



## ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EDUCACIÓN HISTÓRICA EN TRES INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

**Coordinadora: Belinda Arteaga Castillo**  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

### LA HISTORIA EN LAS AULAS Y LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS. UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD AJUSCO

**Belinda Arteaga Castillo**  
*Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco*  
**Edith Castañeda Mendoza**  
*Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco*

### DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, EL CASO DEL POSGRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE QUERÉTARO

**Siddharta Camargo Arteaga**  
*Escuela Normal Superior de Querétaro*

### NOCIONES DE CONCEPTOS DE EDUCACIÓN HISTÓRICA. EXPLORACIÓN EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

**Maricarmen Cantú Valadez**  
*Escuela Normal Ing. Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita*

**Área temática:** 2, Historia e historiografía de la educación.

**Línea temática:** 6. Enseñanza de la historia en general y de la historia de la educación en

**particular:** análisis críticos de planes, programas, libros de texto; investigaciones aplicadas que den cuenta de diagnósticos, diseño, operación y evaluación de propuestas; investigaciones sobre la enseñanza de la historia en el aula.

**Resumen general del simposio:** En el simposio que proponemos se presentan los resultados de tres investigaciones que tienen como objeto de estudio el aprendizaje y la enseñanza de la historia en las aulas de instituciones formadoras de docentes y su correlato en el desarrollo del pensamiento y la conciencia históricas.

Edith Castañeda y Belinda Arteaga de la UPN Ajusco dan cuenta de una investigación efectuada a lo largo de cinco años a partir del trabajo realizado en la opción de campo Historia de la Educación y Educación Histórica de la licenciatura en pedagogía y el impacto de este esfuerzo en la formación de los pedagogos que egresan de la misma.

Por su parte, Siddharta Camargo expone los resultados de una investigación sobre el desarrollo profesional docente para la enseñanza de la historia que implica un ejercicio formativo en la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior de Querétaro.

En él, a partir de un robusto andamiaje teórico (que implica un ejercicio de aproximación a los debates más recientes realizados a nivel nacional e internacional en torno a la epistemología de la historia, el conocimiento histórico y el desarrollo del pensamiento histórico), se efectúa el análisis de los diseños de experiencias de aprendizaje de la historia construidas por sus estudiantes.

Finalmente, Maricarmen Cantú sintetiza los resultados de una investigación efectuada en las aulas de la Escuela Normal "Miguel F. Martínez" con fines de obtención del grado de Doctora en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León que fue calificada por sus sinodales con Mención Honorífica Magna Cum Laude.

**Palabras clave:** Educación histórica, enseñanza de la historia, formación de profesores, formación de pedagogos.

## Semblanza de los participantes en el simposio

### Coordinadora y Ponente: Belinda Arteaga Castillo.

Es historiadora, PTC de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del Seminario de Historia de la Educación dirigido por la doctora Luz Elena Galván (QEPD). Es autora de dos libros de texto de historia para bachillerato; cuatro capítulos de libro, dos libros y un fascículo de historia de la educación en México, todos publicados en 2018. En ese mismo año asesoró 5 tesis de doctorado y 15 de licenciatura. Su obra "Los caminos de Clío, perspectivas y debates de la historiografía contemporánea" (1994), se estudia en todas las escuelas normales del país, el DIE y la UPN.

### Participante 2: Edith Castañeda Mendoza.

Pedagoga (UPN- Ajusco), maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación (UAM-X, becaria CONACYT), doctora en humanidades (UAM-I, becaria CONACYT). Miembro del magisterio SEP, educación primaria.

Experiencia docente en educación superior pública y privada desde el 2010. Actualmente, es PTC en la UPN-Ajusco, integrante del CA Historia de la Educación y Educación Histórica UPN- CA-113. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Miembro de la sociedad Historiadores de Ciencias y Humanidades A.C., la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) y la Red de Especialistas en Docencia, Gestión e Investigación Educativa (REDOGIE).

### **Participante 3: Siddharta Camargo Arteaga.**

Licenciado en Educación, Maestro en Desarrollo Educativo, escribe su tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía por la UNAM. Se desempeña como Coordinador de Investigación y Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional en Querétaro, donde es responsable del área de publicaciones y docente en Licenciatura y Posgrado.

Entre sus líneas de investigación destacan: Historia de las instituciones educativas, Educación histórica, desarrollo del pensamiento histórico y cultura política de estudiantes de educación superior. Ha publicado libros, capítulos y artículos en diversas revistas científicas nacionales e internacionales. Colaboró en la elaboración de los Estados del conocimiento del COMIE tercera generación.

### **Participante 4: Maricarmen Cantú Valadez.**

Profesora de tiempo completo en la Escuela Normal Ing. Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita. Cursó la Maestría en Tecnología Educativa y la Maestría en Gestión Pública en el Tecnológico de Monterrey. Estudió el Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es miembro de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH).

## LA HISTORIA EN LAS AULAS Y LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS.

### UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD AJUSCO

Belinda Arteaga Castillo y Edith Castañeda Mendoza

**Resumen:** En este estudio se analiza un fragmento de una investigación más amplia realizada a lo largo de cinco años por miembros del CA “Historia de la educación y educación histórica” de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

En ella se exponen los elementos teórico y metodológicos además de operativos que orientaron nuestro trabajo a partir de la creación y apertura de la opción de campo del mismo nombre, misma que se desarrolla durante los dos últimos semestres de la licenciatura en pedagogía que oferta nuestra Casa de Estudios.

En el centro de la investigación se encuentran tres cuestionamientos clave: ¿Cómo lograr que los futuros pedagogos conozcan, se apropien y generen propuestas alternativas para el aprendizaje de la historia situada en las aulas? ¿Qué componentes contendrán estas opciones para que superen los esquemas tradicionalistas basadas en la memorización, la reproducción de datos, efemérides y anécdotas que no sólo no desarrollan el pensamiento histórico de los sujetos sino que los apartan de la historia? y ¿Cómo se concretan en la clase de historia los conocimientos adquiridos en la licenciatura en pedagogía?

Palabras clave: Historia, enseñanza de la historia, formación de pedagogos, educación histórica.

#### Introducción

El presente estudio expone en un primer momento la problemática de la educación histórica en la formación de docentes y una alternativa desarrollada por la opción de campo Historia de la Educación y Educación histórica (HEEH) de la UPN- Ajusco.

Se identifica la necesidad de repensar a la historia definida como una ciencia en permanente construcción. Como una disciplina viva que si bien es cierto, explica el pasado, también implica con múltiples relaciones con el presente y el futuro. El desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica que se propone en este estudio para las aulas escolares; permite investigar desde las aulas procesos históricos que impactaron a nuestros contextos cercanos y lejanos, pero también narrar a través de la diversidad de fuentes primarias y secundarias, el uso de vestigios como museos, zonas arqueológicas y archivos históricos; el pasado de diversos grupos sociales omitidos por la historia oficial o sujetos invisibilizados.

Así el objetivo general de este estudio es identificar los fundamentos teóricos y didácticos para lograr que los futuros pedagogos conozcan, se apropien y generen propuestas alternativas para el aprendizaje de la historia situada en las aulas. Los objetivos particulares son: 1. Reconocer, según el modelo de educación histórica, los componentes que contendrán estas opciones para que superen los esquemas tradicionalistas que desarrollen el pensamiento histórico. 2. Identificar cómo se concretan en la clase de historia los conocimientos

adquiridos en la licenciatura en pedagogía, específicamente, a partir del trabajo desarrollado en la opción de campo HEEH de la unidad Ajusco. Se parte de la hipótesis central que afirma que es posible construir experiencias de aprendizaje en la clase de historia que coadyuven al desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica de los estudiantes al tiempo que impactan su formación como pedagogos.

## Desarrollo

### 1. La Licenciatura en Pedagogía 1990 y su diseño curricular.

La licenciatura en pedagogía en su versión 1990 nació con el propósito de: “Fortalecer la formación de profesionales en educación en sus componentes teórico-metodológico y técnico para que ésta responda a los problemas y necesidades del Sistema Educativo Nacional (UPN, 1990, p. 3)”.

Su diseño se basó en tres líneas o fases formativas que se vinculan a la docencia, la investigación y la difusión que constituyen las funciones sustantivas de la UPN y responden a su misión y su visión. Estas fases son: la de “formación inicial” que cubre el 30% del programa e incluye diversas aproximaciones a lo procesos educativos y los contextos históricos y sociales en los que se generan. La segunda fase, de “Formación y trabajo profesional”, comprende el 40% del plan de estudios (se abordan elementos teóricos, metodológicos y técnicos del quehacer del pedagogo). La tercera fase de “Concentración en campo y/o servicio” abarca el restante 30% de la carrera y se desarrolla en sus dos últimos semestres. Incluye diez seminarios optativos y de concentración “vinculados al campo de estudio/trabajo que el alumno elige para profundizar así como para realizar el trabajo social y la tesis (o tesina) profesional (UPN, 1990, p. 12)”.

Dentro de la tercera y última fase, se encuentran los campos de concentración, estos son los siguientes: Proyectos educativos, docencia, currículum, orientación educativa y comunicación y educación. Cada campo contiene opciones que se vinculan a diversos espacios de desarrollo profesional y procesos laborales que competen al pedagogo al egresar del plantel.

En este contexto curricular, a partir del año de 2014, se organizó y se ofertó a los alumnos la opción de campo *Historia de la educación y educación histórica (HEEH) alineada al Programa Integral de Desarrollo Institucional (2014 – 2018)*.

### 2. Organización académica de la opción de Campo Historia de la Educación y Educación Histórica.

Esta opción de campo tiene como objetivo situar a los estudiantes de la licenciatura en pedagogía frente a la docencia desde una perspectiva historiográfica que les permita comprender a la misma como resultado de procesos históricos complejos que tienen su asiento en el pasado pero mantienen una relación dinámica con el presente y el futuro.

Y, así mismo, dotarles de una serie de herramientas teórico/prácticas para diseñar estrategias de aprendizaje de la historia innovadoras que incluyan ejercicios con empleo de TIC y para espacios educativos virtuales.

La formación que reciben los alumnos inscritos en esta opción se desarrolla a través de seminarios especializados que contemplan un trabajo teórico práctico alrededor de asuntos clave como la teoría de la historia, el trabajo en archivos, el análisis conceptual de fuentes históricas (primarias y/o secundarias), la educación histórica y el empleo de TIC's en el aprendizaje de la historia. Mención aparte merecen los seminarios de tesis que responden a una propuesta innovadora para conducir a los estudiantes en sus primeras incursiones formales en la investigación educativa a la vez que inician y concluyen los trabajos orientados a la obtención del título de licenciado en pedagogía.

El mapa curricular de la opción de campo HEEH contempla ocho semanarios que se cursan en dos semestres (séptimo y octavo de la carrera de pedagogía) y son los siguientes:

Séptimo y Octavo Semestres.

Fase III: Concentración en campo o servicio.

### ***Seminario de Investigación I y II***

#### ***Seminario – Taller de concentración I y II.***

Seminario optativo – I: *El trabajo en archivos históricos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica.*

Seminario optativo – II: *Trabajo con fuentes históricas y análisis e interpretación de obras historiográficas.*

Seminario optativo – III: *Seminario de Educación histórica y sus conceptos básicos.*

Octavo Semestre

Seminario optativo – IV: *La educación histórica en las aulas, los museos, los archivos históricos y los sitios arqueológicos.*

Seminario optativo – V: *Seminario taller de diseño de experiencias para el aprendizaje de la historia con uso de TIC.*

Seminario optativo – VI: *Seminario-taller de lectura y producción de textos científicos de historia.*

### **3. Fundamentos teóricos y metodológicos de la opción de campo.**

Como podemos observar en el mapa curricular anterior, la teoría de la historia y la educación histórica como propuesta pedagógica para el trabajo disciplinario en las aulas, se encuentran íntimamente asociados a los seminarios que implican propiamente el trabajo de campo que realizamos los historiadores -a saber el

que se refiere a la búsqueda en archivos y su interpretación- así como la organización de investigaciones que tienen como fundamento la pedagogía de la disciplina.

La pedagogía de la disciplina -a decir de Lee Shulman- tiene que ver en este caso, con el conocimiento de la lógica de la historia, la teoría y la metodología que permiten la construcción de nuevos conocimientos históricos así como el conocimiento pedagógico de los sujetos que aprenden, los contextos curriculares y normativos en los que se desplegarán las experiencias de aprendizaje y las cualidades de prácticas docentes que producen el logro de los aprendizajes de los estudiantes. (Shulman, 2005)

Ahora bien, como señala Keith Barton, la investigación sobre el aprendizaje de la historia es un campo fructífero que nos muestra la enorme heterogeneidad de enfoques teóricos, perspectivas metodológicas y objetos de estudio que esta puede implicar.

En el contexto internacional actual podemos reconocer varias experiencias en este sentido. Camargo y González recuperan tres de ellas:

- La primera es la de Pagés, Santisteban y González (2010) que implicó:

“La creación de un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia. Y, finalmente, el análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia (p. 2)”.

- La segunda de Seixas y Peck (2008) en Canadá, inició con la construcción de un modelo de cognición histórica que se desplegó a través de simposios y seminarios que contaron con la presencia de historiadores profesionales, docentes en servicio y tomadores de decisiones. En estos eventos se definieron los parámetros básicos del proyecto; se integró un Comité Directivo que dio cuerpo a un marco-guía que orientase a los grupos locales y reclutara a grupos de entre 10 a 20 maestros para trabajar en el proyecto. Estos equipos fueron los responsables de la tercera fase de la investigación y desarrollaron tareas y rúbricas, y a reunir ejemplos de trabajo estudiantil de diferentes niveles de competencia.

- La tercera es la de México que implicó, como en los casos anteriores, la construcción de un modelo de cognición histórica (Arteaga y Camargo, 2014)

“Que, si bien ha sido el fruto de un esfuerzo en nuestro contexto particular, no ha prescindido de los aportes que desde la investigación y la reflexión de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se han construido en el ámbito internacional (Plá y Latapí, en Pagés y Plá, 2014, p. 108 y 109). Este modelo se ha construido a lo largo de veinte años de trabajo aproximadamente y ha sido posible gracias a diversas experiencias de investigación y colaboración entre profesores de primaria, secundaria, escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (Camargo, 2008 y 2015; Arteaga y Camargo, 2009; Camargo 2012; Arteaga y Camargo, 2014)”.

Al comparar estos modelos reconocemos diferencias procedurales que los distinguen, así como profundas coincidencias entre los mismos. Una de las más relevantes es que todos contemplan la construcción de propuestas epistemológicas para el aprendizaje basadas en la lógica de la disciplina, por lo que incluyen el estudio de procesos históricos con fines comprensivos; el conocimiento y aplicación de conceptos historiográficos y la identificación de fuentes primarias y secundarias que se analizan a partir de estos conceptos. Todo ello situado en un contexto escolar específico en el que es muy importante tomar en cuenta a los sujetos que aprenden y, desde luego, los conocimientos de frontera, basados en investigaciones científicas que nos dicen cómo aprenden dichos sujetos y qué obstáculos suelen enfrentar en su desarrollo cognitivo.

Desde la perspectiva de los autores de los modelos antes descritos, es igualmente relevante avanzar en la construcción de un paradigma pedagógico disciplinario que inicia con la sistematización de los estados de la cuestión sobre el aprendizaje humano y la identificación in situ sobre los sujetos a los cuales se propondrán situaciones de aprendizaje en la clase de historia. Es decir, los contextos en los que operarán estas situaciones y que se refieren a las condiciones concretas: curriculares, institucionales y subjetivas específicas en las que se desplegarán las experiencias de aprendizaje diseñadas por docentes, investigadores y pedagogos de las disciplinas objeto de aprendizaje.

Estos elementos articulados permiten al docente y a los pedagogos de la historia diseñar estrategias de aprendizaje situado que tiene como fundamento un profundo conocimiento de la disciplina y también de las investigaciones de frontera que han aclarado cómo aprenden los sujetos las disciplinas objeto de enseñanza.

#### **4. Enseñar y aprender en la clase de historia: algunos descubrimientos.**

Bajo esta lógica y, a fin de responder a lo planteado en la introducción, explicaremos enseguida el paradigma cognitivo para el aprendizaje de la historia elaborado por Camargo y Arteaga, investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional a lo largo de casi veinte años en colaboración con diversos grupos de académicos universitarios, profesores de primaria, secundaria y normal de distintas localidades de la República Mexicana.

Este modelo coloca en el centro a la historia definida como una ciencia en permanente construcción cuyo propósito es explicar el pasado y sus múltiples relaciones con el presente y el futuro a partir de investigaciones que nos permitan comprender procesos históricos que impactaron a grandes masas de población y por largo tiempo o a pequeños grupos humanos de manera perentoria pero significativa.

En este esfuerzo comprensivo, las preguntas: ¿qué pasó, dónde y cuándo ocurrió? ¿quiénes intervinieron y por qué? Son claves que permiten acercarse a una interpretación, pero, sin duda, ésta proporciona elementos teóricos que permiten remontar el nivel de la simple descripción o de la narrativa literaria y elaborar interpretaciones fundadas sobre el comportamiento de las sociedades humanas en el tiempo.

Pero estas interpretaciones aún deben problematizarse para arribar a estadios de desarrollo cognitivo que



no se reducen a la mera reproducción de la información construida por otros, como sucede actualmente en nuestras aulas o a la memorización mecánica de información irrelevante para los estudiantes, sino que promueven el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. En este sentido, la historia y con ella, la historia situada en las aulas, se orienta al desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica

Por pensamiento histórico entendemos –junto con Lee y Ashby, una forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un constructo histórico, es decir, como resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro. En este sentido, la capacidad de “historizar” implica necesariamente situar acontecimientos, sucesos, actores y objetos en un plano temporal que les otorga sentido. El pensamiento histórico sólo puede constituirse a partir de nociones y categorías que explican históricamente la realidad pero que también requiere de conocimientos sobre los eventos del pasado y sus huellas en el presente así como una cierta idea sobre el futuro. Cuando nos referimos al futuro en relación con el pensamiento histórico implicamos la posibilidad de los sujetos de intervenir (hasta cierto punto) en su construcción, por esta razón, estas nociones sobre el futuro contienen elementos predictivos pero también utópicos.

Bajo esta perspectiva, la tarea de la educación histórica es promover una comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual.

Para ello distingue los conceptos de primer orden que se refieren a los procesos históricos mismos de los conceptos de segundo orden o metaconceptos, mismos que han sido definidos por Arteaga y Camargo (2014) como: “... nociones o categorías analíticas que permiten organizar la información disponible para realizar una interpretación fundada sobre el pasado/presente. Por Lee y Ashby como “conceptos que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” (Lee y Ashby, 2000). Y por Santisteban (2007), como metaconceptos, es decir, conceptos de conceptos.

Los conceptos de segundo orden que estos autores integraron a su propuesta son los siguientes: *tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía.*” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 126)

*Estos conceptos de segundo orden permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos.*

## **5. El desarrollo del pensamiento histórico y su impacto en la formación de los futuros pedagogos: Un caso.**

Los y las estudiantes de la opción de campo se han aproximado a la educación histórica desde nociones teóricas y el diseño (en algunos casos, aplicación) de secuencias didácticas. Este trabajo formativo se desarrolla a lo largo de dos semestres a través de diversos seminarios, cursos inter semestrales y programas de servicio social internos.

A continuación se muestran una secuencia didáctica trabajada por dos estudiantes de la opción de campo de la 4ta generación durante el ciclo escolar 2018-II y 2019-I. Fue elaborada por Citlalli Berenice Arenas Flores y Cintia Islas López estudiantes del octavo semestre de la carrera en pedagogía. Ellas diseñaron y aplicaron la secuencia didáctica titulada: “México una nación moderna. La industrialización y crecimiento económico 1940-1960» en el Colegio de Bachilleres Plantel 15 “Contreras” ubicado en calle río barranca del rosal s/n, entre calle dalia y nube, fraccionamiento El Toro, 10610, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Su aplicación se llevó a cabo en la asignatura de Historia de México II. El aprendizaje esperado fue seleccionar de entre varios hechos cuáles fueron condicionantes para la industrialización del país durante la segunda mitad del siglo XX. Se trabajó en el aula de clase durante dos sesiones con duración de tres horas cada una.

El concepto de primer orden trabajado fue la industrialización y el crecimiento económico 1940-1965 y el concepto de segundo orden fue relevancia y causa/consecuencia.

En la primera sesión de la secuencia se plantearon preguntas detonadoras del aprendizaje en relación a la importancia tuvo el Cardenismo para la industrialización del país, la política agraria e industrial y la relación de la segunda guerra mundial para la industrialización de México.

Reconociendo que, según el modelo de educación histórica “el conocimiento, la conciencia y el pensamiento histórico se desarrollan a partir de procesos de investigación” (Arteaga y Camargo, 2012, p. 9), formulación de cuestionamientos e hipótesis y la validación de diversidad de fuentes.

Así, en las sesiones de trabajo se emplearon las TIC´s y las situaciones de aprendizaje recomendadas para la primera sesión fueron la transmisión de un fragmento de película “Pepe el Toro” (donde se ve el proceso de industrialización en donde cambia la vida de un carpintero. Para la industrialización, se trabajó con investigaciones extraídas de la Filmoteca Nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México; específicamente con películas de la segunda guerra mundial sobre el escuadrón 201. Como parte de la investigación, se solicitó a los estudiantes al cierre de la sesión que localizaran imágenes, textos o videos acerca de este periodo de la historia de México (1940-1965) y que escribieran uno o dos párrafos acerca de los antecedentes y parte de este proceso de la industrialización para trabajar en la segunda sesión con la recopilación de esta información de los alumnos, la validación y análisis de fuentes primarias (imágenes).

En una segunda sesión se les pidió a los estudiantes que buscaran por equipos en la Filmoteca Hernández Bravo; la Fonoteca Nacional o en youtube, materiales que se referidos a la industrialización del país y cada equipo explicaría frente al grupo lo que encontró y su relación con la industrialización de México.

De esta manera, los estudiantes organizaron una secuencia con las imágenes y textos e identificaron los cambios y permanencias a lo largo del tiempo que ha generado este proceso. En el pizarrón, se colocaron imágenes y palabras clave acerca de este periodo de la industrialización, por lo que los alumnos ubicaron este proceso, partiendo de los antecedentes hasta el desarrollo de la industrialización en México. Se pidió

a los alumnos que compararan sus explicaciones sobre lo que pudo generar este proceso histórico y la importancia que tuvo y lo que influye en ellos y en su sociedad estos cambios económicos y políticos generados.

Se recomendó a los estudiantes, para enriquecer este trabajo vieran las noticias por lo menos tres veces a la semana, para que se encuentren informados acerca de los procesos políticos y económicos relacionados con la industria en México y vinculen el tema con su vida diaria y de su contexto.

## Conclusiones

Los hallazgos que esta investigación ubican a la historia en las aulas como una disciplina viva y cambiante, vigente y en relación con el presente. Los pedagogos que han sido formados bajo este modelo y que han diseñado, aplicado y sistematizado secuencias didácticas de la opción de campo HEEH, adquieren conocimientos de la disciplina, la investigación histórica en archivos históricos, contextos extra áulicos y uso de TIC's, lo que los ubica ante la docencia con orientación pedagógica y permite que desarrollen el pensamiento histórico. Se afirma entonces la hipótesis central del estudio que supone que es posible construir experiencias de aprendizaje en la clase de historia en la UPN que coadyuven al desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica de los estudiantes al tiempo que impactan su formación como pedagogos.

Expuesta la organización académica de la opción de campo HEEH de la UPN- Ajusco, sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como el trabajo en las aulas que elaboran con sus estudiantes para el desarrollo del pensamiento histórico, se puede dar respuesta al objetivo general de esta investigación que se planteó reconocer los componentes que deben contener las secuencias didácticas en las aulas mexicanas que superen los esquemas tradicionalistas basadas en la memorización, la reproducción de datos, efemérides y anécdotas que no sólo no desarrollan el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Se pudieron identificar cómo se concretan en la clase de historia los conocimientos adquiridos en la licenciatura en pedagogía a través de la exposición de la ejemplificación de un caso del alumnado de la unidad UPN. Una propuesta que incluye un trabajo formativo de un año a través de diversos seminarios de teoría de la historia, educación histórica y uso de TIC's en las aulas escolares. Las evidencias permite exponer un esfuerzo sistemático y exitoso para la enseñanza de la historia con cinco años de trabajo en UPN- Ajusco y con una fundamentación teórica de décadas de esfuerzo multidisciplinarios a favor de la historia como puente entre pasado y el presente, entre la toma de decisiones conscientes, informadas y contextualizadas desde la mirada crítica.

## Referencias

Arteaga, B y Camargo, S (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, v. 6, n. 13, p. 110 - 139. set./dez.

Arteaga, B y Camargo, S. (2009). *El modelo para el aprendizaje de la historia en el proyecto SEC21*. *Cognición*, número 19, 2009. La Paz: FLEAD. [http://www.cognicion.net/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=243](http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=243) (consulta:10 abril 2019)

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las Escuelas Normales de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen 2012, número 11, diciembre 2012*. Barcelona: *Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona*, pp. 99-112.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion\\_historica\\_19\\_de\\_agosto\\_2012.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf). (consulta: 2 de marzo 2019).

Barton, K., (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. 9, p. 94-114. Barcelona: *Universidad*.

Camargo, S. (2015). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria, mediante el empleo de fuentes históricas y TIC*. España: *Editorial académica española*.

Latapí, P. (2014). *La investigación sobre la enseñanza de la historia en Mexico*, Querétaro, México : Universidad Autónoma de Querétaro.

Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among students ages 7 – 14. En: Sterans, P. et al. *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives*. Nueva York: NYU Press, p. 199 – 222.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: *Plaza y Valdés*.

Plá, S., y Latapí, P. (2014). *La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México*. En: Pagés, J., y Plá, S. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: *Universidad Pedagógica Nacional*.

Pagés, J y Santisteban, A. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. CAD. CEDES, Campinas, Vol. 30, n. 82, p. 281-309. Brasil.

Santisteban, A. (2010) *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)

Seixas, P. y Peck, K. (2008). Benchmarcks of historical thinking. First steps. *Canadian Journal of Education*, número 31, volumen 4, p. 1015 – 1038. <http://www.csse-scee.ca/CJE/> (consulta: 11 de octubre 2014).

Shulman, L. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma en: Profesorado*. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. Consultado: 25/III/2019.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Chicago: Temple University Press.

## DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, EL CASO DEL POSGRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE QUERÉTARO

Siddharta Camargo Arteaga

**Resumen:** Presento aquí un reporte de intervención educativa en el ámbito del Desarrollo Profesional Docente (DPD), en el seminario de didáctica de la historia en la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior de Querétaro. En este seminario seguimos una metodología de trabajo centrada en la colaboración entre un investigador, quien condujo la intervención y un grupo de docentes en servicio, quienes fungieron como investigadores prácticos. Esta forma de trabajo colaborativo ha sido ensayada en diversos espacios internacionales (Seixas y Peck, 2008; Pagés, Santisteban y González, 2010).

El proyecto se basó en las categorías *conocimiento pedagógico del contenido* (Shulman, 2005) y en el *modelo de razonamiento pedagógico* del mismo autor (Shulman y Gudmundsdóttir, 2005, p.2); así como en la *educación histórica* (Arteaga y Camargo, 2014), visión que pretende impulsar la renovación del campo de la didáctica de la historia para fomentar el desarrollo del pensamiento histórico (Wineburg, 2000; Plá, 2005; Pagés y Santisteban, 2010; Barton, 2010; Arteaga y Camargo, 2014; Seixas, 2017).

El problema que se abordó fue el de la transformación de la forma en la que los docentes entendían la historia y la manera en la que la enseñaban. Los resultados obtenidos, si bien preliminares, permiten aseverar que la colaboración entre investigadores educativos y docentes en activo posibilita la generación de procesos que, al tiempo de fortalecer el desarrollo profesional docente, permiten aterrizar supuestos teóricos y resultados de investigaciones en la acción docente en el aula.

**Palabras clave:** Conocimiento pedagógico del contenido, educación histórica, desarrollo profesional docente, enseñanza de la historia, proyectos colaborativos de investigación.

## Introducción

Tal como he señalado en la intervención que se documenta aquí, se intentó demostrar la necesidad de que los docentes involucrados en el proceso de Desarrollo Profesional Docente (DPD) participen activamente en los procesos investigativos con la finalidad de desarrollar su conocimiento pedagógico del contenido, al tiempo de aportar conocimiento sobre aspectos del aprendizaje de la historia en contextos escolares reales que de otra forma sería muy difícil comprender, tal como aseveran Plá y Latapí (2014) “Hoy en día desconocemos mucho de lo que sucede en las aulas de historia en nuestro país (...) no entendemos la manera en la que interactúan, en los diferentes contextos, los agentes educativos con los diferentes conocimientos históricos que influyen sobre los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 210).

Coincido en la necesidad de profundizar en este último aspecto, para lo cual me parece fundamental el trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. Desarrollar procesos de colaboración de esta naturaleza nos permite generar conocimiento situado en las aulas y escuelas reales y al mismo tiempo nutrir los procesos de Desarrollo Profesional Docente para fortalecer el conocimiento pedagógico.

Para fundamentar este proyecto recupero tres aspectos teóricos: la categoría propuesta por Lee Shulman (2005) *conocimiento pedagógico del contenido*; la revisión sobre los debates en torno al problema del Desarrollo Profesional Docente (DPD) y el modelo teórico que propuse como investigador al grupo de docentes con quienes desarrollé el presente proyecto al que hemos llamado *educación histórica*. Así mismo, me pareció pertinente mencionar algunos de los procesos y grupos de investigación que a nivel internacional han llevado a cabo proyectos similares al expuesto aquí. A continuación, presento el proceso de intervención que consistió en una fase diagnóstica, una de preparación para la intervención, una de implementación, una de evaluación de resultados de impacto de la misma y finalmente una de reflexión final.

## Contexto de la intervención

La intervención reportada se dio como parte de la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior de Querétaro, en el seminario de didáctica de la historia. Participamos un investigador educativo quien fungió como coordinador y asesor del seminario y un grupo de veintiún docentes; quince mujeres y seis varones. Las edades de los docentes oscilaron entre los 24 y los 70 años. Los rangos de experiencia en el trabajo docente medidos en años también presentaron diferencias muy marcadas, pues mientras algunos de los docentes más jóvenes apenas contaban con dos o tres años de experiencia, los de mayor edad (una docente) contaba con casi cuarenta y cinco años de práctica. Otro factor relevante es el referido a los niveles educativos en donde se desempeñaban los docentes: cuatro se encontraban trabajando en escuelas de nivel preescolar; siete en primarias; siete en secundarias; ninguno en media superior y dos en educación superior; una más de las estudiantes se encontró desempleada por lo que no pudo continuar

con el proceso hasta el final, lo mismo sucedió con uno de los docentes de secundaria que sufrió un problema de salud por lo que dejó trunco el proceso, esto quiere decir que de los veintiún docentes, solamente diecinueve culminaron el proceso hasta el final.

## Desarrollo Profesional Docente

El Desarrollo Profesional Docente (DPD) en México, así como a nivel internacional ha sido ampliamente debatido, circunstancia que ha permitido que se clarifiquen ciertos aspectos de este, pero al mismo tiempo, como suele suceder con los debates académicos que revisten aristas políticas y laborales, el debate ha generado confusiones y un cúmulo de interpretaciones difícilmente mensurables. Por ende, aquí sólo mencionaré algunos aspectos que resultan pertinentes para nuestra problematización.

Para iniciar creo pertinente señalar con Imbernon y Canto (2013) que “Actualmente, en la formación del profesorado existe el riesgo de confundir términos. En algunas áreas y países no se identifican diferencias entre la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. Si aceptamos tal semejanza, veríamos el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo” (p. 2).

Si se toma en consideración la complejidad del trabajo docente en lugar de pretender construir esquemas que lo simplifiquen, entonces entendemos el creciente rechazo por parte de especialistas y docentes a los esquemas de DPD “tradicionales” que se basan en experiencias de corto aliento, un pobre diseño, que no consideran el contexto específico en el que los docentes realizan su labor, que parten de un enfoque transmisivo del aprendizaje, que prescinden de la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje o bien que no se enfocan en aspectos relevantes del trabajo docente.

Así, “en las última dos décadas, un “nuevo paradigma” para el desarrollo profesional docente ha emergido de la investigación que distingue las poderosas oportunidades de aprendizaje para los docentes del ineficaz modelo del taller de un día” (Chung Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, Orphanos, 2009, p. 3).

Algunas de las características que parecen generar consenso en la literatura son los siguientes: los programas de DPD deben vincular el aprendizaje docente con el de los alumnos; proveer una buena diversidad de procesos y prácticas de aprendizaje en un marco de reflexión; considerar la forma de evaluación del crecimiento profesional y las metas del programa; asegurar que la reflexión y la planeación son parte del ciclo de DPD. Además de lo anterior, se mencionan de manera frecuente recomendaciones sobre la necesidad de considerar actividades de aprendizaje situado en el contexto laboral de los docentes y guiar la reflexión sobre dichas actividades (Brad y Evans, 2006).

En la intervención realizada retomamos las recomendaciones mencionadas y las siguientes: “el contenido del aprendizaje profesional es más útil cuando considera tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión, que cuando se basa en discusiones abstractas sobre la docencia. Diversos estudios han mostrado fuertes efectos en el desarrollo profesional docente cuando se centra en el

desarrollo de habilidades pedagógicas específicas y en cómo enseñar tipos específicos de contenidos; algunos otros estudios han encontrado que los estudiantes mejoran más sus aprendizajes cuando los docentes se comprometen en programas de DPD sostenidos, colaborativos y específicamente centrados en la profundización del conocimiento pedagógico del contenido y en prácticas de enseñanza” (Chung Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, Orphanos, 2009, p. 4-5).

## Conocimiento Pedagógico del Contenido y el modelo de razonamiento pedagógico de Shulman

Como vemos, la conceptualización que presentamos en torno al DPD encuentra una liga directa con el planteamiento del *conocimiento pedagógico del contenido* planteado por Lee Shulman (2005) como “la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (p. 11)”. Shulman y Gudmundsdóttir (2005) señalan que el conocimiento pedagógico del contenido: “Es esta forma de conocer y comprender la materia que distingue al profesor del especialista en la materia. Queremos sugerir que el conocimiento pedagógico de la materia se construye con y sobre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos” (p. 3).

Shulman (2005) también ha propuesto un *modelo de razonamiento pedagógico* cuya piedra de toque es, precisamente, el conocimiento pedagógico del contenido: “Este modelo sugiere que en la preparación y la enseñanza los profesores se inspiran en fuentes de conocimiento que hemos identificado como: conocimiento del contenido, conocimiento *didáctico* del contenido, conocimiento curricular, conocimiento didáctico general, conocimiento de las metas y objetivos, conocimiento de los alumnos, y conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa. Shulman sugiere que estas fuentes de comprensión hacen posible el proceso de razonamiento y acción pedagógica. El modelo describe cómo la comprensión de la materia por el profesor la transforma para hacerla *enseñable*” (p.2).

El modelo de razonamiento pedagógico propuesto por Shulman (2005) se estructura de la siguiente forma: comprensión, en relación con “objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina”; transformación, que incluye la preparación, la representación, selección y adaptación; enseñanza, evaluación, reflexión y nuevas formas de comprensión (p.20).

El proceso de intervención que llevamos a cabo se basó de manera flexible, en esta conceptualización del desarrollo de la capacidad de enseñar.

## Educación histórica

Siguiendo este razonamiento recupero el planteamiento de la *educación histórica*, el cual promueve una renovación de los debates, así como de la práctica y la innovación de la enseñanza de la historia. Bajo



esta lógica, la educación histórica rescata en primera instancia una idea de la historia como conocimiento abierto y en permanente construcción, pues se trata de las diversas formas que adopta el análisis y conocimiento del pasado desde el presente mediante la construcción de discursos teóricos debatibles que permiten la interpretación del legado que las generaciones que vivieron en otros tiempos les han heredado a las generaciones presentes.

Visto así, el conocimiento histórico es susceptible de ser interpretado, debatido y renovado de forma permanente. Si bien es cierto que no podemos cambiar aquello que ocurrió en el pasado, también lo es que sólo podemos conocerlo a partir de los marcos de razonamiento que construimos en el presente. Bajo esta perspectiva hemos retomado la idea de Ashby y Lee (2000), recuperada por Seixas y Peck (2008) y por Seixas y Morton (2013), en relación con la necesidad de contar con una serie de conceptos centrales relacionados con el pensamiento histórico. A estos les hemos llamado, siguiendo a los autores británicos y canadienses, “conceptos de primer y segundo orden”, los conceptos de primer orden son los procesos históricos que se analizan y se distinguen de la visión de los temas de estudio en el sentido de que se parte del supuesto de que estos son conceptos construidos en el presente, son producto de ejercicios intelectuales, analíticos e interpretativos.

Estos ejercicios conceptuales permiten proponer una temporalidad y una ubicación espacial a las acciones llevadas a cabo por los sujetos históricos, así como por los personajes. Este confinamiento resulta hasta cierto punto artificial y es producto de un análisis a posteriori del proceso histórico en sí mismo.

En segundo lugar, se proponen los conceptos de segundo orden, estos conceptos que también han sido llamados metaconceptos por Antoni Santisteban (2010) son aquellas teorizaciones que permiten ordenar y analizar los procesos históricos, nosotros hemos pensado y puesto a prueba seis de ellos, en un ejercicio de esquematización adaptación del trabajo llevado a cabo por los historiadores y que también difiere de los modelos establecidos por los investigadores catalanes y canadienses.

Otro elemento central en nuestra propuesta ha sido recuperado tanto del trabajo de los historiadores, como del trabajo del investigador norteamericano Samuel Wineburg (2001), se trata de la forma especial en la que los historiadores son capaces de leer, decodificar y comprender el discurso legado por los seres humanos del pasado. El trabajo con fuentes, la lectura realizada por los historiadores nos, parece nodal e indispensable, sin fuentes no hay posibilidad de conocimiento histórico, por ende, este debe llevarse a las aulas. Cabe aclarar que este ejercicio debe ser adaptado, tal como lo propone Shulman en su *modelo de razonamiento pedagógico* y en su categoría central *conocimiento pedagógico del contenido*.

En resumen: el modelo teórico presentado en la intervención para su análisis, debate y adaptación con el grupo de docentes consiste fundamentalmente en el planteamiento de que el desarrollo del pensamiento histórico en la escuela requiere de una serie de herramientas conceptuales, así como del análisis de fuentes primarias en las aulas para que los estudiantes sean capaces de desarrollar el pensamiento histórico.

## Proyectos colaborativos entre investigadores y docentes a nivel internacional

Los proyectos de referencia que propongo revisar aquí implican la colaboración entre investigadores y docentes para generar conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, esta forma de trabajo que parte de la relación permanente entre la teoría y la práctica, asume que la frontera entre investigación en educación y la innovación es porosa y ha sido ensayada en diversos espacios internacionales. Por ejemplo, el modelo de investigación reseñada por Pagés, Santisteban y González (2010) parte de tres componentes fundamentales: “1. La creación de un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza. 2. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia. 3. El análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia (p. 2)”.

Por otro lado, Seixas y Peck (2008) han descrito el proceso mediante el cual se dieron los pasos para la construcción de unos “Estándares de pensamiento histórico”, de igual forma que en el caso de los colegas catalanes, los canadienses partieron de la construcción de un modelo de cognición histórica que les permitiera iniciar un proceso de investigación, innovación y evaluación del pensamiento histórico. Este proceso fue descrito de la siguiente forma por Seixas y Peck (2008):

“En la fase I del proyecto (abril 2006), realizamos un simposio internacional (el *Simposio de abril*) y utilizamos las reflexiones de historiadores, maestros e investigadores de educación histórica de Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y Canadá, para definir los parámetros básicos del proyecto. En la fase 2 del proyecto (agosto 2006), tomamos un grupo de 14 individuos para formar un Comité Directivo (que nos incluyó a nosotros) para dar cuerpo a un marco de evaluación que suministrara una guía a los grupos locales (...). Los individuos seleccionados para formar el Comité Directivo fueron también designados como “maestros líderes” de sus respectivas regiones, con la finalidad de que ellos reclutaran y trabajaran con un grupo de entre 10 a 20 maestros para trabajar en el proyecto. En la fase 3 del proyecto (septiembre 2006-junio 2007), los equipos locales de evaluación, trabajando con el marco del *Seminario de Agosto* y guiados por los “maestros líderes” en sus regiones, comenzaron a desarrollar tareas y rúbricas, y a reunir ejemplos de trabajo estudiantil de diferentes niveles de competencia”. (p. 4)

Por nuestra parte en México hemos desarrollado un modelo de cognición histórica (Arteaga y Camargo, 2014) que, si bien ha sido el fruto de un esfuerzo en nuestro contexto particular, no ha prescindido de los aportes que desde la investigación y la reflexión de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se han construido en el ámbito internacional (Plá y Latapí, en Pagés y Plá, 2014, p. 108 y 109). Este modelo se ha construido a lo largo de varios años de trabajo y ha sido posible gracias a diversas experiencias de investigación y colaboración entre profesores de primaria, secundaria, escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (Camargo, 2015; Arteaga y Camargo, 2009; Arteaga y Camargo, 2014).

Es posible encontrar tanto coincidencias, como diferencias en los tres modelos conceptuales sobre la formación del pensamiento histórico que hemos mencionado. Quizá el modelo de investigación descrito arriba, muy similar en los tres casos, así como el supuesto fuerte de que las disciplinas científicas cuentan con una particular epistemología que debe ser considerada en sus didácticas, sea la mayor coincidencia.

## Conclusiones

Tal como señalé líneas arriba con esta intervención intenté afrontar el problema de la transformación de la forma en la que los docentes entendían la historia y la manera en la que la enseñaban. Esto se debe a que de acuerdo con la aproximación inicial desarrollada en la fase diagnóstica de la intervención fue posible documentar que la mayoría de los docentes entendían a la historia como un conocimiento cerrado y preconcebido.

Una mirada de la que derivaba la idea de que, en el aula, la práctica de la enseñanza de la historia se reducía a repetir una narrativa única, manifiesta en los libros de texto. La historia oficial entendida por Carretero (2007) como aquella que el Estado produce, distribuye y “controla para garantizar su adecuada reproducción” (p. 86). Carretero realiza algunas consideraciones que me parecen nodales en este punto: “la enseñanza de la historia con fines controladores impacta no ya sobre el signo de los relatos que produce, en el sentido más maniqueo, sino sobre la limitación estructural para generar otros modelos de historicidad posible, lo que implica otras nociones de secuencialidad, de periodización, de articulación causal y de esquematización temporal (...) el poder que ejercen los textos oficiales y no oficiales sobre las versiones del pasado construidas por individuos es tan fuerte (...) que la autonomía para crear esquemas diferentes de comprensión del mundo se ve seriamente limitada, pero a la vez, nunca totalmente dominada, ya que los textos funcionan como recursos mediacionales que no determinan (...) la generación de versiones del pasado de manera mecánica” (91).

Es importante también considerar otra aseveración planteada por Carretero (2007): “el conocimiento histórico impartido en la escuela se ve deslegitimado por la evidencia de su manipulación ideológica” (p. 91). Esta última idea nos parece relevante si somos capaces de situarla en el contexto de la intervención que se reporta aquí. El análisis de los testimonios recuperados permite aseverar que la forma en la que el Estado mexicano, a través de la legislación educativa y de los mecanismos de control que ejerce la Secretaría de Educación Pública sobre la producción de contenidos de los libros de texto, así como su distribución y su consumo en las aulas se asemeja al modelo de la producción de una historia oficial planteada líneas arriba.

A pesar de estas limitaciones, la intervención llevada a cabo permitió que los docentes reconfiguraran su concepción de la historia, plantearan diseños didácticos que partieran de la problematización a partir de conceptos de primer y segundo orden e incluyeran el análisis de fuentes primarias en las aulas. Todo ello, mediante adaptaciones pertinentes para considerar las características de sus alumnos y sus diversos

contextos. El trabajo colaborativo, basado en el diálogo informado permanente y en el análisis de los problemas de la práctica docente cotidiana permitió implementar el modelo de razonamiento pedagógico planteado por Shulman (citado por Shulman y Gudmundsdóttir 2005) y desarrollar el conocimiento pedagógico del contenido. Por motivos de espacio no será posible llevar a cabo en este texto un análisis pormenorizado de las evidencias recabadas en el proceso, tarea que realizó y será publicada en su momento en un texto de más largo alcance.

## Referencias

Arteaga, B; Camargo, S (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 110 - 139, set./dez.

Arteaga, B.; Camargo, S (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las Escuelas Normales de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen 2012, número II, diciembre 2012. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona, pp. 99-112.

Ávalos, B (2001). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Projectando Desde el Presente al Futuro*. Preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, Chile, 23-25 septiembre del 2000.

Broad, K. y Evans, M (2006). *A Review of Literature On Professional Development Content And Delivery Modes For Experienced Teachers*. Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Brubacher, Case y Reagan (1994). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

Camargo, S. (2015). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria, mediante el empleo de fuentes históricas y TIC*. España: Editorial académica española.

Carretero, M (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Gudmundsdóttir, S. Shulman, L (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Granada: Universidad de Granada.

Imbernón, F., Canto, P. J. (julio-diciembre, 2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41.

Lee, P.; Ashby, R (2000). Progression in Historical Understanding among students ages 7 – 14. En: Sterans, P. et al. *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives*. Nueva York: NYU Press, p. 199 – 222.

Plá, S., y Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En: Pagés, J., y Plá, S. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Opfer, D. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of educational research*, 81: 376 originally published online 21 July 2011.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados (14)*, 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)

Santisteban, A., González, N., y Pagés, P. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales "Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales".

Seixas, P.; Peck, K. Benchmarks of historical thinking. First steps. *Canadian Journal of Education*, número 31, volumen 4, p. 1015 – 1038, 2008. <http://www.csse.scee.ca/CJE/> (consulta: 11 de febrero del 2019).

Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En: Carretero, M. Berger, F. Grever, M (eds.) (2017). *Plaggrave Handbook of research in historical culture and education*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

----- (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49:6, 593-605, DOI: 10.1080/00131857.2015.1101363. Londres: Macmillan

Shulman, J. (1986). *From veteran parent to novice teacher: A case study of a student teacher*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.

Vescio et al. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24, 80–91. Florida: University of Florida.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.

Wineburg, S. Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past. Chicago: Temple University Press, 2001.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

## NOCIONES DE CONCEPTOS DE EDUCACIÓN HISTÓRICA.

### EXPLORACIÓN EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

Maricarmen Cantú Valadez

**Resumen:** Este escrito comparte los resultados de una exploración que se realizó en estudiantes de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal pública, para indagar las nociones de los significados de seis conceptos relacionados con la educación histórica. En un marco contextual, donde se resalta que una de las tendencias para la formación de docentes de educación básica, es la de retomar en la formación docente, los conocimientos disciplinares de las distintas áreas de la Ciencia. Específicamente para el conocimiento histórico, académicos-investigadores, resaltan la pertinencia de realizar con los alumnos de educación básica actividades similares a las que realizan los historiadores que implican acercamientos para conocer la disciplina. Por medio de redes semánticas se obtuvo el conjunto de quince palabras definidoras para cada uno de los conceptos, estas palabras son las que tuvieron más peso semántico. El análisis a estas redes semánticas evidencia que los estudiantes normalistas no cuentan al término de su primer semestre, con un conjunto semántico robusto asociados a los conceptos explorados; es decir, no hay acuerdo entre ellos. Además, se encontró que en los conjuntos semánticos se incorporan conceptos relacionados con la enseñanza tradicional, tales como *memorización, fechas, personajes y libros*.

**Palabras clave:** educación normalista, formación de profesores, enseñanza de la historia,

## Introducción

La formación inicial docente para educación básica ha sido tema de estudio y análisis por académicos, investigadores (Aguerrondo, 2003; Ducoing Watty, 2013; Figueroa Millán, 2000) y organismos nacionales e internacionales (OCDE, 2010).

En México, las escuelas normales han sido, por tradición y por política educativa hasta hace algunos años, un espacio para la formación inicial docente de educación básica. La formación de los profesionales de la educación básica es cuestión de Estado, quién es responsable de los programas de educación normal.

El rol del docente es fundamental en educación básica pues propicia espacios para el aprendizaje de sus alumnos en diversas áreas del conocimiento. Conocer como son los espacios, servicios y académicos de las escuelas normales; así como los trayectos formativos de los futuros docentes, sería una acción lógica en un marco de evaluación y mejoramiento continuo de la educación normal.

A fin de mejorar las condiciones de formación en educación normal, se inicia un proceso integral de reforma (2007-2012) por parte de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación Pública, con diversas acciones enfocadas al personal académico y sus funciones sustantivas, infraestructura, cultura de evaluación (institucional y estudiantado), revisión de planes y programas de estudio, entre otras (Santillán Nieto, 2012).

Uno de los resultados de este proceso, fue la reforma curricular de cuatro planes de estudio, específicamente para la formación de docentes de educación preescolar y de educación primaria. Los planes de estudios 2012 continuaron un modelo centrado en el aprendizaje y basado en competencias pero realizando ajustes en otros elementos curriculares, como: la incorporación del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) para facilitar la movilidad académica, la definición de un perfil de ingreso, la declaración de modalidades de trabajo académico y la incorporación del portafolio y tesis de investigación como modalidades para la titulación. Core respecto a los contenidos, se recupera la formación disciplinar en las distintas áreas del conocimiento que se relacionan con educación básica: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Educación Artísticas.

Para el caso específico de Historia, la propuesta formativa y de contenidos en los planes 2012 es resultado de un ejercicio de interacción entre pares, con académicos que imparten asignaturas relacionadas con historia y académicos que investigan, difunden y publican sobre conocimiento histórico, didáctica de la historia y formación docente a nivel nacional e internacional.

Tomando en cuenta los resultados de las tendencias de investigación, que incluían experiencias de intervención en aulas de educación básica y formación inicial docente, así como los planes de estudio de educación básica; para la línea curricular de historia, se establecieron propósitos formativos, competencias específicas, marco conceptual, actividades y modalidades de trabajo sugeridas, bibliografía básica, entre otros. Tendiendo como visión formativa el desarrollo del pensamiento histórico a través de la indagación y uso de fuentes históricas.

En conjunto, la idea es que los futuros docentes contaran con una formación que respondiera al currículo de educación básica e incorporara las tendencias de trabajo didáctico de contenidos de historia en el aula.

En este contexto, se considera pertinente valorar las nociones de algunos conceptos de educación histórica que se abordan en los programas de la línea curricular de historia de los planes de estudios 2012.

A continuación, se comparten los resultados del contraste de conceptos relacionados con la educación histórica en dos momentos, en la formación inicial docente de alumnos de la licenciatura en educación primaria, plan 2012, de una escuela normal pública. La idea es analizar la evolución de la construcción de conceptos relacionados con la historia y su didáctica.

## Desarrollo

### Enfoque teórico

En tiempos de la posmodernidad, algunas sociedades han visto que el estudio de la historia desde un paradigma positivista y tradicional donde existe una idea de progreso desde la racionalidad, generalidad y linealidad no es suficiente, es un modelo agotado. Agotado pues no incorpora el estudio de lo local y regional, de los grupos minoritarios, y otros tantos temas emergentes actuales.

De ahí que las nuevas propuestas curriculares para la enseñanza y aprendizaje de la historia tiendan a una formación que enfatice el desarrollo del pensamiento histórico como herramienta fundamental para comprender el mundo actual como parte de un proceso de evolución del pasado no necesariamente con parte de una secuencia lineal. Propuestas que se centran en la historia como una ciencia en constante cambio, donde el conocimiento no es absoluto; por lo que es fundamental el aprender a pensar históricamente a partir de aplicar procesos de indagación similares a los que usan los historiadores y el uso de fuentes históricas como insumo básico para la fundamentación, demostración y verificación (Osborne, 2006).

Es transitar de una narrativa de construcción de nación, donde se reproducen acríticamente hechos y sucesos que involucran personajes buenos y malos, a una educación histórica de diálogo y crítica apoyada en la investigación y uso de fuentes, “como el proceso mediante el cual los estudiantes llegan a entender la historia como una forma de indagación disciplinada y con ello aprender a pensar históricamente” (Peck & Seixas, 2008, p. 1017).

Sam Wineburg en Estados Unidos y Peter Seixas en Canadá con base de experiencias de investigación en el aula, ha presentado resultados favorables en el desarrollo del pensamiento histórico con actividades similares a las que realizan los historiadores, donde los alumnos aplican procesos de indagación y usan fuentes históricas. Experiencias similares han sido desarrolladas en España, Argentina y México.

Conseguir esto, no es sencillo. Algunos señalamientos no recientes de académicos nacionales, como Elizalde (2001); Florescano (2000); López (1996); Sánchez Quintanar (2001, 2002); son retos aún actuales en



la práctica docente en Historia, como superar la concepción de historia única y verdadera, conocimiento y comprensión en estrategias propias y específicas de la disciplina, incorporación de documentos históricos y favorecer el pensamiento histórico en lugar de la memorización de fechas y datos.

La formación inicial docente presenta retos desde las concepciones de los futuros docentes, como la idea de que todo el pasado es importante donde existe la ausencia de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas para la comprensión del conocimiento histórico; sobresale la ausencia de construcción del concepto relevancia histórica (Arteaga Castillo & Camargo, 2012). En Chile, Montanares Vargas y Llancaivil Llancaivil (2016) en su estudio realizado en formación inicial docente basado en una intervención concluyen que es fundamental que los futuros docentes cuenten con experiencias de acercamiento a la consulta y uso de fuentes históricas como espacio para el entendimiento de las actividades del historiados y la construcción del conocimiento histórico.

### Enfoque metodológico

En este escenario, se consideró pertinente explorar las nociones de algunos conceptos relacionados con educación histórica de los estudiantes de licenciatura en educación primaria al inicio de su formación y contrastar éstas luego de ciertos espacios de corte temporal para visualizar su construcción luego de cursar los semestres que incluyen los cursos de la línea curricular de historia.

En este caso particular, se presenta el contraste del momento al ingresar a la escuela normal (levantamiento: mes de agosto) y al cierre del primer semestre luego de desarrollar el curso de Historia de la Educación en México (levantamiento: mes de febrero).

Este estudio se realiza bajo un enfoque mixto con predominancia cuantitativa utilizando el método de redes semánticas (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) recuperando los datos a través de un cuestionario autoadministrado. Para el diseño del formato del cuestionario, se retomó la propuesta de Álvarez-Gayou Jurgenson (2003); dónde el participante primero escribe las primeras palabras que vienen a su mente, para luego en una fase porterior, él ordene las palabras escritas de mayor a menor importancia o relación con el concepto estímulo.

La población de estudio son estudiantes de una escuela normal pública de la licenciatura en educación primaria. La muestra estuvo conformada por 144 participantes de la cohorte 2014. Todos los participantes cumplieron los requisitos por la entidad federativa en la convocatoria publicada en un periódico local. Cabe señalar dos aspectos: 1) cada entidad federativa, para la convocatoria de ingreso 2014, contaron con requisitos y características del proceso de ingreso diferentes, y 2) el puntaje mínimo en el examen de ingreso IDCIE de los participantes fue de 59 puntos, más de 14 puntos de la puntuación mínima de aceptación.

Entre las características que sobresalen de estos participantes es que el 73% son mujeres, el 60% era menor de edad al ingreso a la escuela normal, el 92% realizó sus estudios de bachillerato en una institución

pública, el 86% se considera de clase media y media alta, y el 90% tienen como lugar de residencia la zona metropolitana. En su hogar 23% cuenta con un espacio o sección de biblioteca y 92% cuenta con servicio de internet que usa a través de su computadora de escritorio, laptop o celular. Este último indicador por arriba del promedio de los países de la OCDE.

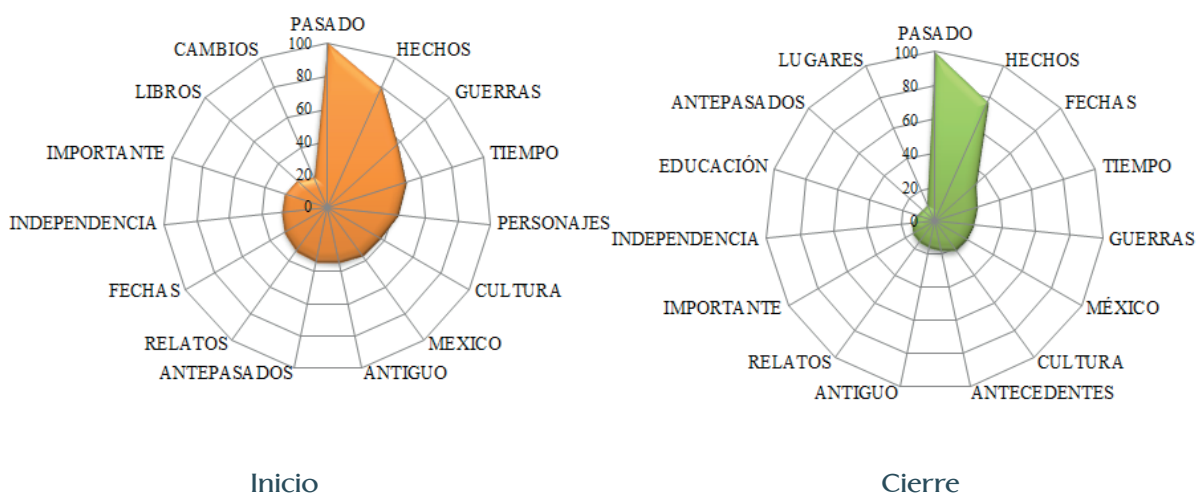
## Resultados

### 1. Historia

Para estos estudiantes normalistas, la historia es todos los hechos del pasado (inicial 43%, cierre 50%). Luego de un semestre que incluye un curso de la línea curricular de historia, los estudiantes no logran construir la noción de relevancia histórica. El resultado es similar a los estudios realizados por DGESPE-SEP (2011) y Sánchez Quintanar (2002).

Entre los estudiantes existe un consenso para asociar dos palabras con un peso semántico importante al concepto Historia: *pasado y hechos* (Véase Figura 1). Al contrastar los conjuntos semánticos, encontramos con la coincidencia en trece palabras definidoras. Las palabras definidoras que aparecen en ambas redes semánticas aluden a un modelo tradicional para la enseñanza de la Historia, basado en acontecimientos donde el estudio de ésta se concentra en las batallas, biografías de personajes e historia nacional y el uso de libro como fuente de información (Arteaga Castillo, 2006).

Figura 1: Conjuntos semánticos para el concepto: Historia



Además, se observa la existencia de una posible deconstrucción del concepto, pues existe menos consenso entre los estudiantes con respecto al concepto Historia, observemos cómo la red semántica de cierre, son dos palabras quienes tiene el mayor peso semántico: *pasado y hechos*.

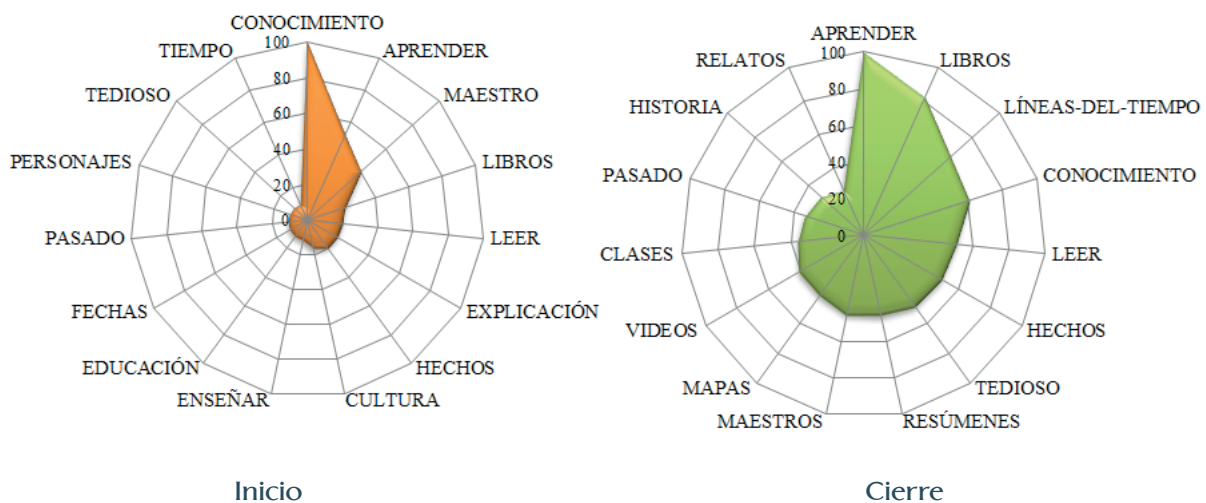
## 2. Enseñanza de la historia

Al observar la Figura 2, encontramos en el momento de cierre, que existe entre los estudiantes un mayor consenso en definir enseñanza de la historia. Existe un mayor número de palabras definidoras con un peso semántico mayor a 50%.

El conjunto SAM Cierre, contiene conceptos que evocan modelos tradicionales para el estudio de la historia que se niegan a desaparecer en el aula (Amaro Aranda, s.f.): enseñar historia leyendo libros y a través de relatos de los maestros, identificando fechas y hechos del pasado en líneas del tiempo, escribiendo resúmenes y/o aprendiendo conocimientos de forma tediosa. Incluso se puede observar, la inclusión de palabras relacionadas con fuentes para enseñar historia; dos propias de la historia: *mapas y relatos y otras genéricas: libros y videos.*

Así también, se observa la ausencia de conceptos vistos en el curso, como *indagación, investigación, fuentes, etc.* que el programa señala como recursos para la enseñanza de la historia.

Figura 2: Conjuntos semánticos para el concepto: Enseñanza de la historia



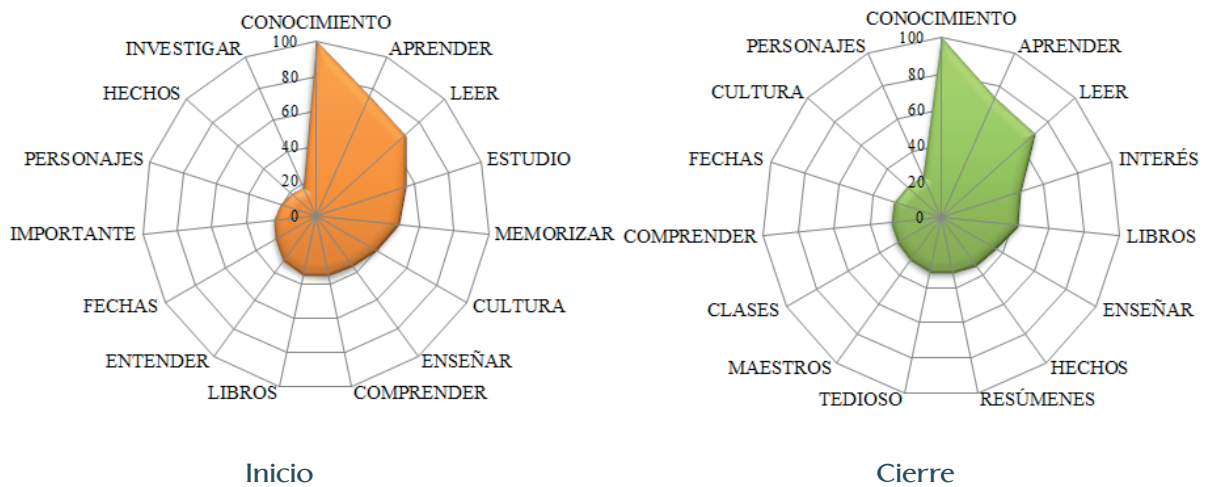
## 3. Aprendizaje de la historia

Para este concepto, si observamos las tres palabras definidoras de peso semántico mayor a 60% en la Figura 3, no encontramos diferencias. Existe una coincidencia en tres conceptos: *conocimiento, aprender y leer.* Revisando el resto de las palabras, en ambas redes semánticas, se enlistan conceptos asociados al aprendizaje de la historia vinculados a modelos tradicionales para su estudio (Amaro Aranda, s.f.): *enseñar, fechas, hechos, personajes y libros.*

En el programa del curso Historia de la educación en México recurrentemente se declara la investigación como una actividad para el aprendizaje. Las respuestas de los estudiantes no parecen coincidir en este

sentido, pues en el conjunto semántico de cierre no se incluye el concepto investigación. Sin embargo sí incluyen conceptos relacionados con modelos tradicionales para la enseñanza, como son maestros y resúmenes. Por la forma de la red semántica del conjunto de cierre, se presume una deconstrucción del concepto, a raíz de la formación recibida en el primer semestre.

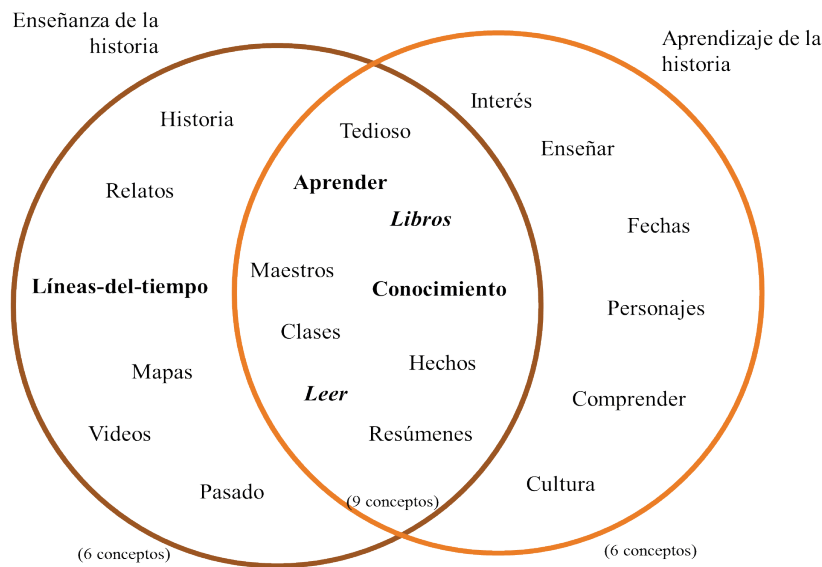
**Figura 4:** Conjuntos semánticos para el concepto: Aprendizaje de la historia



Al comparar los conjuntos semánticos de cierre para *Enseñanza de la historia* y *Aprendizaje de la historia*, observamos que comparten 9 de 15 palabras definidoras en sus redes (60%) (Véase Figura 5). “...es imposible disociar, en la práctica los procesos de aprendizaje de los de enseñanza” (Zabala Vidiella, 2000, p. 21).

Para un profesional de la educación, es fundamental reconocer las diferencias entre estos dos procesos: enseñanza y aprendizaje. Los primeros refieren al docente, quién a través de una intención educativa propicia el aprendizaje. El compartir un 60% de palabras definidoras entre estos conceptos, se puede inferir en los alumnos docentes, poca claridad de lo que implica aprender historia y/o enseñar historia desde el modelo de educación histórica del plan de estudios 2012.

Figura 5: Diagrama de Venn de los conjuntos semánticos: Enseñanza de la historia y Aprendizaje de la historia.



#### 4. Recursos para aprender historia

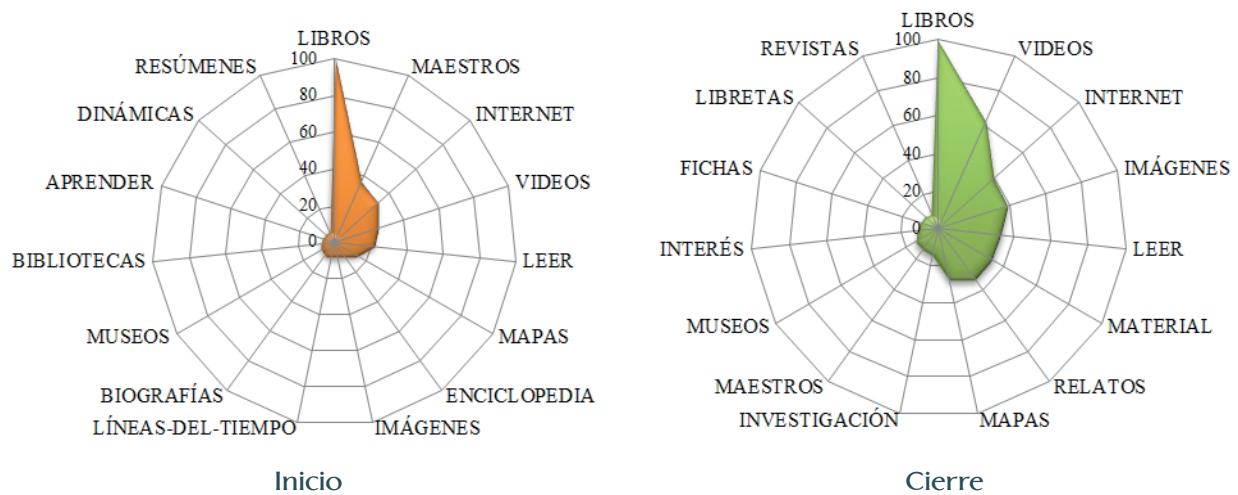
Para el caso del estímulo *recursos para aprender historia*, en las redes semánticas no se logra apreciar un consenso para conformar un conjunto semántico robusto (Véase Figura 6). Es un concepto en construcción. De acuerdo a lo que se observa en ambos conjuntos semánticos no incluyen palabras como fuentes, archivos o indagación conceptos relacionados con los contenidos abordados en el curso Historia de la educación en México. Adicionalmente, se aprecia la inclusión de palabras definidoras que nos remiten a tipos de fuentes, tales como: imágenes, mapas, libros y revistas. Así como, espacios para localizar fuentes: internet, museos y libros. Algunos de estos recursos, se mencionan en los programas de estudio, entre ellos: mapas, gráficas, museo.

De acuerdo a los conceptos que conforman el conjunto semántico de cierre, especialmente por la inclusión de las palabras maestros y relatos, se podría inferir el peso que el docente que impartió el curso reciente relacionado con la historia. Quizá por que algunos de los estudiantes reconocen en el docente como un proveedor legítimo para conocer la la historia a través de la narración de historias y relatos relacionados con el conocimiento histórico. Por otra parte, se prometedor la inclusión de la palabra investigación por ser un concepto relacionado con las competencias específicas del curso y actividad básica de la ciencia.

Al revisar con detenimiento ambos conjuntos, se recuperan dos palabras definidoras: maestros y relatos en el conjunto Cierre, que nos permiten inferir el papel y peso que tiene el docente en los procesos de formación, es este caso para el aprendizaje y estudio de la historia como un recurso para aprender. Probablemente como un proveedor apropiado o legítimo para conocer hechos del pasado, quizá como un narrador de historias o

relatos, rasgo identificado por Evans (Arteaga Castillo & Camargo, 2012). Parece un escenario prometedor, la inclusión de la palabra definidora *investigación en el conjunto SAM Cierre como un recurso para el aprendizaje; por estar relacionado con las competencias específicas de los cursos de la línea curricular de historia y de las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso.*

Figura 6: Conjuntos semánticos para el concepto: Recursos para aprender historia

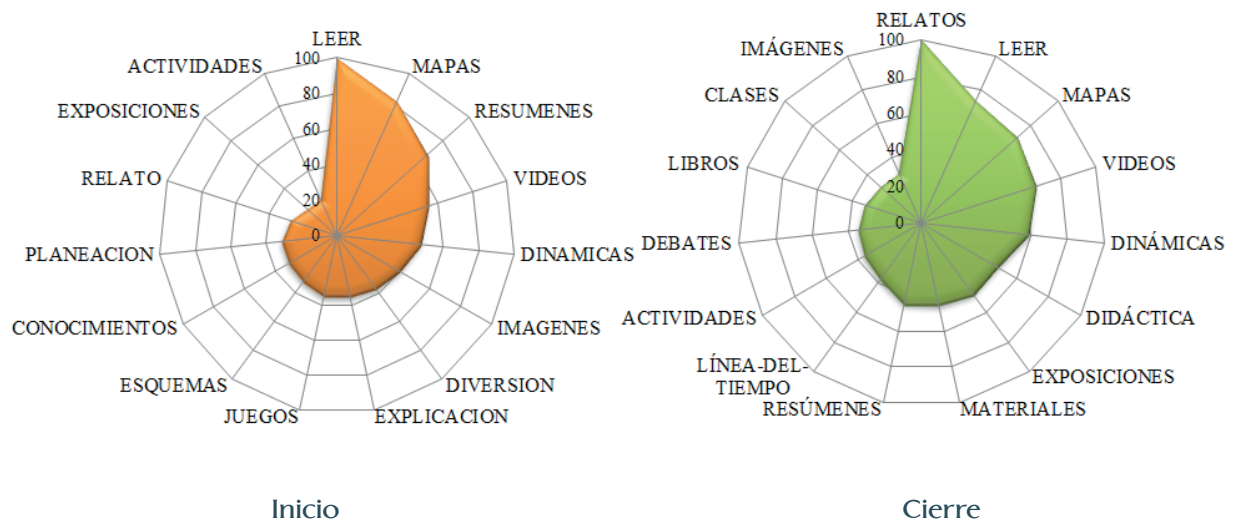


## 5. Estrategias para la enseñanza

Con respecto al estímulo *estrategias de enseñanza para la historia*, existe un consenso generalizado en estos estudiantes normalistas sobre su significado (Véase Figura 7). El conjunto semántico de cierre contiene 5 palabras que tienen un porcentaje de peso semántico igual o mayor al 50%: *relatos, leer, mapas, videos, y dinámicas*. Se incluyen palabras relacionadas con la didáctica de la historia que apoyan la ubicación temporal-espacial y geográfica de los hechos históricos: *mapas y línea-del-tiempo*. Así también, palabras relacionadas con modelos tradicionales para la enseñanza de la historia: *relatos, exposiciones, resúmenes, libros y clases*.

En detalle, el conjunto semántico de cierre contiene 12 palabras que tienden a una aproximación genérico y no específica para el estudio de la historia. Si la construcción de este concepto, continua con esta tendencia, puede generar que los futuros docentes, no aprecien los recursos propios para la enseñanza de la historia, como aquellas relacionadas para favorecer el pensamiento crítico y aquellas relacionadas con los procesos de indagación que propician el desarrollo del pensamiento histórico.

Figura 7: Conjuntos semánticos para el concepto: Estrategias para la enseñanza de la historia

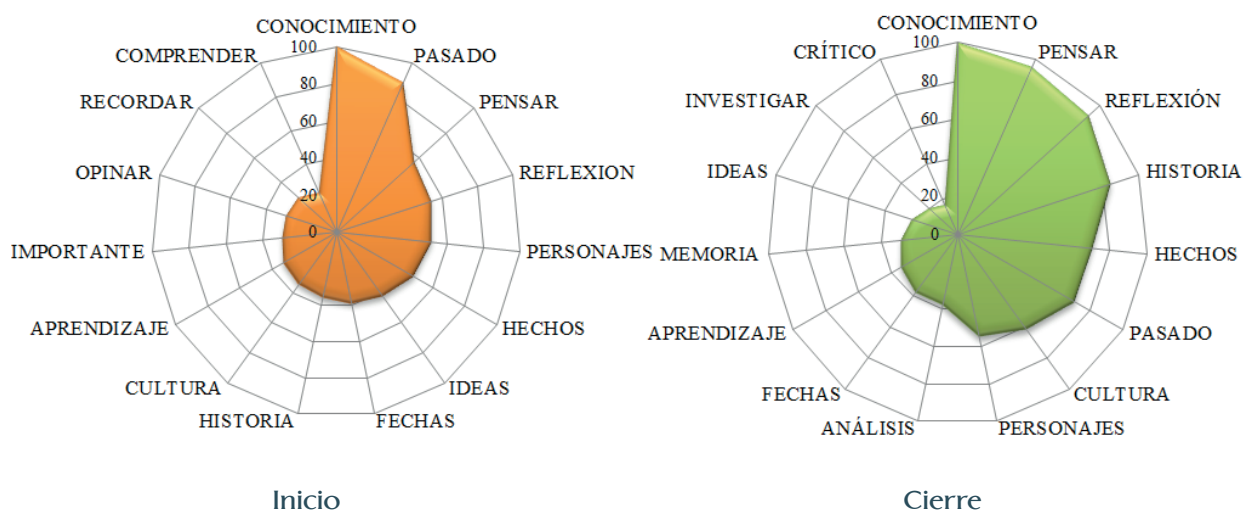


### 6. Pensamiento histórico

De los seis conceptos explorados, es el concepto *pensamiento histórico* que tiene el mayor posicionamiento en la construcción de su significado entre estos estudiantes normalistas. El conjunto semántico de cierre se conforma por ocho palabras con un peso mayor o igual a 50%.

Es prometedor la inclusión de palabras como *pensar, reflexión, análisis, investigar y crítico* por ser conceptos relacionados con la enseñanza de la historia desde las nuevas tendencias, a fin de evitar posiciones acríticas con respecto a los hechos del pasado. En esta construcción conceptual, no es de extrañar la inclusión de conceptos relacionados con modelos tradicionales para la enseñanza de la historia que privilegian la memorización de *hechos, fechas y personajes*.

Figura 8: Conjuntos semánticos para el concepto: Pensamiento histórico



## Conclusiones

Los estudiantes normalistas evidencian ideas previas con respecto a la historia, su enseñanza y aprendizaje. Ideas asociadas a una historia que se transmite, que proviene de los libros, donde existen personajes y hechos históricos a memorizar y que el maestro suele narrar como una práctica en el aula.

La escuela normal es un espacio de formación en donde indudablemente, los estudiantes realizan la construcción de ideas y conceptos relacionados con la profesión docente. En las redes semánticas se observaron cambios que no podemos asociar solamente a un curso, sino a un conjunto académico cultural que los estudiantes han estado asimilando en este primer semestre.

Para el caso específico, los estudiantes normalistas aún no cuentan con una riqueza semántica robusta más allá de las palabras *pasado y hechos* para definir Historia.

La enseñanza y aprendizaje de la historia son conceptos que comparten un número importante de palabras definidoras en sus conjuntos semánticos. Algunas de estas palabras definidoras se relacionan con modelos tradicionales para la enseñanza de la historia. Aunque para algunos autores, la enseñanza y el aprendizaje sean procesos que no pueden desasociarse, se considera pertinente que el futuro docente pueda identificar a los sujetos que alude cada proceso y su rol en el aula.

De pronto, parece no suficiente sólo contar con una reforma curricular en formación inicial docente que enuncie que está elaborada bajo un enfoque de competencias donde el centro es el aprendizaje y sus contenidos privilegien aspectos propios de las distintas disciplinas de la ciencia. En un contexto donde la formación inicial docente es fundamental en la formación de profesores de educación básica, parece necesario que cambios sustanciales como esta propuesta curricular, requiere del acercamiento continuo de los formadores de docentes con quienes los académicos y especialistas, que aseguren una línea de visión viva a través de la interacción y diálogo, permitan que los docentes revisen sus prácticas docentes en aula en la escuela normal.



## Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Amaro Aranda, M. E. (s.f.). *Aportes de la historiografía mexicana al aprendizaje de la Historia*. México: DGESEPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica.
- Arteaga Castillo, B. (2006). Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior. En L. E. Galván Lafarga (Ed.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de Historia.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(11), 99-112.
- DGESPE-SEP. (2011). *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?* México: DGESEPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica.
- Ducoing Watty, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing Watty (Ed.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Distrito Federal, México: UNAM-IISUE.
- Elizalde, L. (2001). *El pensamiento didáctico y la práctica del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia*. Documento presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Figeroa Millán, L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(1), 117-142.
- Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar la historia*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- López, O. (1996). Los retos de una nueva didáctica de la historia y la importancia de enseñar a investigar. *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, 13, 28-35.
- Montanares Vargas, E. G., & Llancavil Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en la formación inicial de profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*: OECD Publishing.
- Osborne, K. (2006). Teaching Canadian History in Schools. *The Historica Foundation*.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Sánchez Quintanar, A. (2001). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Entre Maestr@s*, 2(3), 9-17.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colección Paideia.
- Santillán Nieto, M. (2012). *La formación docente en México*. México: SEP-DGESPE.
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.