y formar su criterio de su presente cambiante con base en su pasado y en las bifurcaciones de la historia con las premisas del tiempo histórico: presente-pasado-presente, presente-futuro-presente.

Para que el estudiante pudiera adquirir los conocimientos y habilidades teóricas y metodológicas para la elaboración de protocolos de investigación a nivel local, regional, nacional e internacional con una actitud abierta y responsable, se hizo necesario revisar y actualizar el plan de estudios del programa educativo de historia apenas egresada su primera generación, en julio de 2016. Considerando el bagaje que adquirimos del plan de estudios 2012, puede afirmarse que, comparativamente con el plan de estudios de 1996, en el cual se impartían cuatro unidades de aprendizaje de seminarios de tesis, más dos talleres de la asignatura Introducción al trabajo del historiador, quedaba la posibilidad real de que, al concluir el Seminario de tesis IV, el estudiante tenía ya escrito el primer borrador de tesis para que, antes de concluir el año fiscal, presentara el examen profesional.

Actualmente, los estudiantes están optando por exámenes teórico-prácticos, la titulación expedita y la tesis colectiva, antes de considerar seriamente la titulación por tesis profesional, lo que nos hace proponer la revisión del programa de estudios, a fin de destinar más tiempo a la elaboración de los trabajos recepcionales y, de esta manera, mantener los indicadores en este rubro. Al tiempo que se demanda un mayor profesionalismo en las investigaciones de tesis.

Referencias

- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.mx%2Fpdf%2Fries%2Fv2n5%2Fv2n5a1.pdf>.
- Informe de evaluación y seguimiento de los CIEES. (2008). *Licenciatura en Historia*. Unidad Académica de Filosofía y Letras. UAG.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia. Modernidad, Presente, Progreso*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. (2008). *La Evaluación de Competencias. Maestría Internacional de Competencias Profesionales*. Universidad Autónoma de Nuevo León/Universidad de Castilla-La Mancha.
- Salazar, J. (2015). *Programa de la UAP Seminario de Tesis I. Licenciatura en Historia*. Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero (versión electrónica).
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior*. Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- UAFYL. (2012). *Plan de Estudios por competencias de la licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Filosofía y Letras*. Chilpancingo: Universidad Autónoma de Guerrero (versión electrónica).
- UAG. (2005). *Modelo Educativo y Académico*. Aprobado por el III Congreso General Universitario y H. Consejo Universitario.

REESTRUCTURACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Georgina Flores García

María Elena Bribiesca Sumano

Marcela Janette Arellano González

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Todo plan de estudios debería evaluarse, en todos y cada uno de sus aspectos, al egresar la primera generación. En forma sustantiva, deberían reconsiderarse todas las unidades de aprendizaje, junto con sus metodologías, estrategias didácticas, formas de evaluación, competencias y contenidos. Amén de que los docentes deberían someterse a un ejercicio de autoevaluación, en el cual tendrían que realizar un análisis de los diferentes resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, considerando, además, los materiales empleados en cada uno de ellos.

Este planteamiento puede ser un tanto utópico, pero si no se realiza corremos el riesgo que se tuvo con la reestructuración 2015 del plan de estudios de Historia en la Universidad Autónoma del Estado de México. Después de pasar seis generaciones, se evalúa el plan y se reestructura, pues el Comité curricular consideró que tenía razones valederas para hacerlo. En este trabajo se revisan solo cuatro aspectos relacionados con esta reestructuración: (1) Disgregaciones técnicas sobre los planes de estudio de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México 2004-2015; (2) Perfil de ingreso; (3) Perfil de egreso; (4) Reflexiones: preocupaciones y ocupaciones.

Creemos que se necesita una campaña de concientización sobre el cambio de paradigma educativo, ya que los planes y programas continúan siendo reestructurados a partir de criterios técnicos, y siguiendo discursos que ya no están vigentes dentro de la filosofía que los sustenta. Debemos pensar en el docente y en el estudiante de hoy, y plantearnos planes de estudios que estén actualizados para que respondan a las circunstancias del momento.

Introducción

Grundy, citado por Gimeno (1989), afirma que

El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas (p. 14).

El currículum no se reduce a la aplicación rigurosa de los principios técnicos citados en la legislación universitaria; no se trata de cubrir el requisito de contar con un documento que detalle las características que debe poseer un profesional determinado. El currículum es la representación, el modelo, de lo que debería caracterizar a un ser humano formado dentro de una ciencia o disciplina, para que responda a las exigencias de una sociedad y de una cultura particulares. Debe abarcar la formación tanto en valores como en habilidades específicas, y con conocimientos puestos al día, que le permitan al profesional poner en la práctica lo que ha apprehendido en la universidad.

En la Universidad Autónoma del Estado de México, la licenciatura en Historia se creó en la Escuela Superior de Pedagogía en 1965, con una propuesta de programa que tenía como objetivo central preparar a los egresados de la Normal elemental a fin de que pudieran atender a los niños de nivel primaria,¹ o bien, a los egresados de la Escuela Preparatoria con bachillerato en ciencias sociales. El título que otorgaba era el de Maestro en Historia, evidentemente, con estudios de Normal elemental² o de bachillerato. Dicho título no hacía alusión al actual grado de maestría, sino al ejercicio de enseñar, y era el equivalente a una licenciatura. En la actualidad, el perfil anterior no es prioridad; pero, contradictoriamente, lo sigue siendo. Eso es, precisamente, lo que buscamos desentrañar en este trabajo.

¹ Para la atención de los adolescentes de secundaria estaba la Normal Superior.

² Cabe aclarar que los estudios en la Normal elemental no equivalían a una licenciatura, ni tampoco al bachillerato universitario. Se cursaban en tres años con una fuerte carga de pedagogía y didáctica.

Disgregaciones técnicas sobre los planes de estudio

2004-2015

La Universidad Autónoma del Estado de México ha formado, durante treinta y nueve años, generaciones de licenciados en Historia siguiendo las escuelas del positivismo, de la tecnología educativa y del cognoscitivismo, las cuales se reflejaron en tres diferentes planes de estudio.³ A finales del siglo xx y principios del XXI, la universidad pública mexicana recibió la instrucción de renovar los planes de estudio de todas sus licenciaturas. Sin evaluación diagnóstica y por pedido expreso, se tenía que seguir el paradigma de las competencias y basarse en la teoría de la complejidad.

Antes de abordar el paradigma educativo que justifica el currículo 2004, es conveniente decir que el plan de estudios 1984, el cual estaba basado en los lineamientos propuestos por Taba (1991) y Tyler (1982), fue un éxito rotundo en el área de la docencia. Ese resultado obedeció a la coherencia interna de su planteamiento curricular, pues partía de un diagnóstico de las necesidades académicas y sociales, así como de haber verificado que el 85 % de los egresados se dedicaban a la docencia en los niveles medio superior y superior. Tomando en cuenta eso, se emprendió el rediseño curricular, para lo cual se contaba con la asesoría de varios *expertos* en psicología educativa que la institución tenía en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE). En primer término, se formó una comisión, la que conminó a todos los docentes a participar en el diseño del nuevo plan de estudios. A los profesores se les impartió una serie de cursos y talleres para que adquirieran conocimientos sobre el nuevo paradigma educativo y sobre la teoría y práctica del diseño curricular. Es pertinente aclarar que nuestra legislación universitaria incluye todo un apartado sobre planes de estudio, el cual sigue estando basado en los autores antes citados.

Para el currículum 2004, la llamada teoría de la complejidad debía ser la plataforma que diera sustento a la reforma. Esa tarea no resultaría nada fácil para los diseñadores curriculares, pues todavía no estaban empapados de

³ De 1965 a 1977 eran listados de asignaturas con contenidos difusos y objetivos generales. No eran planes de estudio como los concebían Tyler y Taba. No fue sino hasta 1984 cuando se elaboró el primer documento merecedor de llevar el nombre de plan de estudios. También debemos reconocer el loable esfuerzo que le antecedió: la propuesta en 1977 y 1979 del Dr. Carlos Herrejón Peredo, coordinador en turno, y del Mtro. Samuel Aponte.

los planteamientos que el sociólogo Edgar Morin expone en *El Método*.⁴ Ideas sobre el conocimiento de la naturaleza y la generación de hipótesis de carácter ontológico, fenomenológico, analítico, sistémico, y sobre la ecología de la acción, entre otras.

Sin contar con las bases epistemológicas y metodológicas, y quizá sin tener tiempo para hacer propuestas curriculares bien cimentadas en la teoría de la complejidad, los integrantes de los comités curriculares optaron por «formatos para llenar cuadros». Algunos de los equipos recurrieron al origen de las competencias, y se plegaron a las ideas de Perrenoud. No era el fondo ni el propósito; sin embargo, se rediseñaron los planes de estudio sobre bases legales obsoletas, dado el nuevo planteamiento curricular, porque la legislación seguía basada en la tecnología educativa. En el caso de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México, se cometieron muchos errores técnicos porque, independientemente de que se diga que se brindó asesoría curricular, fue evidente la carencia de un suficiente apoyo teórico-metodológico, y, nos atrevemos a afirmarlo, también del técnico.

Basta con mirar las normas establecidas (Título tercero: De los estudios de licenciatura) en el documento intitulado *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia Currículum 2004*. Si analizamos lo que dice al pie de la letra la legislación vigente en ese momento (Capítulo II: De los Planes de Estudio), no se respetaban los créditos (Legislación UAEMÉX, 2006), las horas, la tipificación de las diferentes unidades de aprendizaje,⁵ y no se mostraban evidencias claras de qué créditos había que cubrir. Así, por ejemplo, tanto en

⁴ Nos referimos a que todos los comités curriculares nombrados en el año 2000 para la reforma de los planes de estudio estaban imposibilitados, no por incapacidad ni por incompetencia, sino porque dispusieron de poco tiempo, y comprender a cabalidad la teoría de Morin resultaba para ellos algo complicado, amén de que requerían otros referentes conceptuales para tal comprensión. Excepcionales resultaron los compañeros de las licenciaturas en Comunicación, Humanidades, Artes y Economía de las Facultades de Ciencias Políticas y Administración Pública, quienes sí contaban con una formación académica que les permitió liarse con los conceptos morinianos.

⁵ En las unidades de aprendizaje (UA, en adelante), los créditos se calculaban por el número de horas teóricas, prácticas o teórico-prácticas. Así, por ejemplo, una hora teórica equivalía a dos créditos. Ese era el caso en Teoría de la historia o en Seminario de titulación. Mientras que una hora de práctica valía un crédito, como en la materia de Computación. Sin embargo, en realidad eso nunca fue así.

Paleografía como en Computación, los cursos contaban con el mismo número de horas-clase y con los mismos créditos, cuando es claro que el estudiante que ingresa en la licenciatura ya domina un procesador de textos y una hoja de cálculo. El objetivo general que se asignaba a la UA Computación era «Manejar procesador de textos y usar bases de datos» (Plan UAEMÉX, 2004). Mientras que la UA Paleografía y Diplomática era, y aún sigue siendo, una materia con la que los estudiantes nunca se habían topado, y en la que, al concluir el semestre, debían «Distinguir los tipos de estructuras⁶ utilizadas en los documentos coloniales: Humanística, Itálica, procesal y encadenada. Identificar los principales documentos emitidos por las autoridades Real e Indianas. Transcribir textualmente documentos» (Plan UAEMÉX, 2004).

¿Quién puede pensar, en primer término, que Computación y Paleografía se aprenden teóricamente? En segundo, ¿cómo pensar en conseguir, en el mismo tiempo, los objetivos de Computación, que con un examen de competencias lo aprobarían más del 50 % de los estudiantes por los conocimientos adquiridos en el nivel medio superior, que los objetivos de Paleografía y Diplomática, los cuales ni los propios docentes de Historia lograrían en un solo examen? Como el ejemplo anterior, podríamos mencionar varios.

¿Y qué podemos decir de los créditos y las horas-clase? Historia e Historiografía de la segunda mitad de siglo xx tenían igual número de horas que Historia e Historiografía del México antiguo, cuando el objetivo de la primera es «Manejar el estado de la cuestión referente a la historiografía de México desde el estado populista hasta el neoliberalismo» (Plan UAEMÉX, 2004). ¿Y para la Historia de México? ¿Qué cantidad y calidad de producción historiográfica había para la segunda mitad del siglo xx? ¿Cuáles eran los parámetros para seleccionar las obras? Para la UA de México antiguo se propone

Conocer el panorama general de la historia prehispánica del actual territorio de México desde la etapa de los cazadores recolectores hasta el periodo clásico. Examinar los problemas relativos al estudio de la historia prehispánica mediante el análisis y crítica de fuentes prehispánicas, coloniales y contemporáneas (Plan UAEMÉX, 2004).

¿Qué se conocerá y qué se examinará en sesenta y cuatro horas-clase?

⁶ Debía decir *escrituras*; al parecer se trata de un error tipográfico.

Perfil de ingreso

Cada sujeto entra, en cualquier nivel educativo, con una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores. Todos llegan con una carga, que puede ser pesada o ligera, de esquemas conceptuales, referenciales y operacionales, adquiridos en las distintas esferas de la vida, ya sea pública o privada, doméstica, escolar o social.⁷ El currículo los intenta formar para los fines que requiere la institución, en este caso la Universidad Autónoma del Estado de México. Para la licenciatura en Historia, en 2004, el perfil requerido pedía los conocimientos, aptitudes, habilidades y actitudes que se muestran a continuación en la Tabla 1, en la cual también presentamos la comparación con lo que pide el currículum reestructurado.

Cierto es que se trata de un perfil ideal, y probablemente ese sea uno de los mayores errores, pues no cubre los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y actitudes suficientes para el desempeño de su profesión. ¿En qué se basa la aseveración anterior? Si desde el jardín de niños eslabonamos los perfiles de egreso con los de ingreso del siguiente nivel de escolarización, deberíamos tener claro que todos los niños que reciben educación básica en este país ya saben leer y escribir, y tienen gusto por la lectura, indagan por ellos mismos, dado que se supone que la Secretaría de Educación Pública no se equivoca cuando asevera, en la introducción a los currículos de la educación básica, que «Las niños tienen capacidades que desarrollan desde muy tempranas edades: piensan y se expresan, hacen preguntas porque quieren aprender, elaboran explicaciones, interactúan con sus pares, aprenden mientras crecen». Además, parte del perfil de egreso de la educación básica consiste en que niños y niñas

Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

Como dice Rogers (1996), los niños tienen toda la capacidad creativa, pero la escuela, con sus estándares de evaluación y al querer homogeneizar el ser, el hacer y el pensar, les corta las alas de la creatividad y les mengua las potencialidades individuales. Cada niño que llega a la escuela proviene de referentes distintos de vida, y a todos se les uniforma en el saber y en el hacer.

⁷ Hablamos de los espacios en los que se encuentra inmerso, aunque no sean ni escolares ni domésticos; es decir, la iglesia, el parque, la calle, los centros de diversión, etcétera.

Tabla .1: Comparativo entre el Plan de 2004 y el de 2015

| Plan 2004 | Reestructuración 2015 |
|---|--|
| CONOCIMIENTOS | |
| Conocimientos en las áreas de ciencias sociales y humanidades. | Conocimientos en las áreas de ciencias sociales y humanidades, particularmente los referentes a la historia del mundo, historia de México, geografía y cultura general, adquiridos en el nivel medio superior. |
| APTITUDES Y CAPACIDADES: HABILIDADES | |
| Para ejecutar los procesos cognitivos que le permitan el desarrollo de los procedimientos de análisis, síntesis, inducción, deducción relacionales, etc., requeridos por las diversas actividades académico-humanísticas. | Ejecuta los procesos cognitivos que le permiten un análisis, síntesis, inducción y deducción. |
| Para resumir, distinguiendo el objetivo y lo principal de lo secundario, en los textos escritos y orales académico-humanísticos. | Expresa sus ideas y argumentos de manera verbal y escrita, con coherencia, calidad y fluidez. |
| Realiza lectura analítica de textos escritos y del discurso académico-humanístico. | Interpreta, construye y emite mensajes pertinentes en distintos contextos. Lee habitualmente y disfruta demostrando capacidad para comprender, analizar, discutir o inferir conclusiones a partir de las ideas fundamentales de un texto. Busca, identifica y selecciona información proveniente de diversas fuentes y medios. Emplea los recursos, medios y herramientas que le ofrece el desarrollo tecnológico actual. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de problemas establecidos. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Para ejecutar los procesos cognitivos que le permitan el desarrollo de los procedimientos de análisis, síntesis, inducción, deducción y exposición de resultados requeridos por las diversas actividades académico-humanísticas. Para desarrollar una eficiente lectura de comprensión y capacidad de análisis, que le permitan el acercamiento a los textos históricos y sus autores desde una postura crítica, así como cultivar su capacidad de abstracción. Poseer la habilidad de expresar sus ideas oralmente y por escrito, de forma clara y correcta. |
| ACTITUDES | |
| Probado interés por la actividad intelectual que permite interrogarse siempre por la explicación de la realidad sociohistórica y los saberes que responden. | Interés por la actividad intelectual de carácter científico Tener disposición para la búsqueda de la información y la construcción creativa del conocimiento propio de la disciplina. |
| VALORES | |
| Respeto a las personas y la diversidad cultural, conciencia social y conciencia cívica. | Ser tolerante frente a la diversidad de opiniones. Poseer disciplina y constancia para el estudio. Postura autocrítica sobre su formación y conocimientos adquiridos. Compromiso social y vocación de servicio. Honestidad en su actuación profesional y social. |
| INTERESES | |
| Preocupación por el trabajo intelectual y la comprensión por el devenir de la humanidad. | Preocupación legítima por comprender los procesos de la historia de la humanidad mediante el trabajo intelectual y su vínculo con la sociedad. |

Los resultados saltan a la vista: un niño que llega desde una familia lectora, será lector; un niño que nunca ha tenido entre sus manos un libro, no necesariamente rechazará la lectura, pero tampoco será un aficionado a ella, porque desde la cuna nunca los tuvo. ¿Cuestionable? Por supuesto, Juárez, los intelectuales de la Revolución de 1910 y cientos de niños más tampoco los tuvieron, y fueron lectores excepciones. Entonces, ¿cuál es la respuesta a la pregunta de por qué solo el 57 % de la población mexicana lee libros, incluidos los de la escuela?

Los niños hacen preguntas porque quieren saber. Los jóvenes, ¿a quién le preguntan? Tienen a su alcance los medios electrónicos que les responden todos los interrogantes que se formulan. ¿Para qué esperar a que les responda el docente si está Google o History Channel? Sobre todo cuando el docente de Historia solo se la pasa repitiendo datos: nombres, fechas y lugares.

Con seguridad, al diseñar el currículo 2015 se consideró que lo anterior es una realidad, cuando ya no contamos con las reglas ortográficas, de sintaxis o de la gramática, que se perdieron en el camino del *chat* o del celular, y en los mensajes de texto de los diferentes medios electrónicos, que han llevado al empobrecimiento del idioma castellano. Ejemplos: *Ks* (casa), *lo bno* (lo bueno), *es bve* (es breve), *2 vc* (dos veces), *lo c* (lo sé), etcétera. Y no hablemos de palabras en combinación inglés-español, porque terminamos con la lengua madre: «hay que *linkear*, *printear*, hacer un *exit*».

Y así están los jóvenes que ingresan al primer período de la licenciatura en Historia. ¿Sabrán leer?, ¿estarán listos para comprender a Bernal Díaz del Castillo?, ¿podrán hacer las lecturas de Hobsbawm?, ¿comprenderán el lenguaje de Ángel Díaz Barriga? Cierto que el perfil de ingreso es ideal; pero, ¿no sería mejor tomar en cuenta la realidad de los jóvenes que actualmente está recibiendo la universidad?, ¿no estaríamos en mejores condiciones de plantear programas con Unidades de Aprendizaje más realistas? Programas que tengan el fin de desarrollar o terminar de pulir las competencias que cada alumno trae, y que persigan la meta de lograr egresados que sean realmente capaces y no salgan cargados de frustraciones; y, sobre todo, no engañar a la sociedad, que es quien deposita la fe y esperanza en la universidad.

Perfil de egreso

Posiblemente vamos a ver una mayor coherencia en el plan reestructurado de 2015 que en el proyectado en 2004, algo que resulta lógico si consideramos el contexto en el que se solicitó su confección. Basta recordar que, en el Plan 2004, el egresado de la licenciatura en Historia debía:

Hacer avanzar el conocimiento analítico de la realidad sociohistórica a través de su actividad investigativa. Esta actividad se ejerce no solo en los centros de investigación y en los institutos de enseñanza superior, sino que también constituye el ejercicio que antecede a la función del egresado.

Como características colaterales, el egresado será capaz de investigar; tendrá las siguientes competencias, que se derivan, sobre todo, de las UA conformadas fundamentalmente por las 5 áreas de acentuación:

Insertarse en el paradigma del aprendizaje con el manejo de recursos didácticos y técnicos innovadores, así como ser capaz de retroalimentar sus propios procedimientos. Esta capacidad le permite no solo apropiarse permanentemente de nuevos conocimientos, sino también de ser capaz de transmitir, en su actividad como docente, esta misma capacidad. Esta característica refleja, fundamentalmente, el perfil del egresado que haya elegido el área de acentuación de Docencia (Plan UAEMÉX, 2004).

Se debe considerar que el currículo 2004 tiene cinco áreas de acentuación. Una de ellas la docencia, la cual se describe en un párrafo; mientras que las otras cuatro áreas se delimitan en otro párrafo. ¿Cuáles fueron las razones? ¿Por qué darle mayor importancia a la docencia que a las otras cuatro áreas? Es quizá por la certeza, corroborada mediante el seguimiento de egresados (Badía, 2010), de que más del 85% de egresados se dedican a la docencia. En el Plan 2015, el perfil de egreso se divide en tres grandes rubros, los cuales señalan las funciones y tareas que deberá desarrollar el egresado: Docencia, Investigación y Difusión y divulgación. Como los puntos nodales que nos interesan son los dos primeros, solamente citaremos la parte en la que se indica el perfil del futuro licenciado en Historia, y analizaremos si con las UA que se ofrecerán será suficiente.

En docencia, nuestro futuro historiador «Enseña Historia en distintos niveles medio superior y superior. Diseña programas de estudio. Evalúa programas de estudio. Elabora material didáctico para la enseñanza de la Historia».

Dudamos que el estudiante pueda egresar con tales competencias, pues en los objetivos generales de la UA Didáctica general, por ejemplo, se dice que el alumno explicará las características y fundamentos de las corrientes pedagógicas en los procesos educativos por medio de prácticas didácticas(?). ¿Qué es lo que va a practicar, si solamente le fueron explicadas las características y los fundamentos de los procesos educativos?, ¿cómo va a poder diseñar un programa sin los modelos educativos vigentes?, ¿en dónde quedan esas competencias? En sesenta y cuatro horas no se aprende a diseñar programas, mucho menos la filosofía, la metodología y la teoría, a menos que sea solamente la parte técnica.

Veamos ahora el objetivo particular de la UA Didáctica general: «Identificar la relación y articulación que guardan los contenidos y la estructura de un programa dentro de un proyecto curricular. Formular los objetivos y seleccionar estrategias de formación y evaluación definiendo los instrumentos de esta» (Plan UAEMÉX, 2015).

¿Cómo hacer un programa de Habilidades de docencia si están ausentes las habilidades? Estrategias docentes no son habilidades. ¿Cómo va a desarrollar, solo con prácticas, las estrategias docentes específicas para enseñar a pensar históricamente? En el Plan 2004, el objetivo era claro y contundente: «Desarrollar las habilidades de docencia docentes[sic] básicas para la práctica de la enseñanza de la historia» (Plan UAEMÉX, 2004).

El perfil de egreso del licenciado en Historia continúa siendo el mismo que en 1965: formar personas que enseñen Historia. Amén de suprimir la enseñanza en el nivel básico, se han añadido otras modalidades. En investigación, se impulsa la crítica y se invita a los estudiantes a que intenten reflexionar críticamente (siendo ambiciosos, se busca motivarlos a pensar históricamente, y a no conformarse con sopesar solo lo que están estudiando). Adicionalmente, se busca que el egresado sea capaz también de divulgar los resultados de su investigación.

Reflexiones finales

A cincuenta años de distancia de su primer plan de estudios, la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México ofrece un plan de estudios que ha sido reestructurado concienzudamente a partir de un estudio profesional de mercado y de un

seguimiento de egresados. Con esas bases, la reestructuración tuvo que tomar en cuenta lo que las empresas públicas o privadas demandan de nuestros licenciados en Historia: «Ser titulado, con experiencia mínima de dos años, preferente posgrado con buena ortografía y redacción, dominio de inglés en todas sus habilidades, y trabajo en equipo» (Plan UAEMÉX, 2015).

Si desde el ingreso se piensa en un ideal que no se cubre porque desde la primaria se acarrean carencias en lectura y escritura; si consideramos que el egresado necesita trabajar al salir de la universidad, ¿en dónde obtendrá los dos años de experiencia? Si ingresa inmediatamente a un posgrado para cumplir el segundo de los requisitos, ¿a qué hora adquirirá esa experiencia?

En los colegios, escuelas y centros educativos particulares que tienen el nivel medio superior, así como en los planteles de la escuela preparatoria de nuestra misma universidad, los egresados del área de docencia de los planes 2004 y 84, que fueron contratados, han sido evaluados positivamente, lo cual se ha visto reflejado en el aumento de la matrícula de la licenciatura en Historia. Actualmente, la licenciatura cuenta con una población de 287 estudiantes, la mayoría de los cuales tuvieron como docentes de Historia, en la escuela preparatoria, a egresados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

¿Cuántos egresados del Plan 2004 trabajan en museos, archivos, bibliotecas, centros de documentación, agencias de turismo, periódicos, cine, televisión, etcétera? Muy pocos, en comparación con los que laboran en la docencia. ¿Por qué no diseñar mejor los programas que siguen esa vertiente?

Preocupaciones y ocupaciones

El currículum planeado para el 2015 nos dibuja un panorama nada halagüeño. Nuestra preocupación gira alrededor tanto del currículum vivido como del oculto. Nos parece que la teoría de la complejidad no figura en ese documento; y dudamos que los docentes, quienes viven el día a día en las aulas el currículum, están al tanto de esa circunstancia. ¿Sabrán de las competencias académicas y profesionales del estudiante y del egresado de Historia? ¿El haber recibido algunos cursos de contenidos por competencias los habilitará para conocer su origen y sentido? Resulta muy preocupante pensar que, a estas alturas del siglo XXI, el fantasma del positivismo o de la tecnología

educativa sigue rondando las aulas escolares. Y no es porque sea algo muy negativo, pues como estrategias de enseñanza ambos paradigmas le legaron aspectos positivos a la didáctica; sin embargo, es conveniente, y hasta necesario, que estemos conscientes del modelo educativo que subyace en el currículo, así como de la filosofía que la fundamenta. De no hacerlo así, actuaremos en el currículum vivido por simple sentido común, y nada más seguiremos elaborando los programas por pura técnica. Y, lo más grave de todo, descuidaremos el currículum oculto, es decir, los valores, actitudes y normas que no se encuentran explícitamente considerados en el currículum formal, y que nos hablan de las prácticas cotidianas de los jóvenes estudiantes. Si analizamos su comportamiento en sociedad, comprobaremos que existe una gran distancia entre el currículum formal y el oculto.

Consideramos que para mejorar la licenciatura se deben buscar las estrategias técnicas, metodológicas y andragógicas que permitan formar cada vez mejores licenciados en Historia. Para ello, es tiempo aún de que se tomen en cuenta varios aspectos:

1. Tener claridad de lo que encierra el paradigma educativo basado en competencias, y, en el marco de la teoría de la complejidad, partir de la famosa frase de Pascal: «Imposible conocer el todo sin conocer las partes, así como conocer las partes sin conocer el todo». Si no tenemos idea de la teoría que sustenta el modelo educativo, ¿cómo llevarlo a la práctica? Para entender bien el paradigma educativo basado en competencias, es ineludible el análisis epistemológico, axiológico, ontológico y metodológico.
2. Para reformar un currículum, el primer paso es la evaluación, algo que fue acertado en la reestructuración del 2015. En este sentido, el análisis de los resultados y la visión de todos los actores se vuelven más que necesarios. Es decir, se trata de involucrar a todos los docentes, y no solamente a una parte. Seguramente eso nos llevará más tiempo, pero creemos que, al final de cuentas, los resultados serán mejores; pues solo a partir de una buena evaluación se puede emprender el replanteamiento de los objetivos generales.
3. Diseñar perfiles de ingreso y egreso realistas. Esta tarea implica elaborar los programas de las UA partiendo de los conocimientos que ya poseen los estudiantes que ingresan; y, a lo largo de la carrera, dotarlos de las habilidades, actitudes, aptitudes y conocimientos que demandarán los empleadores.

4. Incluir UA que les permitan a los estudiantes convertirse en personas dedicadas cien por ciento a los estudios, ya que el trabajo, aunque es necesario para su subsistencia, les impide dedicarse a la investigación y al estudio con seriedad y dedicación, motivo por el cual, en el mejor de los casos, se ven orillados a plagiar; y, en el peor, a abandonar los estudios, ocasionando un gasto a la sociedad, en general, y a sus padres, en particular.

5. Diseñar UA con objetivos que tengan núcleos problemáticos que consideren la transversalidad.

6. La tutoría debería replantearse como un acompañamiento académico, y basarse en asesorías y canalizaciones, de otra forma convierte al docente en un hombre orquesta que no se dedica a una o dos actividades (docencia e investigación), sino a ser un gestor, administrador, difusor, divulgador, etcétera, dejando de lado el conocimiento del mismo plan de estudios y de su programa específico.

7. A finales de 2016, la generación 2015-2019 de la licenciatura en Historia llevó dos semestres siguiendo un plan reestructurado. En este proceso se cuidaron equivalencias con el fin de no perjudicar al personal que ha venido sirviendo las UA desde los años ochenta. Sería conveniente generar estrategias que permitan la adquisición de los conocimientos relacionados con las actuales teorías andragógicas y paradigmas educativos, lo que les proporcionaría no solo los elementos técnicos que se necesitan para la elaboración de los programas, sino para la argumentación cabal de su docencia.

Referencias

Badía, G. (2010). *Seguimiento de egresados de la Licenciatura en Historia*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Legislación de la UAEM. (2006). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Morin, E. (2009). *El Método*. Madrid: Cátedra.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. (1984). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. Currículum 2004. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. Currículum 2015. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en educación.* Barcelona: Paidós.

Taba, H. (1991). *Elaboración del currículum: teoría y práctica.* Buenos Aires: Troquel.

Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículum.* Buenos Aires: Troquel.

¿CÓMO ELABORAR UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA UN SEMINARIO DE TITULACIÓN? UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Marco Antonio Peralta Peralta

El Colegio de México

Resumen

La presente comunicación tiene el objetivo de exponer la experiencia personal de investigación mediante un ejercicio de enseñanza-aprendizaje concreto. Se trata de esbozar algunas estrategias específicas que, a mi parecer, pueden ayudar a los estudiantes del nivel superior, por lo menos, a tener claridad sobre cómo elaborar los protocolos y proyectos de investigación para sus tesis de grado. Mi intención no es imponer un manual de trabajo, sino ofrecer la experiencia que he adquirido en la investigación como una guía de apoyo. En este sentido, lo que presento es una serie de ideas que tienen que ver desde la elaboración de las preguntas y planteamientos de investigación —la distinción que hay entre teoría, metodología y marco teórico—, hasta la propuesta de cronogramas de trabajo.

Si asumimos que la investigación de la historia también constituye una forma de conocimiento científico, debemos partir de la idea de que —al igual que la física, la biología, la ingeniería y la economía, por ejemplo— aplica el método científico para su quehacer investigativo; esto es, el método de la ciencia (Ferrater, 1970; Pérez, 2000). Las preguntas que debemos atender, por lo tanto, son las siguientes: ¿cómo investiga la historia?, ¿cómo explica sus fenómenos de estudio?, ¿en qué basa sus argumentos?, ¿qué técnicas y herramientas utiliza?

Uno de los pasos fundamentales en las investigaciones históricas es la formulación del problema (Mercado, 1994). De hecho, la mayoría de los historiadores suelen partir de problemáticas específicas para abordar sus intereses. Para efectos explicativos, supongamos que nos interesa explicar un fenómeno particular, por ejemplo, las manifestaciones religiosas y las tradiciones expresadas en la fiesta patronal de una comunidad semiurbana, a la cual vamos

a llamar *comunidad X*. Según esto, por principio de cuentas, el haber detectado el fenómeno de estudio y nuestros sujetos o protagonistas del trabajo implica ya un primer acercamiento a la labor de investigación. A partir de ese primer acercamiento, el estudioso de la historia no dudará en preguntarse ¿por qué esa comunidad conserva tradiciones antiquísimas?, ¿cómo llegaron hasta nuestros días?, ¿quiénes son las personas que habitan la comunidad?, ¿cuál es el origen del lugar? Recordemos que preguntas inteligentes y bien planteadas conducen a respuestas contundentes y positivas.

Después de plantearnos las preguntas, muy probablemente comencemos a rastrear evidencias empíricas y documentales que nos permitan entender el fenómeno al que nos interesa adentrarnos. Cuando tengamos información suficiente¹ para una primera aproximación explicativa, nos surgirán preguntas más específicas e interrogantes muy particulares al fenómeno.

Continuando con nuestro ejemplo, supongamos que la *comunidad X* es una población con una densidad demográfica multiétnica; además, pensemos que uno de los lazos de convivencia más fuertes que tiene es, en efecto, la fiesta patronal, y, además, agreguemos el caso hipotético de que la población de la tercera edad desempeña un papel relevante en la transmisión de saberes y costumbres tradicionales.

De acuerdo con lo anterior, las conjeturas que acabamos de señalar fueron producto de nuestro primer acercamiento con nuestras fuentes; por lo tanto, nuestras preguntas ya no serán las mismas que nos planteábamos antes de estudiar a nuestra comunidad; y, si bien tienen cabida en nuestros nuevos planteamientos, para problematizar el tema de estudio serán necesarios nuevos interrogantes. Por ejemplo, frente a la pregunta general de por qué esa comunidad conserva tradiciones antiquísimas, nuestras lecturas y trabajo etnográfico nos obligarán a preguntarnos: ¿será acaso que la tradición oral de las personas de la tercera edad es un recurso de conservación de las tradiciones? De igual forma, en vez de preguntarnos simplemente cómo llegaron hasta nuestros días; una interrogante más ceñida a nuestra investigación sería esta: ¿en qué medida la fiesta patronal funge como espacio ritual en el que confluyen el pasado y el presente? A su vez, frente a las preguntas de

¹ Debo llamar la atención sobre el constante trabajo de lectura y recopilación de información que se debe realizar desde el primer contacto con el tema de trabajo.

quiénes participan en esas tradiciones y cuál es el origen de éstas, nuestra nueva visión del fenómeno nos hará plantear, más bien, los siguientes cuestionamientos: ¿el papel de la mujer en la fiesta patronal adquiere más peso que el del hombre porque a través de ella las tradiciones se comunican a los más jóvenes? O bien, ¿el párroco de la comunidad representa lo sagrado de la fiesta, en tanto que los participantes son profanos? Finalmente, en cuanto al origen, una pregunta nueva sería esta otra: cuando las reformas borbónicas del siglo XVIII reconfiguraron a los antiguos pueblos de indios, ¿nuestra *comunidad X* se separó de su cabecera y, con base en un mito fundador cobijado por la historia del santo patrono, intentó consolidarse como unidad independiente?

Como podemos observar, los nuevos interrogantes ya no se pueden aplicar a cualquier investigación; y solo son pertinentes para la nuestra porque en estas preguntas ya estamos incluyendo el fenómeno mismo. Este primer paso es lo que se conoce como *problematización* de la investigación (Cardoso, 1982; Bunge, 1985). Esto significa plantear un problema de carácter histórico que nos permita comprender y explicar una realidad específica.

Las delimitaciones las planteamos con base en nuestro tema de estudio, y, por ello, habrá que prestar mucha atención a lo que estamos proponiendo (Arbaiza, 2014). Para efectos explicativos, y continuando con nuestra *comunidad X*, pensemos que con base en nuestros interrogantes vamos a continuación a *delimitar* nuestra investigación. Por alguna u otra razón, nuestras conjeturas han permitido plantearnos que es posible estudiar a la *comunidad X* por lo menos durante todo el siglo XX; esto significa que en un primer momento podemos decir que nuestra delimitación es: «la *comunidad X* en el siglo XX». Realmente, enunciar lo anterior habla muy poco de nuestras intenciones; por lo tanto, habrá que ahondar en otros detalles. Por ejemplo, aunque nuestro punto de partida es el siglo XX, nos interesa rastrear tradiciones antiguas; así que resulta pertinente plantear nuestra investigación como una historia de larga duración. Además, no solamente estudiaremos a la *comunidad X*, sino las relaciones culturales que tiene con otras unidades políticas vecinas. Finalmente, el carácter de nuestro tema de investigación no es económico ni político, sino cultural. En este punto, no debemos perder de vista que tanto las tradiciones como la fiesta patronal son las ventanas mediante las cuales procuraremos explicar nuestros argumentos. Por lo tanto, una

delimitación adecuada (e hipotética, desde luego) sería: «Las tradiciones locales y la fiesta patronal de la *comunidad X* como continuidad histórica de la identidad colectiva durante el siglo xx», en donde:

Las tradiciones locales, la fiesta patronal y la identidad colectiva = delimitación temática.

Comunidad X = delimitación espacial (asumiendo que la vincularemos con otras).

Continuidad histórica durante el siglo xx = delimitación temporal, aunque la palabra «continuidad» nos obliga a ir más allá de la fecha, o en este caso, de la centuria.

Inmediatamente después de la delimitación, habrá quien nos pregunte por qué hemos decidido trabajar a este fenómeno cultural. Nuestra respuesta a esta pregunta será nuestra *justificación* investigativa; por lo tanto, nuestro argumento requerirá de cientificidad; es decir, aunque una respuesta honesta sería «porque soy oriundo de ella y quiero contribuir a conocer su historia», para efectos de un trabajo de investigación no bastaría con este enunciado. La recomendación en este punto es justificarse con base en la historiografía y en las soluciones metodológicas que pretende brindar la investigación (Garza, 2007); esto es, argumentar en qué medida mi investigación puede ser entendida como un trabajo de interés, originalidad, innovación, viabilidad, precisión y, sobre todo, relevancia en la historiografía. Además, un buen trabajo de investigación debe procurar rebasar las fronteras de la academia y lograr tener alguna repercusión en la vida social de nuestro presente. En nuestra investigación, este aspecto no debe desdeñarse.

Una vez hecho lo anterior, la propia curiosidad científica nos llevará a plantearnos posibles soluciones a las preguntas que problematizan nuestro trabajo. Desde luego que estas respuestas dependen de la información previa que tenemos de nuestro fenómeno. Es entonces que formulamos las *hipótesis* de la investigación. Ciertamente que las hipótesis deben ir más allá de la idea infortunada (y errónea) de suponer que se trata de «la respuesta tentativa a nuestro planteamiento». Una hipótesis siempre debe resultar de un análisis reflexivo y de abstracción que no se conforma con un «sí» o un «no» como respuesta (Bunge, 2006; Ferrater, 1970).

Volviendo a nuestro ejemplo hipotético; supongamos que después de la lectura de los textos generales, monográficos y especializados, y luego de un primer trabajo etnográfico general, obtuvimos información que nos va a permitir elaborar una lista de elementos jerárquicos que tienen que ver con la fiesta patronal, las tradiciones populares y las particularidades de la *comunidad X*. De acuerdo con lo anterior, las lecturas y las conjeturas empíricas poco a poco nos permitirán identificar las categorías o conceptos clave que constituirán nuestras hipótesis. Más adelante ahondaré sobre las categorías de análisis; sin embargo, de momento pensemos en el siguiente argumento hipotético que sustentará la tesis de investigación:

En la *comunidad X*, el capital simbólico de la ritualidad de la fiesta patronal se desarrolla mediante representaciones colectivas de aculturación permanente que varían de significado de acuerdo con los valores de comunidad y la idea de identidad colectiva. En este sentido, las tradiciones populares del siglo xx se basan en la complejidad histórica de la cultura que, desde finales del siglo XVIII, y, sobre todo, durante la primera mitad del xx, motivaron una forma de vida y comunicación de saberes muy peculiar, en donde la oralidad y la memoria histórica son piezas clave.

Este enunciado será nuestra primera hipótesis general, y, con base en ella, nuestra investigación formulará *objetivos* a alcanzar; es decir, ya que sabemos esto, ¿qué pretendemos alcanzar con nuestro trabajo? Sin lugar a dudas, lo primero que haremos será explicar nuestras conjeturas y nuestros argumentos; por lo tanto, nuestro objetivo general será explicar, además de explicar el fenómeno en su conjunto, a qué otros elementos les prestaremos atención y cuáles vamos a discriminar. Para ello, siempre será necesario estar metido de lleno en nuestras lecturas y en el trabajo etnográfico más especializado; es decir, ya no solo iremos a observar generalidades, sino a buscar pistas. Suponiendo que efectivamente esto es lo que hacemos, regresemos a nuestro ejemplo.

Hipotéticamente nos interesa *ahondar en el valor del capital simbólico de aquellos elementos que intervienen en la fiesta patronal*. También nos interesa *indagar en la fecha más antigua de celebración de la fiesta para comprobar su origen en el antiguo régimen*. Asimismo, a nuestro juicio, es fundamental *exponer el papel que desempeñan hombres, mujeres y niños en el ritual festivo como agentes de transmisión cultural*.

No está de más decir que, a la hora de elaborar un objetivo de investigación, debemos encontrar el verbo indicado para cada acción. Me parece que un primer acercamiento a la elaboración de objetivos se puede encontrar en la taxonomía de Bloom, ya que él distingue distintos verbos, según la complejidad y los fines del objetivo. Además, a cada objetivo le corresponderá un solo verbo; es decir, si nuestro objetivo general prioritario es explicar; no podemos emplear este verbo indiscriminadamente y repetitivamente para hacer alusión a las demás tareas de investigación. Tampoco podemos enunciar en un mismo objetivo dos verbos, y mucho menos verbos conjugados en diferentes tiempos. Siempre habrá que homogeneizar, prefiriendo el infinitivo como tiempo verbal.

Estas tres metas generales constituirán, la mayor parte de las veces, un eje temático de la investigación, que en un proceso narrativo serán capítulos o apartados. Debo advertir que cada objetivo conlleva sus propios objetivos subordinados, los cuales se desarrollarán en cada apartado.

Hasta aquí hemos planteado nuestra investigación; hemos delimitado y justificado su tema; propusimos una hipótesis con base en preguntas que emanaron de la problematización, lo que nos condujo a formular objetivos.

En términos metodológicos, hemos llegado a un punto medio. ¿Qué paso sigue después? En primer lugar, tenemos que prestar muchísima atención a lo que hemos propuesto como categorías, y no olvidar lo que la fuente empírica y documental nos ha proporcionado para trabajar nuestra investigación. Todo ello es necesario porque, con base en ello, es como daremos un sentido de orden y selección de obras que conformarán el estado de la cuestión (Arostegui, 2001).

Antes de realizar dicha selección de obras, es fundamental en la labor historiográfica apoyarse en una *teoría* o *modelo explicativo* que dote de cientificidad a nuestra investigación (Cardoso, 1976; Curtis, 1975; Arostegui, 2001). En este proceso, no se trata de citar una corriente historiográfica porque eso no es teoría, sino enfoque (Bunge, 1985). Es decir, no es posible decir que nuestra investigación se basa en la teoría de los *Annales* o en la historia de la vida cotidiana o en la Historia cultural. Enunciar esto se podría prestar a confusión, dado que la historia de *Annales*, la vida cotidiana y la historia cultural son formas de hacer historia, que eluden la teoría en ocasiones.

Para evitar lo anterior, debemos, por tanto, ir más allá de estos enfoques y centrarnos en las ideas epistemológicas que originaron las corrientes historiográficas. En primer lugar, es nuestro deber investigativo establecer los postulados teóricos que separaron a los *Annales* del positivismo; o bien, indagar qué es aquello que da sentido a la vida cotidiana o a las ideas que apoyan la existencia de una historia cultural. Una vez que hagamos lo anterior, podremos, incluso, ampliar nuestro horizonte y proponer una base teórica.

Por ejemplo, para los efectos de nuestro objeto hipotético (*la comunidad X*), después de una lectura exhaustiva de textos históricos, antropológicos y sociológicos, diremos ahora que nuestra investigación se basa en la teoría del relativismo cultural, la cual afirma que todo proceso histórico es convencional en su tiempo y espacio, y es relativo a su comprensión entre los propios de la comunidad y entre los que la observan (Harris, 1982). Esta será nuestra base teórica, si nuestra intención es explicar que la *comunidad X* crea convencionalismos culturales para mantenerse vigente en el tiempo.

Si, por el contrario, nuestra idea es explicar que nuestra comunidad semiurbana ha mantenido una continuidad histórica, emplearemos la teoría del estructuralismo cultural, que aboga por la idea de que, a pesar del cambio de estructuras sociales, hay elementos en la cultura de las sociedades que pasan de manera permanente e inmutable en el imaginario social, creando una cadena de continuidad (Lévi-Strauss, 2008).

Una tercera posibilidad es que si la investigación nos permite explicar las realidades paralelas que existen en la comunidad semiurbana bajo estudio, diremos que nuestra base teórica es la ciencia social comprensiva, la cual sostiene que todo proceso social está dado en dos realidades: una que se construye como ideal, y que es la que permea en la historia; y la otra que es empírica, creada por los intereses de las personas en su propio contexto (Weber, 1978).

Podríamos seguir con los ejemplos; sin embargo, el punto es que el relativismo cultural, el estructuralismo cultural y la ciencia comprensiva son bastante más amplios que las corrientes de los *Annales*, que la vida cotidiana y que la historia cultural. De hecho, la vida cotidiana y la historia cultural pueden inscribirse en una teoría más amplia (Gonzalbo, 2006).

Por lo tanto, la enunciación del marco teórico (o teoría) es un paso más de nuestra metodología, pero de ninguna manera constituye la metodología en

sí. Ahora bien, es común encontrar en los proyectos de investigación que el marco teórico va acompañado con la palabra «conceptual». Esto se debe a que, en ocasiones, se parte de la idea de que al momento de elegir una postura teórica, también asumimos sus categorías de análisis, y, por lo tanto, nuestra tarea es identificar aquellas que sirven más a nuestra investigación.

Supongamos que para nuestro ejemplo de la *comunidad X*, decidimos apostar por el relativismo cultural. En este sentido, el siguiente paso será recuperar aquellas categorías que esta teoría emplea para trabajar las fiestas, así como las tradiciones y las comunidades e identidades colectivas.

En este punto, muchos investigadores principiantes entran en conflicto porque de manera indistinta exponen su estado de la cuestión como si éste fuera la justificación conceptual de su trabajo. En parte, la confusión se debe a que en realidad no se puede separar el análisis historiográfico de la recuperación de conceptos. Hay historiadores que analizan textos y conceptos al mismo tiempo, y esto es posible cuando se posee un conocimiento especializado de las posturas teóricas y de la literatura especializada.

Sin embargo, para los que se inician en el camino de la investigación científica, no está de más separar lo uno de lo otro. En este proceso, pongamos la atención en recuperar conceptos. Debo insistir en que durante toda la elaboración de la investigación, la lectura es obligada porque de otra manera no se puede avanzar. Dicho lo anterior, supongamos que nuestras lecturas, por una u otra razón se han basado en obras antropológicas e históricas que estudian fiestas y tradiciones comunitarias en el siglo XX.

El siguiente paso consiste en identificar aquellas obras que tienen relación directa con nuestra teoría elegida; en este caso, el relativismo cultural. Esto es importante porque en muchas ocasiones la teoría solo aparece en esta parte de la investigación, y se olvida por completo a lo largo del trabajo, lo cual lleva a investigaciones que adolecen de esta parte científica.

Del universo de textos consultados, tendremos que identificar aquellas categorías y conceptos que se repiten y se emplean como «herramientas metodológicas» para explicar los fenómenos. Hipotéticamente, pensemos que nuestras obras historiográficas y antropológicas hablan de *capital simbólico* y, a la par, de *representaciones colectivas*, a la hora de identificar los procesos festivos. Además, supongamos que la teoría del relativismo cultural recurre

al *significado cultural* para explicar el sentido que las comunidades les otorgan a eventos u objetos determinados. Por último, las obras antropológicas que, a nuestro juicio, aluden a la relación fiesta-santo, denominan *sincretismo* y *aculturación* al proceso de cambio y adaptación que dan las personas al simbolismo religioso que otorgan al santo.

Con base en lo anterior, resumamos lo que hemos hecho previo a enunciar nuestro estado de la cuestión. Primero, buscamos la teoría o modelo teórico que ayudará a lograr nuestros objetivos; después, buscamos las obras que, apoyadas en esa teoría, analizan las comunidades semejantes a la nuestra. Una vez localizadas, recuperamos los conceptos clave o que, a nuestro juicio, abstraen las acciones colectivas para su justificación histórica.

Una vez que hemos llegado a este punto, es conveniente ofrecer a nuestros lectores el apoyo bibliográfico que vamos a utilizar a lo largo de la investigación para que su lectura especializada, al igual que hicimos nosotros, pueda encuadrar nuestro trabajo en una disciplina o área particular. Además de advertirles a nuestros posibles lectores sobre nuestra tendencia investigativa, el *estado de la cuestión* se vuelve fundamental en toda investigación histórica porque, como su nombre lo indica, nos permite observar el estado actual que presentan las investigaciones referentes a nuestro fenómeno de estudio (Arostegui, 2001).

En primer lugar, enunciaremos aquellas obras que trabajan o hacen referencia a nuestro objeto de estudio, para identificar en ellas lo que ya se ha trabajado, lo que falta por hacer y lo que pretende cubrir nuestra investigación. Aquí se vuelve fundamental la lectura, debido a que, de otra manera, no podremos identificar líneas de investigación a explotar.

En un segundo momento, podremos enlistar las obras que, si bien no tocan o no hacen relación a comunidades semejantes a la nuestra, sí analizan otros espacios parecidos, pero con las categorías analíticas que anteriormente identificamos. En este punto, no se trata de insistir en lo que dice un autor u otro acerca de un concepto; sino en hacer la crítica en su uso, ya que de ello derivará el sentido que demos nosotros a nuestras ideas y conceptos. En este paso identificaremos a los autores que trataron los mismos intereses que nosotros buscamos explicar o, en todo caso, a quienes más se aproximaron a ello.

Ahora bien, en esta parte los investigadores novatos suelen hacer una misma pregunta: ¿cuántos libros tengo que citar en mi estado de la cuestión? Infortunadamente, una respuesta equivocada ha sido siempre: «todo lo que tenga que ver con tu tema». Esta respuesta solamente sería viable si nuestra intención teórica fuera la de hacer una historia global, totalizante, que no separe cultura de política o de vida cotidiana o de filosofía de la historia. Dado que el caso no es este, porque nuestro objetivo solo es explicar el fenómeno cultural que hemos identificado en nuestra comunidad semiurbana, nuestro estado de la cuestión estará conformado por aquellas obras que cumplan con lo que enunciamos líneas atrás; es decir, con aquellas que discutan los conceptos que pretendemos usar y analicen fenómenos culturales parecidos al nuestro, como también a las obras que aborden la historia de nuestra comunidad; por lo tanto, el límite de nuestro estado de la cuestión dependerá de las obras que consideremos cubran estos requisitos y de las que nos proporcionen los especialistas en el tema.

Hasta este punto, nuestro proyecto se halla casi terminado, pero falta añadirle el elemento más relevante que hará que nuestra investigación sea única: el análisis y tratamiento de *fuentes*; esto es, lo que algunos especialistas llaman heurística de la historia (Arostegui, 2001).

Regresando a nuestro ejemplo hipotético, cabe recordar que desde un inicio partimos de la observación de la comunidad que, por algún motivo u otro, hemos elegido y justificado estudiar.

Asumamos que para una explicación propositiva, la etnografía será un apoyo vital, pero también tengamos en cuenta qué tanto podemos recuperar de los archivos históricos para indagar en los procesos festivos o en el origen mismo de nuestra comunidad. Es aquí donde empezaremos a exponer qué fuentes utilizaremos, cómo se relacionan con nuestros objetivos y nuestras hipótesis. Desde luego, no se trata de enlistar los archivos que vamos a consultar o las técnicas etnográficas que vamos a aplicar para obtener información. Un buen proyecto de investigación enuncia la manera en que se trabajarán los documentos y las entrevistas o encuestas.

Para mayor claridad en este punto, volvamos a nuestro ejemplo. Supongamos que en el archivo parroquial de la *comunidad X* se halla un padrón de mayordomos o un libro de cuentas de donativos a fiestas religiosas. Estos

documentos serán vitales porque nos permitirán ofrecer una fecha aproximada de su origen. Además, pensemos que en el archivo estatal encontramos que durante el cardenismo y la reforma agraria del siglo xx, aparece nuestra *comunidad X* como parte de un municipio, y, más adelante, como unidad independiente. Esta información será relevante porque nos dará pistas para ampliar nuestros repositorios, a fin de buscar, o bien la historia del municipio del que dependió antes de la reforma, o hallar más información sobre la separación política. Finalmente, no podemos dejar de visitar los archivos más generales, como puede ser el General de la Nación (AGN) o el del Arzobispado de México para recuperar aquello que servirá para nuestros objetivos e hipótesis.

Por otra parte, en nuestras entrevistas y técnicas etnográficas, no se trata de aplicar unos cuestionarios solo para disponer de los relatos contados por los más ancianos o por los que se involucran directamente en la organización de una fiesta. Al igual que un archivo histórico, aplicaremos entrevistas para obtener información específica; pero también tendremos que hacer un *distingo personal* entre lo que es historia oral, tradición oral e historia de vida, porque, dependiendo de las respuestas, podremos distinguir aquellos elementos que son tradiciones, usos y costumbres, y los que únicamente tienen relevancia en el ámbito familiar de nuestros entrevistados.

En este proceso, estamos, de hecho, explicando nuestras *herramientas y técnicas de la investigación*, que van más allá de únicamente decir que haremos fichas de trabajo, encuestas y bases de datos. Más bien, se trata de explicar cómo analizaremos los documentos, qué discriminaremos de ellos y en qué nos centraremos, qué respuestas buscamos hallar con la etnografía y qué criterio metodológico usaremos para distinguir tradición oral de historia de vida e historia oral.

En ocasiones, algunos proyectos incluyen, en esta parte de técnicas y herramientas, el estilo narrativo que darán a sus textos y la forma en que presentarán sus fuentes documentales. Eso sin mencionar que, desde entonces, enuncian su forma de elaborar el aparato crítico; lo cual se vuelve fundamental porque en la historia este aparato crítico y de citación es un elemento de científicidad y objetividad que vale para la crítica especializada.

Antes de concluir nuestro proyecto, debemos esquematizar bien las ideas, a fin de que nuestro lector pueda percibir nuestras intenciones, alcances y

limitaciones investigativas (Mercado, 1994; Arbaiza, 2014). Para hacer un *esquema tentativo* podemos valernos de los objetivos que planteamos al inicio, porque cada uno de ellos puede ser alcanzado en un apartado específico o capítulo; y, en este momento, lo que en un principio llamábamos objetivos subordinados, se convierten ahora en puntos del capítulo (Arbaiza, 2014). Una vez elaborado el esquema, tendremos que reflexionar para ver si, en su conjunto, los capítulos responden al objetivo general; en todo caso, elaborar un esquema requiere de concentración y claridad de objetivos.

Por último, el *cronograma* se enuncia para esquematizar cómo habremos de avanzar en nuestra investigación. Con esto, concluimos nuestro proyecto y, por tanto, no queda sino comenzar a redactar el trabajo de investigación.

Un comentario final sobre las categorías y la metodología

Sin lugar a dudas, algo que provoca confusión entre los estudiantes que se adentran en la elaboración de proyectos de investigación es lo relacionado con las categorías. Resulta difícil definir una categoría como tal; además, en ocasiones, los propios investigadores no consiguen discernir entre conceptos, términos y categorías. Un tercer problema radica en la polisemia de las palabras que tratamos como categorías; es decir, mientras que para un autor la *identidad colectiva* se vuelve una categoría de análisis, para otro simplemente puede servir de apoyo para refinar un concepto; es decir, no hay una fórmula única para proponer y crear categorías; por el contrario, cada investigador, cada enfoque y cada corriente de trabajo emplea las palabras que mejor se aplican a su trabajo.

Pese a ello, conviene sugerir una vía alterna que puede ayudar a los investigadores novatos. Para efectos de nuestros proyectos, conviene revisar y considerar usar los conceptos que la propia lectura especializada nos arroja, o bien, basarnos en algún autor específico. Por último, para saber que en realidad estamos empleando una palabra como categoría, habrá que hacer una reflexión sobre la viabilidad de ese concepto como el que nos permitirá dialogar tanto con nuestra hipótesis, objetivos, fuentes empíricas y documentales y teoría, como con los autores que conforman nuestro estado de la cuestión.

Por otra parte, cuando explicábamos el modelo teórico y los conceptos que trabajaremos, nos referimos a que tanto lo uno como lo otro eran parte de

nuestra metodología. En efecto, es parte, mas no es la metodología en sí. Para tener claridad al respecto, la metodología la habremos de entender como el propio camino que iremos construyendo para alcanzar nuestros objetivos, demostrar las hipótesis y sacar conclusiones; por lo tanto, la metodología no es algo que copiemos de otros autores o de otros textos; es una elaboración personal que solo hasta concluir nuestra investigación podremos recuperar por completo. Por ejemplo, supongamos que ya concluimos nuestra investigación y que fueron pocos los cambios que realizamos a nuestros planteamientos e hipótesis. Entonces alguien se acercará y nos preguntará «¿qué metodología han empleado en esa investigación?».

La respuesta a esta pregunta será exponer todo lo que tuvimos que hacer para llegar a la culminación del trabajo. Por ejemplo, para explicar la historia del origen de nuestra *comunidad X*, qué hicimos, qué documentos recuperamos, qué textos nos sirvieron y cómo conjugamos todo ello para ofrecer nuestro propio punto de vista. De igual forma, cómo aplicamos nuestros conceptos al análisis empírico, a las fuentes documentales y qué hallamos de nuevo para nuestro objeto de investigación. En términos más específicos, cómo estructuramos nuestras ideas y cómo logramos ordenar la información para darle un sentido y coherencia narrativa; todo ello es lo que constituye nuestra metodología. Infortunadamente, hay investigadores que piensan que metodología es copiar la forma de hacer un trabajo de alguien más, y aunque es válido y legítimo hacerlo, no hay como arriesgarse y aventurarse uno mismo a ofrecer nuevas formas de hacer historia.

Referencias

- Arbaiza, L. (2014). *Cómo elaborar una tesis de grado*. Perú: Esan ediciones.
- Arostegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica. Su estrategia y filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (2006). *La ciencia. Su método y su filosofía*. México: Nueva Imagen.
- Cardoso, C. (1976). *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona: Crítica.

- Cardoso, C. (1982). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- Curtis, L.P. Jr. (1975). *El taller del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrater, F. (1970). *Diccionario de filosofía abreviado*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Garza, A. (2007). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. México: El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- Harris, M. (1982). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías culturales*. España: Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (2008). *El estructuralismo y la teoría sociológica*. México: Siglo XXI.
- Mercado, H. S. (1994). *¿Cómo hacer una tesis? Tesinas, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías*. México: Editorial Limusa.
- Pérez, R. (2000). *¿Existe el método científico?* México: El Colegio Nacional/ Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1978). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Argentina: Amorrortu.

MODELO DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN CON
PARTICIPACIÓN INTERACTORAL E INSTITUCIONAL:
AVANCES DE RUI

Ivett Reyes-Guillén
Patricia Gutiérrez Casillas
Vanessa Magaly Moreno Coello
Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

Ante la forma de trabajo desarticulado, los programas de formación universitaria necesitan mecanismos de integración y optimización de los recursos humanos y administrativos que redunden en un mejor aprovechamiento del tiempo. Lo anterior fue el principal motivo para diseñar un modelo de integración académica, constituido por la Red de Unidades de Investigación (RUI) para jóvenes universitarios.

La característica principal de esta Red es buscar la integración de actividades académicas, tales como el servicio social, las tutorías, los seminarios de tesis, la realización de la tesis, las tesinas y los eventos académicos. Aunado a esto, se impulsa la participación de los docentes, ya que sus investigaciones son incluidas en el catálogo que se ofrece a los estudiantes que se incorporan a la red siguiendo sus inquietudes temáticas; lo que les permitirá, tanto a los docentes como a los estudiantes, disponer de un espacio de formación en investigación y producción académica.

Dentro de los beneficios que se logran al facilitar un clima organizacional sano, así como al establecer las sinergias de cooperación académica intra-institucionales, están los siguientes: (1) mantener tanto al alumnado como a la planta docente; (2) la motivación académica para todos los actores sociales que se desenvuelven en la institución, y (3) la promoción de la creatividad académica.

Los primeros resultados que ha obtenido la RUI pueden confirmar que se fortalecen algunos indicadores, tales como vinculación, investigación, productividad docente, formación integral de estudiantes, eficiencia terminal

y, sobre todo, el mejoramiento del clima social y organizacional de nuestra institución universitaria.

Modelo de formación en investigación. Red de Unidades de Investigación para jóvenes universitarios

En el 2015, el Grupo colegiado de investigadores. Historia, ciencia y desarrollo de la Universidad Autónoma de Chiapas, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales, diseñó el proyecto RUI con el objetivo principal de contar con una unidad de actividades académicas y de investigación, para la formación integral de jóvenes universitarios, basada en la participación interactoral como fuente potencial de sinergias académicas exitosas.

Como ya se mencionó, la RUI busca la integración de actividades académicas para combatir el trabajo desarticulado, y, mediante los mecanismos adecuados, poder optimizar los recursos humanos y administrativos. Con ello, se pretende que el tiempo empleado en programas de formación académica sea aprovechado mejor, y que la vida universitaria sea más productiva para todos los actores involucrados.

En este sentido, la cualidad principal de esta red es la búsqueda de la integración de las diversas actividades académicas que el alumno debe realizar en la universidad: el servicio social, las tutorías, los seminarios de tesis y la realización de tesis y tesinas. Ya habíamos señalado que, a pesar de tener el conocimiento de que la mayoría de los alumnos que egresan no se dedicarán al quehacer de la investigación como actividad principal, es preciso formarlos para ello, ya como un proceso pedagógico de construcción del saber, o para realizar investigación cuando sea necesario.

Junto con lo anterior, se impulsa la participación de los docentes, ya que sus investigaciones son incluidas en el catálogo que se ofrece a los estudiantes que se incorporan a la red siguiendo sus inquietudes temáticas; lo que les permitirá, tanto a los docentes como a los estudiantes, disponer de un espacio de formación en investigación y producción académica.

La RUI establece formas de articulación de las Unidades de Investigación con otras instituciones universitarias, y también con estudiantes de distintas disciplinas, docentes-investigadores y la sociedad. Esta red universitaria nos ofrece un esquema de formación integral, que está dirigido a estudiantes

universitarios interesados en el área de la investigación y en la participación activa en proyectos de investigación, extensión y elaboración de tesis. De igual manera, está orientada al personal académico interesado en registrar sus proyectos de investigación o extensión, o en involucrarse en las actividades propias de la RUI.

Los programas específicos de la RUI son los siguientes: (1) formación de jóvenes en el área de investigación; (2) generación y aplicación del conocimiento; (3) vinculación intra e interinstitucional; y (4) mejoramiento de la eficiencia terminal. Con esto en mente, iniciamos la aplicación de dichos programas en la licenciatura en Historia. Para ello, desde el 2015, nos acercamos a estudiantes de sexto semestre, con quienes, desde nuestra labor como docentes, promovimos la iniciativa para que formaran parte de la RUI. Queríamos que se interesaran en su formación como investigadores, y que participaran activamente en proyectos de investigación, extensión y elaboración de tesis.

Tres de ellos aceptaron ser los primeros en integrarse a la RUI. La manera en que dichos estudiantes se han constituido ha sido a partir de los cuatro ejercicios fundamentales. En cuanto al punto relativo a la investigación, convinieron en realizar su tesis con profesoras que formarían parte de la Red.¹ Con ese propósito, se les impartió un seminario de investigación para fortalecer la materia de quinto semestre, en la cual llevaron una introducción en esta área.

Con las herramientas adquiridas, se les envió al Archivo Histórico Jurídico de San Cristóbal de Las Casas, donde harían dos tareas: (a) investigación de campo sobre juicios familiares y penales;² y (b) servicio social. Estas actividades los acercarían un poco más al trabajo de investigación, y se desempeñarían, además, en el segundo punto, que corresponde a la generación y aplicación del conocimiento. Además, se llevaría a cabo el tercer objetivo, que es la vinculación intra e interinstitucional, pues se han tomado en cuenta dos instituciones para promover a los estudiantes. Por un lado, se logró que hicieran su servicio social en el CIMSUR³-UNAM, que es una dependencia del estado. No conformes con lo anterior, quisimos ir más allá, estimulándolos

¹ Dos de ellos decidieron hacer una tesis con la Mtra. Patricia Gutiérrez Casillas; mientras que un tercero, con la Mtra. Vanessa Magaly Moreno Coello.

² Como parte del proyecto «Estrategias entre los tzeltales y tzotziles de los Altos de Chiapas», que dirige el Dr. José Rubén Orantes (CIMSUR-UNAM).

³ Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur.

para que realizaran su tesis, y así mejorar la eficiencia terminal. Con esto último estaríamos abarcando los programas concretos de la RUI.

Para redondear su vinculación a la RUI, se les incluyó en todos los eventos académicos que eran organizados por un grupo de docentes de la licenciatura en historia, que estaban agrupados en dos sociedades: el Grupo colegiado de investigaciones. Historia, ciencia y desarrollo y el Seminario interinstitucional de actualización permanente: historia, género y política. La finalidad era que los estudiantes, a partir de la logística de dichos eventos, se relacionaran con las dinámicas existentes dentro de la universidad en los campos académicos y administrativos. Es importante mencionar que, con la asignación de tareas muy específicas a los alumnos participantes, se buscaba generarles mayor confianza e interés.

Hoy en día, están por finalizar su servicio social en el CIMSUR con el Dr. José Rubén Orantes, experto en antropología jurídica. Al practicar su servicio en el Archivo Histórico Jurídico de San Cristóbal, han logrado identificar sus líneas de investigación y empezar así sus trabajos de investigación, que serán presentados como tesis.

Llegar a armonizar los esfuerzos realizados por los alumnos, docentes e investigadores es una tarea que implica comunicación y seguimiento constante. Además de buscarles y ofrecerles la vinculación intra e interinstitucional que habrían de emprender en el campo de la investigación, se gestionó su participación dentro del Seminario de Culturas Populares que se ofrece en el CIMSUR, cuyo costo fue condonado por la institución, pues se solicitaron becas por las docentes involucradas en la Red.

Parte del convenio fue que los alumnos cumplieran con el requisito de estar dando servicio social, contar ya con un tema de investigación, y ser activos en los eventos académicos de la carrera. Ello garantiza a la RUI que estamos fortaleciendo sus objetivos, al formar jóvenes en la investigación, mejorar la vinculación intra e interinstitucional, asegurar la eficiencia terminal y, finalmente, fortalecer la generación y aplicación del conocimiento de los cuerpos académicos.

La RUI es un espacio propicio para la formación de los estudiantes en el área de la investigación; desde la multidisciplina a la transdisciplina. En ella, los estudiantes se involucran en procesos de investigación con los académicos

adscritos a la RUI, mediante procesos de vinculación formalmente autorizados. Es importante mencionar que uno de los indicadores mayormente beneficiados es la eficiencia terminal, la cual se fortalece con una buena dirección de las tesis, y con su culminación más segura; pues el compromiso con los estudiantes que decidieron involucrarse en el proyecto de la RUI es terminar su tesis en el menor tiempo posible. En esta meta, el servicio social ha funcionado no solo para cumplir una obligación institucional, sino también para recabar información necesaria para la realización de su trabajo recepcional. Hasta el momento, el avance es significativo en comparación con aquellos estudiantes que no están involucrados en la RUI.

Importancia de la participación interactoral en procesos de formación en investigación

Dentro de la gerencia y administración estratégica, la vigilancia del desarrollo organizacional y las relaciones interactorales es uno de los factores clave del éxito empresarial/institucional, que asegura la calidad de sus procesos. En una institución educativa, independientemente de que sea privada o pública, debe ser un requisito para la búsqueda del mejoramiento de los procesos educativos y el aseguramiento de egresados con calidad y capacidad de inserción laboral en un mundo globalizado y competitivo (Reyes-Guillén y Vázquez, 2014).

En este caso, las relaciones interactorales hacen referencia a los procesos de formación entre los individuos que conforman a una institución educativa (alumnos, docentes, administrativos), y que son las responsables de atender, o no, las necesidades; proporcionar elementos de formación, resolución de conflictos y generar un clima organizacional sano.

Lo anterior va a repercutir directamente en la competitividad, la administración de los recursos y la sostenibilidad institucional a largo plazo. De aquí la importancia de que las relaciones interactorales sean favorables para cada uno de los participantes y, por ende, para la institución (Chiavenato, 2000).

La vinculación académica intrainstitucional favorecerá las relaciones con el entorno inmediato. Se facilitarán los proyectos conjuntos, las sinergias entre cuerpos académicos y estudiantes, la búsqueda de recursos externos, la

comunicación de ideas, la motivación para el desarrollo, el crecimiento individual y colectivo. Dentro de los beneficios que se consiguen al facilitar un clima organizacional sano, así como establecer las sinergias de cooperación académica e intrainstitucionales, están los siguientes:

Mantener tanto al alumnado como a la planta docente

La calidad de las relaciones laborales es fundamental para la permanencia de los actores que conforman una institución educativa. Esto debido a los altos costos que representa la deserción escolar a nivel universitario, específicamente en los procesos de evaluación de la calidad. Asimismo, representa altos costos en la formación de docentes con líneas específicas dentro de un plan de estudios; elemento que redundará en la calidad de los procesos educativos disciplinarios que recibe un estudiante universitario.

Motivación y productividad académica

Hablar de motivación laboral, con el propósito de incidir en la productividad, es algo relativamente novedoso. Fue en la empresa privada donde surgió ese interés, dadas las necesidades del mejoramiento de la calidad, optimización de recursos y mayores dividendos. En el caso de las instituciones públicas, y, con más razón, en el de las educativas, es prácticamente un interés reciente (Reyes-Guillén y Vázquez, 2014; Leyva-Cervantes y Reyes-Guillén, 2015; Reyes-Guillén, 2016).

De acuerdo con la teoría conductista, los seres humanos tienen muchos motivos que impulsan la conducta; es más, algunos autores afirman que la conducta no la provoca nunca un solo motivo, sino que está en función de una pluralidad de motivos dominantes y subordinados que actúan juntos en forma compleja (Reeve, 1994).

La motivación, según García (2006), es un factor emocional básico para el ser humano y para cualquier profesional. Para este autor, estar motivado significa realizar las tareas cotidianas sin apatía y sin un sobresfuerzo adicional. Es habitual que para varios seres humanos, el trabajo representa un refugio a sus frustraciones personales y profesionales, y se automotivan en él por ser la única forma de alcanzar la autoestima y el reconocimiento profesional y social. Y también son muchos los individuos que alcanzan mucho más reconocimiento fuera del hogar que dentro de él, así que sus actividades fuera de casa se convierten en fuentes de afecto y autoestima.

Los aportes teóricos y prácticos han ido cambiando las dinámicas organizacionales para la búsqueda del mejoramiento de los procesos, tales como el diseño del trabajo, las formas de administración de recursos, los sistemas y planes de promoción y el tipo de compensación. Por esta razón, Ramírez, Abreu y Badii (2008) aseguran que encontrar, desarrollar y mantener una motivación laboral adecuada es algo verdaderamente importante. Pero este impulso se debe planear en formas estructuradas y con mecanismos que ayuden a guiar a los actores sociales de una institución académica hacia desempeños sobresalientes, tanto de manera individual como colectiva (Bateman *et al.*, 2004).

De esta manera, se pueden diseñar estrategias de intervención motivacional, cuyos objetivos y metas estén de acuerdo con la misión y la visión de cada institución.

Promoción de la creatividad

El sistema educativo tradicional fue creando ciertas barreras para la creatividad, tanto del educador como del educando. Actualmente, y bajo el modelo por competencias, la intención es totalmente contraria. Se trata más bien de promover la creatividad y la capacidad de autoformación; y, aunque el modelo lo plantea para la formación de los estudiantes, lo cierto es que en un *continuum* procesal, todos los implicados participan de procesos de formación integral.

En una institución educativa, el docente debe estar dotado de conocimientos en diversas áreas; pero también debe ser flexible, sin perder su perspectiva; versátil, sin alejarse de sus objetivos iniciales; original, en medio de la masividad y la globalización; sensible al mundo que lo rodea, sin dejarse avasallar por él; y fluido para mantener la necesaria apertura a las variaciones del entorno en que se desenvuelve (Sotelo, 2010).

De acuerdo con Guilford (1977), los docentes con esas características son potencialmente profesionales creativos, que encuentran su fortaleza dentro de una institución innovadora, sin ser ajena a factores externos que afectan su plena productividad. Dentro de estos factores están la variabilidad de la sociedad, en general, y del mercado de trabajo, en particular; lo que conduce a un permanente replanteo de los perfiles de egreso.

Ser creativo no solo consiste en generar ideas innovadoras, sino en poner en práctica toda la imaginación a los efectos de desafiar y motivar al estudiante. Es importante, entonces, trabajar para la motivación y creatividad del docente; para que, a su vez, éste lo haga con los alumnos. El objetivo primordial de estos ejercicios será siempre la mejora de la calidad de la educación, reducir las brechas sociales que continúan segmentando a las sociedades y mejorar la calidad de las dinámicas académicas que dan vida a la institución.

Por todo lo anteriormente expuesto, la creatividad docente es muy importante, y no debe verse como un don intrínseco, sino como un aspecto a desarrollar en función del contexto social, de las características de la institución, de la motivación docente, del trabajo colectivo y de la superación individual.

El caso de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH

En el ámbito de la educación superior existen varios actores sociales con intereses diversos. En las últimas décadas, algunos de estos actores se han inclinado por la producción para el aprovechamiento de procesos de calidad individual, dejando al margen procesos de búsqueda de calidad colectiva, en específico, de calidad institucional. En algunos espacios puede percibirse un ambiente laboral hostil, complejo, burocrático y rígido (Reyes-Guillén y Vázquez, 2014), el cual genera debilidad tanto en los procesos organizacionales como en los productos esperados.

Dentro de una institución de educación superior, los principales actores sociales que se deben involucrar, tanto en el desarrollo de procesos educativos de formación integral como de responsabilidad social, son los profesores, investigadores, administrativos y alumnos. Estos últimos son el eje central de todos y cada uno de los procesos, desde el momento que en la educación superior se los considera los usuarios de los servicios educativos, así como los sujetos de cambio.

En este sentido, en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH-Campus III se da tanto esa interacción actoral como un ambiente intercultural de importancia. Cabe mencionar aquí que, en opinión de Rojas-Cortés y González-Apodaca (2016), las universidades interculturales, desde su génesis y desarrollo, ya sostienen procesos interactorales heterogéneos y con diversos equilibrios de poder. Estas universidades representan un verdadero capital

político significativo para los gobiernos, reflejándose en sus prácticas administrativas y de gestión.

En este entorno, la creación de la RUI ha puesto especial énfasis en hacer explícito el carácter académico de una institución educativa superior con población intercultural; asegurando dentro de los procesos elementos identitarios de interés común; trabajando por la naturalización de la diversidad, lo que unificará, en vez de separar; y, sobre todo, por el respeto a las necesidades formativas de los usuarios del servicio educativo, con responsabilidad social tangible, no discursiva.

Ahora bien, es de importancia mostrar el esquema de relaciones de la RUI y los productos esperados. Para ello, comenzaremos con identificar la naturaleza de la población referida. La Facultad de Ciencias Sociales, perteneciente a la UNACH-Campus III, cuenta con cuatro licenciaturas; dos de ellas acreditadas. Entre estas últimas está la licenciatura en Historia, acreditada por el COAPEHUM.

No obstante lo anterior, pueden enumerarse aún las carencias y necesidades de atención, tales como considerar que su población registra el 20 % con lengua materna distinta al español, mayormente tzeltal y tzotzil; y que estos estudiantes consideran la existencia de conflictos en su proceso de formación. Estos conflictos pueden enmarcarse, principalmente, dentro de los ejes de comunicación; impulso a la investigación; vinculación intra e interinstitucional; difusión y divulgación (Reyes-Guillén y Vázquez, 2014).

Primeros resultados de la RUI

Dentro de los avances de la RUI, se encuentran los siguientes:

1. La participación de tesistas en procesos definidos y con acompañamiento formal de sus directores.
2. Creación del catálogo de proyectos de investigación.
3. Desarrollo de eventos académicos que propician la vinculación interacción actoral.

Estructura de la RUI



Principales objetivos de la RUI



Tabla .1: Tesistas en procesos definidos y con acompañamiento formal de sus directores

| Estudiante | Título de la Tesis | Director |
|---|--|------------------------------------|
| Diana Laura Pérez Morales | Los divorcios y separaciones en Ciudad Real, 1705-1810. | Mtra. Patricia Gutiérrez Casillas |
| Brenda Mateo Mérida | Análisis paleográfico del proceso contra Fray Manuel María de la Chica por despojo de bienes a la parroquia de Santo Domingo de Chiapa de Corzo (1803-1808). | Mtra. Patricia Gutiérrez Casillas |
| Marisol Jiménez Álvarez | La muerte a través de los testamentos en Ciudad Real en los años de 1773-1804. | Mtra. Patricia Gutiérrez Casillas |
| Linette Guadalupe López López | Entre lo terrenal y lo divino: casos de refugiados en iglesias. Ciudad Real 1738-1809. | Mtra. Patricia Gutiérrez Casillas |
| Kenia Miranda Hernández y Leiver Alonso López Velasco | Catálogo del Archivo Histórico Jurídico de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas 1949-1955. | Mtra. Patricia Gutiérrez Casillas |
| Erick Fabián Velázquez Guillén | Propuesta metodológica para el manual de consulta del Archivo Jurídico de San Cristóbal de Las Casas. | Mtra. Vanessa Magaly Moreno Coello |

Tabla .2: Creación del catálogo de proyectos de investigación

| Nombre del proyecto | Responsable técnico | Estatus |
|---|--|---------|
| Estudio de frecuencia de automedicación en jóvenes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Derecho, UNACH | Mtro. Raúl Vázquez Gutiérrez. Facultad de Derecho, UNACH | Vigente |
| Economía ambiental: Análisis del desarrollo sustentable en los Altos de Chiapas, México | Mtro. Santiago Padilla Morales. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH-Campus III | Vigente |
| Construcción del concepto desarrollo sustentable en zona de alta diversidad biológica y bajo índice de desarrollo humano: el caso de la Zona Altos Tseltal-Tsotsil, Chiapas | Dra. Ivett Reyes-Guillén. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH-Campus III | Vigente |
| Análisis de muerte materna en la región frailesca de Chiapas, México (2004-2014) | Dra. Ivett Reyes-Guillén. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH-Campus III | Vigente |
| Modelo de formación en Investigación para jóvenes universitarios: la importancia de la participación interactorial institucional | Dra. Ivett Reyes-Guillén. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH-Campus III | Vigente |
| Reconstrucción de la memoria histórica de Chiapas desde sus archivos | Mtra. Patricia Gutiérrez Casillas. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH-Campus III | - |
| Ecos del pasado: vida cotidiana de las mujeres de la tercera edad. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas | Dra. Margarita de Jesús Gutiérrez Narváez. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH-Campus III | - |

Desarrollo de eventos académicos que propician la interacción actoral

La RUI se ha coordinado con el Grupo colegiado. Historia ciencia y desarrollo y con el Seminario interinstitucional de actualización permanente: historia, género y política, con quienes ha llevado a cabo una serie de eventos académicos intra e interinstitucionales, en los cuales han participado tanto docentes como estudiantes.

Dentro de estos eventos, podemos enumerar los siguientes:

1. Trabajo interinstitucional realizado entre el Instituto de Salud del Estado de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas, con la mira de formar capital humano mediante la impartición de asesorías de investigación en el área de la salud pública, Hospital de la Mujer en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, durante el 2015.

2. Participación en el equipo de trabajo interdisciplinario para la formación de capital humano, mediante procesos de seminarios de temas selectos dirigidos a servidores de salud, durante el 2015.
3. Ponencias en la Jornada de Conferencias en Salud Pública, evento organizado por el Hospital de la Mujer de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en el Instituto de Salud del Estado de Chiapas, en el 2015.
4. Ponencia y participación en la primera jornada universitaria en el ciclo de conferencias “Temas Selectos de Medicina”, realizado en la Universidad Intercultural de Chiapas en el 2015.
5. La organización del Coloquio de Avances en los proyectos de tesis de estudiantes de la licenciatura en Historia en la Facultad de Ciencias Sociales, UNACH-Campus III, 2015.
6. Organización de las Jornadas Académicas del XX aniversario de la Carrera de Historia. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH-Campus III.
7. Organización y ponencia en el Foro Internacional Ciudadanías del Siglo XXI. Facultad de Derecho, UNACH.
8. Organización y presentación de la conferencia magistral «Historia geopolítica del Gran Caribe», presentada por el Dr. Rafal Reinchert.

Conclusiones

- La Red Universitaria para la formación en Investigación (RUI) se presenta como una forma de vincular a distintos actores sociales universitarios, alumnos, docentes y administrativos, mediante actividades académicas.
- Las actividades son potencializadas al articularse mediante la investigación, que actúa como mecanismo incluyente; lo cual alienta la formación del estudiante, la generación de conocimientos y la motivación de alumnos y docentes para la realización de trabajo conjunto, con beneficio mutuo, optimización de recursos y producción académica de calidad.
- Es un espacio interdisciplinar para el desarrollo de los actores académicos. Ha contado con el interés en participar, no solamente de académicos de la licenciatura en Historia, de la Facultad de Ciencias Sociales, donde tiene su

origen, sino de otras licenciaturas y Facultades, como es el caso de Economía y Facultad de Derecho.

□ La RUI apoya la conformación, el fortalecimiento y la consolidación de los cuerpos académicos, potencializando los esfuerzos individuales y colectivos. Se cuenta ya con la primera publicación articulada al respecto: el libro *Un acercamiento a la investigación en ciencias sociales*. Mientras que la *Revista Tópicos Interdisciplinarios Con-Ciencia*, en su primer número, ha fomentado la participación de docentes y alumnos, así como la de otras instituciones.

□ La RUI fortalece indicadores, tales como vinculación, investigación, productividad docente, formación integral de estudiantes y eficiencia terminal.

Referencias

Bateman, T. S., Snell, S. A., Almada, M. G. C. y Hirschfeld, A. L. (2004). *Administración, una ventaja competitiva*. México: McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. Bogotá: McGraw-Hill.

García, M. E. (2006). *La motivación, nuestro motor emocional: con motivación nuestra vida será más estimulante, exitosa y satisfactoria o no será*. México: Ediciones Díaz de Santos.

Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.

Leyva-Cervantes J. M. y Reyes-Guillén, I. (mayo/2015). Estudios de clima organizacional. Una necesidad para el mejoramiento de los servicios hospitalarios. Vol. X, Núm. 8. Mayo 2015. *Revista internacional electrónica Portalesmedicos.com*, X(8), ISSN 1886-8924. España.

Ramírez, R., Abreu, J. L. y Badii, M. H. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales: Caso empresa manufacturera de tubería de acero. *Daena: International Journal of Good-Conscience*, 3(1), 143-185.

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

- Reyes-Guillén, I. (2016). *Clima organizacional y satisfacción del usuario: Percepción de actores sociales universitarios*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Reyes-Guillén, I. y Vázquez, A. C. (2014). *Clima organizacional, análisis de percepciones*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Rojas-Cortés, A. y González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), 73-91. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006&lng=es&tlng=es.
- Sotelo, M. E. (2010). Docentes. La creatividad en el aula de docentes universitarios en carreras de química en Uruguay. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires.

LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN COMO INDICADOR DE LA EFICIENCIA TERMINAL. TESIS, CATÁLOGOS Y TITULACIÓN EN LA FACULTAD DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA, 1995-2003

María Guadalupe Cedeño Peguero

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

El presente trabajo es resultado de uno más amplio que pretende apoyar el esfuerzo por lograr el conocimiento del desempeño de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en su área de investigación, entendiendo esta última como un factor determinante para el índice de eficiencia terminal. Como se sabe, la titulación, al ser el resultado de una buena práctica en esa área, resulta un buen indicador para apreciar si la institución ha conseguido mejores tasas de eficiencia terminal.

La enseñanza de la investigación histórica

La investigación ha sido uno de los principales objetivos de la universidad moderna. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a pesar de haberse fundado en 1917, no contó desde el principio con facultades de humanidades que le permitieran tener personal calificado para atender esta área tan importante del saber humano. Su Facultad de Historia fue inaugurada en octubre de 1973, y en el primer programa de esta carrera no se incluyó la investigación.

Sin embargo, siendo esta actividad una ocupación de primera línea para toda institución universitaria, fueron los propios alumnos del plantel quienes, apenas a un año de apertura de la licenciatura que se aprestaban a cursar, solicitaron que esta materia fuera incluida en el currículo. Así, desde entonces, la investigación fue programada para cursarse de la mitad de la carrera en adelante, lo que la proyectó como clase obligatoria con cuatro semestres de duración (Figuroa, 1993).

No obstante, tanto la inexperiencia institucional como la de sus profesores y directivos trajeron como consecuencia que esta asignatura fuera mal planeada y peor ejecutada,¹ al programarse como cualquier otra materia informativa y no formativa, y sin que tuviera la secuencia que todo proceso educativo debe tener. Así, cada semestre de los cuatro que conformaban el módulo de Seminario de investigación era impartido por un profesor diferente; y cada vez el proceso se reiniciaba, generalmente con la elaboración del protocolo de investigación, sin que los discípulos lograran realmente avanzar significativamente en la elaboración de su documento de titulación.

Afortunadamente, entre los años 1999 y 2000, el profesor Napoleón Guzmán, investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de nuestra universidad, egresado de nuestra escuela y maestro invitado de la misma, insistió en que se le asignara el mismo grupo de Seminario de investigación durante los cuatro semestres que dura la enseñanza de la materia. Lo anterior facilitó que se reorganizara la metodología en la impartición de esta materia, con la asignación de una sección determinada para los profesores investigadores del Instituto de Investigaciones Históricas y de la propia Facultad, quienes fueran sus titulares. El objetivo consistía en evitar que los alumnos se metieran en un círculo vicioso de presentar cada inicio de semestre solo la temática a investigar, y lo culminaran con la mera presentación del protocolo, sin lograr un verdadero avance en la investigación. Y aunque este fue un paso adelante en la formación de los estudiantes, no se alcanzó la meta de que el índice de titulación se elevara significativamente, pues conformándose comúnmente las secciones con nutridos grupos de estudiantes (entre 15 o 20, por lo bajo), los investigadores nunca podían atender semejante cantidad de temáticas. De este modo, aunque la orientación teórica-metodológica se seguía dando sistemáticamente, los resultados masivos no terminaban de madurar.²

A este panorama habría que sumarle que la Facultad de Historia, desde su fundación, solo validaba como vía de titulación la tesis de grado; medio que,

¹ La primera escuela, después Facultad, se fundó con un exiguo presupuesto y con escasez de todo, incluyendo personal, profesores y directivos; por lo que arrancó con apenas lo indispensable, y en un tiempo careció de muchas cosas que le permitieran funcionar como debía hacerlo.

² Entre 1999 y 2001, yo fungí como secretaria académica de la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y estuve enterada de los pormenores.

por la rigurosidad que entraña, dificultaba el incremento de la eficiencia terminal de la institución, dada la falta de acciones eficientes para alcanzar ese objetivo. Quedaba claro que la nula diversificación en las vías de titulación jugaba en contra de ese propósito. Así que para 1993, a 20 años de la apertura de esta dependencia, la tasa de titulación apenas alcanzó el 8.15 % (de los 601 egresados de las 17 generaciones que hasta esa fecha habían concluido sus estudios escolarizados, solamente se habían titulado 49). En la Tabla 1 y la Figura 1 se muestra el fenómeno que hemos venido describiendo.

Tabla .1: Facultad de Historia (UMSNH): Generaciones, egresados y titulados, 1973-1993

| Generación | Años | Egresados | Titulados | Pje. |
|--------------|-----------|------------|-----------|-------------|
| 1a. | 1973-1977 | 30 | 8 | 21.05 |
| 2a. | 1974-1978 | 14 | 2 | 14.29 |
| 3a. | 1975-1979 | 11 | 6 | 54.55 |
| 4a. | 1976-1980 | 18 | 5 | 27.78 |
| 5a. | 1977-1981 | 18 | 6 | 33.33 |
| 6a. | 1978-1982 | 36 | 1 | 2.78 |
| 7a. | 1979-1983 | 29 | 1 | 3.45 |
| 8a. | 1980-1984 | 23 | 6 | 26.09 |
| 9a. | 1981-1985 | 45 | 2 | 4.44 |
| 10a. | 1982-1986 | 39 | 4 | 10.26 |
| 11a. | 1983-1987 | 35 | 3 | 8.57 |
| 12a. | 1984-1988 | 43 | 3 | 6.98 |
| 13a. | 1985-1989 | 62 | 1 | 1.61 |
| 14a. | 1986-1990 | 57 | 1 | 1.75 |
| 15a. | 1987-1991 | 55 | 0 | 0 |
| 16a. | 1988-1992 | 50 | 0 | 0 |
| 17a. | 1989-1993 | 28 | 0 | 0 |
| Total | | 601 | 49 | 8.15 |

Fuente: Figueroa (1993).



Figura .1: Facultad de Historia (UMSNH): Generaciones, egresados y titulados, 1973-1993. Fuente: Figueroa (1993).

Con este panorama de fondo, a finales de 1992 un grupo de egresados que aún no se habían podido titular se organizaron para presentar a la dependencia una «Propuesta para la implementación de nuevas vías de titulación en la Escuela de Historia» (Egresados de la Escuela de Historia, 1992), con la cual pretendían que se diversificaran las vías de titulación y se permitiera el aumento de las graduaciones, entre éstas, las suyas. Como resultado de esta movilización, las formas de titulación de la dependencia se ampliaron a cinco. Además de la tradicional tesis, se incluyeron otras cuatro modalidades: 1. Tesis; 2. Catálogo documental; 3. Examen general de conocimientos; 4. Tesina; y 5. Curso-taller de titulación mediante tesina (Reglamento de Titulación, 1995). De hecho, actualmente se ofrece también el Curso-taller de titulación mediante Catálogo documental, aunque esta opción todavía no está incluida en el reglamento (Curso de titulación, 2016).

Debemos aclarar que el presente trabajo no pretende hacer un estudio de la eficiencia terminal en sí misma; sino una reflexión sobre cómo se relacionan la investigación y las formas de titulación entre sí. Sabemos que los

estudios de eficiencia terminal son mucho más complejos (López, Albiter y Ramírez, 2008), y que no se limitan a la comparación que hacemos en este trabajo. Nuestra intención es únicamente mostrar los esfuerzos que realizamos los profesores de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana para impulsar la investigación, que finalmente ha sido la única vía de graduación que ha funcionado en nuestra dependencia; finalidad que solo persigue colaborar para su mejor desempeño.

Titulación mediante tesina, 1995-2003

A partir de 1993, y ante el insistente señalamiento de los egresados de la entonces Escuela de Historia, el personal puso todo su empeño para organizar los cursos-taller de titulación mediante tesina. Con este propósito, se crearon mesas temáticas atendidas por profesores investigadores del plantel, quienes coordinarían entre 4 y 5 alumnos en cada mesa. Estos alumnos trabajarían durante un número determinado de fines de semana, con el fin de lograr la elaboración de la tesina que les permitiera obtener su título de licenciado en Historia por parte de nuestra institución. El curso estuvo pensado, especialmente, para los egresados que ya se encontraban trabajando (la mayoría de ellos participantes en la movilización de 1993), y que, por esa razón, no disponían de tiempo completo para dedicarse a elaborar una tesis de grado.

La primera promoción que se pudo echar a andar con este plan debió ser en 1994, pues no fue sino hasta 1995 que se inauguró la presentación de exámenes por esta vía. Así, entre 1995 y 2003, fecha esta última cuando se conmemoraron los primeros 30 años de nuestra dependencia universitaria, se logró la titulación de 69 egresados por esta modalidad; una cifra bastante satisfactoria, pues superó en 20 graduados a los 49 de la etapa anterior (1973-1993). Estos resultados representaron un aumento del 140.82 % en la titulación, y, consecuentemente, un significativo crecimiento de la tasa de eficiencia terminal; es decir, en ocho años se consiguió más del doble de titulados que en los primeros 20 años de ejercicio de la dependencia (Listado de tesinas, 2016).

Lo anterior se consiguió solo por esta nueva forma de titulación de elaboración de tesina. Faltaría agregar a los egresados que utilizaron otras formas, como la elaboración de catálogos, o a los que se apegaron a la tradicional

forma de tesis de grado, quienes también alcanzan cierta representatividad, en especial los de esta última modalidad. Cabe mencionar que entre los titulados por tesina, no todos asistieron al curso-taller, sino que unos 15 se titularon bajo la dirección de un asesor personal externo o adscrito a la escuela, y con trabajos menos rigurosos que una tesis, opción denominada en el Reglamento de titulación como «tesina», y, en la cotidianidad escolar de la Facultad como «tesina por asesor».

La primera titulada mediante esta opción fue la alumna Gloria Esther González Ornelas, quien, en 1995, alcanzó el grado con la tesis «El estudio de la Historia en el libro de texto gratuito de cuarto año de primaria, 1958-1964, y su significado como hecho histórico» (Listado de tesinas, 2016).

La metodología que seguí a la hora de analizar las tesinas fue ordenarlas por título y agruparlas por temas de investigación, de tal manera que me decanté por ocho áreas: 1) Historia de la educación; 2) Historia social; 3) Historia política; 4) Historia de la Iglesia; 5) Historia de la Revolución; 6) Historia de la Independencia; 7) Biografías; 8) Historia económica. Algunos trabajos combinaron temáticas, como la tesina de María Clara Arellano Correa, «La política agraria en la gestión presidencial de Luis Echeverría Álvarez 1970-1976», que bien se podría catalogar en Historia política o en Historia social; sin embargo, las que mostraron esta característica no fueron tantas como para que representaran un dolor de cabeza. Nuestro análisis lo concretamos para el período 1995-2003. La primera fecha, por ser, como se mencionó antes, cuando se efectuó el primer examen por esta vía; y la segunda, por celebrarse en ese año el 30° aniversario de la Facultad. Consideramos que este intervalo es adecuado para hacer un corte no solo temporal, sino también generacional.

Entre las temáticas planteadas, la que se llevó por mucho la preferencia fue la de Historia de la educación, ya que de los 69 trabajos presentados, 39 se englobaron en ella; es decir, el 55.1% del total. Esto nos lleva a aventurar la hipótesis de que un número considerable de nuestros 150 egresados que, aproximadamente, realizaron el movimiento para la apertura de nuevas vías de titulación en 1993, deben haberse dedicado en ese momento, y probablemente lo sigan haciendo, a la docencia (Egresados, 1992). Además de que, es casi seguro, este nuevo camino les benefició grandemente, al permitirles que consolidaran sus empleos ante las exigencias de los sistemas educativos, ya sea federales o estatales, en los que ellos laboraban, pues así lo expresaban

en el documento que presentaron:

[...] hemos podido constatar, porque nosotros vivimos y sentimos el problema, que en la actualidad a un gran número de egresados se nos exige el título para encontrar trabajo, conservar el puesto, mejorar sueldo y categoría; realizar estudios de posgrado, entre otras razones (Egresados, 1992, p. 2).

La segunda temática más trabajada fue la de Historia política, la cual quedó muy lejos de la anterior, con tan solo ocho tesinas (11.6 % del total). Le siguen la de Historia económica y la de Historia social, con siete ejemplares cada una, lo que les alcanza para un 10.15 %; después se encuentra la Historia de la Revolución con 4 trabajos (5.8 %); la Historia de la Iglesia con 3 obras (4.35 %); las Biografías con dos tesinas (2.9 %); y por último, la Historia de la Independencia, con un solo ejemplar (1.45 %).

Para complementar la información en lo que respecta a sus temáticas, separamos las mismas de acuerdo con la temporalidad de sus períodos. Para hacerlas compatibles con la clasificación realizada por la Dra. Silvia Figueroa, quien es la única investigadora que ha trabajado este tema en nuestra Facultad, las dividimos en cuatro: siglo XX, siglo XIX, Colonia o Virreinato y Prehispánico (Figueroa, 1993). Como era de esperarse, el siglo XX fue el que mayor porcentaje obtuvo, con 56 tesinas (81.2 % del total); lo cual refuerza nuestra hipótesis de que muchos egresados participantes en estos cursos fungían en esos momentos como docentes de alguna institución de educación media superior del sistema educativo estatal o federal, dado que un buen número de las tesinas combinan la temática educativa con una temporalidad cercana a los años noventa, como fue el caso de María del Carmen Orta Estrada, quien se graduó con el texto «Una alternativa didáctica para la enseñanza de la Historia de México, el caso del Colegio de Bachilleres de Michoacán», institución donde laboraba, dándose así un doble beneficio, no solo para la graduada, sino para su dependencia, al proporcionarle información muy valiosa que le ayudaría en el conocimiento y la evaluación de sus actividades.

Los porcentajes de los demás períodos son poco significativos, ya que ninguna alcanzó el 10 % del total; sin embargo, por un pequeño margen, el segundo lugar lo ocupa el Virreinato, con apenas seis trabajos (8.69 %), seguido muy de cerca por los cinco trabajos del siglo XIX (7.24 %); mientras que el período

Prehispánico solo abarcó dos escritos, que apenas representan el 2.9 % de las tesinas.

Otra parte interesante fue comparar este conjunto de datos con los obtenidos por la Dra. Figueroa en 1993, diez años atrás y en circunstancias muy diferentes; ya que, como mencionamos, el número de titulados era sumamente bajo y solamente existía la tesis como vía para obtener el título. Por ello, consideramos conveniente comparar las cifras obtenidas en estas dos etapas del proceso de titulación, y analizar los avances en la eficiencia terminal de nuestra dependencia. Así, para el siglo xx, Figueroa obtuvo que el 46.04 % de las tesis de grado se dedicaron a este período; mientras que nuestros datos elevaron el número de trabajos de este lapso al 81.2 %. Este dato nos hace concluir que nuestros estudiantes han preferido desde entonces trabajar el presente. Una de las hipótesis que trata de explicar esta situación se refiere a la facilidad de conseguir fuentes de información, que en el caso de los egresados de estas generaciones, muy probablemente se conseguían en sus propias instituciones. Además, a lo anterior habría que agregar que, habiéndose instalado en 1987 el Sistema Estatal de Colegio de Bachilleres en Michoacán, que proporcionó a un buen número de egresados de nuestra Facultad una oportunidad de empleo, la coyuntura propició que fuera oportuna la ocasión para que los propios profesores de este sistema aportaran con sus tesinas una significativa contribución al conocimiento de la historia de la institución; lo que definitivamente sirvió, no solo al egresado para consolidar su empleo, sino al propio sistema educativo que recién comenzaba su labor.

En lo que respecta al segundo lugar de preferencia, tenemos diferencias con la investigación de la Dra. Figueroa, pues mientras ella obtuvo en ese lugar el siglo xix; nosotros el Virreinato, con una tesina más que el período decimonónico. Así, en el trabajo de Figueroa, el siglo xix representa el 28.57 % del total de tesis presentadas; mientras que nuestros datos dan para ese período el 7.24 %. Ahora bien, el estudio de Figueroa arroja para la Colonia el 22.45 %; el nuestro nos da el 8.69 %. Por lo que toca a la etapa Prehispánica, en el caso del trabajo de 1992 solo llega al 2.04 %; mientras que en nuestro estudio arroja el 2.90 %, cifras que no son tan diferentes y que confirman la dificultad para abordar las temáticas de esa época, seguramente por la razón contraria a la preferencia por los tiempos recientes; es decir, por la dificultad para encontrar, interpretar y trabajar las fuentes.

Además de lo anterior, debemos reconocer que el período de estudio de la Dra. Figueroa presenta más similitudes y equilibrio que el abordado por esta investigación, pues no cabe duda que las temporalidades y circunstancias son diferentes, ya que en el primero la existencia de una sola vía de titulación simplificaba el conteo y apreciación de los números obtenidos; mientras que en nuestro caso, la diversificación de estas últimas hace más complejo y enriquece el objeto de estudio, lo que demanda mayores recursos para elaborar buenos análisis y conclusiones.

Todo lo que hemos expuesto anteriormente en relación con la temporalidad de los períodos de estudio de las tesis y tesinas de esta Facultad, se puede apreciar mejor gráficamente en las Tablas 2 y 3.

Una polémica que provocó el trabajo de Figueroa fue su afirmación de que durante su período de estudio había sido fundamental para la titulación la participación de dos profesores externos, adscritos al Instituto de Investigaciones Históricas de nuestra universidad (IIH), dependencia en la que ella laboraba: el Dr. Ángel Gutiérrez Martínez y el Dr. Gerardo Sánchez.

Estos asesores externos habían alcanzado el mayor porcentaje de titulados, al asesorar 29 tesis de grado, lo que significó el 59.18 % del total; mientras que los académicos de la propia Escuela de Historia solo habían titulado a 12 egresados (24.49 %), aparte de que algunos profesores de otras instituciones habían graduado a ocho estudiantes (16.33 %) (Figueroa, 1993).

Los resultados del presente estudio, sin embargo, reivindicaron a los profesores de la actual Facultad de Historia, al revertirse por completo las cifras obtenidas por Figueroa, ya que se obtuvo que de las 69 tesinas del período 1995-2003, 51 de ellas (73.91 %) fueron asesoradas por maestros adscritos a nuestra dependencia; ya fuera en la modalidad de curso-taller o por asesor; y tan solo seis de las tesinas (8.7 %) fueron dirigidas por otros profesores nicolaítas; es decir, de la Universidad, pero con adscripción al IIH o a la Facultad de Derecho. De estas últimas, cinco fueron dirigidas por maestros del primer plantel; pero curiosamente, ninguna por los profesores mencionados por la Dra. Figueroa

Una de las tesinas fue dirigida por un académico de la Facultad de Derecho; mientras que los profesores externos a la universidad asesoraron siete (10.15 %). Entre éstas se encuentran las tres que fueron asesoradas por dos

distinguidos historiadores locales, como fue el caso del Dr. Raúl Arreola Cortés, ya fallecido, y exrector de la UMSNH, quien dirigió a la alumna Bertha Valdovinos Rosas en 1996; mientras que el Dr. Martín Sánchez Rodríguez, egresado de esta institución y expresidente del Colegio de Michoacán, asesoró dos: la de Martha Angélica Bernal Solorio y la de Elvia Linares Rodríguez, ambas en 1999.

Tabla .2: Facultad de Historia (UMSNH): Temporalidad de tesis, 1992

| Período | Tesis | Pje. |
|--------------|-----------|---------------|
| Prehispánico | 1 | 2.04 |
| Colonia | 11 | 22.45 |
| Siglo XIX | 14 | 28.57 |
| Siglo XX | 23 | 46.94 |
| Total | 49 | 100.00 |

Fuente: Figueroa (1993).

Tabla .3: Facultad de Historia (UMSNH): Temporalidad de tesinas, 1992

| Período | Tesis | Pje. |
|--------------|-----------|---------------|
| Prehispánico | 2 | 2.90 |
| Virreinato | 6 | 8.69 |
| Siglo XIX | 5 | 7.24 |
| Siglo XX | 56 | 81.20 |
| Total | 49 | 100.00 |

Fuente: Listados de tesinas (2016).

La explicación que se puede esgrimir ante la poca participación de los académicos del IIH en esta versión de titulación, especialmente los dos mencionados por Figueroa que obtuvieron los mayores porcentajes de titulación en el

período estudiado, es que la nueva vía de titulación por curso taller-tesina fue un programa interno de la Facultad; y ésta se valió preferentemente de sus profesores, por lo menos en la primera promoción, aunque en posteriores promociones recurrió también a profesores externos, como fue el caso de la que escribe, quien, habiendo sido interina de la Facultad de Historia, después fue llamada a participar en este proyecto; y, al titular al 80 % de sus estudiantes asesorados entre 1997 y 1998, se volvió fuerte candidata para poder ingresar de tiempo completo a la institución. Los estudiantes titulados bajo su dirección fueron María Guadalupe Suárez Sandoval, en 1997; y Gloria Guzmán Máximo y Santiago Ramón Torres Sánchez, en 1998.

Por otra parte, en el caso de los Dres. Gutiérrez y Sánchez del IIH, asesores campeones en la titulación por tesis de grado de 1973-1993, no debemos descartar que ambos hayan considerado la vía de titulación como de menos valor que en la que ellos habían venido trabajando, o, simplemente, se ocuparon en otras actividades durante este tiempo. Podremos darnos una idea de ello cuando este proyecto de investigación llegue al análisis del cúmulo de tesis de grado de esta etapa.

Para cerrar este apartado referido a las tesinas, y sin poder dejar de analizar los aspectos de género, tan importantes en los últimos tiempos, afirmaremos que el número de mujeres graduadas por esta vía durante el período de estudio fue de 46, lo que representa el 66.66 % de los 69 estudiantes graduados; mientras que los varones fueron solo 23 (33.34 %). Este dato da fe de la «feminización» de la titulación por esta vía. Lo anterior, contrastado con los datos de 1993, presenta diferencias que nos muestran que en esa época la cantidad de varones titulados fue mayor, pues 29 se titularon por tesis de grado (59.2 %); mientras que las mujeres fueron 20 (40.8 %), así que podríamos hablar de un mayor equilibrio entre los sexos en ese período. Reproducimos abajo, con el número 4, la tabla que al respecto presenta la Dra. Figueroa en su obra, donde se puede apreciar claramente el comportamiento de los sexos en relación con la titulación durante su período de estudio.

Con respecto a las titulaciones en nuestro estudio de 1993-2003, obtuvimos que fue en 1996 cuando se registró la mayor cantidad (28), lo que representa el 40.58 % del total. De ellas, 22 correspondieron a mujeres; mientras que los seis restantes a hombres.

Tabla 4: Facultad de Historia (UMSNH): Distribución de titulados por sexo, 1973-1992

| Generación | Hombres | | Mujeres | |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Egresados | Titulados | Egresadas | Tituladas |
| 1a. | 20 | 5 | 18 | 3 |
| 2a. | 8 | 1 | 6 | 1 |
| 3a. | 8 | 4 | 3 | 2 |
| 4a. | 9 | 3 | 9 | 2 |
| 5a. | 13 | 5 | 5 | 1 |
| 6a. | 10 | 0 | 26 | 1 |
| 7a. | 14 | 1 | 15 | 0 |
| 8a. | 13 | 4 | 10 | 2 |
| 9a. | 22 | 1 | 23 | 1 |
| 10a. | 23 | 2 | 16 | 2 |
| 11a. | 17 | 2 | 18 | 1 |
| 12a. | 19 | 1 | 24 | 2 |
| 13a. | 32 | 0 | 30 | 1 |
| 14a. | 24 | 0 | 33 | 1 |
| 15a. | 27 | 0 | 28 | 0 |
| 16a. | 10 | 0 | 40 | 0 |
| 17a. | 12 | 0 | 16 | 0 |
| Total | 281 | 29 | 320 | 20 |

Fuente: Figueroa (1993).

Después de este lapso, el año que siguió con más trabajos recepcionales fue 1999, con ocho (11.60%). Entre éstos, tres fueron presentados por mujeres

y cinco por hombres. En el período 1997-1998, mujeres y varones quedaron empatados con siete (10.15 %). La suma de los anteriores porcentajes nos da 72.48 %, los demás años solo cuentan con cifras marginales.

No cabe duda que la alta cantidad de 1996 es el reflejo del primer curso-taller-tesina que organizó la Escuela de Historia, pues 24 de los titulados aparecen asesorados por profesores adscritos a ella, varios de los cuales formaron parte de esta innovación. Nada más cuatro egresados contaron con asesoría personalizada: dos por profesores externos y dos por docentes de la escuela.

Para finalizar, podemos afirmar que el programa de titulación mediante el curso-taller tesina, que fue organizado por la entonces Escuela de Historia, resultó exitoso, pues el porcentaje alcanzado en la conclusión de estudios, entendida como la culminación del proceso de formación profesional con el examen recepcional, experimentó un aumento significativo de 1993 a 2003, en comparación con el período de 1973 a 1992; lo que necesariamente se vio reflejado en una elevación de la eficiencia terminal de nuestra institución.

Titulación mediante catálogo

Muy poco se puede decir de la titulación mediante Catálogo documental durante el período estudiado, ya que solo se registraron cuatro titulaciones: dos personales y una en la que dos egresadas colaboraron en un trabajo, algo que es permitido por el reglamento. El primer inventario, registrado con el nombre de «Chamacuero, Archivo Histórico de la Biblioteca Luis González del Colegio de Michoacán (COLMICH)»,³ consiste en la clasificación de este fondo que salvaguarda esa reconocida dependencia estatal, y el cual está conformado por 574 documentos, mayoritariamente coloniales. El director de este trabajo recepcional fue el Dr. Cayetano Reyes García, investigador emérito del COLMICH, quien en 1998 presidió el primer examen que se realizó por esta vía de titulación.

El siguiente catálogo fue el elaborado en la modalidad de autoría doble, que concedió el título de historiadoras a Catalina Saénz Gallegos, actual profesora de la Facultad de Historia, y a María del Rosario Reyes Jiménez, archivista de un importante reservorio michoacano. Su catálogo fue dirigido por la

³ http://www.iifilologicas.unam.mx/wikfil/index.php/Chamacuero,_Código_de

Mtra. Ofelia Mendoza Briones (qepd), docente de la Facultad de Historia y experta en paleografía y documentos novohispanos. El trabajo fue presentado en examen recepcional con el nombre de «Tierras y Aguas. Archivo General de Notarías de Michoacán» en 1999, y, correspondiendo a Historia Agraria, cataloga importantes documentos que se refieren a las composiciones de tierras y aguas del siglo XVIII en Michoacán.⁴

El último de los catálogos analizados es el presentado por Ana María Castro Páramo, cuya denominación es «Fondo Secretaría de Educación en el Estado, Sección: Dirección Federal de Educación. Serie: Escuelas Primarias. Subserie: Fundación y/o federalización de escuelas, tomo I», que corresponde a la Historia de la educación, al ocuparse de clasificar parte de los cerca de dos mil expedientes que se ocupan del proceso de federalización de escuelas estatales en esta entidad federativa durante el siglo XX. Dichos documentos son custodiados en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación en el estado de Michoacán. Este trabajo fue dirigido por la autora de este estudio, se presentó en examen recepcional en el mes de julio de 2001, donde la sustentante alcanzó con éxito el título de historiadora.

Como se puede apreciar temporalmente, dos de los tres catálogos documentales con que se inició esta vía de titulación pertenecen a la etapa virreinal y uno al siglo XX. En esta versión de titulación y durante este lapso, el proceso involucró a mujeres únicamente. En cuanto a la participación de los profesores de la Facultad de Historia en el mismo, como se puede observar, dos de los tres trabajos fueron dirigidos por personal adscrito a esta dependencia.

Antes de terminar, pensamos que ahora es obligado indagar por qué la elaboración de catálogos, comparada con la de tesis, ha tenido una evolución en este lapso. Me atrevo a especular que fue porque no se trató de un programa institucional de la Facultad, sino un acuerdo entre los asesores y los egresados, lo que, «logísticamente», dificultó el proceso ante la necesidad de que el estudiante asumiera una actitud más activa y dinámica; y propició que los discípulos optaran por el curso-taller-tesis, el cual incluye sesiones de trabajo y tiempos concretos de avances. Hoy, aunque el reglamento no lo

⁴ Actualmente, las universidades de Michoacán y de Texas desarrollan un importante proyecto para la conservación y el estudio de este fondo, que parece ser poco común entre los reservorios nacionales y, quizás, internacionales. Por parte de la primera institución está a cargo la Dra. Cecilia Adriana Bautista García de la Facultad de Historia.

establece, en la práctica se ofrecen cursos-talleres de titulación por catálogo, cuyos resultados aún no los he abordado por ser sumamente recientes.

Conclusiones

En el presente trabajo, hemos querido dar a conocer los esfuerzos de los profesores de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana por impulsar la investigación, única vía a través de la cual se han titulado los licenciados en historia que han egresado.

La variación en las formas llevó a que la titulación (y, por ende, la eficiencia terminal) se incrementara notablemente. Ya mencionamos el aumento de 140 % en el caso de las graduaciones logradas por el procedimiento de tesina; pero con la suma de los cuatro exámenes por catálogo, la diferencia aumenta al 148.97 %, lo cual resalta todavía más el éxito de la determinación tomada en 1992/1993 con la ampliación de las vías para graduarse. Y aún no hemos tenido la oportunidad de revisar y procesar la información sobre la titulación por tesis de grado del período 1993-2003, lo que seguramente aportará datos reveladores. Como afirmamos arriba, ha sido tal el éxito alcanzado por la diversificación de caminos de titulación en nuestro plantel, que las autoridades del mismo han permitido, en la práctica, que se ofrezcan los cursos-talleres de titulación mediante la elaboración de catálogo documental, cuando esta opción todavía no se considera en el Reglamento de Titulación de la dependencia. Antes de poder opinar sobre esta opción, pensamos que habría que estudiarla a fondo.

A pesar de los resultados obtenidos, este estudio debe ser confrontado con datos duros sobre el seguimiento de egresados, del cual no se han podido conseguir cifras específicas, ya que es, en sí, un estudio completo y complejo que la Facultad de Historia no ha emprendido; situación que dificulta la comparación y la obtención de evidencias sólidas sobre la eficiencia terminal de la institución. Sin embargo, consideramos que, a pesar de nuestras limitaciones, este análisis es valioso, tan solo por ser el único que se ha preocupado por la temática después del realizado por Figueroa (1993), y, además, por aportar datos concretos sobre el comportamiento del proceso de titulación de nuestra Facultad, así como de la participación nada más de los académicos de esta dependencia, sino de otras instituciones relacionadas con ella.

Referencias

- Berthier, A. (2006). *El sistema de referencias Harvard*. Recuperado de http://www.geiuma-oax.net/trabajosuni/sistema_Harvard.pdf
- Cabrera, M. (2013). Consideraciones en torno a egresados, titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena. En *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 58-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019007>.
- Chamacuero, código de. Recuperado de <http://www.iifl.unam.mx/wikfil/index.php/Chamacuero>.
- Curso de titulación Taller-Catálogo y Taller-Tesina. (2016). Recuperado de <http://cceh.historia.umich.mx/>
- Egresados de la Escuela de Historia. (5/dic/1992). *Propuesta para la implementación de nuevas vías de titulación en la Escuela de Historia*. Morelia, Michoacán.
- Figuroa, S. (1993). *La historia y los historiadores en la Universidad Michoacana*. Morelia: Universidad Michoacana. Recuperado de <http://www.iih.umich.mx/directorio>.
- Listados de Tesis y Tesinas. (2016). Biblioteca Lázaro Cárdenas de la Facultad de Historia de la UMSNH.
- López, A., Albíter, Á. y Ramírez, L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la educación superior*, 37(146), 135-151. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200009&lng=es&tlng=es.
- Orozco, B. (2011). Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica. En De Alba, A. y Martínez, M. (coords.). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México: UAZ/UNAM.
- Reglamento de Titulación Escuela de Historia. (1995). Recuperado de http://cceh.historia.umich.mx/images/Reglamentos/regla_titulacion.pdf.
- Sánchez, R. (2001). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdés.

TUTORÍAS INTEGRADAS: UNA EXPERIENCIA EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Paulina Latapí Escalante
Itzel Arely Rodríguez Cancino
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

En el presente escrito partimos de la noción de que las tutorías, en todo programa educativo, constituyen una estrategia institucional con varios fines, entre los que destacan cuidar los indicadores de calidad, cumplir con los propósitos de una mediación centrada en los estudiantes, acorde con las pedagogías actuales, e instrumentar una forma de intervención de los docentes que, en sistemas como el Prodep, son sujetos de evaluación. Las tutorías, en particular en las licenciaturas en Historia, han sido tema de análisis y reflexión. De lo anterior se deriva exponer aquí nuestra experiencia en el trabajo conjunto de tres tipos de tutorías que, siguiendo la política institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro, se tienen en la licenciatura en Historia: individual, grupal y entre pares. Con base en las intervenciones realizadas del 2014 a la fecha, damos cuenta tanto de la metodología implementada, fincada en la metacognición, como de sus objetivos y resultados orientados hacia la formación integral. Se expone el diseño e implementación conjunta de las tutorías para la mejora educativa, contextualizada en las fortalezas y debilidades de los estudiantes, con criterios diferenciados según su avance en el plan de estudios. Se concluye que el trabajo integral de los tres tipos de tutorías fue innovador para el programa educativo, y trajo como consecuencia la potencialización de la actividad tutorial con mejoras sustanciales, tanto para los tutorados como para los tutores, dejando planteadas algunas interrogantes puntuales para un trabajo ulterior.

Antecedentes

La intención de exponer y compartir un caso de implementación del programa de tutorías en la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de

Querétaro responde a la misión que, en ese sentido, se impuso la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA) desde sus primeros encuentros. No es ocioso recordar que éstos han sido en el 2003 y 2007 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; en el 2008, en la Universidad de Guadalajara; en el 2009, en la Universidad Autónoma de Tamaulipas; en el 2010, en la Universidad Autónoma de Yucatán; en el 2011, en la Universidad Autónoma de Baja California; en el 2012, en la Universidad Autónoma de Chiapas; en el 2013, en la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo; y en el 2015, en la Universidad Autónoma de Guerrero. Con sus convocatorias, la RENALIHCA ha promovido el debate académico, abierto hacia el exterior, en torno a temas propios de las licenciaturas, entre los que se encuentran las tutorías (Latapí, 2015). Una revisión de las memorias disponibles de dichos encuentros arroja que ha habido análisis puntual de dichos programas por parte de la UDEG, la UAG, la UMSNH, y referencias a sus respectivas formas de implementación, fundamentalmente por parte de la UAS, la UNISON, la UAA, la UNACH, UASLP y la UABC, lo cual denota su relevancia en diversos programas de estudio (PE).

Detrás de estos análisis encontramos que sus exponentes están insertos en lo que ciertos autores han denominado una posición docente de «reflexión en la acción» (Schön, citado en Contreras, 1997, p. 78), lo que supone una reflexión sobre la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos, que en esta ocasión emerge para poder ser analizada en relación con la situación en la que nos encontramos, y poder ser reconducida adecuadamente. Siguiendo a este autor, podemos entender la práctica de socializar las tutorías, con sus debilidades y fortalezas, como una conversación reflexiva con la situación, la cual, necesariamente, también es una conversación con el contexto social en el que está inserta. La práctica profesional reflexiva está guiada por valores profesionales que cobran auténtico significado, no como objetivos terminales que deban conseguirse como producto de la acción, sino como criterios normativos que deben estar presentes y realizarse en el propio desempeño profesional. Nuestro análisis pretende abonar en ese sentido.

Conviene señalar que el ejercicio de compartir las experiencias, en este caso sobre las tutorías, tiene como base la reflexión y comprensión no solo de los diferentes contextos de las universidades, sino de los propios alumnos.

Al respecto, es esclarecedora la postura de Díaz-Barriga y Hernández (2001), quienes sostienen que no es posible proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos, pero en otros no. Proponen como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y flexible, que se acompañe de una reflexión constante acerca de lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa de la enseñanza. Esto, precisamente, puede alcanzarse por la vía de las tutorías grupales.

En cuanto se refiere a las tutorías entre pares, estos mismos autores argumentan sus posibles beneficios retomando, desde la perspectiva sociocultural, el constructo de zona de desarrollo próximo. Afirman que ese concepto vigotskiano puede servir para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo (ZDP) posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno cuando trabaja de forma independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente o tutor capacitado (Díaz-Barriga y Hernández, 2001), quien, a nuestro juicio, pudiese ser tanto el tutor grupal como el tutor de pares. Asimismo, retoman de Regoff (1984, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2001) cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se da un proceso de participación guiada:

- Se proporciona al alumno un puente entre la información disponible (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
- Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
- Se traspa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
- Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.
- Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/adultos y alumnos/mentores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

El proceso reflexivo para la implementación

Cuando una de las autoras de este trabajo cumplía con sus obligaciones como tutora en el programa de tutorías individuales, un enfrentamiento con la realidad la obligó a modificar la manera de hacerlo, pues se le ensanchó la comprensión de la dimensión real que tenían las tutorías. El enfrentamiento con la realidad al que nos referimos fue una reunión de docentes de tiempo completo que organizó la Dirección de nuestra Facultad de Filosofía hacia el mes de junio del 2014. En ella, la Coordinación de Planeación nos expuso algunas láminas sobre nuestro PE que eran alarmantes: la retención y la eficiencia terminal constituían aspectos muy deficientes. La eficiencia terminal, en el 2011, había sido del 59.38 %; en el 2012, de 38.46 %; en el 2013, de 33.33 % y en el 2014, del 22.22 %; cuando se recomendaba una tasa de 65.7 %.¹

Si bien éramos conscientes de que el origen de estas variables tiene un carácter multifactorial, una de las autoras (Latapí) decidió poner manos a la obra para, desde las entrañas del propio programa, contribuir a subsanarlas. Fue entonces cuando preparó un programa de tutorías grupales para una generación en particular (la 2014-2018), a fin de acompañar a los estudiantes durante todo su proceso formativo, y con la intención muy concreta de conocer y comprender más y mejor sus dinámicas grupales, dado que el factor individual sí se había atendido anteriormente, e intentar prevenir lo que había venido ocurriendo en las generaciones anteriores. Es importante mencionar que esto lo llevó a cabo con el respaldo y motivación de la Coordinación de Tutorías de la Facultad. Fue así como se combinaron las tutorías individuales con las grupales. Conviene aclarar que algunos alumnos confluían en ambas modalidades, de manera tal que proporcionaban información valiosa para poder plantear y adecuar los instrumentos que se aplicaron.

Es importante asentar también que este acercamiento a la Coordinación de Tutorías aportó un fruto concreto, pues de septiembre a diciembre, la segunda de las autoras fue asignada, en su servicio social, para apoyar el programa de tutorías en la modalidad de tutora par. Ello resultó provechoso, pues fortaleció el trabajo, sobre todo el de las tutorías grupales, aportando en diversos sentidos, como se expondrá más adelante.

¹ Información brindada por la Coordinación de Planeación de Facultad de Filosofía, UAQ, abril de 2015.

Otras dos maneras en que los tres tipos de tutorías se fortalecieron fue con la asistencia voluntaria al Ier Encuentro de Investigación a la Tutoría Local por invitación de los organizadores (agosto de 2015), y con la conferencia que impartió la coordinadora general del programa de tutorías de la Universidad Autónoma de Querétaro, Patricia Carvajal (septiembre de 2015), de manera particular, a los docentes del Colegio de Historia a modo de actualización sobre la función tutorial individual.

Antes de exponer la implementación y desarrollo de los tres tipos de tutoría de manera engarzada, es conveniente sentar las bases externando nuestros constructos generales sobre las tutorías para particularizar en la visión del docente como tutor y de la alumna tutora de pares, pues tales constructos necesariamente permearon nuestra praxis. Coincidimos en que la tutoría universitaria ha adquirido un papel fundamental en el desarrollo personal y académico de la comunidad estudiantil, debido a las necesidades emergentes; brindando a los estudiantes nuevas formas y oportunidades de aprendizaje. El profesor-tutor se ha podido convertir en un guía para el estudiante, pudiendo forjar una mejor relación entre profesor y alumno.

Ahora bien, dentro de las instituciones educativas se sigue considerando el óptimo desempeño como una problemática que afecta directamente al estudiante, ya que en la mayoría de las ocasiones la institución no es capaz de dar respuesta a las problemáticas específicas de cada joven, pues generalmente no solo se trata de problemas personales, sino que forman parte de su propia circunstancia social. En ocasiones, la academia olvida que los jóvenes forman parte de un sistema en el que se llevan a cabo ciertas relaciones reproducidas entre actores o colectividades que se implementan como prácticas sociales regulares. Como menciona Cardozo-Ortiz (2011), algunos estudios han encontrado que paralelamente al proceso de aprendizaje individual, la comunidad de la clase construye un conocimiento valioso elaborando sus propios significados. De ello, precisamente, desprendemos el trasfondo de la necesidad de combinar la tutoría individual con la grupal.

En forma específica, reconocimos que era esencial centrarnos en lo que continuamente se señala en toda práctica educativa como «aprender a aprender», entendiendo dicha práctica no solamente en los aspectos propiamente académicos, sino también en los personales: aprender a desarrollarse y hacerse cargo de sí mismo en relación con los demás. Ello resulta básico en la etapa en

la que se encuentran nuestros jóvenes universitarios. Por ello, es importante recordar que el concepto no es nuevo, pues desde hace ya más de dos décadas, con el documento *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors, la UNESCO hizo hincapié en la necesidad de educar en saberes útiles para la vida. Uno de ellos, aprender a aprender, ha sido fuertemente retomado por los programas de tutorías en diversas partes del mundo; aunque, a nuestro modo de ver, lo que ha primado en estos programas son los aspectos de aprendizaje para su desarrollo profesional que, aunque útiles y comprensibles, no son del todo completos para los desafíos que la vida les presentará.

En su formación, el estudiante requiere desarrollar un estilo de aprendizaje que lo motive para construir el conocimiento para su futuro, interpretar de manera significativa el mundo que le rodea y poder intervenir en la solución de los retos que el mundo actual les presenta. Para ello, no solo tienen que «aprender a aprender» para seguir construyendo conocimientos y desarrollar habilidades con tintes muchas veces individualistas, sino que resulta «vital» aprender a vivir en colectivo, a ser solidarios, a ir todos juntos. Ya que, como diría el poeta León Felipe: «No es lo que importa llegar solo y a tiempo, sino llegar con todos y a tiempo». Es en este punto en el que las ciencias sociales y las humanidades debemos ser coherentes entre nuestras condiciones y exigencias prácticas y nuestra visión real como formadoras. En ese punto, precisamente, identificamos que más intervino la tutoría entre pares. Por ello, conviene reparar en la concepción que sobre este tipo de tutoría tuvo la alumna que desempeñó este papel. Inicialmente fue muy importante centrarnos en el objetivo principal de la tutoría entre pares dentro del programa institucional de la UAQ:

Promover la atención de los estudiantes de semestres iniciales y subsecuentes a través de la inducción, asesoría, orientación, información y apoyo que les brinden alumnos de alto rendimiento académico y que cursen semestres avanzados, para favorecer su integración a la casa universitaria, su proceso de aprendizaje y trayectoria escolar (UAQ, Dirección de desarrollo académico, 2016).

Teniendo este objetivo en mente, encontramos que varios autores coinciden en que la tutoría entre pares nace, dentro de las instituciones de educación superior, como respuesta a las necesidades y problemáticas de los estudiantes, y que consiste básicamente en un tipo de mediación que posibilita el acercamiento entre los alumnos de los últimos grados de preparación con

los que están iniciando su proceso universitario, dejando de lado las diferencias de edad que existen en el ejercicio de las tutorías maestro-alumno; tal mediación promueve actividades colaborativas entre compañeros, dirigidas a mejorar el resultado académico. Al fomentar esta colaboración entre pares, se crean herramientas de aprendizaje que permiten al tutorado ejercer un mejor papel académico, descubriendo hábitos inadecuados y deficientes vinculados a sus aprendizajes, los cuales están asociados, en ocasiones, a situaciones familiares, económicas y sociales que, en una relación lateral, es más fácil reconocer y trabajar para su sustitución por hábitos eficientes. Así, el tutor par se suma a ser parte de los entornos ricos que la universidad debe favorecer:

El papel del profesorado universitario, y de la universidad en general, no es tanto el de instruir como el de generar entornos ricos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes a través de procesos que estimulen la participación activa y el trabajo autónomo (Durán y Huerta, 2008).

El tutor par, entonces, puede bien ser un mediador entre los conflictos académicos, y, en ciertas ocasiones personales, por su identificación con los tutorados, también puede favorecer la comunicación con los profesores, ya sean o no tutores, de tal suerte que se integra la función tutorial primaria, es decir, la individual, a la mediación colectiva.

Metodología y resultados

En el centro de la mediación que aquí se expone subyace una toma de postura frente a los diferentes enfoques que puede tener el trabajo tutorial. Aquí se consideró una habilidad cognitiva esencial que ha probado ser clave para la mejora de la calidad de todo el proceso formativo. Para ello se tomó el modelo de metacompreensión de Ann Brown, presentado por Monroy y Gómez (2009), quienes dan cuenta de que se requieren cuatro componentes interactuantes: individualización para la comprensión; explicitación de las finalidades; estrategias analíticas; y conciencia de la propia motivación. Con base en este modelo, fueron desarrollados, aplicados e interpretados varios cuestionarios que se emplearon en la tutoría grupal y en conjunción con la tutoría entre pares. Para esto también fue de enorme ayuda la *Guía práctica para la tutoría grupal* de Peñaflor (2003). Su planteamiento en torno a la importancia de contemplar las tutorías en su «dimensión afectiva y emocional», y en

cuanto a la complementariedad de la tutoría individual con la grupal, resultaron muy buenas directrices para nuestro trabajo. Vayamos a la descripción de los instrumentos y su aplicación.

Los cuestionarios, sus respectivas respuestas, sus estadísticas y análisis, se entregaron a la Coordinación de la Licenciatura en Historia con varios propósitos: a modo de diagnóstico para el seguimiento de las fortalezas y las debilidades de los grupos abordados, como base de la socialización que de éstas se hiciera en las reuniones de profesores para atender así los problemas específicos detectados, y por si el instrumento se quisiera adecuar para un uso posterior. Nos referimos a los diversos cuestionarios que se han aplicado a la generación 2014-2018 desde su ingreso hasta la fecha, y a la generación 2015-2019 durante los seis meses en los que se implementó la tutoría entre pares. Conviene aclarar que dicho período obedece a que la tutoría entre pares que realizó Itzel Cancino, segunda autora de este trabajo, en su servicio social, tuvo que cumplir con los requisitos estipulados para que ella pudiera orientar a sus compañeros (cursar el último trecho de la carrera, tener un promedio mínimo de ocho y no haber reprobado ninguna asignatura). El programa de tutorías individuales se siguió bajo el formato que se encuentra en la plataforma digital o, si este formato no se encontraba disponible por alguna razón, bajo el formato impreso que se usaba anteriormente.

La base del trabajo de tutoría grupal, acompañado por la tutoría entre pares, se fincó en un buen acercamiento a los grupos en cuestión. Para ello, se necesitó el apoyo del docente responsable de este programa de tutorías, ya que la tutora de pares consideró necesaria una figura de autoridad que explicara la función del tutor par a los alumnos, así como las actividades a realizar. Una vez que existió el acercamiento, los cuestionarios se aplicaron cada dos meses con la finalidad de hacerlo, fundamentalmente, una vez que pasaban los períodos de evaluación.

El total de cuestionarios aplicados en la tutoría grupal, acompañada por la tutora par, fue de seis: tres para el grupo de primer semestre y tres para los de tercer semestre. Cada cuestionario de tutorías grupales fue diseñado con base en las necesidades e inquietudes expresadas en las sesiones de tutorías individuales. Adicionalmente, los resultados arrojados del anterior ejercicio, es decir, el primero que se aplicó a cada semestre, permitieron identificar cuáles eran los rubros precisos a tratar con los alumnos.

Antes de desglosar el procedimiento, con el fin de abordar la manera precisa en que se engarzaron las diferentes modalidades de tutorías, conviene mencionar aquí que la tutoría individual también se enriqueció con la que se da entre pares de una manera que fue muy espontánea. Resultó que en las citas agendadas para dar seguimiento a los tutorados, de manera individual, para asentar los resultados de la entrevista en la plataforma institucional, confluían varios alumnos. Así se aprovechó esta ocasión que, por ser después de las dos de la tarde, hora en que los alumnos ya no tienen clases (y es «momento de tener hambre»), a la tutora se le ocurrió consentirlos con jugos y cacahuates. De tal manera se instrumentó un espacio de compartir en el que la tutora preguntó algunas cuestiones generales, de las cuales se derivaron necesidades específicas. Entre éstas, las más importantes se refirieron a querer conocer mejor el reglamento de estudiantes y las formas de titulación. Por lo anterior, la maestra tutora pidió a la tutora par que preparara una presentación sobre estos temas, la cual fue expuesta y muy valorada en la siguiente sesión de «botana tutorial». Vayamos ahora al desglose de los cuestionarios.

En el caso de los alumnos de primer semestre, el primer cuestionario aplicado tuvo como propósito conocer sus expectativas hacia la carrera, además de sus aspiraciones profesionales, buscando que éstos reflexionaran —favoreciendo su metacognición— sobre la manera en la que iniciaban su proceso de aprendizaje a nivel licenciatura. Resultó muy útil conocer las expectativas concretas de lo que sería su formación profesional. Buscando tener continuidad, el cuestionario número dos se centró en los posibles problemas que los alumnos podían tener. Esto obedeció a que en las tutorías individuales algunos expresaron tener necesidades económicas que, siguiendo el eje de metacognición, las visualizaban como una amenaza fuerte para sus estudios. De lo anterior se desprendió recomendarles acudir a la Coordinación de Becas, y ello fructificó en algunos casos.

El tercer cuestionario tuvo relación con los aspectos personales de carácter emocional, sobre los cuales hablábamos inicialmente. Con base en el análisis aportado por la Coordinación de Planeación, identificamos que el primer semestre había sido clave en la baja del indicador de deserción en generaciones pasadas. Por ello, buscamos identificar a los estudiantes que estaban en riesgo de desertar, o que el grupo consideraba que necesitaban algún tipo de apoyo académico urgente. Esta encuesta se manejó de manera anónima, enfatizando que se hacía en un afán solidario, pues habíamos observado que

muchas veces los alumnos con problemas graves no acudían a sus sesiones de tutoría individual, motivo por el cual el profesorado se enteraba del abandono de los estudios cuando ya era imposible intervenir.

Se trataba, pues, de poner en práctica valores asociados a la solidaridad, como el compañerismo, la empatía y la ayuda mutua, en los que se rompe la dinámica del individualismo que hoy en día nos envuelve. Con esa mediación, centrada de nuevo en la metacognición (ponerse en el lugar del otro u otra), obtuvimos resultados que ayudaron a detectar problemas específicos. Así, la maestra tutora buscó, vía la Coordinación del PE, a los tutores de los alumnos identificados en estos casos (dos), evitando que, ante sus problemas, los alumnos se retrajeran y no acudieran con su tutor, por lo que en esta ocasión fue el tutor quien buscó de manera inmediata a los alumnos por ser una situación apremiante. No sobra decir que la información fue manejada con absoluta discreción, lo cual fue también un aprendizaje importante para la tutora par.

Para el caso de los alumnos de tercer semestre, fue de suma importancia el seguimiento, ya que ha sido la primera generación de la licenciatura en Historia en la que, semestre a semestre, se ha implementado la tutoría grupal. La dinámica aplicada con ellos fue similar a la que se realizó con los estudiantes de primer semestre, pero poniendo especial atención en sus problemas personales. Los cuestionarios aplicados a los alumnos de tercer semestre se enfocaron en detectar problemáticas que les impidieran tener un desarrollo adecuado en sus estudios, promoviendo siempre su metacognición: que a través de la escritura ellos se miraran visualizando las problemáticas presentes o las amenazas que pudiesen afectar su desempeño.

Debido a que el enfoque de las preguntas estaba basado en la metacognición, se pudieron detectar a tiempo algunos factores muy importantes que podían llegar a convertirse en obstáculos reales para el desarrollo académico de los alumnos. Por ejemplo, descubrimos que varios de ellos tenían la necesidad de trabajar para poder costear sus estudios, algo que no querían que fuese del conocimiento de sus profesores («para que no pensarán que no se dedicaban bien a sus estudios»), y que otros tenían problemas de socialización con sus compañeros. Cuando se realizó la primera actividad, muchos se acercaron al alumno tutor con la intención de aclarar dudas sobre varios programas de apoyo que ofrece la institución. Hubo un alumno que se acercó a la tutora

par para obtener asesorías académicas en la realización de sus trabajos. Este seguimiento se dio en permanente comunicación con la maestra tutora.

Ahora bien, una vez analizados los resultados de los cuestionarios, éstos se socializaron en la reuniones de los profesores del Colegio de Historia, lo cual resultó muy provechoso. En ocasiones, los docentes aportaron más elementos sobre las problemáticas y las maneras de solucionarlas fueron consensuadas. Otro de los frutos fue que los profesores pusimos de manifiesto algunas de las tensiones que vivíamos como tutores: la falta de asistencia de un buen número de alumnos a las tutorías, tener que forzar las sesiones, así como las fallas en la plataforma digital. De alguna manera, este ejercicio liberó presión, y se lograron implementar medidas constructivas como que, por primera vez, la asignación de tutorados por docente se hizo de manera colegiada, buscando mayor afinidad en la relación. Así, la obligación de dar tutorías y poder dar cuenta de su seguimiento como parte de las evaluaciones a las que estamos expuestos los profesores (Prodep, programa de estímulos, Conacyt, entre otros) se agilizó.

Un caso relevante que se atendió en esta tutoría grupal fue la detección de algunos «focos rojos»: más de la mitad del grupo mencionó que dos de sus compañeros estaban en riesgo eminente de abandonar sus estudios. Esta información fue remitida inmediatamente a los tutores de dichos alumnos, vía correo electrónico, por la tutora maestra, a fin de que cada uno fuera atendido de manera puntual.

Conclusiones

Una importante conclusión que se deriva de nuestro trabajo es que la mediación específica de la habilidad de metacognición, para los tres tipos de tutorías, resultó muy provechosa; pues permitió, por una parte, focalizar las tres tutorías, potencializando sus resultados; y, por otra, ayudó a que se equilibrara la responsabilidad de las tutorías, dejándola no solo en el profesor tutor, sino en el propio alumno, como un ejercicio de autoconciencia; así como en el tutor par, quien, como acompañante, podía asumir alguna responsabilidad. Así, mediante la metacognición, se pudo centrar la atención en los aspectos de automonitoreo y aprendizaje de estrategias para aprender a aprender durante el desarrollo profesional y personal, en los aspectos

motivacionales que tienen gran peso en la consecución final de los estudios, así como en la atención y posible solución o mitigación de las problemáticas específicas, con el respaldo de la Coordinación de Tutorías de la Facultad de Filosofía.

Es importante aquí que fijemos nuestra postura en torno a las posibilidades reales de que las tutorías, por sí mismas, abatan las deficiencias en la deserción. Como se dijo, los alumnos están insertos en una condición social mucho más amplia de lo que es la universidad, por lo que el abandono de la escuela rebasa muchas veces nuestra esfera de acción. De ahí que, cuando se miden nuestros programas solo con base en dichos parámetros o indicadores, hemos de alzar la voz colectiva, pues, como la reforma educativa para la educación básica, la práctica docente no puede ser evaluada únicamente de manera cuantitativa y con tal poder que de ello se deriven los recursos económicos para el programa y el profesorado. Será menester que se midan aspectos como el logro, con programas como la tutoría, un mayor conocimiento y un acompañamiento de los estudiantes, lo que, muy posiblemente, podría arrojar buenos resultados, en el sentido de formar mejores seres humanos.

Ahora bien, la visión de la maestra tutora acerca de las tutorías se ensanchó, al sentirse más respaldada y en mayor interacción con los profesores del Colegio, pues se logró mayor compromiso colectivo. Por su parte, la tutora par, además de la satisfacción de cumplir su servicio social dentro de su PE, manifestó estar «contenta» por haber participado en una función docente de la que «aprendió mucho». No se inquirió directamente a los alumnos tutorados acerca de su valoración de este sistema. Sin embargo, en las sesiones de «tutoría botana» se mostraron más participativos que lo común, y estuvieron especialmente agradecidos con la participación de la tutora par.

En síntesis, con la integración de las tres tutorías dentro del programa educativo se logró algo que fue muy innovador y útil para la formación integral de los estudiantes. Quedan, sin embargo, al menos cuatro preguntas en el aire para los trabajos posteriores: ¿será posible continuar con el sistema de tutorías integradas? De acuerdo con las problemáticas concretas de los alumnos, y debido a su falta de tiempo o disposición para atender las tutorías individuales en la plataforma, ¿podríamos valernos de otros medios, como *WhatsApp*, videollamadas o redes sociales, para seguir potenciando las tutorías con un adecuado registro de éstas para conocer sus verdaderos alcances?

De ser así, ¿repercutirá este sistema en mejorar las cifras de retención y deserción, sobre todo al concluir la generación 2014-2018, a la cual se le ha dado un seguimiento particular? ¿Con qué otros medios puede vincularse este tipo de tutorías engarzadas para lograr el reto de tener alumnos más reflexivos de sus procesos individuales y colectivos? Lo que sí es una certeza es el haber experimentado, tanto tutores como tutorados, un ejercicio de metacognición con un fuerte componente emocional; algo que nos trajo a la mente lo que el poeta ya citado, León Felipe, clamó algún día: «No andes errante... y busca tu camino».

Referencias

- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36 (2005): 107-128. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/48984/49873>.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (ago/2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, [S.l.], 14(2), ISSN 2027-5358. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/2513>.
- Contreras, J. D. (1997). El docente como profesional reflexivo. En Domingo, J.C. 1997. *La autonomía del profesorado* (pp. 76-97). España: Morata.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. En Arceo, F. D. B. y Rojas, G. H. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (pp. 2-19). México: McGraw-Hill.
- Durán D. y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12. Recuperado de <https://rioei.org/RIE/article/view/2262>
- Latapí, P. (2014). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

- Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es.
- Peñaflor, C. Z. (2003). *Guía práctica para la tutoría grupal*. México: UAA.
- Tébar, L. y Belmonte, L. T. (2003). *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación*. Madrid: Santillana.
- UAQ, Dirección de desarrollo académico. (2016). Programa de tutorías de pares. Recuperado de <http://dda.uaq.mx/index.php/coordinación-del-programa/tutoria-de-pares>

BREVE ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD TUTORIAL 2007-2012, Y EL CONCEPTO DE «TUTORÍA ACADÉMICA» EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA

Teresa de Jesús Corral González

Maribel Reyna Rubio

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

En este trabajo se describe la distribución tutorial en la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la UAEMÉX. En concreto, se analizan la documentación y los resultados recabados para el proceso de reacreditación de esta licenciatura, efectuada por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C. (COAPEHUM), en el período comprendido entre septiembre de 2007 y julio de 2012. Durante dicho proceso se tuvieron que consultar los siguientes rubros: 1.12 Asignación de tutorados al personal académico docente, 1.24 Actividad tutorial y de asesoría a los alumnos, y 2.28 Programa de tutorías. Se encontró que los profesores de tiempo completo (PTC) y medio tiempo (PMT), así como los de asignatura (PA), estaban involucrados en el programa de tutorías; realizaban el registro del plan de trabajo y del reporte trimestral, y reportaban el número de vistas al Sistema Inteligente de Tutoría Académicas (SITA), el número de tutorados, las tutorías individuales y grupales registradas, las tutorías activadas y el número de actividades de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje, así como el registro de su E-A. De toda esta actividad se presenta aquí una valoración. En una segunda parte del trabajo, a partir de la realización de una práctica de observación, se describe un caso de importancia relacionado con la actividad tutorial.

Introducción

En el 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) formaliza y, gradualmente, empieza a impulsar la

tutoría en la mayoría de los centros educativos, convirtiéndose, con el tiempo, en una práctica generalizada que cobra cada vez mayor relevancia. La ANUIES considera la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes. Esa actividad consiste en atender de manera personalizada a un alumno, o a un grupo reducido de alumnos, por parte de profesores competentes, quienes se apoyan en teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza. El tutor es el profesor que orienta, asesora y acompaña al alumno durante su estancia en la universidad para guiarlo en su formación integral, estimulando en él la capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y de su formación (ANUIES, 2001).

La tutoría se encarga de atender aquellos problemas relacionados con la eficiencia terminal, la reprobación, las habilidades de estudio, las dificultades de aprendizaje, la ansiedad frente a los exámenes, la estabilidad emocional, la actitudes hacia la profesión y las opciones de trayectoria, entre otros aspectos (Cruz, Echeverría y Vales, 2008).

De acuerdo con la ANUIES (2001), el interés actual de las autoridades educativas se debe principalmente a las nuevas políticas formativas a nivel nacional, las cuales están encaminadas a incrementar la permanencia de los estudiantes, evitar la deserción y disminuir así los costos de la educación. Esta consideración ha llevado a las instituciones educativas a desarrollar estrategias dirigidas a influir en el desempeño académico, poniendo especial atención en los estudiantes de nuevo ingreso. Dentro de las estrategias para combatir tal problemática destacan la implementación de los programas de formación y actualización docente, la reestructuración de los planes de estudio, la orientación psicológica (Sánchez y Valdés, 2003) y los programas de tutoría ANUIES (2001).

En este trabajo nos planteamos el objetivo de analizar la información cuantitativa registrada por los tutores en el SITA, para posteriormente realizar una interpretación de los factores numéricos e identificar cuál es el concepto que los profesores de la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la UAEMÉX tuvieron con respecto a la actividad tutorial durante el período comprendido entre 2007 y 2012. Para cumplir este objetivo fue necesario recolectar algunas variables de los estudiantes que ingresaron en enero de 2007, y hasta julio de 2012. Se analizaron la documentación y los resultados recabados para el proceso de reacreditación de la licenciatura, efectuada por

el COAPEHUM en el período señalado, consultándose tres rubros: 1.12 Asignación de tutorados al personal académico docente, 1.24 Actividad tutorial y de asesoría a los alumnos, y 2.28 Programa de tutorías.

En la actividad tutorial es fundamental establecer objetivos claros, estrategias, recursos, mecanismos de evaluación, definición de espacios y horarios curricularmente determinados para las sesiones.

La tutoría puede ser de dos modalidades: individual o grupal. Posibilita la interacción personal adicional y el apoyo que los estudiantes requieren, en especial los que están en situación de riesgo. En el caso de la tutoría individual, se caracteriza por la atención personalizada a un estudiante por parte del tutor, cuya interacción puede ser de manera presencial o virtual. En el caso de la UAEMÉX, la plataforma SITA tiene habilitada esta segunda opción. Calvo (2006) expresa que ésta tiene una gran ventaja, ya que permite llegar a más tutorados con el menor costo en espacios y tiempos. En las sesiones individuales se establecen relaciones de confianza para reforzar tanto la autoestima como la seguridad personal del estudiante.

En cuanto a la tutoría grupal, el tutor interactúa con un grupo de estudiantes. Puede realizarse de manera presencial o a distancia; también para ella se requiere de una planeación previa, en la que se establecen fechas de reunión (presencial o virtual), horario y temas a discutir.

El papel del tutor se centra en favorecer el aprendizaje de los alumnos, en ser su guía y orientador, y en proveer las herramientas necesarias para que los estudiantes generen su propio conocimiento. Cruz, Echeverría y Vales (2008) comentan que una de las actividades prioritarias de la acción tutorial es el desarrollo de estrategias, como la organización del texto, programación de las actividades de estudio, aplicación de técnicas que fortalezcan habilidades cognitivas, entre otras que contribuyen a facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, a fin de mejorar sus habilidades de estudio e incrementar su desempeño escolar. Es decir, desarrollar estrategias de inclusión en problemas socioculturales, en actividades de formación académica que fortalezcan el desarrollo social y personal del estudiante.

De acuerdo con Alves y Acevedo (1999), se entiende por desempeño académico «el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante pueden determinar en qué cantidad y calidad, el

aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por este último» (p. 81), lo que hace referencia a la reestructuración de las actividades con el objetivo de obtener resultados cualitativos y cuantitativos; pero para ello es fundamental identificar las carencias y dificultades que inciden en el desempeño académico, las cuales pueden ser de tres tipos: características individuales, factores asociados con la escuela y factores asociados con la familia.

Lacruz (2002) comenta que el tutor debe favorecer el desempeño de los estudiantes, considerándolos como receptores y constructores de su conocimiento, y actuando más como facilitador del aprendizaje que como dispensador de conocimientos; es decir, que en un futuro próximo los tutorados sean capaces de generar sus propias respuestas. Por ello, una de las actividades prioritarias de las sesiones de tutoría es el desarrollo de estrategias que contribuyan a facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, con el propósito de mejorar sus habilidades de estudio e incrementar su desempeño escolar. Sin embargo, el papel del tutor está dirigido a la identificación de los problemas educativos que repercuten en el desempeño del educando.

Situación de la licenciatura en Historia de la UAEMÉX y la actividad tutorial 2007-2012

Gómez (2004) afirma que con el *Plan rector de desarrollo institucional 2001-2005* de la UAEMÉX se instituyó un nuevo enfoque educativo, el cual expresa que la formación de los estudiantes se centraría en al desarrollo de habilidades, conocimientos y aptitudes, y cuyo soporte sería el aprendizaje y el autoaprendizaje del educando. Dentro de los nuevos elementos a considerar estarían la formación y la actualización de profesores para facilitar el intercambio de estudiantes entre los diferentes programas educativos. Hablamos, entonces, de la flexibilización educativa.

En 2001, PROINSTA establecía que la actividad tutorial estaba encaminada a orientar al alumno sobre la disciplina que domina el tutor, a fin de que, con los modelos de flexibilización curricular, apoyaría al educando en la toma de decisiones y en la selección de materias, según cada plan curricular. Aunado a lo anterior, se apoyara en la elaboración de proyectos de investigación y en la pretensión de que el alumno se convirtiera en eje de su proceso de formación. La actividad del tutor estaba centrada en contribuir al desarrollo de

hábitos de estudio, al autoaprendizaje, a la integración de conocimientos y a la adquisición de habilidades básicas de estudio.

La función central del tutor es asesorar y acompañar al alumno desde el inicio hasta la conclusión de sus estudios universitarios. En el caso de nuestra licenciatura en Historia, se trata de apoyarlo en el diseño y realización de trabajos de investigación parciales, semestrales o de titulación. Ello le permite al tutor compartir métodos, técnicas y experiencias, además de elaborar un cronograma de actividades individuales o grupales.

Con la actividad tutorial, los alumnos reciben atención personalizada o colectiva, a fin de que el apoyo sea la difusión y adquisición de los elementos teóricos de las teorías de aprendizaje, y no tanto las de enseñanza; es decir, fomentar su capacidad crítica y creadora universitaria (ANUIES, 2001).

¿Qué debo hacer como Alumno?

Cada espacio académico de nuestra universidad, designará a un tutor a los alumnos inscritos en sus programas educativos al momento de iniciar el semestre, al cual ingresará. De esta manera tanto el tutor como el tutorado inician un compromiso institucional, en el cual el alumno deberá realizar todas y cada una de las actividades que sugiera el tutor para el buen desempeño académico y el éxito en su formación personal y profesional.

Directorio

M. en C. Eduardo Gasca Piiego
Rector

M.A.S.S. Felipe González Solano
Secretario de Docencia

Dr. en Fil. Sergio Franco Maass
Secretario de Investigación y Estudios Avanzados

Dr. en Cs. Pol. Manuel Hernández Luna
Secretario de Rectoría

M. en A. E. Georgina María Arredondo Ayala
Secretaria de Difusión Cultural

Lic. en D. Yolanda E. Ballesteros Senties
Secretaria de Extensión y Vinculación

Dr. en C. Jaime Nicolás Jaramillo Paniagua
Secretario de Administración

Dr. en Ing. Roberto Franco Plata
Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional

Dr. en D. Hiram Raúl Piña Libien
Abogado General

Lic. en Com. Juan Portilla Estrada
Director General de Comunicación Universitaria

C. P. Alfonso Calzado Díaz
Contralor Universitario

Prof. Inocente Peñalosa García
Cronista

M. en C. Antonio Eduardo Gómez Díaz
Director de Desarrollo del Personal Académico

Exp. en C.B. Rubén Armando López Alvarado
Responsable del ProINSTA.

Informes: Dirección de Desarrollo del Personal Académico
Coordinación del Programa Institucional de Tutoría Académica

Responsable del ProINSTA: Exp. en C.B. Rubén Armando López Alvarado
Rafael M. Hidalgo Núñez, 403 Poreta, C.P. 50130, Toluca, Estado de México
Tel. / Fax: (722) 214 54 91. E-mail: dpo@guerra.mx

Programa Institucional de Tutoría Académica
2009 - 2013

Universidad Autónoma del Estado de México
Secretaría de Docencia
Dirección de Desarrollo del Personal Académico

Figura .1: Promoción de la tutoría académica

Fuente: COAPEHUM, 2007-2012.

PROINSTA requirió el apoyo de una diversidad de áreas. Sin embargo, unas de las piezas fundamentales en la licenciatura en Historia fueron las áreas académicas y disciplinares integradas por profesores de tiempo completo

(PTC), medio tiempo (PMT) y asignatura (PA), así como las unidades de atención médica y psicológica. En la licenciatura en Historia, como en otras de las licenciaturas de la UAEMÉX, una de las ventajas consiste en que la mayoría de los tutores tienen a su cargo la práctica docente, la cual se permite complementar de manera recíproca. Cuando en los grupos para trabajo de tutoría existen acuerdos de confidencialidad y respeto, las necesidades de cada integrante suelen ser atendidas.

Ahora bien, a partir del análisis e interpretación de la información referente a los índices de asignación de tutorados, el registro de la actividad tutorial y de asesorías a alumnos, así como de los programas de acción tutorial, pudimos identificar ciertas características de tal actividad entre la comunidad de la licenciatura en Historia.

El coordinador de tutorías de cada espacio académico asigna a cada tutor un número considerable de alumnos. En el período expresado con anterioridad, pudimos identificar que del total de 51 profesores adscritos a Historia, 40 de ellos eran PA, 15 PTC y el resto PMT. Cabe mencionar que no todos los PTC y PA eran tutores. Desde 2004, la normativa interna relacionada con la actividad tutorial establecía que en el caso de profesores de asignatura, únicamente tendrían a su cargo no más de cinco tutorados; mientras que los 16 restantes (PTC y PMT) estarían a cargo de poco más de diez tutorados. Sin duda, las cifras reales indicaban datos poco alentadores para el caso de los PA, quienes, por lo regular, acudían exclusivamente a impartir su clase. Por ejemplo, en el período 2007-2008, el nivel de tutorados asignados para los profesores de asignatura osciló entre 4 y 12 alumnos; a diferencia de los profesores de tiempo completo, entre quienes se registró un aumento de cinco tutorados; es decir, tuvieron en promedio de 18 tutorados; los PMT, por su parte, tenían 13 tutorados. Realizando una comparación, en períodos posteriores estas cifras no sufrieron cambios radicales. Lo anterior permite afirmar que el tutor en Historia tiene el conocimiento sobre la disciplina o área en la que está inmerso el estudiante; sin embargo, en esos semestres suele ser complicado el trabajo con grupos tan numerosos, en especial para los PA (PROINSTA, s. f.).

Otros factores esenciales para el tutor son el conocimiento del marco normativo institucional y del plan de estudios, pues ello le permita asesorar al estudiante en período de regularización o en casos de irregularidad escolar.

Todas las reuniones efectuadas entre tutor y tutorados debían ser registradas en el Sistema Inteligente de Tutoría Académica (SITA), una plataforma que es controlada por PROINSTA. Para las asesorías era necesario que el tutor realizara tres actividades fundamentales: registro de plan de trabajo (al inicio del semestre), reporte parcial (a mediados del semestre) y reporte final.

Analizando las funciones avanzadas que proporciona el SITA, identificamos los siguientes rubros en el período analizado:

| | | | |
|---|---|----|-------------------------------|
| A | Visitas semestrales al portal | I | Plan de trabajo |
| B | Tutorados | J | Reporte trimestral |
| C | Tutorías individuales registradas | K | Reporte semestral |
| D | Tutorías individuales activadas | L | Puntaje PROED |
| E | Tutorías grupales registradas | R1 | Puntaje Reporte inicial PROED |
| F | Tutorías grupales activadas | R2 | Puntaje Reporte parcial PROED |
| G | Actividades de apoyo al proceso E-A registradas | R3 | Puntaje Reporte final PROED |
| H | Actividades de apoyo al proceso E-A activadas | | |

Por ejemplo, la siguiente fue la distribución en el semestre 2008-A:

| Programa educativo | Nombre del tutor | RFC | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | R1 | R2 | R3 |
|------------------------|------------------------------------|-------------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----|----|----|----|
| Licenciado en Historia | Ana Lidia García Peña | GAPA640726 | 0 | 9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | ANDREA MA. DEL ROCÍO MERLOS NÁJERA | MENAS20204 | 0 | 11 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | CARLOS ALFONSO LEDESMA IBARRA | LEEC751116 | 0 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | FERNANDO DÍAZ ORTEGA | DIOF770830 | 0 | 10 | 0 | 5 | 3 | 3 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | FRANCISCO LIZCANO FERNÁNDEZ | LIFF531206 | 3 | 7 | 0 | 0 | 10 | 9 | 4 | 4 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | GEORGINA FLORES GARCÍA | FOGG560129 | 0 | 14 | 0 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | Si | No | No | 20 | 10 | 10 | 0 |
| Licenciado en Historia | Gerardo Sámano Hernández | SAHG700924 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | Si | No | No | 20 | 10 | 10 | 0 |
| Licenciado en Historia | GERARDO GONZÁLEZ REYES | GORG671016 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | Si | No | No | 20 | 10 | 10 | 0 |
| Licenciado en Historia | GLORIA CAMACHO PICHARDO | CAPG710531 | 1 | 8 | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 1 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | GLORIA PEDRERO NIETO | PENGG90816 | 0 | 12 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | GRACIELA ISABEL BADIÁ MUÑOZ | BAMG611007 | 0 | 7 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | GUADALUPE YOLANDA ZAMUDIO ESPINOSA | ZAES561117 | 9 | 8 | 0 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | JAIMÉ COLLAZO ODRIÓZOLA | COOJ390103 | 0 | 9 | 0 | 2 | 0 | 0 | 5 | 5 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | JENARO REYNOSO JAIMÉ | REJ020919 | 0 | 7 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | Si | No | Si | 30 | 10 | 10 | 0 |
| Licenciado en Historia | JOSÉ MANUEL YHMOFF SOTO | YOSM691030 | 0 | 12 | 0 | 7 | 7 | 2 | 2 | 2 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | LEOPOLDO RENÉ GARCÍA CASTRO | GACL530902 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | LUISA HENNE ABRAHAM FRANGIE | A AFL390825 | 3 | 7 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | MA DEL CARMEN CHÁVEZ CRUZ | CACC721102 | 0 | 13 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | MARGARITA ENRIQUEZ SÁNCHEZ | EISM680711 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | María del Carmen Rodríguez Cázares | ROCC330819 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 10 | 0 | 10 | 0 |
| Licenciado en Historia | PEDRO CANALES GUERRERO | CAGP500619 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Licenciado en Historia | ROSA MARÍA HERNÁNDEZ RAMÍREZ | HERR681101 | 8 | 9 | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 7 | Si | Si | Si | Si | 30 | 10 | 10 |
| Totales: | | 22 | 24 | 169 | 0 | 36 | 55 | 40 | 7 | 23 | 21 | 17 | 18 | | | | |

Figura .2: Índice del período 2008-A
Fuente: PROINSTA (s. f.)

Para el período de 2008-A, de un total de 22 tutores activos en la plataforma, más de la mitad (13) eran profesores de asignatura. Estos últimos reportaban un promedio de 9 visitas al SITA, y un promedio de 12 tutorados. Lo alarmante no es el número de alumnos asignados, sino que solo tres de los tutores tienen registradas actividades individuales en el sistema; mientras que los otros diez no reportan nada de eso desde el plan de trabajo. No obstante, en el criterio D (Tutorías individuales activadas) se observan registradas algunas actividades que en el plan de trabajo no se habían considerado.

Otro factor que llama poderosamente la atención en el período 2008-A es que de los 22 tutores, 19 registran tutorías grupales (E), las cuales, al parecer, sí se llevaron a cabo porque el criterio F permite identificar que fueron avaladas por los propios alumnos. Con respecto a las actividades de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, un dato desalentador es que en el mismo período únicamente tres tutores registraron actividad, mientras que el resto no tomó en cuenta tal criterio tutorial.

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PROED), por su parte, establecía que los profesores que estaban adscritos a la actividad tutorial, por el solo hecho de cubrir con el registro de los criterios I, J, y K, obtendrían treinta puntos. Este puntaje es considerable para la designación de salarios; luego, entonces, en el mismo período podemos identificar que hubo casos de profesores que registraron esos tres criterios; y, con la aprobación de una asesoría individual o grupal, SITA les asignaba el mayor número de puntos para el concurso de estímulos y la obtención de apoyos.

Si bien es cierto que, hasta ahora, solo se ha analizado el caso del período 2008-A, para los períodos posteriores (2008-B, 2009-A, 2010-B, 2011-A, 2011-B y 2012-A) la situación no cambia. Es importante mencionar que un reducido número de profesores comprometidos con la tutoría cuentan con un registro de elementos suficientes, lo que permite vislumbrar que efectuaron la actividad tutorial conforme lo expresan la ANUIES y el *Plan rector de desarrollo institucional 2001-2005* de la UAEMÉX.

Tomemos el caso 2009-A. Aquí se observa un aumento a 29 en el número de tutores activos en el SITA; sin embargo, más del 80 % no solo mostró desinterés por el registro de sus reportes, sino de las propias actividades de asesoría.

El registro de sus reportes e inicio de las propias actividades se anexa.*

Para el período de 2011-A sólo en el caso de PA podemos observar un promedio de 71 visitas al SITA con un total de 5 tutorados en promedio, y en tal período se muestra un ligero aumento en el sistema de actividades registradas, ello permite deducir que el compromiso con la actividad tutorial cambió de manera considerable al tener un mayor número de visitas y de registro de actividades, pero además la activación de ello por parte del alumnado. Véase la siguiente tabla.*

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | R | R2 | R3 |
|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 6 | 9 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | SI | SI | No | 10 | 10 | 0 | 0 | |
| 3 | 11 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 7 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | SI | SI | No | 10 | 10 | 0 | 0 | |
| 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | SI | SI | No | 10 | 10 | 0 | 0 | |
| 10 | 10 | 12 | 11 | 0 | 0 | 9 | 8 | SI | SI | No | 10 | 10 | 0 | 0 | |
| 23 | 7 | 9 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | SI | SI | SI | 30 | 10 | 10 | 10 | |
| 40 | 13 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | SI | SI | SI | 20 | 10 | 10 | 0 | |
| 117 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | SI | SI | SI | 10 | 10 | 0 | 0 | |
| 5 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | SI | SI | SI | 10 | 10 | 0 | 0 | |
| 23 | 7 | 7 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | SI | SI | No | 20 | 10 | 10 | 0 | |
| 54 | 10 | 20 | 0 | 6 | 6 | 14 | 12 | SI | SI | SI | 30 | 10 | 10 | 10 | |
| 43 | 12 | 14 | 13 | 3 | 1 | 3 | 3 | SI | SI | SI | 30 | 10 | 10 | 10 | |
| 99 | 7 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | 6 | SI | SI | SI | 30 | 10 | 10 | 10 | |
| 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 44 | 10 | 16 | 16 | 6 | 6 | 1 | 1 | SI | SI | SI | 30 | 10 | 10 | 10 | |
| 7 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 49 | 11 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | SI | SI | SI | 30 | 10 | 10 | 10 | |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | SI | SI | No | 20 | 10 | 10 | 0 | |
| 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 12 | 11 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | SI | SI | No | 20 | 10 | 10 | 0 | |
| 2 | 13 | 11 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 10 | 10 | 0 | 0 | |
| 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 30 | 6 | 4 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | SI | SI | SI | 20 | 10 | 10 | 0 | |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 7 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | SI | SI | SI | 20 | 10 | 10 | 0 | |
| 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | No | No | No | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 27 | 10 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | SI | No | SI | 20 | 10 | 10 | 10 | |
| 141 | 9 | 11 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | SI | SI | SI | 10 | 10 | 10 | 0 | |
| 660 | 238 | 129 | 113 | 40 | 30 | 41 | 36 | 20 | 16 | 14 | | | | | |

Figura .3: Índice del período 2009-A
Fuente: COAPEHUM, 2007-2012.

Para el período de 2011-A, solo en el caso de PA podemos observar un promedio de 71 visitas al SITA, con un total de 5 tutorados en promedio. En este período se muestra un ligero aumento en el sistema de actividades registradas; ello permite deducir que el compromiso con la actividad tutorial cambió de manera sustancial, pues se mostró un mayor número de visitas y se registraron más actividades. Además, se dio la activación de ello por parte del alumnado. Véase la Figura 4.

En ese mismo período, otro de los datos a considerar es que va aumentando el número de tutores, pues para el período 2011-A llegó a treinta y cuatro. Otro de los datos a rescatar en la misma tabla es que, si bien aún se pueden observar casos parecidos a los del 2008-A, en donde profesores únicamente realizaban los tres reportes para obtener los treinta puntos, ahora se observa un mayor número de casos con tutorías individuales registradas, tutorías individuales activadas, tutorías grupales registradas, tutorías grupales activadas, e, incluso, hasta con actividades de apoyo al proceso E-A registradas y actividades de apoyo al proceso E-A activadas.

Para el período 2012-A identificamos el mismo número de tutores que en el período anterior, pero con alto índice de desinterés en la actividad tutorial, pues de los treinta y cuatro, únicamente seis de ellos realizaron actividad tutorial.

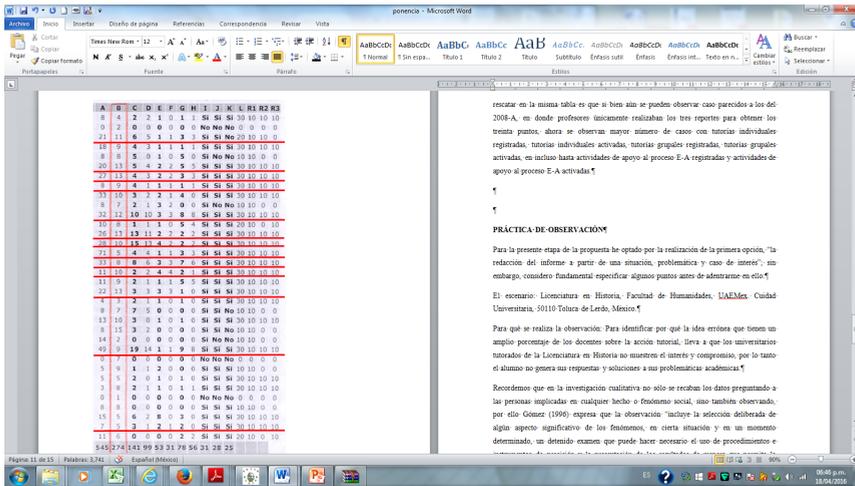


Figura .4: Índice del período 2011-A
Fuente: COAPEHUM, 2007-2012.

Otro de los datos que destaca en tal reporte es que diecinueve de ellos, a pesar de haber registrado su plan de trabajo, no presentaron ningún reporte en torno a la labor tutorial. No está de más informar que ninguno de ellos obtuvo el puntaje más alto en este período, y todos ellos, posiblemente, no recibieron información sobre el registro del reporte final. Véase la Figura 5.

Práctica de observación

En esta parte del trabajo vamos a describir una práctica de observación entre los alumnos de la licenciatura en Historia, que realizamos sobre los avatares de la labor tutorial. El escenario fue la licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades, UAEMÉX, Ciudad Universitaria, 50110, Toluca de Lerdo, Estado de México.

La observación se realizó para identificar por qué la idea errónea que tiene un amplio porcentaje de los docentes sobre la acción tutorial lleva a que los universitarios tutorados de la licenciatura en Historia no muestren interés y compromiso en esta actividad, de tal manera que el alumno no genera respuestas y soluciones a sus problemáticas académicas, además de que se forma una idea de negativa sobre la actividad tutorial.

| E | # Tutorías Grupales Registradas | K | Reporte Semestral | Número mínimo de actividades de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje por tutor | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|------------------------------------|-------------|-------------------|--|-----|----|----|----|---|----|---|----|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | |
| F | # Tutorías Grupales Activadas | L | Puntaje PROED | Reporte final | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Que exista registro | | | | | | | | | | | | | | |
| Programa educativo | Nombre del tutor | RFC | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P |
| Licenciado en Historia | ANDREA MA. DEL ROCÍO MERLOS NÁJERA | MENAS20204 | 7 | 11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | BELÉN BENHUMEA BAHENA | BEBB86503 | 7 | 5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | CARLOS ALFONSO LEDESMA IBARRA | LECF51116 | 4 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | DAVID LLEGO PÉREZ | LUP951229 | 8 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | FERNANDO DÍAZ ORTEGA | DIOF77830 | 3 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | FRANCISCO LIZCANO FERNÁNDEZ | LFF531206 | 15 | 9 | 3 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | GABRIELA MEDINA GONZÁLEZ | MEGG71904 | 5 | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | GEORGINA FLORES GARCÍA | FGGG560129 | 8 | 10 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | Gerardo Sámano Hernández | SAHG700924 | 1 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | GERARDO GONZÁLEZ REYES | GORG671016 | 15 | 9 | 4 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | GLORIA CANACHO PICHARDO | CAN9710531 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | GLORIA PEDRERO NIETO | PENG490816 | 2 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | GRACIELA ISABEL BADIA MUÑOZ | BAMG611007 | 1 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | HILDA LAGUNAS RUIZ | LARI541111 | 5 | 11 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | JAKSEL NAJERA MOTA | MAN3870308 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | JENARO REYNOSO JAIME | REJ3620919 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | JOSÉ GUADALUPE PALACIOS BALBUENA | PARG581127 | 6 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | JOSÉ MANUEL YHIOFF SOTO | YOSH691030 | 4 | 10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | JULIO CÉSAR ROMERO SORIANO | ROS7741193 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | LUISA HENED ABRAHAM FRANGIE | AAFL390825 | 3 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | MA. DEL CARMEN CHÁVEZ CRUZ | CACC721102 | 9 | 15 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | MA. ENRIQUETA LECUONA MIRANDA | LEMH730303 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | MAGDALENA PACHECO RÉGULES | PARM680603 | 18 | 11 | 5 | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | MARGARITA ENRÍQUEZ SÁNCHEZ | EISM680711 | 3 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | MARIA EUGENIA RODRÍGUEZ PARRA | ROP9500908 | 1 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | MARIEL REYNA RUBIO | REEM8070812 | 2 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | MARÍA ELENA BRIBIESCA SUMANO | BISE360307 | 4 | 9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | MARÍA GUADALUPE ZÁRATE BARRIOS | ZABG720111 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | PEDRO CANALES GUERRERO | CAGP900619 | 4 | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | ROBERTO SVERDRUP VINEGRA | SEVS350607 | 6 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | Rodas Aguilar Claudia | ROAC680107 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | ROGERIO RAMÍREZ GIL | RAGR481230 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | ROSÁ MARÍA HERNÁNDEZ RAMÍREZ | HRHM681103 | 10 | 9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciado en Historia | TERESA DE JESÚS CORRAL GONZÁLEZ | COGT851112 | 5 | 7 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Totales: | | | 34 | 174 | 281 | 25 | 11 | 16 | 8 | 14 | 7 | 33 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

<https://www.sita.uamex.mx/tutoria/tutor/coordinator/reportes/reporteglobal.php>

04/05/2012

Figura .5: Índice del período 2012-A
Fuente: COAPEHUM, 2007-2012.

Recordemos que en la investigación cualitativa no solo se recaban los datos, preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando; por ello, Gómez (2006) expresa que la observación:

[...] incluye la selección deliberada de algún aspecto significativo de los fenómenos, en cierta situación y en un momento determinado, un detenido examen que puede hacer necesario el uso de procedimientos e instrumentos de precisión y la presentación de los resultados de manera que permita la verificación pública (p. 1).

El tipo de observación que empleamos en esta primera actividad fue observación interna o participante, para lo cual se consideraron varios elementos:

- definición de objetivos;
- concreción del tema;
- coordenadas específicas;

- discreción;
- definición de las unidades de observación;
- criterios de categorización;
- definición de categorías, registro, guías y hechos;
- análisis de datos, valoración e interpretación de resultados.

La actividad de observación inició el pasado 21 de marzo del 2015, fecha en que iniciaron las primeras evaluaciones parciales y, al mismo tiempo, se trató del período inicial en el que los tutorados universitarios buscan a su tutor. Se trata del momento cuando el estudiante debe obtener el aval del tutor para poder tramitar una baja temporal de estudios o cancelar su inscripción en aquellas unidades de aprendizaje (UA) en las que tiene problemas, ya sea porque ha acumulado un amplio número de faltas o retardos, porque el porcentaje de escala hasta ese momento no favorece su desempeño en el aula, por antipatía entre profesor y alumnos; o bien, y parece ser lo más frecuente, por las malas referencias que pudieron haber hecho sus compañeros con respecto a la calidad académica o la rigidez que el docente presenta a lo largo del curso. En 1987, Patton expresaba que es fundamental la identificación del entorno social-humano, el ambiente, y las formas en que las personas se agrupan.

Todo lo anterior permite argumentar que la búsqueda previa y la consulta al tutor no se llevó a cabo; y, lo más lamentable radica en que un numeroso grupo de tutores no muestra interés por agendar sesiones de actividad tutorial previas al 6 de abril de ese año, fecha en la que concluía el plazo para efectuar tal trámite ante la ventanilla de Control Escolar.

Esto confirma que un amplio número de jóvenes llega a conceptualizar al tutor como aquella persona que otorga únicamente el aval para la culminación de un trámite administrativo, pues una vez que no logran encontrarlo, recurren de manera inmediata a la Coordinación de Historia para que en esta subdependencia le otorguen el visto bueno a su solicitud. Sin embargo, destaca una pregunta: ¿por qué en la Coordinación y no en otro espacio? Definitivamente, lo que pude observar fue que hasta antes del 2015-B (25 de septiembre de 2015), los tutorados acudían a dicho espacio porque el reglamento interno expresaba que el tutor, o en su defecto el coordinador de la

licenciatura en Historia o el coordinador de Tutorías del espacio académico, tiene que otorgar el visto bueno a la cancelación de inscripción o baja de las unidades de aprendizaje, conforme al calendario universitario. Después de observar esto, en sesión ordinaria de Academia del pasado mes de febrero se acordó que la Coordinación de la licenciatura apoyaría el trabajo tutorial, motivando a los alumnos a buscar al tutor, quien realizaría un seguimiento más minucioso, pues la reestructuración del SITA le otorgaba mayor información relativa a la trayectoria académica individual, además de proporcionar más datos sobre los resultados del examen de ingreso Exani-II, un estudio socioeconómico y el expediente tutorial.

La actividad de observación concluyó el 6 de abril, fecha establecida por la Dirección de Estudios Profesionales y la Dirección de Control Escolar. En este sentido, Control Escolar de la dependencia había realizado una tajante advertencia: «fecha límite: 6 de abril a las 14:00 horas». En dicho proceso, uno de los requisitos indispensables es el documento que el sistema de Control Escolar Central emite a cada uno de los tutorados que realizan un trámite de cancelación, por lo que la dependencia interna exige que cada alumno redacte en el reverso el motivo por el cual solicita la baja, de no ser así, el documento es invalidado.

Los últimos tres días, del 4 al 6 de abril, los tutorados buscaban a su tutor de manera insistente; sin embargo, se enfrentaban a una problemática más fuerte, pues la mayoría de tutores de la licenciatura en Historia son PA, de tal manera que únicamente acuden a la facultad a impartir su clase, y, como no mantienen contacto continuo con sus tutorados, resultó muy complicado coincidir con ellos en esos días, por lo tanto, nuevamente los alumnos acudían a la Coordinación. Es necesario mencionar que, a diferencia de otros períodos, en esta ocasión a ningún tutorado se le dio el aval en tal subdependencia, pues los jóvenes debían recurrir obligatoriamente a su tutor para que se le diera seguimiento a su trayectoria, o, en su defecto, para que la Coordinación de Tutorías aprobara su trámite.

Consideraciones finales

La realización de este trabajo nos obliga a reflexionar y a sopesar la situación actual para proponer nuevas medidas; a mirar y actuar de manera distinta en torno a la actividad tutorial. Ello implica planear cursos de actualización

que aterricen en la elaboración de una propuesta tutorial, y que ayuden en el desarrollo de estrategias metodológicas relacionadas con la orientación y la tutoría. También demanda ampliar el conocimiento de la plataforma SITA y las ventajas que ofrece, tanto a tutores como a tutorados, a fin de contribuir a mejorar y optimizar la función tutorial. Asimismo, estas reflexiones nos ayudarán a diseñar un nuevo modelo de orientación y acción tutorial en la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Un modelo que facilite la integración académica y que fomente la participación en la vida universitaria y en los órganos de gestión y gobierno; que oriente a los estudiantes en la disponibilidad y el uso de los recursos para el desarrollo del aprendizaje autónomo; que les ofrezca apoyo académico a la hora de configurar su proyecto académico y profesional; y que les brinde orientación sobre las opciones de inserción laboral y formación continua.

Con la reforma al programa de tutorías iniciada en 2015, se apuesta a un Modelo de Tutoría Integral que pueda responder a las necesidades de nuestro alumnado y de nuestra universidad, abarcando las tres dimensiones que deben considerar la orientación y la acción tutorial en el contexto universitario actual: tutoría académica y personal, tutoría orientada al aprendizaje, y tutoría profesional y laboral.

Si bien la información analizada en el período 2007-2012 de la licenciatura en Historia no había respondido cabalmente a las demandas universitarias, esperamos que con la reciente reestructuración se opte por cambiar de la tutoría tradicional a una integral; es decir, se conciba como un proceso continuo, y no puntual y esporádico. Muestra de ello es el interés que tiene la UAEMÉX por una mejora y promoción de nuevas actividades en torno a la práctica tutorial.

La práctica de observación se realizó gracias a que, estando al frente de la Coordinación de la licenciatura, pudimos mantener un amplio contacto con todas las partes involucradas. Y es que, en verdad, pasamos mucho tiempo con nuestro alumnado que estudia Historia y que padece igualmente algunas problemáticas; y, sin lugar a dudas, nos convertimos en parte de la existencia cotidiana de cada alumno porque interactuamos continuamente durante el proceso tutorial.

Referencias

- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cuantitativa*. Venezuela: Ediciones Cerimed.
- ANUIES. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento de las instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2004). *Publicaciones*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones>
- Calvo, M. (2006). *Formación abierta y a distancia*. Formación profesional ocupacional. Sevilla: Editorial MAD.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12(1), 181-204.
- Cruz, I., Echeverría, S. y Vales, J. (2008). Influencia del promedio en el bachillerato y de las tutorías en los porcentajes de aprobación del primer año en una universidad mexicana. *Revista Educando para el Nuevo Milenio*, 75(16), 260-265.
- Gómez, M. E. (2006). El contexto del Programa Institucional de Tutoría Académica (PROINSTA) en la UAEM. *Espacios Públicos*, 9(17), 445-455.
- Lacruz, M. (2002). *Nuevas tecnologías para futuros docentes*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Plan rector de desarrollo institucional 2001-2005 de la UAEMÉX*. (2002). Recuperado de <http://www.UAEMex.mx>.
- ProInstA. (s. f.). Dirección de Apoyo Académico a Estudiantes y apoyo académico. Recuperado de <http://UAEMex.mx/daaee/tutoria/proinsta/>
- PROINSTA. (s. f.). *Índices de los períodos 2008A-2012A*.
- Sánchez, P. y Valdés, A. (2003). *Tutoría y práctica de la orientación en la escuela: un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno.

PINCELADAS FEMENINAS EN LA HISTORIA DE MÉXICO. ENFOQUE DE GÉNERO EN DOS LIBROS DE TEXTO PARA SECUNDARIA

Maribel Miró Flaquer

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis comparativo, centrando la mirada en la inclusión de las mujeres como sujetos históricos, de dos textos de Historia de México para el tercer grado de educación secundaria: *Comprometid@s con la Historia de México* de la editorial McGraw-Hill e *Historia de México II* de Santillana. El principal objetivo consiste en reflexionar en torno al enfoque de género, el cual no debe limitarse a la incorporación de nuevos temas o al incremento cuantitativo de las menciones a las mujeres. La propuesta consiste en un abordaje a mayor profundidad, que haga referencia a los orígenes de la desigualdad, y que evite tanto las interpretaciones androcéntricas como los estereotipos.

Introducción

La enseñanza de una ciencia no debe desligarse de las líneas de investigación que con respecto a ella se desarrollan. El libro de texto tiene la responsabilidad de ser un instrumento útil al profesor para llevar a las aulas las innovaciones teórico-metodológicas que tienen lugar dentro del proceso, siempre inacabado, de su construcción. En las ciencias sociales han ocurrido importantes cambios, tales como su interdependencia, el surgimiento de nuevos objetos de estudio y la inclusión de nuevas categorías de análisis; entre las anteriores destaca la perspectiva de género (Fernández, 2001a). Ésta ha venido a cuestionar las interpretaciones realizadas desde una mirada meramente androcéntrica; mirada única desde la cual se ha construido, durante siglos, el relato histórico.

En México, los diseños curriculares de la educación secundaria, sobre todo a partir de la más reciente reforma educativa, hacen hincapié en procurar la

equidad, incluida la de género. En consecuencia, los contenidos de los libros de texto de Historia han venido buscando conceder un papel protagónico a las mujeres como sujetos históricos, al tiempo que refuerzan este intento por hacer visible al otro 50 % de la humanidad mediante el uso adecuado del lenguaje; evitando, en mayor o menor medida, hablar en masculino para referirse a la sociedad de cualquier época histórica.

El presente ensayo pretende rebasar el análisis meramente comparativo de dos textos de Historia de México para el tercer grado de educación secundaria, *Comprometid@s con la Historia de México* (McGraw-Hill) e *Historia de México II* (Santillana), con la intención de motivar la reflexión en el sentido de que el tratamiento del problema conlleva, más allá de la incorporación de nuevos temas y un incremento cuantitativo en las menciones a las mujeres, la modificación en el tratamiento de los temas considerados clásicos y, en consecuencia, obligatorios.

Un repaso a la historia de las mujeres

En el ámbito de la historiografía, la historia de las mujeres nace en la década de los sesenta, cuando el feminismo, con su oposición a la investigación histórica androcéntrica, puso en ellas la atención. Según Ferrús (2010):

Las mujeres no aparecen como colectivo histórico-social diferenciado hasta la irrupción de una historia hecha desde, por y para el feminismo [...] esta incipiente Historia de las Mujeres va a devenir en una rama importante de la Historia, dedicada al estudio de las mujeres como grupo social [...] centrada] en torno al estudio de los orígenes y causas de la posición subordinada de las mujeres en la sociedad y al por qué de dicha situación que parecía perpetuarse a lo largo de la historia.

Una década más tarde, esta historia de y desde lo femenino se consolidó como una rama autónoma de la disciplina. Sin embargo, el interés académico por rescatar de la invisibilidad a la otra mitad de la humanidad fue «cediendo para dar prioridad a las relaciones de poder, el examen de las instituciones y el análisis de las categorías sociales de 'hombre' y 'mujer' [...] de tal suerte que se pasó] de la historia de las mujeres a la historia de género [...]» (Gorbach, 2008, p. 15).

En fechas recientes nos encontramos, en no pocos casos, con la utilización del término «género» como sinónimo de «mujeres». Scott (1996) señala que en los últimos años proliferan las publicaciones académicas que, al abordar la historia de la mujer, sustituyen en sus títulos «mujeres» por «género», y llama la atención en el sentido de que ésta es solo una faceta del concepto, ya que «[...] información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro» (pp. 265-302).

Historia de las mujeres o historiografía de género, lo cierto es que el rescate de la presencia femenina en la historia de México ha tenido por principal obstáculo el problema de las fuentes. Existen muy pocos registros que de manera directa nos hablen acerca de las mujeres en el pasado. Buena parte de las noticias acerca de su desempeño nos llegan a través del lente masculino y, generalmente, se trata de estereotipos de género. No obstante, y por encima de cualquier estereotipo, las mujeres deben analizarse como sujetos históricos, cuyas acciones obedecen a intereses particulares y complejos. La mujer es sujeto y partícipe de la historia; no solo su objeto, por lo tanto, resulta ineludible circunscribir cada momento histórico y analizar cada caso en su propia circunstancia; es decir, evitar visualizar con un solo lente todos los mundos femeninos. El momento histórico, la región, la etnia, la clase social y el modo de producción imperante, entre otros aspectos, conforman el contexto desde el cual las mujeres deben ser vistas.

Aunado a la preocupación por el rescate del papel de la mujer en la historia, el quehacer historiográfico ha centrado su atención en el devenir de la gente común para así comprender con mayor precisión el desarrollo de la humanidad; parte de este interés es el que se revela, específicamente, en el estudio de la historia de las mujeres. Aunque se trata no solamente del estudio de aquellas mujeres que irrumpieron en un mundo esencialmente masculino desde el ámbito público, y a las que la historia oficial concede el título de «heroínas»; tampoco debe limitarse al análisis de su inserción en el mundo laboral, y la consiguiente transformación de la economía. Tiene que ocuparse también de quienes, desde la esfera de lo privado, acompañaron al hombre, apoyándolo en la satisfacción de sus necesidades básicas, dedicadas a la atención de la familia y a la organización del hogar (Castillo, *et al.*, 2000).

Mujeres y vida cotidiana

En términos simples y llanos, la historia de la vida cotidiana tiene como propósito investigar la conducta diaria o habitual de las personas. En opinión de Castells (2005), no se trata de una disciplina, sino de un enfoque que permite adentrarnos en terrenos que han sido marginados por la historiografía imperante. Y añade que la historia de la vida cotidiana supone «[...] un giro de perspectiva, recalando sobre aspectos y ámbitos esenciales para captar cómo era la sociedad, para interpretarla y para tratar de determinar sus significados» (p. 39).

Al respecto, otros autores señalan que

Referirse a lo cotidiano significa adentrarse en un mundo en el que todos somos protagonistas y en el que tanto los acontecimientos trascendentales como las aparentes nimiedades adquieren algún significado. Quienes compartimos una misma cultura podemos entender esos significados, pero cuando miramos al pasado descubrimos que las mismas decisiones y actitudes se interpretan de un modo diferente. Redactar una historia de la vida cotidiana en México implica afrontar ese problema y buscar en cada época los rasgos particulares de la sociedad, una sociedad en perpetuo movimiento y siempre creadora de nuevos símbolos y significados (Gonzalbo, *et alt.*, 2010).

Así que lo cotidiano comprende un universo que no se encuentra exento de complejidad, pues está atravesado por intereses en ocasiones contrapuestos que generan tensión y cambio. La historia de la vida cotidiana, por tanto, debe ser complementada por otras formas de análisis histórico, evitando caer en simples descripciones de lo rutinario.

En un contexto de renovación de la historiografía, la historia de lo cotidiano se concentra en el análisis de las personas concretas y sus experiencias. Lo cotidiano permite escaparnos de las generalidades y profundizar en los matices. Se trata, en pocas palabras, de volver al sujeto mediante su tratamiento individual o colectivo, y, preferentemente, por medio del análisis de las capas desfavorecidas de las que forman parte, entre otros actores, las mujeres.

Las mujeres se vuelven el sujeto privilegiado de la historia de la vida cotidiana. Pero, como sostiene Gonzalbo (2009), «no se trata de inaugurar una

especialidad mixta de historia de lo cotidiano y de las mujeres, sino de aceptar la propuesta de que la experiencia femenina aporta a la historia general el matiz particular de su participación en la historia» (p. 156).

Fijando la atención en las mujeres como objeto de estudio, la ciencia las hace visibles socialmente, las convierte en sujetos históricos, y ayuda a poner en evidencia no solo sus dependencias y las funciones que han tenido en la construcción de las sociedades, sino que, además, da el salto a la propia construcción de la identidad femenina en el tiempo, y ayuda a explicar la realidad social, el pensamiento, los saberes, las estrategias, las aspiraciones de las mujeres de ayer y de hoy. La enseñanza tiene la obligación de responder al mismo reto (Fernández, 2006b).

Dos libros, ¿dos enfoques?

Actualmente, Paulina Latapí Escalante y Elvia González del Pliego están llevando a cabo un proyecto que pretende abordar la relación entre los libros de texto con perspectiva de género, la docencia y los docentes. Como resultado preliminar de dicha investigación, en *Interpretaciones de docentes de secundarias de Querétaro sobre la participación de las mujeres en la historia de México*, Latapí y González del Pliego (2016) destacan la trascendencia de los libros de texto como herramienta de apoyo que incluya la perspectiva de género, eludiendo interpretaciones androcéntricas, tanto de manera transversal como específica. Parte de la investigación de las autoras se basa en el análisis comparativo del libro de Latapí *Comprometid@s con la Historia de México* y el de *Historia de México II* publicado por la editorial Santillana, en relación con el cual concluyen lo que a continuación se asienta.

Comprometid@s con la Historia de México incluye, en cada uno de sus bloques, varias imágenes que motivan la reflexión del alumnado en torno a la participación de las mujeres en la historia, así como referencias a las condiciones sociales y económicas «que se han encontrado a lo largo del tiempo» (Latapí y González del Pliego, 2016, p. 6). El libro, además de incorporar de manera visual a las mujeres, mueve a los estudiantes a la reflexión a través de indicaciones, sugerencias o comentarios que aparecen tanto en los pies de figura como en el texto de cada bloque, aunque se advierte su ausencia en las líneas de tiempo.

En contraste, el libro *Historia de México II* de editorial Santillana contiene pocas imágenes femeninas, y las anotaciones que las acompañan no estimulan el pensamiento crítico de los estudiantes en torno a las condiciones de vida, roles o estereotipos en los que se ha encasillado a las mujeres. A lo largo del texto, las menciones a las mujeres son breves, y la perspectiva de género parece no haber sido planteada como objetivo. En el bloque IV, el uso de imágenes de anuncios publicitarios refuerza los estereotipos y roles femeninos, relegando a las mujeres al ámbito del hogar.

Coincido en términos generales con estas observaciones, sin embargo, desde mi perspectiva como docente e historiadora, me interesa destacar que en ambos textos se observan importantes áreas de oportunidad. Partamos de un recuento.

Historia de México II

Ausentes en el bloque dedicado a la época prehispánica, las mujeres aparecen por primera vez en el contexto del siglo XVIII, desempeñando una labor muy poco común para la época: la piratería. La vida conventual se aborda páginas adelante, haciendo referencia a las monjas en el contexto de la oligarquía criolla, para dar paso a una breve referencia a las trabajadoras sexuales como parte de la «plebe» que habitaba las ciudades novohispanas, en donde algunas niñas eran atendidas por escuelas de primeras letras patrocinadas por las Sociedades Económicas de Amigos de corte ilustrado. Alegorías de la patria en el siglo XIX abren paso a un pronunciamiento fechado en 1833 y firmado por damas poblanas en contra de «un sistema de gobierno con el que no estaban de acuerdo» (Betancourt et al., 2014, p. 146). Las siguientes menciones corresponden al porfiriato: la situación de las obreras, las publicaciones de y para las mujeres, la educación que partía de la diferencia de género, y la referencia a las mujeres de la clase alta que consumían literatura romántica, asistían a la ópera y al teatro. Este universo femenino abre paso a la Revolución mexicana, en cuya etapa armada se destaca el liderazgo de Hermila Galindo, para dar paso a la conquista del derecho al voto pasivo y activo femenino en los albores de la segunda mitad del siglo XX. Dicha conquista, junto con la represión gubernamental de los años sesenta a los profesores de educación básica (en cuyo contingente había muchas mujeres), son los más cercanos antecedentes de la lucha por la igualdad de género en el mundo actual, cuando finalmente «se permitió a la mujeres romper el aislamiento» (Betancourt, et al., 2014, p. 220).

Deidades femeninas, mujeres tejedoras en el México antiguo, la creación literaria de Sor Juana, monjas que tocan con destreza instrumentos musicales, el Colegio de Las Vizcaínas, un recuento de los trabajos más comunes que desempeñaban las mujeres de las clases bajas, la educación de las mujeres en el hogar, las escuelas parroquiales o en las llamadas «amigas», dan paso a la participación de las mujeres en la sociedad secreta de los Guadalupe. Un importante esfuerzo por situar a las mujeres en el contexto de desigualdad de los primeros años de la vida independiente cierra un ciclo.

Páginas más adelante, un recuadro que anuncia las «Últimas Noticias» se refiere al texto *Biografía de Doña Cayetana Grageda de Romero*, publicado en 1908, y llama a la reflexión sobre las resistencias de las mujeres por liberarse de los estereotipos de género y traspasar el ámbito del hogar. Más adelante, el porfiriano enmarca la figura de Ángela Peralta, el «Rruiseñor Mexicano»; mujeres que cantan ópera, que también escriben discursos antisistémicos y que se organizan contra la dictadura. Con el advenimiento de la Revolución mexicana aparecen las aguerridas Adelitas y la Constitución de 1917, en la que protege a la mujer trabajadora antes y después del parto. Su participación activa en la Guerra Cristera es la antesala de las misiones culturales de Vasconcelos y Gabriela Mistral. La lucha por el voto femenino, como parteaguas en la batalla por la equidad de género, se explica, de manera afortunada, como un proceso al que se le dedican dos apretadas páginas. «Para reflexionar y desarrollar como proyecto» cierra con broche de oro, al ofrecer un recorrido cronológico sobre la presencia de la mujer en la sociedad y el mundo laboral.

Algunas reflexiones

Aunque el texto de Latapí (2014) contiene más referencias en torno a las mujeres y un mayor grado de reflexión y contextualización, lo que que está acorde con el propósito inicial de desarrollar, de manera equilibrada y transversal, un enfoque de género, el abordaje del problema no abona a la comprensión de los orígenes de la desigualdad. Nada se menciona acerca del marco legislativo colonial, el cual reconocía la mayoría de edad de las mujeres hasta los 25 años, pero negaba a las madres la facultad de tomar decisiones acerca de la educación de los hijos, y consideraba al marido como administrador único

de los bienes inmuebles comunes, por mencionar algunos ejemplos de trato desigual. Por su parte, la legislación del México independiente, aunque redujo la mayoría de edad a los 21 años, mientras la mujer fuera soltera debía permanecer sujeta a la autoridad de los padres por varios años más. La mujer alcanzaba la completa mayoría de edad a los treinta. Hasta entonces no podía abandonar el hogar, si no era para casarse, ya que, se afirmaba, carecía de la suficiente «cordura». De tal suerte, se condenaba a las mujeres a vivir a la sombra del manto protector de padres, esposos o hermanos, siempre y cuando contara con la fortuna de no ser huérfana o viuda.

La modernidad decimonónica también les negó la calidad de ciudadanas, pues la mujer no fue considerada cuando se establecieron los derechos ciudadanos en las constituciones de 1824 y 1857. Por otra parte, en los códigos civiles de 1870 y 1884, que reemplazaron el derecho colonial, se mantuvieron la desigualdad de los sexos. Los juristas de la época juzgaban acertado el tratamiento que tradicionalmente se le había dado a la mujer y alababan la protección conferida al «débil» (Miró, 2015).

Los escasos cambios que se registraron en el ámbito de la legislación mexicana no siempre significaron el mejoramiento de su condición. Si bien la posibilidad de casarse bajo el régimen de separación de bienes constituyó una novedad de los códigos hacia el último tercio del siglo XIX, lo anterior favorecía a la mujer que contara, a título personal, con capital; pero le era desfavorable en el sentido de que desprotegía a la mujer que no lo tuviera.

El vertiginoso progreso que se vivió durante el porfiriato no cambió demasiado las condiciones para la mujer. La tradición y la religión mantuvieron su influencia en el terreno de las mentalidades y las prácticas sociales. El Reglamento de Escuelas Primarias y Secundarias para Niñas de 1876 no incluía la enseñanza de historia y civismo, a diferencia de las escuelas para varones, pero hacía hincapié en los deberes de la mujer en la sociedad y en su papel como madres. En la práctica, el discurso siguió privilegiando el modelo de ideal femenino, eje de la vida familiar. Como afirma Tuñón (1999): «el paradigma religioso para las mujeres decimonónicas sigue siendo el de María» (p. 102); y la maternidad, su destino natural. En esa época, el hogar doméstico continuó siendo el ámbito apropiado para la mujer, no obstante la contradicción que supuso la acumulación de capital que llevó a los industriales a emplear cada vez más la mano de obra femenina, el espacio de oportunidad

que representó el auge de las escuelas normales o el crecimiento del aparato administrativo que las requirió como secretarias. Sin embargo, no pocas mujeres alzaron la voz; basta recordar, a manera de ejemplo, que en la prensa del ocaso del porfiriato se hizo eco de las demandas de las trabajadoras de la industria del tabaco, quienes argumentaron con suficiencia la explotación de que eran víctimas. Así las cosas, tampoco debemos soslayar la importancia de destacar que el discurso dominante en cada época no necesariamente fue el único, y tratar de explicar por qué fue uno, y no otro, el que se impuso.

Finalmente, solo me resta señalar que de no cuidar la contextualización correcta de las realidades femeninas, si no hacemos referencia a la condición de las mujeres en función del grupo al que pertenecían en tal o cual momento de nuestra historia, no haremos otra cosa que abonar, con nuestras omisiones, el terreno de los estereotipos. Las diferencias están estrechamente vinculadas al poder, la riqueza, el acceso a la cultura e, incluso, al grupo étnico de pertenencia. Porque existieron y existen, en cada época histórica, distintos grupos con distintos roles y subdivisiones que conforman un todo complejo y no reducible a un solo papel de la mujer.

Para concluir, considero pertinente reafirmar que la construcción de los géneros es un proceso dinámico. La comprensión de la histórica desigualdad y de las resistencias femeninas ante esta situación vivida, requiere cavar profundo en el terreno de las mentalidades, las relaciones interpersonales, los cambios en la economía y los progresos de la legislación, como bien apunta Fernández (2001b):

[...] las conquistas de las mujeres en las sociedades democráticas son un hecho incuestionable. Y si los libros de texto no incorporan la dimensión histórica de este presente, es decir, no explican cómo se ha llegado hasta aquí [...] es claro que están ocultando realidades y favoreciendo una gran mentira histórica (p. 24).

Y es que, a pesar del interés por destacar el papel de las mujeres como sujeto y objeto de la historia, apenas si se ha modificado el planteamiento androcéntrico a la hora de explicar la dinámica de las diferentes sociedades en las distintas épocas históricas. Fernández (2001b) llama a evitar

[...] que las informaciones sobre las mujeres se conviertan en un añadido a la historia androcéntrica. La perspectiva de las relaciones de género supone que la categoría género, como las categorías clase o estamento, sea instrumento

básico para la explicación de la organización social y de las relaciones sociales. Y es que «las mujeres siguen ocultas bajo masculinos universalizadores confusos [...]» (pp. 85 y 181).

Hagamos, pues, un esfuerzo por rebasar los límites y romper los esquemas. Propongámonos alcanzar una meta que esté por encima de la simulación demagógica que enaltece a la mujer en los discursos, le destina un día en el calendario, impone cuotas de género, modifica el lenguaje con fines aparentemente incluyentes, y dicta normas nacionales para añadir la perspectiva de género en los libros de texto. Y es que, al final de cuentas, las mujeres, en el amplio paisaje de la historia, merecemos algo más que pinceladas.

Referencias

- Betancourt, A., Ávila, L., Betancourt, H., Pavó, A., Ramírez, C., Ríos, R., Bautista, G. y Rosas, C. (2014). *Historia de México II*. México: Santillana.
- Castells, L. (2005). La historia de la vida cotidiana. En E. Hernández y A. Langa (coords). *Sobre la historia actual*. Madrid: Abada Editores.
- Castillo, M., Dorantes, A. y Tuñón, J. (2000). *La noble tarea de educar*. Recuerdos y vivencias de una maestra jalisciense. México: INAH.
- Fernández, A. (2001a). La enseñanza en la configuración de modelos de género. En A. Fernández (coord). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. España: Síntesis Educación.
- Fernández, A. (2001b). Las mujeres en la investigación histórica. En A. Fernández (coord). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. España: Síntesis Educación.
- Ferrús, J. (2010). *Máster en igualdad y género en el ámbito público y privado, Módulo 01*. España: Universitat Jaume I/Universitas Miguel Hernández/Fundación Isomonia.
- Gonzalbo, P. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. E., Aizpuru, P. G., Staples, A., Loyo, E., Lainé, C. y Toscano, V. (2010). INTRODUCCIÓN. En *Historia mínima de la vida cotidiana en México* (pp. 9-12). México: El Colegio de México.

- Gorbach, F. (2008). Historia y género en México. En defensa de la teoría. *Relaciones*, XXIX(113), 143-150.
- Latapí, P. (2014). *Comprometid@s con la Historia de México*. México: McGrawHill.
- Latapí, P. y González del Pliego, E. (2016). *Interpretaciones de docentes de secundarias de Querétaro sobre la participación de las mujeres en la historia de México*. México [En prensa].
- Miró, M. (2015). *La Biografía de Doña Cayetana Grageda de Romero: testimonio de un estereotipo*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro/ Universidad Autónoma de México.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 265-302), México: PUEG.
- Tuñón, J. (1999). *El álbum de la mujer. Antología ilustrada de las mejicanas. El siglo XIX (1821-1880)*. Vol. III. México: INAH.

EL TRATAMIENTO DEL TIEMPO EN LA HISTORIA Y SUS FUNDAMENTOS

Antonio González Barroso

Norma Gutiérrez Hernández

Ángel Román Gutiérrez

Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

En los últimos años, en el ámbito académico ha sido lugar común recurrir a la concepción del tiempo subjetivo de San Agustín, con sus tres presentes, tal vez por influencia de la lectura de Paul Ricoeur. Aunque antes de esta posición, los historiadores a menudo recurrían a los tres ritmos temporales de Fernand Braudel, sin prestar atención a los fundamentos filosóficos (Platón y Aristóteles), físicos (Newton y Einstein) y biológicos (Prigogine) del tiempo. Asimismo, no se percataban de que existen cuatro alternativas para concebir el tiempo: como sustancia o esencia, como atributo de la materia, como producto subjetivo y como una síntesis objetiva-subjetiva.

¿Qué es el tiempo?

A menudo se acude a la clásica respuesta agustiniana: «si no me lo preguntan, lo sé; pero si me lo preguntan, no lo sé» (Elias, 1997). Una posición radical en cuanto a la concepción del tiempo provino de los escépticos, para quienes el tiempo no existe: el pasado ya no es, el futuro todavía no es y el presente es un instante que no dura. A ellos se opuso San Agustín, quien hizo depender el tiempo, sin ambages, del sujeto cognoscente. Para el oriundo de Tagaste, no existe el pasado, el presente y el futuro, sino todo es presente, pues está en función del observador. Si tengo un poema ante mí, es futuro, pero al empezarlo a declamar se vuelve presente, traje el futuro a mi presente; es decir, hay un presente del futuro y un presente del presente, y las palabras declamadas son el presente del pasado. Los recursos con los que cuento para aprehender tanto el presente del futuro como el presente del presente y el presente del pasado son la espera o esperanza de los sucesos por venir

u ocurrir; estar a la expectativa, para el primero; la atención, para el segundo; y el recuerdo o la memoria para traer a colación esos sucesos ya acontecidos, para el tercero (San Agustín, 2001).

Merece la pena aclarar que el problema del tiempo, desde la Antigüedad, ha estado presente en las disquisiciones de los filósofos, siendo el más sobresaliente Aristóteles, quien postula que «el tiempo es algo relacionado con el movimiento, en la perspectiva de lo anterior y de lo posterior», pero se pregunta, sin responder, si esta distinción entre el antes y el después pertenece a la naturaleza de las cosas o depende del «alma que cuenta». Es menester señalar que esta pregunta de Aristóteles lo convierte en el primer pensador en plantear la posibilidad de que el tiempo sea un producto subjetivo, al considerarlo como la expresión de un antes y un después:

[...] cuando tenemos la percepción del antes y después en el movimiento, decimos entonces que el tiempo ha transcurrido. Porque cuando inteligimos los extremos como diferentes del medio, y el alma dice que los ahora son dos, uno antes y otro después, es entonces cuando decimos que hay tiempo [...] (Aristóteles, 1995, p. 271).

Por otra parte, la definición que puede encontrarse en el diccionario es «duración de las cosas sujetas a mudanza», algo que se desprende de la apreciación de los cambios que ocurren en la naturaleza (el crecimiento de las plantas, las fases de la Luna, el ciclo del día y la noche, el proceso de vida que va del nacimiento a la muerte, etcétera). En realidad, al enseñar Historia, en todos los niveles, hay que transmitir los cambios que ha sufrido la humanidad en todos los aspectos: económico, social, cultural, político, militar, religioso, científico, técnico, etcétera. Todo en la vida (hombres, cosas, animales y objetos) tiene un devenir, un principio y un fin.

Como se expone a continuación, el tiempo ha sido concebido de tres maneras diferentes: 1) como sustancia o esencia, 2) como producto subjetivo, y 3) como atributo de la materia. De estas alternativas se desprenden, a su vez, las consideraciones de un tiempo externo u objetivo (concepciones 1 y 3), y un tiempo interno o subjetivo (concepción 2). Norbert Elias (1997) sugiere una cuarta concepción: la síntesis entre la segunda y la tercera (un tiempo externo, pero no ajeno al sujeto), lo que coincide con la mecánica cuántica y la complicidad del observador participante con lo real.

El tiempo en la historia¹

El ser humano adquiere conciencia del tiempo al percatarse de los cambios que ocurren a su alrededor: el crecimiento de las plantas, las fases de la Luna, el movimiento de los planetas, el ciclo del día y la noche, etcétera.

Tan fiable resulta el tic-tac del reloj cósmico que [...] podemos calcular no solo cuando ocurrieron los eclipses antiguos, sino también los lugares sobre la superficie de la Tierra desde los que se pudieron ver [...] Los acontecimientos astronómicos todavía proporcionan a los historiadores uno de los mejores métodos para datar sucesos (Stewart, 1996, p. 31).

Un ejemplo de esto es el eclipse de luna del 27 de agosto de 413 a. C., que ocurrió en plena Guerra del Peloponeso, y que fue reportado por Tucídides. Sobra decir que, debido a la mentalidad supersticiosa de la época, este evento desempeñó un papel relevante en el desarrollo desastroso de la campaña ateniense en Sicilia, al frustrar los agoreros la evacuación oportuna de las tropas.

Si las cosas cambian es porque hay una temporalidad, y el ser humano no escapa a ella: el proceso de vida que va del nacimiento a la muerte. Vale aquí recordar la pintura *Cronos devorando a sus hijos* de Francisco de Goya. El tiempo acaba con todo, pero a la vez, crea, explicándose esto por el principio de conservación de la materia y de la energía: «no se crean ni se destruyen, solo se transforman». No todo es muerte, sino que existe una especie de resurrección de la vida; pues la naturaleza, en términos generales, cuenta con el equilibrio de la autorreproducción. El ser humano se da cuenta de esto al ver la sucesión de las estaciones, siendo el cambio más significativo el que se produce del invierno a la primavera.

Desde la aparición del género humano hasta el siglo XVIII de nuestra era, las comunidades humanas están muy ligadas a los ciclos naturales, por lo que empiezan a medir su tiempo cotidiano, diario, de su vida, a partir de las labores que ejercen y en función de la naturaleza. Sus labores se realizan entre la claridad y la oscuridad, entre el alba y el ocaso. En este lapso, cuando domina la luz del Sol, se organizan las actividades laborales midiendo la duración de las mismas por medio de elementos naturales: el canto del gallo marca el inicio de la jornada, y en algunos monasterios del siglo XIV se sabe la hora

¹ Entendida como *res gestae* (historia materia o historia objeto).

de levantarse cuando la claridad permite a los monjes apreciar las venas de sus manos; por el contrario, en algunos lugares, el descanso en las labores agrícolas se acostumbra cuando el Sol está en su cenit, es decir, al mediodía. Ahora bien, también el tiempo es organizado en función de actividades culturales (fechas religiosas y cívicas), es decir, actividades sociales, aunque muchas de las fechas conmemorativas tienen relación con los solsticios o los equinoccios (fechas que marcan el inicio o cambio de estación). Entre 1930 y 1940 del pasado siglo, algunos antropólogos encuentran una serie de comunidades que miden el tiempo a partir de ciertas faenas, por ejemplo, lo que tarda en cocerse el arroz (aproximadamente 30 minutos). Se trata del tiempo medido a partir de los quehaceres cotidianos (Thompson, 1984).

Con la ética protestante, con el puritanismo, el tiempo se empieza a manejar en términos morales. En el siglo XVIII, Benjamín Franklin (retomado por Max Weber a principios del siglo XX) manifiesta que no hay que perder el tiempo, «el tiempo es dinero», el tiempo se debe aprovechar. Se genera un cambio de actitud que se identifica con el capitalismo (Weber, 1988).

El ritmo de vida en el campo no es el mismo que en las ciudades. Con el urbanismo, con la industria incorporada a los procesos productivos, el individuo ya no depende de los ciclos que impone la agricultura (temporada de siembra y temporada de cosecha), sino que debe adaptarse a un nuevo tiempo marcado por horarios preestablecidos; debe trabajar regular y sistemáticamente a diario, siguiendo un ritmo que se le impone (la luz artificial permite el trabajo nocturno). En los inicios de la industrialización, los individuos que migran del campo a las ciudades se resisten a acoplarse a los nuevos ritmos medidos por un elemento artificial, un nuevo instrumento: el reloj (Thompson, 1984).

El reloj no hace su aparición con la Revolución Industrial. Los primeros relojes mecánicos y públicos se construyeron en los siglos XIV y XV, y, siendo controlados por la Iglesia, rigen la vida religiosa de las comunidades, con la campana como un dispositivo importante (Febvre, 1993). La campana no estaba originalmente incorporada al reloj (esto sucederá más tarde), sino que se le pagaba a un campanero para que la pudiera tañer.

Cuando la vida se empieza a desacralizar, a secularizar, a laicizar, emerge otro tipo de parámetros. La religión ya no impone los ritmos de la vida, sino que ahora el lugar lo ocupa la coacción económica; ésta está destinada a la

productividad. Si el valor de una mercancía se define como «el tiempo de trabajo socialmente necesario para producirla», entonces el tiempo se convierte en valor.

El sistema de la fábrica, con su manejo del tiempo (taylorismo²), simplemente es trasladado a la escuela para evitar que surgieran resistencias entre las nuevas generaciones. La escuela vuelve dócil al trabajador en ciernes, lo doma, lo domestica. La escuela tipo fábrica disciplina al niño y lo adiestra (un ejemplo oprobioso lo ilustra la novela *Oliver Twist* de Dickens): el maestro es el capataz, la campana emula el silbato de fábrica que marca el inicio y fin de las labores, las actividades diarias en el aula y las tareas encomendadas para la casa que no se cumplen son motivo de reprimenda y castigo. Al niño se le adapta a las nuevas condiciones del trabajo (Thompson, 1984).

Se ha visto que el tiempo en la sociedad depende del quehacer. Si son quehaceres cercanos a la naturaleza, quedan subordinados al propio ritmo natural; pero si son quehaceres alejados de ella, entonces el ritmo se establece artificialmente, y la sujeción al tiempo es mayor, dándose la imposición social del tiempo. La vida moderna está totalmente sujeta al tiempo artificial: los itinerarios de los transportes (autobuses, trenes, barcos y aviones), los horarios de entrada y salida en los trabajos y en las escuelas, etcétera.

El tiempo en la Historia³

La mayoría de los historiadores se adscriben al tiempo concebido como sustancia, como algo dado y natural. Al respecto, el historiador Marc Bloch definía la historia como «la ciencia de los hombres en el tiempo». Entre las opciones se tienen, en primera instancia, la postura de los realistas y la de los convencionalistas. La primera mantiene que la medición temporal de un fenómeno, o periodización, depende de la propia realidad del acontecimiento o proceso, compartiendo una de las consecuencias de la teoría general de la relatividad (el tiempo como atributo de la materia, un tiempo objetivo): la percepción de la temporalidad corresponde a la del objeto que se está estudiando. La segunda postura sostiene que la supuesta temporalidad es una adjudicación arbitraria, una simple convención, concordando con la teoría

² Sistema de organización del trabajo a través del control de los tiempos de ejecución, introducido por el ingeniero y economista estadounidense Frederick Winslow Taylor.

³ Entendida como *rerum gestarum* (historia conocimiento).

especial de la relatividad (el tiempo como producto subjetivo) (Cardoso, 1981). En algunas periodizaciones no es convincente el punto de vista realista, como es el caso de la culminación de las revoluciones francesa y mexicana: para la primera se han sugerido 1815, 1848 y 1871; para la segunda, 1917, 1919 y 1940.

La historia no 'se divide en', sino que es 'dividida por' el historiador en periodos históricos, aspectos estructurales, sectores, hechos, todo ello a partir de un criterio metodológico que deriva de una posición teórica, para fines específicos de estudio (Sánchez, 2002, p. 65).

Los criterios dominantes para dividir las épocas o edades históricas pueden ser de índole tecnológica, política o económica.⁴

En relación con lo anterior, el historiador estadounidense Robert Berkhofer Jr. habla de dos tiempos en la historia: uno externo y otro interno. El primero es un tiempo físico que puede ser medible, mensurable, lineal; el segundo se refiere a un tiempo cultural, subjetivo (Cardoso, 1981).

Respecto a la dualidad entre un tiempo objetivo, externo y físico, por un lado, y un tiempo subjetivo, interno y humano, por el otro, el psicólogo canadiense Elliott Jaques propone la distinción conceptual de *cronos* (secuencia temporal) para el primero, y *kairós* (momento oportuno o propicio) para el segundo. Este último se refiere a la capacidad de decisión humana de saber aprovechar la oportunidad, es decir, el momento conveniente (adecuado) para realizar determinada acción (Jaques, 1984). «En consecuencia, el mundo de la acción, la predicción, la intención, el propósito, el sentido, es un mundo pentadimensional (3 coordenadas espaciales y dos temporales: la física y la humana)⁵» (Jaques, 1984, p. 118).

⁴ Convencionalmente, la historia se divide en dos etapas: la prehistoria (antes de la invención de la escritura) y la historia (desde la invención de la escritura —un criterio tecnológico— hasta el presente). La prehistoria se subdivide en los períodos Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales. La historia, a su vez, se subdivide en cuatro edades: Antigua (aproximadamente del 4000 a. C. a la caída del Imperio romano de occidente en el año 476 d. C.), Media (del 476 a la caída del Imperio romano de oriente en 1453), Moderna (de 1453 a la Revolución Francesa de 1789) y Contemporánea (de 1789 a nuestros días). En la etapa prehistórica prevalece el criterio tecnológico, y en la división histórica domina el criterio político (otra división se realiza con base en un criterio económico: es la clásica división en esclavismo, feudalismo, capitalismo y comunismo). Asimismo, se habla de que sucesos tales como la invención de la bomba atómica y la exploración espacial deben inaugurar otra edad (criterio tecnológico).

⁵ El paréntesis es nuestro.

Otra opción es la muy conocida del historiador Fernand Braudel, quien infiere, en su obra *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* (1949), el planteamiento de los tres ritmos temporales: un ritmo lento, de larga duración, el tiempo de las estructuras; un ritmo rápido, el de los sucesos, el de la vida cotidiana, la corta duración; y un ritmo medio, el de las coyunturas, que identifica con los ciclos económicos. La historia no tiene una temporalidad homogénea, no es lineal; tiene texturas, relieves (concepción 3) (Braudel, 1968). «El filósofo, atento al aspecto subjetivo, interior, de la noción del tiempo, no experimenta jamás ese peso del tiempo de la historia, del tiempo concreto, universal [...]» (Braudel, 1968, p. 98).

Es interesante también la propuesta del historiador peruano Jorge Basadre Grohmann, quien distingue dos tiempos: «un tiempo contingente y discontinuo», que impera en la historia; y «un tiempo racional, necesario, continuo, lineal y homogéneo», dominante en la naturaleza (Basadre, 1973, p. 18).

El abogado, historiador y sociólogo argentino Sergio Bagú Bejarano, en su libro *Tiempo, realidad social y conocimiento*, expresa que el tiempo puede manejarse de tres maneras: (1) como secuencia o transcurso, (2) como radio de operaciones o espacio, y (3) como rapidez de los sucesos y riqueza de las combinaciones o intensidad (Bagú, 1994). El tiempo como «secuencia» es el más común, se refiere a la periodización cronológica; el tiempo como «radio de operaciones», o radio de acción, hace alusión a la incidencia temporal en el espacio (puede ser limitada o amplia: en 1989, la caída del muro de Berlín tiene una trascendencia que no solo afecta a Alemania o a Europa, sino al mundo en su conjunto); el tiempo como «intensidad», el cual puede identificarse con el concepto de «densidad» de Berkhofer (Cardoso, 1981), hace alusión al grado de complejidad de los fenómenos, a su trascendencia, a la acumulación de acontecimientos, a las síntesis de los procesos históricos que definen un *momentum* e inauguran nuevas épocas (un lustro puede ser más significativo, por sus resultados, que todo un siglo; en términos tecnológicos, el siglo xx es el más «intenso» entre todas las centurias precedentes).

Esto último también converge con la idea de estrato temporal:

La ganancia de una teoría de los estratos del tiempo consiste por tanto en poder medir distintas velocidades, aceleraciones o demoras, y hacer así visibles distintos modos de cambio que ponen de manifiesto una gran complejidad temporal (Koselleck, 2001, p. 38).

Otro concepto relacionado con el de tiempo, y que casi no utilizan los historiadores, es el de *Zeitgeist*, expresión alemana que significa «espíritu de época» o «espíritu del siglo», es decir, que el ambiente sociocultural o el clima intelectual predominante en cierta época condiciona las formas de pensar y actuar. Esta expresión hace alusión tanto a la época del objeto de estudio, como a la época desde la cual se estudia ese objeto (la del historiador). Asimismo, dicho concepto se puede emplear en la acepción de que una época está madura para un determinado cambio (Collerette y Delisle, 1988): «El concepto es útil para darnos una idea general de las tendencias predominantes en un período de tiempo» (Arrillaga, 1982, p. 194).

Los fundamentos

El físico inglés Isaac Newton asume la imagen de un tiempo eterno, absoluto, homogéneo, isomorfo, como duración pura, donde todos los acontecimientos pueden ser simultáneos e independientemente de la materia o de los sucesos (concepción 1). El tiempo, de acuerdo con esta postura, es un telón de fondo en donde todo ocurre. Es la concepción adoptada, implícita o inconscientemente, por la mayoría de los historiadores. A Newton también se debe la definición de tiempo como aquello que puede ser medido con un reloj, por lo tanto, es concebido como una magnitud, derivándose así la linealidad cronológica.

Paradójicamente, la postura científica más contemporánea acerca del tiempo oscila entre las concepciones del tiempo como producto subjetivo (2) y como atributo de la materia (3). Y digo paradójicamente porque ambas posiciones derivan del mismo científico: el físico Albert Einstein. La concepción 2 proviene de la «teoría especial o restringida de la relatividad» (1905), que da cuenta de los sistemas en movimiento uniforme, y que postula la relatividad del tiempo y del espacio respecto de la posición del observador. Einstein propone un experimento mental con el llamado «tren cósmico»; en él asevera que a velocidades cercanas a las de la luz, un acontecimiento que sucede en su interior es cronometrado de manera diferente por dos observadores: el que se encuentra en un vagón (el suceso dura menos tiempo) y el que se encuentra en el andén (el suceso dura más tiempo). Ambos observan el desarrollo del suceso de manera diferente (González, 2005); por lo que viene a demostrar, de forma teórica y abstracta, la dependencia de la temporalidad

respecto del observador, de su sistema de referencia, de su laboratorio. De acuerdo a Newton, la duración del fenómeno sería la misma para todos los observadores.

El mismo Einstein anuncia, a fines de 1915, la llamada «teoría general de la relatividad», que incorpora la gravitación a la teoría de la relatividad, y se refiere a los sistemas en movimiento no uniforme, es decir, a los que están sometidos a aceleraciones. Ahora bien, así como Newton incorpora a su modelo físico del mundo la geometría euclidiana, utilísima en la planimetría (mediciones en espacios de dos dimensiones), Einstein tiene que recurrir a la llamada geometría no euclidiana, o de los espacios en tres o más dimensiones, sobre todo curvos.

A mediados del siglo XIX, el matemático alemán Georg Friedrich Bernhard Riemann tuvo la idea de extender el concepto de superficie curva a un espacio con cualquier número de dimensiones, y especuló que podría existir una relación entre las propiedades geométricas del espacio y los procesos físicos que ocurren en él (Hacyan, 1989). Einstein adopta esta idea y la lleva a considerar el espacio-tiempo de cuatro dimensiones como un espacio riemanniano, el cual, debido a la presencia de cuerpos masivos, está deformado, provocando el fenómeno de la gravedad. De esta forma, Einstein concibe el campo gravitatorio como una deformación geométrica del espacio-tiempo tetradiimensional, ocasionada por los cuerpos masivos (entre mayor es la masa,⁶ más grande es la deformación). La gravitación ya no es una fuerza atractiva, similar al magnetismo, sino que ahora, por la deformación (curvatura) del espacio, los cuerpos cercanos a estas masas caen, siguen la trayectoria de esa curvatura (geodésica⁷).

Una consecuencia de la nueva teoría es el manejo de la gravedad como distorsión del espacio, debido a la presencia de masas orbitales, y de la cual deriva

⁶ La masa no es identificable al tamaño del cuerpo, ya que esferas de igual magnitud, pero de diferente material (por ejemplo, madera y plomo), difieren en su masa (cantidad de materia contenida). Los hoyos negros, se cree, son puntos de una densidad (masa) gigantesca (posiblemente estrellas implosionadas o contraídas, y, por lo expuesto antes, al reducirse el tamaño, aumenta la masa), que deforman de una manera tal el espacio, que ni la propia luz dejan escapar.

⁷ La geodésica es a los espacios curvos lo que la recta a los espacios planos; es decir, ambas son la longitud (distancia) mínima entre dos puntos sobre una superficie.

la dependencia del tiempo respecto de la materia. No hay un tiempo independiente, un tiempo fuera de la materia, por eso Einstein introduce una cuarta dimensión: no podemos hablar de espacio si no incorporamos el elemento del tiempo⁸ (concepción 3). Se ha demostrado, en términos científicos, que entre más grande es una masa gravitatoria, más lento «circula» el tiempo: se han colocado relojes atómicos idénticos en puntos del Ecuador y en los polos, y como la Tierra está achatada en las regiones polares, la distancia que media entre el centro del planeta y uno de los polos es menor respecto del Ecuador, por lo que la gravedad es mayor en los polos, y ocasiona que los relojes se atrasen. Este experimento ha sido repetido, dejando un reloj en Tierra y llevando otro al espacio, con resultados similares. «Cada vez que intentamos percibir el tiempo *en toma directa*, advertimos que no podemos experimentar ningún suceso sin ubicarlo en una escena» (Marramao, 2008, p. 124).

Lo anterior nos conduce a la suposición de que el tiempo, en un inicio, cuando toda la materia y la energía del universo estaban concentradas en un solo punto, estaba sometido a la densidad gravitatoria, que era tal que no lo dejaba existir. La dimensión espacio-temporal se reduce a cero, el tiempo aún no «fluye», no «circula», hasta que no ocurre «la gran explosión» o *big bang*, origen de nuestro universo.

Con respecto a esto último, el primero en postular la concepción 3 del tiempo (como atributo de la materia) fue el filósofo Platón, quien en su cosmología opone la temporalidad a la eternidad, ya que el tiempo aparece con la creación del mundo sensible, físico; no existiendo el tiempo en el mundo de las ideas, porque es eterno, simplemente «es» (Reale y Antiseri, 1991). Para el cristianismo, el tiempo también va aparejado con el mundo físico: «La historia comienza propiamente cuando nace, por la voluntad de Dios, el tiempo y, con él, el mundo y, con el mundo, el hombre» (Ferrater, 1982, p. 35).

Si en la física clásica predomina el tiempo reversible, cuyas ecuaciones pueden ir del pasado al futuro y viceversa (pues se dice que guardan simetría temporal); ahora predomina la concepción irreversible del tiempo, que toma en consideración el devenir y el carácter evolutivo del universo (papel constructivo del tiempo).

⁸ En la literatura y en el análisis de textos, a la inseparabilidad del tiempo y del espacio, por influencia de la teoría de la relatividad, se le conoce como *cronotopo*.

Ilya Prigogine, basándose en el concepto de entropía termodinámica del físico alemán Rudolf Clausius, y en el de «la flecha del tiempo»⁹ del físico británico Arthur Eddington, considera que los procesos irreversibles rompen con la simetría temporal, y se asocian con un tiempo unidireccional dependiente de la historia. Con el surgimiento del universo, a partir del llamado *big bang* («gran explosión»), el tiempo empezó a correr simultáneamente con la expansión de aquél. La entropía es el segundo principio de la termodinámica:

[...] la tendencia general de los acontecimientos en la naturaleza física apunta a estados de máximo desorden y a la igualación de diferencias, con la llamada muerte térmica del universo como perspectiva final, cuando toda la energía quede degradada como calor uniformemente distribuido a baja temperatura, y los procesos del universo se paren (equilibrio termodinámico)¹⁰ (Bertalanffy, 1976, p. 40).

Si se considera que la energía del universo es constante (primer principio de la termodinámica), entonces el calor de las estrellas se extinguirá en el futuro. Esto ocurre en sistemas cerrados (o aislados), pero en los sistemas abiertos —como los de la biología— sucede lo contrario: existe un constante intercambio de materia y energía con el mundo circundante, lo que permite una transición al orden, a la organización y a la heterogeneidad crecientes, es decir, se da la *evolución*. En sistemas cerrados, la entropía siempre es positiva (continua destrucción de orden), y en los abiertos puede ser positiva o negativa, también llamada neguentropía (construcción de orden). «En un mundo isomorfo, con un conjunto de cuerpos sin interacción, no hay cabida para la flecha del tiempo, ni para la autoorganización o la vida» (Prigogine, 1996a, p. 42).

Por otra parte, Prigogine (1996a) considera que la vida en el planeta Tierra, incluida la de los seres humanos, es producto de un proceso organizador contingente e histórico: «La historia de la materia está engastada en la historia

⁹ Eddington llama a la entropía «la flecha del tiempo», ya que el incremento de la entropía define la dirección del futuro. Stephen Hawking distingue tres flechas del tiempo: (1) la flecha termodinámica: indica la dirección temporal en la que la entropía o desorden crece; (2) la flecha psicológica: la dirección en la que el ser humano siente que pasa el tiempo, el que recuerda el pasado, pero no el futuro; y (3) la flecha cosmológica: la dirección en la que el universo se expande en lugar de contraerse.

¹⁰ El paréntesis es nuestro.

cosmológica, la historia de la vida en la de la materia. Y, finalmente, nuestras propias vidas están sumergidas en la historia de la sociedad» (p. 203). Afirma que «recientes avances de la física teórica y de la experimental respaldan la conclusión de que el tiempo como irreversibilidad es un ingrediente esencial de la naturaleza» (Prigogine, 1996b, p. 158); es más, asegura que la entropía, formulada en la segunda ley de la termodinámica, debida a procesos irreversibles orientados en el tiempo, implica «la idea de una historia del universo». El tiempo (concepción 3) «es intrínseco a los objetos, no exterior a ellos» (p. 183).

A este autor le interesa sobremanera la cuestión del tiempo (la asimetría temporal, la irreversibilidad) porque en ese problema ve el medio por el cual el mundo existe como tal, con sus inestabilidades, bifurcaciones, indeterminaciones, pluralidades, pues así se manifiesta «lleno de posibles realizaciones» (Prigogine, 1996b, p. 193). La importancia de la posición de Prigogine radica en que considera un solo tiempo, independientemente de los fenómenos contemplados, sean naturales o sociales, ya que todo fenómeno es histórico al estar sujeto a la irreversibilidad.

A mi entender, el mensaje que lanza el segundo principio de la termodinámica es que nunca podremos predecir el futuro de un sistema complejo. El futuro está abierto, y esta apertura se aplica tanto a los sistemas físicos pequeños como al sistema global, el universo en que nos encontramos: «[...] la evolución biológica y la evolución de la sociedad, es ciertamente una historia del tiempo, una historia natural del tiempo» (Prigogine, 2005, p. 27). El tiempo humano¹¹ (desde la era cuaternaria y el período pleistoceno) está circunscrito al tiempo biológico,¹² y éste, a su vez, al geológico,¹³ y este último al cósmico¹⁴.

Si, como comentábamos antes, Prigogine concibe el tiempo como atributo de la materia, pero no considera, sin embargo, que tenga su origen en la creación del universo como lo supone la teoría del *big bang*; sino que intuye un tiempo precediendo al universo, por lo que cae en el sustancialismo (concepción 1). Para él, la inestabilidad de una situación previa produjo el universo,

¹¹ 4 millones de años.

¹² 3 mil millones de años.

¹³ 4 mil 500 millones de años.

¹⁴ 13 mil 700 millones de años.

y no una singularidad; es decir, «el universo sería el resultado de una transición de fase a gran escala», el paso de un estado físico a otro (Prigogine, 2005, pp. 46 y 69). El nacimiento del tiempo no es, pues, el nacimiento *del tiempo*. Ya en el vacío fluctuante preexistía el tiempo en estado potencial.

Llegamos así a un tiempo potencial, un tiempo que está «ya siempre aquí», en estado *latente*, que solo requiere un fenómeno de fluctuación para actualizarse. En este sentido, el tiempo no ha nacido con nuestro universo: *precede a la existencia* y podrá hacer que nazcan otros universos (el poder creativo del tiempo)¹⁵ (Prigogine, 2005).

En esta imagen cosmológica, Prigogine plantea que con el vacío fluctuante se da una «explosión entrópica» y una expansión (irreversibilidad, una flecha del tiempo asociada a la inestabilidad y a la probabilidad) como en la del modelo estándar (*big bang*), pero que no lleva necesariamente a la muerte térmica del universo por la evolución temporal de la densidad materia-energía (degradación), sino que la disminución de la densidad provoca un nuevo vacío inestable que produce otra transición de fase si se reproducen sus condiciones de posibilidad, es decir, una sucesión de inestabilidades creadoras de universos (Prigogine y Stengers, 1991). Esta recurrencia es diferente al eterno retorno de expansión-contracción del modelo estándar (*big bang-big crunch*).

El nacimiento del tiempo

Evidentemente, se trata de una manera de hablar. Por lo que hemos descrito, el nacimiento es del tiempo de nuestro universo. Sabemos que el universo tiene un «tiempo», una «edad», pero, ¿podemos asociar ese tiempo con *el tiempo*, y ese nacimiento a un «nacimiento del tiempo»? Nada de eso. Nuestra concepción del «vacío cuántico original» implica en sí misma un tiempo irreversible latente, el que presuponen las fluctuaciones de ese vacío. La flecha del tiempo del universo no es creada, sino actualizada por la fluctuación que desencadena su nacimiento (Prigogine y Stengers, 1991).

¹⁵ El paréntesis es nuestro.

Referencias

- Aristóteles (1995). *Física*. España: Gredos.
- Arrillaga, R. (1982). *Introducción a los problemas de la historia*. Madrid: Alianza.
- Bagú, S. (1994). *Tiempo, realidad social y conocimiento. Propuesta de interpretación*. México: Siglo XXI.
- Basadre, J. (1973). *El azar en la historia y sus límites. Con un apéndice: la serie de probabilidades dentro de la emancipación peruana*. Perú: P. L. V.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cardoso, C. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- Collerette, P. y Delisle, G. (1988). *La planificación del cambio. Estrategias de adaptación para las organizaciones*. México: Trillas.
- Elias, N. (1997). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Febvre, L. (1993). *El problema de la incredulidad en el siglo XVI: La religión de Rabelais*. Madrid: Akal.
- Ferrater, J. (1982). *Cuatro visiones de la historia universal*. Madrid: Alianza Editorial.
- González, A. (2005). *La historia y la teoría del caos. Un nuevo diálogo con la física*. México: BUAP-UAZ.
- Hacyan, S. (1989). *Relatividad para principiantes*. México: SEP-FCE-CONACYT.
- Hawking, S. (1988). *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. México: Crítica.
- Jaques, E. (1984). *La forma del tiempo*. Argentina: Paidós.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.

- Marramao, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.
- Prigogine, I. (1996a). *El fin de las certidumbres*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Prigogine, I. (1996b). *Enfrentándose con lo irracional*. En J. Wagensberg (comp.), *Proceso al azar*. Barcelona: Tusquets.
- Prigogine, I. (2005). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1991). *Entre el tiempo y la eternidad*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1991). *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Vol. 1. Barcelona: Herder.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico* Vol. 1. México: Siglo XXI.
- San Agustín. (2001). *Confesiones*. México: Porrúa.
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Thompson, E. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.
- Weber, M. (1988). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Península.

SUGERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO-ESPACIO
HISTÓRICO EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE TEORÍAS
DE LA HISTORIA

Graciela Isabel Badía Muñoz

Francisco Macías Arriaga

Gloria Pedrero Nieto

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El pensamiento es una construcción que va incorporando elementos de diversa naturaleza y desde diferentes ópticas. El impulso que se ha dado a la ciencia, desde la Revolución Industrial y durante todo el siglo XIX, obligó a dialogar a las llamadas ciencias del espíritu con las ciencias naturales. Entre los tópicos que adquirieron gran relevancia y tratamiento multi e interdisciplinario están el tiempo y el espacio. A continuación, veremos cómo, gracias al quehacer interdisciplinario de la corriente historiográfica de la *Escuela de los Annales* en Francia, estos y otros conceptos han sido reelaborados.

Existe mucha información relacionada con el concepto de tiempo-espacio histórico como un constructo interdisciplinario de las ciencias humanas, cuya raíz metodológica, en nuestro caso, se encuentra principalmente en la historia; en particular, en la corriente historiográfica de los *Annales*.

Tomando en cuenta esa circunstancia, el presente trabajo se divide en dos apartados. En el primero realizaremos un sucinto recorrido histórico meramente contextual, siguiendo a algunos autores paradigmáticos que se han dedicado a la reflexión sobre el tiempo-espacio desde diversas ópticas, entre ellas la filosofía y la física; lo que nos permitirá aproximarnos a su complejidad y a la dificultad cognitiva que entraña su estructuración, y también a reconocer la vigencia de su reflexión. En el segundo apartado se explora la evolución histórica de la *Escuela de los Annales* y sus elementos distintivos, en especial el tratamiento del *tiempo-espacio* como condición fundamental para la comprensión de las ciencias históricas sociales que se encuentran vigentes en la historiografía contemporánea francesa y, en particular, en la *Historia del tiempo presente*.

Este trabajo surgió como una propuesta para el programa de Teoría de la Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, pues en él hemos visto que no se establecen los vínculos que relacionen la *episteme* del tiempo-espacio con la filosofía, la física y la historia.

El tiempo en la filosofía

Para poder explicar qué es la noción de tiempo, es necesario recurrir a las ideas de algunos de los autores de la *episteme* de tiempo, siendo imprescindible vincular el estudio de dicho concepto con la asignatura de filosofía. De tal manera que consideramos que se ha vuelto necesario recuperar el planteamiento de aquellos autores que han considerado que el tema del tiempo reviste trascendencia. Para ello, nos vamos a guiar por las siguientes preguntas: ¿qué se ha entendido por *tiempo*?; ¿cómo ha sido estudiado ese concepto?

El primero de los autores que vamos a tratar es Aristóteles. En la *Física*, este filósofo afirma que «El tiempo es aquello en lo que se producen acontecimientos» (Aristóteles, 1995, p. 269). Esta definición es, a simple vista, muy restringida; sin embargo, entabla una relación directa con el movimiento y con el cambio. Para Aristóteles, el tiempo reside en los entes cambiantes, como el ser humano, y no se presenta como una dimensión ajena a ellos; por eso plantea su concepción del tiempo en relación con el movimiento. El movimiento, nos dice, es «el acto de lo que está en potencia en cuanto tal» (Aristóteles, 1995, p. 178). Como lo señala Abbagnano (1978):

El movimiento es, según Aristóteles, el paso de la potencia al acto y posee, por tanto, siempre un fin (te/loj), que es la forma o especie que el movimiento tiende a realizar. Puesto que el acto como sustancia precede siempre a la potencia, cada movimiento presupone ya en acto la forma que es su término final (p. 143).

Partiendo de este concepto, podemos ver el acercamiento que tiene con respecto al tiempo: la relación de un antes (expresado en el acto) y un después (la potencia y el *telos* al que pretende llegar).

A fin de explicar lo anterior, debemos tener en cuenta que el acto siempre precede a la potencia, de tal manera que cada movimiento presupone ya en acto la forma que es su término final. Es una relación que se puede expresar de la siguiente forma: acto → potencia → acto ··· → *telos*.

Siguiendo este mismo esquema, Aristóteles (1995) concibe el tiempo como «el número del movimiento según el antes y el después» (p. 271), otorgándole la condición de ser el orden mensurable del movimiento. Debemos tener en cuenta que el movimiento es un continuo «fluir», que se traduce al tiempo transcurrido en un mismo proceso, divisible en potencia, como serían los periodos históricos; pero indivisible en un acto, como un tiempo total, por lo que le concede al tiempo ser la medida de la continuidad del movimiento; es decir, para el hombre su primera noción de espacio es su cuerpo, el cual se transforma en el transcurso de toda su vida (bebé, niño, adolescente, adulto, viejo). Esto podría hacernos creer que el tiempo es discontinuo, ya que parece que está formado por instantes diferentes. La división del tiempo es mera ilusión, ya que el instante no es una parte del tiempo, sino únicamente un límite que determina en cada momento lo anterior y lo posterior.

Napoleón es, él mismo, soldado en el año 1769; después es general republicano en 1789 y emperador en 1805. Para el año 1789, general era en acto; y emperador, en potencia. Para 1805, el emperador en acto que es en potencia, en 1814, el preso de la isla de Elba.

Con lo anterior podemos concluir que, en la visión aristotélica, el tiempo no es, como sucede en el caso del movimiento, un flujo continuo, sino la unidad de un antes y un después que se forman siempre en torno a un presente, que es el auténtico fundamento del tiempo.

El segundo de los filósofos que han marcado un hito en la conceptualización del tiempo es Agustín de Hipona. El estudio de este autor nos obliga a contextualizar bien y a situar a nuestros estudiantes en el pensamiento teocéntrico propio de la Edad Media. Una vez hecha esta precisión, volvamos a la pregunta de qué es el tiempo desde la perspectiva de San Agustín. Para el autor de *La ciudad de Dios*, el tiempo no es nada permanente:

¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé. Lo que sí digo sin vacilación es que sé que si nada pasase no habría tiempo pasado; y si nada sucediese, no habría tiempo futuro; y si nada existiese, no habría tiempo presente (San Agustín, 2015, p. 118).

Si analizamos la primera parte de esa afirmación, nos damos cuenta que, a pesar de que el tiempo se nos muestra en un continuo huir, lo podemos medir y podemos hablar de él, ya sea refiriéndonos a una época o a un periodo

histórico, como es el caso de la Edad Moderna, que inicia con la toma de la Bastilla el 14 de julio de 1789. Podemos, incluso, realizar predicciones posibles respecto al tiempo futuro, partiendo de una programación. Por ejemplo, el día 5 de junio se efectuarán las elecciones del primer gobierno de la Ciudad de México. Aquí cabe hacer otra pregunta: ¿cómo y dónde efectuamos tal medición o tal proyección? San Agustín (1984) responde que en el alma:

No se puede ciertamente medir el pasado, que ya no existe, o el futuro, que todavía no es; pero conservamos el recuerdo del pasado y estamos esperando el futuro. El futuro todavía no existe pero hay en el alma la *espera* de las cosas futuras; el pasado ya no existe, pero hay en el alma la *memoria* de las cosas pasadas. El presente carece de duración y en un instante pasa, pero dura en el alma la *atención* por las cosas presentes (p. 283).

Es en el alma, en lo subjetivo, en lo vivido, que el tiempo encuentra su realidad. Partiendo de la realidad objetiva, lo medido se nos muestra en la experiencia, en la subjetividad, en el sentir del tiempo vivido, en la memoria que conserva el pasado (base de la existencia de cada hombre), y en la expectativa que tiende al futuro, lo que implica un compromiso consigo mismo para llegar a un *telos* o finalidad personal.

Otro de los pensadores que aborda el tema del tiempo, incluyendo una relación con el espacio, es Immanuel Kant. Este autor plantea que la ciencia de todos los principios de la sensibilidad *a priori* es la *estética trascendental* (Kant, 2006). Podemos preguntarnos por qué Kant introduce de esta forma el tema de la relación del tiempo con el espacio. Esto se debe a que considera el tiempo y el espacio como formas puras de la intuición sensible, como principios del conocimiento. Digámoslo de esta forma: sin el espacio y el tiempo, el ser humano no podría conocer el mundo circundante.

La primera afirmación que hace Kant es que nos representamos objetos como exteriores a nosotros, y como estando todos en el espacio, dentro del cual son determinadas o determinables su figura, su magnitud y sus relaciones mutuas. Por otro lado, podemos pensar en un espacio vacío, sin nada de objetos, pero jamás podremos representar la falta de espacio. Por ello, el espacio debe tratarse, según Kant, como la condición de posibilidad de los fenómenos. Además, debemos considerar que el espacio es esencialmente uno, ya que cuando se habla de varios espacios se entiende que son partes de uno mismo. Con esto podemos concluir que todas las «partes» del espacio coexisten *ad infinitum*.

Con referencia al tiempo, Kant describe que la sucesión no se podría percibir si la representación del tiempo no le sirviera de base. Por ello, solo presuponiendo el tiempo puede concebirse la simultaneidad y los tiempos diferentes distinguibles. De tal modo que no se pueden concebir los fenómenos sin el tiempo; en cambio, sí se puede concebir un tiempo sin fenómenos. Por ello, así como en el espacio, los tiempos diferentes no son simultáneos, sino sucesivos. Así se explica el argumento de que tiempos diferentes son solo partes de un mismo tiempo. Por tal motivo, se concibe al tiempo como ilimitado. Kant (2006) concluye que

Tiempo y espacio son, pues, dos fuentes de conocimiento de las que puede surgir *a priori* diferentes conocimientos sintéticos [...] Tomados juntamente, espacio y tiempo son formas puras de toda intuición sensible, gracias a lo cual hacen posibles las proposiciones sintéticas *a priori* (p. 80).

Un ejemplo más claro que se puede poner para comprender esta concepción es el siguiente: podemos pensar que nuestro interés son los eventos sociales de la Revolución francesa que marcan el inicio de esa coyuntura, pero durante 1788 no transcurrió ningún evento paradigmático en Francia que cambiara el rumbo de ese país, como para que se estableciera la fecha clave. Este hito comenzará cuando ocurre la toma de la Bastilla, poniéndole al tiempo un nombre, congelándolo en ese momento. Pensamos el transcurrir del tiempo y el espacio vacío, sin fenómenos que los alteren. Sin embargo, no podemos referirnos a un hecho o a una batalla sin dar referencia al tiempo y al espacio en el que ocurre: «La revolución de febrero», «La revolución de octubre», «El abrazo de Acatempan», «La guerra de los Balcanes», «La guerra de los 30 años», «La primavera de Praga», «Mayo del 68», «El 2 de octubre», etcétera.

Carlos Marx es otro pensador que analiza la historia. Algunos colegas nos preguntarán por qué incluir a este controvertido autor. Los autores de este trabajo estimamos que es imposible no hacerlo, en virtud de que sin él no se puede hablar sobre el *materialismo histórico*; una corriente del pensamiento que también forma parte de las temáticas del programa. Una vez hecha esta aclaración, debemos tener en cuenta que este pensador alemán le concede un peso específico a la sociedad en su estructura económica, identificándola como el único sujeto de la historia. Pero la estructura económica no podría ser pensada sin el hombre en el tiempo, ya que con su actividad física produce sus medios de subsistencia. Por ello, Marx concebirá la historia como

la relación entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, siendo estas últimas las relaciones sociales entre los hombres en el proceso de la producción observable en un tiempo y un espacio determinados.

Para poder comprender el desarrollo de la historia, nos dice Marx, debemos tener en cuenta la evolución de las fuerzas productivas. Cuando éstas alcanzan cierto grado de desarrollo, entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, que dejan de ser, para pasar a ser condiciones de desarrollo y transformarse en cadenas. Con ello se desarrolla lo que se considera una época de revolución social. Esto puede correlacionarse de manera horizontal y vertical con otras de las unidades de aprendizaje, especialmente en el segundo semestre: Historia e historiografía de Grecia y Roma, e Historia e historiografía del pasado de México hasta la conquista.

Así, pues, el marxismo admite un progreso en la historia de tipo cronológico con base en los modos de producción en que se desarrolla cada sociedad: «A grandes rasgos, los modos de producción burgueses asiáticos, antiguos, feudales y modernos, pueden ser designados como épocas que marcan el progreso en el desarrollo económico de la sociedad» (Marx y Engels, 1984, p. 193).

Vale decir que estas etapas de desarrollo que se acaban de mencionar se verán complementadas cuando Marx, en su estudio sobre el comunismo, ya elabora una periodización a partir de la interpretación de las fuerzas de producción en estadios. Es importante observar que él detecta constantes en cada uno de los estadios, dando lugar a una periodización con base en las relaciones que se establecen entre los nexos productivos, lo que supone el desarrollo de las etapas de la historia en tres tiempos. El futuro es determinante, pues es viable prospectivamente, y, además, representa una utopía. Para el desarrollo de este autor y su temática, y considerando la dificultad que entraña su comprensión, sugerimos que se utilice como lectura previa el libro *Socialismo y comunismo* de Martha Harnecker.

El tiempo en la física

En el apartado anterior ya hemos tocado brevemente el concepto de Aristóteles de tiempo-espacio que se encuentra en su *Física*, por lo que ahora solo nos enfocaremos a Newton y Einstein, dos físicos que marcaron un hito en

la evolución de la física, especialmente en lo que toca a la concepción del tiempo.

Comenzamos con Newton y su *Principia Mathematica*. En esta obra, el físico inglés plantea una diferencia entre el tiempo absoluto y el relativo:

El tiempo absoluto, verdadero y matemático, por sí mismo y por su propia naturaleza, fluye igual sin relación a ninguna cosa externa y con otro nombre se llama duración [...] En contraste, el tiempo relativo, aparente y común, lo considera como una medida (exacta o inexacta) sensible y externa de la duración en términos de un movimiento, el cual es comúnmente utilizado en lugar del tiempo verdadero; como son las horas, los días, los meses, los años (Newton, 1987, citado por Lara y Miranda, 2001, p. 66).

Como podemos ver en el párrafo anterior, lo que Newton trata de diferenciar es al tiempo y su medida, teniendo en cuenta que para poder concebir la segunda es necesario presuponer el primero. El concepto de tiempo absoluto hace referencia a dos aspectos fundamentales: una continuidad del tiempo y una igualdad en sus partes. Las características de continuidad y de igualdad conceden al tiempo la peculiaridad de un fluir igual, ya que es continuo, visto como una línea infinita que no presenta rupturas ni fragmentaciones (como se explicó con Kant), pero que puede ser medido en unidades exactamente iguales.

Este fluir hace que el tiempo sea identificado comúnmente como movimiento; pero el tiempo absoluto no es un movimiento, antes bien, no se podría entender el movimiento sin la percepción del tiempo. Por ello, Newton, como argumentan Lara y Miranda, identifica al tiempo absoluto con la duración, no importa que el movimiento sea más rápido o lento, la duración de un fenómeno será la misma, de ello se puede inferir que a partir del movimiento se puede medir el tiempo.

La duración o la perseverancia de la existencia de las cosas permanece siendo la misma, aunque el movimiento sea rápido o lento, o ninguno: por lo tanto esta duración debe de ser distinguida de lo que son solo sus medidas sensibles (Newton, 1987, citado por Lara y Miranda, 2001, p. 67).

Como vemos en la vida cotidiana, no existen dos cosas iguales, con un mismo movimiento ni con una misma duración; pero lo que nos permite medir el tiempo son aquellos movimientos periódicos que podemos tomar como

unidad de medida. Esta nos permite medir la duración de los fenómenos en términos numéricos.

Pero la percepción del tiempo absoluto se rompió cuando Einstein dio a conocer la teoría de la relatividad. Debemos comenzar con la afirmación que el físico alemán formula cuando dice que espacio y tiempo no se pueden separar. En su teoría especial de la relatividad, este físico afirmó que todo el movimiento del universo es relativo, dado que en el espacio remoto no hay nada contra lo cual se pueda medir. Sostuvo que la velocidad de la luz es siempre la misma con respecto al observador, independientemente del movimiento de éste. Einstein concluyó que la velocidad de la luz es la única constante física del universo. Y, si siempre es la misma y no depende del movimiento del observador, otras propiedades físicas deben variar para quien viaja en dirección y con velocidad diferentes.

El gran físico alemán calculó que el tiempo transcurre más lentamente en una nave espacial que viaje a una velocidad cercana a la de la luz, en comparación con el tiempo percibido por una persona que permanece inmóvil con respecto a la nave. Ésta también parecería más corta ante los ojos del observador fijo, y su masa aumentaría: sería infinita a la velocidad de la luz, y así ningún objeto podría alcanzar esa velocidad, dado que, para lograrlo, tendría que aplicarse una fuerza infinita.

Ángel Blanco (2007), por su parte, nos dice que las teorías de Einstein han conformado la noción de tiempo histórico en dos direcciones: la primera sostiene que el tiempo fluye de forma absoluta, al margen de la actividad cotidiana y sin la posibilidad de ser alterado, por lo que lo considera como una especie de tiempo cronológico; mientras que la segunda toma en cuenta, básicamente, la influencia de factores externos subjetivos y relativos. Para esta última concepción, el tiempo histórico conlleva la distinción entre los diversos tiempos y los diferentes ritmos.

Los aspectos más significativos de estos autores se deben combinar adecuadamente con los elementos teóricos disciplinarios que son específicos de la historia, por lo que a continuación haremos un brevísimo recorrido por las distintas generaciones de la *Revista de los Annales*, con el propósito de observar el desarrollo de sus características y, en particular, el tratamiento del espacio y el tiempo.

Las generaciones de *Annales d' Histoire* y sus conceptos de espacio y tiempo

La revista *Annales d' Histoire Économique et Sociale* ve la luz el 15 de enero de 1929 en Estrasburgo, espacio físico controvertido en donde se relacionan y debaten los dos pensamientos historiográficos más representativos de Europa: el alemán y el francés. En muy poco tiempo, y a pesar de las condiciones internacionales adversas, esta revista se convirtió en la publicación de historiografía más importante de Francia, posteriormente de Europa y del mundo, situando a Francia como el nuevo epicentro de los estudios históricos.

Los creadores intelectuales y primeros directores de esta revista fueron Marc Bloch y Lucien Febvre, quienes llevaron a cabo una crítica radical de la historia positivista alemana, implementando nuevos paradigmas metodológicos, teorías, conceptos y temáticas que cambiaron la forma de problematizar la historia, y que les permitieron elaborar nuevas explicaciones a los viejos temas historiográficos.

Entre las aportaciones más sobresalientes de la primera etapa de vida de los *Annales* figuran las propuestas hechas por Marc Bloch, respecto a que el objeto de estudio de la Historia lo constituye el presente, el pasado y la prehistoria del hombre (Bloch, 2006). Su objetivo es dar cuenta de los grandes procesos sociales y colectivos. Las realidades que abarca son las estructuras profundas que subyacen, y las duraciones largas y colectivas. La noción de tiempo que maneja rompe con el modelo newtoniano lineal, descomponiéndose en múltiples tiempos con duraciones distintas en un cambio continuo que, para *ser*, necesita presentarse en un escenario en donde *estar*. Las fuentes y técnicas son de diversa naturaleza, novedosas y abordadas en forma creativa.

Con la escuela de los *Annales*, la historia se redimensiona, pues todo puede ser historiable; por tanto, es globalizante. Utiliza el método comparativo y rompe con las barreras cronológicas y espaciales. La historia se encuentra en continua construcción; el hombre tiene que adaptarse a un mundo perpetuamente *resbaladizo* (Febvre, 1993), el cual se renueva con cada generación. La Historia es interdisciplinaria, tiene un carácter interpretativo, crea modelos, fórmulas, hipótesis y explicaciones globales, disuelve las evidencias (hechos) y muestra lo oculto.

En relación con la enseñanza sobre lo que representan el tiempo y el espacio en la historia, Febvre (1993), retomando a Gustave Monod, nos dice:

El *espacio* es la primera coordenada, la segunda, el *tiempo*. Tomemos prestada la fórmula de Monod, reformador de nuestra enseñanza secundaria: «el hombre culto en 1946 es el capacitado para captar la situación del hombre en el tiempo y en el espacio a la vez. Él es capaz de relacionar con otras civilizaciones aquella de [en] la que es actor y testigo. El hombre que con el conocimiento de un cierto número de acontecimientos esenciales ha adquirido, desde la escuela y mediante la escuela renovada, una especie de experiencia sobre la muerte y la vida de las civilizaciones [...]». En definitiva, hablar de espacio es hablar de geografía. Y hablar de tiempo es hablar de Historia (p. 64).

Durante ese periodo se integra a la revista Fernand Braudel, quien comienza a escribir en 1949. Se abre un hito en la historiografía cuando retoma los rasgos fundamentales de *Annales* en su obra más representativa del momento: *El Mediterráneo en la época de Felipe II*. Dicha obra se distingue por su excepcional aproximación al objeto de estudio, que será un núcleo líquido, a saber, el Mediterráneo. Desarrolla, al abordar diferentes aspectos, la historia de las civilizaciones, el vínculo entre la historia, la economía, la geografía, los climas y, por otro lado, la sociología; así como sus reflexiones específicas con respecto a los diferentes tiempos históricos y la perspectiva de la llamada *larga duración* en la historia.

La estructura de esta última se compone de tres pisos temporales: en su base está la *geohistoria*, la cual es el sustento; a ésta le corresponde un ritmo muy lento, que es casi *inmutable*, y en el cual se desarrollan la historia del hombre y su relación con el mundo que lo rodea (*larga duración*). Por encima de esto se encuentra lo que Braudel llamaba los *destinos colectivos y movimientos de conjunto*, que se dividen en cinco planos: las economías, los imperios, las civilizaciones, las sociedades y las formas de guerra (*mediana duración*). El tercer piso incluye los acontecimientos, la política, con hombres con nombre propio, los cuales se desarrollan en la corta duración (Fontana, 1982).

Entre las principales aportaciones de Fernand Braudel a la historia destacan su interés por la geografía, la preocupación por la historia económica, la búsqueda de la interrelación entre los diferentes estratos, y la aplicación del método de temporalidades. Con el ensamble de tiempos y planos, pretendía, sobre todo, privilegiar la historia de larga y mediana duración para

practicar una «historia estructural» y relegar la «historia episódica» de «individuos y acontecimientos» (Arrambide, 2007). Además, Braudel realizó la síntesis epistemológica de Bloch y Febvre, así como su principal aportación de la *larga duración*. Asimismo, tomó posición en relación con las corrientes de pensamiento de mayor relevancia en esa época: el marxismo y el estructuralismo.

En lo que tiene que ver con su manejo de las temporalidades, vale la pena detallar cómo Braudel (1979) caracteriza los hechos o acontecimientos en la corta duración:

El acontecimiento es explosivo, tonante. Echa tanto humo que llena la conciencia de los contemporáneos; pero apenas dura, apenas se advierte [...] Un acontecimiento se puede cargar de significaciones y de relaciones. Testimonia a veces sobre movimientos muy profundos [...] pero anexiona un tiempo muy superior a su propia duración. Es extensible hasta el infinito, se une libremente a una cadena de sucesos, de realidades subyacentes, inseparables.

Entonces, expresémoslo más claramente que con el término de episódico: el tiempo corto, a medida de los individuos, de la vida cotidiana, de nuestras ilusiones, de nuestras rápidas tomas de conciencia; el tiempo por excelencia del cronista, del periodista. [...] el tiempo corto es la más caprichosa, la más engañosa de las duraciones (p. 64).

Este historiador francés pretende discriminar y clasificar en órdenes a los diversos hechos históricos, ubicando a los inmediatos como los de corta duración (horas, días y semanas). Entre estos eventos podemos encontrar las devaluaciones, los acontecimientos de vida de sujetos con rostro, etc. Los hechos de coyuntura (de mediana duración) son aquellos como las corrientes culturales, las literarias, los efectos de movimientos políticos o sociales que sirven de marco a los acontecimientos de corta duración, cuya temporalidad se mide durante años, lustros y hasta décadas, y que suelen ser la materia prima de historiadores de la última centuria. Las realidades de larga duración son milenarias, en ellas permanecen los rasgos de una civilización, como son los hábitos alimenticios que distinguen a las diferentes regiones del orbe —regiones del arroz, trigo y maíz—, los sistemas de construcción —arco medio punto, construcciones de basamentos—, y la vigencia de las jerarquías sociales, entre otros más (Aguirre, 2005).

Sobre los niveles y las duraciones múltiples, Braudel (1979) nos dice que

La historia se sitúa en diferentes niveles, casi diría que en tres, si no fuera simplificar en exceso: son diez, cien duraciones diferentes. En la superficie, una historia episódica, de los acontecimientos, que se inscribe en el tiempo corto: se trata de una microhistoria. A media profundidad, una historia coyuntural de ritmo más amplio y más lento; ha sido estudiada hasta ahora, sobre todo, en el plano de la vida material, que los ciclos e interciclos económicos. [...] más allá del reciclaje coyuntural; la historia estructural o de larga duración, encausa siglos enteros: se encuentra en el límite de lo móvil y de lo inmóvil; y, por sus valores muy prolongadamente fijos, aparece como invariante frente a otras historias, más raudas en transcurrir y en realizarse y que, en suma, gravitan en torno de ella (p. 123).

La perspectiva de los *Annales* braudelianos y su paradigma de la larga duración nos invitan a considerar que la historia es una ciencia en continua construcción; una ciencia que renueva constantemente sus métodos, implementa teorías, reelabora técnicas y propone nuevas estructuras de análisis.

Por otro lado, los *Annales* se van a oponer radicalmente al estructuralismo francés, debido a que la relación de estructura supone congelar la evolución, *sacrificando diacronía* por sincronía. Por lo que Braudel utiliza el concepto de estructura con un sentido distinto, ya que implica a las estructuras de larga duración histórica.

Los observadores de lo social entienden por estructura una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas entre realidades y masas sociales. Para nosotros, los historiadores, una estructura es indudablemente un andamiaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: obstruyen la historia, la entorpecen y por tanto, determinan su transcurrir (Braudel, 1979).

Después del Mayo francés de 1968, Fernand Braudel renuncia a la dirección de la revista y se convierte en un colaborador más. A partir de ese momento, los *Annales* entran en una etapa de transición en la que el maestro Braudel solo proyecta ocasionalmente su sombra.

Para este historiador de origen campesino, los años sesenta, y en particular el 68, son un parteaguas, una fractura de larga duración que se interpreta como una revolución cultural. Su repercusión es profunda y manifiesta en todo el orbe: el movimiento chino, el mayo francés, el otoño de los trabajadores italianos, los movimientos estudiantiles latinoamericanos, en particular el movimiento estudiantil mexicano y su dramática culminación en la matanza de Tlatelolco del 2 de octubre del 68, la primavera de Praga y la ocupación soviética, las protestas estudiantiles en Nueva York y, muy señaladamente, en Berkeley, los movimientos de protesta en Berlín, el movimiento feminista, la breve insurrección popular en Córdoba, Argentina, entre otros (Aguirre, 2005).

Como sostiene Carlos Aguirre (2005), la revolución mundial adquirió características propias en cada uno de los lugares donde se manifestó, cambiando de raíz las estructuras de vida cotidiana en forma definitiva, como fueron los casos de las jerarquías escolares, la estructura familiar y los modos de ejercicio del poder. En relación con la educación, se fracturó irreparablemente la relación maestro-alumno, lesionando las prácticas tradicionalistas del *magister dixit*, y dando lugar a nuevos modelos psicopedagógicos, que propiciaron la participación crítica de los estudiantes. Otro aspecto derivado de la revolución de larga duración de los sesenta fue la descomposición de las relaciones familiares, en particular, la redefinición del papel tradicional de la mujer y su inserción en otras esferas sociales. A la mujer se le abren otros caminos, como los estudios universitarios. También se modifican las relaciones entre padres e hijos, compartiendo sus funciones con la escuela, la comunidad y los medios de comunicación. En este sentido, cabe señalar la importancia que adquirieron los medios masivos de comunicación, los cuales potencializaron las posibilidades de circulación de las ideas y la información.

Por otro lado, es oportuno recordar que los aportes de *los terceros Annales* a la historia han sido determinantes también, ya que muchos de sus miembros supieron diversificar su quehacer profesional, no solo colaborando con la academia o en trabajos altamente especializados, sino con su participación en los medios de comunicación masiva, en los que realizaron grandes producciones televisivas con contenido histórico (documentales, películas y comerciales) que despertaron gran interés (Galván, 2009).

La cuarta etapa de los *Annales* va de 1989 a nuestros días. En ella, la coordinación de la revista inicialmente corre a cargo de Bernard Le Petit, quien encabeza el consejo editorial. Entre los miembros de esta generación figuraban Pierre Souyri, Jean Yves Grenier, Joceline Dakchia, Lauren Thevenot, André Orleans y Michel Werner. Pero, ya cuando el proyecto estaba dando frutos, lamentablemente Bernard Le Petit murió en un accidente automovilístico, por lo que la dirección del consejo editorial recayó en varios de los integrantes del grupo. A partir de ese momento, el comité se reúne mensualmente para seleccionar los artículos y para debatir los criterios de su publicación (Galván, 1999).

El proyecto inicial de *los cuartos Annales* se caracterizó por hacer frente a una doble problemática: por una parte, la crisis general de las mentalidades; y, por otra, el final de la matriz marxista-leninista, además de los efectos propios del derrumbe ideológico que supuso la caída del muro de Berlín. El nuevo proyecto tuvo que dar respuesta a las severas críticas internas y externas que les hicieron a *los terceros Annales* personalidades de gran envergadura, como Braudel, Wallerstein, Chesnaux, Furet, Duby, Foucault, Dosse, Romano, Vilar, Fontana y Burke, entre otros.

Aguirre (2005) nos comenta que la crisis de *Annales* fue tan aguda en 1989 que se pensó en cerrar la revista. Sin embargo, Bernard Le Petit, al quedar a cargo del comité de redacción, comenzó a impulsar la renovación, la cual arrancó en 1988 con una convocatoria de la editorial, titulada *Histoire et Sciences Sociales: un Tournant critique*. Este ejemplar fue la punta de lanza de la renovación de la redacción conjunta entre Jacques Revel y el propio Le Petit.

En 1989, el grupo de los *Annales* vuelve a hacer otro cambio de rumbo, debido a la *discontinuidad intelectual*, de tal manera que abandona su anterior proyecto de 1968-1989, volviéndose a identificar con la tradición de los *primeros* y *segundos Annales*.

En realidad, esta nueva *ruptura* era una reacción a lo complicado del concepto mentalidades de los *terceros Annales*. La nueva propuesta apela a una nueva historia cultural de lo social o a una historia social de las distintas prácticas culturales, según lo ya trabajado por Roger Chartier y por Alain Boureau (Aguirre, 2005).

Entre los cambios que se dieron con los *cuartos Annales* figuran la reinterpretación del término *mentalidades* por el concepto de *prácticas culturales*, la *conexión de la cultura con el entorno social y material*, la utilización del concepto de *prácticas culturales diferenciadas*, entendiéndose por esto la relación entre la materialidad de los procesos culturales con los fundamentos sociales y económicos de dichas prácticas, así como la construcción de los mensajes, su distribución, apropiación y asimilación (Aguirre, 2005).

Otro aspecto trascendental de los *cuartos Annales* radica en el hecho de que empiezan a interrogarse sobre las diferencias profundas entre las múltiples prácticas culturales coexistentes, procurando encontrar su diferenciación y sus puntos en común, como pueden ser las clases sociales diferenciadas en lo urbano y lo rural, el género, el rango de edad, el grupo político o religioso, entre muchas más. Sin duda alguna, esta manera de construir nos abre el camino a una forma de historiar que abarca una infinidad de matices.

Un elemento relevante es el giro que los *cuartos Annales* dan a la *antropología histórica* de los *terceros Annales*. Con la propuesta de la *Nueva Historia antropológica* buscan convertir los problemas antropológicos en problemas históricos. Con esta nueva propuesta, los *cuartos Annales* redimensionan la historia económica y la historia social, mediante conceptos, problemáticas, técnicas y enfoques, que intentan redefinir el campo de las interacciones que se dan entre Historia y Ciencias Sociales.

En relación con la topografía del tiempo, recuperan la perspectiva braudeliiana de la historia global y de la larga duración. En relación con la Historia Global, la redefinen como un todo, es decir, una historia total, en la que se retoma lo social y lo macrohistórico para dar lugar a la estructuración de nuevos modelos. En lo que toca a la larga duración, esta se ha reproblematicado, aplicándola al presente. Aguirre sostiene que va a corresponder a la propia Historia reflexionar sobre los mecanismos temporales del análisis social.

Los *Annales* contemporáneos critican la sobrevaloración de la larga duración en relación con la mediana y la corta, pues consideran que el cambio no debe ser visto bajo la forma de ruptura brusca. Afirman que toda carga temporal reside en el presente y, por lo tanto, es menester reencontrar las estructuras de la larga duración desde el presente, detectando, por medio de la causalidad, los hilos que conducen hacia los tiempos largos.

En relación con el espacio geográfico, su manejo es por regiones, haciendo hincapié en la descripción de las condiciones climáticas y cómo se traducen en formas de producción. A partir de esto, el espacio se redimensiona en espacio-tiempo histórico, pues se destaca que los grandes colectivos y sus puntos en común son las constantes culturales de larga y mediana duración (la alimentación —las culturas del trigo, arroz y maíz—; y las creencias religiosas). Al reconocer tales constantes, necesariamente podemos inferir las particularidades.

Entre los miembros de la tercera generación que superaron la propuesta de origen y que transitaron a la cuarta generación con innovaciones teórico-metodológicas, se encuentra Jacques Le Goff.

En *Lo maravilloso y cotidiano en el Occidente medieval*, Le Goff incluye un apartado de corte metodológico que lleva por nombre *los tiempos breves, tiempos cortos, perspectivas de investigación*. Al describir esa renovación metodológica, Le Goff abunda sobre la necesidad de abandonar ciertos hábitos, y de replantear otros cuestionamientos que permitan volver a poner en marcha la máquina de la reflexión y la investigación, que con facilidad tienden a perderse.

Cuando se refiere a la *Historia Nueva*, Le Goff señala que muchos historiadores que antes eran renuentes a los métodos y vocabulario de la propuesta historiográfica de los *Annales*, se han visto obligados a reconocer la independencia de los diferentes tipos de historia (la económica, la demográfica, la de mentalidades), y a aceptar y utilizar conceptos tales como estructura y coyuntura, que han ido incorporando a su vocabulario.

Tanto Jacques Le Goff como Marc Ferro, entre otros autores, coinciden en que para delimitar un objeto de estudio cronológica y geográficamente, así como para abordarlo mediante un método comparativo en diferentes niveles de análisis, se requieren tres condiciones básicas: una sociedad histórica, un ámbito cultural específico y un periodo de tiempo determinado.

Le Goff, en particular, sugiere que para tratar un objeto en sus dimensiones temporales mediante el método comparativo, es necesario cuestionarse en relación a la duración de sus cambios. Por ejemplo, como estudioso del Medioevo, él se pregunta qué es lo que en la historia de esa época cambia más rápido, y qué es lo que cambia más lento (Le Goff, 2008). Para él, la problemática del tiempo histórico no se identifica con la distinción marxista entre

la infraestructura y la superestructura. Comenta que distinguir los tiempos largos y los tiempos breves no supone una jerarquía causal.

Por otra parte, debemos entender que si las estructuras son los componentes de la larga duración, los acontecimientos son simultáneamente fenómenos de superficie que se encuentran inmersos tanto en los tiempos breves como en los de larga duración. Para el autor de *El hombre medieval*, la estructura supone continuidad, mientras que la coyuntura es discontinuidad; la historia económica dicta que las coyunturas de larga y corta temporalidad se encuentran conformadas por diferentes duraciones, manifiestas en ciclos e interciclos. Considerando lo anterior, Le Goff (2008) afirma que el objeto de la historia como ciencia es estudiar tanto lo que perdura como lo que cambia en las estructuras y los acontecimientos, en los mecanismos y en los fenómenos.

Tanto Le Goff como Ferro coinciden en señalar que la historia, como disciplina, se interesa más por las evoluciones que por aquello que permanece; pero, dependiendo de la época y los tipos de sociedad, se puede asignar mayor o menor magnitud a la larga duración.

Para concluir este apartado, consideramos conveniente dedicar unas líneas al modo historiográfico llamado *Historia del tiempo presente*. Este modo de historiar, sin negar su parentesco con los *Annales*, no pretende redefinir las periodizaciones tradicionales propuestas por la historiografía francesa, en particular la referente a la *Historia contemporánea*, la cual, convencionalmente, comprende el lapso que abarca desde la Revolución francesa, como una ruptura con el antiguo régimen, hasta la culminación de la Segunda Guerra Mundial en 1945, como el evento que marca el advenimiento de la sociedad moderna. Esta periodización es realmente eurocentrista, y se ha vuelto dominante en gran parte del mundo, especialmente en Latinoamérica; lo que nos lleva a reconsiderar la pertinencia de crear periodizaciones regionales.

El problema radica en el término *contemporáneo*, el cual, además de ser eurocéntrico, en su estricto sentido nada más nos remite al presente inmediato. Sin embargo, para no romper con el formalismo profesional generalizado, sostiene, desde una perspectiva temporal, que para que un hecho pueda ser historiable, requiere pervivir y ser estudiado con «objetividad», sin pasiones vivas, sosteniéndose en un criterio más archivístico que propiamente disciplinario, el cual dicta que ciertos acervos que, por la naturaleza de sus

contenidos, pueden ser considerados riesgosos, solo podrán ser consultados después de 50 años.

Por mucho tiempo, otras profesiones estudiaron el pasado inmediato, entre ellas los periodistas, los sociólogos, los antropólogos y los politólogos. Esto se debía a que los historiadores argumentaban que el presente estaba impregnado de pasiones, y que su estudio prematuro carecería de sustento teórico. La *Historia del tiempo presente* es un modo historiográfico que surge después de la Segunda Guerra, pero que consigue consolidarse a mediados de los setenta. Esta corriente solo trabaja temas específicos y sobre determinadas realidades históricas, pero no es un periodo histórico o una denominación cronológica (Aróstegui, 2007).

Esta tendencia historiográfica nace de la necesidad de explicar la gran catástrofe del siglo xx, mediante la reinterpretación y confrontación de todas las fuentes históricas posibles. Su aportación principal consiste en recuperar a los propios actores sociales, estudiando la percepción que ellos tienen del acontecer de sus vidas. El término *Historia del tiempo presente*, en realidad, se refiere a la *coetaneidad*.

Características específicas de la historia del tiempo presente

Para poder estudiar un tema siguiendo este modo historiográfico, es indispensable que la historia se auxilie de metodologías y herramientas de otras ciencias sociales. El historiador que pretenda construir con este modo debe contar con una amplia cultura global, que le permita discriminar, limitar y seleccionar adecuadamente las fuentes con las que pretende interpretar el presente. Otro aspecto toral radica en el método, ya que este tipo de historia no trabaja con documentos de archivos, sino que se construye a partir de un vasto abanico de fuentes, como la historia oral, los diarios, las revistas, los anuncios, las películas, los programas de televisión y radio, la cultura material y las fotografías, entre otras.

Lo anterior nos remite a recordar que Braudel, años antes, resaltaba el carácter engañoso y caprichoso del tiempo corto, por lo que el problema metodológico de la *Historia del tiempo presente* radica, principalmente, en la selección y depuración de los materiales. En 1978, los simpatizantes de esta corriente

fundan en París el Instituto del Tiempo Presente. Desde sus orígenes, esta organización se propuso vincular adecuadamente el pasado con el presente, y, de esta manera, recuperar la propuesta de los fundadores de los *Annales*. Su primer director fue François Bédarida, quien definió la *Historia del tiempo presente* como un tiempo, un método y un trámite.

Para esta corriente, la gestión de un historiador involucrado en el espíritu de su tiempo ha de enfrentarse a una documentación muy abundante, con muchas lagunas y omisiones, por lo que se ve obligado a situarse, en relación con los propios actores de la historia, en permanente confrontación con las lagunas de la memoria (Sauvage, 2010).

La función principal de este modelo es llenar los vacíos de información que existen en ciertos episodios de la historia mediante el rescate de los testimonios de sus coetáneos. Por ejemplo, recupera la forma de percibir lo sucedido en España por los actores que vivieron el tránsito de la dictadura a la democracia. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en el trabajo de Pagès, Nomen y González, intitulado *Les dones del 36*.

Uno de los principales riesgos de esta corriente radica en que su materia de trabajo continuamente se está transformando, debido a que se trata de procesos no terminados, lo que hace que el modelo presente pobreza teórica. Otro riesgo metodológico está en las fronteras temporales que condicionan esta forma de hacer historia. Según Bédarida, la recuperación debe guardar consonancia con la duración de una vida humana. Una dificultad adicional radica en definir qué se entiende por el momento presente, la actualidad o el instante pasado.

Los historiadores del tiempo presente han conseguido realizar una ruptura con respecto a la historiografía tradicional; sus prácticas se distinguen por el uso de la historia oral, especialmente en la recuperación de la memoria, por su enfoque multidisciplinario, así como su relación continua con otros estudios de las ciencias sociales. Otro aspecto importante que se aborda en la *Historia del tiempo presente* es la reinterpretación de la larga duración, así como la búsqueda de relaciones complejas mediante el estudio de las rupturas y las continuidades.

Jacques Le Goff reconoce las virtudes de este modo de hacer historia, ya que obliga a los historiadores a revisar sus interpretaciones y a formular nuevas

hipótesis. Sin embargo, también coincide con otros autores en que la *Historia del tiempo presente* enfrenta una enorme abundancia de fuentes, lo que dificulta la elección y los procesos de jerarquización, ya que estos pasos se vuelven densos y complicados, de tal modo que sus practicantes corren el riesgo de naufragar en un mundo de documentos e imágenes.

Las nuevas fuentes de imágenes, fijas o en movimiento, exigen a sus constructores la implementación de métodos propios, ya que, por ejemplo, la prensa y los noticiarios no son simplemente reflejo de una opinión, sino que suponen la condición de una mediación, lo que hace imposible asimilar el testimonio oral por medio de una simple transcripción de las declaraciones de los testigos.

Le Goff, en especial, reflexiona sobre el testimonio oral, reconociendo sus características esenciales y sus riesgos potenciales, los cuales consisten en que en el testimonio coinciden dos subjetividades: la del experto y la del testigo. El historiador adopta en la entrevista una actitud ambivalente de proximidad y de distancia; por una parte, es el experto quien hace las preguntas, además de generar las condiciones para que el testigo conteste ampliamente lo solicitado. Es en el testimonio donde se vive el riesgoso juego de las intersubjetividades.

Para poder dar un adecuado tratamiento a la proximidad y distancia, el historiador se apoya en los métodos y recursos de otras disciplinas, como la antropología, la sociología, la psicología y el psicoanálisis. Estas últimas disciplinas le son indispensables para poder interpretar las dudas, los silencios, las repeticiones, los lapsus, los desvíos y las asociaciones, así como el lenguaje corporal, que forman parte esencial de la estructura del testimonio.

Otra de las dificultades de este modelo historiográfico está en la implicación del historiador, ya que éste tiene que conciliar el compromiso personal con el deber profesional. El trabajo del constructor de la *Historia del tiempo presente* se enfrenta a lo estimulante de un quehacer inacabado que no necesariamente ofrece respuestas al presente. Los acontecimientos que maneja siguen inmersos en procesos dinámicos, en los cuales no se evidencia una clara relación causal, por lo que su quehacer se ve condicionado a construir hipótesis que suponen necesariamente una prospectiva.

De acuerdo con Le Goff, el *historiador del tiempo presente* debe asumir, al menos, cuatro actitudes:

1. leer el presente, el hecho, con profundidad histórica suficiente y pertinente, a fin de poder integrarla en la larga duración;
2. guardar un afinado espíritu crítico con relación a las fuentes;
3. esforzarse en explicar, y no contentarse con describir o contar, y
4. jerarquizar los acontecimientos, es decir, distinguir la peripecia del hecho significativo.

Para concluir, es pertinente señalar que esta corriente ha sido hija crítica de la conceptualización de la larga duración braudeliana, ya que esta última se fundamenta en determinismos geográficos, socioeconómicos o antropológicos; mientras que el estudio del tiempo presente busca establecer la relación con lo cercano de las realidades más culturales e individuales. En esta construcción se puede identificar la acción combinada de la personalidad y el papel que desempeñan los actores sociales, así como el acontecimiento en sí mismo. En España, sobre todo, este modo historiográfico ha logrado recuperar el interés colectivo por la historia, al reconstruir el proceso de transición de la dictadura a la democracia, y poder llevarlo no solo a las aulas, sino a los medios de comunicación.

Como hemos visto, el estudio de las generaciones de los *Annales* nos ha permitido establecer cómo esta corriente ha reelaborado teórica, metodológica y conceptualmente los ejes estructurantes de la historia, pues forma parte de una revolución científica cultural que rompió con la concepción lineal del tiempo, relativizándolo y haciéndolo múltiple. La temporalidad, por tanto, es un tema inacabado, y se encuentra en continua (de)construcción y reformulación. Mediante su continuo y más exhaustivo análisis, podríamos llegar a entender mejor el acontecer. No obstante, merece la pena recordar que la reflexión teórica sobre el tiempo-espacio histórico no es exclusiva de la historiografía francesa, sino que es un punto de confluencia con otras corrientes y autores, como la marxista inglesa y la historia cultural, entre otras.

Referencias

- Abbagnano, N. (1978). *Historia de la filosofía Vol. 1*. Barcelona: Montaner y Simon.
- Aguirre, C. (2005). *La «Escuela» de los Annales. Ayer, hoy, mañana*. México: Contrahistorias.
- Aristóteles. (1995). *Física*. Madrid: Gredos.
- Arostegui, J. (2007). *El tiempo presente como tema de investigación histórica y como problema didáctico*. Recuperado de http://www.fedecaria.org/miembros/nebraska/jaca07/1_AROSTEGUI.pdf.
- Arrambide, V. (2007). «El espejo de Clío». Recuperado de <https://web.archive.org/web/20120229181558/http://elespejodeclio.blogspot.com/2007/04/fernand-braudel-la-historia-y-su-tiempo.html>.
- Blanco, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Bloch, M. (2006). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1979). *La larga duración en la historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Febvre, L. (1993). *Combates por la historia*. España: Planeta-Agostini.
- Fontana, J. (1982). *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Galván, L. (1999). La corriente de los Annales y la Historia Social de la Educación. En Galván, L. (1999). *Un reto: la enseñanza de la Historia hoy*, (pp. 9-23). México: ISCEEM.
- Galván, L. (2009). *Apuntes de clase de Metodología de la Investigación II, Dra. Luz Elena Galván*. México: ISCEEM.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura*. México: Taurus.

- Lara, N. y Miranda, A. (2001). Newton, Einstein y la noción de tiempo absoluto. *Signos Filosóficos*, (5), 65-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34300503>.
- Le Goff, J. (2008). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. España: Gedisa.
- Marx, C. y Engels, F. (1984). *El Individuo y la sociedad*. Moscú: Progress Publishers.
- San Agustín. (1984). *Confesiones*. Madrid: BAC.
- San Agustín. (2015). *Confesiones*. Madrid: Editorial Verbum.
- Sauvage, P. (2010). *Una historia del tiempo presente*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/811/81111329005.pdf>

LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA DE HISTORIA Y ESTUDIOS DE HUMANIDADES. SU INSERCIÓN EN EL MUNDO DEL TRABAJO

María del Rocío Rodríguez Román

Ma. Gabriela Guerrero Hernández

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En un mundo lleno de incertidumbre, es importante saber qué sucede con la formación profesional que ofrecen las instituciones educativas de gran tradición, como lo son las universidades. Como la conclusión de los estudios universitarios ya no es, hoy en día, una garantía de fácil acceso al mundo laboral, se ha vuelto necesario llevar a cabo una investigación que dé seguimiento a los egresados y que recabe información acerca de su estado. La justificación de esta clase de estudios no tiene razones meramente estadísticas, sino también de índole social y ética, ya que una de las finalidades de la educación superior es contribuir a la formación de personas íntegras que sean útiles a la sociedad, capaces de resolver problemas y de ofrecer propuestas de cambio.

Entre los descubrimientos que nuestra investigación ha arrojado, destaca el hecho de que la mayoría de los egresados de la licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la UANL se encuentra laborando en el campo de la docencia, sobre todo en el nivel medio superior y en instituciones de naturaleza privada. Nuestros resultados indican también que en este aspecto sobresalen las egresadas mujeres. Además, nuestros egresados con trabajo reportan que el principal requisito que tuvieron que cubrir, a la hora de ser contratados, fue el renglón de las llamadas competencias laborales, lo cual demuestra que el enfoque pedagógico que orientó su formación universitaria ha sido el adecuado.

Con base en los datos que obtuvimos, consideramos que esta clase de estudios de egresados es por demás significativa, y que puede resultar de gran apoyo para posteriores rediseños del plan de estudios de la licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la UANL, así como de otros programas a nivel nacional.

Antecedentes

El rediseño del programa educativo de la licenciatura en Historia, que hasta el 2005 ofrecía la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, se hizo con el propósito de ampliar las expectativas de los estudiantes interesados en esta disciplina, e implicó un cambio de nombre de la carrera, pues de Historia pasó a Historia y Estudios de Humanidades.

Para esta reforma, se tuvieron que tomar en cuenta los siguientes documentos (FFYL, 2011):

- * Recomendaciones de los CIEES del 2004;
- * Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 1.0, 2.0, 3.0 y 3.1 de la Facultad;
- * Plan de Desarrollo Institucional de la Facultad;
- * Educación Siglo XXI e Innovación en Educación Superior de la ANUIES;
- * Documentos de COPAES y UNESCO;
- * Visión 2012 de la UANL;
- * Resultados de los estudios de seguimiento y análisis de los planes de estudio de universidades nacionales e internacionales.

La estructura curricular de la carrera se reorientó en 6 dimensiones:

- * Formación integral;
- * Modelo centrado en el aprendizaje;
- * Flexibilidad;
- * Manejo de información y tecnología;
- * Manejo de una segunda lengua y
- * Movilidad estudiantil.

Ahora se compone de las áreas (a) Interdisciplinaria y Estudios Generales de Licenciatura, y (b) Profesional. El área interdisciplinaria se conforma de cuatro materias obligatorias y dos optativas, las cuales deberán cursarse en

dos semestres. La de estudios generales de licenciatura abarca seis materias obligatorias y cuatro optativas, que tendrán que ser cursadas una por semestre.

Ahora bien, el área profesional, que arranca en el tercer tercer semestre de la carrera, tiene los siguientes propósitos:

«Formar profesionales capaces de

* Explicar el presente e interpretar el pasado desde distintas corrientes teóricas e historiográficas.

* Generar, transmitir y difundir el conocimiento histórico.

* Promover un cambio en la perspectiva que la sociedad tiene acerca del conocimiento histórico y las humanidades» (FFYL, 2011, p. 49).

En esta área se trazan cinco líneas curriculares. La línea *histórica*, que continúa con 16 asignaturas, sufrió algunas modificaciones con respecto al plan anterior, pues los dos cursos de historiografía se pasaron a la línea teórica; se agregó la Historia de Nuevo León para complementar el curso de Historia regional; se añadieron los cursos de Historia del este y el sudeste de Asia I y II; y el curso de Prehistoria dejó de ser obligatorio y pasó a ser optativo. También se modificaron los nombres de algunos cursos; por ejemplo, el de Prehistoria se transformó en Proceso civilizador, y el de Historia de México III se cambió por México Moderno.

La línea *metodológica* se redujo de 5 a 3 cursos; mientras que la línea teórica pasó de 7 a 6, debido a recomendaciones expresas de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Por otra parte, la línea de Optativas del área Profesional sufrió un cambio significativo, pues a partir de este nuevo plan los alumnos ya no pudieron cursar materias de otro programa educativo que ofrece la misma Facultad, sino que se establecieron 15 asignaturas para que el alumno pudiera elegir.

La novedad en el plan de estudios fue la línea de humanidades. Esta nueva línea se incluyó bajo el siguiente supuesto:

El apoyo que las Humanidades brindarán a los estudiantes contribuirá al ingreso del valor del lenguaje en la vida y la creación de sus representaciones. En una sociedad donde el dominio abrumador de la ciencia y la tecnología se han convertido en muros que bloquean a las Humanidades, es indispensable

darle un nuevo sentido a las expresiones donde la cultura retome el valor para el ser humano y particularmente para los jóvenes. Entre más asuman los conocimientos humanísticos mejor valorarán las expresiones artísticas, culturales, sociales y espirituales de la sociedad a la que pertenecen. Es pertinente retomar algunos paradigmas que se están perdiendo, en una sociedad donde el consumo material es la acción y reacción más pragmática y peligrosa para los jóvenes y los niños. La línea humanística es un esfuerzo por neutralizar esas propuestas de la sociedad del consumo y elevar la calidad humana de los jóvenes universitarios (FFYL, 2011, p. 46).

Para alcanzar estos propósitos, se incorporaron materias como Introducción a la historia del arte, Novela histórica, Análisis del discurso, Semiótica general, Hermenéutica, Historia de las religiones, Filología románica y Filosofía de la cultura. Con estos cursos se fortaleció, en gran medida, la interdisciplinariedad de la licenciatura, pues la mayoría de las materias de esta línea son impartidas por especialistas del área de letras y filosofía.

Otro cambio sustancial en el plan de estudios 2005 consistió en la inclusión de tres *acentuaciones* o *fases terminales: investigación, docencia y difusión*. Cada una de estas fases abarca cuatro materias, que deberán cursarse en el noveno y décimo semestres. Este cambio se hizo con la idea de que los estudiantes tuvieran la opción de elegir una *acentuación* con la que se sintieran más identificados y en la que quisieran profundizar más.

A casi doce años de haberse implementado este plan de estudios, entre los principales logros que se han observado está el incremento de la matrícula estudiantil hasta en casi un cien por ciento, pues de 70 alumnos que había en los 10 semestres, actualmente se cuenta con una matrícula que fluctúa entre 100 y 130 estudiantes. Además, en el 2011 este plan de estudios obtuvo la certificación nivel I del CIEES, y, en ese mismo año, recibió también la acreditación nacional por parte del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM). Mientras que en el 2015 consiguió la acreditación internacional del organismo GRANA-OUI. Es en este contexto que la necesidad de conocer cuál es la situación de los egresados que han seguido este nuevo plan de estudios adquiere gran relevancia.

Siguiendo este plan de estudios, han egresado 14 generaciones, con un total de 104 estudiantes. Para realizar su seguimiento, consideramos pertinente recabar información en al menos tres rubros: datos personales y académicos, área de trabajo, y desempeño laboral vinculado al proceso formativo.

Se diseñó una encuesta que se envió vía electrónica a más de la mitad de los egresados, de los cuales solo contestaron 19, lo que apenas representa el 18.2 % del total. En virtud de esta circunstancia, se consideró indispensable hacer uso de los datos que se recabaron durante el proceso de acreditación internacional, en el cual 27 egresados atendieron la solicitud de proporcionar información sobre su situación laboral, así como sobre la valoración que le otorgan al plan de estudios. De esos 27 cuestionarios únicamente se aprovecharon 19, pues ocho correspondían a las mismas personas que contestaron nuestra encuesta. Aunque los cuestionarios contenían ítems diferentes, se pudieron rescatar 10 indicadores, los que nos permitió aumentar a 36.5 % la muestra; y, con ello, formarnos una idea más precisa de lo que ocurre con nuestros egresados y de su valoración acerca del plan de estudios que siguieron en nuestra carrera.

Nuestra encuesta consta de 36 ítems. De ellos, el ítem 26 no se utilizó, pues al revisar las respuestas observamos que la mayoría de los encuestados lo contestaron incorrectamente, bien porque no lo entendieron, o porque, al ser la parte más larga del instrumento, la contestaron sin reflexionar. Además, los resultados de los ítems 25, 27, 28 y 29 se utilizarán en otro trabajo específico relacionado con el plan de estudios. La segunda encuesta, por su parte, solo constó de 13 ítems, pues fue diseñada a partir de lo que se solicitaba en la guía de autoevaluación del organismo internacional que acreditó el programa.

A continuación, vamos a presentar en dos partes el análisis de los datos recabados. En la primera se dará cuenta de los resultados proporcionados por el instrumento que diseñamos para este trabajo; mientras que en la segunda se presentarán los que arrojó la encuesta relacionada con la acreditación internacional.

Análisis de los datos de la primera encuesta

Datos personales y académicos. De los 19 egresados, 73.7 % son mujeres (14) y 26.3 % hombres (5); mientras que la edad del 79 % oscila entre los 20 y 29 años; entre 30 y 39, el 10.5 %; y entre 40 y 49, 10.5 %. Estos egresados corresponden a las diferentes generaciones, y solo de las dos primeras y las dos últimas no se obtuvo respuesta, así como de la generación 2009-2013. Aunque, si se consideran los datos de la Encuesta 2, la muestra queda muy equilibrada, pues

solamente egresados de las generaciones más recientes no respondieron, lo que probablemente se deba a que todavía no se han colocado en el mercado laboral (véase el Anexo 1).

Cuando se les inquirió sobre dónde habían realizado su servicio social y las actividades que habían realizado en él, la intención era identificar si se trataba de espacios en donde podían poner en práctica los conocimientos adquiridos en la carrera, y saber también si algunos se habían quedado a laborar en ese sitio. Los resultados indican que los futuros egresados realizaron su servicio social en 14 espacios diferentes, y que todos estos sitios tenían relación con el quehacer actual de los encuestados (véase Tabla 1).

Tabla 1. Instituciones y áreas en donde los egresados realizaron el servicio social

| Institución | Espacios | No. | % |
|---------------------------|---|-----|--------|
| UANL | Preparatoria 7 Oriente | 1 | 5.27 |
| | Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías | 1 | 5.27 |
| | Coordinación del Colegio de Historia | 1 | 5.27 |
| | Departamento de Difusión | 1 | 5.27 |
| | Centro Universitario de Estudios de Género | 1 | 5.27 |
| | Posgrado de Filosofía y Letras | 1 | 5.27 |
| Gobierno del Estado de NL | Biblioteca Central del Estado de Nuevo León | 1 | 5.27 |
| | Museo del Palacio de Gobierno | 1 | 5.27 |
| | Museo Metropolitano de Monterrey | 1 | 5.27 |
| | Archivo Histórico del Municipio de Montemorelos | 1 | 5.27 |
| | Museo de Historia Mexicana | 4 | 21.01 |
| | Biblioteca del Museo de Historia Mexicana | 2 | 10.51 |
| Sector público | Instituto Nacional de Educación para Adultos | 1 | 5.27 |
| Sector privado | Centro de Estudios Eugenio Garza Sada | 2 | 10.51 |
| Totales | | 19 | 100.00 |

Lo más importante fue que la mayoría de las actividades que realizaron durante el servicio social estuvieron vinculadas con algunos de los aprendizajes recibidos y que se consideran dentro del plan de estudios de la carrera; en algunos casos, este ejercicio también les sirvió para adquirir algunas herramientas que no estaban consideradas dentro del propio plan, tales como el procesamiento de documentos (Tabla 2).

Con respecto a si los egresados habían tomado estudios de posgrado, 47.4 % contestó afirmativamente, lo que refleja que casi la mitad había considerado que era importante continuar en un proceso de formación. Entre los egresados que ya cursaron o están cursando una maestría, 77.7 % optó por un programa relacionado con el área de la educación, quizá porque lo consideran como un apoyo a su ejercicio profesional como docentes; mientras que

solo el 22.3 % eligió un programa específico de historia, quizá porque están más interesados en el área de investigación.

Tabla 2. Actividades de los egresados al realizar el servicio social

| Área | Actividades que realizan |
|---|---|
| Biblioteca de la Preparatoria 7 Oriente | Atención a usuarios |
| Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías | Procesar documentos de acervos históricos |
| Coordinación del Colegio de Historia | Atender a maestros y alumnos, trabajo de oficina y búsqueda de información bibliográfica |
| Departamento de Difusión | Redactar los posters para la difusión de los eventos culturales y académicos de la FFYL y apoyar en los eventos |
| Centro Universitario de Estudios de Género | Difundir eventos relacionados con el CUEG y trabajo de investigación |
| Posgrado de Filosofía y Letras | Digitalización de documentos |
| Biblioteca Central del Estado de Nuevo León | Apoyar en las actividades del Fondo Nuevo León: acomodar libros, elaborar fichas |
| Museo del Palacio de Gobierno | No específico |
| Museo Metropolitano de Monterrey | Apoyar en la realización de eventos culturales |
| Archivo Histórico del Municipio de Montemorelos | No específico |
| Museo de Historia Mexicana | Dar visitas guiadas, redactar guiones de las exposiciones |
| Biblioteca del Museo de Historia Mexicana | No específico |
| Instituto Nacional de Educación para Adultos INEA | Revisar exámenes, difundir la licenciatura entre los maestros del Instituto |
| Centro de Estudios Eugenio Garza Sada | Clasificar artículos periodísticos para crear un archivo, realizar bases de datos, trabajo de investigación, redacción de artículos |

En cuanto a las instituciones que eligieron para realizar sus estudios de posgrado, resulta significativo que únicamente 2 egresados hayan optado por su *alma mater*; mientras que el resto se decantó por instituciones públicas o privadas de la localidad e, inclusive, fuera de ella, como el Instituto Mora de la Ciudad de México y el Colegio de San Luis. Por otro lado, no podemos pasar por alto el hecho de que ninguno haya escogido salir a estudiar al extranjero, lo que podría obedecer a varias razones: es más costoso; se tienen limitaciones relacionadas con el idioma; o, simplemente, no quieren o no pueden alejarse de la familia.

En relación con el tiempo que tardaron los egresados en continuar con sus estudios de posgrado y los motivos que tuvieron, obtuvimos los siguientes resultados: menos de 1 año, tres egresados; 1 año, otros tres; y de 2 a 3 años, tres más. Las causas se pueden clasificar en tres rubros: económicas, laborales y de búsqueda de un programa educativo idóneo. Respecto a la primera de estas causas, los egresados afirmaron que no contaban con los recursos económicos para pagar una maestría, de tal modo que tuvieron que emplearse primero para poder costearla. La segunda razón que expresaron fue que consiguieron tan pronto trabajo, que éste los absorbía y no les dejaba tiempo suficiente para seguir estudiando; y que no se vieron empujados a retomar los estudios hasta que en sus mismos empleos les requirieron el grado de maestría. La tercera razón que señalaron algunos fue la indecisión sobre qué

programa de posgrado seguir para satisfacer mejor sus expectativas. En este rubro, merece la pena señalar, finalmente, que seis de los nueve egresados que optaron por estudiar la maestría son mujeres (Tabla 3).

Tabla 3. Egresados con estudios de posgrado

| H | M | Grado | Área | Institución | Tiempo | Motivos |
|---|---|-----------|---|--|----------|---|
| 1 | | Maestría | Educación con acentuación en Educación Media Superior | ITESM | 2 años | Económicos |
| 1 | | Maestría | Trabajo social con orientación en proyectos sociales | UANL | 3 años | Laborales |
| 1 | | Maestría | Educación con aplicación de tecnologías de la educación | IUSAM | 8 meses | Económicos |
| 1 | | Maestría | Educación | Centro de capacitación y enseñanza profesional | 9 meses | Económicos |
| 1 | | Maestría | Educación con acentuación en Educación Media Superior | ITESM | 7 meses | NC |
| 1 | | Maestría | Educación superior | Universidad LUX | 1 año | Indecisión en la elección del posgrado |
| 1 | | Maestría | Historia | Instituto Mora | 1 año | Búsqueda de programas especializados en investigación |
| 1 | | Maestría | Docencia | UANL | 2.5 años | Laboral |
| 1 | | Maestría | Historia | Colegio de San Luis | 1 año | Laboral |
| | | Doctorado | Ciencias Sociales | Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de Guadalajara | ND | ND |

Empresa e industria constituyen uno de los sectores en los que se ha colocado un escaso porcentaje (10.4 %) de los egresados; mientras que en el rubro de Otros, uno de los egresados señaló que estuvo fungiendo como asistente personal de un embajador de México (véase el Anexo 2).

Área laboral. A fin de conocer sobre la ubicación laboral de los egresados, se les cuestionó acerca de los sectores en los que se habían podido colocar al terminar sus estudios. Destaca que 63.2 % de ellos (12) ha tenido más de un empleo. Actualmente, 78.9 % trabaja en un solo lugar; 15.7 % tiene más de un trabajo; y 5.2 % no se encuentra laborando, pues realiza estudios de posgrado.

El campo laboral en el que más se han colocado los egresados es el sector educativo público y, en mayor grado, en el sector educativo privado. Los empleos relacionados con la investigación ocupan el tercer lugar, y luego vienen los de tipo administrativo.

En la Tabla 4 se muestran las instituciones y empresas en las que laboran o han laborado nuestros egresados. Su variedad nos indica que existe una demanda real de historiadores, tanto en la región como fuera de ella.

Tabla 4. Lugares donde laboran o han laborado los egresados

| SECTOR | INSTITUCIÓN O EMPRESA |
|-----------------------------------|---|
| Educación pública | Escuela Primaria Belisario Domínguez |
| | Escuela Secundaria No.35 |
| | Escuela Secundaria Tecnológica No. 62 |
| | Preparatoria No.4 de la UANL |
| | Preparatoria No. 16 de la UANL |
| | Preparatoria No. 17 de la UANL |
| | Facultad de Enfermería de la Cruz Roja Mexicana/UANL |
| Educación privada | Escuela Normal Superior Prof. Moisés Sáenz Garza |
| | Instituto Tecnológico de Iztapalapa II |
| | Acesorías para examen de admisión UANL |
| | Bachillerato Bivalente en Enfermería General Universidad Metropolitana de Monterrey |
| | Centro Cultural Itaca |
| | Centro de Educación Artística Alfonso Reyes |
| | Colegio Bilingüe José Garza Rodríguez |
| | Colegio Nacional de Matemáticas |
| | Colegio Julián Sáenz |
| | Colegio Santa Clara Élite |
| | Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) |
| | Instituto Británico de Monterrey |
| | Instituto Edinburgh |
| | Instituto Luis Pastuer |
| | Instituto de Sistemas Administrativos Computacionales de Monterrey (ISAC) |
| | Instituto de Tecnología Avanzada |
| | Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) |
| | Universidad Emiliano Zapata |
| | Universidad INSUCO |
| | Universidad José Vasconcelos |
| Universidad Regiomontana (UERRE) | |
| Universidad Tec Milenio | |
| Universidad Valle de México (UVM) | |
| Sector público | Gobierno Municipal de Monterrey |
| | Capilla Alfonsina UANL |
| | Capacitación Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) |
| Sector privado | Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (Conarte) |
| | Centro de Estudios Eugenio Garza Sada |
| Empresas | Teleperformance |
| | GM Financiamiento |
| | Revista TNE |
| | Equipos Industriales Válvulas y Bombas S. A. |

En la actualidad, 63.0% de los egresados trabajan como docentes en diferentes niveles educativos: primario, medio superior y superior. Solo 5.3% trabaja en el área de la investigación; mientras que el restante 20.1% realiza actividades que tienen algo que ver con su formación, y un 5.3% no trabaja, pues está realizando estudios de posgrado. Así que nada más un egresado se dedica a algo que no tiene nada que ver con su profesión, lo que significa que un altísimo porcentaje de nuestros egresados laboran en un campo relacionado con la formación que recibieron (véase la Tabla 5).

Tabla 5. Ocupación actual de los egresados

| Área u ocupación actual | Núm. | Pje. |
|--|-------------|--------------|
| Docente de primaria | 1 | 5.3 |
| Docente de secundaria | 3 | 15.7 |
| Docente de preparatoria | 4 | 21.0 |
| Docente de universidad | 3 | 15.7 |
| Docente en línea | 1 | 5.3 |
| Investigación | 1 | 5.3 |
| Jefatura del Teatro Municipal | 1 | 5.3 |
| Analista, vinculación y registro de documentos | 1 | 5.3 |
| Bibliotecario | 1 | 5.3 |
| Jefatura del Departamento de Servicio al Público | 1 | 5.3 |
| Taxista | 1 | 5.2 |
| Estudiante de tiempo completo en un posgrado | 1 | 5.3 |
| Total | 19 | 100.0 |

Como la gran parte tenido más de un empleo, consideramos que su experiencia laboral es amplia; así que cuando se les cuestionó acerca de cuál de todos los empleos les había parecido más agradable, la mayoría contestó que la docencia; quedando la investigación en segundo lugar (Tabla 6). Esto quizá obedece a que para muchos la docencia ha sido la única experiencia de trabajo. Hay que aclarar, por otra parte, que varios egresados señalaron que más de una actividad les había sido satisfactoria, lo cual significa que para tales egresados la actividad que realizan es indistinta.

Otro aspecto sobresaliente es el corto tiempo que esperaron para poder colocarse en el mercado laboral; dado que un alto porcentaje lo hizo en menos de 6 meses o, inclusive, algunos ya trabajaban desde antes de concluir sus estudios. Mientras que en el caso del egresado que se tardó 5 años, las causas no obedecieron a una falta de disponibilidad, sino a que se trataba de empleos

que no satisfacían sus expectativas, y a que, además, se encontraba cursando estudios de maestría (véase la Tabla 7).

Tabla 6. Valoración que hacen los egresados de su empleo más agradable

| Empleo más agradable | Núm. | Pje. |
|--|-------------|-------------|
| Docente en distintos niveles | 12 | 63.0 |
| Investigador | 3 | 15.8 |
| Bibliotecario | 1 | 5.3 |
| Coordinador de servicios educativos en el Museo Metropolitano de Monterrey | 1 | 5.3 |
| Analista, vinculación y registro | 1 | 5.3 |
| Desarrollador <i>freelance</i> | 1 | 5.3 |

Tabla 7. Tiempo requerido por el egresado para encontrar un empleo acorde con el perfil

| Tiempo | Núm. | Pje. |
|--------------------------------|-------------|--------------|
| Antes de concluir los estudios | 3 | 15.8 |
| Menos de 6 meses | 6 | 31.5 |
| De 6 a 12 meses | 8 | 42.1 |
| 2 años | 1 | 5.3 |
| 5 años | 1 | 5.3 |
| Total | 19 | 100.0 |

Por otra parte, en la Tabla 8 se puede apreciar que el principal mecanismo que utilizaron los egresados para obtener empleo fue recurrir a los contactos personales (47.4 %). Le siguen en importancia los anuncios en los medios de comunicación (36.8 %); el rubro Otros (15.8 %); los exámenes de oposición

(10.6%); y solo el 5.2 % permaneció en el lugar en donde llevó a cabo sus prácticas docentes, algo que era requisito para aprobar la asignatura de Didáctica de la historia dentro de la *acentuación* de Docencia.

Tabla 8. Medio utilizado por los egresados para obtener el empleo

| Medio para obtener el empleo | Núm. | Pje. |
|-------------------------------------|-------------|--------------|
| Contactos personales | 9 | 47.4 |
| Medios masivos de comunicación | 7 | 36.8 |
| Otros* | 3 | 15.8 |
| Total | 19 | 100.0 |

* Concurso público y abierto, práctica docente o concurso de ingreso al sistema educativo SEP.

En lo que se refiere a los requisitos de contratación que señalaron los encuestados, tres de ellos resaltan por su frecuencia: las competencias laborales (73.6%); el título (57.8 %) —lo que explica el hecho de que algunos señalen como tiempo de colocación 6 a 12 meses, pues es lo que aproximadamente tiene que esperar el egresado para recibir ese documento que lo faculta para ejercer profesionalmente—; y los principios y valores (52.6 %). Este último requisito está relacionado, sin duda, con la circunstancia de que un alto porcentaje de los encuestados trabaja en instituciones educativas de carácter privado, en donde se le otorga muchísima importancia a los aspectos éticos (Tabla 9).

La antigüedad de los egresados en sus empleos también es un aspecto significativo, dado que un 63.1 % tiene más de 2 años en su actual ocupación, lo que habla de cierta estabilidad laboral. Por otra parte, 57.7 % de los egresados detentan alguna jerarquía o puesto de mando en sus lugares de trabajo, lo que significa que existe cierto reconocimiento a la labor realizada. En lo que toca a las condiciones laborales, no puede decirse que éstas sean óptimas, ya que solo 21.0 % de los encuestados refiere contar con base; mientras que 57.8 % trabaja por contrato, y 10.5 % tiene un empleo eventual, lo que refleja la fuerte crisis económica que se vive en el país, y el difícil camino o la

larga espera que tendrán que sobrellevar los egresados para acceder a cierta seguridad económica y estabilidad emocional (véase la Tabla 10).

Tabla 9. Requisitos de contratación que les demandan a los egresados

| Requisito | Núm. | % |
|------------------------|------|------|
| Competencias laborales | 14 | 73.7 |
| Título profesional | 11 | 57.9 |
| Principios y valores | 10 | 52.6 |
| Idioma extranjero | 3 | 15.8 |
| Otros* | 3 | 15.8 |
| Examen de selección | 2 | 10.5 |
| Ninguno | 1 | 5.3 |

* Propuestas de actividades innovadoras, cartilla militar, conocimientos de investigación, procesamiento de documentos y manejo de los programas de MS Office.

Tabla 10. Características de los empleos de los egresados

| Antigüedad | Núm. | % | Nivel jerárquico | Núm. | % | Condición laboral | Núm. | % |
|----------------|------|------|------------------|------|------|-------------------|------|------|
| Menos de 1 año | 7 | 36.8 | Jefe de área | 7 | 36.8 | Base | 4 | 21.1 |
| 1 año | 1 | 5.3 | Técnico | 3 | 15.8 | Eventual | 2 | 10.5 |
| 2 años | 5 | 26.3 | Supervisor | 1 | 5.3 | Contrato | 11 | 57.9 |
| 3 años | 2 | 10.5 | Funcionario | ND | ND | Otros | 2 | 10.5 |
| Más de 3 años | 5 | 26.3 | Directivo | ND | ND | ND | ND | ND |
| | | | Empresario | ND | ND | ND | ND | ND |
| | | | No contestó | 8 | 42.1 | - | - | - |

Desempeño laboral vinculado a la formación. Cuando se les preguntó a los egresados acerca de su capacidad para cumplir cabalmente sus funciones laborales, en relación con la formación recibida en la licenciatura, 73.7% considera que son muy eficientes; eficientes, 21.0%, y solo un encuestado no contestó esta pregunta (5.3%). Esto refleja que la mayoría de los egresados tienen una imagen positiva de su desempeño laboral como producto de la

formación recibida. Esto se corroboró al preguntarles cómo calificarían su formación académica en relación con su desempeño laboral: 52.6 % de los egresados la considera excelente; muy buena, un 31.6 %; 10.5 %, buena; y 5.3 % considera que su formación fue mala (Tablas 11 y 12).

Tabla 11. Eficiencia en las actividades laborales en relación con su formación

| Eficiencia | Núm. | % |
|-------------------|-------------|--------------|
| Muy eficiente | 14 | 73.7 |
| Eficiente | 4 | 21.0 |
| Poco eficiente | 0 | 0.0 |
| Deficiente | 0 | 0.0 |
| No Contestó | 1 | 5.3 |
| Total | 19 | 100.0 |

Tabla 12. Calificación de la formación académica con respecto a su desempeño laboral

| Calificación | Núm. | % |
|---------------------|-------------|--------------|
| Excelente | 10 | 52.6 |
| Muy buena | 6 | 31.6 |
| Buena | 2 | 10.5 |
| Mala | 1 | 5.3 |
| Pésima | 0 | 0 |
| Total | 19 | 100.0 |

Al analizar los argumentos que esgrimieron los egresados para asignar esa calificación, pudimos observar lo siguiente:

Los que señalaron que su formación fue excelente consideran que se les proporcionaron sólidas bases para su desempeño profesional, sobre todo en el área de la docencia. Quienes la calificaron como muy buena, más que expresar las razones para tal ponderación, están considerando lo que echaron en falta en sus estudios: más conocimientos de orden pedagógico, herramientas y técnicas de tipo práctico, viajes de estudio, etcétera. En el caso de los que dieron la calificación de buena, aluden a que recibieron herramientas para la docencia, pero que los conocimientos prácticos, necesarios para desempeñarse en otros ámbitos, los obtuvieron en su propio ejercicio profesional. El egresado que calificó como mala su formación, si bien reconoce que hay «nobles y buenos maestros», afirmó que fue deficiente en todos los ámbitos, excepto en lo relacionado con la investigación (Anexo 3).

Para obtener más elementos que permitan justipreciar la objetividad de la valoración que externaron los egresados respecto a su formación, se les hicieron algunas preguntas adicionales. Uno de ellos se refiere a la frecuencia con la que los egresados han aplicado los conocimientos adquiridos en la carrera a su ocupación profesional. Los resultados son significativos, pues 79 % de los egresados eligieron las opciones 3 y 4 que aluden a regular y frecuentemente; 15.7 % dijeron que algunas veces o poco; y solo 5.3 % manifestó que nunca los ha aplicado.

Cuando se les preguntó a los egresados cuáles destrezas o habilidades adquiridas habían aplicado en su ejercicio profesional, 84.2 % señaló que regular y frecuentemente aplicaban las habilidades intelectuales (analizar, comprender, redactar, seleccionar información, etcétera), así como las relacionadas con los procesos de investigación y docencia.

En torno a la utilidad que habían tenido las materias que cursaron en la carrera, 84.2 % de los egresados dijeron que las de Historia de México y del Mundo, así como las pedagógicas y las de investigación, les eran más útiles (Anexo 4).

Finalmente, se les pidió a los egresados hacer una evaluación global de su formación, considerando tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad. En términos generales, se puede señalar que la mayoría estimó que su formación fue muy completa, ya que les proporcionó las herramientas y conocimientos necesarios para su desarrollo profesional y para continuar con sus estudios de posgrado. También calificaron positivamente la interdisciplinariedad que se fomenta, así como las acentuaciones y los encuentros

estudiantiles. Como áreas de oportunidad, los encuestados sugirieron que se ampliara la duración de las acentuaciones, pues las consideran de gran valor formativo; asimismo, recomendaron reforzar la línea metodológica y fomentar el desarrollo de herramientas técnicas para poder desempeñarse en las áreas laborales relacionadas con el procesamiento y la conservación del patrimonio histórico. También indicaron que el servicio social y las prácticas profesionales se deberían realizar al final de la carrera, a fin de que no causen problemas con los horarios, y de que no representen obstáculos en caso de que les ofrezcan trabajo; situación que se ha presentado varias veces.

Análisis de los datos de la segunda encuesta

Datos personales y académicos. De las 19 encuestas que se rescataron del instrumento que se elaboró para el proceso de acreditación internacional, 10 pertenecen a hombres (52.6 %) y 9 a mujeres (47.4 %). Estos egresados son representativos de 9 de las 14 generaciones (véase el Anexo 1).

En este grupo, solo 5 egresados cuentan con estudios de maestría o la están cursando, lo que representa un 26.3 %. Tales maestrías están principalmente relacionadas con educación, y dos (40 %) son de especialización: Derecho y Estudios regionales. Respecto al género, 60 % son varones; y 40 %, mujeres.

Área laboral. En lo tocante al campo laboral de los egresados, se obtuvieron los siguientes resultados: la mayoría se ubica en 12 instituciones diferentes, de las cuales el 58.3 % pertenecen al sector educativo (públicas el 25.0 % y privadas el 33.3 %). Otro 33.3 % corresponde a instituciones del sector público; y solo 8.3 % al sector privado. De los 19 encuestados, cuatro no trabajan (21.1 %): uno acababa de terminar sus estudios cuando fue encuestado y estaba realizando su tesis para titularse; dos no habían encontrado trabajo; y otro estaba estudiando una maestría (Tabla 13).

Con respecto a las actividades que realizan en su desempeño profesional, 46.5 % se ubica en el ámbito educativo; mientras que 19.9 % realiza actividades de investigación; 26.6 % se dedica a cuestiones relacionadas con el procesamiento y conservación del patrimonio histórico; y 6.6 % labora en una actividad que no tiene relación con su profesión. Estos resultados confirman la idea de que la docencia sigue siendo, al menos en nuestro contexto, la principal actividad que realizan los estudiantes de la licenciatura al egresar e insertarse en el mercado laboral. A diferencia del primer grupo, las

actividades relacionadas con la conservación del patrimonio histórico se colocan en segundo lugar, y la investigación en tercer lugar; lo que indica que la conservación del patrimonio está tomando cada vez más fuerza (Tabla 14).

Tabla 13. Lugares donde laboran o han laborado los egresados

| Sector | Institución o empresa |
|-------------------|---|
| Educación pública | Preparatoria 7 de la UANL |
| | Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas UANL |
| | Facultad de Derecho y Criminología de la UANL |
| Educación privada | Colegio del Rey |
| | Centro de Estudios Universitarios (CEU) |
| | Instituto Montessori |
| Sector Público | ITESM |
| | Archivo del Poder Judicial del Estado |
| | Centro de Documentación y Archivo Histórico de la UANL |
| | Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (Conarte) |
| Sector privado | Secretaría de Desarrollo Sustentable de la UANL |
| | Fondo de Cultura Económica |

En este segundo grupo, la incorporación al campo laboral también fue relativamente rápida: 21.1 % ya trabajaba desde antes de terminar la carrera, y, por ello, al egresar solo asumieron puestos relacionados con su profesión.

Otro 57.8 % se colocó en menos de seis meses, lo que refrenda la idea de que sí existe una demanda real de historiadores. Mientras que el resto no trabaja, ya sea porque no ha encontrado un empleo acorde con su perfil, o bien, porque aún no lo ha buscado (21.1 %) (véase la Tabla 15).

En lo que se refiere a la antigüedad laboral (Tabla 16), el 42.0 % tiene entre uno y dos años en su último empleo; le siguen con un 15.8 % los que tienen de tres a cuatro años y los de cinco o más; mientras que 5.3 %, una egresada de la séptima generación (2008-2012), lleva menos de un año.

Tabla 14. Ocupación actual de los egresados

| Área u ocupación actual | Núm. | Pje. |
|---|------|-------|
| Docente de secundaria | 2 | 13.3 |
| Docente de preparatoria | 4 | 26.6 |
| Profesor-tutor | 1 | 6.7 |
| Archivista | 2 | 13.3 |
| Asistente en archivo histórico | 1 | 6.7 |
| Auxiliar de catalogación en la Fototeca | 1 | 6.7 |
| Asistente de investigación | 1 | 6.7 |
| Investigador | 2 | 13.3 |
| Empleada de librería | 1 | 6.7 |
| Total | 15 | 100.0 |

Desempeño laboral vinculado al proceso formativo. Cuando se les pidió a los encuestados del segundo grupo que evaluaran su formación en 5 rangos, 78.8 % consideró que fue entre excelente, muy buena y buena. Solo 10.5 % la evaluó como regular, y un porcentaje igual como insuficiente.

Tabla 15. Tiempo que requirió el egresado para encontrar un empleo acorde con el perfil

| Incorporación | Núm. | Pje. |
|--------------------------------|------|-------|
| Antes de terminar los estudios | 4 | 21.1 |
| Menos de 6 meses | 11 | 57.8 |
| No trabaja | 4 | 21.1 |
| Total | 19 | 100.0 |

Tabla 16. Antigüedad laboral de los egresados

| Antigüedad | Núm. | Pje. |
|-------------------|-------------|-------------|
| No labora | 4 | 21.1 |
| Menos de 1 año | 1 | 5.3 |
| 1 a 2 años | 8 | 42.0 |
| 3 a 4 años | 3 | 15.8 |
| 5 o más | 3 | 15.8 |

Llama la atención que los egresados que evaluaron negativamente la carrera sean precisamente los que no han encontrado trabajo, o bien, realizan tareas que no están relacionadas con su formación. De igual manera, cuando se les cuestionó sobre si su formación académica fue idónea para su incorporación y desempeño dentro del campo laboral, 15.7 % señaló que había sido insuficiente, y 10.5 % que regular; lo que sumado da un 26.2 % de egresados que consideran que la formación recibida no fue buena y que les sirvió muy poco para incorporarse al mundo laboral. Un 36.8 % manifestó que su formación fue excelente; y otro 36.8 %, entre muy buena y buena.

En lo que se refiere al plan de estudios, más del 50.0 % lo evalúa como muy bueno; un 15.7 %, como excelente; y un 10.5 %, como bueno, lo que significa que un 78.8 % de los egresados tiene una percepción positiva, y 21.0 % lo considera regular o insuficiente.

A manera de conclusión

Se puede decir que un alto porcentaje de los egresados de la licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la UANL logran colocarse en el ámbito laboral en un corto lapso de tiempo y en áreas muy relacionadas con su formación profesional.

Ello indica que en el contexto local existe una demanda considerable de egresados de esta licenciatura, sobre todo en los diferentes niveles del sector educativo, tanto de carácter público como privado. Además, podemos afirmar

que se están abriendo nuevos espacios para nuestros egresados, sobre todo en el área de procesamiento y conservación del patrimonio histórico.

Por otra parte, resulta significativo que los egresados consideren su desempeño profesional como muy eficiente, y que esa eficiencia se atribuya, en gran medida, a la buena formación que recibieron. Aunque eso no nos exige de que los egresados hagan señalamientos acerca de ciertos aspectos que consideran se deben fortalecer o incluir en el plan de estudios; algo que, sin duda, será de gran valor a la hora de emprender los próximos rediseños.

Referencias

FFYL. (2011). *Modelo Académico 2005. Licenciatura de Historia y Estudios de Humanidades*. Monterrey: FFYL.

_____. (2015). *Encuesta a egresados: proceso de Acreditación Internacional*.

Rodríguez, M. (2016). *Encuesta a egresados*.

ANEXOS

Anexo I. Distribución de egresados por generación

| Generación | Encuesta 1 | | Encuesta 2 | |
|--------------|------------|-------|------------|-------|
| | Núm. | % | Núm. | % |
| 2005-2009 | - | - | 2 | 10.5 |
| 2005-2010 | - | - | 2 | 10.5 |
| 2006-2010 | 2 | 10.5 | - | - |
| 2006-2011 | 1 | 5.3 | - | - |
| 2007-2011 | 4 | 21.1 | 1 | 5.3 |
| 2007-2012 | 1 | 5.3 | 3 | 15.8 |
| 2008-2012 | 3 | 15.8 | 1 | 5.3 |
| 2008-2013 | 1 | 5.3 | 2 | 10.5 |
| 2009-2013 | - | - | 1 | 5.3 |
| 2009-2014 | 2 | 10.5 | 4 | 21.1 |
| 2010-2014 | - | - | 2 | 10.5 |
| 2010-2015 | 2 | 10.5 | - | - |
| 2011-2015 | - | - | - | - |
| 2011-2016 | - | - | - | - |
| Total | 16 | 84.1 | 18 | 94.7 |
| 2003-2013 | 1 | 5.3 | - | - |
| 2006-2012 | 1 | 5.3 | - | - |
| 2007-2013 | - | - | 1 | 5.3 |
| 2009-2016 | 1 | 5.3 | - | - |
| Total | 19 | 100.0 | 19 | 100.0 |

Anexo 2. Sectores en los que han trabajado los egresados

| Sectores | Núm. | % |
|-------------------|------|------|
| Educación Pública | 8 | 42.1 |
| Educación Privada | 15 | 78.9 |
| Investigación | 5 | 26.3 |
| Administrativos | 3 | 15.8 |
| Empresa | 1 | 5.3 |
| Industria | 1 | 5.3 |
| Otros | 4 | 21.1 |

Anexo 3. Argumentos respecto a la calificación que le dan a su formación respecto a su desempeño profesional

| Excelente | Núm. | Muy buena | Núm. |
|---|-----------|---|----------|
| Fue la base de todos los conocimientos que posee. | 1 | Falta de conocimiento pedagógico o estrategias para dar clases. | 1 |
| Brinda bases sólidas para el desempeño profesional. | 2 | Faltó llevar estadística y algunas áreas de ciencias sociales. | 1 |
| Han sido de gran ayuda todos los aprendizajes recibidos. | 1 | Se cuenta con las herramientas para desarrollarse profesionalmente. | 1 |
| Recibió buena formación en cuanto a contenidos y las diferentes formas de enseñanza que recibió le han sido de utilidad. | 1 | Excelente formación académica, solo faltó hacer más visitas y trabajar con archivos históricos. | 1 |
| Conocimientos históricos excelentes y los relacionados con la práctica docente se aprendieron en el Seminario sobre la enseñanza de la historia. | 1 | Le permite ser ágil en la búsqueda de información y en asesorar a usuarios en sus temas de investigación. | 1 |
| Consejos y experiencia de los docentes influyeron positivamente en ella, son su inspiración. | 1 | Los conocimientos y actitudes las proporcionó la facultad, pero el Servicio social y las prácticas aportaron la parte práctica. | 1 |
| Beneficiado al máximo de los conocimientos adquiridos además de la innovación e importancia del estudio que le forjaron para desempeñarse como profesora. | 1 | | |
| Conocimientos necesarios para ejercer la docencia. | 2 | | |
| Total | 10 | | 6 |
| Buena | Núm. | Mala | Núm. |
| Proporcionó herramientas para impartir docencia | 1 | A pesar de los buenos y nobles maestros, la formación fue deficiente en casi todos los campos, a excepción del área de investigación. | 1 |
| Las cuestiones técnicas las he aprendido en el trabajo. | 1 | | |
| Total | 2 | | 2 |

Anexo 4. Preguntas relacionadas con la aplicación en el campo laboral de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en su formación

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | ¿De qué manera? | NC |
|--|---|---|---|----|---|----|
| ¿Ha aplicado los conocimientos adquiridos en su carrera a su ocupación profesional? | 1 | 3 | 2 | 13 | Todos, en todo momento. Especialmente la historia de México. Proyectos y protocolos de investigación. En la elaboración de exámenes y presentaciones. Transmisión de los conocimientos históricos. En la realización de escritos. Para orientar a los usuarios sobre temas históricos. | 4 |
| ¿Ha aplicado las destrezas o habilidades adquiridas en la carrera a su ejercicio profesional? ¿Cuáles? | 1 | 2 | 6 | 10 | Las de investigación. El análisis. La comprensión. Las relacionadas con la docencia (planeación, estrategias, métodos). Aplicar teorías de enseñanza y aprendizaje. Selección de información. Redacción. Facilidad de palabra. Manejo de base de datos. | 4 |
| De acuerdo con su profesión, ¿qué utilidad han tenido las materias que cursó? | 0 | 3 | 7 | 9 | Unas más que otras, sobre todo las de historia de México, Historia mundial y las pedagógicas. Las históricas útiles para desarrollar el pensamiento crítico-analítico. Las de investigación muy útiles. Poder continuar con estudios de posgrado. Para dar clases de historia. Abordar temáticas sociales complejas | 5 |

1= Nunca, ninguno, nada.

2 = Algunas veces, poco, insuficiente.

3 = Regularmente, suficiente.

4 = Frecuentemente, demasiado, mucho.

Anexo 5. Valoración global de la formación recibida

| Cuestión | Fortalezas | Áreas de oportunidad |
|--|---|--|
| De tu experiencia como estudiante, y ahora como profesional, haz una valoración global de tu formación, considerando tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad. | <ul style="list-style-type: none"> Muy completa la carrera y útil a la comunidad. Los profesores. Desarrolla las herramientas necesarias para el crecimiento profesional. Formación buena. Peldañó sólido para los posgrados. Conocimientos de la historia y procesos culturales. El área de humanidades está muy vinculada al campo laboral. La interdisciplina es vital. Materias excelentes. Las materias de acentuación. Encuentros estudiantiles. | <ul style="list-style-type: none"> No señalaron. Falta de herramientas técnicas. Reforzar las herramientas y metodologías. Fomentar la publicación de artículos desde estudiantes. Promover la participación en eventos académicos. Ubicar el Servicio social y las Prácticas profesionales al final para no tener problema con los horarios y no obstaculizar una posible opción de trabajo. Fomentar el enfoque crítico. Vincular la licenciatura con otros espacios académicos. Ampliar la duración de las acentuaciones. Bibliografía no actualizada. Elevar el nivel académico. Formación muy individualista. Más unidad con los maestros. |

EL PROCESO DE INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UAS (1988-2010)

Arturo Carrillo Rojas
María de los Ángeles García Murillo
Luis Demetrio Meza López
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

El presente trabajo parte de una breve conceptualización sobre las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), y sobre la llamada tecnología educativa y su aplicación en la educación superior. Tiene como objetivo hacer un breve análisis de la evolución de la incorporación de las TIC a la labor académica de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, a partir de su formación en 1988 hasta el año 2010, cuando consideramos se cierra una etapa, poniendo especial interés en los momentos en que hubo un mayor esfuerzo por incorporar la tecnología, y los rumbos que tomó o pudo tomar ese proceso. La pregunta central que guió esta ponencia es la siguiente: ¿cuál ha sido el desarrollo de la complementación de la tecnología educativa en la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa?

Conceptos y definiciones

La historia de la educación en nuestro país, a partir de mediados del siglo XX, ha estado acompañada del uso cada vez más generalizado de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En México, los orígenes institucionales de las TIC aplicadas a la educación se remontan a mediados de los años cincuenta, cuando se formó el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE); una década después se crea la Dirección General de Educación a Distancia; en 1971 surgen las telesecundarias (uso de radio y TV); y en 1985 se inicia la Televisión Educativa vía satélite, y comienza el proyecto Computación Electrónica en la Educación Básica. En 1989, el Instituto Tecnológico de Monterrey establece el primer nodo de internet en México, y al año siguiente lo hace la UNAM. En 1995 surge el EDUSAT; y un año después, el ITESM virtual (videoconferencias e internet). En el 2000 se formula

el programa e-México, con el propósito de incorporar las TIC en todos los niveles educativos (Cuevas, 2014). A partir de esa fecha, los cambios empiezan a penetrar más profundamente en el campo educativo y a generar nuevas necesidades, tanto en el aspecto material como en el pedagógico.

El ámbito educativo ha visto surgir nuevas problemáticas y potencialidades, principalmente por el uso de las computadoras y de la internet. Aunque, en general, se habla de la incorporación de las TIC a la enseñanza, esto configura una realidad a la cual los profesores e investigadores de finales del siglo XX no se habían enfrentado. Tal es el caso, por ejemplo, de las nuevas tecnologías educativas como coadyuvantes en la renovación de los métodos pedagógicos y educativos, así como en la potenciación de los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, concebidos como espacios abiertos, flexibles, interactivos y dinámicos, en los cuales se integran de manera coherente todos los elementos que componen las comunidades virtuales de aprendizaje (Molina, 2010).

Apoyándonos en Torres del Castillo (2005), podemos decir que el uso de los recursos tecnológicos en la educación ha ido cambiando, y ahora es posible detectar varias etapas:

Etapa 1. La enseñanza multimedia (1960-1990). En ella predominó el uso de los medios visuales y auditivos: transparencias, proyector de acetatos, de cuerpos opacos, televisión, grabadora, videocaseteras, etc. De hecho, en las décadas de 1960 y 1970 fueron la radio y la televisión la base de la educación a distancia; mientras que en los ochenta se incorporaron el vídeo y otros recursos tecnológicos como medios auxiliares de la enseñanza.

Etapa 2. La enseñanza telemática (1991-2000). En esta etapa comienzan a usarse las computadoras, el CD-ROM y los cañones de proyección; y se generaliza el uso de aplicaciones como *Powerpoint*.

Etapa 3. La enseñanza mediante el uso de la internet (de 2001 a la fecha). Destacan la pizarra electrónica, la información por internet, las páginas web, las plataformas electrónicas, entre otros recursos.

En la literatura científica consultada sobre el tema (Echeverría, 2000; Marcelo *et al.*, 2002; Zabalza, 2006; Moreno, 2006; Marqués, 2008; Molina, 2010)

se plantea que los cambios en la tecnología educativa¹ en las universidades han sido relevantes, el avance ha resultado tal que algunos de estos investigadores coinciden en que existe la necesidad de una formación didáctico-tecnológica del profesorado, debido a que, sea cual fuere el nivel de integración de las TIC en los centros educativos, el profesorado necesita también una «alfabetización digital» y una actualización didáctica que le ayude a conocer, dominar e integrar los instrumentos tecnológicos y los nuevos elementos culturales en su práctica docente en general.

Situación de las TIC en la educación superior y en la Universidad Autónoma de Sinaloa

En la educación pública a nivel superior en nuestro país, existe un medio escolar en el que ya se ha incorporado el uso de las computadoras y de la internet, y, en el caso del sector privado, hay casos sobresalientes en donde los profesores utilizan cotidianamente las plataformas educativas virtuales para su labor. Si tomamos en cuenta la división entre carreras de las llamadas ciencias exactas y las de humanidades, observamos también grandes desfases; en las primeras es más común el uso de los medios tecnológicos; en el caso de las escuelas y facultades de historia aún no se ha logrado implementar un sistema basado en el uso regular de la tecnología educativa, pese a que se han destinado a esto importantes recursos materiales y humanos.

En las licenciaturas en Historia del país se observa que la mayoría cuenta con alguna experiencia en el uso de las TIC, desde proyectores, vídeos, computadoras en el aula, clases con CD-ROM, centros de cómputo y sala de videoconferencias; y en algunos casos se ha tratado de establecer la educación a distancia y ambientes virtuales de aprendizaje, aunque lo cierto es que aún no se ha logrado generalizar la incorporación de las TIC al proceso educativo, como ya se advertía.

Existe una necesidad de incorporar las TIC en los centros educativos, entre otras razones, por la ventajas que nos brindan; además, en los tiempos actuales no se debe permitir el rezago tecnológico, ni mucho menos educativo,

¹ Entendiendo por tecnología educativa «la teoría y la práctica del diseño y desarrollo, selección y utilización, evaluación y gestión de los recursos tecnológicos aplicados a los entornos educativos» (Marqués, 2008, citado por Canales, 2006, p. 29).

con respecto a los países desarrollados. Así, pues, la investigación de la inserción y uso eficaz de nuevos medios e instrumentos tecnológicos para el aprendizaje es indispensable para mejorar la educación a nivel superior en México.

Al inicio del nuevo siglo, en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) predominaba el modo presencial de educación; además, durante mucho tiempo se hizo poco uso de las tecnologías aplicadas en la educación, y nos apoyábamos en las prácticas educativas tradicionales. Algunos centros educativos fueron pioneros en la incorporación de las TIC.

El primer esfuerzo que se hizo en la UAS para incorporar la educación a distancia fue en 1997, con la puesta en marcha, en la Biblioteca Central, de un aula de videoconferencias interactivas dependiente de la Dirección de Informática, denominada Red de Videoconferencia del Noroeste, en la cual participaban varias instituciones educativas (Pastor, 1999). Posteriormente, la UAS creó el Sistema de Universidad Abierta, a Distancia y Educación Continua, inscrito dentro del Plan Águila de Desarrollo Institucional (2001-2005), impulsado por el ingeniero Gómer Monárrez González. Más adelante se avanzó en lo que se denominó Torres Académicas, las cuales estaban equipadas con tecnologías para la información y la comunicación a través de redes, audio y vídeo (López, 2002).

Como podemos notar, en la primera década de este siglo nuestra universidad ya contaba con un soporte tecnológico valioso al servicio de la educación universitaria, pero el problema ha sido, en gran medida, los recursos humanos, y con esto nos referimos, especialmente, a los docentes. No obstante, se han hecho esfuerzos importantes en este sentido. Cabe destacar los casos de las escuelas y facultades que han incursionado en algunas de las modalidades de la educación virtual: el Colegio de Humanidades (licenciatura en Historia), Colegio de Ciencias Económicas y Administrativas (licenciatura en Economía), licenciatura en Trabajo Social y licenciatura en Estudios Internacionales. Más recientemente se han dedicado muchos esfuerzos al Programa UAS Virtual. Pese al trabajo realizado en distintas unidades académicas, los avances con respecto a la incorporación de los maestros al uso de las TIC y las plataformas han sido limitados. Sin embargo, y aunque en nuestra universidad se han hecho distintos intentos relevantes por superar la educación convencional al incorporar algunas modalidades de *e-learning*, todavía no se ha podido consolidar una propuesta realmente sólida en el nivel superior.

Actualmente se están impartiendo cursos para capacitar a los recursos humanos; además, se han instalados algunos servidores que contienen la plataforma tecnológica *Moodle*; todo esto apunta a que muy probablemente en el corto plazo se verá más difundida esta modalidad en la UAS.

En la educación superior que se imparte en la Universidad Autónoma de Sinaloa se reproduce, en gran parte, lo que sucede en el país. Por un lado, en muchas unidades académicas continúa predominando la educación presencial, junto con un manejo aceptable en el uso de instrumentos computacionales y de internet; por el otro, hay casos en que las comunidades educativas de algunos centros manejan cursos a través de plataformas virtuales. Entre estos dos extremos existe un sinnúmero de situaciones, pero lo interesante es que después de algunos años en los que nuestra universidad adoptó el modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, y se generalizó el uso de la Internet en todas las escuelas y facultades, aún no se ha logrado implementar un sistema que se apoye realmente en el uso de la plataforma virtual, pese a que se han dado una serie de cursos a los maestros y al personal de todas las escuelas. Esto nos lleva a considerar que no se trata solo de falta de tecnología adecuada, ni de un problema de apoyo por parte de las autoridades centrales de la universidad, sino que se conjugan varios factores, entre los que resaltan las dificultades de la planta de profesores que está a cargo de la educación superior, quienes, aunque tienen un alto nivel de experiencia en investigación, al parecer carecen de las habilidades y aptitudes necesarias para implementar un sistema de clases basado en el uso regular de las tecnologías. Sea cual fuere la respuesta a esta situación, nuestro interés es el de observar y analizar las características en cuanto a la evolución de la incorporación de las TIC en la licenciatura en Historia, a fin de establecer el grado de innovación tecnológica que se ha alcanzado.

Actualmente, la Universidad Autónoma de Sinaloa mantiene la preocupación en dicha problemática, de tal forma que en el Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017, dividido en siete ejes estratégicos, destaca el de *Docencia. Calidad e innovación educativa*. Es en este eje donde se manifiesta la necesidad de incorporar las TIC al proceso educativo. Entre los objetivos estratégicos de este Plan sobresale el de «Modernizar la infraestructura y equipo de apoyo para la formación integral del estudiante», con el fin de garantizar la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se plantea, a su vez, la capacitación del personal docente en el uso de las tecnologías.

Otro objetivo estratégico es «Contribuir a la ampliación de la cobertura a partir de la consolidación de modalidades educativas no escolarizadas», para lo cual habría que consolidar y diversificar la oferta educativa del Programa UAS Virtual, además de ofrecer programas enfocados a la habilitación en el uso de las TIC para el desarrollo de *software*, como herramientas de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (Guerra, 2013). En estas preocupaciones se enmarca esta investigación, que forma parte de proyectos más amplios,² de tal manera que su realización contribuirá al fortalecimiento educativo en nuestra universidad, al cumplimiento de las metas del plan de desarrollo institucional y, sobre todo, a que en la licenciatura en Historia sepamos cuál ha sido el camino recorrido, en dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos.

Introducción de los primeros recursos tecnológicos en la licenciatura

A partir de 1988, con la apertura de la licenciatura en Historia, se comenzaron a hacer las adecuaciones de espacio a fin de aprovecharlo lo mejor posible. Debido al incremento de alumnos y profesores, empezaron a crecer las necesidades de más lugares. En aquel entonces, la Escuela tenía 8 maestros de tiempo completo en la nómina y 40 alumnos, entre la licenciatura y la maestría. En cuestión de aparatos, se contaba con una máquina de escribir para las funciones administrativas; mientras que para apoyar la labor académica se contaba con un quemador de estenciles electrónicos y un mimeógrafo, con los cuales se reproducían materiales de lectura. Además, se disponía de un proyector de transparencias, el cual se usaba en algunas clases. Posteriormente se adquirió un proyector de acetatos. Un salto importante en este rubro se dio en 1992, cuando el Conacyt aprobó un proyecto de investigación por 40 millones de viejos pesos, con los cuales se compraron los siguientes instrumentos: una computadora de escritorio Lanix 256, una impresora láser y dos lectoras de microfilm (una manual y otra electrónica). En ese mismo año se adquirió otra computadora. A partir de entonces arrancó el proceso

² *Historia de la tecnología aplicada en la educación superior: 1960-2000*. Prepropuesta de proyecto para Doctorado (Carrillo, 2015) y *TIC, plataforma electrónica y competencias docentes en la educación superior. El caso de la enseñanza de la Historia Económica en la UAS*. Proyecto PROFAPI 2014/042 (Carrillo, 2014).

de capacitación de los profesores y alumnos en el uso de un procesador de textos (*MS Works*), bases de datos, *banner* y otros.

Con esta infraestructura tecnológica mínima se estuvo atendiendo a las primeras generaciones hasta marzo de 1995, cuando se estrenó un nuevo edificio de 300 m² en Ciudad Universitaria, en donde funcionaron cinco grupos de licenciatura y dos de maestría, una biblioteca, cubículos para los maestros, centro de cómputo y oficinas. El área de cubículos era de 60 m² y estaba equipada con aire acondicionado, lo cual resultaba notoriamente insuficiente. Las cinco aulas utilizadas para atender a los grupos de licenciatura eran sumamente restringidas, debido al crecimiento de grupos por la evolución natural del programa y por el aumento de la matrícula de la Facultad. El centro de cómputo, con espacio suficiente para 8 computadoras, estaba saturado, pues se albergaba 15 máquinas y cuatro impresoras compartidas con la Escuela de Filosofía y Letras. Nuestra biblioteca contaba en ese entonces con 4 mil volúmenes.

Nuestra Facultad de Historia disponía, a principios de 1999, de un centro de cómputo compartido con la Facultad de Filosofía y Letras, el cual estaba equipado con once computadoras propias, seis impresoras y varios puertos para internet. Además, disponía de trece equipos computacionales adicionales y cinco impresoras, tres de inyección de tinta y dos láser, utilizados por el personal administrativo, docentes y el equipo directivo. Todas ellas con diverso potencial, destacando, sin embargo, nueve equipos: 2 pentium II y 7 pentium III. El equipo con que contaba el Centro de Cómputo estaba integrado por 5 computadoras 486, 6 computadoras pentium 586, 3 impresoras láser HP y 3 impresoras Epson 5000. El Centro estaba conectado a la internet. Cada cubículo contaba con su equipo de cómputo para uso exclusivo de los maestros e investigadores. Todo este equipo se utilizaba para apoyar la actividad integral de profesores y estudiantes, como son docencia, investigación y elaboración de borradores de tesis, así como la edición de *Clío*, revista especializada de historia.

Para la consulta de bases de datos nacionales e internacionales, la Facultad contaba con acceso a internet, vía el Centro de Cómputo de la UAS, y un correo electrónico (*historia at uas.uasnet.mx*). Esto también estaba a disposición de los profesores y de los alumnos.

En esos momentos era urgente reemplazar el equipo computacional obsoleto, a fin de que la nueva dotación permitiera entrar con mayor rapidez a las redes mundiales de la información e interactuar con otras comunidades académicas, que dieran otro nivel, particularmente a los profesores y estudiantes. Conseguir lo anterior requería actualizar y modernizar los servicios de cómputo y bibliotecarios, aumentar los acervos y dotarlos de mejores equipos para la consulta, catalogación y búsqueda de información (Autoevaluación, 1999).

Para consolidar una infraestructura bibliotecaria y de cómputo adecuada a las necesidades del mejoramiento de la calidad de los programas, se plantearon las siguientes tareas:

1. Actualización y modernización de la biblioteca, con acervos electrónicos, impresos y discos compactos, que alimenten las LGCAC, y modernización de equipos electrónicos de consulta para investigadores y alumnos.
2. Poner el catálogo de la biblioteca en un sitio en la página web de la Facultad de Historia para su consulta por parte de alumnos y profesores.
3. Equipar una sala de acervos y otra de lectura, suficientes para 50 usuarios, y contar con lectoras e impresoras de microfichas, microfilms y discos compactos, así como renovar estantería y adquirir muebles para custodia de mapas, rollos de microfilms y documentos raros.
4. Ampliar y fortalecer el Centro de Cómputo (Autoevaluación, 1999).

El diagnóstico estaba hecho, y la lista de necesidades bastante clara: lo que faltaba eran los recursos. Por eso se tomó la determinación de poner la mayoría de los esfuerzos en la consecución de financiamiento extraordinario por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 1998, los recursos que se obtuvieron de FOMES (Fomento de Modernización para la Educación Superior) resultaron un tanto limitados, así que solamente alcanzaron para comprar el siguiente equipo: cinco computadoras, cinco impresoras y varias memorias RAM para el equipo viejo. El año siguiente nos concentramos en elaborar un mejor proyecto, y se obtuvieron alrededor de 400 mil pesos, con los cuales adquirimos 16 computadoras, siete reguladores, cuatro impresoras y tres escáneres (*Programación PIFI-FOMES-FIUPEA*, 2001).

En el 2000 no obtuvimos ningún recurso extraordinario. Ello nos llevó a realizar una nueva propuesta para el año siguiente, la cual estuvo basada en la planeación estratégica. Con esta nueva propuesta quedó claramente definida nuestra misión para el 2012: nos trazamos objetivos muy ambiciosos, pero con amplias posibilidades de alcanzarse.

La modernización de la Facultad y la licenciatura en Historia

La Facultad de Historia en el 2001 estaba compuesta por la licenciatura en Historia, la maestría en Historia Regional, la maestría en Estudios de Estados Unidos y Canadá, y la licenciatura en Estudios Internacionales; y en el edificio nuevo se compartían algunos espacios con la Escuela de Filosofía y Letras.

Para la impartición de clases se contaba con un televisor, una videocasetera, dos radiograbadoras, 4 proyectores de acetatos y un cañón de proyección. Contábamos, además, con el equipo del sistema EDUSAT (antena, receptor de señal, etc.). El centro de cómputo tenía espacio suficiente para 30 computadoras, y funcionaba saturado con 33 (seis eran de Filosofía y Letras) y dos impresoras. Incremento que se justificaba por el trabajo que realizaban los alumnos de las licenciaturas.

Antes de fin de año, el equipo de cómputo se incrementó en tres unidades (2 pentium III y una pentium IV) y en una impresora de inyección de tinta HP 995. No obstante las últimas adquisiciones en este renglón, parte del equipo empezaba a presentar problemas de obsolescencia, que se resolvieron con la actualización parcial del equipo.

En las oficinas administrativas se tenían 9 computadoras, 7 impresoras y un escáner. Además, se contaba con 3 líneas telefónicas, un fax y una máquina de escribir eléctrica. En la biblioteca se trabajaba con dos computadoras y una impresora. De los 10 investigadores con perfil PROMEP, 9 ya habían adquirido equipo de cómputo, además de 9 impresoras y 2 escáneres. El resto del personal académico compartía otras 9 computadoras.

En octubre del 2001 estrenamos otro edificio de las mismas dimensiones, con ello quedaron cubiertas las necesidades para el nuevo ciclo escolar, y para afrontar la separación de la Facultad de Historia de dos programas que

buscaron formar una nueva escuela: la maestría en Estados Unidos y Canadá, y la licenciatura en Estudios Internacionales. De momento, este hecho debilitaba nuestra infraestructura académica, en virtud de que se les otorgó la mitad de todos los equipos que teníamos. Algo que ayudó a salvar la situación fue la obtención de 2 millones 800 mil pesos por parte del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 1), de los cuales se le proporcionó la cantidad de 800 mil pesos a la nueva licenciatura para que pudiera salir adelante.

Con los recursos PIFI que nos quedaron, se lograron crear nuevas áreas de trabajo y equipar a la Facultad de Historia. Para apoyar la docencia se creó el Área de Instrumentos y Apoyo Didáctico, que contaba con computadoras, televisión, cañón de proyección, entre lo más sobresaliente. Además, se inauguró el Centro de Divulgación, Enseñanza y Comunicación (CEDEC), donde se pensaba instalar un canal de televisión, pero las Torres Académicas no lo permitieron y se sustituyó por una Isla de edición con aparatos de los más modernos del noroeste (dos cámaras de vídeo profesional y otras dos más sencillas, una estación de trabajo, procesador de vídeo, etc.). Por supuesto, también se compró equipo moderno para el Centro de Cómputo, que había quedado reducido a la mitad (Carrillo, 2002).

Para el 2002, el nuevo mobiliario con el que contábamos estaba distribuido en 6 aulas propias y 3 compartidas con la Escuela de Filosofía, totalmente equipadas. Además, disponíamos de 10 cubículos para oficinas, donde se encontraban las coordinaciones, el control escolar, la editorial, el control de instrumentos, las secretarías y la dirección; todas ellas amuebladas con escritorios, libreros, sillas y aire acondicionado. También teníamos para los maestros 7 cubículos individuales y 5 para dos y tres personas, todos con escritorios, sillas y libreros. Contábamos, además, con una biblioteca exclusiva con estantes para 10 mil libros, un nuevo Centro de Cómputo con muebles para 31 computadoras, y un auditorio de uso compartido con un aforo de 100 personas. Debemos apuntar que en estos espacios estaban distribuidas 55 computadoras, 21 impresoras y 3 escáneres.

Con el proyecto PIFI 2, que presentamos en el 2002, se nos autorizó el monto de un millón 659 mil 650 pesos para ser ejercido durante el 2003. Este proyecto tuvo como objetivo central «Modernizar la infraestructura académica de la Facultad de Historia en sus áreas de cubículos, talleres, laboratorios, cómputo, biblioteca y planificar necesidades futuras de equipamiento de los nuevos

espacios físicos para garantizar las condiciones de la acreditación» (Carrillo, 2004). Todo esto obligó a continuar con la modernización de la Facultad en todos sus niveles, tal y como se describe a continuación:

- Fortalecer el Área de Instrumentos y Apoyo Didáctico con la adquisición de una fotocopidora para la reproducción de material didáctico de profesores y alumnos.
- Modernizar el Área Editorial de la Facultad para la divulgación de los resultados de investigación. Adquirir un equipo de duplicación digital para la reproducción de los boletines y materiales internos, así como para la difusión de la actividad académica.
- Transformación de las aulas tradicionales en talleres de docencia (cinco de licenciatura y una de posgrado). Para conseguirlo, se planteó acondicionar los nuevos talleres de docencia con el siguiente equipo: un pizarrón electrónico para cada uno de los talleres de los cursos especiales, un televisor de 42 pulgadas para videoconferencias y clases, 6 computadoras y dos cañones de proyección. La adquisición de nuevo mobiliario para sustituir los antiguos pupitres por mesas de trabajo que permitieran trabajar en taller seminario, así como de dos retroproyectores portátiles modelo 2660 y de 6 modernos aires acondicionados tipo *minisplit*.
- Creación del Laboratorio de Microfilmación Integral con cuatro secciones: una máquina microfilmadora tipo planetario de marca Canon, un procesador de películas marca Eyecomm, un lector impresor marca Canon modelo MP-90 y un duplicador de rollo marca Xidex.
- Renovar el Centro de Cómputo: adquirir 15 computadoras nuevas y poner al día el *software*.
- Actualizar los equipos de cómputo para las áreas de apoyo a la docencia y la investigación: tres computadoras pentium IV para el área administrativa, una computadora nueva para la biblioteca, una más para el área editorial, así como dos portátiles para el trabajo de los profesores

A través del Centro de Divulgación, Enseñanza y Comunicación (CEDEC), inició nuestra participación en el programa televisivo «Desde la Universidad», con la producción y edición de la sección cultural.

Este proceso de modernización se vio fortalecido durante el 2004 con la aprobación del PIFI 3.0 por 1 millón 79 mil pesos, los cuales se ejercieron en la adquisición de infraestructura académica (libros, fotocopiadora, duplicadora, microfilms, servicios de información, etc.) y en el apoyo a la consolidación de la planta académica (Carrillo, 2004).

A finales de este mismo año se aprobó el PIFI 3.1 (para ejercerse durante el 2005) por un monto de 1 millón 380 mil pesos, y fue dirigido a la mejora del perfil del profesorado y a la consolidación de los Cuerpos Académicos, por esa razón la compra de equipo y materiales fue mínima (Verdugo, 2006).

Con el proyecto PIFI 3.2 del 2005 (para su ejercicio en el 2006) se aprobaron 1 millón 119 mil 400 pesos, dirigidos a la consolidación de la planta académica, el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, y a la atención integral de los estudiantes. Esto permitió que parte de los recursos se usaran para mejorar el equipamiento de la Facultad.

Para alcanzar la meta de «Mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje apoyados en laboratorios y talleres de docencia e investigación», además de apoyarnos en un nuevo modelo educativo, se necesitaba utilizar instrumentos y herramientas adecuadas y modernas que nos permitieran capacitar a los alumnos en métodos y técnicas relacionadas con su profesión, por eso nos propusimos adquirir otro pizarrón electrónico, también reforzamos el uso de cañones de proyección para la exposición de los alumnos y maestros. A su vez, se fortaleció el Laboratorio de Microfilmación, adquiriendo equipo para filmación de 35 y 16 mm (antes solo se tenía para microfichas). También se planteó la adquisición de una máquina microdigitalizadora, la cual no se adquirió porque ya no se le dio prioridad a este laboratorio ante la escasez de personal calificado.

Otra de las metas fue «Establecer procedimientos eficientes para la implementación de nuevos enfoques educativos apoyados por tecnología de punta». Para esto propusimos fortalecer el laboratorio de producción y edición (CEDEC) y los talleres de divulgación y comunicación. Hasta entonces se venía trabajando mediante el diseño de cápsulas informativas por televisión, y cursos de formación y capacitación en edición y vídeo. Para potenciar esta actividad se propuso la adquisición de aparatos complementarios para la sala de filmación, audio y edición (cámaras, mezcladora, lámparas, *dollys*, estación de trabajo, etc.); y para la de divulgación y comunicación (transmisor

de TV de 1000 w, modulador de audio, antena y otros accesorios). Desgraciadamente, los recursos fueron insuficientes, y la dirección de la Facultad también dejó de lado este proyecto.

Con los recursos del Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) se construyó un nuevo medio módulo para la Facultad, compartiendo algunos espacios con Filosofía y Letras. Hacia allá se trasladó el Centro de Cómputo, utilizando el equipo que ya se tenía. En este nuevo centro se instalaron 10 nuevas computadoras, pues tenía capacidad para 40 equipos. Esto nos permitió contar con un mejor espacio, pues ahora ya disponía de conexiones a internet y otros servicios (Verdugo, 2006).

En el período 2007-2010 se puede resumir la situación de la siguiente manera:

[...] se mejoró la infraestructura física [...] Equipamiento de aulas con tecnología educativa: pizarrones interactivos, videoproyectores, computadoras e Internet inalámbrico (este servicio se ofrecía en toda la Facultad), equipamiento del nuevo centro de cómputo con 40 unidades y con programas acordes con las necesidades de los estudiantes (Mercado, 2010, p. 9).

A partir del 2007, la estructura de las unidades académicas aisladas cambió a establecimientos de Colegios; de tal manera que la Facultad quedó agrupada en el Colegio de Ciencias de la Educación y Humanidades, Colegio en el que participan también la Escuela de Filosofía y Letras, la Facultad de Ciencias de la Educación, la Escuela de Música, la Escuela de Artes y los Centros de Idiomas. Esto llevó a que los PIFI, ahora renombrados PROFOCIE (Programas de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas), se dividieran en dos documentos de planeación: los ProGES (Programas de Fortalecimiento de la Gestión Institucional) y ProDES (Programas de Fortalecimiento de la DES), y tuvieran un carácter colectivo, de tal forma que, una vez aprobados los recursos, se dividieran por dependencia.

Así, en el ProDES 2007 nos correspondieron un millón 277 mil 346 pesos; en el ProDES 2008-2009, un millón 506 mil 061 pesos; y en el ProDES 2010-2011, dos millones de pesos. Estos recursos nos permitieron una nueva dotación de tecnología; ahora enfocada principalmente a que todos los salones de clases estuvieran dotados de pizarrón electrónico, cañones de proyección y conexión a internet. Para su manejo, se impartieron algunos cursos, como el de «Utilidad y manejo de las tecnologías: *Smart Board*» (Mercado, 2010).

Durante el período que va de 2011 en adelante no se sigue con este trabajo, pero podemos señalar que los recursos extraordinarios continuaron llegando. Aunque su utilización en tecnología educativa prácticamente continúa siendo la misma, y los equipos no dejan de actualizarse. En esta nueva etapa, algunos maestros empezaron a utilizar en la docencia las plataformas virtuales, y se hizo un intento por crear una licenciatura a distancia, pero no fue aprobada. Por su parte, el Laboratorio de Microfilmación quedó como una sala de consulta de rollos de microfilm; el CEDEC donó todos sus aparatos a la Torre Académica para centralizar los esfuerzos y con el fin de participar en televisión; el Área de Instrumentos y Apoyo Didáctico dejó de ser funcional, pues cada salón tiene su propia instrumentación. Se mantiene a un buen nivel el Centro de Cómputo, y los salones de clase continúan con los recursos tecnológicos mencionados, pero no se ha logrado la transformación pedagógica esperada, siendo esto materia de un análisis más detallado.

A manera de conclusión

Como hemos podido observar, la evolución de la implementación de la tecnología educativa en la Facultad de Historia, y específicamente en su licenciatura, ha pasado por distintas etapas.

La primera de ellas se puede ubicar a partir de 1988, cuando la Facultad se fundó, y dura hasta el 2000. En un principio se caracteriza por el uso de aparatos mecánicos y electrónicos que facilitaron la impartición de la docencia (máquina de escribir, mimeógrafo, quemador de estenciles electrónicos para la reproducción de materiales, proyector de transparencias, etc.). Hubo un pequeño avance en 1992, cuando se introducen las dos primeras computadoras, una impresora láser y lectoras de microfilm. A partir de entonces se empieza a generalizar el uso de la computadora, hasta llegar a contar con un pequeño Centro de Cómputo compartido con la Facultad de Filosofía y Letras, con capacidad de más de 20 computadoras, y la introducción, en 1999, de las primeras conexiones a internet vía la red central de la universidad. Para la impartición de clases se contaba, además, con proyector de acetatos y, en ocasiones, con proyector de cuerpos opacos.

Esta etapa estuvo caracterizada por las limitaciones de los recursos para adquirir los equipos tecnológicos, aunque ya para 1998 y 1999 se obtuvieron los

primeros apoyos extraordinarios de parte de la SEP, vía FOMES. En el 2000 no se consiguió ningún recurso para esta finalidad.

La segunda etapa se abre a partir del 2001, cuando, a través de un ambicioso proyecto, se logra atraer una buena cantidad de apoyos extraordinarios, los cuales no dejan de fluir hasta la actualidad; pero la estrategia de su implementación cambia definitivamente en 2010. En esta etapa observamos dos fases claramente definidas: una de 2001 a 2004, cuando se trata de implementar una modernización integral, al transformar las aulas en talleres de docencia, el Centro de Cómputo en Laboratorio de Cómputo, y la creación de varios departamentos nuevos, como el Área de Instrumentos y Apoyo Didáctico para la docencia, un Laboratorio de Microfilmación y el Centro de Divulgación, Enseñanza y Comunicación, donde se trató de establecer un canal de televisión (el cual no fue permitido) y, finalmente, quedó establecida una Isla de edición digital para la elaboración de vídeos y programas de televisión. También se mejoró el área editorial con nuevos aparatos y programas adecuados para esta labor.

La otra fase, dentro de esta misma etapa, corresponde de 2007 a 2010, cuando algunos de estos proyectos pierden continuidad y se pone el énfasis en la transformación de los espacios educativos, como lo son las aulas, las cuales se modernizan aún más con la introducción de pizarrones electrónicos, cañones de proyección y uso de internet, recursos que, se pensaba, transformarían radicalmente la práctica docente.

Referencias

- Autoevaluación de los programas de Historia. (1999). Culiacán: Facultad de Historia, UAS.
- Canales, R. (2006). *Identificación de factores que contribuyen al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC, que resulten eficientes y eficaces. Análisis de su presencia en tres centros docentes*. Tesis de doctorado, Doctorado de calidad y procesos de innovación educativa. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Carrillo, A. (2002). *Informe de labores 2001-2002*. Culiacán: Facultad de Historia, UAS.

- _____ (2003). *Informe de actividades realizadas de junio de 2002 a mayo de 2003*. Culiacán: Facultad de Historia, UAS.
- _____ (2004). *Informe de trabajo (marzo de 2003-marzo de 2004)*. Culiacán: Facultad de Historia, UAS.
- _____ (2014). «TIC, plataforma electrónica y competencias docentes en la educación superior. El caso de la enseñanza de la Historia Económica en la UAS». Proyecto PROFAPI 2014/042. Culiacán: UAS.
- Carrillo, J. (2015). «Historia de la tecnología aplicada en la educación superior: 1960-2000». Prepropuesta de proyecto para Doctorado.
- Cuevas, R. (jul-dic/2014). Las TIC como instrumento pedagógico en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9).
- Echeverría, J. (2000). TIC en la educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie24a01.PDF>.
- Guerra, J. (2013). Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017. Recuperado de http://www.uas.edu.mx/web/pdf/Plan_de_desarrollo_Final.pdf.
- López, F. (2002). *UAS, tiempo de reflexión. Voces del pensamiento crítico*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Marcelo, C., Ballesteros, M. y Palazón, A. (2002). *E-learning teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de internet*. España: Gestión 2000.
- Marqués, P. (2008). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>.
- Mercado, A. (2010). *Informe de labores y estrategias para la consolidación de la calidad*. Culiacán: Facultad de Historia, UAS.
- Meza, L. (2011). Indicadores de evaluación para entornos virtuales. El caso de la materia de Historia del noroeste de México en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Tesis de Maestría. México: UAS.

- Molina, M. (2010). Evaluación y mejora de la calidad de los recursos educativos electrónicos en el ámbito universitario español desde un enfoque documental. Recuperado de <http://search.ebscohost.com>.
- Moreno, M. (2006). Ser docente para una educación alternativa. Recuperado de http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1353/1/Ser_docente_para_una_educacion_alternativa.pdf.
- Pastor, M. (1999). Los procesos de estandarización en las nuevas tecnologías y la educación. El caso de la telemática y la educación superior a distancia. Tesis de doctorado. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad de Sonora.
- Programación PIFI-FOMES-FIUPEA 2001*. (2001) Anexo 1. Descripción de la infraestructura e informes de los apoyos FOMES 1998 y 1999. Culiacán: Facultad de Historia, UAS.
- Torres del Castillo, R. (2005). Educación en la sociedad de la información. *Proyecto colectivo VECAM*. Francia: CF Editions.
- Verdugo, J. (2006). *Informe de labores 2004-2006*. Culiacán: Facultad de Historia, UAS.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. (N. S. A., Ed.).

EL USO DEL PENSAMIENTO CONTRAFÁCTICO EN LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS HISTORIA EN MÉXICO

Luis Enrique Luna Ramírez
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

El presente trabajo se ocupa de analizar históricamente el interés que se ha mostrado por parte de diversas ramas de las ciencias sociales hacia el pensamiento contrafáctico. Explora el uso del mismo como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y cómo está siendo utilizado con gran empeño en diversos países, como Alemania, Noruega, Inglaterra, Estados Unidos y España. Finalmente. Se hace mención del análisis inicial para el uso del pensamiento contrafáctico en aulas mexicanas, para la aplicación con los alumnos de segundo grado de la Secundaria Técnica Número 20, Luis Enrique Erro, ubicada en la comunidad de La D Santa Bárbara, en el municipio de Pedro Escobedo, Querétaro.

Apoyándose en algunas experiencias que ya se han recorrido en este sentido, se plantea la puesta en marcha de una metodología para el desarrollo del recurso didáctico, con el propósito de continuar analizando el contexto donde se piensa aplicar y recibir así la retroalimentación para la parte teórica, que intenta contribuir al trasfondo básico de lo que se llevará a la praxis.

Justificación

A manera de introducción, se esboza una reflexión que intenta responder a las preguntas de qué, cómo y para qué enseñar historia en la actualidad. Si echamos un vistazo, el nivel educativo que en la actualidad se está viviendo en nuestro país (OCDE, 2012) y dejamos de lado los bajos niveles alcanzados, los cuales son producto de los exámenes estandarizados al que son sometidos los distintos niveles de educación (SEP, 2013), observamos el carácter mecanizado del conocimiento que se imparte en el ámbito escolar; es decir, se promueven intensamente las carreras técnicas y se desdeñan las humanidades, todo esto debido a que la educación se ha convertido en una parte esencial de la vida laboral de los mexicanos, lo que los obliga a terminar los

estudios para cuanto antes comenzar a ser productivos en el contexto capitalista, donde las humanidades no tienen gran cabida.

Lejos de cualquier beneficio académico, lo anteriormente mencionado reduce la capacidad cognitiva de los estudiantes, la minimiza, a tal grado de no reflexionar acerca de los problemas que se están presentando en su vida diaria, y sin más, se pasa por alto el carácter histórico que hay en todos y cada uno de estos problemas de carácter social, económico y político. La historia desempeña un papel muy importante en el entendimiento de estos problemas de la vida cotidiana. En vez de enseñar la historia cronológica de nombres y fechas, resulta más provechoso para el estudiante, y útil en su vida tanto académica como en la extramuros, enseñarle a pensar críticamente; es decir, desarrollar el pensamiento histórico y alcanzar la tan mencionada transversalidad de la educación.

Al hablar de pensamiento histórico hacemos referencia a la tarea de brindar, como docentes, todas las herramientas necesarias para que el alumno pueda, en esta era de la información, en primer instancia, discernir entre fuentes primarias y secundarias en la materia de historia propiamente dicha, y, con ello, aplicar estos conocimientos en todos los problemas de carácter social que se le presenten a lo largo de su vida. Posteriormente contextualizar cada una de esas fuentes: ¿quién las generó?, ¿por qué motivos? Para después contrastar esas fuentes: qué te dicen cada una de ellas, en qué coinciden y en qué difieren. De esta manera se puede generar una postura personal ante un conflicto determinado, visto en los temas en clase o que se les presente en la vida misma. Es un aprendizaje de la historia en el aula, útil en la vida.

Pero, ¿cómo se puede transmitir este conocimiento histórico? Y, más que eso, ¿cómo se puede enseñar esta forma de pensar a los estudiantes? Sin el afán de apegarse a un «manual del pensamiento historiador», es necesaria la práctica de estas técnicas en cada una de las clases impartidas. Es tarea de los docentes en grupo hacer frente a los retos de los que se hace mención: transformar una educación pasiva de la historia hacia una que enseñe en un modo práctico, activo y reflexivo acerca de su presente, que dote al estudiante de las herramientas necesarias para desarrollarse como individuo capaz de intervenir en la sociedad.

Como estudiante convencido de que la educación reflexiva puede generar cambios personales y sociales, me he visto en la necesidad de plantear un

recurso didáctico de carácter «universal». En este mundo de las tecnologías, de los grandes avances en las herramientas para difusión de la educación, me quedo con las sinceras palabras de Latapí Sarre: la búsqueda de un retorno a lo básico, el regresar a lo esencial, tomar todo lo bueno que podemos encontrar en la manera tradicional de enseñar la historia (Latapí, 2009), y conformar junto con las innovaciones contemporáneas un método integral.

Según el primer censo de educación básica y especial en México, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), donde se recauda información de los planteles, maestros y alumnos, que en conjunto forman parte del sistema educativo en México, existen aproximadamente 207, 868 planteles educativos; el 84 % es público, es decir, 179, 437 planteles, con cierta modificación de la información, ya que en Oaxaca, Chiapas y Michoacán no se pudo realizar el total del censo. Dentro de los planteles públicos, 48 % carecen de drenaje, 31 % no tienen agua directa, 11 % no cuenta con energía eléctrica y el casi 13 % no tiene baños (Alonso, 2014).

Dentro del sistema económico mundial que rige en la actualidad, pareciera que los únicos con oportunidad de sobresalir y continuar punteros en el desarrollo de la educación son los alumnos que cuentan con todas las herramientas necesarias e innovadoras, dejando rezagados a los estudiantes que carecen de tales recursos. Es por ello que veo necesario plantear un recurso didáctico capaz de ser implementado desde la escuela más recóndita hasta la más desarrollada de la capital.

Objetivo

Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado que cursan la materia de Historia de México en la Secundaria Técnica Número 20 Luis Enrique Erro, ubicada en la comunidad de La D Santa Bárbara, municipio de Pedro Escobedo, Querétaro. Mediante cuadernillos contrafactuales que contienen una variedad de actividades relacionadas con los temas de mayor importancia dentro del programa vigente en el respectivo grado escolar, se analiza la información a la par del libro de texto. A manera de síntesis, en ellos el alumno analiza la información, la organiza, y ubica los momentos coyunturales que dieron origen a la historia presente; se reconoce a sí mismo como personaje en una sociedad en constante cambio y como agente generador de la historia.

Planteamiento del problema

Análisis del contexto; sondeo inicial

De manera un tanto informal, realizamos un cuestionario acerca del pensamiento contrafáctico y la historia contrafáctica, a fin de saber si la han utilizado y qué tal les ha parecido como recurso didáctico a la hora de impartir clases. Dicho cuestionario se aplicó a los cuatro docentes que han dado la materia de Historia en todos los grados.

Los resultados arrojan que la mayoría conoce el término, y lo retoman como «reinterpretaciones», o como las posibilidades ficticias de la historia, en contra del hecho de lo que sucedió realmente. De la misma manera, reconocen haber usado preguntas referentes a este tipo de pensamiento: ¿y si hubiera?, ¿y si...?, imaginen si... En todos los casos se ha practicado dicho pensamiento a manera únicamente de preguntas detonantes, es decir, introductorias al tema o a la clase. Señalan que han utilizado algunos ejercicios en donde se permite al estudiante imaginar o reflexionar acerca de ciertos suceso. Los resultados obtenidos en este sondeo inicial afirman que no es nada nuevo utilizar este tipo de preguntas. Maestros y alumnos están familiarizados con estos *flashazos* introductorios a la clase. También mencionan que lo usarían más seguido porque propicia la participación de los alumnos y, sin duda, porque permite que salga a relucir la imaginación disparatada de los estudiantes.

Si bien no es nada nuevo el uso de este tipo de reflexiones entre los docentes frente a grupo, lo cierto es que no se le da la importancia que sí está teniendo en distintas partes del mundo. La mayoría lo utiliza como una manera de iniciar la sesión del día. En lo que toca al plan de estudios, el día 19 de agosto del año 2011 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el acuerdo número 592, con el cual queda establecida la articulación vigente de la educación básica. Dentro del apartado «El enfoque didáctico» de este acuerdo, se encuentran todos los aprendizajes esperados en la materia: privilegiar un pensamiento crítico y reflexivo, y dejar a un lado la memorización; que los alumnos analicen su pasado para dar respuesta a su presente, comparar diversas fuentes para comprender la multicausalidad de la historia; en términos generales, pensar históricamente, mediante el uso de recursos didácticos como líneas del tiempo, mapas cronológicos, imágenes, fuentes escritas y orales, mapas

geográficos, museos, sitios históricos, TIC; sin que se mencione, en ninguno de los recursos antes enumerados, el uso del pensamiento contrafáctico en específico.

A simple vista se piensa que es un recurso didáctico bastante simple, que formula preguntas que todos nos hemos planteado alguna vez en la vida. Sin embargo, a la hora de investigar más acerca de tales reflexiones contrafácticas, se encuentra que forman parte de una tarea integradora; en ella convergen distintas ciencias sociales (Vera, 1999) (psicología, filosofía, pedagogía, historia). Igualmente, es un hecho que se cuenta con poca historiografía en habla hispana al respecto. Me refiero a historiografía que se haya realizado de manera seria y académica, otorgándole su debida importancia al pensamiento contrafáctico. Es una muestra más de que aún hay camino por recorrer en este sentido dentro de la didáctica de la enseñanza de la historia.

Análisis general de los recursos didácticos

En la historia de la educación reciente, es bien conocido el relegado lugar que ocupan las ciencias sociales en el currículum en cuanto al tiempo que se les destina y a la poca importancia que se les atribuye, en comparación con materias como matemáticas y español (Delgado, 2006). En el caso de México, como lo menciona Carretero (1997), desde hace muchas décadas los programas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales se fueron construyendo bajo concepciones muy poco provechosas para el desarrollo cognoscitivo. Se pensaba que si se comprendían bien estas descripciones hechas a base de datos duros, fechas y nombres, que se imparten a los estudiantes sin una opción a debate o reflexión, las personas llegarían a comportarse bien. El mismo autor menciona que en el desarrollo inicial de la historia y las ciencias sociales, éstas se concebían como disciplinas para cuyo aprendizaje no era necesario razonar ni pensar, sino solamente observar y recordar lo que alguien seleccionó y relacionó según su propia teoría e intereses.

Ya desde 1889, en las resoluciones del Primer Congreso de Instrucción Pública, se insistía en la importancia de la materia de Historia, así como sus fines: «despertar, por medio de reflexiones, la admiración de nuestros héroes [...] y un noble estímulo patriótico» (Zamora, 2006). Al compartir nuestra vida académica, pareciera que a cien años de distancia, algunos de nuestros maestros están anclados entre los objetivos decimonónicos de la historia, ya que, en la mayoría de los casos, no hay una transversalidad que se proyecte más allá de las horas en clase.

Existen muchos comentarios adversos acerca del poco interés en la historia por parte de los alumnos en los distintos grados de escolaridad; sin embargo, hay que distinguir entre el disgusto hacia la materia, propiamente dicha, o hacia el método «tradicional» de impartirla. Entre los historiadores sobran argumentos bien fundados sobre la importancia de la historia para las sociedades; no obstante, lo difícil es explicar al educando la importancia que tiene esta disciplina en su vida y en su entorno inmediato. Para ello, se ha echado mano de diversos medios materiales y recursos didácticos que, con mayor o menor injerencia en la educación, van desde despertar el interés hacia la asignatura y los temas que maneja, complementar o estimular fines pedagógicos, hasta cumplir con objetivos, aprendizajes esperados o competencias educativas, como es el caso de los recursos didácticos.

Este conjunto de herramientas se emplea en la educación desde hace bastantes años. En Estados Unidos, por ejemplo, en el año de 1834 comenzaron a utilizarse varios recursos didácticos para ejemplificar los modelos atómicos para el caso de la física; y para la química, otra más de las «ciencias duras», dos juegos de fichas de química (Jiménez y Viza, 2006). Estos recursos implicaban una manipulación manual y la comunicación visual con el objeto representado. El objetivo era claro: visualizar la formación de moléculas a partir de los elementos, lo cual ayudaría a los estudiantes a aprender química. Se podría profundizar en la historia general de los recursos didácticos; sin embargo, basta con inferir que, de igual forma que los recursos empleados para las ciencias duras, el mismo camino recorrieron los utilizados en las ciencias sociales. A muchas décadas de distancia se han sumado distintos mecanismos para el diseño de medios, materiales y recursos didácticos, como lo son hoy en día las tecnologías.

De la misma manera en que ocurre en las «ciencias duras», esta gama de herramientas, aunque con distintos grados de profundidad, tienen objetivos comunes en las ciencias sociales: despertar el interés, estudiar temas afines y desarrollar aprendizajes específicos. Para el caso de los medios didácticos, bastará con documentos audiovisuales, internet, libros, etcétera, para incentivar el interés por la materia. En el caso de los materiales didácticos, se emplean libros de texto, películas, antologías, guías de estudio, entre otros. Por último, para profundizar en objetivos pedagógicos específicos, se utilizan otros recursos didácticos: juegos de mesa, sociodramas, guías de museos, portafolios educativos, entre muchos más (Ramírez, 2007).

Hacer una propuesta con finalidades educativas para el conocimiento social requiere, en primer lugar, analizar tanto el mundo actual como los cambios sociales más significativos que están ocurriendo (Santiesteban, 2011). Es tarea de los docentes que dedican su tiempo frente a grupo, el contextualizar las distintas realidades de los entornos educativos y, con ello, procurar los recursos didácticos que más se adapten a dichos contextos. Como lo menciona el mismo Santiesteban, una de las dificultades a las que se enfrentan los docentes a la hora de impartir la materia de Historia es la apatía de los estudiantes; no obstante, es menester de los primeros construir la historia desde los acontecimientos más cercanos a su entorno inmediato, facilitando la identificación de los estudiantes con la historia. De la misma manera, al crear un recurso didáctico, se tiene que cuidar bien el contexto para el que se está realizando; puntualizar sus objetivos y partir de los conocimientos previos de los estudiantes, que, en la mayoría de las ocasiones, son problemas relacionados a su vida diaria.

Como producto final, todo recurso didáctico debe estar orientado a generar en el estudiante la tan mencionada conciencia histórica: dar un salto cognoscitivo en el desarrollo del estudiante y facilitar el acercamiento del estudiante a la historia.

El pensamiento contrafáctico como recurso didáctico

¿Qué se entiende por pensamiento contrafáctico?

La educación es un fenómeno social y cultural. «El hombre necesita aprender lo que no le es innato, lo que no se le ha dado por nacimiento y potenciar lo que se le ha dado por herencia genética. Por eso necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo. Ese es el proceso educativo» (León, 2007, p. 596). Al desenvolverse en dicho ámbito, cualquier problema que emerja durante el proceso educativo tendrá un grado de complejidad muy alto; es decir, no se pueden resolver problemas sociales y culturales únicamente atacándolos desde las ciencias sociales. La historia sola no puede resolver el problema de la educación en México. Filosofía, psicología, historia y pedagogía son unas de las ciencias sociales que se han interesado en la naturaleza del razonamiento contrafactual. Es por ello que para este trabajo se requiere la comunicación constante entre dichas disciplinas. Tomando en consideración cada uno de sus puntos de vista acerca del pensamiento

contrafactual, se alcanzará un grado multidisciplinar para poder lograr un recurso didáctico bien estructurado, con un equilibrio teórico e integral.

Punto de vista de la filosofía

El inicio del estudio del pensamiento contrafáctico se encuentra en la filosofía. Nos podríamos remontar hasta finales del siglo XVII, y decir que el primer filósofo que aborda el estudio de dicho pensamiento es Leibniz, en su estudio sobre la idea de las alternativas imaginarias, donde, asimismo, establece el principio de la «razón suficiente». Este principio establece que todo lo que existe o sucede tiene una razón para existir o suceder, y que, en caso contrario, no existiría ni sucedería (Vera, 1999); lo que vendría a ser la causalidad en la historia: A da origen a B, B sin A no puede existir. A su vez, A puede incluir A', A'' o A''', todas origen de B, si A' se modifica, B puede resultar B', una fórmula que explica la multicausalidad de los eventos.

Los condicionales contrafácticos han tenido un lugar importante dentro de los estudios de los filósofos y los lingüistas (Dudman, 1988; Ginsberg, 1976; Pollock, 1986; citados por Vera, 1999). De la filosofía de Leibniz a la filosofía moderna se ha llegado a conclusiones, como que las personas son capaces de considerar y hablar de otros mundos; afirmación cargada de controversia, sobre todo con los valores de verdad de las afirmaciones (Vera, 1999). La cuestión ronda en qué tan verdaderas pueden resultar las conclusiones partiendo de hipótesis contrafácticas. Lo que realmente ocupa a los filósofos es la deducción lógica, si se puede razonar de una manera realista; por lo tanto, no se ocupan del contenido semántico, del antecedente y el consecuente (Vera, 1999). Es decir, para la filosofía una afirmación contrafáctica, resultado de un seguimiento correcto de las secuencias lógicas, puede llegar a ser verdadera, en cuanto a la lógica, y ser a un mismo tiempo falsa en cuanto a la realidad. Realmente son planteamientos que dan inicio a un estudio que, tomando otros cauces en psicología e historia, resultan altamente provechosos para el ámbito de la enseñanza.

En lo referente al punto de vista filosófico, debemos analizar y retomar la calidad de los planteamientos, es decir, una hipótesis planteada con buenas premisas puede derivar en una conclusión real o de calidad para el uso del recurso didáctico. Los razonamientos que se buscan deben ser lógicos, nada fuera de la realidad; falsos, pero posibles; que desemboquen en resultados divergentes a lo real, pero con un alto grado de probabilidad.

Punto de vista desde la psicología

El interés por este tipo de razonamiento es de los más recientes en psicología. Entre los estudios que se han llevado a cabo en algunos de sus campos, reviste gran importancia, para la enseñanza de la historia, el realizado por Samuel Fillenbaum en 1974. Fillenbaum «Descubrió que la memoria para afirmaciones contrafácticas era un poco más precisa que para afirmaciones causales semánticas similares» (Vera, 1999, p. 24); es decir, que en el cerebro humano tienen lugar diversos acontecimientos que hacen más fácil recordar «mentiras» o «supuestos» que las cosas reales que sí acontecieron.

Un estudio psicológico más que abona al uso del pensamiento contrafactual como recurso didáctico en la enseñanza de la historia es el que tiene que ver con las emociones del sujeto, en nuestro caso, el estudiante.

Estos pensamientos están estrechamente vinculados a la experiencia emocional. El pensar sobre lo que podría haber sido intensifica las emociones, hace que los sucesos parezcan más conmovedores cuando las alternativas. Por lo general los razonamientos contrafácticos se centran en cómo el resultado podría ser prominentes haber sido mejor y por un efecto de contraste, crea una impresión más negativa (Roese, 1997, citado por Vera, 1999, p. 27).

Al parecer, la relación de los razonamientos contrafactuales con las emociones negativas de impotencia, arrepentimiento, etcétera, impacta con mayor contundencia si se contrastan con posibles resultados más prósperos. Dicho contraste «puede hacer que las personas se sientan más contentas o validadas, ya que al generar un razonamiento contrafáctico en el que las consecuencias son peores, el estado actual parece menos negativo» (Vera, 1999).

En la psicología existen diversos enfoques, uno de ellos habla sobre el pensamiento contrafáctico y su funcionalidad. Autores como Markman, Gavanski, Sherman, MacMullen, MacConnell, Roese y Olson (1995, citados en Vera, 1999) estudian cuáles son las consecuencias de dicho razonamiento en la vida de las personas. Todos convergen en la existencia de dos grandes funcionalidades: la preparativa y la emocional. De la función preparativa se dice lo siguiente:

Los pensamientos contrafácticos preparan para el futuro. A través de la manipulación de las alternativas de las acciones pasadas pueden analizar los errores del pasado y los aciertos, como resultado se obtienen unas conclusiones y recomendaciones que facilitan el éxito en el futuro (Vera, 1999, p. 29).

A la hora de extrapolar los estudios de la psicología al campo de la enseñanza de la historia, nos damos cuenta de que esta función del pensamiento contrafactual parafrasea uno de los objetivos de la misma historia: «estudiar el pasado, aprender de los errores cometidos y no repetirlos en el futuro». Así, pues, existe una relación directa en estos dos campos de estudio que necesariamente se tiene que tomar en cuenta.

Otro de los elementos importantes a la hora de conjuntar el pensamiento contrafáctico en el recurso didáctico es la relación de tal pensamiento y las sucesiones causales. Estas últimas forman parte de las principales nociones para dominar el tiempo histórico; las hay de forma lineal y simple, múltiple y compleja. En filosofía las podemos encontrar como las premisas que, en secuencia, dan origen a un resultado lógico. En todos los aspectos son modificables y forman parte de un conjunto.

Punto de vista desde la historia

Si de remontarnos a los primeros indicios del uso del pensamiento contrafáctico en la historia se tratara, Julián Pelegrín (2010) nos dice:

Los primeros testimonios conocidos de formulación de propuestas contrafácticas en el ámbito de la historia nos han llegado en los escritos de de los más importantes historiadores de la Antigüedad Griega, Heródoto (siglo V a. C.) y Tucídides (siglo V-IV a. C.), quienes coinciden en destacar el importante papel desempeñado por Atenas durante las Guerras Médicas planteando de manera explícita cómo, si sus ciudadanos se hubiesen rendido al gran Rey, los persas habrían conseguido derrotar a los griegos (p. 6).

Este sería un análisis muy superficial de la historia contrafáctica porque no estamos seguros de que los autores de estas historias estuvieran conscientes del uso didáctico que les atribuye Pelegrín. Sin embargo, se puede concluir que desde tiempos muy remotos, los denominados padres de la historia se preocuparon por utilizar contraejemplos ficticios con el fin de ejemplificar y resaltar el papel de su ciudad en la guerra.

Después de los ejemplos de Pelegrín que hemos citado, el mismo autor nos menciona la existencia de un vacío prolongado sobre estos testimonios. No será sino hasta el siglo XVI cuando se vuelven a encontrar ejemplos de estas reflexiones contrafácticas, «ya no sólo en obras históricas, sino de muy diverso género —desde ensayos filosóficos hasta relatos novelescos, pasando

por narraciones históricas y obras de teatro—» (Pelegrín, 2010, p. 7). A partir de ese momento, el derrotero de la historia contrafáctica adquiere una dirección más que nada apegada a la literatura; surgen varias novelas que desarrollan una hipótesis histórica falsa. Este fenómeno alejó del ámbito académico a la historia contrafactual, quedando relegada a la literatura y sufriendo un desprestigio en el celoso gremio de los historiadores. Pelegrín (2010) afirma que «durante esa década de 1930, los historiadores abandonaron dicha práctica y la historia alternativa quedó relegada a obras enmarcadas a menudo en el género de la ciencia ficción» (p. 15).

No será sino hasta 1964 cuando un historiador se dispone a hacer historia alternativa con un carácter estrictamente académico: Robert W. Fogel. Este autor planteó, a partir de una hipótesis irreal, pero muy probable, la posibilidad de una economía estadounidense sin ferrocarril para cuestionar el papel del ferrocarril en el desarrollo de dicho país (Pelegrín, 2010). Es de suponer la gran crítica que recibió dicha obra. A pesar de ello, se hizo acreedora del reconocimiento de autores como Jon Elster y Eric Hobsbawm

A manera de síntesis del papel de la historia contrafactual en el campo del gremio de los historiadores, podríamos inferir que hoy en día sigue siendo un tabú el desarrollo de investigaciones o narrativas poco probables o bien no demostrables, ya sea por la rigidez de la academia o por el mismo método histórico. Aunado a esto, realizando un somero análisis a los libros de texto para secundaria, confirmamos que tampoco es utilizada en los ejercicios para desarrollar en clase. En conclusión, no se hace historia contrafáctica desde la academia, ni se enseña historia utilizando dicho razonamiento.

El punto de vista pedagógico

En cuanto al campo pedagógico, es decir, el empleo que se le ha dado a la historia contrafáctica en la enseñanza de la historia, diversos son los ejemplos que encontramos en el análisis historiográfico que hace Pelegrín.

Entre los pioneros destaca, en primerísimo lugar, Wayne Dumas, quien en enero de 1969 publicó en la revista *Social Education* un breve artículo titulado «Reconstrucción especulativa de la historia, una nueva perspectiva a una idea vieja», en el que defendía la utilización de la historia alternativa en el aula, al considerar la reconstrucción especulativa una tónica didáctica que «desafía al estudiante en cada punto del espectro de desafíos con lo que se enfrentan el historiador y el usuario del conocimiento histórico» (Pelegrín, 2010, p. 23).

En 1977, el académico B. Lee Cooper hablaba acerca del razonamiento contrafáctico en la educación: «en su opinión, podrían ayudar a los docentes de historia a estimular a sus alumnos para pensar en un modo crítico y reflexivo acerca del pasado, el presente y el futuro» (Cooper, 1977, citado por Pelegrín, 2010, p. 24). Unos años más tarde, Stephen Kneeshaw se encargaría de llevar a cabo una serie de propuestas basadas en ejercicios con preguntas de orden contrafáctico: «¿Qué hubiera pasado si...?». Su método tiene como base la lectura del alumno sobre el tema a tratar, y posteriormente se estimula su participación activa. El autor de estos ejercicios encuentra que

En el proceso el alumno comienza a comprender mejor lo que ocurrió y lo que no ocurrió; y lo mas importante: comprende por qué y tal vez pueda aplicar esas lecciones al presente y al futuro. [...] según los resultados, 18 de 25 alumnos reconocieron el éxito de aplicar esta técnica, consideraron la técnica muy eficaz, interesante, inusual y estimulante (Kneeshaw, 1982, citado por Pelegrín, 2010, p. 25).

Ejemplos como el anterior encontramos a lo largo de este recorrido historiográfico que nos presenta Pelegrín. Desafortunadamente, los ejemplos los encontramos en países de Europa o en Estados Unidos. En el caso de México no menciona ninguno.

El razonamiento contrafactual, que sí está retomando importancia en el extranjero, es llevado a la praxis de distintas formas. A continuación, citamos unos ejemplos de cómo se está llevando a cabo este recurso didáctico:

Como actividad preparatoria y con el objetivo de introducir a los estudiantes en la noción de historia contrafactual, Gini-Newman recomienda partes de películas donde se muestre cómo el azar provoca consecuencias significativas en la vida de los protagonistas. A continuación, los alumnos deberían elegir un acontecimiento o una decisión en la vida de sus padres que podría haber alterado significativamente su propia existencia: así construirán mapas mentales paralelos para comparar el impacto de la decisión real y el escenario contrafáctico (Gini-Newman, 2004, citado por Pelegrín, 2010, p. 30).

En el caso anterior, podemos inferir la necesidad de involucrar, de manera introductoria, a los estudiantes con este tipo de razonamiento. Si bien es cierto que parte de este razonamiento es natural e innato, es necesaria la práctica para poder llegar a ejercerlo más eficazmente.

Cuando el razonamiento contrafactual puede ser aplicado en el aula, se debe considerar la necesidad de no confundir a los estudiantes entre la realidad

o la ficción; así que se hace obligatoria la referencia constante a los sucesos reales. Utilizados a la par, al ser contrastados, hacen más provechosa su utilización. Veamos un ejemplo:

Gary Raham recomienda como actividades para los estudiantes la redacción de un relato contrafáctico del tipo ¿qué hubiera pasado si...? Acerca de un acontecimiento histórico determinado; la elaboración de una línea temporal real referida al periodo histórico que están estudiando y otra ficcional basada en un cambio motivado por un suceso clave (Raham 2004, citado por Pelegrín, 2010, p. 33).

Finalmente, es esencial retomar los ejemplos y resultados obtenidos en estudios similares al que pretendemos llegar. En el 2010, Hans Gunnerdal y Kristoffer Hakansson se propusieron realizar un estudio acerca de la historia contrafáctica como método didáctico en aulas de secundaria, vista por los maestros que la implementan. Sus resultados demuestran que «la exigencia de conocimientos previos por parte del alumnado, la falta de tiempo en Educación Secundaria, y el riesgo a confundir la historia alternativa con la real» son unas de las problemáticas con que se enfrentan los docentes que la han empleado (Grunnerdal y Hakansson, 2010, citado por Pelegrín, 2010, p. 36).

Consideraciones finales

Propuesta metodológica de aplicación

A manera de síntesis, reorganizamos los posibles puntos a tomar en cuenta a la hora de realizar el recurso didáctico que nos ocupa. Desde la filosofía, la relación entre las causas y las consecuencias (premisas) debe de mantener el carácter lógico para que sean correctamente funcionales. Desde la psicología se puede afirmar, gracias a los estudios mencionados, que este tipo de razonamiento contrafáctico tiene gran injerencia a la hora de ser implementado, pues al ser causa de contraste, de relacionarse con las emociones y hasta por el hecho de ser ficticio y poder darle el curso que uno desea, el conocimiento puede quedar plasmado de manera más eficaz en la memoria del estudiante. Históricamente, el uso del pensamiento contrafactual ha sido un tanto desvirtuado por el positivismo y la necesidad de comprobar todas las afirmaciones redactadas en las obras académicas. Pocas son las obras que tienen el reconocimiento del gremio, ya que este razonamiento se ha llevado a cabo

más en la narrativa. Desde la pedagogía, por los ejemplos que hemos relatado antes, podemos considerar muchas cosas para obtener los resultados esperados en nuestros objetivos: la necesidad de situar bien a los estudiantes en dicho campo contrafáctico (de un inicio, desde en la realidad historia); «jugar con los posibles contrafactuals», pero siempre retornar a la verdad, confrontarla y reflexionar acerca de ella.

Como una primera aproximación a la realización de este recurso didáctico, consideramos necesario tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Un análisis más prolongado del contexto, de los alumnos y maestros, y su postura ante el pensamiento contrafáctico.
- Analizar detenidamente el libro de texto que manejan en el aula, en nuestro caso, *Historia de México II* de Rosario Rico Galindo, Cristina Yarza Chousal, Margarita Ávila Ramírez y Francisco Quijano Velasco (editorial Santillana), a fin de observar o descartar el uso del pensamiento contrafáctico en las actividades que se proponen.
- Con la información obtenida, plantear cuáles temas son los que presentan más confusión en los alumnos, y, en un primer momento, centrarnos en los más sobresalientes dentro del programa: Colonia, Independencia y Revolución. Recordemos la necesidad de tener conocimientos previos de los temas para poder reconsiderarlos de manera lógica.
- Plantear ejercicios de carácter personal a los estudiantes para que se vean familiarizados con el pensamiento contrafactual.
- Finalmente, proponer una serie de ejercicios didácticos, según la necesidad del contexto (líneas del tiempo, periódicos, obras de teatro, guiones, historias), en donde sea plausible el uso del razonamiento contrafáctico.
- Al final de cada sesión, será necesaria la réplica de resultados entre los mismos estudiantes. Propiciando este debate se ejercita la reflexión y la crítica por parte de los alumnos. Asimismo, puede ser utilizado este espacio, por parte del maestro, para aclarar las posibles dudas que hayan surgido en el ejercicio.

Como este es mi primer acercamiento al tema, lo dejo abierto a los comentarios y la retroalimentación de ustedes, pues considero que este recurso

requiere un más amplio desarrollo. También existe una clara necesidad de continuar con la recopilación de mayor información, así como de un análisis concienzudo del contexto. Nuestro proyecto didáctico apenas ha iniciado, de modo que la crítica y las recomendaciones que nos ayuden a cumplir sus objetivos serán bienvenidas.

Referencias

- Alonso, E. O. (1/abril/2014). INEGI: en planteles básicos, 25 millones de alumnos y dos millones de trabajadores. En *La Jornada*, p. 33.
- Carretero, M. (1997). La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En *Constructivismo y Educación*, pp. 111-129 . México: Editorial Progreso.
- Delgado, C. C. (2006). El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria, de los planes a la práctica. En *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, pp. 271-287. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Jiménez, G. y Viza, A. (2006). Una revisión histórica de los recursos didácticos audiovisuales e informáticos en la enseñanza de la química. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(1), 1-14. Recuperado de http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART1_Vol5_N1.pdf
- Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo, pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educare*, 11(39), 595-604.
- OCDE. (2012). Programa para la evaluación internacional de alumnos (Pisa). Pisa: OCDE.
- Pelegrín, J. (2010). La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *Proyecto CLÍO*, 36. ISSN: 1139-6237. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/articulos/pelegrin.pdf>
- Ramírez, M. S. (2007). Recursos didácticos mediados por la tecnología: Desarrollo e investigación de objetos de aprendizaje. En *Memorias del 4º Congreso Internacional de Educación*. Mexicali, México.

- Santiesteban, A. (2011). La finalidad de la enseñanza en las Ciencias Sociales. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, (pp. 63-84). España: Síntesis.
- SEP. (2013). Resultados históricos 2006-2013, Querétaro. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/resultados_historicos_por_entidad_federativa/
- Vera, S. (1999). *Razonamiento contrafáctico: la posición serial y el número de antecedentes en los pensamientos sobre lo que podría haber sido*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Zamora, M. (2006). La enseñanza de la historia en la escuela secundaria. En *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, (pp. 289-302). México: Academia Mexicana de la Historia.

LOS MONUMENTOS HISTÓRICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Ericka Andrea López Barrón

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

El presente estudio tiene como eje central que los turistas identifiquen y valoren la importancia de los monumentos y lugares históricos dentro de la ciudad de Santiago de Querétaro. Se trata de una idea enfocada en la educación patrimonial y tecnológica.

La propuesta de utilizar las visitas a museos o monumentos no es algo nuevo, pero ha funcionado, ya que esas visitas integran emociones, sentidos y sentimientos, lo que facilita la enseñanza de la Historia, pues el alumno se apropia de los saberes y se forja una conciencia histórica, lo que le permite contribuir a la conservación, resguardo y difusión del patrimonio. Es en ese momento en el que se da una relación entre individuo e historia.

Introducción

Nuestro presente está inmerso en un sistema económico en el que impera el consumismo, las tecnologías y la competencia. Aunado a esto se encuentra el concepto de globalidad, que trata de homogeneizar a todos, pero que realmente ha traído consigo la desigualdad, afectando todos los ámbitos de la sociedad; y, aunque muchos parecen no notarlo, la esfera educativa es un claro ejemplo de estas nuevas transformaciones. Muestra de todo esto es el papel de la OCDE en las evaluaciones que se llevan a cabo para comparar el nivel educativo de los países de manera cuantitativa, sin tener en cuenta los diferentes contextos que vive cada país.

Enseñar y educar a otros seres humanos es difícil, y es realmente un compromiso que no se puede dejar a cualquiera; se requiere de personas con vocación y disposición, es aquí donde entra el compromiso docente. Las especies raras, como a veces somos llamados los historiadores, nos formamos

en el campo de la investigación, y varios de nosotros realizan trabajos muy interesantes y que aportan a la sociedad, pero lo que aún nos falta es la difusión adecuada de estos trabajos y la cercanía con la población, por lo que hay que reflexionar el para qué y para quiénes escribimos. Aunque no lo parezca, una forma de difundir nuestros conocimientos es a través de la enseñanza; pero la gran problemática radica en el desdén con el que los mismos colegas ven la docencia. Entonces, ¿qué estamos haciendo los historiadores al respecto? Somos profesionistas que nos quejamos acerca de la «usurpación» que realizan las otras ciencias, pero, ¿qué hacemos para remediarlo?

Los historiadores «académicos» piensan que dar clases es la última opción cuando no encuentran campo laboral como historiadores; pero lo que no les queda claro es que la enseñanza está implícita, y que, en realidad, no es la última opción que tenemos los profesionistas. Se trata de una profesión que requiere de vocación y compromiso, ya que depende de los profesores la transformación de los alumnos, quienes son los que toman lo bueno o malo que van aprendiendo día a día en su entorno escolar. Por ello, no se debe menospreciar la labor del docente y el compromiso ético que se debe tener en el ámbito educativo.

La educación no es un proceso en el que el docente es el emisor de la información y el alumno un simple receptor. Se trata de un proceso de aprendizaje mutuo, donde se forman, no uno, sino dos individuos críticos y reflexivos que puedan integrarse y retribuir a la sociedad. Es importante, entonces, el rol que desempeña la escuela como un espacio destinado a la enseñanza y al aprendizaje de conocimientos; además del gran papel protagónico que le otorga al docente como gestor de la educación, guía en el proceso de enseñanza y modelo a seguir. Quiere decir que el docente tiene vocación y voluntad para formar a otras personas, mover en ellos tanto las inquietudes como esa necesidad por transformar el mundo.

No se debe menospreciar a quienes cuentan con los conocimientos disciplinarios carentes de pedagogía y viceversa, en realidad, entre profesionistas y normalistas se deben complementar. Un profesor debe tener dominio de los conocimientos, pero para poder darlos a conocer debe aplicar ciertas estrategias y métodos en el aula, así se podrá desarrollar una clase exitosa, ya que se combinan los conocimientos disciplinarios con las estrategias educativas, permitiendo que la clase y los aprendizajes sean comprendidos y adquiridos por los alumnos de una manera más natural y significativa.

Con esta idea de combinar las disciplinas, entramos al análisis de los recursos, medios y materiales didácticos que, quienes trabajamos la materia de historia, no solemos utilizar regularmente. En la sociabilización que tuvimos en clase, respecto a este tema, pude observar que los medios didácticos abundan más que los recursos o los materiales, pues son propuestas que están abiertas a un público más general, aunque la mayoría se clasifican como conductistas, ya que solo emiten los conocimientos y no tienen objetivos pedagógicos, simplemente son para quienes ambicionan saber un poco más.

Los medios que se presentaron en clase son, en su mayoría, fáciles de utilizar. Y, un punto a su favor, son más comerciales y se pueden encontrar en internet; no todos, pero sí la mayoría, es por eso que abundan más. En cambio, los recursos didácticos son elaborados para un público en específico, que se reduce hasta para un grupo o dos, ya que se ajustan a las necesidades y objetivos de aprendizaje.

¿Qué es lo que los alumnos deben aprender en la materia de historia? ¿Cuál es el objetivo de que exista la asignatura? Los grandes teóricos exponen la importancia de los recursos y las estrategias didácticas en la enseñanza, pero no aterrizan sus ideas, es decir, solo nos dan la teoría, pero no recomiendan una práctica. ¿Cómo trabajar con los alumnos la historia, y además fomentar en ellos un pensamiento crítico-reflexivo-significativo?

De los cuatro autores que discutimos en clase, solo uno nos proporciona las herramientas para aplicarlas en la clase. Frida Díaz-Barriga (2002) nos facilita ciertas estrategias que podemos utilizar en el aula con los alumnos para obtener y proveer un aprendizaje significativo. «Cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad [...] desarrollen una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o a provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos» (p. 74). Es decir, que toda actividad que apliquemos en la clase debe tener ciertos objetivos: lo que queremos que aprendan y adquieran los alumnos. Creo, entonces, que en este momento ya no necesitamos saber para qué debemos enseñar historia; la pregunta a la que los investigadores deberían enfocarse sería el cómo, pero aterrizando con ejemplos aplicados en las investigaciones de aula.

Ya sabemos que una de las funciones de la historia en la enseñanza consiste en fomentar en los alumnos la conciencia histórica; y tenemos claro que

podemos lograrlo a partir de problemáticas del presente que se encuentren en su contexto inmediato, buscar en el pasado su origen y desarrollo para poder comprender el presente, y pensar siempre en el futuro, en busca de reflexiones que lleven a resolver problemas. Se dice, entonces, que si esto se lleva a cabo, cumplimos con la misión de formar un sujeto crítico que puede transformar a la sociedad.

Patrimonio histórico

Partiendo, entonces, de las problemáticas del presente, nos encontramos con la relación que tiene el patrimonio cultural con el turismo. En la actualidad, podría decirse que el ser humano está necesitado de conocer su pasado. El capitalismo es un sistema que trata de homogeneizar a la sociedad, aunque se enfrenta a la gran diversidad cultural que hay en el mundo. Estas diferencias que dan identidad a la sociedad y a los individuos se encuentran en la lengua, religión, comida, vestido y formas de pensar, etc. Ante esto, el capitalismo busca borrar esos límites y conformar una sociedad igual, que tenga los mismos gustos, para que así la producción sea global y la mayor diferencia radique en la preferencia de marcas comerciales (Limón, 2012).

Es por ello que se lucha por combatir la homogeneización del mundo, resaltando las singularidades de cada país, estado, municipio, región, individuo. Existe una verdadera batalla por reivindicar su existencia, por su derecho a la diferencia (Limón, 2012). Lo mencionado anteriormente ha promovido la protección del patrimonio, importancia que ha quedado visible en las legislaciones, locales y mundiales; apoyándose en los valores inculcados en la sociedad para su protección y cuidado.

Pero el patrimonio inmerso en el sistema capitalista es un arma de doble filo, pues en la actualidad, el patrimonio material o intangible ha sido comercializado. Es aquí donde patrimonio y turismo se relacionan. Esta combinación ha propiciado una derrama económica para el gobierno y los habitantes del lugar, en cierto sentido. Pero, a su vez, se pierden los objetivos principales de la salvaguarda del patrimonio, y la cultura sufre con más frecuencia modificaciones.

Dentro del patrimonio cultural se incluyen todos los bienes materiales: los monumentos, las edificaciones, los sitios arqueológicos y las formaciones

de la naturaleza que embellecen el paisaje natural. Dichos bienes tienen un significado agregado por el grupo al que pertenecen, y deben cumplir con un carácter estético, artístico, histórico y científico que les permite fundamentarlo. Asimismo, se trata de las representaciones de la cultura, que son la expresión de un grupo de la sociedad, como es su lengua, costumbres, tradiciones, las formas de pensar, la música, el baile, la forma de vestir, entre otras festividades que se realizan colectivamente, otorgan un sentimiento de pertenencia a un grupo y esto se transmite de generación en generación. Esta herencia es el acto mediante el cual interactúan personas con su pasado a través de los objetos. De esta manera podemos comprender por qué muchos objetos, edificios y tradiciones son llamados patrimonio.

Es fundamental comprender la importancia, el valor y el significado de los diversos tipos de patrimonio que conforman nuestra cultura, poniendo especial énfasis en la necesidad de su cuidado y protección con el propósito de preservar nuestra identidad y memoria colectiva. Por todo lo mencionado antes, en el centro histórico de Santiago de Querétaro se está trabajando en dar a conocer los resultados de investigaciones acerca del patrimonio para generar una vinculación; y así las comunidades conozcan, aprecien y se apropien del patrimonio cultural, con el objetivo de que en conjunto podamos cuidarlo y protegerlo

Educación patrimonial

La educación no se queda atrás, y en los programas educativos se ha introducido una materia acerca de la historia regional, la cual tiene como objetivo dar a conocer su historia colectiva inmediata y fomentar valores para la salvaguarda del patrimonio.

La difusión del patrimonio se da mediante la educación y el turismo, principalmente; aunque esta última actividad se realiza de manera desbocada y sin el fin de conservar el patrimonio cultural. Algo que puede contrarrestarse con la propia educación, ya que es de suma importancia fomentar la educación patrimonial en la que se avivan valores y actitudes positivas respecto al patrimonio. La educación patrimonial permitirá al alumno observar y estudiar su entorno, así como situarse en su presente para poder cuestionarlo. El alumno estará ubicado en su contexto inmediato, pero, a su vez, esto le permitirá situarse en el mundo. Hay un tipo especial de objetos materiales que producen las sociedades preocupadas por el paso del tiempo, y que ponen en

relación el pasado con el futuro: los monumentos (Ballart, 1977). Los monumentos históricos funcionan como recurso didáctico para la enseñanza de la historia; en ellos, el alumno puede identificar el cambio y las continuidades de forma tal que estará en condiciones de analizar e interpretar los sucesos históricos, reflexionando su presente-pasado.

Los objetos del pasado son la única cosa absolutamente cierta que tenemos del tiempo que ya pasó. Más allá de las palabras o los recuerdos, de forma diferente a como los documentos cuentan el pasado, estos objetos representan la única oportunidad de la que nos podemos valer para mantener viva una relación tangible con el pasado (Ballart, 1996, p.221).

Cuando la educación patrimonial echa mano de las visitas a los monumentos o a sitios históricos, permite construir el aprendizaje, además de combatir la pasividad de los alumnos como meros receptores de información y la falta de conexión de los conocimientos con los intereses de vida del individuo. Se trata de que el alumno construya su propio conocimiento mediante el error, la experiencia y la indagación. Se trata de una educación activa, como la que propone John Dewey, en la que haya una continuidad de la teoría con la práctica. Claro está que esta educación forjará un individuo con calidad humana, que pueda vincular la educación con su realidad. Este desarrollo humano del alumno debe propiciar el compromiso de transformar y retribuir a la sociedad.

La propuesta de las visitas a museos o monumentos no son algo nuevo, pero ha funcionado, ya que integran emociones, sentidos y sentimientos, lo que facilita la enseñanza de la historia, pues el alumno se apropia de los saberes y forja una conciencia histórica, lo que le permite contribuir a la conservación, resguardo y difusión del patrimonio. Es en este momento en el que hay una relación entre individuo e historia.

Hoy resulta ineludible la relevancia de la educación patrimonial porque existen en nuestro país y en el mundo cientos de declaratorias patrimoniales, millones de monumentos históricos y objetos que han dado cuenta del paso de la humanidad, pero que han perdido su importancia. Hay tanto pasado sobre la superficie de la Tierra o justo debajo, que no llegamos a distinguir, así que pasa desapercibido (Ballart, 1977).

Objeto de estudio y propuesta

Partimos de una problemática del presente, pues en la ciudad de Santiago de Querétaro, sus habitantes, en general, no conocen por qué se encuentran ciertos monumentos históricos en la ciudad, aunque reconocen que son importantes porque conmemoran a sus héroes nacionales o dan fe de la belleza y riqueza cultural que tiene el estado.

De acuerdo con el actual Catálogo Nacional de Monumentos Históricos del INAH, el municipio de Querétaro cuenta con 1176 monumentos históricos. En su mayoría se encuentran en el centro histórico. Pero de esos 1176, la población solo conoce cerca de 10, básicamente estatuas y edificaciones. No saben por qué están en esos lugares, por qué se elaboraron, qué importancia tienen, cuál es su significado y cómo se llaman. De 50 habitantes del municipio de Querétaro, con edades de entre 12 y 60 años, solo 33 nombraron 10 monumentos históricos y conocen su ubicación, tienen nociones del porqué son importantes y cuáles son sus nombres. El resto no pudo contestar las preguntas.

Cabe mencionar que el estado de Querétaro no se encuentra dentro de los estados más visitados, ya que no posee playas. Sin embargo, se ha posicionado en las últimas décadas como un estado turístico que ofrece, en cierto sentido, un turismo cultural por su riqueza histórica. Esto ha impulsado el sector turístico y la economía del estado.

El Centro Histórico, es base fundamental del movimiento económico no solo de la Ciudad, sino también del país, ya que en el mismo existen zonas determinadas al comercio de diversas y variadas mercancías, en donde los pequeños comerciantes tanto de la ciudad como del interior de la República, se abastecen de todo aquello que les es necesario para el desarrollo de sus actividades, pero no solo lo es en cuanto a la economía, pues estas zonas también se convierten en una atracción social y cultural, ya que estos comercios se encuentran ubicados en bellos y antiguos edificios, que siguen conservando sus vínculos con la historia (Municipal, s.f.).

Las cifras que proporciona el DATATUR gubernamental en su portal de internet nos ofrecen un panorama general acerca de la actividad turística en el estado. Las cifras corresponden al 2014, pero fueron publicadas en el 2015 y postulan que el estado de Querétaro es el destino turístico más visitado después de los estados con playas. Los turistas extranjeros y nacionales destinan

la cuarta parte de su tiempo disponible para conocer la cultura y los lugares históricos del lugar visitado, ya sean museos, zonas arqueológicas, festivales musicales, de danza y obras de teatro. Los viajes de ocio son considerados viajes para visitar lugares turísticos, turismo natural, asistir a eventos deportivos, culturales o practicar alguna actividad deportiva (Turismo, s.f., p. 42).

Las cifras que ofrece la Secretaría de Turismo respecto a las visitas a museos y monumentos históricos son las siguientes:

Número de visitantes registrados en 2014 a museos, monumentos históricos y zonas arqueológicas administrados por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) fue de 21.6 millones de visitantes, superando en 2.1 % el número de visitas observado en 2013. Por su parte, sobresalen los 17.2 millones de visitantes nacionales que representan el 79.9 % de las visitas, en tanto que el 20.4 % restante lo registran los visitantes extranjeros con 4.4 millones de personas (Turismo, s.f.).

El turismo cultural que ofrece la ciudad de Santiago de Querétaro pertenece, en general, a empresas del sector privado, las cuales ofrecen servicio de recorridos nocturnos por la ciudad, contando leyendas, paseos en el turibús, y visitas a los museos o restaurantes que ofrecen una muestra gastronómica del estado. El personal que da los servicios en los recorridos son mayoritariamente artistas teatrales y guías de turistas certificados, de los cuales no todos cuentan con los conocimientos históricos necesarios que el turista necesita. Lo que ofrecen son narraciones anecdóticas, cuentos y leyendas que entretienen al turista, pero no generan conocimientos, crítica ni reflexión.

En este estudio de caso se aplicó una encuesta a turistas extranjeros y nacionales, sumando un total de 68 personas (28 extranjeros y 40 nacionales), en un rango de 22 a 50 años de edad. Entre éstos, 20 turistas visitan la ciudad en busca de nuevas experiencias, como el ecoturismo en la Sierra Gorda queretana, cinco turistas están por cuestiones laborales y 43 turistas llegaron a la ciudad para saber más acerca de ella, conocer su historia, su comida y festivales culturales de temporada.

Esos 43 turistas que indicaron que viajaban a la ciudad de Querétaro para conocer su historia, respondieron, en general, de esta manera:

P: ¿Cuáles son tus intereses cuando visitas la ciudad de Santiago de Querétaro?

RI: Quiero conocer el Cerro de las Campanas, donde fusilaron a Maximiliano y donde fueron las conspiraciones. Conocer más acerca de lo que pasó antes.

Los turistas quieren saber acerca del pasado, pero no hay quien se los explique. Nuestra historia está llena de anécdotas y chismes históricos que son contadas por la mayoría de los guías de turistas. Es por esto que, necesariamente, el historiador también debe mirar hacia otros campos de trabajo. Sin embargo, estamos lejos de campos como el educativo y el patrimonial; sin darnos cuenta que estos ámbitos permiten la difusión de la historia más allá de las publicaciones academicistas.

El proyecto está pensado para resolver la necesidad de los turistas, se trata de una aplicación en la que encontrarán un mapa del centro histórico de Santiago de Querétaro, se ubicarán los monumentos, lugares y estatuas más importantes para la ciudadanía (que serán seleccionados mediante un sondeo con los ciudadanos), al seleccionar el lugar a visitar se desplegará la información respaldada por la investigación histórica (fuentes primarias y secundarias); además de contar con un audioguía. La información podrá encontrarse en inglés y español. La aplicación podrá descargarse de internet, por lo tanto será necesario que el usuario tenga internet para que pueda acceder, lo cual no es un problema, pues las plazas del centro histórico de Querétaro cuentan con internet gratuita.

El proyecto aún está en construcción, pero tiene dos pilares fuertes: el respaldo de la información con investigación histórica y el uso de las TIC para la elaboración del instrumento didáctico. En cuanto a la investigación histórica, la información estará sustentada en la siguiente bibliografía, la cual considero necesaria para no caer en el discurso político, pero sí en el educativo y formativo:

- *Querétaro en el tiempo*, tomos 1 y 2, obra compilada por Lourdes Somohano. En estos dos libros encontramos el aporte de diversas disciplinas, en las que colaboran arqueólogos, antropólogos, historiadores y etnógrafos. Se trata de artículos de difusión, los cuales proporcionan un panorama general de la historia de Querétaro, desde la época prehispánica hasta finales del siglo XX.

- *El Centenario del Centenario* de Blanca Gutiérrez Grageda, 2010. Esta obra nos brinda un panorama general de la vida cotidiana de la ciudad: política,

económica, social y las mejoras materiales que se hicieron en Querétaro de finales del siglo XIX a principios del XX.

- *Las calles de Querétaro* de Valentín F. Frías, 2012. Nos permite comprender la transformación de la ciudad de Querétaro. Promueve la integración como sociedad, y la identidad queretana a través de la historia.

- *Tiempo y región. Estudios históricos y sociales. Encuentros en la historia: Querétaro siglos XVI al XX, Vol. V*, de Blanca Gutiérrez G., Teresa Bordons y Lourdes Somohano, 2011. Complementa el panorama sobre la historia de Querétaro. Se trata de compilaciones de investigaciones históricas acerca del estado, entre el siglo XVI y siglo XX.

Los historiadores necesitan salir de su zona de confort, aventurarse a nuevos retos y aprender a trabajar inter, multi y transversalmente. Este estudio tiene la ambiciosa visión de relacionar la educación, el patrimonio y además la tecnología.

Tecnología educativa

El siglo XXI está inmerso en la globalidad y el capitalismo, por lo que una de sus metas es la innovación y avance en las tecnologías de diversos ámbitos; y uno de ellos, a los que se ha estado invirtiendo, es el educativo. El estudio que se está llevando a cabo tiene como eje central que los turistas identifiquen y valoren la importancia de los monumentos y lugares históricos dentro de la ciudad de Santiago de Querétaro, por lo que es importante la educación patrimonial; además de una buena investigación histórica sobre los monumentos, estatuas y lugares, dándole un giro al discurso acostumbrado.

Amén de la incursión educación-patrimonio, pretendo introducir el uso de la tecnología. En la educación, las TIC, como sostiene María Reyes, deben ser solo una herramienta de apoyo para la construcción del conocimiento, y no únicamente inducir a la acumulación de la información (Cruz, 2012). El desarrollo de programas digitales producidos para el ámbito educativo está básicamente enfocado a materias de las ciencias exactas, además de que existe una gran variedad de programas. En cambio, para la historia no hay variedad, y los que existen tienen un enfoque conductista, pues sirven solo para reforzar la información adquirida y hacen uso excesivo de la memoria,

pero no permiten formar una reflexión crítica. La educación tecnológica funciona para los países desarrollados, pero en el ámbito de México aún queda mucho por hacer e investigar. Es en este sentido que se está llevando a cabo este estudio para acercarnos más a este ámbito, con la finalidad de aportar lo aprendido y contribuir a la sociedad.

Las ciudades cuentan con riqueza cultural, y nuestra ciudad de Querétaro no es la excepción; pero es importante que la ciudadanía conozca la importancia de ésta y que, además, la valore y respete. Para que estos valores se puedan transmitir al turista que visita la ciudad, el reto es que los ciudadanos conozcan su historia y a través de ella hagan una revalorización de lo que los rodea.

Por los motivos anteriores, se pretende elaborar un recurso didáctico que tenga como objetivo que las personas extranjeras y nacionales identifiquen y valoren la importancia de los monumentos y lugares históricos dentro de las ciudades. Despertar el interés por la historia regional a través de un recorrido por la ciudad, que podrán seguir con una aplicación de un mapa, el cual contará con los lugares históricos importantes de la ciudad. Para complementar, los participantes describirán por medio de un vídeo la información adquirida, construyendo su propio conocimiento a través de una reflexión.

Conclusiones

Es importante que como sociedad estemos colaborando, en conjunto con las instituciones encargadas de la protección, investigación, conservación y difusión del patrimonio cultural; sobre todo cuando vivimos en un país lleno de riquezas naturales y culturales, y con tanta diversidad en cada uno de sus rincones. Por esto es muy importante conservar y difundir el patrimonio cultural, además de aportar un conocimiento que permita generar un sentimiento de identidad. He aquí una primera justificación de la educación patrimonial.

Incorporar las TIC a la educación permite que el aprendizaje sea más dinámico y activo, impulsando al alumno a querer seguir aprendiendo. Estas plataformas digitales favorecen la difusión masiva del conocimiento, por lo que debemos investigar este campo para explotar todos esos recursos didácticos, pues habría que elevarlos a un nivel reflexivo, y no dejarlos solo en lo

informativo o en lo lúdico. Es tiempo de arriesgar y apostar por la innovación en el campo educativo, sin perder de vista los objetivos formativos, preparar al individuo para la experiencia real de vida.

Este proyecto está en construcción y está abierto a las críticas, comentarios y sugerencias; es por ello que creí pertinente presentarlo aquí, ya que podré recibir una retroalimentación de profesionales especializados con experiencia en el tema, además de nuevas ideas.

Referencias

- Ballart, J. (1977). *El patrimonio histórico y arqueológico, valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Ballart, J. (1996). El valor del patrimonio histórico. En Querol M. y Chapa, T. (eds.), *Homenaje al profesor Manuel Fernández Miranda. II*. Madrid: Universidad Complutense Madrid.
- Cruz, M. (2012). *Creencias pedagógicas y uso de la tecnología educativa*. México: Bonilla.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Limón, F. (2012). Encuentros y desencuentros. Una mirada a la protección del patrimonio cultural. En *Miradas diversas, estudios antropológicos, históricos y filosóficos*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Municipal (s.f.) *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*. Estado de Querétaro. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM22queretaro/culturaturismo.html>
- Turismo (s.f.) DATATUR, *Análisis Integral del Turismo*. Recuperado de http://www.datatur.sectur.gob.mx/Documentos%20Publicaciones/ENGATURH_2013.pdf

ESTANCIA PROFESIONAL VS. PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UAEMÉX

Brenda Jacqueline Vázquez Montes de Oca

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El objetivo de la Estancia Profesional es acercar al estudiante al contexto en el que se desarrollará profesionalmente; por lo que, dentro de los planes de estudio de las universidades mexicanas, forma parte obligatoria para la acreditación de sus respectivos programas.

Para los estudiantes de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la UAEMÉX, la realidad es que la Estancia Profesional se ha vuelto una unidad de aprendizaje (UA) que se debe simplemente acreditar, de tal manera que en este proceso ha perdido el objetivo de formar parte integral de la formación universitaria. Relacionada intrínsecamente con el servicio social, la Estancia Profesional debería servir como un conducto por el cual los estudiantes no solo se acerquen, sino se integren a la vida profesional que les deparará la titulación en una carrera universitaria.

En el plan de estudios 2004, la Práctica Profesional se confunde con la UA antes mencionada, siendo ésta la que da los elementos prácticos para la vida profesional del estudiante que egresa de la licenciatura en Historia.

Introducción

De acuerdo con el plan de estudios de la licenciatura en Historia (UAEMÉX, 2004), el objetivo general de la Estancia Profesional es «Vincular a los alumnos con el mercado laboral, contribuyendo a su formación integral». Este planteamiento es bastante vago, si pensamos que para ello se debe hacer un estudio claro y conciso sobre el «mercado laboral», el cual, por razones económicas, sociales, políticas y culturales, se encuentra en constante cambio. Lo anterior nos permitiría encuadrar muy bien la respuesta a la siguiente pregunta: ¿en qué y en dónde trabajará el futuro egresado de la licenciatura

en Historia? A pesar de que se tuvo que hacer un estudio de mercado cuando se realizó el rediseño del plan de estudios 2015.¹

En los Objetivos y Contenido Mínimos de las Unidades de Aprendizaje, por otra parte, se establece que la Estancia Profesional debe:

1. Formar alumnos competentes para servir a la sociedad desde su profesión.
2. Analizar los perfiles profesionales humanos que requiere y demanda la sociedad.
3. Responder a las exigencias sociales de nuestro tiempo.
4. Canalizar programas de prácticas profesionales a zonas prioritarias.

De nueva cuenta, los aspectos que se retoman dentro del plan de estudios se prestan a múltiples interpretaciones, con lo cual queda por resolver, tanto al profesor a cargo de la UA como al estudiante, lo que se debe hacer en el camino, al no haber claridad en la forma en que el universitario se debe vincular con el mercado laboral. Dentro del mismo plan de estudios se establecen cinco *áreas de acentuación*, entre las cuales el estudiante escoge en cuál continuar su formación, a fin de delimitar su perfil de egreso de la licenciatura. Estas áreas son Docencia, Medios de comunicación masiva, Archivos y bibliotecas, Medios editoriales y Servicios histórico-culturales y asesorías.

Inconsistencias de la Estancia Profesional

Cuando el estudiante decide su área de acentuación, se desglosan varias UA que complementan la formación, y que se deben cursar en cinco semestres consecutivos. El conocimiento adquirido se debe reflejar en un proyecto de estancia que se propone al docente a cargo.

Se entiende que la Estancia Profesional se refiere a la estadía del estudiante dentro de un recinto, llámese escuela, museo, dependencia gubernamental, archivos o algo parecido, como la que hacen los discentes de las carreras relacionadas con la salud o las ingenierías. Sin embargo, no ocurre así en

¹ El mencionado estudio estuvo a cargo de una profesora de tiempo completo de la Facultad de Humanidades, quien siguió las pistas de varios egresados de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México.

la Facultad de Humanidades, donde la Estancia Profesional se acredita mediante un proyecto, como la elaboración de un plan de clases que incluya la práctica de una o dos sesiones de docencia, la elaboración de material didáctico para cualquier nivel educativo (aunque el plan de estudios solamente marca que quien está dentro del área de Docencia está capacitado para atender los niveles medio superior y superior), la realización de un tríptico con finalidades turísticas, una puesta museográfica, diseñar y publicar revistas electrónicas, etcétera.

Al contar con ese amplio abanico de posibilidades para acreditar la UA, el estudiante casi siempre se decanta por la más «sencilla», sin considerar que este trabajo podría ser incluido en su *curriculum vitae*. Con esto, el objetivo general de la estancia se desdibuja, perdiendo así el objetivo de vincular al estudiante con su campo laboral.

Cuando escribía este trabajo, yo me encontraba realizando mi Estancia Profesional, por lo que éste se volvió más una opinión sobre la experiencia que tuve al realizar su proyecto. Antes que nada, quisiera remarcar que el responsable de la UA es un solo profesor, quien se ha encargado, desde el año 2004 hasta hoy, de orientar a los estudiantes, mas no de asesorarlos en los proyectos. Para encontrar asesor para su proyecto, ellos deben buscar un docente que forme parte del área de acentuación en la que se desarrollaron. Al finalizar el semestre, el titular de la UA otorga un 30 % de la calificación final; y el asesor un 70 %; siendo este último el que trabaja en realidad con el proyecto que será desarrollado en un corto plazo (una semana, el más largo, como lo hacen quienes montan una exposición. En mi caso particular, solamente tuvo una duración de dos días), centrando la importancia en el primero de ellos. Dicha Estancia Profesional, además, es la que tiene mayor número de créditos en el currículo: doce.

De acuerdo con la legislación vigente, en el Plan 2004 no aparece ni la figura de estancia ni la de práctica profesionales. Entender lo que, de acuerdo con el diccionario, es una estancia (permanencia durante cierto tiempo en un lugar determinado), y, si le agregamos el matiz profesional, comprenderíamos que el estudiante de Historia tendría que mantenerse en ese ejercicio durante un tiempo que, a nuestro parecer, debería ser de tres meses, cuando mínimo; lo cual no ocurre porque se pasan aproximadamente treinta y dos horas de las ciento noventa y seis que debería durar la UA, elaborando y corrigiendo un proyecto que se concretará en un máximo de veinte horas.

Pienso que la Estancia Profesional tendría que ser como en otras instituciones; por ejemplo, el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, donde

La Modalidad de Experiencia Profesional (MEP) es una opción educativa de desarrollo profesional en la que los estudiantes del Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey tienen la posibilidad, antes de graduarse, de vivir una experiencia laboral en la que desarrollan las competencias específicas para lograr una mejor adaptación laboral.

Mientras que para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), «la Práctica Profesional Supervisada es una actividad académica temporal que ejecutan los estudiantes que cursan los últimos semestres de la carrera, de manera tal que complementen con el ejercicio profesional la formación teórica adquirida en las aulas».²

Para el plan de estudios 2004 de la Universidad Autónoma del Estado de México, cubrir 196 horas de Estancia Profesional significa estar en el espacio que corresponde al ejercicio profesional no más de veinte horas; las otras 176 se van en la elaboración del proyecto y en su corrección.

El *Programa de Estudios de Competencias de Estancia Profesional*, sin embargo, plantea que 12 horas de práctica, equivalentes al total de créditos, sin considerar la elaboración del proyecto, será el tiempo que se expondrá. En mi caso, por ser una puesta museográfica, las gestiones necesarias para que escuelas o museos nos permitan llevar a cabo dicho proyecto. Considerando todas las actividades que cualquier proyecto cultural plantea, llama la atención que solo con 12 horas de práctica se pueda acreditar esta UA.

Al concentrarse en su área de acentuación, los estudiantes se pierden en el entramado que es la gestión de un proyecto cultural de cualquier índole, y se enfocan únicamente en la superficie. Por ejemplo, si la propuesta es una puesta museográfica, la cual conlleva la curaduría de las piezas y la creación de un guion museográfico, el trabajo se centra en contactar con las instituciones que respalden el proyecto, sin meditar que esto es un trabajo de investigación, difusión y divulgación del conocimiento histórico.

Aparte de acercar al estudiante al mercado laboral de las humanidades, la Estancia Profesional propone desarrollar *competencias generales*. Entiéndase

² Véase *Planes de Estudio y Reglamentos de Prácticas Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México*.

por éstas, «Aquellas que describen de forma abreviada el cometido y funciones esenciales del profesional». Las competencias generales que se plantean dentro del programa de estudios de la UA se muestran en la Tabla 1.

Tabla .1: Competencias y objetivos

| Competencia | Objetivo |
|---|--|
| Servicios de consulta y orientación en bibliotecas y archivos. | Los alumnos adquirirán la capacidad de insertarse en el ámbito emergente del servicio de usuarios de archivos y bibliotecas. |
| Conservación de la memoria y patrimonios. | El egresado poseerá la conciencia social que le permitirá transmitir el respeto de la memoria histórica. |
| Participar en la construcción de las identidades y el respeto de las alteridades. | Manejará la importancia de los valores necesarios para promover la diversidad cultural, a la vez que el respeto de todos los pueblos. |
| Promoción y divulgación de la historia especializada y para todos los públicos. | El egresado será capaz de administrar y ejecutar procesos editoriales, virtuales y de diferentes medios masivos de comunicación, que le permitan incidir en la divulgación eficaz de la cultura histórica. |
| Conocimiento y aplicación de tecnologías innovadoras. | Los alumnos sabrán desempeñarse eficazmente en el manejo de las tecnologías innovadoras de comunicación que inciden en todos los ámbitos laborales de la historia. |

De tal manera que los proyectos propuestos por los discentes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades deben tener como base una investigación científica o una consulta de archivo histórico; o bien, conservar la memoria histórica de lugares, poblaciones e instituciones, divulgarla y difundirla, todo esto con ayuda de tecnologías innovadoras. Por supuesto que el ideal supera la realidad, cuando revisamos aquellos proyectos que se quedan en eso, sin poderse llevar a cabo; pese a que los estudiantes han tenido, tienen y tendrán ideas brillantes sobre las maneras de transmitir el conocimiento histórico a un público.

Lo que ocurre es que la asesoría no es la adecuada, las gestiones que hacen no se concretan, y, además, es poca la relevancia que los estudiantes le dan a la Estancia Profesional en su carrera universitaria. Estos y otros factores contribuyen a que los discentes no lleven a cabo más que proyectos escolares para acreditar una UA; sin considerar que es en este ejercicio cuando deben

demostrar los conocimientos, aptitudes y habilidades que aprendieron, desarrollaron y afianzaron durante su estancia en la licenciatura.

Considero que uno de los factores que más influye en los estudiantes es el estímulo de los profesores. Mi experiencia me ha permitido discernir sobre el papel que ha tenido en mi formación la UA Estancia Profesional, pues al mismo tiempo que la cursaba, estaba como auxiliar de investigación de un proyecto con dos docentes de la Facultad de Humanidades, y ya había concluido otro con las mismas profesoras.

De acuerdo con el currículum 2004, se considera lo mismo por estancia y práctica profesionales. Sin embargo, aquí podemos ver muy claramente un divorcio entre lo que afirma el currículum explícito y lo que nos dice el currículum vivido; y, quizá, más aún, si tomamos en cuenta el currículum oculto. ¿Cuántos estudiantes plagiarán los contextos nacionales e internacionales que se solicitan en todo proyecto? ¿Cuántos presentarán lo que otros han presentado desde que inició la Estancia Profesional como UA obligatoria? ¿Aprendemos realmente algo en la Estancia Profesional? ¿Qué aprendemos? Al respecto, el currículum explícito dice lo siguiente:

- * La Práctica Profesional es un espacio importante en la vida del estudiante universitario, porque se enfrentará a problemáticas reales de acuerdo a 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 (UAEMÉX, 2004, p. 140-141).

En ese mismo documento se establece que la Práctica Profesional, hablando de Estancia Profesional, se «desarrollará fuera del espacio de la Facultad de Humanidades». Una propuesta bastante clara y acorde con el objetivo de

la UA; pero, haciendo un ligero recuento de los proyectos que se han realizado en la Facultad por distintas generaciones, por lo menos el 60 % de dichos trabajos se han realizado dentro de las propias instalaciones de la universidad. Este porcentaje corresponde básicamente a los discentes del área de acentuación en Docencia; pues, por las características de los proyectos (que enlistamos enseguida), son quienes más se inclinan por acreditar la UA en menor tiempo y con el menor esfuerzo.

Posibles proyectos para Estancia Profesional en Docencia:

- Impartir sesiones de alguna UA de historia en nivel medio, medio superior que, incluyendo las horas de preparación, cubran las horas de la Estancia Profesional.
- Formular un programa de estudio por competencias de la enseñanza de la historia en algún nivel de docencia y el correspondiente material didáctico.
- Formular una antología comentada en soporte electrónico, acompañada de ejercicios, prácticas y evaluaciones correspondientes, de tal manera que pueda ser útil a la enseñanza a distancia, vía internet.
- Formular guías o instrumentos de evaluación específicos para determinadas UA de la historia, de alguno de los niveles de instrucción.
- Preparar material didáctico: historia oral de las comunidades para docencia, medios de comunicación masiva, internet, etc. (Canales, 2014, p. 2).

Dicho lo anterior, queda replantearse lo que los planes de estudio engloban, y lo que es la realidad de los estudiantes. Este es un ejemplo de las inconsistencias que presentan los currículos *ideales*. E, intentando no ser maniqueístas, creemos que la responsabilidad recae no solo en los profesionistas que elaboraron el plan de estudios, en los docentes a cargo de la UA, ni en los alumnos. Este es un trabajo que nos debe involucrar a todos, pues también sería en beneficio de todos.

El proyecto de Estancia Profesional que hice, cabe aclararlo, fue en conjunto con otro compañero de la misma área de acentuación, y tuvo una triple justificación. La primera de ellas, la justificación académica, tenía como fundamento metodológico el plan de estudios del currículum 2004:

Tomando en cuenta las competencias profesionales del área de acentuación Servicios históricos y culturales, que dicho plan postula; como son las de administrar recursos humanos y materiales, clasificar y catalogar los documentos,

fotografías y objetos que sirven para explicar y construir la memoria histórica de una sociedad, el proyecto titulado *La cotidianidad en la CyBNP* responde a dichas competencias. Ligado a lo anterior se encuentra poseer competencias adquiridas en las diferentes unidades de aprendizaje, como gestión de archivos, manejo de fuentes primarias y secundarias, conocer y saber aplicar la teoría y práctica de la museografía, para cuyo ejercicio también usaremos los saberes adquiridos en la UA Apreciación artística y patrimonio cultural.

En la justificación teórica fue fundamental identificar los conceptos utilizados para el proyecto. Estos fueron patrimonio cultural y memoria colectiva. Echando mano de autores como Monserrat Crespi y Jacques Le Goff, argumentamos que el primer concepto es

[...] el conjunto de elementos naturales y culturales, tangibles e intangibles, que son heredados del pasado o creados recientemente, así mismo, [...] engloba la literatura, el arte, los monumentos, los museos, la arquitectura religiosa, civil, militar, industrial o popular, la música, las danzas, las celebraciones festivas, las costumbres, la gastronomía, las leyendas, los rituales, etc., es decir, todo el conjunto de elementos simbólicos que ayudan a configurar la identidad cultural del territorio en que se hallan [...] (Crespi y Planells, 2003, p. 13).

Mientras que la memoria colectiva la identificamos como

[...] el recuerdo o conjunto de recuerdos, conscientes o no, de una experiencia vivida y/o mitificada por una colectividad viva, de cuya identidad forma parte integrante del sentimiento del pasado [...] es lo que queda del pasado en la experiencia vivida de los grupos, o lo que estos grupos hacen del pasado (Le Goff y Chartier, 1978, p. 454).

La última parte de la justificación fue la social. En ella damos cuenta de la repercusión que tendría nuestro proyecto en la población, la cual, idealmente, es externa a la comunidad universitaria. Esta estuvo orientada por el docente a cargo de la UA y fundamentada en el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018:

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, una de las problemáticas que enfrenta el país es que pareciera que la cultura está reservada para un número reducido de individuos, es de difícil acceso (falta de difusión y diversificación de medios) y costosa. Para ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los estudiantes, es imprescindible situar la cultura entre los servicios básicos brindados a la población. Esto implica contar con la infraestructura adecuada y preservar el patrimonio cultural del país (Vázquez y Pulido, 2016, p. 3-4).

El proyecto estuvo destinado a los estudiantes y profesores de la Centenaria y Benemérita Normal para Profesores del Estado de México, encuadrado en los festejos del aniversario de dicha institución. Para realizarlo, se gestionó la autorización de la directora del plantel para acceder al archivo fotográfico y para disponer de los materiales requeridos (mamparas, carteles).

La Práctica Profesional real

La legislación vigente (Reglamento de Estudios Profesionales, capítulo III, Art. 52°, fracción VI) entiende por Práctica o Estancia Profesional la «Actividad académica obligatoria que el alumno deberá realizar en ámbitos reales de desempeño profesional, para integrar y aplicar los conocimientos adquiridos». Luego agrega:

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. Tener una duración mínima de 280 horas para estudios técnico profesional y de 480 horas en los estudios de licenciatura.

V. Tener valor en créditos como parte del plan de estudios.

Contra poniéndola a la Práctica Profesional que realicé durante la ayudantía de investigación en dos diferentes proyectos, aun contraviniendo la propia legislación universitaria, puedo afirmar que he aprendido tanto de mi área de acentuación (Servicios histórico culturales y asesorías) como de la de Archivos y bibliotecas, y un poco de la de Docencia. Mi experiencia es parte del currículum vivido, y ha constituido una práctica profesional real, aunque no tenga una carga en créditos.

Durante esa misma ayudantía pude observar de principio a fin cómo se elabora un proyecto de investigación en todas sus partes, incluyendo el presupuesto. En el primer proyecto que ejecutamos nos demandó muchos meses el paleografiado de documentos, la elaboración de fichas catalográficas, la síntesis documental, la transcripción y, en algunos casos, la traducción del

español antiguo al actual. También la elaboración de las fichas, la revisión de redacción, el cotejo de fichas contra originales de archivo, la elaboración de índices, el análisis y la redacción del estudio introductorio mediante la investigación bibliográfica.

Por el tiempo y la temática, el segundo proyecto fue de corte diferente. Durante año y medio me permitió conocer los elementos básicos de la investigación. Su fuerte carga de gestión me ayudó a entender las relaciones que se deben establecer en todo un proyecto cultural, y la diferencia de éste con los proyectos escolares que había realizado en la licenciatura. Y es que este proyecto implicó trabajar en equipo, solicitar presupuestos, atender las normativas de diferentes instituciones, tanto educativas como de consulta; además de la difusión de la investigación y de los productos de un trabajo científico. Asimismo, me pude percatar de que un proyecto cultural no es estático y no se materializa a través de una computadora; y tampoco es divulgación si tal proyecto no sale del círculo de tus amistades.

Este segundo proyecto me ha llevado a consultar archivos, bibliotecas y museos; a realizar entrevistas y a hacer oficios de diferente índole. También me enseñó a elaborar carpetas de presentación ejecutivas y a hacer presentaciones en *powerpoint* para diferente tipo de público. Las relaciones públicas que he podido desarrollar a partir de estos proyectos realmente han sido la verdadera práctica profesional, aunque no me hayan dado créditos ni hayan sido parte de mi currículum. Este currículum no ha sido el planeado. Así que ha sido el currículum vivido el que verdaderamente me ha enseñado el arte de gestionar e investigar en historia.

No pertenezco al área de Archivos y bibliotecas, pero he aprendido a vivir en los archivos, a encontrarles el sabor y a disfrutar lo que hago, porque los frutos que he cosechado en ellos son lo mejor que me ha pasado.

Reflexiones finales

Es muy contrastante el proyecto de Estancia Profesional con la Práctica Profesional que tuve al formar parte de las investigaciones realizadas durante mi ayudantía. Sin embargo, en esta ponencia no pretendo demeritar el quehacer de los docentes a cargo de esa UA; lo que digo es que, al estar llevando en el último semestre dicha UA, me di cuenta de que se dan por hecho muchas cosas, tanto por parte de los docentes como de los discentes, sin dejar

de lado a las autoridades educativas. Se da por sentado que el alumno sabe justificar un proyecto cultural, gestionar materiales, presupuesto, entre otras cosas, para echar a andar un proyecto como una muestra fotográfica. Se presupone que el estudiante de la licenciatura en Historia sabe divulgar y difundir el conocimiento histórico, no solo en la comunidad en la que se desarrolla, sino a un público muy diferente al que está acostumbrado. Es más, se da por sentado de antemano que el estudiante que acredita todas las UA propuestas en el currículum de la licenciatura, ya está completamente formado como investigador, como docente y como asesor cultural. Ello contrasta con la realidad que los egresados enfrentan a la hora de incorporarse al mercado laboral, pues una de las preguntas primordiales de los empleadores es «¿y qué sabes hacer?».

¿Cómo es que estos jóvenes responden a una pregunta a simple vista «sencilla», si acaso su experiencia no va más allá de unos proyectos escolares que se quedaron en el papel, cuya calificación fue de diez o nueve, pero que no reflejan aquello de lo que el discente es realmente capaz de hacer, pues están delimitados por las normas institucionales y docentes?

Plantear claramente qué es la Estancia Profesional y qué la Práctica Profesional, no solo en los planes de estudio, sino en toda la vida universitaria del futuro licenciado en Historia, le permitiría un acercamiento paulatino al mercado laboral desde los primeros semestres. Ello ayudaría a que en el análisis de los perfiles profesionales que demanda la sociedad se hiciera conciencia y no se dejara para últimas instancias, pues teniendo en claro la función que realizará el futuro profesional de la Historia será como, en el momento oportuno, el estudiante se podría plantear un proyecto acorde con los objetivos que se proponen en el plan de estudios, y, sobre todo, que sea un pilar para su formación integral.

La Práctica Profesional es un espacio importante en la vida del estudiante universitario, porque en ella se enfrentará a problemáticas reales relacionadas con su perfil profesional. Mientras que la Estancia Profesional se caracteriza por ser un simple proyecto que se contrapone tanto a la definición como a la normativa vigente.

Finalmente, solo queda invitar a los profesionales que diseñan y escriben los planes de estudio a trabajar en conjunción con los estudiantes, para ponerlos a tono con un mercado laboral en constante evolución.

Referencias

- Badía, G. I. (2008). Un acercamiento a los empleadores en el Mercado de Trabajo del Egresado de Historia de la UAEM. En *Plan del Estudios 2015*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Canales, P. (2014). *Programa de Estudios por Competencias de la Unidad de Aprendizaje: Estancia Profesional*. México: Facultad de Humanidades. Licenciatura en Historia. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Crespi, M. y Planells, M. (2003). *Patrimonio cultural*. España: Ediciones Síntesis.
- Gobierno de la República. (2012). *Plan Nacional de Desarrollo*. México.
- Instituto Nacional de las Cualificaciones. Glosario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_glosario.html.
- Le Goff, J. y Chartier, R. (1978). *La nueva Historia*. España: Editorial Mensajero.
- UAEMÉX. (2004). *Currículum 2004. Plan de Estudios*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- UAEMÉX. (2006). *Legislación Universitaria*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- UAEMÉX. (2015a). *Legislación Universitaria*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- UAEMÉX. (2015b). *Proyecto Curricular 2015*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vázquez, B. J. y Pulido, O. (2016). Proyecto de Estancia Profesional: *La cotidianidad en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores*. México: Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de México.

Anexo

Tabla .2: Comparativa de objetivos

| Estancia Profesional | Práctica Profesional |
|--|--|
| <p><i>General</i> Desarrollar una puesta museográfica en las instalaciones de la cyBENP de Toluca en la que se aprecie la cotidianidad dentro del recinto, a través de imágenes rescatadas de su archivo fotográfico para contribuir con la formación de la identidad de estudiantes, profesores y administrativos que forman parte de la Institución.</p> <p><i>Particulares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Realizar la gestión correspondiente con las autoridades de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca y su Archivo Fotográfico Institucional. Buscar en el Archivo Fotográficos los materiales necesarios. * Digitalizar y restaurar las fotografías que necesiten tratamiento. * Realizar la curaduría de las imágenes. Escribir el guion museográfico que sirva de guía para la exposición. * Gestionar el apoyo institucional (UAEMÉX-Normal para Profesores) para el montaje de la exposición. * Montar la exposición en tiempo y forma de acuerdo a los festejos de aniversario de la Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca. | <p><i>Generales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Publicar un libro que dé cuenta de la importancia de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. * Conmemorar, desde la Universidad Autónoma del Estado de México, los cien años de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su liderazgo mundial como vanguardia en el siglo XX. <p><i>Particulares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Dar a conocer la importancia de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a cien años de distancia, con la colaboración de expertos en diferentes disciplinas profesionales. * Buscar en los Archivo Fotográfico estatal y nacional los materiales necesarios para ilustrar el libro, de acuerdo a los capítulos presentados por los diferentes autores. * Difundir entre la población los diversos puntos de vista acerca de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. |

Nota: Solamente consideré el proyecto de investigación que estaba desarrollando a la par de la Estancia Profesional, el otro me daría pauta para una ponencia diferente.

Miradas diversas sobre la enseñanza de la historia

A un mundo globalizado le debe corresponder una educación globalizada. A eso responde el trabajo que realiza la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, A. C. (RENALIHCA) en la búsqueda de nuevos horizontes y en la creación de un futuro común para las licenciaturas en Historia, lo cual solo será posible mediante la conjunción de una cultura común, unos conocimientos equitativamente repartidos y una educación uniforme y coherente con el siglo XXI.

Muchas son las tareas, reflexiones, discusiones y propuestas que surgen en torno a la preocupación de formar historiadores que respondan a las exigencias de nuestro tiempo; trabajo en el que la RENALIHCA se ha empeñado desde su fundación en el 2003. Desde entonces, tanto los quehaceres de cada uno de los miembros de la Red como su participación en cada uno de los encuentros que ha realizado, han favorecido no solamente los lazos de amistad, sino el crecimiento y fortalecimiento de los planes y programas de estudio de nuestra carrera.

Los temas tratados en los encuentros han permitido hallar semejanzas y diferencias entre los planes, formas de trabajo, diversidad de planteamientos metodológicos y teóricos, lo que nos ha empujado a reflexionar sobre el desarrollo desigual que han seguido las licenciaturas y, sobre todo, a darnos cuenta dónde nos encontrábamos nosotros en esa diversidad: la conciencia de lo que éramos y lo que aún no somos.