

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
División de Estudios de Estado y Sociedad
Departamento de Estudios en Educación

Doctorado en Educación



**Procesos de Apropiación y Cultura Escolar: Los Profesores Formadores de
Docentes y la Enseñanza de la Historia en Dos Contextos Institucionales (1999- 2020)**

Proyecto presentado por la estudiante:
Citlalic López Aceves

Comité Tutorial
Dra. María Guadalupe García Alcaraz
Dr. Hugo Torres Salazar
Dr. René Medina Esquivel
Dra. Adriana Piedad García Herrera
Dra. María Luisa Gómez García

Zapopan, Jalisco, 2024

Índice

Introducción	5
Capítulo I	
El Diseño de la Investigación	8
1.1. Estado de Conocimiento: la Configuración del Campo de la Enseñanza de la Historia y de la Formación Docente	8
1.2. Planteamiento de Problema	24
1.3. Reflexión Teórica: Procesos de Apropiación y Cultura Escolar	30
Capítulo II	
El Diseño Metodológico	41
2.1. Fundamentos	41
2.2. Estrategia Metodológica	50
2.3. El Trabajo de Campo: Caminos Andados y Nuevas Vetas	60
Capítulo III	
La Formación Docente para la Enseñanza de la Historia: Cambios y Permanencias	74
3.1. Sociedad del Conocimiento, Políticas Educativas y Modelo por Competencias	74
3.2. La Formación para la Enseñanza de la Historia y el Mercado Laboral	85
3.3. Las Transformaciones y Tensiones de los Planes de Estudio	93
Capítulo IV	
La Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara y La Escuela Normal Superior de Jalisco, Entre el cambio y la Sedimentación	109
4.1. Escuela Normal Superior de Jalisco	109
4.2. La Licenciatura en Historia y la Orientación en Docencia: Configuración Histórica	127

Capítulo V

Los profesores y la Apropiación del Saber Pedagógico en Enseñanza e la Historia en las dos Licenciaturas de Análisis	144
5.1. Inflexiones y Momentos de Cambio: Planes de Estudio y Planeación Didáctica en la Escuela Normal Superior de Jalisco	145
5.2. Los Profesores de la Orientación en Docencia de la Licenciatura en Historia de la UDG: Mixtura Entre Normalismo y Universidad	179

Capítulo VI

Cultura Escolar: Regulaciones y Creencias Colectivas del Profesorado	212
6.1. La Escuela Normal Superior de Jalisco, Entre el Cambio y la Inercia	212
6.2. Cultura escolar: los profesores de la Orientación en Docencia de la Licenciatura en Historia, regulaciones, autonomía y creencias en la orientación	254

Capítulo VII

Práctica Educativa del Profesorado y Saber Docente	281
7.1 Experiencias, Vicisitudes y Dificultades en la Escuela Normal Superior de Jalisco	282
7.2. Práctica Educativa y Saber Docente en los Profesores de la Orientación en Docencia de la Licenciatura en Historia	327

Reflexión Final	353
Referencias	371
Índice de Tablas	399
Índice de Figuras	400
Anexos	401

Agradecimientos

Me gustaría señalar que este trabajo no hubiese sido posible sin el apoyo de numerosas personas que dedicaron parte de su tiempo para sugerir o corregir información, además del apoyo moral que me brindaron, entre ellos José R. López Aceves.

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud a Luis Iñiguez Martínez y Luna Iñiguez López por su paciencia y apoyo emocional necesario para continuar con la tesis.

El financiamiento para realizar la investigación fue gracias a la beca otorgada por el CONACyT, hoy CONAHCyT, y al apoyo del Doctorado en Educación y sus profesores; además del acceso a bibliotecas, bases de datos y seminarios temáticos que me ayudaron en la elaboración de este documento.

A la Dra. Guadalupe García Alcaraz, por su comprometido y constante trabajo en la dirección de la tesis, sus continuas revisiones y conversaciones; además de ser un apoyo moral durante todo el proceso. Así como, las observaciones y recomendaciones de mis dos lectores: el Dr. Hugo Torres y el Dr. René Medina, que contribuyeron a ir modelando el trabajo.

Me gustaría expresar mi agradecimiento a los profesores de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria de la Escuela Normal Superior de Jalisco y de la Licenciatura en Historia- Orientación en Docencia de la Universidad de Guadalajara, por compartir sus experiencias profesionales y trayectorias docentes, sin ellos no habría sido posible la realización del trabajo. Al Dr. Hugo Torres y la Dra. Julia Adriana Juárez por darme un acercamiento y apertura en la Orientación en docencia y al Dr. Víctor Ponce y la Dra. Norma Díaz por asesorarme en la cultura escolar y acceso al trabajo de Campo en la Escuela Normal Superior de Jalisco.

Introducción

El objetivo central del trabajo que realicé fue comprender los procesos de apropiación de la enseñanza de la historia de los profesores formadores de docentes en dos instituciones de educación superior. Para ello mi estudio se insertó en dos campos de conocimiento, la enseñanza de la historia y la formación docente desde la perspectiva de los enseñantes y considerando dos contextos institucionales: la orientación en docencia de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara (en adelante LH/OD de la UDG) y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de Jalisco (en adelante LEAH/ ES en la ENSJ). Mi interés por ambas licenciaturas radica en que sus egresados pueden concursar para obtener horas clase en secundaria. Lo que me permitió observar cómo los profesores forman en una y otra licenciatura, bajo qué ideas y modelos.

Mi foco de interés fueron los formadores de docentes por ser ellos los que se encuentran en contacto directo con la cultura escolar. Las normas explícitas e implícitas que circulan en las instituciones configuran creencias que van modelando su práctica educativa y la manera como se apropian de lo que se comprende como enseñanza de la historia en un contexto determinado. Por tanto, las fuentes utilizadas para la investigación fueron tres: documentos oficiales como: los planes de estudio de las dos licenciaturas desde 1999 al 2020, los reglamentos de ambas instituciones, documentos de la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP), de la Secretaría en Educación Jalisco (en adelante SEJ) y de la Universidad de Guadalajara (en adelante UDG). La segunda fuente de información fueron entrevistas a ocho profesores de la academia en Orientación en Docencia de la Licenciatura en Historia, y a ocho docentes de la academia en historia de la Licenciatura en Enseñanza de la Historia Educación Secundaria de la ENSJ. En tercer lugar, realicé registros de observación de las juntas de academia entre el 27 de noviembre del 2019 al 19 de mayo del 2021. Dichas observaciones me permitieron conocer la cultura escolar: normas implícitas e implícitas de ambas licenciaturas, las creencias colectivas de los profesores y los usos que hacen los profesores de los objetos que consideran parte de la enseñanza de la historia. Es importante destacar, que el trabajo de campo fue complejo, pues lo realicé durante el confinamiento y cierre de las escuelas por el COVID- 19, lo que implicó modificar los espacios para realizar las entrevistas y observaciones, pues pasé de hacerlo en las instituciones de estudio al trabajo de campo en línea, por medio de Google Meet. Lo anterior, aunque no me permitió observa al profesor

en el ámbito institucional, sí me permitió mayor cercanía con los docentes, tanto en entrevistas como en las juntas.

Existen trabajos que han tratado la enseñanza de la historia y la formación docente desde los formadores (Pagés, Plá, Tyack y Cuban, entre otros). Sin embargo, encontré que, por lo general en los análisis se privilegian a los sujetos o las normas. De ahí mi interés, por un estudio que permita vincular ambos niveles de análisis y que tome en cuenta lo que dicen y piensan los docentes sobre la enseñanza de la historia en relación con las propuestas planteadas en los planes de estudio, en las normas que rigen su trabajo y en los significados y prácticas que configuran la cultura escolar. Estos tres elementos se interseccionan para configurar diferentes apropiaciones en torno a la enseñanza de la historia.

El documento lo dividí en siete capítulos, siendo en los tres últimos en donde presento los resultados. En el primero expongo el diseño de la investigación: el planteamiento del problema, la configuración de los dos campos estudiados (la enseñanza de la historia y la formación docente); además de la reflexión teórica, la cual gira en torno a los conceptos de apropiación y cultura escolar. En el segundo capítulo señalo la metodología que seguí en la investigación, los fundamentos, el trabajo de campo y el análisis de la información. En el tercer capítulo presento el contexto en torno a la formación docente en enseñanza de la historia tanto en las Normales, como en la Universidad, en un marco temporal que va de finales de los noventa hasta el 2020. El cuarto capítulo lo enfoqué en los contextos específicos de las dos instituciones de estudio, las lógicas curriculares de ambas licenciaturas, sus diferentes etapas y las transformaciones que han mantenido hasta el 2020.

El capítulo cinco corresponde al primer eje de la investigación “Procesos de apropiación: usos e interpretaciones de la enseñanza de la historia que articulan el saber docente”. Ahí planteo, a partir de las experiencias de los docentes, qué objetos textuales enmarcan sus concepciones sobre la enseñanza de la historia, cómo los usan e interpretan. En el capítulo seis y siete, abordé el segundo eje de investigación, “Cultura escolar: normas y prácticas que articulan el saber docente”. En el capítulo seis me centré en las normas explícitas e implícitas que regulan la actividad docente, siendo las primeras: el trabajo colegiado, el sistema de contratación y regulación de la actividad docente; en las normas implícitas traté las tradiciones y creencias colectivas del profesorado. El último capítulo es sobre las prácticas educativas del profesorado y la articulación del saber docente,

qué dicen los documentos oficiales acerca de la práctica del profesorado y lo que viven en su experiencia los docentes.

Cierro el presente documento con las conclusiones en las cuales destaco que los profesores se apropian de la enseñanza de la historia retomando principalmente dos objetos: los planes de estudio y los programas de las asignaturas. Los usos que hacen los profesores de dichos objetos no son homogéneos varían entre las dos licenciaturas estudiadas y entre profesores de una misma institución. Lo anterior llevó a interpretaciones de los formadores de docentes en torno a la enseñanza de la historia con misturas que aluden a sedimentaciones de planes de estudios anteriores, en donde sobresale, una visión técnica y pragmática de la formación docente. Además, en las interpretaciones que hacen los profesores acerca de la enseñanza de la historia se interrelacionan sus marcos de referencia, su trayectoria profesional, su corte generacional y la cultura escolar; siendo una de las creencias colectivas con mayor fuerza el privilegio del saber sobre la enseñanza y la enseñanza como transmisión y reproducción de conocimiento.

Capítulo I

El Diseño de la Investigación

1.1. Estado de Conocimiento: La Configuración del Campo de la Enseñanza de la Historia y de la Formación Docente¹

En este primer apartado presento el estado de conocimiento considerando tres temas: el campo en investigación en enseñanza de la historia en un marco temporal que inicia a mediados del siglo XX, con los postulados de la psicología educativa, y concluye con las propuestas que se han formulado durante el siglo XXI relativas a la Educación histórica y a la Investigación en enseñanza de la historia. Dichas ideas han influido en la conformación de los planes de estudio para la formación de docentes. En segundo término, presento una revisión acerca de cómo ha sido pensada la relación entre la formación docente y las instituciones escolares en tanto contextos específicos donde se configuran distintos tipos de conocimiento histórico, didáctico y pedagógico lo que conforma diferentes propuestas y concepciones acerca de enseñanza de la historia; en el tercer apartado debato las intersecciones entre ambos campos de conocimiento.

A) *La Configuración de la Enseñanza de la Historia como Campo de Conocimiento*

En la investigación sobre la enseñanza de la historia se hayan implicadas tres disciplinas: la psicología educativa, la didáctica de la historia y la propia historia. Durante la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad dichas disciplinas han hecho aportaciones desde sus propios planteamientos. Sin embargo, como señala Joan Pagés (2004) y Paulina Latapí (2014) la investigación sigue desarrollándose con poca integración, por lo que en la actualidad es necesario problematizar de forma más compleja la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina a partir de relacionar dos ejes:

- Los enfoques propuestos desde la psicología educativa, didáctica e historia, para la enseñanza de la historia.
- La vinculación entre dichos campos para la comprensión del conocimiento histórico y para la configuración de significados en torno a la enseñanza de la historia en la formación docente en contextos específicos.

¹ Una versión de este apartado fue publicada en el 2021 ver: <https://www.redalyc.org/journal/5534/553471896019/html/>.

Estos dos ejes nos sirven de guía para hacer una lectura crítica de lo que se ha publicado. Los resultados de este ejercicio los organicé en tres líneas, la primera pretende comprender la gestación del campo en enseñanza de la historia y las aportaciones de las diferentes disciplinas que han tratado el tema, en especial la psicología educativa. En la segunda, abordo el campo en investigación de la enseñanza de la historia desde la didáctica, la cual, a partir de la década de los ochenta, trató de generar un puente entre la teoría psicológica y la enseñanza en el aula. En la tercera me centré en los debates y enfoques recientes en relación con el campo de investigación de la enseñanza de la historia y la formación docente, para ello me basé en las definiciones de Sebastián Plá (2012), acerca de la educación histórica y la enseñanza de la historia.

- **La Influencia de la Psicología Educativa en la Gestación del Campo de Investigación en Enseñanza de la Historia (1960- 1980).** El campo de investigación en enseñanza de la historia inició con los postulados planteados por Piaget en relación al desarrollo de las nociones temporales en el niño para, posteriormente, incluir principios del cognitivismo (Plá, 2012).

Desde la postura piagetana el desarrollo cognitivo fue concebido como una sucesión de estadios², los cuales están asociados a un aumento en la complejidad explicativa (Fairsten y Carretero, 2001, p. 181). Según Santiesteban (2017), para el caso español, estas propuestas se trasladaron a las aulas de manera mecánica sin tomar en cuenta otros factores cualitativos en el aprendizaje de la historia, como lo subjetivo de las nociones temporales en relación con la manera cómo se vive día a día el tiempo. Sobre estas bases se asumió la explicación de la temporalidad como un pensamiento complejo que se daría de acuerdo con la etapa madurativa de la persona casi de manera “natural”.

Hubo cuestionamientos a estos postulados tanto en Europa como en Estados Unidos, los cuales se reflejan en las conferencias de Woods Hole (1959) en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. En dichas conferencias, se plantearon dos enfoques: uno enmarcado

² Aurelia Linares (2007), plantea que las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Jean Piaget tratan de explicar cómo los niños construyen un modelo mental del mundo. Estas son cuatro y abarcan desde el nacimiento hasta la vida adulta. La primera etapa es la sensoriomotora (de 0 a 2 años), se caracteriza por el egocentrismo extremo; segunda etapa preoperacional (de 2 a 7 años) el niño es capaz de usar símbolos y palabras para pensar, ponerse en el lugar del otro, pero sigue manteniendo la rigidez del pensamiento y el egocentrismo; tercera etapa de operaciones concretas (de 7 a 12 años), se caracteriza por el desarrollo del pensamiento racional y organizado, dicha etapa marca el comienzo del pensamiento lógico operacional; cuarta etapa (de 12 años a la vida adulta) es de operaciones formales, se caracteriza por el razonamiento abstracto, puede usar la lógica científica, proposicional y proporcional. Las nociones de tiempo y espacio se desarrollan de manera paulatina durante las cuatro etapas. En la formación de dichas nociones, el lenguaje y la socialización tienen un papel fundamental, por lo mismo puede variar de un niño a otro dependiendo sus circunstancias sociales o culturales.

principalmente en Europa, cercano a la teoría del desarrollo y a los estadios evolutivos; y otro originado en Estados Unidos interesado en la posibilidad de acelerar las etapas de desarrollo.

Ahora bien ¿Cuál es la influencia de ambas posturas en la enseñanza de la historia? En opinión de Guilar (2009), la postura estadounidense, representada por Jerome Bruner, impulsó la revolución cognitiva ya que este psicólogo planteó que el “El conocimiento verdaderamente adquirido es aquel que se redescubre” (Bruner, citado en Guilar, 2009, p. 23). Bajo esta perspectiva el aprendizaje se definió como un proceso activo, de asociación, construcción y representación. Se trataba de que los aprendices experimentaran y emularan el trabajo de los científicos. Estas ideas dieron forma a la propuesta de un currículo en espiral, en el que se va profundizando en el conocimiento en función de la ampliación de la comprensión cognitiva del alumno, lo cual se logra mediante el aprendizaje por descubrimiento, cuyo núcleo central consiste en enseñar a través de las propias herramientas de las disciplinas.

Por otra parte, Duckworth (1981) señala que en Europa durante la década de los setenta los seguidores de Piaget e Inhelder se centraron en las explicaciones acerca de cómo se pasaba de un estadio a otro, para discernir “cuál era el proceso implicado”. Esta preocupación llevó a intelectuales como Dennis Shemilt en Inglaterra en 1972 a buscar una relación entre las posturas evolutivas y el cognitivismo. Desde ese interés de indagación, Shemilt realizó en Inglaterra el proyecto 13-16 con el apoyo del School Council, organismo subvencionado por el Estado y encargado del desarrollo. El objetivo del proyecto era analizar el significado de la asignatura de historia en secundaria y bachillerato, llegando a la conclusión de que “la historia debe enseñarse como una forma de conocimiento” (Lamoneda, 1998, s/p). Por lo cual era importante considerar la epistemología histórica y su metodología con la finalidad de que los estudiantes “comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares de la disciplina” (Lamoneda, 1998, s/p). Un punto que me interesó resaltar aquí es que, si bien no hay una postura explícita en torno a la epistemología de la historia, sí se asumen postulados metodológicos planteados por la escuela de Annales³, al

³ Durante las primeras décadas del siglo XX la escuela francesa de *Annales*, fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929, cuestionó los planteamientos positivistas acerca de la Historia, redefiniendo lo que hace científico al estudio histórico. Para lo cual se partió de reflexiones elaboradas por los propios historiadores en torno a su quehacer ¿qué significa, desde la Historia, pensar históricamente? y ¿cómo desde el método seguido por los historiadores se llega a dicho pensamiento? el pensar históricamente se relacionó con un oficio, la construcción de la historia a partir de la metodología propia de dicha disciplina. Las ideas se centraron en el quehacer del historiador y en cómo construye la historia. Estas reflexiones no se conectaban con el campo de la enseñanza de la historia, en parte porque se asumía que el pensar históricamente no era algo que se aprendiera en las aulas sino al realizar el trabajo de historiador.

considerar que el conocimiento histórico es complejo y que el pensar históricamente se aprende al realizar el trabajo del historiador o al imitarlo.

Cercano a la postura inglesa, a finales de la década de los setenta, en la Universidad de Barcelona se llevó a cabo, bajo la dirección de Joaquín Prats, una réplica del proyecto 13-16 (Prats, 1987, citado en Salles, 2011). Las conclusiones giraron en torno al desarrollo del pensamiento formal y se llegó a consideraciones similares al proyecto inglés: que en la adolescencia es posible la comprensión de la metodología histórica por parte de los alumnos y su aplicación de algunos aspectos dentro del aula. (Fairstein y Carretero, 2007, Salles 2011).

A pesar de las diferencias entre la postura estadounidense y la europea, representada por Inglaterra y España, en donde los primeros tratan de impulsar un aceleramiento en los estadios y los segundos en conocer cómo se da el paso de un estadio de pensamiento simple a otro formal y complejo, ambos tienen en común la importancia de incluir en las estrategias de enseñanza aspectos metodológicos del trabajo del historiador. Los resultados de estas investigaciones incidieron en cambios en los planes y programas de estudio tanto para la formación docente como en la educación básica.

En los países ya mencionados la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia se institucionalizó, aunque los historiadores no tuvieron un rol fundamental en dicho proceso. En cambio, en México fueron ellos quienes se acercaron a la investigación en enseñanza de la historia a partir de la historia de la educación y de su participación en la elaboración de los libros de texto (Latapí, 2014).

Ahora bien ¿Qué de esto permeó en el ámbito de la enseñanza de la historia? A partir de la lectura de Joan Pagés (1994 y 2000) y Joaquín Prats (2011), observo que en España el impulso generado durante la década de los setenta e inicios de los ochenta tuvo su mayor impacto casi una década después, a través de dos vertientes: en los estudios realizados con la finalidad de fomentar las didácticas específicas, entre ellas la didáctica en Ciencias Sociales en donde se incluyó la historia, y en las reformas curriculares realizadas en 1990 bajo la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España, la cual incluyó las didácticas específicas como parte de la formación del profesorado.

En el caso de Estados Unidos, Casanova y Berliner (1997) señalan que el auge del cognitivismo en dicho país permeó la investigación educativa enfocada en los procesos de formación del conocimiento. Sin embargo, el impacto en las escuelas fue débil debido a múltiples

factores principalmente locales que obstaculizaron la implementación de reformas (Condliffe, 2003, Franklyn, 1991). El estudio de Barry Franklyn (1991) acerca de la historia del currículo en Estados Unidos, muestra la resistencia de los actores locales en la implementación de reformas educativas en el high school.

Los diseños curriculares elaborados en los años setenta y ochenta se apoyaron en los resultados de las investigaciones, también fomentaron una enseñanza basada en contenidos de corte histórico, social y económico que buscaban dejar de lado la memorización de fechas para tratar de comprender los procesos históricos de forma integradora; además de plantear el uso del método histórico. A pesar de ello, las propuestas tuvieron poco éxito en las aulas y persistió una enseñanza de tipo tradicional, mostrando con ello desfases entre los avances de la investigación, las reformas educativas y la práctica real.

Para Plá (2008), esto se debe a dos factores, la reciente consolidación en las Universidades de la ciencia histórica y los grupos ideológicos en el poder. En palabras del autor:

Quando se consolida un grupo de poder, surge un lugar específico y particular de la epistemología de la historia, llega su discurso años o décadas después a la escuela, modificado, adaptado, moldeado juntamente con discursos psicológicos y pedagógicos. El poder disciplinar influye, filtradamente, en el diseño curricular y en el conjunto del discurso histórico escolar. (p.185)

- **La Didáctica de la Historia como Puente Entre la Psicología Educativa y la Práctica Educativa (1990- 2000).** Los avances en la teoría psicogenética permitieron problematizar la enseñanza de la historia en torno a la formación de las nociones temporales en los niños y en relación con su desarrollo cognitivo, sin embargo, no tomaron en cuenta los aspectos culturales implicados en la enseñanza o bien les confirieron un papel secundario. Esto cambiaría a partir de la década de los ochenta y noventa. Psicólogos como Jerome Bruner retomaron en Occidente las ideas psicopedagógicas de Lev Vygotsky. Un concepto clave fue el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en el niño, dentro del cual se le otorgó una gran importancia a los aspectos histórico- culturales, al lenguaje y a la interacción social como mediadores para explicar y promover el cambio cognitivo. Con ello se transformó la visión de desarrollo evolutivo de Piaget, que apelaba a lo individual, a una visión que da peso a lo social (Villar, 2003).

Las ideas de Vygotsky penetraron en los diferentes campos disciplinares que hasta ese momento se relacionaban de forma un tanto difusa en la investigación en enseñanza de la historia:

la psicología educativa, la historia y la didáctica en enseñanza de la historia. Lo anterior implicó nuevos cuestionamientos: ¿qué tipo específico de conocimiento es el histórico? y ¿cómo enseñarlo? lo que llevó a investigadores como Prats y Pagés en España, a plantear la importancia de didácticas específicas en ciencias sociales e historia,⁴ con miras a “escolarizar” el conocimiento histórico y diseñar estrategias para trasladar el conocimiento creado desde la disciplina hacia las aulas y hacerlo comprensible y aprehensible para el alumno.

Para el caso de México, Paulina Latapí (2014), refiere que a partir de la década de los noventa se impulsó la investigación en enseñanza de la historia en estrecha relación con el campo de la Historia de la educación. Esta primera corriente de trabajo se vinculó con la historiografía francesa⁵ y era parte de preocupaciones lanzadas por historiadores como Luis González y González (1998) e Hira de Gortari (1998), quienes cuestionaron la manera en que se enseñaba la historia, pues ponía en el centro la política y los grandes acontecimientos y abusaba de la memoria, por lo que proponían una enseñanza que partiera de preguntas problema y que integrara el uso de fuentes con la finalidad de acercar al alumno al método del historiador y generar una enseñanza crítica. Sin embargo, no fueron ellos los que gestaron la investigación en enseñanza de la historia sino las historiadoras de la educación: Victoria Lerner, Andrea Sánchez, Luz Elena Galván y Mireya Lamonedá.

Dentro de los señalamientos e intereses de estas investigadoras podemos incluir a Lerner (1990, citado en Mercado y Silva, 2012) quien subrayaba que en la licenciatura de historia se privilegia la investigación y se demerita la docencia. Por su parte, Mireya Lamonedá (1998) se interesó por comprender la construcción del conocimiento histórico en los estudiantes. Todas ellas trabajaron arduamente en la formación de un campo especializado en investigación en enseñanza

⁴ Para el caso de México, Victoria Lerner (citada en Latapí, 2014) en sus publicaciones de finales de los noventa planteó la importancia de formar en la carrera de historia asignaturas sobre didáctica de la historia; además señala la importancia de conformar un campo en la enseñanza de la historia que proporcione propuestas fundamentadas en dicha línea (Latapí, 2014).

⁵ Los historiadores Jacques Le Goff y Antonio Santoni, en un texto publicado en 1988 por Luciano Manzuoli y después reimpresso en México por la Universidad Autónoma de México y el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” en 1996, invitan al diálogo entre historiadores, pedagogos e interesados en la enseñanza de la historia para que piensen en la importancia cultural y formativa de esta disciplina, y en la relevancia de la experiencia docente en el área, con el propósito de formar un programa y un lenguaje en común. Le Goff (1996) señala que es necesario que el docente se relacione con los nuevos planteamientos historiográficos. Es decir, estos historiadores parten de la investigación historiográfica para desde ahí acercarse a la enseñanza.

de la historia y subrayaron la relevancia de esta enseñanza para la formación de una conciencia social.

Sin embargo, con el paso del tiempo se detectaron algunas inconsistencias en estas propuestas. Por ejemplo, para Plá (2012) uno de los vacíos del modelo didáctico para la enseñanza de la historia es que se centró en trasladar los elementos de la investigación historiográfica a las aulas, sin avanzar en la configuración de un campo autónomo y con problemáticas propias. Pues uno de los efectos de colocar la didáctica en el centro es que abundaron las propuestas, pero no en todos los casos éstas se fundamentaban en estudios rigurosos o en procesos de formación docente sólidos. O bien, los estudios no necesariamente alimentaban los diseños curriculares o didácticos. Por si esto fuera poco, las innovaciones dejaban poca huella en las realidades escolares. Por ello, como señalan Alanís y Medina (2019): “La investigación y las innovaciones pedagógicas han circulado en los medios académicos a un ritmo, mientras que su adopción en experiencias escolares concretas ha sido muy limitada” (p.99); lo anterior, según ambos académicos, se debe a que las reformas que tratan de introducir innovaciones a las aulas lo hacen desde una visión abstracta, sin llegar a concretizar en los procesos formativos para desarrollarlas.

- **La Formación de un Campo en Investigación en Enseñanza de la Historia. Aportes y Debates Recientes.** Según Plá (2012) en lo que va del siglo XXI se distinguen dos vertientes de investigación: la Educación Histórica y la Investigación en enseñanza de la historia (Plá, 2012), mismas que presentamos enseguida buscando desentrañar cómo se conectan con el conocimiento generado previamente y qué problemas de estudio plantean.

- ***Educación Histórica.*** Para Plá (2012) la Educación histórica tiene como herencia los postulados desarrollados desde la psicología genética y las didácticas específicas y trata de analizar qué tipo de habilidades se requiere formar en la escuela. Para lo cual, esta corriente parte del método del historiador y plantea estrategias de enseñanza-aprendizaje mediante la reconstrucción de los procedimientos que este utiliza convirtiéndolos en estrategias didácticas.

En España hay dos posturas relevantes en relación con la Educación histórica, por una parte, las perspectivas que se enfocan en la construcción del conocimiento histórico como un pensamiento específico. Postura que pretende integrar aspectos del enfoque cognitivo y sociohistórico, siendo Mario Carretero uno de los principales exponentes. Una segunda postura, localizada en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Autónoma de Barcelona, es liderada

por Joaquín Prat y Joan Pagés, quienes han investigado sobre las didácticas específicas en Ciencias Sociales y la didáctica de la Historia.

Un punto en común de ambas propuestas es el interés por la comprensión del pensamiento histórico⁶, aunque cada una desde ejes de análisis diferentes. Mario Carretero se pregunta por la manera en que se construye dicho pensamiento histórico en las aulas, a partir de conceptos de primer y segundo orden. En Barcelona, Prats y Pagés se centran en la conciencia temporal como parte del pensamiento histórico y, en épocas recientes, han indagado sobre la formación del profesor reflexivo y sus marcos de referencia y por la capacidad que ellos muestran para generar un pensar histórico en las aulas.

En México uno de los referentes en relación con la Educación histórica fue el español Mario Carretero, quien desde el enfoque cognitivo contribuyó a ubicar el pensamiento histórico como un concepto psicológico, de tal modo que el puente entre ambas disciplinas, la historia y la psicología, consistía en “desplazar significados de la psicología a significantes de corte historiográfico, hasta convertirlos en conocimiento histórico escolar” (Plá, 2012, p. 270). Lo anterior se verá reflejado en las investigaciones suscitadas en México y en las reformas de los planes de estudio de historia de la Educación Normal que se dieron entre finales de los noventa y la primera década del siglo XXI, en los que se incorpora la Educación histórica.

Estas reformas, siguiendo a Plá (2012), coinciden con el hecho de que, en nuestro país, en la primera década del siglo XXI, se transformó el objetivo de la enseñanza de la historia que de forma tradicional ayudaba a configurar una identidad nacional, mientras que ahora busca construir habilidades específicas⁷ relacionadas con la formación del pensamiento histórico. Sin embargo, no se tiene suficiente información sobre el impacto de estas reformas en la enseñanza.

○ ***Investigación en Enseñanza de la Historia: claves para configurar un campo autónomo.***

Las investigaciones asociadas a la Educación histórica permitieron ubicar las habilidades deseables relacionadas con el conocimiento histórico y con el desarrollo del pensamiento histórico;

⁶ El pensamiento histórico se concibe como un proceso en donde los alumnos pasan de la asimilación de conceptos de primer orden a la apropiación de conceptos de segundo orden. Los primeros son definidos como “los significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos” (Arteaga y Camargo, 2012, pág.12). En el segundo se trata de elementos propios del campo de la historia con la finalidad de que el alumno comprenda el tiempo histórico como un proceso con cambios y continuidades, la causalidad en la historia y el trabajo con las fuentes.

⁷ En el documento *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica* (SEP, 2011) se alude a las habilidades o competencias para el aprendizaje de la historia, las cuales se articulan en “tres competencias fundamentales [que] interactúan a lo largo de todo el trabajo que se desarrolla con los alumnos: la comprensión del tiempo y espacio históricos, el manejo de información histórica, y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. (p.110)

sin embargo, dichos estudios le restaban importancia a la influencia de los aspectos sociohistóricos. Esta crítica llevó a cuestionar la propia historicidad de la enseñanza de la historia, es decir ¿cómo influye la época y el contexto político y social en la elección del tipo de historia que se pretende enseñar? ¿qué implicación tiene el contexto específico de la escuela en cómo y para qué se enseña historia?

Para abordar esta problemática Plá (2012) señala que es urgente definir, la investigación en enseñanza de la historia como una propuesta de análisis y propone lo siguiente:

- La investigación en enseñanza de la historia como un campo autónomo que permita integrar diferentes disciplinas.
- Considerar el contexto más general en donde toman significado los programas de estudio, ubicarlos en su momento histórico para contestar a la pregunta del porqué de sus reformas.
- Atender también los contextos específicos de la escuela para comprender las prácticas, qué pasados se enseña, sus significados y el discurso histórico escolar que genera.

Desde la postura en Investigación en enseñanza de la historia, el análisis del contexto se vuelve fundamental, pues permite hacer evidente las tensiones, avances o retrocesos que van configurando la práctica educativa y sus significados. Por lo mismo, la propuesta de Plá es problematizadora pues no se encamina a negar la Educación Histórica o las didácticas específicas, ya que esta perspectiva “Puede observar el desarrollo de habilidades cognitivas, pero empobrece su análisis si no incluye su accionar en espacios específicos de enseñanza” (Plá, 2012, p. 169).

Este autor define Enseñanza de la Historia como un conocimiento histórico particular, que sigue sus propias lógicas, se sitúa en un contexto específico, la escuela, la cual imprime sus propias jerarquías a la asignatura, pues el aprendizaje se encuentra condicionado por la institución y, en ese sentido, es un acto político. Es por ello, que Plá señala que es importante que se conciba la enseñanza de la historia como objeto de investigación. De allí la relevancia de construir un campo autónomo que integre distintas disciplinas y que incluya dentro de sus ejes de análisis la formación docente.

En particular, la propuesta de Plá, en torno a la Investigación en enseñanza de la historia fue enriquecedora para el objeto de estudio de mi investigación pues el incorporar el enfoque sociohistórico, me permitió problematizar en torno a la manera como se conectan lo normativo, lo

institucional y lo subjetivo, y pensar en cómo se entrecruzan los contextos atendiendo las particularidades de cada espacio socio-cultural. Sin embargo, la propuesta desdibuja a los sujetos y su capacidad para matizar y configurar significados en torno a lo educativo. Crítica que expresan, Ana Zavala (2015) y Elsie Rockwell (2018) al señalar que los estudios en torno a la enseñanza de la historia minimizan la voz de los sujetos y sus experiencias.

Para Zavala (2015) considerar a los sujetos permite dilucidar la práctica en singular, es decir, invita a asumir al profesor como un sujeto con voz. La propuesta de la autora plantea atender la reflexión del profesor, su interpretación sobre su práctica docente. Bajo esta mirada analítica “hablar de la enseñanza de la historia remite no sólo a las prácticas de enseñanza, sino a las políticas institucionales, a los planes y programas, a los fines establecidos para su enseñanza, a las dimensiones curriculares y también a asuntos tales como la evaluación, la ejercitación o las dificultades que pueda presentar para los estudiantes el aprendizaje de los conceptos o del tiempo histórico, por ejemplo” (p.182). Yo agregaría que centrarse en el docente implica analizar cómo se apropia de la enseñanza de la historia, la cual se manifiesta en sus marcos de referencia y en su práctica educativa, pensando que esas manifestaciones están en diálogo o tensión con otros referentes, como pueden ser los planes y programas de estudio (presentes o pasados), las tradiciones de enseñanza, el dominio de la disciplina o el contexto institucional, entre otros.

De manera similar, Rockwell (2018), a partir de su estudio en torno a los significados acerca de la enseñanza de la historia de profesores de escuelas primaria en el pueblo de la Malintzi, Tlaxcala, parte también de la voz de los sujetos. El trabajo de la autora me resultó de interés, pues al incorporar en su análisis la relevancia de los sujetos como parte central de la cultura escolar, permite dilucidar lo que acontece al interior de la escuela y qué elementos configuran las sedimentaciones de significados, pero también cómo y por qué se van transformando. Para la autora, cada escuela y sus sujetos conllevan su propio entramado cultural que configura diferentes formas de apropiación de posturas pedagógicas, saberes y prácticas. “Las culturas escolares tienen una dinámica propia, en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones —maestros, padres y jóvenes— condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia, que no respetan los tiempos económicos y políticos.” (p.394).

B) *La Formación del Profesorado, Debates Recientes*

¿Qué se entiende por formación docente? autores como Marcelo (2001), Imbernón y Colén (2015) y Delgado (2013) comprenden la formación docente como un proceso dinámico que se

construye y se transforma en relación con la institución educativa y los sujetos. Para los cuatro autores no se puede hablar de un concepto unívoco de formación docente, pues este ha variado con el tiempo en función de factores externos (nacionales o internacionales) e internos (profesor, alumnos, contextos institucionales). Con fines analíticos, Delgado (2013) plantea que la investigación en formación docente ha partido de diferentes perspectivas. Este autor recupera a Zeichner (1983) quien hace referencia a que hay paradigmas de formación del profesorado y entiende por paradigma “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los docentes y su formación, que conforman unas características específicas” (p.163). Para ambos autores, los modelos o paradigmas imperantes en relación con lo que debe ser el profesor se sintetizan en cinco:

- Modelo conductista: implica una visión técnica y procedimental de la formación docente, se centra en la repetición y entrenamiento. El profesor se vislumbra como un ejecutor de objetivos que ayudan a lograr competencias. Se enfoca en la formación de habilidades para un futuro laboral.
- Modelo tradicional o de oficio: la práctica educativa se convierte en el elemento fundamental en la formación del profesor, se relaciona con la visión de la formación como un arte. Esta postura se aleja de los presupuestos teóricos educativos -lo pedagógico y didáctico-, pues el oficio de enseñar surge a partir de la práctica es “suficiente su saber hacer para considerar que sabe enseñar.” (Delgado, 2013, p.164).
- Modelo humanista o personalista: se enfoca en el desarrollo personal del docente, el autoconcepto se convierte en punto fundamental, así como lo que espera de sí mismo y de su acción. Se trata de “tomar conciencia de sí mismo para facilitar el desarrollo profesional de cada sujeto.” (Delgado, 2013, p. 163)
- Modelo crítico: formación basada en la reflexión crítica sobre su práctica, sus problemáticas, fomenta la comprensión del contexto en el cual se trabaja a partir de la investigación y la reflexión.
- Modelo del pensamiento del profesor: se relaciona con la configuración de los mapas cognitivos del profesor y la formación de pensamientos específicos, por ejemplo, pensamiento histórico o matemático.

Estos paradigmas, pueden ser pensados como “tipos ideales” que han permeado la formación docente, a través de la intervención de los “expertos” en las políticas públicas,

filtrándose a partir de normativas en los planes y programas. En ese sentido, estos modelos adquieren un carácter prescriptivo; sin embargo, en la realidad escolar, no se siguen en un sentido “puro”. Pues como señalan, Tyack y Cuban (2000), hay ciertas ideas y prácticas en educación que logran sedimentarse con el tiempo y son difíciles de transformar en la práctica a pesar de que en los planes o programas de estudio se estipulen innovaciones en los modelos de formación. Esos modelos al ponerse en operación se entrecruzan entre sí y se mezclan con las creencias de los actores y su cultura escolar, dando pie a realidades matizadas.

Al reconocer que los modelos no son la totalidad de la realidad, Zeichner (1983, citado en Delgado, 2013) y Delgado (2013), aluden a los sistemas de creencias que articulan los profesores en su práctica educativa. Para Alanís y Medina (2019), las creencias son un factor importante para la formación de los profesores, pues: “influyen sobre las concepciones educativas y condicionan la toma de decisiones en el trabajo docente, ya que median en la selección de instrumentos cognitivos, en la organización de conocimientos y contenidos, y en la definición de tareas y conductas.” (p. 90). Estas creencias se conforman a partir de tres experiencias: familiares, escolares y las relacionadas con el conocimiento formal. Otro aspecto al que aluden Alanís y Medina, son las concepciones que se comparten dentro de un gremio, en donde existen ideas comunes que influyen en la práctica educativa. Para los autores, las creencias en la formación docente forman concepciones que, aunque se configuran o toman forma en la práctica educativa, contienen también significados de contextos externos a la institución, como la familia o el campo académico.

Para Plá (2012), una línea más que cruza la problemática sobre las creencias de los profesores que forman a futuros docente, está en el binomio investigación-docencia, en donde, esta última se encuentra supeditada a la primera; lo cual se debe a que persiste la idea de que el profesor solo replica el conocimiento construido, idea que configura una visión de la docencia cómo secundaria a la investigación y no como un campo de investigación con sus propias problemáticas.

Por su parte Pagés (2004), también hace referencia a las creencias de los profesores, pero las enmarca en espacios de formación docente en las universidades, subrayando que los profesores transmiten también a los alumnos sus marcos de referencia. En dicha transmisión detecta dos aspectos: por un lado, la poca vinculación entre el conocimiento disciplinar, la didáctica específica, el conocimiento psicopedagógico e histórico, lo cual remite a la creencia de subordinación o separación de la docencia frente a la investigación y como segundo punto, subraya, la poca

reflexión de parte del docente, sobre el papel o el significado de la asignatura y sus propios marcos de referencia.

Los planteamientos de Pagés me permitieron preguntarme, acerca del papel del profesor como agente cultural que transmite en un espacio determinado -el escolar- diferentes significados, muchos de ellos arraigados, en relación con la enseñanza de la historia y la formación docente. Para autores como Marcelo (2001), Imbernón (1989) Delgado (2013) dicho espacio de transmisión corresponde a la etapa de formación inicial docente cuya característica entre otras cosas es el carácter institucionalizado en donde los futuros docentes construyen las bases de sus marcos de referencia. Sin embargo, dicha construcción se ve fuertemente influenciada por los significados que les transmiten sus profesores, concepciones, creencias y tradiciones académicas que se enmarcan en una cultura institucional.

Imbernón (1989, 2015) Marcelo (2001) y Delgado (2013) subdividen la formación docente en las siguientes etapas: inicial, profesor novel y periodo de consolidación o perfeccionamiento. Dichas etapas se relacionan con la formación del profesor y los años transcurridos de actividad laboral. Aluden que la actividad docente no es homogénea y varía con el tiempo entre un profesor y otro en relación con el entorno cultural, situaciones personales y el tiempo de ejercicio profesional:

- Formación inicial: Corresponde a la etapa de formación institucionalizada del futuro docente, inicia con la entrada al centro de formación del profesorado. Para Imbernón (1989) en la etapa inicial se mantiene un “predominio de técnicas de observación y de diagnóstico, análisis de situaciones globales de partida, ayuda en la estructuración de intervenciones didácticas, análisis de estrategias didácticas más adecuadas, reconocimiento de sus propios constructos.” (Imbernón, 1989, p.495). Para el autor, uno de los objetivos fundamentales de la formación inicial consiste en mostrar un panorama general de las problemáticas globales de las situaciones educativas, su análisis y diagnóstico, proveer de los métodos y estrategias didácticas. Por su parte Marcelo (2001) define dicho periodo como la etapa de formación de habilidades para la docencia en espacios específicos.
- Profesor novel en período de inserción laboral: es inmediatamente posterior a la formación inicial, es decir, los primeros años de vida profesional, “En estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes profesionales de los educadores, ya que la experiencia origina un aprendizaje por contacto debido a la

observación, a la necesidad que tiene el nuevo profesor de asumir una cierta profesionalidad.” (Imbernón, 1989, p 494). Etapa de extrapolación de los conocimientos adquiridos en la etapa inicial con la realidad educativa, se forman nuevos conceptos (Delgado, 2013).

○ Periodo de perfeccionamiento y/o consolidación: es una etapa colaborativa con otros profesionales en la educación, de elaboración de proyectos curriculares e investigación. Corresponde a los docentes que cuentan con experiencia profesional y han logrado ampliar un repertorio profesional a partir del cual reflexionan sobre su práctica educativa (Marcelo, 2001).

Imbernón (1989), Imbernón y Colén (2015) y Marcelo (2001) señalan que la formación inicial es central pues consideran que las transformaciones propiciadas en el siglo XXI por la sociedad del conocimiento han modificado lo que se necesita y espera de un profesor, por lo mismo proponen elementos de mejora y cambio desde esa primera etapa. Imbernón y Colén (2015) se centran en la reflexión sobre el papel del profesorado para realizar diagnósticos y mejoras educativas y Marcelo (2001) en desplazar la formación centrada en los contenidos hacía la comprensión de lo que se aprende, pues el profesor debe entenderse como un trabajador del conocimiento, dispuesto a adaptarse a los cambios que se producen en el contexto social.

Imbernón y Colén (2015) indican que, en las universidades, usualmente, se enfatiza en los contenidos y saberes de su disciplina y que se espera que el sujeto aprenda a enseñar en la práctica educativa. En cambio, en las normales o en las carreras en las que específicamente se forma para la enseñanza se plantea el desarrollo de saberes disciplinares y profesionales para enseñar.

En opinión de Pagés (2004) y Alanís y Medina (2019), en las universidades una creencia clave para la formación docente es pensar que el saber basta para enseñar. Lo cual, ha generado desvinculación entre los diferentes campos que aportan conocimiento a la formación docente (didáctica, psicología educativa, historia). Para Plá (2012) es desde el campo mismo de las disciplinas que surge esta subordinación de la docencia frente a la investigación, propiciando que se vea como innecesaria, de tal modo que la enseñanza, en el caso particular de la historia, se concibe sólo como una práctica para transmitir lo investigado por los historiadores.

Ahora bien ¿Cuál es la importancia de la formación inicial docente en enseñanza de la historia? Con respecto a la formación docente en la enseñanza de la historia, en opinión de Galván (2006) Joan Pagés (2012) y Gómez, Ortuño y Molina (2014), un punto importante es que a través

de esa formación el docente debería ser capaz de observar su práctica desde una postura reflexiva y tomar conciencia de sus ideas y acciones sobre la enseñanza de la historia y cuestionarla. Para Joan Pagés (2012), dicha reflexión lleva a conocer los marcos de referencia que tiene el profesor, es decir cuál es la racionalidad que dirige su toma de decisiones.

C) La Enseñanza de la Historia y la Formación Docente, ¿Cómo Relacionar Ambos Campos de Producción de Conocimiento?

Siguiendo a Plá (2004) y a Pagés (2012), coincido en que hay poca integración en las disciplinas que abordan la enseñanza de la historia: psicología educativa, didáctica e historia. Sin embargo, para el siglo XXI observé dos tendencias integradoras: una concerniente a los estudios que relacionan los enfoques cognitivos con la didáctica específica con la finalidad de contestar cómo se enseña y aprende la historia y, la otra postura, cercana al enfoque sociocultural, que busca comprender cómo se configuran desde los sujetos los significados de la enseñanza de la historia en un contexto institucional. Ambas propuestas implican integración, y una mayor permeabilidad, entre los campos disciplinares que han alimentado la investigación en enseñanza de la historia.

La primera corriente, psicológica/didáctica, tiene entre sus representantes a Mario Carretero, Joaquín Pratt, Joan Pagés y Belinda Arteaga y Siddhartha Camargo, y postula la Educación Histórica como un enfoque que vincula la investigación con propuestas de trabajo o de mejora de la acción docente dentro del aula; busca la conformación de habilidades específicas en los alumnos, ambos propósitos enmarcados en la sociedad del conocimiento. Este es el enfoque que permea los planes y programas de estudio vigentes, tanto en educación básica, como en las escuelas normales. Sin embargo, al centrarse en los estudios de la formación del conocimiento histórico, desde la preocupación por los procesos cognitivos, este enfoque da poca importancia a la influencia de los aspectos sociohistóricos y culturales en donde se sitúa el fenómeno educativo, o los limita a una “didactización”.

En contraste, las investigaciones desde el enfoque sociocultural remiten al contexto escolar tratando de vincular elementos normativos, culturales y subjetivos (Julia, 1995, Plá, 2012, González, 2017, Rockwell, 2009, 2018). A partir de las investigaciones analizadas e incluidas en este estado de conocimiento, pude inferir que los estudios socioculturales se bifurcan en dos propuestas. La primera centrada en aspectos normativo e históricos, tales como las transformaciones en los planes y programas de estudio, su aplicación desde lo institucional, los juegos de poder que implican (Plá 2008) o los significados que se sedimentan en lo escolar (Tyack

y Cuban, 2000). Una segunda vertiente se centra en los significados desde los sujetos educativos, en especial en los profesores por considerarlos como los actores centrales de la cultura institucional, ya que son ellos quienes significan los modelos de enseñanza de la historia y los llevan a la práctica (Rockwell, 2018, Zavala, 2015, González, 2017).

Con base en lo anterior, es que ubiqué ciertos vacíos en la perspectiva sociocultural en torno a las investigaciones en enseñanza de la historia, ya que existe una tendencia a estudios que se centran o sólo en lo normativo y prescriptivo o sólo en los sujetos. Lo anterior me remitió a la importancia de un análisis que integre ambas perspectivas, es decir que tome en cuenta lo que se dice desde lo normativo, pero también el cómo interpretan los profesores dichos modelos propuestos y cómo los vinculan con lo que ya conocen en el marco de una cultura escolar.

Ahora bien, desde el campo de conocimiento en torno a la formación docente, ubiqué dos líneas. La primera más cercana a la historia y la sociología educativa y, la segunda, con un enfoque pedagógico. Como puntos en común, ambas propuestas remiten a la formación docente como un proceso que se desarrolla en el tiempo. El primer enfoque, propuesto por Zeichner (1983) y Delgado (2013), deviene en modelos de formación del profesorado que han surgido a lo largo del tiempo y que pueden ser usados en la investigación como paradigmas o tipos ideales, en este sentido su uso puede ser prescriptivo o bien servir para pensar en cómo en la realidad no se encuentran en estado puro sino matizados por las creencias de los sujetos.

Por otra parte, las investigaciones pedagógicas en formación docente, propuestas por Marcelo (2001), Imbernón y Colén (2015) plantean ¿cómo y por qué es necesaria la formación del docente en término de trayectos de formación? por lo que definen tres momentos: inicial, en formación y consolidado. Estas ideas han dado pie a políticas públicas y programas de formación de acuerdo con esos tres estadios; además, al enfatizar que es el profesor quien debe de reflexionar sobre su propia práctica, han abierto la puerta a la reconsideración del profesor como sujeto. Desde la perspectiva pedagógica, las investigaciones han tenido algunos desplazamientos; en las últimas décadas del siglo XX el centro de interés fue la formación continua del profesorado, mientras que en lo que va del siglo XXI se ha buscado conocer e intervenir preparando a los profesores de cara a la sociedad del conocimiento. En dicho contexto, la formación inicial de profesores pretende que estos sean críticos y reflexivos. Sin embargo, dichos estudios se han centrado en los estudiantes y solo han tocado de forma tangencial a los formadores de esos docentes.

Puedo recapitular, que el sujeto de mi estudio es, los formadores de docentes y la manera como se apropian de la enseñanza de la historia al interior de una cultura escolar, temática que se inserta en ese conjunto de ausencias y desplazamientos que he revisado en este estado de conocimiento, para lo cual me posicioné en una perspectiva sociocultural, que me permitió problematizar en torno a estas preguntas iniciales ¿qué interpretaciones le otorgan a la enseñanza de la historia los profesores? ¿qué relación hay entre esas interpretaciones y la cultura escolar? ¿cómo se interseccionan en esas interpretaciones las creencias, los modelos de enseñanza y sus concepciones acerca de la historia, la pedagogía y la didáctica?

1.2. Planteamiento del Problema

Con esta investigación busqué comprender cómo se piensa y práctica la enseñanza de la historia en instituciones que forman docentes. Por tanto, el problema de investigación se insertó en dos temáticas: enseñanza de la historia y formación docente. Como ya señalé en el estado de conocimiento ambas temáticas han sido estudiadas por separado, por lo que propongo asumir el reto planteado por Pagés (2004, 2012), Plá (2012), Alanís y Medina, (2019) en el sentido de articular dos campos que usualmente se analizan por separado.

Los estudios realizados en ambos campos los agrupé en dos vertientes de análisis. En la primera, se enfatiza el carácter normativo y los aspectos institucionales y políticos que inciden en el significado de la enseñanza y de lo escolar. Estos análisis parten de los aspectos prescriptivos señalados en las reformas educativas y los planes y programas de estudio y se tiende a desdibujar la voz de los sujetos (Plá 2014, Tyack y Cuban, 2000). La segunda postura, centrada en el campo de la formación docente, privilegia lo pedagógico, se enfoca en la trayectoria de formación de los profesores desde una postura profesional, en función de los años de trabajo docente y el involucramiento del profesor con su práctica educativa, sin embargo, no abordan la influencia cultural e histórica en la manera como los profesores significan su trabajo. Además, se suele dar la voz a los docentes en formación, dejando de lado a los profesores que forman a dichos docentes (Macedo, 2001, Imbernón, 1989, Imbernón y Colén, 2015), de ahí que pretendí contribuir en esa parte; es decir, en conocer cómo es que los maestros que forman a esos docentes están pensando y ejecutando la enseñanza de la historia, pues son sujetos que se desdibujan en la investigación educativa.

Aunado a lo anterior, desde la didáctica de la historia, tanto en España como en México, se formulan propuestas que se aplican y se evalúan sus resultados. Sin embargo, es poca la articulación entre la didáctica, la pedagogía y la historia como contenido disciplinar. En conjunto se muestra un desequilibrio, dejando de lado, lo histórico- cultural o a los sujetos. Por ello consideré que vincular ambos campos -la enseñanza de la historia y la formación docente- permite reflexionar, los cómo y para qué de las propuestas en enseñanza de la historia y su relación con la formación docente; lo cual me llevó a pensar acerca de los planes de estudio, su contexto de producción y los modelos que establecen e implican a los sujetos no como simples ejecutores de esos modelos, sino como actores que interpretan y se apropian de la enseñanza de la historia y de la formación de docentes (Zavala, 2015; Rockwell, 2018 y Pagés 1994). Bajo esta lógica se coloca en el centro de atención a los sujetos, en específico a los formadores de docentes y la apropiación que hacen acerca de la enseñanza de la historia.

Centré esta investigación en los profesores que participan en la formación de profesores de historia y no en los estudiantes por las siguientes razones. Ellos son los actores que interpretan y ponen en práctica los modelos educativos -institucionales y curriculares- y los “trasmiten” a los docentes en formación; usualmente tienen mayor tiempo en las instituciones, lo que implica una mayor “exposición” a la cultura escolar y tienen la “obligación” de conocer y saber los fundamentos pedagógicos y disciplinares de la enseñanza de la historia para “traducirlos” a los estudiantes que forman. Siguiendo a Marcelo (2001) “La forma como conocemos una determinada disciplina o área curricular afecta en cómo la enseñamos” (p. 570). Pero además ese conocimiento, no es “aséptico”, sino que está filtrado también por un conjunto de creencias.

Al enfocarme en el profesor subrayé la necesidad de realizar investigación en un contexto específico, la escuela, en función de la voz de sus actores (Zavala, 2015), pues es desde la escuela que los docentes le confieren significados a la historia y su enseñanza y “dialogan” con las normas y toman ciertas posturas de cara al carácter prescriptivo de los planes y programas. Propongo reflexionar esta dinámica como un proceso de apropiación en el que no hay una correspondencia directa, es decir, los profesores no son meros ejecutores de reglas y propuestas.

Asimismo, consideré posible que los modelos de formación docente y de enseñanza de la historia, incorporados a los planes y programas de estudio, no sean tan consistentes en su puesta en operación, sino que muestran lentitud para ser incorporados al conjunto de conocimientos y prácticas de los profesores, o bien que se mezclen con vestigios de fórmulas previas, pero además,

lo que realmente me interesó es pensar en cómo los profesores se apropian de determinadas formas de pensar y enseñar, por ello es importante indagar sobre que “usos e interpretaciones” hacen de las propuestas educativas y cómo incide la cultura escolar en la manera en que comprenden la enseñanza de la historia y la formación docente.

Es decir, la discordancia o tensión que busqué dilucidar se centra en porqué a pesar de que existen reformas educativas que incluyen las propuestas más recientes sobre enseñanza de la historia y la formación docente, los profesores formadores de docentes siguen enseñando de la misma manera. Es decir, porque las reformas no llegan a aplicarse del todo en su puesta en operación.

Para problematizar parto de la definición de Plá (2012):

Entiendo por enseñanza de la historia la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada, histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares [...] relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo. (p.169)

El autor muestra diferentes elementos que me ayudaron para problematizar la enseñanza de la historia como una construcción sociocultural. Un primer elemento se refiere a dicha enseñanza como un objeto situado, histórica y culturalmente. De ello inferí que en la apropiación que hacen los profesores de la enseñanza de la historia intervienen factores subjetivos e institucionales que se entrecruzan, lo que permite pensar en la existencia de códigos culturales compartidos, pero también matices en torno a cómo interiorizan la enseñanza de la historia, lo que me llevó a cuestionar por la forma en que se interpreta el pasado y el presente en el marco de las dinámicas institucionales. Un segundo elemento es el carácter normativo de los diseños curriculares, que contienen de manera implícita y explícita lo que un momento histórico, los grupos de poder y el Estado determina como sustancial de que historia enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar. La dimensión normativa alude a ciertas prescripciones, reglas y lógicas acerca de modelos de enseñanza, jerarquías entre saberes y el peso de una asignatura frente a otra. Un tercer elemento, que conviene ubicar siguiendo la cita de Plá, es la institución, en tanto espacio social y cultural que integra los demás elementos mediante formas de regulación y pautas de interacción entre los diferentes sujetos educativos, pero también juegos de poder dentro de la escuela. El cuarto

elemento son los sujetos, los cuales, según Plá (2012) guían su acción docente a partir de las normativas impuestas desde lo institucional.

Lo señalado antes me permitió ubicar los distintos puntos a considerar para llegar a conocer la formación docente para la enseñanza de la historia en un contexto institucional específico. Sin embargo, difiero con Plá, en el poco peso que confiere a los sujetos, pues siguiendo la cita, pareciera que los sujetos son determinados por lo institucional en las normas y relaciones de poder que los enmarcan, es decir se deja de lado su capacidad de actuación para rechazar, simular o innovar e ir apropiándose de significados a partir de posibles particularidades, individuales o compartidas, de ciertas creencias, marcos de referencia o concepciones. Lo anterior no significa que en mi propuesta dejé de lado el elemento institucional, pues siguiendo a Plá (2012) consideré la cultura escolar que se construye desde lo institucional como uno de los puntos que influyen en los procesos de apropiación sobre la enseñanza de la historia del profesorado, por ello, el acento en mi estudio está puesto en los sujetos educativos y en los marcos institucionales a través de la cultura escolar.

Es importante destacar que el foco de interés de Plá (2012) se encuentra en lo público y político de la enseñanza de la historia, las confrontaciones, pugnas e inconsistencias entre los modelos y lo que pasa en las escuelas o en el salón de clases. Aquí también me alejé del autor, pues mi propuesta buscó indagar, los procesos de apropiación de los profesores que forman a futuros docentes, es decir cómo interiorizan la enseñanza de la historia, comprender el contexto en el que se producen esas interpretaciones y cómo esos significados están vinculados a lo que los maestros hacen.

Para ello, partí de tres niveles de observación:

- Uno individual centrado en los formadores de docentes, que involucra su subjetividad, sus creencias y prácticas;
- Un segundo nivel enfocado en lo microsocioal, a partir de la observación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria de la ENSJ y de la Orientación en Docencia de la Licenciatura en Historia de la UDG. Si bien tengo claro que cada una de las licenciaturas tienen objetivos curriculares diferentes: la primera se enfoca en la formación de docentes en historia para educación secundaria y la segunda licenciatura en la formación de historiadores con diferentes líneas de orientaciones, entre ellas docencia; también es cierto que, considerando el mercado de trabajo un gran porcentaje de egresados de ambas

instituciones trabajan como profesores, como lo muestran los resultados del “Concurso de Plazas Docente de la SEJ” (2017), en donde un 25% de las horas clases en secundaria es ocupada por licenciados en historia. Además, el analizar ambas instituciones me proveerá de elementos para poder discernir entre las similitudes y diferentes lógicas de cada institución, la influencia de las tradiciones y la cultura escolar;

- Un tercer nivel de la investigación es lo político y normativo de los planes y programas de estudio que regulan la enseñanza de la historia y la formación docente o bien la orientación en enseñanza de la historia.

A partir de lo expuesto enuncio las preguntas, objetivos y supuestos de investigación.

Pregunta, Objetivos y Supuestos

a) La pregunta central:

- ¿Cómo los profesores formadores de docentes se apropian de la enseñanza de la historia en el marco de una cultura escolar? Los casos para estudiar son, la Orientación en Docencia en historia de la Licenciatura en Historia de la UDG y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria de la ENSJ, durante el periodo de 1999-2020.

Las preguntas particulares:

- ¿De qué manera los profesores formadores de docentes usan e interpretan los objetos que norman como debería ser la enseñanza de la historia conformando un saber pedagógico?

- ¿Cómo es que la cultura escolar –normas, creencias y prácticas- de las dos instituciones de estudio enmarcan la manera en que los profesores se apropian de la enseñanza de la historia, formando un saber docente?

b) Objetivo:

El objetivo central que pretendo alcanzar es:

- Comprender los procesos de apropiación de la enseñanza de la historia de los profesores formadores de docentes en dos instituciones de educación superior.

Objetivos particulares:

- Distinguir de qué manera los profesores formadores de docentes usan los objetos que norman la enseñanza de la historia y los interpretan conformando un saber pedagógico
- Discernir el papel que juega la cultura escolar –normas y prácticas- de las dos instituciones de estudio con respecto a la manera en que los profesores se apropian de la enseñanza de la historia conformando un saber docente

c) Supuesto central:

- Los formadores de docentes se apropian de la enseñanza de la historia a través de los usos e interpretaciones que hacen de los postulados establecidos en los planes y programas, articulando un saber pedagógico. Este proceso está enmarcado en una cultura escolar que sustenta las prácticas del profesorado. Dicha apropiación configura significados diversos que propician tensiones entre la experiencia individual del profesor y los significados socialmente compartidos.

Supuestos secundarios:

- Los profesores no hacen una lectura literal de la propuesta de reforma, sino que las interpretan matizándolas. En esta apropiación los profesores articulan un saber pedagógico no necesariamente homogéneo, sino con tensiones entre las nuevas ideas y las ya existentes, con otros profesores o con sus propias concepciones de la enseñanza de la historia.
- La cultura escolar se expresa en un conjunto de normas y prácticas a las cuales los profesores se adscriben desde distintas posiciones y creencias generando con ello saberes docentes compartidos o no, lo cual puede provocar tensiones individuales o colectivas.
 - En el margen del sistema, los profesores pueden posicionarse cuestionando, negando o simulando ciertos aspectos de las normas, pero cuando se encuentran con un mayor compromiso tienden a ser menos críticos e intentan simular o se colocan en intersticios institucionales para innovar sobre lo que plantean las normas.
 - Las creencias académicas desde las cuales los profesores se apropian de la enseñanza de la historia y la formación docente son: la desvalorización en la profesión docente frente a la investigación; la creencia de que basta saber el contenido para enseñar; la poca vinculación de lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar.

1.3. Reflexión Teórica: Procesos de Apropiación y Cultura Escolar

Para trazar la ruta que me permitió establecer cómo resolver estas preguntas y alcanzar los objetivos de investigación, consideré necesario partir de dos conceptos centrales: apropiación y cultura escolar. Ambos conceptos los abordé desde un enfoque sociocultural con la finalidad de crear un campo problematizador en torno a la investigación en enseñanza de la historia y la formación docente. Retomé lo propuesto por Plá (2012), quien cuestiona la subordinación de la docencia frente a la investigación en historia. Esta idea me ayudó a pensar la docencia como una práctica compleja, inserta en un contexto institucional específico y configurada por dinámicas políticas y subjetivas (Zavala, 2015, González, 2017) y a reflexionar acerca de la formación docente como una práctica enmarcada en una cultura escolar pautaada por las reformas educativas, las cuales se concretan en enfoques y planes de estudio y que, al entrar en contacto con las realidades institucionales, producen distintos matices. Mismos que se pueden explicar considerando las culturas institucionales y los marcos de significación de los sujetos. En este sentido, la enseñanza de la historia y la formación docente implican y se implican en lo institucional y en lo político normativo, y se entrelazan con el contexto social y cultural de la escolarización de la historia y de su enseñanza.

Pero la enseñanza de la historia y la formación docente no responde de forma mecánica y sojuzgada a las políticas públicas, sino que los procesos de apropiación de los sujetos se imbrican con los significados preexistente en la cultura escolar y que los sujetos recrean de forma continua. La perspectiva de apropiación la retomé de Elsie Rockwell (2009, 2018) y la cultura escolar de Dominique Julia (1995), autores que a su vez parten del enfoque cultural de Roger Chartier (1992). Los tres coinciden en comprender la cultura como una construcción social. En sus estudios Chartier (1995) se centra en analizar procesos de apropiación y reproducción de la cultura escrita y Rockwell (2018) y Julia (1995) retoman a Chartier con la finalidad de entender específicamente la cultura escolar. Un punto en común en esta perspectiva es considerar que hay un contexto sociohistórico interconectado a la actuación de los sujetos. Los tres coinciden en centrar la mirada del investigador en el sujeto y sus prácticas. Mientras que Chartier (1995) enfoca su interés en la cultura escrita, en los libros, sus usos y modos de producción, en los lectores, editores y autores. Julia y Rockwell se esfuerzan por formular un horizonte teórico en donde el profesor es una figura nodal en la configuración de la cultura escolar, ellas piensan e investigan la cultura escolar como un campo variable con estructuras, tensiones, variaciones y matices. Reconocen que en los

espacios escolares concurren políticas públicas, tradiciones, negociaciones, tensiones que van más allá de lo micro. La propuesta es analizar el espacio escolar como un lugar en el que concurren varias escalas y analizar los procesos de hacer cultura escolar desde la perspectiva de los actores.

Un cuarto punto de coincidencia entre los tres autores antes señalados es entender los procesos socioculturales en su historicidad, es decir como algo no lineal, sino como un entrecruzamiento entre continuidades y cambios. Por ello, siguiendo a Rockwell (2018), la cultura escolar es “múltiple, relacional y transformadora” (p. 3-4) a la definición anterior agregaría que también es preservadora, pues es posible observar continuidades dentro de la cultura escolar.

Ahora bien, pero ¿qué entiendo por apropiación y por cultura escolar? Chartier (1992) define el proceso de apropiación como: “los usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (Chartier, 1992, p.52). Esto me llevó a tratar de comprender de qué manera los profesores formadores de docentes hacen uso e interpretan los objetos que expresan como debe ser la enseñanza de la historia, en tanto existen documentos reguladores que determinan o buscan moldear su actuación. Pero existen también otro conjunto de regulaciones explícitas e implícitas que son parte de ciertas particularidades institucionales.

Desde la visión de Chartier (1992) y Rockwell (2018), los procesos de apropiación conllevan un sustento material -para mi investigación planes de estudio y currículo básicamente- y es en el rejuego con esos objetos que se despliegan procesos de apropiación. En estos materiales se objetiva de forma sustancial el deber ser, los modelos, pero también aspectos institucionales específicos que van articulando diferentes tipos de saberes. No se trata de “ver” que hay en la realidad de lo que contienen esos modelos, sino de preguntar que huellas o no hay de ellos en lo que los profesores dicen, piensan o hacen para formar a otros en la enseñanza de la historia.

Para trazar un mapa analítico mejor estructurado en relación con mi investigación, retomé dos conceptos que Rockwell (2009) utiliza para comprender la cultura escolar: el saber pedagógico y el saber docente. El primero me permite dilucidar acerca de los usos e interpretaciones que hacen los profesores sobre los modelos pedagógicos y teorías propuestas para la enseñanza, cómo son interiorizados por los profesores, bajo qué marcos de referencia, es decir la apropiación que construye el sujeto sobre su disciplina y cómo enseñarla. El segundo, el saber docente, implica cómo actúa el profesor en su trabajo cotidiano, dicha práctica esta imbricada en la cultura escolar,

articulada con las normas implícitas y explícitas, con creencias y costumbres colectivas o individuales.

En síntesis, puedo definir la cultura escolar como el conjunto de normas implícitas y explícitas y de prácticas que los profesores internalizan y movilizan. Analizar las normas y las prácticas permite reconstruir los significados sedimentados y emergentes movilizados por los sujetos escolares e insertarlos en el cruce de temporalidades, ya que, como afirma García (2015), los rasgos característicos de una cultura escolar son, “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos” (p.9).

Los profesores piensan y viven su trabajo de enseñar la historia y formar docentes en la trama de normas implícitas y explícitas, las cuales remiten tanto a lo prescriptivo como a las costumbres y creencias del profesorado, y a aspectos concretos como la organización del profesorado para desarrollar su trabajo y a las formas de control institucional. Para Tyack y Cuban (2000) existen ideas y creencias que se sedimentan en la cultura escolar por medio de procesos de institucionalización. Estas creencias, tradiciones y prácticas se fijan en dos niveles, en lo interno, a partir de la dinámica escolar, por medio de las costumbres y repeticiones, y en lo externo, mediante lo normativo. Los autores consideran que “En su mayor parte, las reformas [educativas] tienden a acumularse, una sobre otra, añadiéndose y no simplemente reemplazando lo que había antes” (p.127) lo anterior va generando en algunos casos incongruencias entre las propuestas educativas innovadoras recientes y las reformas, planteamientos o prácticas más antiguas.

Ahora bien, para analizar las prácticas, como un nivel observable de la cultura escolar, Rockwell (2018) y González (2017) sostienen que los significados en la enseñanza son múltiples y cambiantes según el espacio y la época. Las prácticas escolares se sustentan en significados, implican costumbres y tradiciones propias de cada institución; además contienen creencias y marcos de referencia con los cuales los profesores se apropian de los modelos educativos propuestos. Las prácticas están montadas entre lo cultural y lo subjetivo, y en ellas se articulan el saber pedagógico y el saber docente. Analizar las practicas permite acceder a diferentes procesos de apropiación en torno a la enseñanza de la historia.

Con base en lo anterior, pude definir, mis ejes de reflexión teórica en dos: los procesos de apropiación del saber pedagógico de los profesores formadores de docente y la cultura escolar y el saber docente.

- ***Primer Eje de Análisis. Procesos de Apropiación: Los Usos e Interpretaciones de la Enseñanza de la Historia que Articulan el Saber Pedagógico.*** La finalidad de este primer eje fue dilucidar cómo los profesores interiorizan los enfoques pedagógicos establecidos en las normas. Asumí que mediante los procesos de apropiación los profesores usan e interpretan los objetos que expresan lo que debería ser dicha enseñanza. Se trata de documentos curriculares los planes y programas de estudio-, así como materiales de apoyo.

Estos objetos tienen un carácter regulatorio y contienen conocimientos e ideales sobre qué es la historia, para qué enseñarla y qué debe de saber y hacer un maestro para “trasmitir” esa enseñanza, así como qué tipo de profesional de la educación es necesario para alcanzar esos fines.

Usualmente los documentos contienen los siguientes modelos para la enseñanza de la historia: a) un modelo positivista- nacionalista basado en el dato y en la memorización de fechas de acontecimientos importantes; b) un modelo basado en las teorías psicogenéticas que considera que el pensamiento complejo se daría de acuerdo a la etapa madurativa de la persona, por ello la importancia del estudio del adolescente, momento en que se considera se llega a la comprensión de la historia a partir del acercamiento con el método del historiador y el aprendizaje basado en problemas; c) el modelo basado en la didáctica específica promueve el uso de estrategias mediadoras que permiten la “conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes “(Plá, 2012, p.168), dicho modelo es cercano a la idea de transposición didáctica de Yves Chevallard (1998), quien propone llevar el método del historiador a las aulas, mediante el uso de fuentes y la empatía histórica; d) el modelo de la educación histórica que consiste en desarrollar habilidades específicas de la historia, el pensamiento histórico, en los estudiantes a partir del método del historiador. Los alumnos pasan de la asimilación de conceptos de primer orden a la apropiación de conceptos de segundo orden. Siendo los primeros “los significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos” (Arteaga y Camargo, 2012, pág.12). Los segundos conceptos son elementos propios del campo de la historia con la finalidad de que el alumno comprenda el tiempo histórico como un proceso con cambios y continuidades, la causalidad en la historia y el trabajo con las fuentes.

Asimismo, en los modelos de formación docente, Zeichner (1993, citado en Delgado, 2013) y Delgado (2013) refieren la existencia de modelos: modelo tradicional, conductista,

humanista, crítico. Los profesores interpretan estos modelos, por lo que no son estáticos, sino que se mueven a partir de los modos de apropiación que los profesores hacen de ellos. Esa interpretación se hace desde su experiencia y trayectoria profesional, lo que lleva a desplazamientos, condensaciones, sedimentaciones y tensiones entre las nuevas ideas y las ya existentes, entre las ideas compartidas y lo que el individuo crea o piensa desde ciertos marcos de referencia individuales.

Los marcos de referencia, permiten entender la manera en que el profesor comprende la asignatura que imparte en función de su formación, su trayectoria profesional y su experiencia como docente (Pagés, 1994, 2000). Ambos elementos, los usos y las interpretaciones, permiten al profesor apropiarse de un saber pedagógico.

Julia (1995) sugiere que para comprender cómo los profesores participan o se confrontan con los procesos de reforma, es necesario observar los momentos de cambio, de inflexión que se asocian con las reformas. Estas suponen la aplicación de nuevas ideas, cambios de programas, acciones que promueve reestructuraciones y ponen en evidencia el reordenamientos o persistencias tensiones, desfases o movimientos de apertura a los cambios.

Con base en lo anterior, para el periodo de estudio que planteé, 1999 -2000, subrayo que se gestaron reformas en los planes y programas de las dos instituciones de mi estudio. En la Escuela Normal Superior de Jalisco entrado en vigor el plan de estudio del 2018, es decir al momento de realizar la investigación, los profesores se encuentran en un momento de transición lo que genera tensiones. Por su parte en ese mismo año, la licenciatura en historia de la Universidad de Guadalajara realizó el proceso de reacreditación de evaluación de su plan de estudios, por parte del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM); el primero fue en el 2005, “lo que la convirtió en la primera carrera en Historia acreditada en México” (UDG, 2000). Dichas acreditaciones implican revisión y actualización en los programas de estudio.

Dilucidar acerca de estos aspectos me permitió indagar sobre las transformaciones que experimentaron los planes y programas de estudio en formación docente y la manera en que los profesores interiorizan lo propuesto en la enseñanza de la historia; además de las tensiones y desfases que generan al relacionarse con lo ya existente y con lo que los profesores saben y hacen.

- ***Segundo Eje de Análisis. Cultura Escolar: Normas y Prácticas que Articulan el Saber Docente.*** Para Julia (1995), la cultura escolar se entiende como: “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten

la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según la época (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización).” (p.131) Siguiendo la cita anterior, para el segundo eje retomé dos aspectos: las normas explícitas e implícitas de una cultura escolar y las prácticas de los profesores formadores de docentes.

Ahora bien ¿Cómo pensé en este conjunto de normas? en el caso de la enseñanza, hay normas escritas que tienen un sentido prescriptivo y marcan lo que se debe enseñar y lo que se esperar del profesor en un momento determinado, al mismo tiempo, existen ciertas normas no escritas y creencias colectivas acerca de lo que es importante, por ejemplo, qué historia enseñar, cómo comportarse, vestir o hablar para ser un buen historiador, qué enseñar en historia o qué es ser un buen maestro de historia. Para Julia (1995), los distintos actores escolares, entre ellos los profesores, cuentan con cierto margen de actuación para modificar y matizar lo estipulado, generando una cultura escolar, desde la cual resisten, promueven o simulan la aplicación de lo prescrito. Dichas normas forman parte de la cultura escolar, que a su vez se inserta en un contexto sociocultural más amplio que le confiere significados a la enseñanza de la historia en relación con las necesidades de una época.

Las normas implícitas, son aquellos significados asociados a las costumbres y creencias colectivas del profesorado. Entiendo por creencias individuales y colectivas las afirmaciones e ideas con que los sujetos explican su acción. Estas afirmaciones son la manera como interpretan su mundo y lo dotan de coherencia. En este sentido, pude pensar en cuáles son las creencias con las que los profesores explican la manera como forman a futuros docente en la enseñanza de la historia. Pude suponer que algunas de estas creencias podrán estar asociadas o no a ciertos conocimientos de la historia en tanto disciplina y a su enseñanza. Pero habrá otras cuyo origen este alejado de las justificaciones académicas. También es posible que haya saberes y creencias compartidas por el colectivo y otras que sean individuales (García, 2017, González, 2017, Alanís y Medina, 2019). Para subrayar la importancia de considerar las creencias en esta investigación, retomé a Pagés (1994, 2012) quien insiste en que son las creencias las que dirigen la toma de decisiones en cuanto a contenidos y concepciones del aprendizaje.

Pero, también es necesario pensar que en la realidad podemos observar ciertas diferencias institucionales. Pagés (2004) refiere que en la formación del profesorado en historia que se da en las universidades existe poca vinculación de la disciplina que se enseña con lo pedagógico y

didáctico, por su parte en la Escuela Normal Superior de Jalisco es probable que también existe una desvinculación entre dichos aspectos, sólo que, a diferencia de las universidades, en las normales el conocimiento pedagógico y didáctico se privilegian en relación con la formación disciplinar.

Para Pagés (2004), la problemática en las universidades se centra en dos aspectos, la falta de formación pedagógica de los profesores y la poca importancia que le confieren a dicha formación. Para el autor, no es habitual que los historiadores se preocupen por cómo enseñan o por cómo formar a los futuros historiadores a dar clases y agrega que es poco usual problematizar la enseñanza de la historia como un objeto de investigación. Esta afirmación lanzada por Pagés hace algunos años, sigue vigente, aunque coexistiendo con algunas acciones encaminadas a formar para la docencia en historia en algunas universidades. Para el caso de las Normales, la interrelación entre conocimiento histórico, teorías pedagógicas y propuestas didácticas es también complicada. Por ejemplo, en el diagnóstico realizado para la formulación e implementación del plan del 2018, se afirma, por un lado, que en el plan previo había equilibrio entre lo disciplinar, lo didáctico y lo teórico. Sin embargo, de forma contradictoria en el mismo diagnóstico se afirmaba que los preceptos teóricos de la disciplina a enseñar estaban ausentes (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019).

Este nodo me llevó a pensar en que las creencias tienen una adscripción institucional, pero encarnadas en los sujetos, cuestión que traté de problematizar. En los ámbitos universitarios, se suele concebir que la formación para la enseñanza de la historia no se circunscribe a las escuelas, sino que puede enseñarse en otros espacios. Esta idea se relaciona con la difusión y con la creación de diversos “ambientes de aprendizaje” en donde puede construirse conocimiento histórico. En cambio, en las normales, la enseñanza de la historia remite a lo escolar, por lo que se busca formar en competencias relacionadas con procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Esto puede dar pie a creencias distintas y a modos diferentes de interpretar la enseñanza de la historia y la formación docente en uno y otro tipo de instituciones.

Aunado a la anterior Alanís y Medina (2019) señalan que en las universidades persiste la idea institucionalizada de que el conocimiento disciplinar es fundamental para su enseñanza, descartando el conocimiento pedagógico o considerándolo poco relevante. Esta creencia va aparejada a la desvalorización del profesor y del trabajo de enseñar, por el contrario, se valora positivamente al investigador y la investigación (Plá, 2012). En las Normales parece darse el caso

contrario, se valora más el trabajo de enseñar y se aprecia poco la investigación o bien se le reconoce, pero no se analiza.

La idea expuesta por Alanís y Medina acerca de las creencias gestadas en el marco de la institución educativa y del campo académico, me parecieron especialmente relevantes para pensar en cómo es que los actores educativos se apropian de los modelos de formación docente y las concepciones sobre enseñanza de la historia. Este punto es interesante ya que los profesores que forman a los futuros docentes tienen un mayor grado de inmersión en la cultura escolar y por tanto se encuentran expuestos a los significados sedimentados que perviven en el marco de la cultura escolar.

Siguiendo a Julia (1995), el segundo aspecto que implica la cultura escolar, son el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de los saberes a enseñar y que articulan el saber docente del profesorado. Rockwell (2009) amplía la reflexión sobre la relación entre prácticas y saber docente y propone aprender esta relación observando cómo el profesorado organiza su trabajo; de qué manera selecciona, modifica o introduce contenidos; mirar el modo en que distribuye el tiempo áulico y la visión que tiene del alumnado. La propuesta es pensar la diversidad en el marco de regulaciones y tendencias comunes, por ello esta misma autora propone hablar de “culturas escolares”, en tanto que cada espacio y tiempo generan discontinuidades y continuidades, y por ende no se puede hablar de una cultura escolar como algo único “En cada lugar el conjunto de objetos y prácticas culturales ha sido diferente” (Rockwell, 2018, p.180)

Bajo una lógica similar Julia (1995) afirma que “el docente tiene siempre la posibilidad de cuestionar el carácter de su enseñanza. Su libertad será evidentemente mayor si se encuentra en los márgenes del sistema” (p.149). Es decir, el profesor tiene cierto margen de actuación, que se ve reflejado en su práctica educativa y que varía según su inmersión en la cultura escolar ya que, en el margen del sistema, los profesores pueden negar o simular ciertos aspectos de las normas, pero cuando se encuentran con un mayor compromiso tienden a intentar trabajar según lo prescrito.

Tyack y Cuban (2000), hacen aportaciones interesantes para comprender por qué las instituciones viven en constante tensión entre prácticas y significados que portan los sujetos y los movimientos de reforma. Para ello acuñaron el concepto de gramática escolar, entendido como los significados que permanecen en lo escolar, que si bien pueden contener elementos de reformas e innovaciones anteriores, no se reducen a estos. Los actores escolares son portadores de

concepciones, las cuales se sedimentan por medio de la costumbre diaria en la escuela, y por fuerzas exteriores que están en la escuela en forma de mandatos y de creencias culturales (p. 168-170). Lo anterior va generando incongruencias, tensiones y matices entre los nuevos modelos de enseñanza y de formación docente con lo ya existente.

Ahora bien, ¿cuál es el papel de los docentes en esas sedimentaciones? Para Tyack y Cuban los profesores cuentan con su propia “sabiduría en la práctica” la cual les permite, en ocasiones, adaptar las nuevas reformas a sus propias ideas dependiendo del contexto escolar, es decir generan un híbrido entre las nuevas ideas propuestas y las ya existentes, dando pie a que converjan en un mismo contexto, y pensando en mi estudio, diferentes modelos de formación docente en enseñanza de la historia.

Julia (1995), y Rockwell (2018) coinciden en la importancia de que, al estudiar la cultura escolar, hay que observar inflexiones y ubicar los nexos entre el antes y el ahora en un marco temporal. Pero no se trata de hacer trabajo de larga duración, para ver cambios y permanencias, sino de mirar con lupa los tiempos cortos y de cambio, pues en ellos se condensan temporalidades más largas. Eso me llevó, por ejemplo, a considerar que, en el presente la escuela y los sujetos portan fragmentos de modelos de enseñanza de la historia acuñados desde tiempo atrás y que también forman parte de sus referentes de significación. De modo tal, que la cultura escolar es una amalgama de normas y prácticas de ahora y de antes, recientes y de larga data, elaboradas con cierta dosis de particularidad institucional pero conectadas a contextos locales, nacionales e incluso internacionales.

Por ello, mi interés por los actores educativos en específico los profesores, es central, por ser ellos los que se apropian y producen significaciones sobre la enseñanza de la historia y la formación docente. Consideré a los profesores imprescindibles para acceder a “la profunda subjetividad de la experiencia escolar, [y a] la dimensión personal e interpersonal de su significado” (Rockwell, p. 184), a partir de un enfoque sociocultural que me permita ubicar a los sujetos en su contexto institucional con la intención de vincular lo prescrito por la normativa, con las creencias y concepciones del profesor, enmarcadas en una cultura institucional.

Para operar el concepto de apropiación utilicé dos categorías:

- Usos que los profesores hacen de los objetos que expresan como debe ser la enseñanza de la historia: los aspectos que analicé son los documentos que se dieron a conocer en torno a las reformas y su circulación; los modelos de enseñanza propuestos en

los planes y programas de estudio y materiales de apoyo en clase; y el acercamiento de los profesores a los materiales en enseñanza de la historia.

- Las interpretaciones que los profesores hacen de la enseñanza de la historia: vista a través de los marcos de referencia del profesorado; las interpretaciones del profesorado en torno a los conceptos clave en enseñanza de la historia; y el para qué formar en enseñanza de la historia desde el profesorado.

El segundo concepto, la cultura escolar, lo subdividí también en dos categorías:

- Normas explícitas e implícitas en torno a la enseñanza de la historia: referidas en las relaciones académicas del profesorado (academias o colegiados), en el reclutamiento y la formación del cuerpo docente; las creencias colectivas del profesorado y las formas de ver y de pensar de los profesores en enseñanza de la historia.

- Práctica educativa y saber docente: visto desde lo que hacen los profesores en el aula -organización del trabajo, materiales de enseñanza-; los contenidos del programa; la perspectiva que tienen los profesores del alumnado y las dificultades en torno a la enseñanza y la ejecución de normas. En este último apartado agregué la categoría de las prácticas educativas ante el COVID-19.

Lo expresado plantea dos niveles, uno de carácter descriptivo acerca de los significados existentes en los procesos de apropiación de los profesores y la cultura escolar y un segundo nivel, expresado en la articulación de dichos elementos, lo cual me permitió complejizar y profundizar en las tensiones y matices entre los significados individuales de los profesores formadores de docentes y los socialmente compartidos.

Para generar un puente que me permitió articular dichos términos, consideré de importancia retomar lo subjetivo, lo que implicó poner en el centro a los sujetos, pues son los profesores, quienes rechazan, aceptan o simulan lo propuesto en las normativas, generando procesos de apropiación con matices, enmarcados en la cultura escolar. Lo subjetivo me planteó el reto de investigar la docencia y la formación docente como una interacción mediante la cual se movilizan saberes pedagógicos en relación con la enseñanza y las reformas.

González (2017), en sus investigaciones logra articular los diferentes saberes implicados en la enseñanza de la historia, con los aspectos políticos, representados por los planes de estudio y lo institucional a través de relatos académicos. En su análisis, la autora incluye, entrevistas a profesores y directivos de las instituciones que estudio. Dichos actores educativos le permitieron

a González (2017) articular, lo normativo, lo institucional y lo subjetivo en función de los saberes implicados en la enseñanza y los intereses sociopolíticos reflejados en los planes, programas de estudio y las reformas educativas. De ahí que las investigaciones de González constituyeron un referente metodológico inspirador para formular la ruta que se seguirá en mi investigación, misma que trataré en el siguiente capítulo.

Capítulo II

El Diseño Metodológico

2.1. Fundamentos

Un punto de partida para el diseño metodológico de mi investigación fue lo planteado por García (2015), Plá (2005, 2008, 2012, 2014) y González (2011, 2017) quienes proponen asumir la investigación en enseñanza de la historia como una construcción social, lo que coloca en el centro de la indagación a los sujetos en su contexto sociohistórico e inscritos en un conjunto de referentes institucionales. Para Sautu (2005), al centrar el análisis en los individuos, el investigador busca comprender como ellos crean y recrean la sociedad a partir de esquemas previos y cómo es que desde esas construcciones socioculturales interactúan con otros.

A diferencia de Tyack y Cuban (2000), que hacen un trabajo fundamentalmente documental buscando los contrapuntos entre lo normativo (planes y programas que sustentan las políticas educativas) y los significados generados por los actores escolares pero expresados en documentos, lo que a mí me interesó son los sujetos y sus experiencias al dialogar u oponerse a las reformas educativas. En el estudio de esos autores los sujetos quedan desdibujados por lo normativo e institucional, no obstante, lo que postulan me ayudó a pensar en qué ideas se sedimentan en torno a lo que debe ser la enseñanza de la historia y cómo, a pesar de las continuas reformas en educación, hay elementos que se arraigan y perviven a lo largo del tiempo.

A diferencia de Tyack y Cuban (2000), Rockwell (2018) propone observar a los profesores en tanto sujetos en acción y con capacidad de reacción y observar su práctica educativa enmarcada en una cultura escolar determinada. En sus investigaciones Rockwell sigue un enfoque sociohistórico, considera que la práctica educativa que realizan los profesores se encuentra inmersa en una lógica dada por la cultura escolar y por tanto se ve influenciada por múltiples aspectos: reformas educativas, libros de texto, recursos culturales y discursos propios de la región. Es decir, aunque la autora retoma aspectos normativos para dilucidar los significados existentes en la práctica educativa de los profesores, estos no son el eje central de su estudio, pues considera que “el trabajo docente no refleja de manera coherente la normatividad pedagógica vigente” (p.394) debido en parte a los procesos de apropiación del profesor, a la cultura escolar en la cual se

encuentra inmerso y a la interacción del docente con los diferentes actores escolares -alumnos, directivos, otros profesores-.

Metodológicamente, el trabajo de Rockwell (2018) me permitió considerar diferentes fuentes de información: registros de clase, tratados pedagógicos y documentos de archivo “que muestran formas de enseñanza propuestas y difundidas en la región [del Malintzi, Tlaxcala] a lo largo del siglo XX.” (Rockwell, 2018, 392). Así mismo, la autora realizó entrevista a los docentes en torno a su práctica educativa con la finalidad de distinguir diferentes procesos de apropiación en torno a la enseñanza de la historia. En su estudio se aleja de las políticas prescriptivas -lo normativo- para centrarse en los recursos que se han sedimentado y acumulado a lo largo del siglo XX y que constituyen parte de la práctica educativa.

Otro autor que se interesa por cómo se significa la enseñanza de la historia en la escuela es Plá (2008, 2012, 2014). Sus estudios sobre el discurso histórico escolar se basan en fuentes oficiales (políticas educativas, planes y programas de estudio, actas formuladas en las instituciones y fuentes hemerográficas), por lo que guarda algunas coincidencias con Cuban y Tyack (2000), aunque, los objetivos difieren. Plá da cuenta de los significados que se entrecruzan para articular el discurso histórico escolar desde el Estado, pues entiende la enseñanza de la historia como una acción pública y política, mientras que Tyack y Cuban (2000) se enfocan en los significados que se sedimentan en las escuelas.

En otros trabajos sobre el conocimiento histórico escolar, las investigaciones de Plá (2012, 2015) tienen un carácter situado, micro. Para estos estudios, se acerca a la etnografía, por lo que realiza entrevistas semiestructuradas a estudiantes, promueve la producción de narrativas dentro del aula para estudiar el pensamiento histórico en los alumnos. Lo anterior le permite conocer el manejo del tiempo histórico y el régimen de historicidad que tienen los alumnos. En estos estudios toma distancia de la perspectiva sociocultural y se acerca más a los enfoques cognitivos.

Ahora bien, es importante resaltar que en sus reflexiones teóricas Plá (2008, 2012) plantea el vínculo entre conocimiento histórico escolar y discurso histórico escolar y asegura que dicho vínculo se debe estudiar en y desde la institución educativa, considerando que en ese cruce es posible observar jerarquías y conflictos. Sin embargo, la articulación que propone no queda tan clara en sus investigaciones, pues por lo común se abordan de manera separada. A pesar de estas limitaciones, la propuesta de Plá, es sugerente.

En esta misma línea, María Paula González (2011, 2017) investigadora de la Universidad Nacional General Sarmiento, en Argentina, hace sugerencias para entender el vínculo entre lo político y público de la enseñanza de la historia y el conocimiento histórico escolar. Ella, desde un enfoque etnográfico, aborda los saberes históricos escolares y las tramas de su conformación. Para la autora es una creencia errónea el pensar que la escuela es un mero agente de transmisión de un conocimiento elaborado fuera de ella, pues afirma “los saberes históricos escolares no son productos menores y degradados de la historiografía académica como tampoco totalmente autónomos de ella, sino una creación específica y propia de la cultura escolar, que se construye y se recrea cotidianamente” (González, 2017, p.45). Como parte de su investigación, la autora realizó entrevistas a directivos y docentes considerando tres dimensiones:

- El contexto social, para el cual recurre a los relatos de las entrevistas que realiza a profesores, su atención se centra en las relaciones entre el pasado y presente.
- El contexto institucional, marcado por los tiempos escolares, “el tiempo áulico resultan claves en la configuración de saberes y prácticas y los docentes lo mencionan recurrentemente” (p.51).
- Los espacios institucionales, las “atmosferas de transmisión” que participan en la configuración de saberes y prácticas de enseñanza.

Dichas dimensiones le permiten comprender cómo influye la cultura escolar y la subjetividad (colectiva e individual) de los profesores en la construcción del saber histórico escolar en un contexto específico. Considero que las dimensiones que aborda González para su estudio me ayudaron a visualizar como se entrecruza lo social, lo institucional y lo subjetivo; así mismo me permitió pensar en cuáles serían los núcleos de observación y en cómo producir los datos necesarios para dar cuenta del fenómeno que estoy estudiando.

Las fuentes a las que recurre la autora incluyen los diseños curriculares, los planes y programas de estudio, entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos. Dentro de sus conclusiones subraya que, en la construcción del saber escolar en historia, se implican saberes procedentes de otras disciplinas, “prácticas culturales y la presión de luchas por la memoria” (González, 2017, p.52). Por otra parte, a diferencia de los estudios que señalé de Sebastián Plá (2012, 2015), González (2017) se enfoca en los profesores y directivos, con la finalidad de abordar lo institucional y político desde los sujetos.

Con lo expuesto hasta aquí, pude plantear algunos elementos metodológicos para mi estudio, por un lado, el carácter cualitativo y el potencial de la etnografía. Lo anterior me remitió al uso de diversas fuentes: documentos oficiales, planes y programas de estudio, entrevistas a profesores y directivos y registros de observación. Todo con la intención de contar con la información necesaria para entender los procesos de apropiación que los profesores formadores de docentes tienen en torno a la enseñanza de la historia y la formación docente, en el marco de una cultura escolar.

Las preguntas y objetivos centrales de mi investigación se orientaron a comprender los hechos sociales desde los sujetos, por ello mi elección por una metodología cualitativa, pues busqué enfatizar la relación entre la interiorización que hacen los profesores y la forma en que actúan, en el marco de contextos particulares. Es decir, traté de reflexionar sobre como los profesores formadores de docentes, piensan y hacen la enseñanza de la historia y la formación docente y esclarecer cómo, desde esos lugares sociales se establecen diálogos, tensiones u oposiciones a las políticas educativas y a la forma como coexisten significados de antes y de ahora.

Ahora bien ¿qué es comprender un hecho social para la investigación cualitativa? Tojár (2006) expresa que mientras que la explicación implica una fragmentación del objeto de estudio seleccionando los aspectos más importantes para ilustrar sus componentes esenciales, en cambio, la comprensión de un fenómeno social conlleva un acto de mayor complejidad, pues consiste en conocer desde diferentes ángulos un fenómeno sin perder de vista las relaciones entre sus componentes. De hecho, afirma Tojár (2006): “consiste en no perder la perspectiva global del fenómeno de interés y de toda la complejidad contextual, social e incluso cultural que le da sentido” (p.151). Explicar sería como tomar una radiografía del objeto, ubicar y nombrar los elementos que ahí aparecen; comprender es entender el entramado de relaciones que dan movimiento y dinámica al objeto de estudio. Mi objetivo de estudio se planteó como propósito esto último, pues busqué comprender, desde los sujetos y su contexto, los procesos de apropiación en torno a la formación docente para la enseñanza de la historia tanto en la UDG como en la ENSJ.

Por otra parte, y siguiendo a Tojár (2006), la investigación cualitativa está asociada a una visión transdisciplinar que propicia la integración entre diferentes campos del conocimiento. Justamente la investigación que planteé apuntó en esta dirección pues requirió revisar entrecruzamientos entre pedagogía, didáctica e historia para entender los modelos y considerar perspectivas antropológicas y etnográficas para comprender los significados que movilizan los

sujetos en el contexto de la cultura escolar. “La investigación cualitativa tiene que realizarse desde esa actitud transdisciplinar, desde el reconocimiento de que una sola disciplina no puede comprender la globalidad de un fenómeno social” (Tójar, 2006, p. 146). Flick (2007) y Tojar (2006) coinciden en apuntar una serie de características de la investigación cualitativa, las cuales retomé para fundamentar metodológicamente la investigación que planteo:

- Conveniencia de los métodos y las teorías. Lo que me llevó a reflexionar sobre la complejidad del estudio y en función de ello, diseñar estrategias abiertas que permitan captar dicha complejidad. En mi propuesta de investigación partí de sujetos en contextos escolares específicos con la finalidad de comprender los procesos de apropiación que hacen los profesores considerando la cultura escolar. Un punto central en este posicionamiento es que el diseño metodológico debe ser acorde con la idea de construcción del conocimiento desde los sujetos, así como el contexto escolarizado en que opera dicha construcción, misma que no está exenta de tensiones. Esto es, al buscar conocer la interiorización de los sujetos en torno a la formación docente y la enseñanza de la historia, teniendo en consideración las políticas públicas y la cultura escolar, es necesario visualizar la complejidad de esas relaciones y la conveniencia de mantener una constante reflexión teórica y conceptual.
- Perspectivas de los participantes y su diversidad. La investigación cualitativa parte de observar y atender los diferentes significados por lo que “toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2007, p.20). Lo anterior me implicó tomar conciencia de los matices del fenómeno de estudio pensando tanto en los profesores como en las particularidades de los dos contextos institucionales.
- Capacidad de reflexión del investigador y de la investigación. La reflexión consiste en un diálogo contante entre el investigador y lo investigado, manteniendo una actitud crítica y una postura siempre en alerta para “leer” a los sujetos y sus contextos como condición de la comprensión, pero también para cuestionar las propias ideas del investigador a fin de revisar de manera cíclica las afirmaciones, explicaciones y argumentos. Para ello fue importante partir de la conciencia del grado de acercamiento o extrañamiento con el objeto de estudio ¿desde qué ideas parto? Y ¿cómo estas ideas cambian en relación con lo investigado? lo que me permitió conocer y comprender, con

profundidad, los significados de profesores en relación con la enseñanza de la historia y la formación de docentes.

- Compromiso ético y social. Para Tojár (2006) el compromiso ético debe primar desde el inicio de la investigación y a lo largo de su desarrollo. La investigación cualitativa, al trabajar con personas, demanda el respeto a sus opiniones y testimonios, así como el compartir las interpretaciones realizadas por el investigador sobre los testimonios recogidos. Al respecto traté de seguir los protocolos de las instituciones que estudio, por ejemplo, en la Escuela Normal Superior de Jalisco envíe una carta compromiso, firmada por la coordinación del doctorado en Educación, en la que señalé dar cuenta de mis resultados con la finalidad de que puedan ser de utilidad para analizar la situación en la formación de docentes en historia. En cambio, en la Universidad de Guadalajara no me solicitaron una carta compromiso, sin embargo, previo a las entrevistas explicaba los motivos y fines de la investigación.

Ahora bien ¿cómo construir un conocimiento centrado en la comprensión? a partir de la lectura de Rodríguez, Gil y García (1996), Tojár (2006), Flick (2007) y Tarrés (2013), pude discernir dos aspectos fundamentales: el primero fue documentar lo que los sujetos dicen y hacen, y el segundo aspecto, de orden epistemológico, se refiere a la postura que asumí para llegar a conocer la realidad. Para tomar consciencia de este último aspecto. Tójar (2006) indica que es necesario explicitar y vigilar la coherencia entre perspectivas teóricas, métodos y técnicas. Para el autor, “el nivel epistemológico hace referencia a las bases del conocimiento implicado durante el proceso de investigación” (p.59) es decir, se trata de definir bajo qué postura se comprende la realidad social. Para Tójar (2006) hay dos posturas epistemológicas en la investigación cualitativa, las cuales me interesó revisar: el subjetivismo y el constructivismo. El primer enfoque parte del individuo y su percepción, resalta el carácter subjetivo a partir de dos dimensiones, la interpretación del sujeto y un segundo nivel que corresponde a la interpretación que realiza el investigador al tratar de comprender la subjetividad del otro. En dicha comprensión se integran las perspectivas del investigador con las del sujeto que investiga. El elemento central son las impresiones y significados que confiere el individuo a la realidad. Para el constructivismo “El conocimiento se construye en base a interacciones sociales de personas que interpretan el mundo que les rodea” (Tojar, 2006, p.69). Por ende, desde esta perspectiva un elemento a resaltar fueron los contextos en donde se desarrollaron los significados compartidos por las personas. Esta última

postura se encuentra en relación con el enfoque del conocimiento escolar como una construcción social y cultural, en donde el contexto, es decir la cultura escolar, adquiere relevancia para la configuración del conocimiento, pues es ahí donde se entrecruzan diferentes saberes (Plá 2012, García, 2015, González, 2011, 2017, Ortega, 2017).

A partir de lo expuesto, la perspectiva epistemológica constructivista es la que resultó consistente con el enfoque teórico de mi investigación, ya que me permitió comprender, la construcción de significados en un contexto determinado. Al interesarme por los procesos de apropiación de los profesores que forman a futuros docentes, traté de conocer los significados que ellos le dan a la enseñanza de la historia en la formación docente, para el caso de la ENSJ, y en la orientación hacia la docencia en la licenciatura en historia de la UDG. Es decir, partí de la idea de que dicha apropiación se va construyendo a partir de la relación entre los diferentes actores en contextos específicos. Teniendo claro que, aunque el contexto sea el mismo, los sujetos pueden llegar a compartir algunos significados, pero variar en otros, esto debido a ciertas experiencias personales, algunas de las cuales posibilitan la capacidad de las personas para apropiarse de ciertos significados y transformarlos, mientras otros, posiblemente, sólo reproducen lo establecido o adaptan segmentos que consideran importantes para la enseñanza de la historia, pero sin modificar sus prácticas. Estas matizaciones no están exentas de posibles tensiones entre los sujetos, los modos de significar, las prácticas y las normas que buscan regular su trabajo de enseñanza.

Bajo esta lógica, consideré el enfoque etnográfico como el más pertinente para mi estudio, pues por un lado posibilita observar lo micro social en las instituciones del estudio y por otra parte me permite comprender lo social como una construcción en que tiene cabida la tradición, el cambio y las tensiones. Al respecto Ruth Sautu (2005), refiere que el objetivo de la etnografía es “analizar los procesos y fenómenos sociales, prácticas, instituciones [...] para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto o entorno,” (p.44). Partiendo de dicha idea se puede hablar de diferentes procesos de apropiación en torno a la enseñanza y la formación docente propios del contexto escolar, en el que se vinculan aspectos políticos, sociales, culturales y subjetivos que se van articulando a partir de las significaciones y/o resignificaciones de los actores escolares -directivos, profesores y alumnos-. Estos sujetos dialogan o confrontan lo que piensan y hacen de cara a lo establecido en los documentos oficiales, a ciertas adscripciones disciplinares con la pedagogía o con la historia, o bien en conexión con creencias y tradiciones académicas. Y es justamente la etnografía la que me permitió atender estos componentes, ya que “se dedica a la

observación y comprensión de los aspectos de una cultura o grupo social determinado” (Tójar, 2006, p.92), por ende, fue el enfoque de mayor pertinencia para mi investigación.

Los casos que estudié desde esta perspectiva etnográfica son la Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria de la ENSJ. Ahora bien ¿por qué elegí dichas instituciones educativas? En esta elección tomé en cuenta dos factores: en función de los objetivos de mi análisis y la viabilidad para la elaboración del trabajo de campo.

Las dos instituciones se encuentran en Guadalajara, ciudad en donde resido, por lo mismo me implicó menos recursos financieros para el estudio; esto me permitió tener una mayor flexibilidad en el tiempo para generar, registrar y analizar la información. Asimismo, al ser egresada de la licenciatura en historia de la Universidad de Guadalajara, durante la generación de 1996- 2002, conozco como estudiante las dinámicas de la institución y el papel que se le da en la formación a la enseñanza de la historia, lo que permitió tener un punto de referencia y cuestionar problemáticas en dicha orientación.

Por otra parte, al ser el centro de mi análisis la enseñanza de la historia y la formación docente, la elección de instituciones debía girar en torno a dicha formación. En la ENSJ se ofrece la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria y en Licenciatura en Historia de la UDG la orientación en docencia de la historia.

Otro elemento es la posibilidad de establecer comparaciones. De entrada, puedo señalar algunos elementos comunes y ciertos rasgos que diferencian a las dos instituciones. Ambos programas tienen como posibilidad laboral, para los egresados, la docencia en escuela secundaria, las dos instituciones forman parte del nivel en educación superior y tienen un carácter público -las universidades privadas en Guadalajara, Jal. no forman para ser docentes en historia- lo que implica también un tinte político, en tanto el estado asume que la enseñanza de la historia está asociada a la formación de la ciudadanía (Pla, 2012). Acerca de las diferencias podemos establecer que la Escuela Normal Superior de Jalisco se encuentra supeditada, en sus planes y programas a las prescripciones de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Antes DEGESPE) en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica, por lo mismo su autonomía es limitada. En contraste, la Universidad de Guadalajara cuenta con una mayor autonomía para elaborar planes y programas de estudio. Otra diferencia es que en una prima lo pedagógico-didáctico y en la otra el contenido. Lo anterior me permitió prever las diferentes dinámicas

institucionales que pueden influir en la configuración de significados de los profesores formadores de docentes pues cada una implicó diferente orden y cultura institucional.

Entre ambas licenciaturas, los procesos curriculares de formación son diferentes. En la Normal el propósito es la docencia y en la Universidad es solo una orientación, el objetivo es formar historiadores. Con base en Marcelo (2001) e Imbernón y Colén (2015), ambos casos se pueden considerar como de formación inicial, pues preparan a futuros docentes en enseñanza de la historia en un espacio institucionalizado. La variación está en la manera como los enseñantes transmiten y configuran el conocimiento en relación con la enseñanza de la historia y la formación docente, el para qué de su enseñanza y el papel del profesor.

Por lo tanto, el estudio que planteé es comparativo, pues, partí de la idea de “[examinar] patrones parecidos y diferencias entre casos e [intentar] comprender la diversidad.” (Ragin, 1994, p.180) en relación con la formación docente en enseñanza de la historia, en instituciones de formación inicial. Al ser contextos de formación inicial asumí que existen ciertas articulaciones y particularidades entre tradiciones y saberes docentes, pedagógicos e históricos (Ver tabla 1). Comparar es una estrategia metodológica que permite discernir la combinación específica de atributos que es común a los casos, pero también, colocar en perspectiva a las dos instituciones facilita la tarea de visibilizar diferencias (Ragin, 1994, p. 192). En la tabla 1 sintetice las diferencias más evidentes entre las dos instituciones.

Tabla 1

Diferencias entre la licencia en Historia de la UDG y la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la historia en educación Secundaria de la ENSJ

Diferencias	Licenciatura Historia UDG	Licenciatura Enseñanza y Aprendizaje de la historia ENSJ
Autonomía	Cierto grado de autonomía en la elaboración de Programas de Estudio	Elaboración de los programas nacionales por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal
Objetivo formativo	Formar historiadores y orientar en la docencia en historia	Formar maestros en enseñanza de la historia
Articulación de lo disciplinar, pedagógico y didáctico	Énfasis en el dominio de contenidos, aspectos teóricos y metodológicos de la disciplina	Énfasis en la práctica educativa y la planeación de clases.
Política institucional	Relación con los grupos académicos y colegiados	Fuerte relación con el sindicato
Relación Investigación-Docencia	Mayor peso a la investigación	Nivel bajo de investigación
Enfoque pedagógico	Enseñanza aprendizaje	Del psicogenético al cognitivo sociocultural

Proyectos internacionales de influencia	6x4 UEALC	DeSeCo
Modernización al plan de estudio	1996-2007	1999, 2018
Malla curricular (Ver Anexo 2, página 406)	Dos asignaturas obligatorias en ambientes de aprendizaje y cinco asignaturas de orientación.	Dos momentos: Plan 1999. Contenidos disciplinares enfocados en la Historia de México. Estrategias en enseñanza-aprendizaje de la historia y teóricos enfocados a la construcción del conocimiento histórico. Plan 2018. Contenidos disciplinarios en Historia de México y épocas históricas universales. Se enfoca en didáctica de la historia. En lo teórico se promueven asignaturas en teoría de la historia

Fuente: Elaboración propia basado en planes de estudio licenciatura en historia, y los planes de estudio de 1999 y 2018 de la ENSJ.

2.2. Estrategia Metodológica

Puedo decir entonces que el enfoque metodológico que seguí fue comprensivo, etnográfico, y comparativo. Lo que siguió fue ubicar los ejes de análisis de acuerdo a los conceptos, con la finalidad de definir las técnicas, los instrumentos y visualizar la ruta que seguí para el trabajo de campo.

- 1° Eje analítico. Procesos de apropiación: usos e interpretaciones de la enseñanza de la historia que articulan el saber pedagógico. El primer eje me implicó dos dimensiones de análisis que se derivaron del concepto de apropiación, los usos que los profesores hacen de los objetos que expresan lo que debe ser la enseñanza de la historia y las interpretaciones que los profesores hacen de ellos.

En el primer nivel de análisis ubiqué los planes y programas de estudio y los materiales normativos que prescriben o guían el trabajo pedagógico. Este plano requirió un acercamiento descriptivo, en el que cuestioné qué se dijo desde los documentos educativos oficiales en torno a la enseñanza de la historia y que se propuso en relación con la formación docente, cómo llegan a los profesores formadores de docentes estas prescripciones, cómo las “leen”, los usos que les dan. Para buscar respuestas, necesité contar con información documental y testimonial, por ello partí de dos estrategias metodológicas, la revisión de documentos oficiales y entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos. El análisis de los documentos oficiales, los cuales señalan los modelos a enseñar y las formas para hacerlo, implicó contextualizarlos y comprender

el porqué de dichas propuestas, es decir analizar en qué contexto se plantearon y cómo llegaron a los docentes.

Una segunda línea de trabajo consistió en analizar, cómo los profesores interpretan los lineamientos contenidos en los documentos oficiales, lo cual postulo que ocurre a partir de sus marcos de referencia y saberes que poseen de su formación previa y experiencia profesional. La intención fue observar la apropiación del saber pedagógico en enseñanza de la historia, sus tensiones y matices entre lo propuesto y lo interiorizado por el profesorado a partir de entrevistas semiestructuradas de carácter flexible.

○ 2° Eje analítico. Cultura escolar: normas y prácticas que articulan el saber docente. El objetivo del segundo eje fue comprender cómo influye la cultura escolar en la manera cómo los profesores se apropian de la enseñanza de la historia.

En la cultura escolar planteé dos niveles, las normas implícitas y explícitas en torno a la enseñanza de la historia y las prácticas educativas que articulan el saber docente, las cuales analicé en dos fases, una descriptiva que me permitió avanzar a la segunda fase, que busca entender los diferentes matices y que pueden conllevar diálogos, simulaciones o rechazo a los lineamientos normativos|. Para lograr este nivel de conocimiento, requerí recabar información de profesores con puestos directivos (directores, coordinadores y jefes de academia) de ambas licenciaturas mediante entrevistas. Para ello consideré a los administradores, jefes de academia, directivos, maestros formadores de docente con diferente tiempo y arraigo en la institución, así como diversas formaciones y trayectorias laborales. Además de lo anterior, en este eje contemplé la observación participante en las juntas académicas, haciendo registros de observación.

Elegí como situación de observación las juntas académicas -academias de docentes en la UDG- porque en ellas los profesores interactúan de forma colegiada, por lo que es posible ver diferentes posturas y grupos, posiciones y participaciones, y evidenciar las dinámicas y jerarquías que se mueven y que pueden contrastar con lo expuesto en las entrevistas, es decir la observación participante me proporcionó información para gestionar la triangulación de la información.

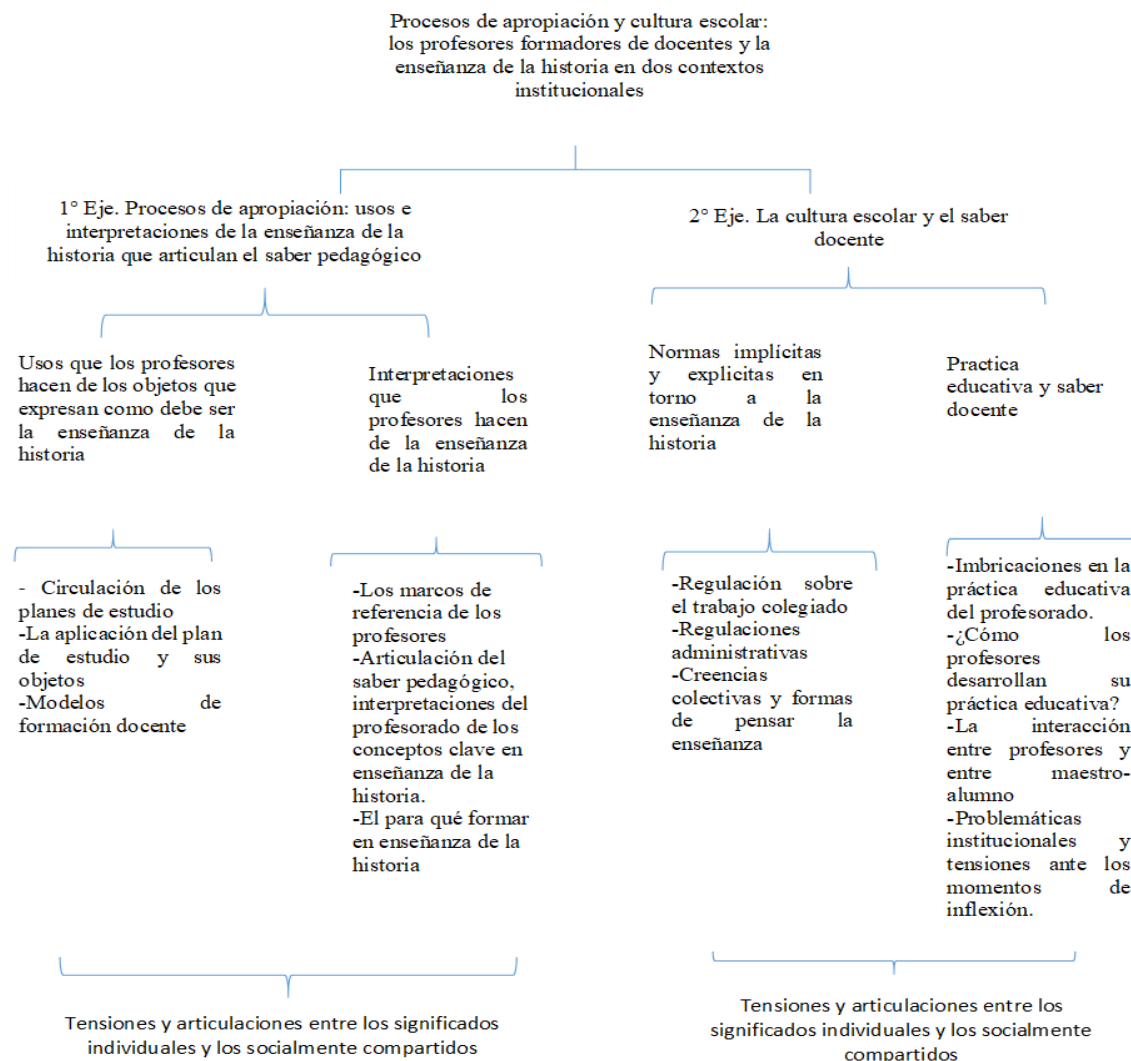
Las normas implícitas y explícitas, así como las prácticas de enseñanza, se soportan y a la vez refieren cómo es la organización académica del profesorado, qué grupos de poder existen y cuáles son las creencias colectivas. Para explorar las creencias colectivas, incluí en las entrevistas para dilucidar las ideas compartidas. A partir de las investigaciones realizadas por algunos

académicos, retomé las siguientes creencias, misma que es posible que también existan entre el profesorado de las dos instituciones de estudio:

- La desvalorización en la profesión docente frente a la investigación. La relación con el binomio docencia- investigación, es un tema recurrente en ambas instituciones. Para Plá (2012), dicho binomio ha supuesto la subordinación de la docencia frente a la investigación.
- La creencia de que basta saber el contenido para enseñar. Dicha creencia se observa principalmente en los contextos universitarios (Pagés 2004, Alanís y Medina, 2019) restando importancia a la articulación del conocimiento teórico disciplinar con lo pedagógico y didáctico. Mientras que en la Normales es posible que el peso se centre en lo pedagógico dejando de lado la formación disciplinar.
- La poca vinculación de lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar. Los profesores participan en procesos de formación con pocas articulaciones entre los conocimientos disciplinares, los modelos psicopedagógicos y las didácticas específicas.
- Comprender la enseñanza como una transmisión de un conocimiento y no como una construcción.

En cuanto a las prácticas educativas del profesorado cuestioné sobre la organización de su trabajo (tiempos, espacios), materiales de enseñanza y estrategias que ejecutan, los contenidos y la perspectiva que tienen de los alumnos. En la figura 1, sintetizo los ejes de análisis en relación con sus categorías y subcategoría.

Figura 1
Ejes de análisis



Con lo expuesto queda claro que, para desarrollar los dos ejes de análisis, la investigación fue cualitativa, bajo un enfoque etnográfico, el cual, siguiendo a Dietz (2017), tiene como métodos fundamentales la observación participante y la entrevista. Para el autor ambos métodos validan la investigación etnográfica y permiten articular lo sincrónico con lo diacrónico en los procesos de construcción cultural. Desde lo sincrónico se analizan los significados y patrones culturales, a partir de la observación en y desde las experiencias de los actores sociales, desde lo que ocurre en el aquí y el ahora; en lo diacrónico, se observan procesos de largo aliento a partir de la construcción

de relatos que remiten al antes, a las causas, a lo previo. Aunado a lo anterior el análisis de documentos oficiales permite contextualizar desde los lineamientos normativos y políticos de la época qué es lo que se espera de lo educativo. Por ello mis estrategias de análisis fueron tres: investigación documental, entrevistas semiestructuradas y observación participante.

A) Investigación Documental

Los documentos sustanciales para mi investigación fueron los planes, programas de estudio y la malla curricular y otros materiales en los que se prescribe la actuación de los profesores. Además, recurrí a metadatos para analizar los planes y programas de estudio, de este modo entre el material revisado están: los proyectos educativos internacionales, que tienen un carácter indicativo en la elaboración de los planes y programas de estudio: Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), Proyecto Tuning y 6x4 Unión Europea, América Latina y el Caribe (6x4 UEALC), el primero es de la OCDE y propone un modelo por competencias. El programa DeSeCo permeó la elaboración de las reformas en la educación básica y normal entre finales de los noventa y principios del siglo XXI. El proyecto Tuning y el 6x4 UEALC promovieron transformaciones en instituciones de educación superior, dichos proyectos definen las competencias a seguir en diferentes licenciaturas, entre ellas historia. Ambos proyectos se encuentran vinculados y promueven una educación homogénea entre la Unión Europea y América latina, entre las universidades que participaron en México se encuentra la Universidad de Guadalajara, y en el proyecto 6x4 UEALC la licenciatura en Historia.

Hay otro conjunto de metadatos implicados en la producción del conocimiento pedagógico y didáctico que establecen la forma “correcta” de enseñar la historia. Con base en el conocimiento pedagógico, en sus debates teórico y metodológicos, se diseñan modelo de enseñanza de la historia y de la formación docente. Ubicar esos modelos, me ayudó a entender su presencia, ausencia o traslape en los planes y programa y contar así con elementos para analizar cómo llegan y cómo son interpretados por los docentes.

B) Entrevistas Semiestructuradas

La entrevista cualitativa permite una lectura de lo social y de lo cultural, esto es posible gracias a que se produce un diálogo entre el investigador y las personas, quienes dan testimonio de sus experiencias, concepciones y vivencias, lo cual resulta pertinente en mi investigación. Para Vela (2013) la entrevista tiene una doble temporalidad, la del entrevistado que cuenta sus vivencias desde el presente y la del investigador que las reconstruye e interpreta buscando entender su

configuración. Para Kvale (2011), el propósito de una entrevista de investigación es producir conocimiento sobre el fenómeno investigado. El autor señala que la perspectiva con la cual se aborda la entrevista define el tipo de relación que se tiene con el conocimiento producido en ella.

Por ello, para el trabajo de campo consideré pertinente realizar entrevistas semiestructuradas. Este tipo de entrevista me permitió guiar la producción de datos con base en el objetivo de la investigación y las categorías propuestas, para ello diseñé guiones flexibles en torno a los temas previamente situados, pero también considerando tópicos emergentes que pueden surgir en el encuentro cara a cara. Este procedimiento me permitió construir información en estrecha vinculación con las experiencias de los formadores de docente, observar el contexto institucional y a su vez estar abierta a información relevante que probablemente no había considerado de inicio.

Sin embargo, a partir del cierre de las escuelas por la contingencia del COVID-19 tuve que reestructurar el trabajo de campo y con ello la realización de las entrevistas. Las llevé a cabo por medio de la aplicación de Google Meet. Los profesores y yo nos conectamos por video conferencia desde nuestros lugares de residencia. Esto provocó algunas dificultades técnicas, en relación, por ejemplo, con la calidad de la conexión de internet, la interrupción de la entrevista por asuntos personales y programar los encuentros en horarios fuera de los tiempos de trabajo. Por otro lado, hubo algunas ventajas, como no tener un límite de tiempo y extender las entrevistas según la disposición del informante. En total entrevisté a 18 profesores. De la ENSJ, 10 profesores, de la LH/OD, 8 docentes. Con la finalidad de salvaguardar a los profesores entrevistados utilicé seudónimos. En la tabla refiero el seudónimo de cada entrevistado, la temática de la entrevista, fecha en que se realizó y su tiempo de duración.

Tabla 2

Seudónimo de profesores entrevistados

Institución	Seudónimo del profesor	Temática de la entrevista	Fecha de entrevista	Tiempo de duración	Entrevistador
ENSJ/ Presencial	Verónica	Panorama general. Formación docente en enseñanza de la historia ENSJ	21 de octubre del 2019	57:01	Citlalic López Aceves
ENSJ/Google Meet	Flor	Práctica docente	12 de noviembre del 2020	2:03:34	Citlalic López Aceves
ENSJ/Google Meet	Azucena	Academia de enseñanza de historia y practica educativa	27 de octubre del 2020	2:23:29	Citlalic López Aceves

ENSJ/Google Meet/ (sin grabar)	Iris	Práctica educativa	3 de diciembre del 2020	de	1:11:22	Citlalic López Aceves
ENSJ/Google Meet	Manuel	Práctica educativa	29 de octubre del 2020	de	1:36:17	Citlalic López Aceves
ENSJ/Presencial	Juan	Panorama general. Lo institucional en la ENSJ	23 de Octubre del 2019	de	57:53	Citlalic López Aceves
ENSJ/Google Meet	Felipe	Práctica educativa	10 de noviembre del 2020	de	1:57:27	Citlalic López Aceves
ENSJ/Google Meet	Fernando	Práctica educativa	02 de diciembre del 2020	de	1:44:54	Citlalic López Aceves
ENSJ/Google Meet	Luis	Práctica educativa	4 de noviembre del 2020	de	1:31:29	Citlalic López Aceves
ENSJ/Presencial	Emilio	Panorama general. Lo institucional en la ENSJ	28 de septiembre del 2019	de	00:49:27	Citlalic López Aceves
UDG/Presencial	Margarita	Panorama general. Enseñanza de la historia	25 de octubre del 2018	de	1:32:35	Citlalic López Aceves
	Margarita	Significados en la enseñanza de la historia	6 de febrero del 2020		1:32:00	
UDG/ Google Meet	Dalia	Práctica docente	19 de noviembre del 2020		1:00:26	Citlalic López Aceves
UDG/ Google Meet	Rosa	Significados en la enseñanza de la historia	30 de enero del 2020		1:10:49	Citlalic López Aceves
UDG/ Google Meet	José	Panorama histórico UDG y ENSJ	03 de octubre del 2020		2:00:01	Citlalic López Aceves
UDG/Presencial	Francisco	Panorama general. Enseñanza de la historia	30 de octubre del 2018		35:51	Citlalic López Aceves
	Francisco	Significados en la enseñanza de la historia	5 de noviembre del 2019		1:04:04	
UDG/ Google Meet	Pedro	Práctica docente	5 de octubre del 2020		1:03:48	Citlalic López Aceves
UDG/ Google Meet	Carlos	Panorama histórico licenciatura en historia y ENSJ	7 de diciembre del 2020		00:48:12	Citlalic López Aceves
UDG/ Google Meet	Alfonso	Práctica docente	26 de octubre del 2020		1:04:28	Citlalic López Aceves

Las entrevistas de carácter exploratorio las realicé a profesores con puestos directivos en las instituciones de estudio. Entrevisté al exdirector de la Escuela Normal Superior de Jalisco y un

exjefe de academia de la licenciatura en enseñanza de la historia; además de dos jefes de academia de la orientación en docencia de la UDG. Los temas tratados giraron en torno a el contexto de las instituciones, la cultura escolar, problemáticas en la docencia y en los procesos de formación, por lo mismo arrojan indicios en torno a las creencias de los profesores, interpretaciones de los planes de estudio y los modelos; además de su implicación en la cultura escolar. Las entrevistas a profesores se enfocaron en sus marcos de referencia, su experiencia como profesores en las instituciones de estudio y su práctica educativa, en la tabla 3 muestro las entrevistas realizadas en función de la etapa del trabajo de campo. Para elaborar los guiones, en la fase de exploración, la base que utilicé fueron los objetivos, preguntas de investigación y los supuestos. En la fase de inserción a las instituciones, para el guion consideré los reajustes al diseño de la investigación, así como el análisis preliminar de las primeras entrevistas, lo anterior buscando profundizar en temas emergentes o buscar contradicciones. En la fase tres, los guiones los enfoqué en la experiencia de los profesores y en su práctica educativa, para lo cual me inspiré en lo propuesto por Rockwell (2009) en cuanto a los saberes pedagógicos y escolares. Es importante mencionar que los guiones de entrevista, aunque cuentan con una base común -guion general-, los reelaboré caso por caso, pues parten del análisis previo y los temas emergentes que se suscitaron (Ver Anexo 1, página, 401). Asimismo, con la finalidad de salvaguardar a los profesores entrevistados utilicé seudónimos.

Tabla 3

Trabajo de campo y entrevistas

Fase del trabajo de campo	Tipo de entrevistado	Numero de entrevistas
Exploratorio (del 10/2018 al 11/ 2019)	Profesores con puestos directivos	2 UDG/ 10 al 11 del 2018 (Francisco, Margarita) 2 ENSJ /10-11 del 2019 (Emilio, Juan)
Inserción al campo institucional (del 10/2019 al 02/2020)	Profesores con puestos directivos y profesores	2 UDG /01 al 02 del 2020 (Francisco, Margarita, Pedro) 1 ENSJ/ 10/2019 (Verónica)
Experiencia de los profesores (del 10-12/2020)	Profesores	5 UDG/ 10 al 11 del 2020 (José, Rosa, Alfonso, Pedro, Dalia) 6 ENSJ/ 10 al 12 del 2020 (Manuel, Iris, Felipe, Pedro, Fernando, Luis)

C) Observación Participante

Para Dietz (2017) la observación participante tiene sus fundamentos en los estudios de Malinowski, la fenomenología y la descripción densa de Geertz, la cual remite a “la observación de un determinado mundo de vida que no solamente describe, sino que además interpreta desde el punto de vista de los propios actores lo observado, buscando identificar los sentidos y significados con que estos actores dotan a las prácticas culturales que se observan” (p.234). Es decir, con la observación participante busqué conocer lo que las personas dicen y hacen en sus prácticas culturales.

Como parte de mis estrategias de investigación, hice uso de dicha estrategia de investigación al observar las juntas académicas de las dos instituciones de estudio: la academia de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia de ENSJ y la academia de la Orientación en docencia en la Licenciatura en historia de la UDG. Elegí observar estos espacios de encuentro de los profesores por la apertura institucional para estar ahí como observadora. En la ENSJ me invitaron a participar en ellas y pude ver la riqueza de lo que ahí ocurre en términos de las distintas visiones y posturas de los profesores. A partir de esta experiencia solicité permiso en la licenciatura en Historia de la UDG a la jefa de academia y al coordinador de la carrera. Ellos a su vez preguntaron a los miembros de la academia sobre la posibilidad de observarlos y sólo cuando aceptaron se me permitió asistir. La dinámica en cuanto a las juntas es distinta en cada institución, en la ENSJ son semanales y forman parte del horario laboral que deben cubrir los docentes, en cambio en la licenciatura en historia de la UDG, se deben reunir mínimo dos veces por semestre, situación que no siempre sucede.

Siguiendo a Flick (2007), considero que, en las juntas de academia participé como observadora, pues no interactué de manera activa. Me limité a anotar que es lo que pasa destacando los temas de interés para mi estudio: interacción entre los profesores, participación, qué se dice en torno a la enseñanza de la historia, a la formación docente, autores que se sugieren, formas de trabajo, problemáticas y temas de interés. La observación que realicé es participante pues, aunque no interactué durante la sesión con los entrevistados, los profesores sí muestran reacciones cuando estoy en la junta. En las primeras sesiones, se mostraba cierta incomodidad o artificialidad en la manera de actuar, lo que fue disminuyendo poco a poco. Soy también una observadora “al descubierto”, pues desde un inicio se comunicó a los profesores el motivo de mi presencia, fui presentada al colectivo y expliqué en qué consistía mi tema de estudio.

La dinámica por Google Meet modificó mi nivel de participación, pues mientras en las juntas de carácter presencial podía pasar inadvertida, hasta cierto punto y los profesores lograban olvidar que estaba presente, en las sesiones virtuales no sucedió lo mismo, pues aunque no hago comentarios, los maestros en todo momento son conscientes de mi presencia, explicándome temas sobre los que hablan o aludiendo a mi presencia, eso sucede en parte porque se recomienda que en lo posible las cámaras de los asistentes estén encendidas y con los micrófonos apagados. Por otro lado, en la UDG, participé en dos justas de academia de docentes, que se realizaron durante el período del 2019- 2020. Una fue por Google Meet y al estar las cámaras prendidas en todo momento el observador se hace presente; además, la participación en la sesión coincidió con el inicio de las entrevistas a los profesores en dicha institución y mi directora de tesis forma parte de la academia en docencia, me presentó y solicitamos apoyo para las entrevistas, es decir no pase inadvertida.

Los metadatos, en torno a las observaciones, se orientan a ubicar qué se entiende por academia en la institución, que temáticas se abordan, quienes participan, quienes no participan, el orden que se establece para tratar los asuntos, los protocolos, quienes dirigen la sesión. Lo anterior me permitió visualizar ciertas variaciones en cada institución, en la ENSJ las juntas son semanales, cada miércoles al final de la jornada laboral -de 7:00 a 8:00- en cambio en la orientación en docencia de la licenciatura en historia de la UDG no tiene un día o horario establecido. Sin embargo, por la contingencia por el COVID-19, durante el semestre del calendario 2020-A, sólo se realizó una reunión. En el caso de la Escuela Normal Superior de Jalisco, asistí a las juntas de academia durante el periodo de octubre del 2019 a marzo del 2020, después se dio un periodo en que suspendieron las juntas por el cierre de las instituciones educativas retomé las observaciones durante el ciclo 2020- B y el semestre del 2021-A.

Conforme a lo expuesto y siguiendo a Creswell (2003), la tabla 4 muestra los tipos de estrategias para la obtención de datos que fui siguiendo, las fuentes que utilicé y las ventajas y desventajas que observé en dichas estrategias.

Tabla 4*Tipo de estrategia obtención de datos*

Tipo de obtención de datos	Opciones dentro de los tipos	Ventajas encontradas	Limitaciones encontradas
Documentos	Documentos públicos -Proyectos internacionales: Tuning, 6x4 UEALC, DeSeCo. -Planes y programas de estudio en formación docente de la ENSJ y en orientación en docencia de la Licenciatura en Historia.	-Información de aspectos normativos: modelos en enseñanza de la historia y formación docente. -Evidencia escrita. -Reflejo de los intereses de una época.	-Los documentos oficiales sólo remiten a lo normativo y prescriptivo de manera ideal, pues no necesariamente se aplican en estado puro en la práctica educativa.
Entrevistas	Semiestructuras a profesores de las diferentes instituciones.	-Control sobre la elaboración de los cuestionarios -Información de primera mano -Dilucidar significados en torno a la cultura escolar y profundizar en experiencias que ayuden a dilucidar creencias.	Posibilidad de respuestas sesgadas, en función del lugar social del entrevistado o de conflictos internos, entre otros.
Observaciones	Observación participante. -Juntas de academia de la LEAH/ES de la historia ENSJ. -Juntas de academia de la LH/OD de la UDG.	Registros de la información conforme se está presentando.	Posible malestar de algunos profesores por ser observados.

Las estrategias planteadas y en la tabla 3 me permitieron triangular la información y corroborar y comparar datos, pues el diálogo entre diversas fuentes de información me facilitó generar un entrecruzamiento entre los tres elementos de análisis propuestos en el planteamiento del problema.

2.3. El Trabajo de Campo: Caminos Andados y Nuevas Vetas

El siguiente apartado lo dividí en tres incisos, el primero se centra en mi experiencia y reflexión en torno al trabajo de campo; en un segundo apartado expreso las transformaciones realizadas en la investigación como parte de la puesta en relación entre los supuestos teóricos y las evidencias; para concluir en el tercer punto señalo los criterios de análisis que seguí.

A) *Experiencia y Reflexiones Acerca del Trabajo de Campo*

El trabajo de campo lo dividí en tres etapas en función con mi acercamiento e inserción a las instituciones de estudio: etapa exploratoria; inserción al campo y recuperación de la experiencia de los profesores.

La primera etapa, la inicié a finales del 2018 (2° semestre) mediante entrevistas a profesores de la academia en docencia de la UDG que tenían el cargo de jefes de academia. De dichas entrevistas surgieron temas emergentes en torno a creencias colectivas, las cuales coinciden con lo planteado por autores como Pagés (2004) y Alanís y Medina (2019):

- La influencia de las creencias y tradiciones académicas en torno a la desigual importancia de la formación docente frente a la investigación.
- Se le da poca importancia a la formación docente en la licenciatura en historia, siendo que es un sector laboral de importancia para sus futuros egresados.
- Las diferentes maneras en que los profesores enseñan historia, lo cual depende en parte de la manera en que ellos se habían formado y de cómo comprenden la historia.

Dichos temas me permitieron pensar en que no todos los significados son compartidos en relación con la enseñanza de la historia y la formación docente, los cuales pueden tener ciertas variaciones según la trayectoria y experiencia de los profesores, en estos matices influyen sus creencias y marcos de referencia y existe la posibilidad de que se presenten algunas tensiones.

A partir de contactos de mi tutora de Tesis, la Dra. Guadalupe García Alcaraz, durante el cuarto semestre, realicé entrevistas exploratorias a profesores con puestos directivos de la Escuela Normal Superior de Jalisco: una a Emilio⁸, exdirector de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) del 2013 al 2017 y otra al profesor Juan, jefe de academia de historia y civismo durante el periodo de gestión de Emilio. Los testimonios obtenidos me permitieron tener una primera aproximación a la cultura institucional de la ENSJ, la estructura de las academias y la participación de los profesores en el trabajo colegiado, el cómo dialogan con las reformas desde lo académico e institucional.

Cabe mencionar que el Doctor Emilio, no formó parte de la academia de historia y al momento de la entrevista ya no laboraba en la ENSJ, sino en otra institución de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, lugar donde se realizó la entrevista. El guion que utilicé se enfocó

⁸ Para nombrar a los profesores entrevistados preferí utilizar seudónimos y no iniciales de sus nombres con la finalidad de proteger a los entrevistados y facilitar la lectura.

en aspectos normativo y del contexto institucional. A partir de la información recabada en esta primera entrevista fue posible visualizar nuevos puntos de interés que no había tomado en cuenta en torno a la formación docente, debido en parte a mi poco conocimiento de esa institución. Entre ellos se encuentra la importancia de la planificación y los conflictos colegiados, aspectos que tanto el exdirector como los posteriores entrevistados de la ENSJ mencionan como puntos relevantes que enmarcan los desfases entre los planes de estudio, la educación secundaria y la formación que se da en esa Normal.

La segunda entrevista fue al Dr. Juan quien trabaja ocho horas en la ENSJ siendo su empleo principal en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad de Guadalajara, lugar donde realicé la entrevista. En esta ocasión el guion de entrevista lo centré en los aspectos institucionales: la estructura de las academias, la cultura política y el trabajo colegiado, pues el Dr. Juan no es parte de la academia en historia, sino de formación cívica y ética. Por lo mismo tiene una idea general de la organización de los grupos colegiados y la cultura política de la institución.

A partir de estas primeras entrevista generé contactos con personas que trabajan en la ENSJ, pues el Doctor Emilio me pasó los datos de la coordinadora en investigación de la ENSJ, Dra. Verónica, quien a su vez es integrante de la academia en historia y profesora de historia de la institución; también me permitió ubicar la existencia de grupos políticos dentro de la institución y la importancia de realizar entrevistas a exdirectivos o administrativos para darme cuenta del panorama institucional y no sólo centrarme en personas que se encuentran en activo en la ENSJ, pues las miradas desde afuera aportan interesantes matices en la información.

Lo anterior me ayudó, durante el 4º semestre, a iniciar un segundo momento del trabajo de campo, ya dentro de la institución. Inicé con los acercamientos a la Escuela Normal Superior de Jalisco, debido a que consideré que el acceso sería más lento, no sólo en términos de negociación, sino porque mi conocimiento previo sobre las escuelas normales era escaso

Al contactar a la coordinadora en investigación de la ENSJ, Dra. Verónica, antes de acceder a la entrevista me sugirió, por protocolo, realizar una carta dirigida a la ENSJ, por parte del doctorado en Educación de la UDG, con la finalidad de evitar futuros problemas. En dicha carta expresé mi compromiso de entregar los resultados de la investigación para que sean discutidos y retroalimentados por los profesores y/o directivos.

El proceso para entrar a la institución duro tres semanas; sin embargo, ya que obtuve el permiso pude realizar la entrevista a la Dra. Verónica, quien ha sido un vínculo muy valioso al

interior de la ENSJ. En esta entrevista, los aspectos que traté se enfocaron en lo institucional, la cultura académica y el trabajo colegiado de los profesores de historia. En sus respuestas, la entrevistada mostró un panorama más optimista que el expuesto en las primeras dos entrevistas exploratorias en relación con la ENSJ. Considero que, al ser la Dra. Verónica parte de la academia en historia, afloraron aspectos más cercanos a la cultura institucional, a la manera cómo se significa la historia y a la coexistencia de profesores con diferentes trayectorias y posturas en torno a la formación de docentes.

A partir de la entrevista, la Dra. Verónica, me invitó a observar las juntas de academia de historia. La primera vez que acudí a la Normal no hubo reunión de la academia, sino del Consejo Técnico Escolar, un espacio en el que coinciden los diferentes presidentes de academia. En esta sesión no se me presentó, ni se explicó mi presencia, se me trató como una profesora asistente.

En la segunda visita, sí estuve en la academia de historia y conocí a los profesores que la integran. De los ocho, sólo asistieron tres, dos se encontraban en examen profesional y los otros tres al parecer suelen asistir poco. A diferencia de la primera reunión, en esta sí me presentaron como estudiante del doctorado en Educación que realiza una investigación comparativa en formación docente en enseñanza de la historia. Lo anterior me permitió ubicar a los profesores de historia y que ellos también me conocieran para entablar futuras entrevistas. Al respecto es importante destacar que la observación participante no la consideré inicialmente en mis estrategias metodológicas, sin embargo, me ha sido provechosa para ubicar problemáticas e incertidumbres con relación al plan de estudio 2018 y conocer cómo es que los profesores están pensando y operando dicho plan.

A inicios del 5° semestre, inicié la etapa de inserción en la orientación en docencia de la Licenciatura en Historia de la UDG. Me enfoqué en dicha institución porque hasta el momento, el acercamiento había sido exploratorio. Junto con las entrevistas solicité permiso al coordinador para iniciar el trabajo de campo y observar las juntas de academia en docencia, mismo que fue aceptado. Sin embargo, sólo realicé dos entrevistas a profesoras de la orientación, pues el trabajo de campo quedó trunco, tanto en las entrevistas a los demás profesores, como en las visitas a la academia debido al cierre de las instituciones educativas por la pandemia del COVID- 19.

De manera paralela, en la Escuela Normal Superior de Jalisco inicié las observaciones de manera regular y procedí a registrar lo observado. Al igual que en la licenciatura de Historia, la contingencia me impidió continuar con las observaciones e iniciar la tercera etapa del trabajo de

campo, enfocada en las experiencias de los profesores, durante dicho periodo mantuve contacto con la coordinadora en investigación de la institución y, al no abrirse las instituciones educativas para el siguiente ciclo escolar (2020B), decidí junto con mi directora de tesis, realizar las entrevistas por videoconferencia, al igual que solicitar por el mismo medio, la opción de ingresar a las juntas academias. El permiso implicó nuevamente llevar a cabo un proceso de solicitud de aceptación y el compromiso de entregar resultados de investigación. En el caso de la orientación en docencia, de la Licenciatura en historia de la UDG, no tuve que solicitar un permiso específico, sin embargo, me enteré de la junta del semestre en curso, durante una entrevista a un profesor, en donde se habló del tema y el me pasó la fecha y horario; algo similar pasó con los contactos de los profesores los cuales conseguí vía mi directora de tesis que forma parte de la academia en docencia y no de la institución.⁹

Inicié las entrevistas enfocadas en las experiencias de los profesores, traté de cubrir a la mayor parte del profesorado adscrito a las academias. En la ENSJ son ocho profesores, durante el periodo del 2019- 2020, fueron entrevistados los ocho profesores, pero una maestra solicitó que no se grabara la entrevista, por lo mismo sólo saqué elementos generales de su entrevista. De la licenciatura en historia entrevisté en total a ocho profesores que conforman o han participado en la orientación en docencia

Acerca de la observación de las juntas de academia de la orientación en docencia de la licenciatura en historia, durante el periodo que va del 2020 al primer semestre del 2021, sólo se han reunido los profesores dos veces, una en el 2020, previo al cierre de las instituciones por el COVID- 19 y otra durante el calendario 2020-B por Google Meet. Con la finalidad de equiparar las observaciones a las juntas de academia entre ambas instituciones, solicité permiso en la coordinación de la licenciatura en historia para revisar las actas de academia de sesiones pasadas, lo cual se me dijo que solicitara el permiso a la Secretaria Académica del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (en adelante CUCSH), en donde a su vez se me remitió a la coordinación, por lo mismo no pude revisar las relatorías anteriores de las juntas de académica de

⁹ En la época en que estudié la licenciatura en historia en la Universidad de Guadalajara (1996-2002) el plan de estudio refería especialidades, no eran orientaciones. Las especialidades eran tres: investigación, docencia y archivo y tenían un carácter obligatorio, es decir el alumno debía concluir las asignaturas de la especialidad que elegía, en mi caso me decanté por investigación y tomé como optativas clases en docencia. Los profesores que dan clase en la orientación no son los mismos de la época que yo estudié, con excepción del profesor Francisco que me ayudó en las primeras entrevistas exploratorias y durante el proceso de elaboración de la tesis en torno a la situación de la academia de la orientación en docencia.

la Orientación en docencia, pues no se negó el permiso de manera explícita, pero sí de forma implícita al pasarme de una dependencia a la otra sin llegar a una resolución.

B) *La Puesta en Relación Entre los Supuestos Teóricos y el Material del Trabajo de Campo*

Siguiendo a Tojar (2006), Coffey y Atkinson (2003) y Flick (2007) el enfoque cualitativo es una construcción de conocimiento en continua transformación que implica una reflexión constante entre los supuestos teóricos, lo observado en campo y la construcción de evidencias. Así se profundiza y complejiza el tema de estudio y se despliega un proceso de investigación que va y viene de lo deductivo a lo inductivo de manera constante y que se mueve en una dinámica de recursividad periódica.

En la investigación cualitativa de tipo etnográfico ese proceso cíclico se define a partir de la relación constante entre lo emic y lo etic. Entendiendo lo emic, según Angrosino (2012) y Dietz (2017), como la perspectiva o procedimiento centrado en el entorno y los sujetos de estudio. Lo emic busca la empatía del investigador con lo observado, requiere de una identificación entre este y los actores sociales, implica aceptar la complejidad de la realidad, por lo cual la inmersión en ella es fundamental. Lo etic se centra en los elementos teóricos, es cómo el observador se distancia de la realidad para comprenderla, requiere procesos profundos de reflexión e intelección y de un ir y venir entre la realidad y la teoría, construyendo mediaciones.

Durante mi proceso de investigación, he pasado por diferentes momentos entre lo emic y lo etic, lo que me ha permitido profundizar y precisar mi objeto de estudio. Mi interés inicial se fraguó desde lo emic, pues mis interrogantes partían de mi experiencia como alumna de la licenciatura en historia de la UDG y como docente en enseñanza de la historia en contacto con otros profesores, sobre el primer aspecto en la época en que fui estudiante recuerdo cierta desvalorización hacía la formación docente o una comprensión de la enseñanza como algo que se asumía que se daría al conocer los contenidos y la metodología de la historia, aspecto que fue importante durante mis primeros años como profesora en historia, pero no suficiente conforme adquiría mayor experiencia como docente y observaba mis limitantes pedagógicas y didácticas en torno a la enseñanza y comenzar a investigar en torno a la investigación en enseñanza de la historia. Por tanto, mis inquietudes iniciales eran conocer cómo desarrollar un pensamiento histórico en los alumnos, no tenía claro si los sujetos de estudio serían los profesores que enseñan dicho pensamiento o los alumnos que lo aprenden. Al distanciarme, a partir de la teoría con respecto a mi experiencia de formación inicial y profesional -procedimiento etic-, pude dilucidar que el

interés por formar el pensamiento histórico en los alumnos implica una postura teórica específica, que hasta ese momento ni yo había asumido con claridad, basada en el modelo de Educación Histórica, de corte cognitivo. Pero, esa postura definía una manera específica de pensar y practicar la enseñanza de la historia, era en cierto modo “la correcta”, pero no necesariamente la única o la que se da en las aulas. Este primer encuentro entre lo emic y lo etic, me permitió por un lado ser consciente de la perspectiva con la cual estaba entendiendo mi objeto de investigación, para de ahí cuestionarlo y tomar una postura flexible sin partir de ideas tendientes a juzgar una práctica educativa como correcta o errónea.¹⁰

En el anexo 3 (ver página 408), aludo de forma esquemática a los cuatro momentos que considero han sido de inflexión y cambio en el proceso de construcción de mi investigación. Sólo anotó la pregunta central y su supuesto con la finalidad de ejemplificar las transformaciones y observar el proceso que he llevado.

Inicialmente, la pregunta secundaria no se encontraba articulada con la central e incluso se trataba de dos investigaciones posibles (Ver Anexo 3, página 408). La pregunta central giraba en torno a los alumnos que se forman para ser docentes, los saberes implicados y si desarrollaban un pensamiento histórico, lo que implicaba una investigación de tipo etnográfico/pedagógico; mientras que la pregunta secundaria se orientaba a comprender las tensiones y desfases entre los planes de estudio en formación docente y los planes de estudio en formación básica, es decir remitía a un estudio basado en documentos. Sin embargo, fue a partir de la confrontación de estas preguntas con las primeras evidencias del trabajo de campo, que confronté los supuestos teóricos con los datos y pude reflexionar en torno a dicha desarticulación.

En este segundo momento, y gracias a un análisis preliminar de las entrevistas realizadas, las evidencias me llevaron a pensar en algunas categorías emergentes en torno a la importancia de las creencias que tiene el profesor y a cómo existen ciertos rasgos de la cultura institucional, como el papel del profesor frente a la investigación, los juegos de poder y alianzas, cuestiones que me llevaron a pensar en cómo los profesores significan la enseñanza de la historia en el marco de la

¹⁰ Al iniciar mi experiencia profesional como docente compartía la creencia colectiva que observé en la licenciatura en historia acerca de la preponderancia del contenido sobre el saber enseñar, conforme pasó el tiempo siendo docente, fui cuestionando las creencias de mi formación inicial, pero no de una manera explícita. Dicho proceso, de extrañamiento en torno a mis propias creencias sobre la enseñanza de la historia y el lugar en que fue mi formación inicial, fue parte del proceso de la investigación del Doctorado, en donde pude reflexionar en torno a la visión que tenía sobre la enseñanza de la historia, cómo se relacionan con una época de formación y la relación con los otros y con una cultura escolar.

cultura escolar. Las evidencias mostraban diferentes ideas en torno a la enseñanza de la historia que no coincidían con los propuestos desde los documentos oficiales, por ejemplo, los entrevistados no hacían referencia al desarrollo del pensamiento histórico ni a la educación histórica, que eran el modelo de enseñanza de la historia prescritos por las autoridades y acorde a los conocimientos pedagógicos más recientes. Lo anterior me llevó a revisar una perspectiva teórico-metodológicas que me permitiera problematizar porqué existen esas diferentes formas de interpretar la enseñanza de la historia y el pasado.

Recurrí entonces a las propuestas de Sebastián Plá (2012), quien plantea la posibilidad de articular los aspectos públicos y políticos de la enseñanza de la historia, reflejados en lo normativo y nombrado por este autor como discurso histórico escolar, con los saberes implicados en la construcción del conocimiento histórico y el pasado en las aulas. Dichas categorías de análisis fueron útiles para reflexionar sobre la existencia de diferentes significados en la enseñanza de la historia considerando lo normativo y lo institucional, así como la implicación de los sujetos. Asimismo, tomé esos dos elementos conceptuales -el discurso histórico escolar y el conocimiento histórico escolar- y lo puse a contraluz de lo que observé en el análisis de las primeras entrevistas para elaborar los guiones de entrevista subsiguientes.

Ahora bien, al confrontar lo propuesto por Plá (2008, 2012) con entrevistas realizadas a profesores en la ENSJ de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria, me surgió una nueva interrogante, en relación con la capacidad de agencia de los profesores para significar los modelos propuestos desde lo normativo e institucional y asimilar, rechazar o simular en torno a las nuevas propuestas desde los significados que ya poseen. Sin embargo, desde la postura de Plá la capacidad de agencia de los sujetos queda desdibujada frente a lo institucional, pues el interés del autor se centra, en los aspectos de conflicto y las relaciones de poder en torno a la enseñanza de la historia.¹¹ Las reflexiones generadas me llevaron a un tercer momento de inflexión.

El tercer punto de inflexión se suscitó a partir de revisar la congruencia entre las hipótesis de trabajo y las evidencias empíricas, cuestioné el uso que le estaba dando a ciertos conceptos que tenía como claves y empecé a profundizar en otros. En el primer caso, descarté el uso de las

¹¹ Las entrevistas que realicé tomando como referente teórico a Plá, se enfocaban en las tensiones y desfases generados a partir de los planes de estudio, los conflictos internos. Sin embargo, al revisar las evidencias no sólo emergen tensiones y desfases, también propuestas y diferentes formas de actuar y pensar frente al orden establecido, algunas en tensión, pero otras buscando en los intersticios generar cambios.

categorías analíticas propuestas por Plá (2008, 2012) de conocimiento histórico escolar y discurso histórico escolar, entre otras cosas porque no me permitían comprender cómo se configuran los significados en torno a la enseñanza de la historia desde los sujetos, al leer las publicaciones del autor, observé que no vinculaba las categorías propuestas, pues el discurso histórico escolar lo aborda desde un enfoque sociocultural, pero en los estudios del conocimiento histórico escolar, se centra en los procesos cognitivos de los alumnos y en la adquisición del conocimiento histórico. Este reconocimiento, me llevó a buscar otras propuestas teóricas y conceptuales, que me permitieran dar respuesta a las nuevas interrogantes que surgían de las evidencias de las entrevistas, por ejemplo; ¿sobre qué bases (significados) configuran los profesores el conocimiento histórico y su enseñanza? ¿qué saberes pedagógicos y disciplinares están implicados? ¿qué creencias y qué aspectos institucionales enmarcan la manera cómo piensan la formación de docentes para la enseñanza de la historia? En este punto, leí a Tyack y Cuban (2000) quienes proponen la gramática escolar, cómo un concepto que remite a los significados que se sedimentan en la escuela; también recurrí al concepto de configuración de significados de Josefina Granja (2000), el cual sirve para pensar en cómo los significados se desplazan, emergen y condensan. El enfoque sociocultural de Julia (1995) y Rockwell (2018) me permitió pensar en los profesores como un colectivo que comparte creencias, saberes y prácticas, mismas que se sitúan en marcos espaciotemporales localizables en las instituciones. Julia me ayudó, desde la cultura escolar, para analizar el conjunto de normas y prácticas que definen los saberes y conductas a enseñar. Por su parte Rockwell, subraya que en la escuela perviven distintos significados en torno a la enseñanza que no necesariamente tiene que ser compatibles entre sí.

Al modificar las categorías y conceptos clave pude empezar a mirar con otros ojos las evidencias, lo que me ayudó a reflexionar en los siguientes puntos:

- En el caso de la Escuela Normal Superior de Jalisco me percaté que a pesar de que existen elementos que se sedimentan configurando una gramática escolar, como puede ser un énfasis técnico-instrumental, también se incorporan nuevas interpretaciones por parte de algunos profesores en relación con reconocer que lo que se prescribe en los planes y programas de estudio y lo entienden como una herramienta y no como una ley a seguir.
- Al percatarme de los desfases entre un plan de estudio de formación docente (ENSJ) que estuvo vigente casi 20 años (1999-2018), y los planes de estudio de educación secundaria que tuvieron al menos tres reformas en el mismo período, surge la inquietud

¿Cómo se formaba a los maestros, si eran dos lógicas diferentes? Aquí emergió la importancia del plan de estudio y la planeación semestral y su relevancia para la enseñanza. Pero al mismo tiempo, se realizan prácticas que tratan de mitigar dichos desfases, como la incorporación de estrategias basadas en el modelo de educación histórica y el uso de diversas fuentes en el aula. Estas prácticas emergentes han llevado a tensiones entre grupos que conforman el colegiado, pero también a reajustes e intentos por hacer cambios. La reflexión señalada, me llevó a modificar mi pregunta central de investigación, repensar las particulares del caso y, por tanto, a modificar mis ejes de análisis (Anexo 3, página 408.).

- Los ejes de análisis eran tres. Y si bien reconozco mi deuda inicial con Plá (2012), a partir de las fases de reflexión-inflexión ya descritas, modifiqué mis supuestos, alejándome de lo planteado por el autor en donde lo institucional y sus tensiones son el núcleo del análisis, pues esta postura no me dejaba comprender otros matices que configuran diferentes significados en torno a la enseñanza de la historia. En función de lo anterior, definí a los sujetos como el núcleo central y articulador que permite esclarecer las conexiones –complejas- entre la cultura escolar y lo normativo, pues son ellos los que significan los modelos de enseñanza de la historia y formación docente en relación con sus concepciones y creencias en una cultura escolar específica.

- Es importante señalar que estos procesos reflexivos me permitieron delimitar por un lado el marco temporal y extenderlo al 2020. Inicialmente mi margen temporal era el cambio de plan de estudio de la licenciatura en Educación Secundaria en 2018, pero las evidencias me marcan que en la actualidad, la Escuela Normal Superior de Jalisco vive un momento de transición y crisis generado por esta nueva propuesta y lo que implica, por ejemplo, el cambio de enfoque educativo -del psicogenético a uno cognitivo y sociocultural- en el currículo, y como se busca modificar el papel del profesor, induciendo que se dediqué no sólo a la docencia, sino que también investigue, por lo mismo se vive un estado de tensión entre la manera de comprender la enseñanza de la historia y los nuevos planteamientos, mismos que se agudizaron con el cierre de las escuelas en el primer semestre del 2019 por el COVID-19.

- En el caso de la Orientación en docencia de la Licenciatura en Historia, dentro del periodo referido se suscitaron varias reestructuraciones. Entre el 2004 y el 2007 los programas se modificaron a un esquema por competencias, modificando también la

especialidad en docencia que existía desde el plan de 1996 y convirtiéndola en la orientación en docencia, en donde los alumnos ya no se ven obligados a tomar todas las asignaturas de la orientación.

○ Entre los elementos emergentes que me permitió formular la puesta en relación de las hipótesis con las evidencias fue la capacidad de agencia de los profesores para simular, rechazar o matizar las nuevas propuestas educativas en relación con lo ya existente. Con ello logré enfatizar el papel de los sujetos -los docentes-, en la construcción de los significados en la enseñanza de la historia en contextos institucionales específicos.

Sin embargo, a partir de la importancia de la actuación de los sujetos y en función de los cuestionamientos de los lectores, me surgieron nuevas inquietudes y necesidades: por un lado, la importancia de acotar los aspectos teóricos en función de la propuesta de cultura escolar definida por Julia (1995) y por otra parte, abordar la actuación de los profesores en el proceso de rechazar, simular o aceptar lo establecido en las propuestas educativas, es por ello que se me sugirió revisar la potencialidad del concepto de apropiación de Roger Chartier, el cual es cercano a la postura de cultura escolar de Julia (1995) y a su vez infiere un proceso de interiorización de los sujetos, desde donde matizan e interpretan lo establecido, aspecto tratado por Rockwell (2009) en el ámbito educativo.

Dicha revisión y el inicio de las entrevistas a los profesores me llevó a un cuarto momento de cambio, en este caso, de acotación en relación con la teoría, pues definí como elementos conceptuales centrales: apropiación y cultura escolar y a partir de ellos reelaboré nuevas categorías (Ver Anexo 4, página. 410).

Asumir la decisión anterior, me implicó transformaciones en las preguntas de investigación, en los supuestos y una rehechura de los ejes de análisis. Esto, más que una transformación de la propuesta de investigación, fue una acotación teórica que me ayudó a trazar el mapa final que quedó como guía de mi interés por conocer cómo los profesores formadores de docente comprenden la enseñanza de la historia en el marco de una cultura escolar, en donde se articula por un lado lo subjetivo a través del proceso de apropiación de los profesores, y por otro, la construcción cultural y colectiva mediante normas explícitas e implícitas y creencias que forman parte de la cultura institucional. En función de lo anterior desarrollé la 5 de datos de las entrevistas con la finalidad de analizar la información.

C) *Estrategia para el Análisis de la Información.*

Flick (2007) y Rodríguez, Gil y García (1999) entienden el análisis de la información, como el proceso que permite la reconstrucción de la realidad por el investigador, en donde tanto el registro de los datos como su organización, edición y la construcción de los relatos son parte de un continuo que debe desarrollarse de manera simultánea.

Partí de una sistematización y análisis de los datos basada en el criterio de codificación y categorización temática, por dos razones. La primera es porque este tipo de análisis me implicó la recursividad entre trabajo de campo, reflexión teórica y análisis de datos. Lo que enriquece la articulación entre categorías emergentes y elaboraciones conceptuales y teóricas más complejas. La segunda razón, es que esta estrategia de análisis me permitió realizar comparaciones entre los grupos que se analizan (Flick, 2007), lo que resulta apropiado ya que mi estudio incluyó profesores de enseñanza de la historia de ambas instituciones y personas clave -directivos, jefes de academia- con la finalidad, precisamente, de comparar y construir redes de relaciones entre ellos.

Es importante destacar que, desde la transcripción, inicié el proceso de categorización, a partir de la separación de unidades, de la siguiente forma: primero, escuché la entrevista completa sin hacer cortes, después la volví a escuchar y realicé la transcripción, en un tercer momento trabajé con la transcripción, pero fui haciendo cortes en el documento transcrito que remiten a una idea completa expresada en la entrevista, anotando el minuto y segundo en el que se localiza; además de integrar los temas y conformar subtemas. Con los temas y subtemas emergentes formé un “índice” que me permitió organizar las categorías y subcategorías por códigos y colores (Ver Anexo 4, p. 410), con la finalidad de reducir los datos de la transcripción (ver Anexo 6, página 412). Posteriormente trasladé la evidencia a un esquema realizado en Excel en torno a las categorías y subcategorías, con la finalidad de observar y comparar temas emergentes, subcategorías.

Para Flick (2007), el cual sigue a Strauss y Corbin (1950), el método de codificación y categorización del material implica tres procedimientos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. Estos procedimientos se realizan de manera simultánea realizando comparaciones entre los casos y entre los conceptos o categorías emergentes, para mi investigación los casos aludieron no sólo a las dos instituciones sino también a distintas trayectorias profesionales, ya sea profesores o directivos.

Cercanos a Flick, Rodríguez, Gil y García (1999), plantean el método de Secuencia de Desarrollo de la Investigación de Spradley (1979, 1980) el cual también retoma el criterio de

codificación y categorización del material textual, la diferencia radica en el grado en que desglosan los tres procedimientos descritos por Flick -abierto, axial y selectivo-, pues Rodríguez, Gil y García señalan cuatro niveles en la formación de categorías: dominios, taxonomías, componentes y temáticas. Considero que ambos autores me fueron de utilidad, pues relacionar sus propuestas me permitió comprender de manera más detallada los diferentes niveles de abstracción que implican dichos procedimientos.

Por ello, los criterios que he seguido para la elaboración de códigos y categorías parte de los tres procedimientos mencionados por Flick (2007) y los intercalé con los niveles de categorización propuestos por Rodríguez, Gil y García (1999), pues el objetivo es ir formulando códigos lo más cercanos al texto y después avanzar hacia niveles más complejos de análisis:

- Codificación abierta: implica asignar códigos al material empírico (Flick, 2007), que pueden partir de las categorías propuestas en las preguntas de investigación o de frases de los entrevistados. Correlacionando con Rodríguez, Gil y García (1999), el tipo de códigos que se construyen en la codificación abierta, se relacionan a un nivel descriptivo con la finalidad de formar categorías culturales en el contexto estudiado. Para realizar estas primeras categorías partí de lo dicho por los entrevistados, caso por caso, usando en algunos momentos las frases que ellos usaron para nombrar sus experiencias, con estas categorías realicé un listado de temas.

En la selección de los códigos retomé las preguntas de investigación y los temas emergentes que se relacionan con el objetivo del estudio. En este punto seguí un procedimiento inductivo, pues, aunque la categorización y los guiones de entrevista se fundamentan en las preguntas y objetivos de la investigación, los fui replanteando a medida que se analizó la información, principalmente en el sentido de agregar nuevos puntos que no tenía contemplado e ir definiendo aspectos metodológicos y categorías de análisis emergentes: “al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 210). En el anexo 6 (página 412), muestro la primera codificación realizada a partir de los temas emergentes que surgieron en las primeras entrevistas.

- Codificación axial: implicó un nivel intermedio de abstracción, que logré a partir de depurar y seleccionar las primeras categorías -dominios- y reagruparlas según su relación en nuevas categorías, nombradas por Rodríguez, Gil y García (1999), como

taxonomías que representan la relación entre dominios y permiten formar subcategorías o nuevas categorías. Estos primeros dominios que surgen de las primeras entrevistas, los he ido comparando con la finalidad de buscar relaciones, es decir formar taxonomías, las cuales después las comparé con otros casos para formar contrastes e ir definiendo los rasgos de cada categoría -formar componentes-. Durante el séptimo semestre trabajé la codificación axial de las entrevistas a profesores de la licenciatura en historia de la UDG, he desarrollado categorías taxonómicas que permiten reagrupar y construir subcategorías y a partir de delinear los criterios de inclusión o exclusión entre los casos he comenzado a elaborar ciertos significados (Ver anexo 6, p.412).

- Codificación selectiva: implicó la elaboración de categorías temáticas e individuales para después relacionarlas con los otros casos e ir formando correlaciones y diferencias entre los grupos seleccionados. Este nivel me permitió la conexión entre las diferentes categorías con la finalidad de lograr unidad. Para dicha integración de dominios me base, en la cantidad de evidencia que tenía de dominios con temáticas comunes, formando taxonomías que engloban una misma temática, quedando al final como categorías temáticas observadas en el anexo 7, página 416.

Capítulo III

La Formación Docente para la Enseñanza de la Historia: Cambios y Permanencias

En este capítulo expongo el contexto que permite ubicar qué cambios y permanencias ha experimentado la formación para la docencia de la historia en México. Temporalmente el recorte cubre desde finales del siglo XX, hasta 2020. Elegí dicho periodo debido a que en ese lapso se llevaron a cabo reformas a los planes de estudio en la Licenciatura en educación secundaria, y modificaciones al plan de estudio de la Licenciatura en historia, de ésta me centro en la orientación hacia la docencia con la incorporación del modelo por competencias.

Enseguida planteo tres ejes de exposición que van de lo general a lo específico, el primero trata sobre la sociedad del conocimiento y el vínculo entre las políticas educativas de México, de 1990 a 2018, con los proyectos educativos internacionales y la implementación del modelo por competencia. El segundo apartado aborda las transformaciones en la formación para la enseñanza de la historia y su relación con el mercado laboral en diferentes licenciaturas en historia de México y en la Normal Superior. Finalmente, en el tercer eje, ubico las tensiones y transformaciones surgidas a partir de la aplicación de los planes de estudio, de finales de los años noventa al 2018, en los dos contextos institucionales.

3.1 Sociedad del Conocimiento, Políticas Educativas y Modelo por Competencias

A finales de la década de los noventa, en el marco inicial de la globalización, se llevaron a cabo modificaciones en materia económica, laboral y educativa¹². Estos cambios dieron lugar a lo que se conoce como “la sociedad del conocimiento”, que se caracteriza por “una carrera vertiginosa para la mejora continua de la tecnología disponible, ya que la disponibilidad de nuevas tecnologías otorga una posición de privilegio frente a los competidores” (Esteve, 2009, p.17). Con base en este principio en las políticas propuestas, los gobiernos asumieron que el conocimiento es la base para la innovación y el cambio tecnológico y motor para la producción y la economía. Para Navarrete (2015), la firma del TLC de México en 1994 aceleró un proceso en donde, “el sistema

¹² En definición de Esteve (2009), la sociedad del conocimiento es entendida como un estadio posterior a la Revolución industrial, en donde la tecnología se convierte en el eje central de la organización social y su desarrollo económico. Aunque previo a la década de los noventa ya se puede hablar de sociedad del conocimiento su principal influencia en los cambios sociales y económicos se llevó a cabo a partir de los avances de las tecnologías de la información y comunicaciones.

educativo nacional se vería obligado a diseñar una política educativa que contemplara el contexto del nuevo orden mundial que los países más desarrollados imponían al resto” (p.29). Por ello, la educación adquiere un papel relevante como impulsora de la formación científica y tecnológica y por tanto de desarrollo económico.

Para Esteve (2009), la sociedad del conocimiento y la globalización han modificado la visión social de la universidad, dejando de relacionarse la preparación universitaria con un propósito de mejora individual para convertirse en una variable para la economía de las naciones. Estas nuevas ideas en torno a la función social de la educación van aparejadas a la masificación de la educación y a un fuerte cuestionamientos hacia el sistema educativo y a la formación del profesorado, a quienes ahora se le exige adaptarse al cambio social y diseñar estrategias metodológicas y de enseñanza en contextos cambiantes. “Sin embargo, pese a que nuestra sociedad exige que los profesores asuman estos nuevos papeles, no se ha cambiado la formación inicial que los profesores reciben para hacer frente a estas nuevas exigencias” (Esteve, 2009, p.28), formándose así un nodo problemático entre las exigencias del contexto y la formación, lo que lleva a colocar a los profesores en el centro de dicha tensión.

En este marco, en México durante la década de los noventa comenzaron a darse transformaciones tendientes a reformar el sistema educativo a partir de dos estrategias. Por un lado, se puso en marcha la transformación en los planes y programas de la educación básica y, por otro, se impulsaron reformas en educación superior, tanto en las instituciones formadoras de docente como en las universidades. La base de los cambios curriculares fue el modelo por competencias¹³.

A) *Reformas Educativas en Educación Básica y la Normal*

Para Margarita Zorrilla y Bonifacio Barba (2008) las transformaciones del Estado en la década de los noventa se concretaron, en materia educativa, en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB), el cual contempló la desconcentración de la SEP. Para Arnaut (1998), la descentralización “consiste en la transferencia del personal, las escuelas y los recursos de esos servicios educativos, del gobierno federal a los gobiernos de los

¹³ En Europa, por ejemplo, a finales de los noventa surgen los acuerdos de Bolonia (1999), firmados por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Poco después se unieron otros países europeos. En la Declaración de Bolonia se estipularon cambios en la Educación Superior del espacio común europeo relacionados con movilidad, competitividad y calidad, además de un acercamiento de la Educación Superior con el sector privado. En el aspecto pedagógico, Juan Olvera (2017) plantea que los ejes centrales de los procesos de Bolonia se enfocaron en dos aspectos: la implementación de un sistema por competencias, centrado en el alumno, y el uso de las nuevas tecnologías de la información. Lo anterior propició reformas en el currículo y adaptaciones tecnológicas.

estados, al mismo tiempo que el gobierno federal conserva y refuerza sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional.” (p. 17). La Secretaría de Educación Pública fue la encargada de aplicar el ANMEB a partir de la transferencia a los diferentes estados de los servicios de educación básica, de formación inicial, normal y del servicio docente. La regulación de los planes y programas quedó bajo el control central de la SEP.

Para Moreno (2013) las transformaciones realizadas en los noventa se vieron influidas por recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Es decir, las políticas educativas buscaron homologar la educación a las necesidades del mercado laboral no sólo de México, sino de acuerdo con las exigencias de los organismos internacionales.

Las recomendaciones propuestas por la OCDE a México tomaron forma en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). El Proyecto se enfocó en definir competencias de carácter más general y transversales, no específicas, pero sí claves y necesarias para la vida. La definición proporcionada por la OCDE para 1999 acerca de competencias fue la siguiente: “conocimientos y destrezas relacionados con los resultados de educación en un sentido amplio, como respuesta a las necesidades de las esferas social y económica de la vida” (OCDE, 1999, p. 14). Las competencias son clasificadas por la OCDE en tres tipos: uso de herramientas de forma interactiva, que comprende el uso del lenguaje, símbolos y textos, la información y la tecnología; segunda competencia, la interacción en grupos heterogéneos a partir de la cooperación y trabajo en equipos, manejar y resolver conflictos; tercera competencia, actuar de manera autónoma, conducir planes de vida y proyectos personales, defender los derechos (OCDE, 2005).

Asimismo, como parte de las políticas educativas propuestas por el ANMEB se llevó a cabo, en 1993 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Uno de sus ejes fue la incorporación del modelo por competencias en los planes y programas de estudio y la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta reforma respondía a un punto del ANMEB que señalaba que “la educación básica [...] no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país.” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 19/05/1992, p. 6). Por lo

que había que desarrollar habilidades prácticas en los alumnos, con la finalidad de que a largo plazo se incorporen de una mejor forma al mercado de trabajo.

A la par se trató de hacer coincidir lo que se buscaba enseñar en educación básica con la formación de los docentes. Para ello, las escuelas normales incorporaron en sus planes de estudio, en 1997 para la licenciatura en Educación Primaria y en 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, el modelo por competencias, el cual siguió un enfoque similar al propuesto por DeSeCo; “es decir, [la competencia] como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos” (SEP, 2012).

Las transformaciones en la formación de profesores no se hicieron esperar. Las Normales, a pesar de ser instituciones de Educación Superior, se encuentran supeditadas a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, la cual se coordina con la Subsecretaría de Educación Básica, pues según el artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública deben “Mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación” (DOF, 21/01/2005, p. 19). Por ello, las reformas planteadas en la Normal y la Normal Superior siguieron una lógica distinta a las otras Instituciones de Educación Superior; pues, si bien, son parte del nivel de educación superior desde 1984 y se encuentran bajo la dirección del Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública, su objetivo de formación de docentes para el nivel básico hace que tengan una estrecha relación con la Coordinación de Educación Básica y con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

B) Proyectos Internacionales y Reformas Educativas en Educación Superior

Para el caso de la educación superior, como parte de las políticas educativas de finales de los noventa, en México se procuró formar líneas de cooperación en materia educativa entre la Unión Europea y América latina a través de los proyectos internacionales Tuning y el 6X4 UEALC, llamado así porque involucró 6 profesiones, 4 ejes de análisis y participaron la Unión Europea, América Latina y el Caribe. Considero que estos dos proyectos son una referencia central para entender cómo se implementaron reformas, basadas en el modelo por competencias, en educación superior en varios programas de licenciatura, incluido historia.

En el 2003 surgió en Berlín el proyecto ALFA- Tuning que trató de replantear los contenidos y la importancia de la enseñanza universitaria. El enfoque por competencias de este proyecto surgió de un amplio debate en el que participaron 17 carreras universitarias, entre ellas Historia.¹⁴ Dentro de las conclusiones a las que llegaron las 17 universidades se planteó la necesidad de estudiar la universidad en función de su currículo y pensando en qué competencias habría de desarrollar; además de señalar la importancia de vincular las necesidades del mundo global con el contexto local. De este modo queda claro que en su momento el Proyecto Tuning buscó responder a varios puntos de la agenda global; para lo cual se echó mano del modelo por competencias, entendidas como habilidades, conocimientos y capacidades integradas que buscan responder a las demandas de un mercado laboral. De ahí se deriva la idea de homogenizar los perfiles de egreso definiendo competencias comunes que permitan el traslado de profesionistas a diferentes lugares del mundo en un marco de competitividad (Tuning Project, 2007, p. 37-39).

Pero ¿cuál fue el impacto de dicho proyecto en América latina y específicamente en México? El proyecto Tuning se extendió a la región de América latina en el 2003, con la participación de 190 universidades de 19 países entre ellos México. En opinión de Olvera (2017), una de las razones de la extensión del proyecto Tuning a América latina fue muy similar a la del proyecto en Europa, generar competencias comunes en los egresados y promover la competitividad. Las redes que se formaron a partir de dicho proyecto dieron pie a posteriores acuerdos intercontinentales en educación superior con la finalidad de concretizar los objetivos de cooperación mutua planteados en el Proyecto Tuning, entre ellos el proyecto 6 x 4 UEALC.

Tanto el Proyecto Tuning, como el 6x4 UEALC, se centran en analizar y proponer competencias para diferentes áreas profesionales, incluyendo la de historia en donde se hace referencia a las competencias a incluir para desarrollar en los historiadores habilidades para su enseñanza.

¹⁴ Es importante destacar que, aunque la Secretaría de Educación Pública fue la encargada de darle seguimiento a proyectos internacionales como el Proyecto Tuning, enfocados en la incorporación de un modelo por competencias en instituciones de educación superior, entre las 17 instituciones educativas que participaron en México en dicho proyecto, no se encontró la educación Normal en sus diferentes licenciaturas (Preescolar, Primaria, Secundaria). Es decir, las escuelas normales, forman parte de otra área de la SEP, (la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación) diferente a la que atiende proyectos relacionados con las universidades.

- **El Proyecto Tuning y la Enseñanza de la Historia en México.** En México, durante la década de los noventa e inicios del siglo XXI gobierno e instituciones plantearon reformas en el sistema educativo acordes con las posturas de la economía de mercado y la sociedad del conocimiento. Dichas transformaciones tuvieron implicaciones en la educación básica, la formación de profesores y universidades.

Este contexto explica la integración de México al Proyecto Tuning, proyecto que responde a un cambio de modelo educativo que busca estandarizar los perfiles de egreso de diferentes licenciaturas mediante la definición de competencias relacionadas con las necesidades del mercado de trabajo. La institución responsable de darle seguimiento al proyecto Tuning fue La Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, misma que se encargó de regular la aplicación del proyecto en 17 universidades del país, a partir de 12 áreas temáticas de formación, una de ellas la carrera en historia¹⁵.

Ahora bien, las competencias referidas por el Proyecto Tuning para la licenciatura en Historia, se conformaron a partir de una consulta que incluyó una muestra de estudiantes (26%), académicos (30%) y graduados (44%) de diferentes países de América latina (Tuning Project, 2007). Según este documento, las competencias se definieron considerando las proyecciones a futuro tanto de la disciplina como de la sociedad en general y en relación con las posibles necesidades del mercado laboral; también se consideró, el uso de la tecnología de la información, no sólo a nivel técnico, sino en el sentido de desarrollar habilidades para que los estudiantes interpreten materiales y documentos y puedan desarrollar vínculos con otras ciencias sociales en el ámbito de investigación y de la enseñanza.

En el proyecto ALFA- Tuning de América latina las competencias señaladas como indispensables para la licenciatura en Historia son 27. Aunque no se encuentran agrupadas, yo las analicé agrupándolas en siete áreas: habilidades del pensamiento de orden superior¹⁶, documentación y archivo, difusión, contenido disciplinar, lenguaje y comunicación histórica, investigación y finalmente, enseñanza de la historia. Al comparar las competencias incluidas en

¹⁵ Las 17 áreas temáticas marcadas en el Proyecto Tuning para América latina, son las siguientes: Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería civil, Matemáticas, Medicina y Química.

¹⁶ En el documento no se hace alusión a formar en habilidades del pensamiento histórico: conciencia temporal y espacial que permiten comprender las continuidades y cambios en la historia; además del buen manejo de fuentes para entender el conocimiento histórico como una construcción social. Sin embargo, las competencias propuestas por el Proyecto Tuning, en el rubro que señalé como pensamiento de orden superior conllevan la formación de un pensamiento histórico por parte del estudiante.

cada área constato que la enseñanza de la historia sólo es definida por una competencia “Capacidad para aplicar técnicas y métodos de la didáctica de la historia” (Tuning Project, 2007, p.201), sin hacer alusión a otras habilidades que permitan profundizar en cómo se construye el conocimiento y el pensamiento histórico dentro del aula, tampoco se esclarece la relación con otras competencias propuestas, como el uso de patrimonio histórico para la enseñanza de la historia o el uso y selección de fuentes dentro del aula. En la siguiente tabla se muestran las competencias del Proyecto Tuning.

Tabla 5*Competencias en Historia del Proyecto Tuning en América latina*

Pensamiento de orden superior	Archivo	Difusión	Contenido disciplinar	Lenguaje y comunicación	Investigación	Docencia
1-Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado. 2-Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad. 3.- Conciencia y respeto hacia puntos de vista que se derivan de diversos antecedentes culturales, nacionales y otros. 4.- Conocimiento crítico del marco general diacrónico del pasado. 5.- Conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos períodos y contextos, incluidos los debates actuales.	1-Habilidad para usar técnicas específicas necesarias para estudiar documentos de determinados períodos, tales como paleografía y epigrafía. 2-Habilidad para usar los instrumentos de recopilación de información, tales como catálogos bibliográficos, inventarios de archivo y referencias electrónicas. 3- Capacidad para transcribir, resumir y catalogar información de forma pertinente. 4-Habilidad para organizar información histórica compleja de manera coherente.	1.- Conciencia de la función social del historiador. 2-Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad.	1.- Conocimiento de la historia nacional. 2.- Conocimiento de la historia local y regional. 3-Conocimiento de la historia universal o mundial. 4-Conocimiento de la historia de América.	1-Conocimiento de lenguas nativas, en aquellos casos que sea pertinente. 2-Capacidad de comunicarse y argumentar en forma oral y escrita en la propia lengua, de acuerdo con la terminología y técnicas usuales en la profesión. 3-Habilidad para comentar, anotar y editar correctamente textos y documentos de acuerdo con los cánones críticos de la disciplina. 4-Habilidad para manejar las tecnologías de la información y la comunicación al elaborar datos históricos o relacionados con la historia (por ejemplo, métodos estadísticos o cartográficos, bases de datos, etc.). 5.-Capacidad para leer textos historiográficos	1-Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica. 2-Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción. 3-Conocimiento de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación histórica: económica, social, política, estudios de género, etc. 4-Capacidad para participar en trabajos de investigación interdisciplinaria. 5-Conocimiento y habilidad para usar teorías, métodos y técnicas de otras ciencias sociales y humanas. 6- Capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales, etc. para la	1.- Capacidad para aplicar técnicas y métodos de la didáctica de la historia.

y documentos en otra lengua.	investigación histórica. 7-Capacidad para definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento y debate historiográfico
---------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia basada en la tabla de competencias establecida por el Proyecto Tuning, 2007.

Puedo subrayar que las competencias propuestas para la formación en enseñanza de la historia, del proyecto Tuning, se define con elementos meramente técnicos e instrumentales, lo que me parece cuestionable, considerando que, para principios del siglo XXI, las investigaciones sobre enseñanza de la historia, tanto en Europa como en México, ya hacían críticas importantes sobre el currículo técnico¹⁷ y la enseñanza de tipo positivista (Lamoneda, 1998, Pagés, 1994, 2000). Además, definir la competencia para enseñanza como la “aplicación de técnicas”, encierra una visión instrumental de la docencia y reduce al docente a un simple ejecutor de mandatos.

Asimismo, en las consultas realizadas por el Proyecto Tuning para la elaboración de competencias (Tuning Project, 2007) se muestran diferencias entre lo expresado por académicos, graduados y estudiantes. Los académicos subrayaron como sustancial la “Capacidad de comunicarse y argumentar en forma oral y escrita en la propia lengua, de acuerdo con la terminología y técnicas usuales en la profesión” pues, consideraron esta competencia como fundamental para la inserción al mercado laboral. En cambio, los estudiantes y graduados consideraron relevante “diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica” y el “conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos períodos y contextos, incluidos los debates actuales.” Es decir, mientras que los maestros privilegian la necesidad de formar para organizar y comunicar el pensamiento desde el lenguaje de la disciplina, los estudiantes manifestaron preocupación por cómo se diseña y argumenta la investigación. En ello se puede notar que mientras los académicos se enfocan en las necesidades reales a las que se enfrentarán los alumnos en su vida profesional, estos últimos lo hacen en función de un ideal laboral donde la investigación se ve como el campo de acción profesional del historiador.

¹⁷ Para Joan Pagés (1994), el currículo técnico representa una enseñanza- aprendizaje positivista basada en la transmisión verbal del conocimiento y por ende centrada en el profesor en donde el objetivo fundamental es fomentar el nacionalismo para formar buenos ciudadanos. En su artículo “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículo de historia y la formación del profesorado” plantea la importancia para la enseñanza de la historia desde un currículo crítico basado en los principios del constructivismo y en el desarrollo de capacidades de orden superior en donde el conocimiento se construye por el alumno utilizando fuentes históricas.

Ahora bien, de los tres grupos consultados por el Proyecto Tuning, ninguno plantea como relevante la enseñanza de la historia, observación que el propio informe advierte al afirmar que:

[...]se destaca que los estudiantes se expresan como único sector que da menos importancia a las competencias más relacionadas con las características y exigencias actuales del mercado de trabajo: capacidad para participar en trabajos de investigación interdisciplinaria y la capacidad para aplicar técnicas y métodos de la didáctica de la historia, la que constituye el mayor rubro del empleo de los historiadores (Tuning project, 2007, p. 203).¹⁸

De este modo puedo subrayar una tensión e inconsistencia entre el Proyecto Tuning y la realidad laboral: se requieren historiadores con formación para la docencia, pero las competencias en este ámbito laboral resultan difusas y poco relevantes en el proyecto.

- **El proyecto 6x4 UEALC y la Enseñanza de la Historia.** El proyecto 6x4 UEALC surge en el 2004 a partir de las redes formadas por el Proyecto Tuning en América latina. A diferencia del Proyecto Tuning, que parte de la realidad de la educación superior Europea, el proyecto 6x4 UEALC parte del contexto latinoamericano y busca incorporar un espacio común en educación superior entre Europa y América tomando en consideración lo ya trabajado por el Proyecto Tuning y lo expuesto por diferentes organismos latinoamericanos, como el Consejo Superior Universitario Centroamericano (fundado en 1948) y la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (2003).

Para realizar el proyecto 6x4 UEALC se trabajó con seis profesiones entre ellas historia y se diseñaron cuatro ejes de análisis¹⁹ que darían paso a las reformas: competencias, créditos académicos, evaluación y formación para la investigación. Entre los objetivos que me parecen relevantes se encuentra el siguiente: “Desarrollar un marco común de referencia, de aplicación en

¹⁸ Un ejemplo de lo anterior es lo escrito en la planeación del programa -campo laboral- de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro en donde se señala que de los egresados cerca del 61% se emplean en docencia, de este porcentaje, el 26% se encuentra en escuelas públicas de la Entidad y 35% en instituciones privadas (Universidad Autónoma de Querétaro, 2018).

¹⁹ Las seis profesiones propuestas fueron Historia, Administración, Ingeniería Electrónica o similar, Medicina, Química y Matemáticas. La elección de dichas profesiones se debió a que usualmente se encuentran en la mayoría de las instituciones de educación superior, “estas profesiones-carrera representan a una familia de profesiones que pueden tener distintos nombres y salidas terminales pero que comparten un núcleo básico de identidad profesional.” (Proyecto 6x4. Resumen ejecutivo, p.35).

De los cuatro ejes de análisis, propuestos por el 6x4 UEALC para las seis profesiones a estudiar; en el caso de historia las instituciones participantes mostraron un mayor interés en el eje temático de investigación e innovación con ocho instituciones participantes (Proyecto 6x4. Resumen ejecutivo, p.19).

América Latina y el Caribe (ALC) en armonía con la Unión Europea (UE), para la evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales esperadas al término de la licenciatura o su equivalente de las seis profesiones-carrera que se analizan en el proyecto” (Proyecto 6x4. Resumen ejecutivo, p.13).

En el área de historia participaron 13 universidades de América Latina y dos europeas. Específicamente en el eje de competencias profesionales hubo seis universidades representadas, una de España, dos de México y tres de Argentina. Para la enseñanza de la historia se trabajó en analizar y definir la formación necesaria para la docencia en distintos grados educativos -básica, media y superior-. Cabe mencionar que la Universidad de Guadalajara, participó en los cuatro ejes de análisis y que su presencia en dicho proyecto, según Ayala (2007), tuvo mayores implicaciones para la universidad que el Proyecto Tuning. Sin embargo, como ya señalé, las redes y metodología formadas por el Proyecto Tuning fueron la base para la formación del proyecto 6x4 UEALC y se relacionan con el impulso de cooperación intercontinental. La tabla 5 muestra las competencias profesionales establecidas en el proyecto 6x4 UEALC para la Licenciatura en Historia:

Tabla 6

Competencias profesionales del Proyecto 6x4 UEALC en la Lic. en Historia

Competencia	Explicación	Situación profesional
Investigación	Capacidad para generar conocimiento histórico documentado, novedoso y propositivo por medio de la actividad investigadora.	-Investigación en un Departamento Universitario y/o un Instituto o Centro de Investigación. -Investigación para instituciones o entidades privadas. -Investigación autónoma.
Difusión del conocimiento histórico	Capacidad de comunicar y difundir avances y resultados de las investigaciones históricas por diversos medios	-Comunicar y difundir avances y resultados de las investigaciones históricas por medio de publicaciones, especializadas o de carácter docente
Gestión del patrimonio histórico y cultural	Capacidad de gestionar proyectos y actividades en empresas e instituciones vinculadas con el patrimonio histórico y cultural.	-Gestión de museos, estudios patrimoniales e históricos de ciudades.

Asesoramiento cultural y político. Documentación histórica	Asesorar sobre aspectos históricos, culturales y políticos a empresas, particulares o instituciones.	-Asesoramiento de empresas – por ejemplo, editoriales, también medios de comunicación- o instituciones. -Asesoramiento cultural en instituciones públicas y empresas privadas, responsabilizándose de la aportación de datos históricos.
Archivos y bibliotecas	Colaborar con la valoración de documentos públicos y privados con el fin de determinar su valor histórico, así como rescatar documentos con valor testimonial o evidencial.	-Asesorar a los archivos públicos y privados con el fin de determinar el valor histórico de los documentos. Colaborar con el rescate de documentos públicos y privados que estén en riesgo de pérdida o deterioro.
Promover el aprendizaje de la historia	Diseñar y aplicar programas y buscar instrumentos didácticos para promover el aprendizaje de la Historia fuera del sistema educativo. Formar en la sociedad (académica y no académica) conciencia de la necesidad del conocimiento histórico y, por lo tanto, de su enseñanza.	-Intervención en instituciones públicas o privadas, asociaciones, aulas y medios de comunicación.
Docencia	Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, en todos los niveles del sistema educativo.	-Enseñanza de la historia, en centros públicos o privados, en cualquiera de los niveles educativos. Formación de adultos. Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizajes en todos los niveles del sistema educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información planteada en Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la Educación Superior en América latina, del Informe final del proyecto 6x4 UEALC (2008).

Comparando las competencias propuestas del 6x4 UEALC con las planteadas por el Proyecto Tuning, las primeras se encuentran organizadas por tipos de competencias profesionales específicas, relacionadas claramente con el mercado de trabajo en que se insertarán los futuros egresados. Es decir, toman en cuenta el mercado laboral de manera precisa. Observo que en esta propuesta la competencia para la docencia es más amplia que en el proyecto Tuning, en tanto considera las tres principales actividades de la enseñanza: planear, ejecutar y evaluar y ubica la posibilidad de trabajo en distintos niveles educativos; sin embargo, no considera la investigación didáctica y pedagógica como parte de campo profesional docente. El propósito es “Intentar

despertar el interés de los alumnos por la materia que debe impartir. Transmisión de los conocimientos históricos exigidos en el nivel educativo. Promover el desarrollo integral de los alumnos, conectando el acontecer histórico con la realidad presente.” (Ayala, 2007, p.167).

3.2. La Formación para la Enseña de la Historia y el Mercado Laboral

En las últimas décadas, las licenciaturas en historia han generado algunas propuestas para habilitar a los estudiantes en la docencia, mientras que el normalismo está más centrado en la formación de docentes en secundaria. Ambos casos se relacionan con los modelos de competencias. En este apartado trataré por un lado las universidades y por otro lado las normales superiores. Para las licenciaturas en Historia tomo como referencia el estudio de Silvia Sáenz (2012), sobre los perfiles de egreso, campo laboral y asignaturas orientadas a la enseñanza de la historia. Para su estudio la autora revisó los programas y mapas curriculares de doce licenciaturas en Historia vigentes en el 2010. Aquí comparo lo expuesto por la autora y lo que ocurre en el 2021 para detectar las posibles transformaciones. Para el caso de la Normal Superior, me enfoco particularmente en los planes de 1999 y del 2018 y su vinculación con el modelo por competencias.

A) *Las Licenciaturas en Historia y la Enseñanza de la Historia.*

Con base en lo expuesto por Sáenz (2012) puedo observar que la formación para la enseñanza de la historia sigue siendo un tema débil, aunque emergente en programas de nueva creación²⁰. Para el 2010 por ejemplo, la licenciatura en historia del Instituto José María Luis Mora contaba con una línea de especialización en enseñanza de la historia claramente argumentada; la Universidad de Sonora también le confiere importancia a la especialización en docencia.

La Universidad de Guadalajara no es tratada por el estudio de Sáenz, pero desde mediados de la década de los noventa la licenciatura en Historia tenía tres líneas de orientación: investigación, docencia y organización documental, para el 2007 se transforma el plan de estudio quedando seis orientaciones: en historia y comunicación, en historia del arte, en prehistoria y estudios mesoamericanos, en estudios coloniales y novohispanos, en historia moderna de México y en docencia de la historia. A principios del 2000, la Universidad de Guadalajara inició un proceso de reestructuración curricular hacía el modelo por competencias, dando pie a que se integraran dos

²⁰ Las universidades que estudió Sáenz (2012) son las siguientes: Universidad de Sonora, Acatlán- UNAM, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad de Guanajuato, Instituto de Investigación Dr. José María Luis Mora, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

asignaturas obligatorias en el Plan de Estudios, llamadas “Desarrollo de ambientes de aprendizaje” y “Desarrollo de ambientes de aprendizaje para la Historia” además de cinco materias -optativas o selectivas, más no obligatorias- correspondientes a la orientación en docencia y centradas principalmente en la formación para el diseño de estrategias de aprendizaje.²¹ Según la profesora Margarita, quien en el 2020 fungía como jefa de la academia de docencia de la historia, esto tendría que modificarse en un futuro, pues hace falta la didáctica de la historia que permite comprender el conocimiento histórico como una construcción en proceso que nos acerca a entender los cómo se produce, estando así en condiciones de formular propuestas de enseñanza (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018).

En su estudio Sáenz (2012) encuentra que “la gran mayoría [de las Licenciaturas en Historia incluidas en el estudio] tan sólo ofrecen dos semestres de didáctica o dos cursos de enseñanza de la Historia.” (p. 33). Me parece que lo anterior contradice los perfiles de egreso de las diferentes universidades, en donde se marca la docencia en historia como una posibilidad profesional, contradicción que como ya señalé está también en el Proyecto Tuning (Tuning Project, 2007)

Esta problemática no es nueva y fue señalada por Victoria Lerner (1990) durante la década de los noventa, ella indicaba que, para el caso de México, existe una “falta de dedicación al estudio de la didáctica de la Historia” (Lerner 1990: XVI, citado en Silva, 2012, p. 102). Lo cual es problemático si se considera que ya desde los noventa, según los datos presentados en “Los profesionistas en Jalisco” (INEGI, 2005), entre las disciplinas académicas con mayor porcentaje de trabajadores en educación se encontraba historia con un 54.1% de egresados laborando en el área. (p.49).

A pesar de los señalamientos expresados por distintos historiadores desde los años noventa (Lerner, 1990, De Gortari, 1998 y González, 1998) aún hoy, son pocas las universidades que confieren una importancia similar a la investigación, difusión y docencia. Del estudio de Sáenz (2012) sólo la Universidad Iberoamericana y el Instituto Mora lo hacen. La mayoría da poco peso a la formación en didáctica de la historia, a pesar de que: “la didáctica es necesaria para hacer

²¹ Lo anterior fue explicado en entrevista por la profesora Margarita jefa de la academia en enseñanza de la historia de la Licenciatura en historia de la Universidad de Guadalajara. La doctora Margarita fue participe de manera indirecta de las modificaciones curriculares enfocadas en docencia a partir de un modelo por competencias, el cual señala fue adoptado a partir de un proceso lento de manera colegiada.

trascender la Historia, tanto en el campo de la investigación como de la difusión y la docencia” (Sáenz, 2012, p. 30).

Al respecto, Sáenz (2012) plantea que para el 2010 de las universidades estudiadas algunas no integran en las asignaturas obligatorias la formación del historiador como docente, por ejemplo, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez sólo tenían como materia obligatoria un curso de Didáctica. Sin embargo, en los últimos años las licenciaturas en historia han iniciado un proceso de cambio, pues al revisar los planes de estudio vigentes en 2021 en las universidades señaladas por Sáenz, observé algunas modificaciones. Entre los motivos mencionados para modificar los planes se señala el vincular la formación con la inserción al mercado laboral, es decir una idea acorde con las políticas educativas que se venían gestando desde finales de los noventa. Acorde con esta tendencia, la Universidad de Querétaro en su perfil de egreso señala lo siguiente:

Cada día es más claro que esta participación de los historiadores en la sociedad se requiere fundamentalmente en tres campos profesionales: la investigación, la docencia, la divulgación y conservación del patrimonio cultural, áreas en las que existe una gran demanda de historiadores y hacia las cuales no se ha conferido suficiente atención. Con la Licenciatura en Historia nos proponemos subsanar este desfase que existe entre la formación profesional de los historiadores y las demandas reales del mundo laboral en México. (Universidad Autónoma de Querétaro, 2018)

Dentro de los cambios que se han producido en el mercado laboral, para los egresados de historia, un actor importante ha sido el Estado Mexicano. Así, el aumento en la cobertura escolar, primero en la educación básica con las reformas educativas de los años noventa, al hacer la secundaria obligatoria y después, durante la década del 2000, con el aumento de la obligatoriedad escolar a nivel medio superior, se propició la apertura de nuevos centros educativos. Como resultado hubo nuevos núcleos de empleo para los egresados de las universidades. La tabla, número 7, muestra el aumento en la cobertura escolar de secundaria y educación media superior para el periodo del 2000 al 2020, como se puede ver se dio un aumento en el número de alumnos, escuelas y docentes, aunque estos fueron más importantes en la educación media superior, en donde la tasa de crecimiento de la matrícula del 2006 al 2015 fue de 40%. Cabe destacar que mientras secundaria y nivel medio superior han aumentado su cobertura, en educación primaria el

número va en descenso, lo anterior se encuentra relacionado con una tasa poblacional con un ligero decremento en dicho grupo de edad.

Tabla 7

Cifras de crecimiento, alumnos, docentes y escuelas en México de educación básica y media superior. 2000-2020

	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2019-2020
Primaria					
Alumnos	14 792 528	14,548,194	14,887,845	14,250,425	13,862,321
Docentes	548 215	561,342	571,389	574,210	572,961
Escuelas	99, 008	98,045	99,319	98,004	96,000
Secundaria					
Alumnos	5,349,659	5,979,256	6,137,546	6,835,245	6,407,056
Docentes	309,123	348,235	381,724	408,577	406,809
Escuelas	28,353	32,012	35,921	38,885	40,482
Media Superior					
Alumnos	2,955,783	3,658,754	4,187,528	4,985,080	5,144,673
Docentes	210,033	255,929	278,269	422,001	412,353
Escuelas	9,761	12,841	15,110	20,383	21,047

Fuente: Basado en: INEE, Cifras básicas. Educación básica y media superior, 2014-2015 y INEE. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2000,2005, 2015,2019, SEP.

Aunado a lo anterior, en México a partir del 2013 con la Ley General de Servicio Profesional Docente, la docencia en educación básica, en específico en secundaria, se convierte en una opción para los egresados de historia de acuerdo con lo estipulado en el artículo 24, en los concursos de oposición para el ingreso:

Podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos. (DOF, 11/09/2013)

De este modo, por ejemplo, en el documento, “Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2018- 2019 (COIED-18)” (Gobierno del Estado de Jalisco, 2018) en los perfiles para participar como docente en educación básica y media superior, se incluye a los egresados de licenciatura. Lo anterior forma parte de la reforma generadas en el 2013 para la obtención de plazas docente, vía concurso abierto, en donde los licenciados podían optar por concursar para ser docentes en secundaria generales y técnicas, en asignaturas relacionadas con si

formación. Lo anterior ha posibilitado el ingreso de historiadores a la enseñanza de nivel medio, sin embargo, con ello aumenta la importancia de la formación pedagógica y didáctica para favorecer su profesionalización. En el documento, “Concurso de Plazas Docente de la SEJ” (SEJ, 2017), se muestran los resultados de la convocatoria de horas clase en secundaria general y técnica en Jalisco del 2017. Los datos muestran lo siguiente, de los 41 docentes para clases de historia, 21 son de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia, 13 de la licenciatura en historia y 7 de licenciaturas de humanidades –filosofía, abogados, antropología, estudios políticos y gobierno y ciencias sociales. Es decir, un 50% siguen siendo normalistas, pero el otro 50% se encuentra diversificado en diferentes licenciaturas, siendo el 25% del total, licenciados en historia, lo anterior muestra un número alto de asignación a egresados universitarios.

Al respecto, en un artículo publicado en Nexos, Ruiz (2018) plantea que, en los concursos para contratación en el Sistema Profesional Docente (SPD), los profesionistas tienen mayores posibilidades que los normalistas y criticaba que “los requisitos de contratación del SPD están desalineados con los programas académicos y los perfiles de egreso de las escuelas normales” (Ruiz, 2018). Este autor consideraba que a nivel general los no normalistas tuvieron más éxito que los normalistas en el ingreso al servicio docente y agregaba que los normalistas tenían en contra el haberse formado con planes y programas desactualizados, pues como veremos más adelante, las reformas en educación básica fueron constantes en las últimas tres décadas, mientras que en los planes de estudio de las normales siguieron otro ritmo.

De los centros educativos que mantienen o han formado una especialización en docencia de la historia, entre el 2010 y el 2021, se encuentra el Instituto Mora²², La Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad de Sonora, esta última enfocada principalmente a la planeación y elaboración de programas y estrategias de enseñanza- aprendizaje. Un aspecto que me resulta interesante de la Universidad de Sonora es que es la única en la que se alude a la formación de un pensamiento histórico como vía para acceder a la docencia, lo cual muestra coherencia con respecto a los debates y aportaciones de la teoría pedagógica contemporánea y se relaciona con el enfoque pedagógico de los planes y programas de educación secundaria y media superior. Esto se observa claramente en el plan de estudios, que tiene cuatro materias consecutivas que se nombran

²² El Instituto Mora ofrece tres líneas de especialización que comienzan a formarse a partir del quinto semestre: didáctica de la historia, divulgación de la historia y gestión del patrimonio cultural. (Plan de estudio, Instituto Mora, 2021)

Pensamiento Histórico I, II, III, IV. (Universidad de Sonora, 2021). Por su parte, en el Instituto Mora la formación se relaciona con la investigación de la enseñanza y la difusión histórica (Instituto Mora, 2021) y en la Universidad Autónoma de Querétaro, el enfoque es más cercano a la psicología educativa (Universidad Autónoma de Querétaro, 2021).

A la par que se han modificado algunos programas en favor de la especialización en docencia, considerando las 12 Instituciones en Educación Superior contempladas en el estudio de Sáenz (2012), también se ha dado el caso opuesto, pues en otras instituciones se redujo el número de materias enfocadas a la formación docente. Así ocurrió en la Universidad Nacional Autónoma de México- Acatlán (UNAM), en donde el programa vigente en lugar de aumentar las materias dejó sólo una materia obligatoria, pero específica, en didáctica de la historia, siendo que en el plan anterior eran dos materias, esto a pesar de que en los perfiles de egreso sí se señala la docencia en educación media y superior como campo laboral. Lo anterior refleja que se asume que saber el contenido disciplinar es suficiente para enseñarlo, dándole poca relevancia a la formación docente. (UNAM- Acatlán, 2021).

Sin embargo, el plan de estudio de la licenciatura en historia de la UNAM, sede Ciudad Universitaria, puede que este próximo a modificarse, ya que, en la página web de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM (2019), es posible observar modificaciones en cuanto al programa de materia en dos asignaturas tituladas “Enseñanza de la historia I” que se cursa en quinto semestre. Ahí observo la presencia de los postulados de Sebastián Pla en cuanto a la enseñanza de la historia como un campo de conocimiento autónomo, pero relacionado con las formas de producción del pensamiento histórico:

[...] resulta indispensable que los historiadores en formación adquieran herramientas teórico- metodológicas que los prepare para ejercer una docencia propositiva orientada en la formación del pensamiento histórico. En este curso la Enseñanza de la Historia se concibe como practica social lo que permite situar la práctica docente y la investigación al respecto en su dimensión temporal y política más amplia. (Argüello, 2020)

A partir de lo expuesto considero que se pueden notar dos dinámicas diferentes en función de la formación en enseñanza de la historia en instituciones universitarias: las instituciones con programas de licenciatura en historia de creación reciente son las que cuentan con asignaturas para la formación docente o una línea especializante en dicha área. En cambio, instituciones de mayor arraigo y tradición han llevado un proceso más lento en la transformación de sus planes en función

del mercado de trabajo o las políticas internacionales. En los años más recientes, las universidades han buscado conectar la formación con las demandas y oportunidades del mercado laboral, aunque con algunas variaciones en los enfoques. Algunas, como la Universidad de Querétaro o la Universidad de Sonora, son cercanas al modelo en Educación Histórica; otras como la UNAM se inclinan por el modelo de investigación en enseñanza de la historia.

B) *Formación Inicial Docente, Planes de Estudio y Modelo por Competencia.*

Durante la década de los noventa Moreno (2013) considera que para los organismos internacionales y para el gobierno, el profesor se convirtió en un punto medular para generar el cambio, por tanto, a través de los programas de formación inicial y permanente se buscó transformar su actividad. Estrategia que se contempló en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) mediante una formación basada en un modelo educativo por competencias.

Para diseñar el plan de estudio en educación Normal Superior se tomó como punto de partida el perfil de egreso deseado y en un segundo momento, los aportes de los campos disciplinares. En 1999 se puso en marcha la modificación al plan de estudio de las Escuelas Normales Superiores. Lo anterior me permite observar algo similar a lo planteado en las demás instituciones de educación superior, pues el mercado de trabajo se vuelve el punto medular en la elaboración de las competencias para la formación profesional. Para Czarny (2003) la reforma de los planes de estudio en la formación docente trató de subsanar el desfase existente entre la realidad de la práctica educativa y la formación que recibían los estudiantes: “La intención era eliminar la dispersión enciclopédica que caracterizaba, en ese momento, a los planes de estudio y orientar la formación inicial hacia el desarrollo de competencias intelectuales para el aprendizaje continuo e independiente” (p.9).

Revisando el plan y malla curricular de la licenciatura para la formación de docentes de educación Secundaria de 1999 (SEP, 2010), observo que sí se incorporó el modelo por competencias y se estructuró en tres campos formativos: formación general, formación común a todos los licenciados en educación secundaria y formación específica. La definición de competencias incluye el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida profesional y el trabajo con adolescente:

adquirir las competencias suficientes para comunicarse con los adolescentes, ganar su confianza y reforzar su autoestima; establecer relaciones que respondan a las necesidades

de expresión, comunicación e interacción entre pares, que tienen en esa etapa; desarrollar su sensibilidad para percibir y aceptar las preferencias culturales y sociales de los estudiantes, y poder orientarlos favoreciendo su formación integral; y reconocer sus experiencias previas e intereses al definir estrategias didácticas adecuadas para trabajar los contenidos básicos de enseñanza. (SEP, 2010, p. 26)

La estructura curricular del nuevo plan de estudios no sólo incorporó la sugerencia de la OCDE en torno a seguir un modelo por competencias, sino que también se incorporaron otras voces. Navarrete (2015) señala que, en los acuerdos para la modernización de la educación básica, se tomó en cuenta la propuesta de 1991 del SNTE consistente en “la creación de un modelo común para que estas escuelas se integraran mediante un tronco de formación básico, pero que al mismo tiempo se ofrecieran opciones diferenciadas y específicas para la formación de los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria” (p.30). Así mismo, se mantiene, el modelo de la práctica reflexiva²³ que ya se venía trabajando desde la reforma en formación docente de 1984, pues como señala Navarrete (2015) el modelo reflexivo “ya había cobrado relevancia, por lo que se conservó” (p.31).

El enfoque pedagógico que se siguió en el plan de estudio de 1999 fue el psicogenético centrado en el aprendizaje de las características psico-biológicas del adolescente. En las asignaturas especializantes los estudiantes aprenderían sobre estrategias específicas por áreas de formación: biología, español, física, formación cívica y ética, geografía, historia, inglés, matemáticas, química, telesecundaria. La inserción de esta reforma era que el estudiante normalista adquiriera un dominio de la docencia a partir del conocimiento específico de cada especialidad.

Ahora bien, a finales de la primera década del siglo XXI, la SEP impulsó un segundo proceso de reforma en las escuelas normales, la finalidad fue impulsar la articulación entre los diferentes niveles de la educación básica, los materiales de estudio y la formación docente. Sin embargo, hubo distintos ritmos en este proceso, pues se reformó primero el plan de estudios de las escuelas normales de educación preescolar y primaria, en 2012, y después el de la educación secundaria en el 2006, 2011, 2017. Por su parte, la licenciatura en Educación Secundaria no actualizó su plan de estudio, continuando vigente el programa de 1999, hasta el 2018²⁴.

²³ Para Mercado, 2013, el modelo reflexivo “sitúa al maestro en una condición de revisión, reflexión e investigación de su propia práctica” (Mercado, 2013, p.67)

²⁴ El 3 de agosto del 2018, el Diario Oficial de la Federación publicó el nuevo Plan de Estudio para la licenciatura en Educación Secundaria, el cual inició con el ciclo escolar que comenzó en septiembre del 2018.

Es decir, el plan de estudio de las normales superiores no se actualizó y la perspectiva siguió siendo psicogenética; por lo que persistió un enfoque basado en las características cognitivas de los alumnos en función de la etapa de desarrollo en que se encontraban, la adolescencia; además, para el caso de la especialización en historia, la estructura de los programas se basó en la organización de los contenidos de manera cronológica, por épocas, haciendo énfasis en los procesos sociales y personajes importantes y la relación con su contexto social e histórico (SEP, 2018).

Un nuevo plan de estudios para la Normal Superior fue publicado en el Diario Oficial, el 3 de agosto del 2018. Al momento de hacer mi investigación, su aplicación se encuentra en fase inicial y por lo mismo no hay estudios que muestren resultados. El enfoque pedagógico que se plantea es constructivista y sociocultural. Lo anterior significa, por lo menos en el discurso, generar “un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende” (DOF, 3/08/2018). Al igual que el plan de estudio de 1999, el plan del 2018, se basa en un modelo por competencias, sólo que, en el plan actual, se comprenden las competencias desde una perspectiva integradora y cognitiva: “la perspectiva sociocultural o socio constructivista, aboga por una concepción de competencias como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación - problema inédita” (DOF, 3/08/2018, s/p). En cambio, en el plan de 1999, las competencias se relacionaban con habilidades enfocadas en el papel social del profesor y su actividad profesional “competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los alumnos, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone” (SEP, 2010, p.18)

Ahora bien ¿cuáles fueron las reformas planteadas en las dos licenciaturas de estudio? El siguiente apartado trata de especificar las reformas planteadas a partir de la malla curricular seguida por los programas de ambas instituciones.

3.3. Las Transformaciones y Tensiones de los Planes de Estudio

El siguiente apartado tiene como propósito especificar las modificaciones y tensiones suscitadas a partir de la aplicación de los planes de estudio vigentes en las dos licenciaturas de estudio, la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria de la

ENSJ y la Licenciatura de historia de la UDG haciendo énfasis en la orientación en docencia de la historia, con la finalidad de ubicar el contexto institucional en el que se mueven los profesores de ambas licenciaturas.

A) *Tensiones Entre lo Disciplinar lo Pedagógico: La Especialización en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria ENSJ*

Acercas de los planes de estudio, al momento del trabajo de campo (2018-2020) en la Escuela Normal Superior de Jalisco, conviven dos, el de 1999 y el del 2018. Esto se debe a un proceso de transición/desplazamiento, ya que el Plan de 1999 está vigente hasta que egrese la generación 2017-2021. De este modo, coexisten ideas y propuestas asociadas a ambos documentos curriculares, en donde destacan modelos de enseñanza y modelos de formación diferentes. Un punto en común en ambos planes es la importancia de un modelo reflexivo en torno a la práctica educativa. Asimismo, ambos planes buscan vincular la formación con las necesidades del mercado laboral con base en un modelo por competencias.

El plan de estudio de 1999 se fundamenta en la teoría psicogenética y en las didácticas específicas mediante tres campos de formación (SEP, 2020):

- Formación general para educación básica, se caracteriza por la práctica pedagógica de todos los profesores del nivel básico, a partir de tres momentos progresivos: en el primer año de estudio, la práctica se orienta a la observación y análisis de la organización escolar y el trabajo docente; durante el segundo año, la práctica articula la observación y enseñanza de la especialidad. El tercer y cuarto año de estudio, se centra en la práctica docente del normalista, mediante estancias cortas con trabajo educativo en una secundaria, y el análisis de su experiencia, sin dejar de lado las actividades de observación.
- Formación general para todas las especialidades de secundaria, son las asignaturas que comparten los alumnos con otros niveles de educación básica, en el caso de la licenciatura en secundaria, se orientan al adolescente en donde ven aspectos sociales, psicológico y biológicos de su desarrollo.
- Formación específica por especialidad, se orienta a la formación específica disciplinar y su enfoque didáctico (historia, matemáticas, geografía, etc.)

La finalidad de plan de estudio de 1999 fue, según Navarrete (2015),” homogenizar y articular la escuela normal con la educación básica [a partir del] énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales” (p.29-30). Lo anterior se verá reflejado, por un

lado, en la elección del enfoque psicogenético, que era la tendencia en boga y que reconocía que los niños y adolescentes pasaban por estadios de desarrollo cognitivo asociados a su maduración biológica; los chicos y chicas de secundaria estarían en la etapa de las operaciones formales, por ello los estudiantes normalistas deberían conocer a detalle estos postulados. Además de estos conocimientos, los estudiantes deberían aprender a enseñar la historia desde las estrategias establecidas en la didáctica específica. Estas propuestas se mezclaron con la ya existente, pues desde las reformas de los setenta se venían trabajando un cierto énfasis en la planeación didácticas y en aspectos instrumentales de la educación, así mismo en la propuesta de observar-practicar en una escuela se conjuga la intención de hacer del docente un sujeto reflexivo, intención que se planteó de forma incipiente desde las reformas de mediados de 1980.

Ahora bien, la malla curricular del plan de 1999 (ver tabla 8) contempla ocho asignaturas comunes a todo el normalismo y cierto equilibrio en el número de asignaturas de la formación general para todas las especialidades de secundaria y las específicas por especialidad, trece y catorce, respectivamente. Pero una lectura más detalla permite ubicar que “Ese plan de estudio en su estructura general tiene tres importantes elementos, el 30% dominio disciplinar, el otro 30% con los aspectos teórico metodológicos para la enseñanza y el otro 30% con formación común, que tiene que ver con temas de educación, marco normativo, la gestión y otros aspectos. (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019)”. Sin embargo, la diferencia más importante se observa en cuanto al número de horas y el número de crédito, siendo el más alto la formación común del nivel secundaria con 112 créditos; e incluso si a esto le sumamos la formación común a todas las normales, el número de créditos de formación común se eleva a 175, frente a 98 de la formación especializada (ver tabla 8)

Tabla 8

Estructura de la malla curricular por asignatura, horas clase y total de créditos, plan de estudio 1999

Campos de Formación	Número de asignaturas	Total de horas	Total, de créditos
Formación general para todas las normales	8	36	63
Formación general para todas las especialidades de secundaria	13	64	112
Formación específica por especialidad	14	56	98

Fuente: elaboración propia a partir de la malla curricular plan de estudio 1999 (SEP, 2010)

Sin embargo, en entrevista, la coordinadora en investigación y algunos profesores de la Escuela Normal Superior de Jalisco quienes han trabajado bajo el plan de 1999 en la Especialidad en historia, indicaron que la formación teórica y en contenidos no era suficiente, pues en ese Plan queda implícito que los alumnos tendrían que informarse por su cuenta de los aspectos referentes al contenido histórico:

El dominio disciplinar [...] tenemos pocos cursos de dominio disciplinar, y recuerdo que no era suficiente, sí lo tengo presente. Donde más identificaba [este problema] era en las jornadas, cuando íbamos a dar clase. Nos asignaban un tema para trabajar en secundaria y si no tenías el dominio había que documentarse aparte, creo que eso los normalistas lo fuimos subsanando estudiando por nuestra cuenta. (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019)

En la malla curricular de la Especialidad en historia plan 1999, se observan tres aspectos a tratar: teoría de la historia, estrategias de enseñanza de la historia, contenido disciplinar. En torno al primer elemento, a partir de tres materias se abordan aspectos de introducción a la historia y la construcción del conocimiento histórico; en el segundo punto se estudia la didáctica específica y el uso de estrategias de enseñanza de la enseñanza de la historia, la elaboración de recursos y la evaluación, son en total cuatro asignaturas; acerca del contenido disciplinar son siete materias que tratan la historia de México e historia universal (ver figura 3, pág.100).

Por su parte, el plan de estudio en formación docente para secundaria del 2018, a diferencia del plan de 1999, sigue un enfoque constructivista – sociocultural, tiene un carácter situado con énfasis en la utilización de estrategias y herramientas de aprendizaje en contraposición a la acumulación de conocimientos. El método de enseñanza- aprendizaje propuesto es: la solución de una situación-problema y el trabajo por proyectos, articulando los contenidos disciplinares de los cuatro trayectos formativos, los cuales son los siguientes (SEP, 2020):

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza²⁵: el profesor visto como mediador en el aprendizaje. El trayecto se enfoca en “los fundamentos y conocimientos teórico-metodológicos en los que se sustenta el desarrollo en la adolescencia; los procesos de

²⁵ Los cursos que integran el trayecto teórico-metodológicas para la enseñanza son: “Desarrollo en la adolescencia; Problemas socioeconómicos y políticos de México; Desarrollo socioemocional y aprendizaje; Teorías y modelos de aprendizaje; Planeación y evaluación; Neurociencia en la adolescencia; Gestión del centro educativo; Educación inclusiva; Metodología de la investigación; Fundamentos de la educación; Pensamiento pedagógico; y, Retos actuales de la educación en México”. (SEP, 2020, s/p)

aprendizaje y la enseñanza que permitan potenciar competencias y habilidades cognitivas, socioemocionales y afectivas, en un entorno situado. Lo constituyen las asignaturas generales que todas las diferentes licenciaturas de las Escuelas Normales ofrecen.

- Formación para la enseñanza y el aprendizaje²⁶: corresponde a los saberes propios de la disciplina, aspectos teóricos, el dominio conceptual instrumentales y su didáctica específica, para ello se alude a la propuesta de transposición didáctica (pasar del saber sabio- al saber enseñado).
- Práctica profesional: su objetivo es “favorecer el desarrollo de las competencias necesarias para realizar las prácticas docentes en las escuelas de educación obligatoria” (SEP,2020, s/p). Por lo que se relaciona con la revisión de los programas de estudio vigentes, la planeación y la acción en el aula a partir de la preparación y elaboración de las jornadas de práctica de los alumnos en educación básica y media superior.
- Optativos²⁷: los cursos optativos se conforman por cinco espacios curriculares consecutivos, “inician desde el segundo semestre y se integrarán con las propuestas que cada escuela formadora realice.” (SEP,2020, s/p). El plan 2018 propone cursos, los cuales se pueden modificar según las necesidades de cada Normal y tomando en consideración el proyecto integrador.

Asimismo, el nuevo plan del 2018 modificó el nombre de la licenciatura, de ser Licenciatura en educación secundaria con especialización en historia, ahora se llama, Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria. La diferencia entre ambos planes no sólo estriba en el nombre pues, en la primera primaban las clases de tronco común y de manera progresiva se iban incorporando clases específicas en enseñanza de la historia; en cambio con el nuevo plan de estudio, desde el inicio se combinan asignaturas específicas en la enseñanza de la historia con algunas materias de tronco común.

²⁶ El trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje se compone de dos líneas curriculares” y una tercera ubicada de manera vertical, denominada “ámbitos disciplinares”. Los dos primeros se encuentran conformados por el “Aprendizaje de los procesos históricos de México y el mundo” y las “Didácticas específicas”. La Historia de México cuenta con siete espacios curriculares consecutivos y la Historia mundial con otros cinco. El ámbito disciplinar de las Didácticas específicas, cuenta con seis espacios curriculares consecutivos que también se inician en el primer semestre, el estudiantado conocerá los propósitos y materiales educativos, los procesos de gestión y diseño de situaciones de aprendizaje y de proyectos pedagógicos, que se articularán de manera vertical en la malla con los cursos del ámbito aprendizaje de los procesos históricos de México y el mundo por medio de proyectos integradores” (SEP, 2020, s/p)

²⁷ De manera inicial, el plan de estudios propone como cursos optativos los siguientes: historia de la educación, sociedades del presente: historias para el futuro, historia cultural, historia inmediata y microhistoria, no obstante, cada Escuela Normal está en libertad de diseñar e implementar aquellos que respondan a sus necesidades

Como parte de las principales diferencias entre ambos planes de estudio observo las siguientes: en el aspecto metodológico, el nuevo plan, formula un proyecto integrador que consiste en un trabajo que realizan los alumnos durante todo el semestre, en donde deben vincular aspectos de cada una de sus asignaturas. Los profesores evalúan en conjunto dicho proyecto y se hacen diferentes revisiones a lo largo del curso. En cuanto al enfoque, se agregan asignaturas en desarrollo psicoemocional. En conjunto este Plan busca una formación que integre conocimientos de la teoría pedagógicas constructivistas, desarrollar habilidades para que los futuros profesores diseñen propuestas de enseñanza considerando contextos, particularidades de los alumnos y la especificidad del conocimiento histórico. Acerca de la didáctica de la historia, uno de los autores de referencia en el Plan de estudio 2018 es Mario Carretero y su propuesta cognitiva, la cual consiste en trabajar en la formación de conceptos de primer y segundo orden, considerando el conflicto cognitivo que consiste en contraponer las ideas previas del alumno con argumentos basados en fuentes históricas. Esta propuesta es cercana al modelo en Educación Histórica. Un último aspecto “innovador” fue adoptar el modelo por competencias desde el enfoque constructivista sociocultural “que aboga por una concepción de competencias como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, en distintos escenarios y momentos” (SEP, 2020).

¿Qué retomó el plan 2018 de su antecesor? A partir del diagnóstico que dio pie a este Plan, se llegó a la conclusión de mantener las prácticas del alumnado, pues permiten la actualización y el enfrentamiento del alumno a la situación escolar, sus problemáticas y soluciones. Asimismo, en dicho diagnóstico se observó la importancia de aumentar la formación teórica disciplinar, pues era una debilidad observada en el plan de 1999 (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019).

Al ser diferentes, los modelos de enseñanza propuestos en ambos planes de estudio, se generan inflexiones y tensiones, pues ha implicado transformar un modelo formativo que guio el trabajo docente por 18 años. En el caso de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria la malla curricular vigente, la muestro en la Figura 2.

Figura 2

Malla curricular de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación secundaria. Plan 2018

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia								
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Desarrollo en la adolescencia 4 h/4.5	Desarrollo socioemocional y aprendizaje 4 h/4.5	Planeación y evaluación 6 h/6.75	Neurociencia en la adolescencia 4 h/4.5	Educación inclusiva 4 h/4.5	Fundamentos de la educación 4 h/4.5	Retos actuales de la educación en México 4 h/4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h/6.4	
Problemas socioeconómicos y políticos de México 4 h/4.5	Teorías y modelos de aprendizaje 4 h/4.5		Gestión del centro educativo 4 h/4.5	Metodología de la investigación 4 h/4.5	Pensamiento pedagógico 4 h/4.5	Teoría de la Historia 4 h / 4.5		
Culturas del México antiguo 6 h / 6.75	Conquista y formación de la sociedad novohispana 4 h / 4.5	Transición política, independencia y formación del Estado-nación 4 h / 4.5	Definición del Estado Mexicano 4 h / 4.5	La Revolución Mexicana, continuidades y rupturas 4 h / 4.5	Transiciones socioculturales 4 h / 4.5	Diversidad y complejidad en el México de hoy 4 h / 4.5		
Oriente y Occidente, cosmovisiones y procesos civilizatorios 6 h / 6.75	Occidentalización, colonización y modernidad 4 h / 4.5	Siglo XX: esperanzas y conflictos 4 h / 4.5	Globalización, desencantos y horizontes de futuro 4 h / 4.5	Cultura y Naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo 4 h / 4.5	Hermenéutica de la Historia 4 h / 4.5	Metodología de la investigación histórica 6 h/6.75		
Historia y formación integral de la persona 4 h / 4.5	Gestión del Aprendizaje de la Historia 4 h/4.5	Diseño de situaciones para el aprendizaje de la Historia 4 h / 4.5	Evaluación de las competencias históricas 4 h / 4.5	Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar 4 h / 4.5	Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos 4 h / 6.5	Epistemología de la Historia 4 h / 4.5		
Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad 4 h/4.5	Observación y análisis de la cultura escolar 4 h/4.5	Práctica docente en el aula 6 h/6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h/6.75	Innovación para la docencia 6 h/6.75	Proyectos de intervención docente 6 h/6.75	Práctica profesional y vida escolar 6 h/6.75		
34 h/38.25	34 h/38.25	34 h/38.25	36 h/40.5	36 h/40.5	36 h/40.5	28 h/31.5		20 h/6.4
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h/6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h/6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h/6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h/6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h/6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h/6.75			
Trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza		Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje		5 cursos optativos para cursarse del 2° al 6° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.		El trabajo de Titulación tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de las modalidades.		
								Total de créditos: 284.95

Fuente: SEP, 2020

Como se puede observar, en la figura 2, a diferencia del plan de 1999 presentado en la figura 3, en el plan de estudio del 2018 se acrecentaron las asignaturas relativas a contenidos

La elaboración del proyecto integrador, del plan de estudio del 2018, corresponde a las materias de color naranja, es decir se trabaja desde primer semestre con esta propuesta (figura 2); pero hasta el 5° semestre se empieza a perfilar el proyecto final que se entregará para titulación de la licenciatura. Entre las materias afines al plan anterior se encuentran las del trayecto formativo de metodología para la enseñanza (color amarillo en figura 2), ahí se mantienen materias de corte psicogenético enfocadas en el desarrollo del adolescente, sin embargo, se conectan con materias de corte cognitivo como Neurociencia y Adolescencia y Desarrollo socioemocional del adolescente.

Ahora bien, la aplicación del plan de estudio 2018, ha implicado un nuevo momento de inflexión en la institución, pues su puesta en operación se asienta en tradiciones, tensiones, creencias y formas de trabajo. Una de ellas es el escaso número de profesores en relación con la larga lista de materias. Aunado a lo anterior se encuentra la investigación, pues el plan 2018 propone que el docente debe ser también investigador:

[...] ante las demandas y metas académicas establecidas a nivel nacional para las Escuelas Normales; en las que se busca que el colectivo docente realice investigación, produzca conocimiento a través de la difusión de sus productos y con esto contribuir al logro de perfiles PRODEP y la consolidación de Cuerpos Académicos, se han realizado esfuerzos por reestructurar las funciones del área, para generar una dinámica que fortalezca en este sentido a la totalidad de los docentes. (ENSJ, 2018, p.7)

Parte del problema consiste en que la investigación no logra asentarse como actividad académica en la Escuela Normal Superior de Jalisco. No hay condiciones institucionales ni laborales para ello, cuando se hace es por esfuerzos individuales. Esto a pesar de que el Plan de Desarrollo de la ENSJ del 2018 al 2025 pretende formar cuerpos académicos que fomenten “la sistematización metodológica”, pues los profesores “no sistematizan su trabajo con el rigor metodológico requerido para ser considerado como investigación.” (ENSJ, 2018, p.8). Esta idea de “la sistematización metodológica” no es clara, pero es probable que tenga que ver con cierto pragmatismo y con la idea de que tener un método es suficiente para investigar. En la realidad el trabajo académico se centra en la docencia, en la planeación y evaluación de las prácticas. Los profesores destinan también una parte importante de su tiempo al trabajo colegiado.

B) Las Transformaciones en la Licenciatura de Historia, de un Modelo de Enseñanza Centrado en el Contenido a Uno por Competencias Orientado al Mercado de Trabajo

Entre 1994 y 2021 la licenciatura en historia de la UDG experimentó dos transformaciones en el plan de estudio y en el currículo. El primero fue en 1996 y posteriormente se volvió a modificar en el 2007 siendo el plan vigente en la actualidad (2023). Dichos planes se vincularon con el objetivo general de la universidad que planteó la necesidad de dejar atrás los planes de estudio rígidos y diseñar otros flexibles con base el sistema de créditos, el cual pretendió permitir mayor movilidad de los alumnos en cuanto a los horarios para tomar las asignaturas, así como adelantar o atrasar la duración de la carrera²⁸.

Asimismo, en cuanto a las características del plan de estudio de la licenciatura en historia de 1996, este tuvo un carácter “especializante” pues se dividía en los últimos semestres en tres áreas que elegía el alumno: investigación en historia de México, docencia de la historia y organización documental “cada una con un total de 70 créditos” (Torres, 2020, p.55). Considero que esta organización es especializante porque el alumno que elegía una de las tres opciones terminales tenía que cubrir las asignaturas de la formación específica de manera obligatoria, sin embargo, el título de egresado era como licenciado en historia sin aludir a la especialización cursada; además; si un alumno buscaba formarse en las otras áreas lo podía hacer y le contaban en sus créditos como clases optativas. A continuación, muestro en la tabla 8, basada en información presentada por Torres (2020), el número de horas por cada orientación especializante y su desglose en horas teóricas y prácticas.

Tabla 9

Número de horas por orientación especializante

Orientación	Total, de materias	Horas teóricas	Horas practicas	Total, de horas	Créditos totales
Investigación en Historia de México	10	448	158	606	70
Organización Documental	9	440	182	622	70
Docencia de la historia	9	446	160	606	70

Fuente: basado en información de Torres (2020)

²⁸ En la práctica, en las primeras generaciones que salieron bajo el plan de estudio de 1996 no se aplicó de manera eficiente el sistema de crédito, pues en dicho periodo estudié la licenciatura en historia (1996-2002) y sólo había un grupo por cada semestre que se impartía en el turno vespertino, lo que evitaba mover los horarios y adelantar asignaturas, posteriormente se abrió el turno de la mañana implicando una mayor movilidad del alumnado.

A partir de la tabla 9 se observa que el número de materias en las tres orientaciones especializantes es casi similar, teniendo una asignatura más el área de investigación en historia de México, sin embargo, en donde se observa mayor diferencia es en las horas prácticas frente a las horas teóricas, en particular en el caso de organización documental.

Asimismo, en el plan de 1996, los alumnos que no elegían las clases en el área de formación docente cursaban de manera obligatoria una sola clase, la misma que se daba desde el plan de 1970, Didáctica de la Historia. En dicha clase se realizaban dos prácticas frente a grupo, en donde el alumno debía especificar el tema que trataría y la estrategia a seguir, además otro compañero lo debía observar y entregar una evaluación de su compañero al profesor.

Podemos ver que la formación en la licenciatura en historia se orientaba preponderantemente a la investigación mediante el tratamiento que los profesores daban a sus clases, por ejemplo, exponiendo los temas y las forma en que investigaban o bien, solicitando a los estudiantes ensayos o trabajos finales. Sin embargo, en las otras dos áreas, documentación y docencia, no sucedía lo mismo. Por ejemplo, el alumno que no tomaba la especialización en docencia o materias optativas del área, su formación sólo se quedaba con la clase de Didáctica de la Historia, pues en las demás materias no se hacía referencia a la importancia de la enseñanza de la historia, tampoco los docentes hacían referencia a su experiencia en la enseñanza.

En el área de organización documental ocurría algo similar, con la diferencia de que, de manera transversal, sí se veía en las demás asignaturas el trabajo con fuentes. Asimismo, a pesar de ser la difusión y extensión una de las áreas sustantivas planteadas por la Universidad, en el plan de estudios de 1996, dicha área no formaba parte de la formación especializante. Eso cambió en el siguiente plan de estudio del 2007, aunque sigue siendo un área poco desarrollada y desvinculada tanto de la investigación como de la docencia.

Se podría decir que el plan de 1996 incentivó la integración de las academias, lo que abrió la puerta para el nuevo diseño curricular del 2007, tomando como referencia el modelo por competencia y un acercamiento al proyecto 6X4 (UEALC). Ayala (2007) plantea que la reforma del 2007 surgió a instancias de la división de estudios históricos y humanos en el 2002²⁹ y quedó

²⁹Las transformaciones suscitadas en la UDG y en específico en licenciatura en historia se dieron en un contexto de cambio, pues de manera paralela en América latina en el 2005 se llevaron los acuerdos del proyecto 6X4 (UEALC). La primera sede del proyecto se llevó a cabo en Guadalajara y participaron para plantear las competencias en historia el coordinador de la carrera en Historia, el Doctor Gonzalo Amezola (Ayala, 2007).

definida en el dictamen número 1, del 2004- 076 en donde se aprueba la modificación del plan de estudio de historia siguiendo un modelo curricular por competencias bajo el sistema de créditos (UDG, 2004).

Para Ayala, (2007) incorporar el nuevo enfoque en la licenciatura en historia llevó un proceso de cambio que incluyó un diagnóstico sobre las transformaciones realizadas en la licenciatura de 1994 al 2002, en donde uno de los puntos relevantes fue:

el reconocimiento de que la Historia no es un conjunto de hechos acaecidos, que se recogen en narraciones cronológicas, sino un conocimiento científico de naturaleza compleja que reflexiona sobre el pasado, lo vincula al presente y lo proyecta hacia el futuro; ayuda a reconocer los problemas sociales del presente y ha de contribuir a fomentar los vínculos entre los individuos, los grupos, las comunidades y las naciones. (p.161)

Sobre la cita llama mi atención, que para principios del siglo XXI se continua con el debate en torno a dejar de lado la historia como acontecimientos cronológicos frente a una historia científica que relacione el pasado con el presente, siendo que dicha tensión aparece en la licenciatura casi desde su fundación, es decir se podría hablar de una idea sedimentada en donde no se ha podido quitar del todo la visión de la historia como contenido.

Ahora bien ¿cómo se entienden las competencias en la universidad de Guadalajara? en el texto el “Modelo educativo siglo 21” (UDG, 2007), planteado como documento base para la transformación al modelo de competencias de la Universidad de Guadalajara, se definen competencias como: “habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para el ejercicio profesional y la realización personal” (p.39). En consonancia con el modelo de formación de la UDG, la licenciatura en historia se enfoca en desarrollar “habilidades y capacidades propias de la Historia en sus estudiantes, que giran en cuatro ejes: Docencia, Investigación, Organización de Archivos y Bibliotecas y Difusión.” (CUCSH, 2012).

En cuando a las transformaciones en la malla curricular que establece el plan de estudio del 2007, la licenciatura en Historia se estructura a partir de tres áreas de formación: básica común obligatoria, básica particular obligatoria y formación especializante selectiva. Al primer tipo corresponden las asignaturas comunes para las licenciaturas que conforman la División de estudios históricos y humanos: historia, geografía, filosofía, letras y lenguas modernas. La segunda área corresponde a las materias específicas de la licenciatura en historia que todo estudiante debe llevar; para la formación especializante selectiva hay seis orientaciones (CUCSH, 2021), entre ellas la

orientación en docencia de la historia. Del área de formación especializante, los alumnos deben completar 80 créditos durante la licenciatura y para ello pueden cursar materias de todas las orientaciones.

Tabla 10

Formación especializante selectiva, plan de estudio 2007

Orientación	Total, de materias	Horas teóricas	Horas prácticas	Total, de horas	Créditos totales
Orientación en historia y comunicación	6	70	20	90	48
Orientación en historia del arte	8	480	0	480	64
Orientación en prehistoria y estudios mesoamericanos	10	600	0	600	80
Orientación en estudios coloniales y novohispanos	10	576	20	596	79
Orientación de historia moderna en México	7	420	0	420	56
Orientación en docencia	5	300	0	300	40

Fuente: elaboración propia basado en la información del Plan de estudio de la Licenciatura en Historia.

En este nuevo plan, si bien hay un mayor número de créditos, para las asignaturas del área de formación especializante, el alumno no está obligado a adscribirse a una sola orientación, pues puede elegir si toma todas las asignaturas de una sola o si prefiere elegir unas cuantas de todas las orientaciones: “tú como alumno tienes que cumplir el total de 10 materias de las diferentes áreas, tú decides si te enfocas en cubrir 5 materias de un área y cinco materias de otra, o dos de cada una, tres de cada una, dependiendo también de sus intereses personales”. (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020)

Parece ser que la idea de no hacer las asignaturas de la orientación obligatoria se relaciona con una formación flexible en donde el alumno elija: “Yo insistía mucho [a los alumnos] en que para que tuvieran una formación completa, tomaran asignaturas de todas las orientaciones porque se quedó muy arraigado de que la orientación era como una especialización o una terminal” (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018).

Como se observa en la tabla 10, en cuanto al número de materias y de horas clase, la orientación en docencia tiene menos peso que las demás orientaciones. Un aspecto a considerar es que las horas que se imparten se consideran teóricas en la malla curricular y no cuentan con horas

prácticas, eso explica porque las practicas que hacen frente a grupo los alumnos, se llevan a cabo por iniciativa del profesor y no de manera institucional o normativa.

Las materias que ofrece la orientación en docencia son:

- Del área básica común obligatoria que se conforma de 10 materias, una se enfoca en la docencia, Desarrollo de ambientes de aprendizaje
- Del área básica particular obligatoria conformada por 28 asignaturas, una se centra en el aprendizaje, Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia.
- Del área de formación especializante selectiva: Desarrollo de estrategias de aprendizaje; Diseño y elaboración de recursos para la enseñanza de la historia; Historia de la educación en México; La educación no convencional y las tecnologías para la educación; Teoría y métodos de enseñanza- aprendizaje.

Las asignaturas de las dos primeras áreas de formación son obligatorias para todos los alumnos de historia, en cambio las materias que forman parte de la orientación no lo son, por tanto, en este plan de estudio (2007) se considera que la licenciatura no especializa, sólo orienta.

Por lo señalado, se observa un cambio en cuanto a las materias obligatorias que cursan los alumnos en docencia, ahora se ofertan dos: una centrada en ambientes de aprendizaje y otra específica en ambientes de aprendizaje de la historia, es decir desapareció la clase de Didáctica de la historia, asignatura obligatoria desde el plan de estudio de la década de los setenta, lo que implica, por lo menos en el discurso, un cambio en el modelo de enseñanza de la historia. Puedo observar que la licenciatura en historia de la UDG, aunque hizo modificaciones a su programa, la formación obligatoria o básica de los alumnos en cuanto a docencia sigue siendo escasa, pues sólo son dos materias, las demás son opcionales.

En cuanto a los objetivos de la licenciatura, el sitio web de la licenciatura en historia establece para el 2021: “Egresar profesionales en el oficio de historiar capacitados para investigar, enseñar, difundir, rescatar y preservar nuestro conocimiento y patrimonio.” (CUCSH, 2012). En el apartado de objetivos no se especifica a qué se refiere dicha capacitación, en la misma página web, se plantea el perfil de egreso en donde se agrega en torno a la docencia “Al egresar el estudiante de la Licenciatura en Historia, tendrá los conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan analizar el pasado [y] proponer nuevas formas para enseñar” (CUCSH, 2012), dichos conocimientos teóricos implican un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo. Pareciera que en

docencia el perfil de egreso se centra en la formulación de propuestas educativas, más que en la práctica educativa o en la docencia en sí.

Lo anterior se refuerza con lo planteado en la guía de carreras, de la Coordinación de Desarrollo Académico, de la UDG, en el rubro de perfil de egreso de la licenciatura en historia que incluye diez puntos, de los cuales sólo dos aspectos refieren a la enseñanza de la historia, lo cual se circunscribe al diseño de programas y proyectos educativos y no tanto al desarrollo de competencias para la su enseñanza- aprendizaje³⁰ de la historia.

Es decir, desde lo prescrito, la orientación en docencia se reduce a formular propuestas y deja en el limbo el trabajo en el aula, siendo que es una opción laboral real. Al respecto en la página del Portal de Programas Educativos de Pregrado de la UDG, se indica que en la licenciatura en historia: “[el egresado] es competente en la transmisión del conocimiento histórico en los sistemas de educación básica, media, media superior y superior” (2020), sin embargo según los relatos de los entrevistados, las asignaturas en docencia, no se enfocan en formar para un nivel específico educativo, es decir dan elementos que sirven como base para la docencia, pero no se ven aspectos psicoeducativos que ayuden a los alumnos a profundizar en la enseñanza del adolescente que es el que cursa el nivel medio y medio superior y que son los niveles en los que los egresados pueden trabajar. Es decir, en relación a lo que se espera en torno a la formación docente en historia, en los sitios que se consultaron se muestra cierta ambigüedad y poca claridad acerca de lo que se espera de la formación de un docente en historia.

Como parte del modelo por competencias se agregaron las prácticas profesionales, comprendidas como “la actividad formativa y la aplicación de conocimientos que de manera obligatoria deben realizar los estudiantes de la licenciatura en historia, [permiten que] el estudiante [ponga] en ejercicio sus conocimientos, habilidades, competencias y valores adquiridos en el proceso de enseñanza, en empresas o instituciones, tanto del sector público, privado como del sector social [a partir del] contacto con su área de formación profesional, a la vez que logran experiencias en un ámbito formal de responsabilidades laborales” (CUCSH, 2012).

³⁰ Punto 6. Satisfacer las necesidades de profesionales en la historia en todos los niveles y modalidades educativas; y punto 10, Utilizar las herramientas teórico-metodológicas que le permitan planificar, realizar y evaluar proyectos de investigación, programas de docencia y actividades de rescate, conservación y difusión. (Coordinación de Desarrollo Académico, 2020)

Las prácticas profesionales se realizan cuando el alumno cuenta con el 50% de créditos y deben cubrir 480 horas, son obligatorias para titularse, pero no implican que deban hacerse en docencia, pueden ser en investigación, archivos o dependencias del gobierno. No cuento con información precisa, sobre si hay alumnos que realicen sus prácticas profesionales en instituciones educativas, para conocer qué hacen y cómo lo hacen. Pero uno de los entrevistados señaló que no hay seguimiento hacia los alumnos que deciden optar por irse a escuelas, en cuanto a la planificación y observación de su práctica, sin embargo, entre las modalidades de titulación pueden optar por desarrollar un informe de dichas prácticas. (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019).

Al respecto, los profesores refieren que la mayoría de los alumnos, tanto en las prácticas profesionales como en el servicio social, se inclinan a realizarlas con investigadores ayudando como asistentes. Al final, sólo se llena un formato que no especifica del todo qué hace el alumno en realidad y qué está aprendiendo. Es decir, en este rubro falta precisar que debe aprender y hacer el alumno en sus prácticas.

Ahora bien, Torres (2020) indica que los maestros en diferentes foros como son: “cursos, coloquios de investigación, reuniones del Colegio Departamental y el Comité Curricular de la Licenciatura en Historia.” (p.62), sugieren que la formación en docencia que brinda la licenciatura sólo es enunciativa y por lo tanto débil. La problemática sobre dicha formación surge al egresar los estudiantes, pues por lo referido por Torres (2020) a partir de las encuestas de satisfacción y perfil de ingreso realizadas para los calendarios 2011 A y B, la docencia es el principal sector en donde ejercen los egresados en historia.

Torres (2020) propone fortalecer la formación docente ampliando el número de asignaturas bajo tres enfoques: pedagogía, didáctica y psicología. Lo anterior coincide con lo que me plantearon los profesores que entrevisté de la orientación en docencia de la licenciatura en historia, en donde señalan la importancia de ver temas sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes, especificar pedagógicamente los recursos para enseñanza de la historia y estrategias didácticas en función de niveles educativos y principalmente agregar prácticas educativas para los estudiantes que les permiten enfrentarse con la docencia frente a grupo y reflexionar sobre su propia práctica.

Capítulo IV

La Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara y la Escuela Normal Superior de Jalisco: Entre el Cambio y la Sedimentación

El capítulo cuatro tiene como finalidad ubicar las dos instituciones a las que se adscriben las dos licenciaturas de estudio. Para ello parto de la etapa de fundación de las dos escuelas, sus objetivos, vicisitudes, estructura de gobierno, lo cual considero que ayudará a comprender cómo es que se conforman y decantan ciertas tradiciones académicas que nos permiten ubicar, más adelante, las culturas institucionales. Para construir ambas historias utilizo entrevistas, documentos y algunas referencias bibliográficas, las cuales son pocas, pues no hay mucha información al respecto.

Primero presento la Escuela Normal Superior de Jalisco mediante un recorrido que abarca de 1973, año en que se funda, hasta el 2020; en segundo lugar, trataré la Universidad de Guadalajara y en particular el Departamento de Historia junto con la orientación en docencia.

4.1. Escuela Normal Superior de Jalisco

¿Cuál ha sido el desarrollo histórico de la Escuela Normal Superior de Jalisco? ¿qué rasgo tiene su cultura institucional? y ¿qué modelos educativos se han ido sedimentando o modificando? dichos cuestionamientos tienen la finalidad de ubicar el contexto institucional como lugar social y cultural en el cual se insertan profesores. Para ello consideraré tres temáticas fundamentales: ubicar los principales grupos o subgrupos existentes en la institución, sus tensiones y alianzas, ya sea al interior de la ENSJ o con grupos externos; cómo funciona el binomio investigación-docencia y cuáles son los rasgos del trabajo colegiado.

Para el 2020, durante los 47 años que tiene la institución, han pasado por diversos cambios, entre ellos: nueve directores y cinco planes de estudio -1959, 1976, 1983, 1999, 2018-. Para analizar los cambios, subdividí por etapas la vida de esta institución: siendo la primera la fundación y búsqueda por la consolidación; un segundo momento de estabilidad y reconocimiento de las normales como parte de la educación superior; y un tercer momento marcado por las reformas educativas desde la década del noventa hasta la actualidad.

A) *Fundación y Consolidación (1973-1986)*

Dentro de esta etapa destaca la fundación, la construcción del plantel, la injerencia de la Sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)³¹ y de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG) en contraste con una débil injerencia del Gobierno del Estado. Otra característica es un equipo de trabajo de profesores con prestigio académico en el ámbito local, lo cual se hizo con la intención de consolidar la institución. La dirección durante esta primera etapa correspondió, como directora-fundadora a Amparo Rubio de Contreras³² de 1973 a mayo de 1983 y posteriormente a Socorro Martínez Mijares (1983- 1986).

La Escuela Normal Superior de Jalisco se funda con base en un decreto del ejecutivo estatal en 1973. La institución dependía del Departamento de Educación Pública del Estado. En un inicio funcionó en un área “prestada” de la Escuela Normal de Jalisco. En la ceremonia de inauguración el director general del Perfeccionamiento Profesional del Magisterio, Víctor Hugo Bolaños Martínez señaló:

La inauguración de la Escuela Normal Superior de Jalisco es la respuesta [...] a los imperativos del desarrollo del país que de este modo confirman la teoría pedagógica de que la educación es un factor de superación nacional [por su parte Manuel Bañuelos Montes, secretario General de la sección 47 del SNTE aludió] la Normal Superior, contribuirá a ubicar satisfactoriamente a los maestros con afán de superación, [...] contará con un cuerpo de Catedráticos altamente preparados [...]. (El informador, 2/10/1973/ pág. 1C-2C)

Es importante destacar que la fundación de la ENSJ se enmarca en un contexto de cambio en la política educativa del país, pues en la década de los setenta, durante el gobierno de Luis Echeverría se planteó una reforma educativa tendiente a iniciar un proceso de desconcentración

³¹ El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se integra por 55 secciones ubicadas en las diferentes entidades federativas: 36 son federales, 1 de profesores de escuelas particulares y 18 son de maestros estatales. En Jalisco los profesores se agrupan en dos secciones: la sección 16 financiada por el gobierno federal y la sección 47 que paga los sueldos de los profesores con presupuesto estatal. (Guzmán, 2015, p.148). Guzmán, señala que desde las primeras décadas del siglo XX, momento en que se conformaron los antecedentes de la organización sindical de maestros con la Confederación Mexicana de Maestros (1932) inició la escisión entre los maestros federales de los estatales “Quiénes parecen estar en pugna y en competencia usan métodos distintos en su actuar [...] entre ellos predomina una lucha por el poder, los trabajadores de cada sección -aun cuando se dio la fusión en la administración y la secretaria ha creado sus condiciones generales de trabajo-, tienen algunas prestaciones distintas, como formas de pago, jubilaciones, obtención de permisos, jornadas, entre otras” (2015, p.142).

³² Amparo Rubio de Contreras fue directora fundadora de la ENSJ, de la Normal de especialidades; además de otros puestos de importancia en educación pública, entre sus cargos se encuentra haber sido diputada en la XLIX legislatura durante el periodo de febrero de 1980 al 31 de enero de 1983.

del sistema educativo, abriendo oficinas administrativas de la SEP en los estados. Este proceso tomará mayor fuerza en la década de los ochenta (Arnaut, 1998).

Estas sedes administrativas de la SEP, tuvieron “como tarea principal llevar los trámites tanto de las incidencias del personal de la región, como los escalafonarios así también se encargaban de realizar las actividades propias de los sistemas de información y estadística” (Arnaut, 1998, p.265). La sede de Jalisco se encargó de controlar las escuelas de sostenimiento federal en el estado. Aunque se preveía unificar ambas administraciones, la federal y la estatal (Cintia, comunicación personal, 12 de noviembre del 2020). Por su parte, los planes de estudio en opinión de la profesora Cintia no sufrieron grandes modificaciones, pues se mantuvo el mismo enfoque y el currículo por áreas de formación y la propuesta de la tecnología educativa.

Un segundo eje de la reforma educativa fue aminorar la deserción escolar y extender la cobertura educativa, pues ya desde una década atrás, las proyecciones educativas que se plantearon en el “Plan para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México” (INEGI, 1961), el gobierno federal preveía un aumento en el número de alumnos en el sector educativo en edad escolar obligatoria, que en ese entonces era solo la educación primaria, el cual pasó de 7,66,000 en 1959 a 10,954,000 en 1970. Este incremento permitió, además, que parte de los egresados de la escuela primaria ejercieran presión por el siguiente escaño educativo, la escuela secundaria (INEGI, 1961, p.320).

Así para la década de los setenta se buscó impulsar el incremento de la educación secundaria y la formación de los docentes, reflejo de ello fueron, los acuerdos de Chetumal en 1974³³, los cuales se enfocaron en el mejoramiento y desarrollo de las secundarias, principalmente de tipo técnico. Con el lema “más escuelas, más maestros” (González, 2018), el gobierno federal y estatal impulsaron la apertura de nuevos planteles y por tanto hubo necesidad de incorporar a miles de profesores al servicio educativo. Según datos presentados por González (2018), durante el primer quinquenio de la década de 1970, el incremento en el número de escuelas secundarias fue del 100%, siendo en su mayoría escuelas secundarias técnicas de tipo federal, a dicho crecimiento González (2018) le nombra “La vía extensiva [que] implica la mayor presencia del

³³ Laura Cruz (2011) refiere que los acuerdos de Chetumal realizados en 1974 fueron resultado de los seis seminarios previos que se realizaron como consulta en torno a la educación secundaria quedando como puntos a tratar los siguientes: “1) Definición y objetivos de la educación básica; 2) El plan de estudios y sus modalidades; 3) Lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje; 4) Las técnicas para la conducción del aprendizaje; 5) Los auxiliares didácticos; 6) La organización de la educación media básica y funcionamiento escolar y 7) Los maestros, formación escolar y perspectivas profesionales” (p.3)

Estado en los servicios educativos, y particularmente de la Federación en su crecimiento.” (p.105). De este modo, el proceso de descentralización del sistema educativo impulsado por el propio gobierno federal (Arnaut, 1998) tuvo como correlato una mayor presencia de la federación en las distintas localidades del país, lo que generó, en algunos estados como Jalisco, tensiones y discrepancias entre la burocracia y los grupos de poder en torno a la educación estatal y federal. Es en estas tensiones que se inserta la primera etapa de vida de la ENSJ.

Como señalan, Arnaut (1998) y Calvo (1995) la reforma educativa de la década de los setenta estuvo llena de matices: hubo conflictos suscitados entre la SEP y el SNTE, el sindicato defendía la concentración del poder burocrático de la SEP y el suyo propio, pues con la descentralización asumían que su poder corría el riesgo de ser fragmentado. Por su parte, Calvo (1995) plantea que el descontento generado por la reforma de los setenta en la Normal Superior de México se tradujo en huelgas y esta institución logró cierta autonomía frente a los planes y programas propuestos, situación que no aplicó en otras normales. Pero también alentó la inscripción de profesores a las Normales Superiores de otros estados. Es decir, el proceso de aceptación o rechazo que suscitó la reforma de Echeverría fue diferente al interior de cada plantel educativo, en función del profesorado, el sindicato, las tradiciones de las Normales y sus relaciones con los poderes locales.

Aunado a lo anterior, los acuerdos educativos planteados en Chetumal (1974), donde se destacó el presente y futuro de la educación secundaria, se optó por la tecnología educativa (García, 2019) y se modificó el currículo de los planes de estudio. El currículo se dividió en cuatro áreas sustantivas: matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales. Para lograr la aplicación del nuevo plan de estudio en secundaria, Calvo (1995) señala que la reforma de la década de los setenta consideró al maestro como un factor fundamental en la mejora educativa y a las normales como “la base en la que descansa la reforma educativa” (p.89). La autora cita a la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, quien especificaba que “Para lograr la mejoría cualitativa de la educación” se requería adecuar “la presente educación de maestros respecto a los cambios que operan en el sistema económico, social, político y cultural, y al avance de la ciencia y la tecnología” (p.89). En consonancia con el plan de estudio propuesto para secundaria, en 1976, se modificó el plan de estudio de las escuelas normales superiores, el currículo quedó dividido también en áreas del conocimiento (Calvo, 1995).

En dicha coyuntura, se funda la Escuela Normal Superior de Jalisco en 1973. En un primer momento la Escuela Normal Superior de Jalisco siguió el plan de estudio de 1956. Según Claudia Muñoz (2000), las especialidades que se daban fueron cuatro: pedagogía, matemáticas, lengua y literatura, educación cívica y social y un curso de nivelación pedagógica. La especialidad en historia y en psicología surgen en el ciclo escolar de 1974- 1975. Lo anterior muestra que esta institución también vivió el desajuste entre la organización curricular de las escuelas secundarias a nivel federal, por áreas, y la enseñanza por asignaturas disciplinares en las normales. Sin embargo, las escuelas secundarias dependientes del estado de Jalisco, continuaron trabajando por disciplinas por algunos años más, haciendo caso omiso de los planes y programas de la SEP y de los acuerdos de Chetumal.

Estas discrepancias entre lo que se ofertaba en las escuelas federales y las estatales de Jalisco es reflejo de las tensiones políticas entre ambas autoridades por el control de las dependencias educativas. Pues, las escuelas del estado de Jalisco no estuvieron dispuestas a seguir los cambios propuestos desde la federación y continuaron con la división del currículo escolar por asignaturas. ¿Cómo se vivió esto en la ENSJ? Por lo planteado por Camacho, (2008) y por el profesor Carlos (Comunicación personal, 12 de diciembre del 2020), la ENSJ mantuvo dos programas. La generación de 1975-1979, concluyó el plan de 1956 acorde con el sistema estatal que era por asignaturas, pero a la par, desde 1976 inició el proceso de cambio a las áreas formativas acordes con las transformaciones en secundaria de 1973 y de formación docente de 1976³⁴.

Lo anterior deja entrever, una diferenciación entre el sistema educativo federal y el estatal; además de un desfase entre lo que se esperaba desde el centro y lo que se enseñaba realmente, por ello, asumo que parte del énfasis de las directoras de los primeros años se enfocó en aminorar dicha tensión a partir de buscar un espacio propio para la ENSJ y contratar a profesores de renombre y especialistas en las asignaturas que se impartían.

Acerca de la construcción del plantel de la ENSJ, según datos del periódico “El Informador”, los acuerdos se realizaron en 1974 y participaron: el jefe del departamento de educación pública del estado, César Cosío Vidaurri, el presidente municipal Juan Delgado Navarro, la directora del plantel Amparo Rubio y maestros y estudiantes de la ENSJ, la reunión la

³⁴ A pesar de lo anterior por lo señalado por Muñoz (2000) pareciera que, aunque normativamente la Escuela Normal Superior de Jalisco debía enseñar por áreas formativas, en la práctica fue un proceso lento, que continuo en debate y aplicación hasta ya entrada la reforma de 1983 que refuerza dicha forma de enseñanza.

encabezó el presidente municipal con la finalidad de “participar en este proyecto que fue ofrecido, por el presidente de la república Luis Echeverría Álvarez, en la última visita que realizó a Guadalajara” (El informador, 5/09/1974, P. 1-C, 2-C). Para 1978 estaban construidos los primeros edificios del plantel ubicado en la calle Lisboa no. 488, colonia Santa Elena Estadio, Guadalajara, Jalisco, México.

La segunda vía para fortalecer la institución fue la planta académica. La directora reclutó a diecisiete profesores con prestigio y provenientes de diferentes instituciones: la Secretaría de Educación, la Escuela Normal de Jalisco y la Universidad de Guadalajara. Entre ellos destacaban en las ciencias sociales, humanidades e historia: Ramón García Ruíz, Salvador Mora Morán, Adalberto Navarro Sánchez, Julia Tuñón de Muriá, José María Muriá y Rouret y Juan Macedo López.

Esta etapa de fundación de la ENSJ estuvo también marcada por tensiones entre grupos que pugnaban por el control de la institución. Al respecto, Muñoz (2000) refiere tres instancias: la dirección encabezada por Amparo Ruiz Rubio, la cual como ya se mencionó era cercana al gobierno federal; el Departamento de Educación Pública del estado; y la sección 47 del SNTE³⁵. A lo anterior se sumaba la presencia de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG):³⁶ “En ese entonces se daba mucho la pugna con la FEG porque querían posesionarse de la sociedad de estudiantes e incluso llegó a haber enfrentamientos serios, hasta con balazos” (Muñoz, 2000, s/p.). Las tensiones desembocaron en la salida de Amparo Rubio de la ENSJ, a raíz de una huelga en mayo de 1983 en la que participaron maestros, alumnos y la delegación sindical.

La dirección de la Escuela Normal Superior de Jalisco fue asumida por Socorro Martínez Mijares (1983-1986), subdirectora en la gestión de Amparo Rubio. La maestra Socorro formó parte de los diecisiete profesores fundadores de la institución y también trabajaba en el sistema educativo federal. Durante los tres años que duró su gestión inició un proceso de cambio, vinculado al marco de la reforma al sistema educativo que promovió Miguel de la Madrid en 1982. El cual, nivelaba

³⁵ Durante la década de los setenta y ochenta, la Escuela Normal Superior de Jalisco era la institución de más alto nivel en el sistema de educación básica en Jalisco, por tanto para los profesores tanto de la sección 16, de presupuesto federal, como por la sección 47 de ingresos estatales, el contar con un mayor número de agremiados en la institución, implicaba por un lado control político, pero también prestigio “para la cúpula del magisterio federal y estatal, sección 16 y 47, trabajar en la Normal Superior, [...] era una situación de prestigio, porque era como un reconocimiento a lo que el profesor que daba clases en la Normal Superior sabía sobre administración de educación secundaria, pero también sobre la enseñanza en educación secundaria” (Cintia, comunicación personal, 23 de agosto del 2023).

³⁶ Grupo estudiantil con el cual Amparo Rubio ya había tenido roces siendo directora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

la educación normal con el nivel superior, al establecer como requisito el bachillerato para entrar a las escuelas normales, asimismo implicó modificación de los planes de estudio en educación básica y formación docente en 1984.

En este marco, la nueva directora promovió una organización del trabajo académico basada en áreas -docencia, investigación y difusión- y la organización de los profesores por academias. Con ello buscó lograr una articulación con lo estipulado en el plan de desarrollo nacional (1983-1988) tendiente a promover la investigación educativa a partir de un nuevo modelo formativo, impulsado desde el centro, y basado en la reflexión de la práctica educativa. Navarrete (2015) puntualiza que ese modelo “quedó subsumido en la propuesta del docente investigador, más adelante, en la reforma de la formación inicial de 1997, se convertiría en uno de los ejes que articula del plan de estudios estableciendo la figura del docente reflexivo” (p.29).

En cuanto al currículo, Socorro Martínez Mijares pretendió consolidar el proceso de homologar el sistema por áreas de formación en la ENSJ. Es importante señalar que para el sistema federal no era nuevo el trabajar por áreas de formación, pues se venía realizando desde el plan de 1976, pero para el sistema educativo estatal, que no se había adscrito a esos cambios, el homologar el sistema implicó nuevas formas de trabajar en cuanto a contenidos y enfoques. En la Escuela Normal Superior de Jalisco, los profesores seguían a medias el plan educativo federal y trabajaban según “la experiencia de cada docente y los directivos” (Muñoz, 2000, s/p). Para ello y ahora bajo las prescripciones del plan de estudio de 1983, se organizó el trabajo de los docentes por academias en áreas formativas como ciencias sociales y ciencias naturales. Estas academias elaboraron un Instructivo para el Diseño de Programas de materia, que fuera compatible con los contenidos elaborados por la SEP. Al respecto Claudia Muñoz (2000) señala que “la reforma se hizo desde el centro y lo único que se dio a conocer fue una lista de las nuevas materias sin una caracterización ni una justificación de esos cambios” (s/p).

Como parte de su estrategia de gestión, la maestra Socorro Martínez Mijares, continuo con la política seguida por Amparo Rubio, apoyarse en las instancias federales, homologando la currícula de la ENSJ con lo planteado en el sistema federal e invitando a trabajar en la institución a maestros pertenecientes al sistema federal, generando con ello descontento entre el profesorado de la ENSJ, por el ingreso de “catedráticos, inspectores, supervisores, y gente que en ese entonces estaba asignada a la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED)” (Muñoz, 2000, s/p). Tras estos descontentos estaba la pugna entre la sección 47 del SNTE que agrupaba a los

maestros estatales y que veía en el ENSJ un espacio de control y poder político y la sección 16 que aglutinaba a los federales. Por ello, la llegada de profesores del sistema federal a la institución era vista como una amenaza³⁷, pues implicaba diferentes alianzas.

Si bien, la etapa de fundación de la ENSJ estuvo marcada por tensiones por tener el control de la institución entre diferentes grupos, en la primera dirección la presión se ejerció a través de la Federación de Estudiantes de Guadalajara; en la segunda dirección, la presión vino de los profesores de la misma ENSJ y la inserción a la Normal de personas pertenecientes al sistema federal. Ambas gestiones mantuvieron cercanía con el sistema federal lo que ocasionó rejuegos por el control de la institución. En 1986, deja la dirección la maestra Socorro Martínez Mijares, lo que da paso a una nueva fase en la vida de la ENSJ caracterizada ahora por la presencia de exalumnos de las primeras generaciones en la dirección del plantel y por una relación alineada con los grupos de poder del magisterio estatal.

B) Segunda Etapa: Estabilidad y Reconocimiento de las Normales como Parte de la Educación Superior

La segunda etapa va de 1986; hasta el cambio del plan de estudio en 1999. En esta etapa se dan procesos endogámicos por la presencia de exalumnos en la dirección en la ENSJ y se aplica el plan de estudio de 1983. Elegí como momento de cierre el plan de estudios de 1999, por implicar una nueva reestructuración tanto en la organización institucional como en enfoques educativos y curriculares. Entre 1986 y 1999, la ENSJ tuvo como directores a Alicia Velazco Aldana (1986-1995), José Chávez Contreras (1992) y Álvaro Pelayo Pérez (1992- 2002), los cuales promovieron cambios en el marco de las reformas educativas de la década de 1980.

Además de la descentralización, la reforma educativa implementada en el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado buscaba el fortalecimiento de la formación básica, para lo cual eran necesario reconsiderar la formación de los docentes aumentando los años de estudio, lo que implicó la nivelación de la educación normal con la educación superior y exigir como requisito de

³⁷ Guzmán (2015) refiere diferentes rasgos entre ambas secciones: por un lado, la sección 16 en su mayoría aglutina a profesores de origen universitario que obtuvieron su plaza por méritos, además un número alto de agremiados de la sección se ubican en escuelas fuera de la Zona Metropolitana de Guadalajara, lo que permite un menor control sobre los docentes, situación que influye en una mayor militancia de sus agremiados. En contraparte, la sección 47 se conforma por un mayor número de docentes procedentes de escuelas normales y lo puestos los han obtenido [por méritos] y apoyo tanto de la Secretaría de Educación como de otras instancias estatales, partidos políticos y del sindicato, por lo que la mayoría de la base siente deuda y compromiso con estas instancias y prefiere mantenerse al margen de la participación en la política del sindicato” (p.254)

ingreso el bachillerato, de modo tal que los estudios de normal se consideran de licenciatura, lo cual fue justificado por el gobierno federal indicando:

Que el país requiere en esta etapa de su evolución un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general y con mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de Las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa. (DOF, 23/03/1984)

Con base en el Plan de Desarrollo Nacional (1983 -1988) se formuló el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1989, propuesto por la presidencia de la República y articulado posteriormente con lo planteado en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari a través del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. En dicho contexto se buscó transformar el papel del profesor dejando de lado los postulados anteriores de unidad nacional para iniciar “un propósito de modernización social y económica que respondía a las condiciones de la globalización” (Barba, 2009, p.40). Para Calvo (1995), la política de homologación educativa propició que los planes y programas de estudio enfatizaran el “aspecto instrumental y técnico de la formación magisterial [por lo que se] proporcionarían los conocimientos suficientes al alumno con objeto de hacerlo conocedor de su campo académico y, por tanto, de fomentar la eficiencia como docente” (p.103). Con lo cual gana terreno una concepción técnica e instrumental de la formación docente en detrimento de una teórica metodológica.

En este marco, y en consonancia con la organización de una institución de educación superior, Alicia Velasco promovió la organización institucional en las áreas sustantivas y el trabajo colegiado por académicas. Acerca de las primeras, quedaron subdivididas en dos áreas: docencia y psicopedagogía, en esta última se ubicaba investigación. Posteriormente el área de investigación se convirtió en un área específica y se formalizó el área de extensión y difusión. Sin embargo, desde los orígenes del binomio docencia-investigación ha sufrido una permanente indefinición.

En cuanto al trabajo de las academias, fue una forma de organización que se construyó con ciertas particularidades. Su promoción se dio tanto en la gestión de la maestra Velasco, como con el maestro José Chávez, quien, aunque solo duró un año, “[...] él utilizó la democracia para conformar su equipo, sobre todo las academias”. (citado en Muñoz, 2000, Entrevista CM/Trinidad Becerra/30/03/2000).

Ahora bien, el colectivo de académicos se modificó con el paso del tiempo. En la primera etapa, los directivos apostaron a la solidez, seriedad y prestigio de la planta docente. Sin embargo, durante la segunda etapa la necesidad de más maestros complejiza la tarea de elegirlos debido a que la ENSJ funcionaba bajo dos dinámicas: los cursos ordinarios y los cursos extraordinarios de verano, los cuales mantienen diferentes lógicas, en cuanto a tiempo, número de alumnos, horarios y contratación del profesorado.

Los cursos ordinarios eran de asistencia diaria, de lunes a viernes en horario nocturno. La mayor parte de estudiantes que acudían eran profesores de escuela primaria o ya trabajan en secundaria, estos últimos no contaban con la formación docente; por lo mismo, el estudiantado se integra de hombres y mujeres con rasgos de edad que oscilan entre los 19 y los 40 años. Los grupos son pocos alumnos de entre 10 y 15 (Cintia, comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).³⁸ Por otra parte, los cursos de verano llevaban una dinámica diferente, más acelerada, pues se impartían durante seis semanas de trabajo entre julio y agosto, con clases de siete de la mañana a dos o tres de la tarde, con una duración de seis años -seis veranos-. Los grupos eran más números que en los cursos regulares, eran entre tres y siete grupos de cada especialidad con 40 alumnos cada una. Durante la década de los ochenta había psicología, orientación educativa, pedagogía, ciencias sociales, ciencias naturales, español, matemáticas, inglés y se seguía el plan de estudio federal.

En cuanto a la contratación de los profesores, difería entre ambas modalidades. Los cursos regulares los impartían los profesores que sí tenían base en la Normal Superior y para los cursos de verano se contrataba a profesores, a quienes se les pagaba con las cuotas de los estudiantes. Estos últimos no trabajaban en academias, eran profesores eventuales. Su trabajo se organizaba a partir de “una o dos reuniones generales antes de que arrancaran los cursos de verano, para darnos indicaciones de fechas y horarios, programas, la lógica de evaluación y ya, era puro trabajar las seis semanas, pero duro” (Cintia, comunicación personal, 12 de noviembre del 2020). Es decir, los trabajos formales de la academia sólo abarcaban los cursos ordinarios que en general no representaban para ese entonces al grueso de la población estudiantil.

³⁸ La experiencia de la Dra. Cintia, en la Escuela Normal Superior de Jalisco fue primero como alumna en la generación de 1982 -1987, y después como profesora de 1992 a 1993, en los cursos extraordinarios de verano. En 1993 dejó las clases para trasladarse a la Escuela Normal de Tula, donde estuvo durante un año, y en 1994 formó parte de los profesores a los que concedieron plaza en investigación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).

Ahora bien, el trabajo de reestructuración continuó con el siguiente director -último de esta segunda etapa- el maestro Álvaro Pelayo Pérez (1992- 2002), el cual retomó el trabajo de las academias, las áreas sustantivas e incorporó el uso de la tecnología. Para fortalecer las academias se creó la figura de jefe de carrera, responsable de la organización por áreas del conocimiento. Esta figura era similar a la que se ensayó en las escuelas secundarias, con ella se esperaba contar con un responsable de coordinar el trabajo de los maestros encargados de impartir materias afines en los tres grados. Para el caso de la ENSJ fueron siete jefaturas en relación con las especializaciones que se impartían en la ENSJ: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés, psicología educativa y pedagogía. Parte del interés por reorganizar las academias y las jefaturas de carreras se debió a tratar de aplicar lo estipulado en el plan de estudio de 1983. No obstante que habían pasado diez años se continuaban buscando estrategias para aplicarlo, lo cual nos habla de las dificultades y resistencias que había en ENSJ para operar las reformas.

El segundo aspecto, con respecto a las áreas sustantivas que quedaron configuradas de manera definitiva en 1994, el director intentó regular y delimitar sus funciones. Estas se dividieron en tres: docencia, extensión y difusión y subdirección de investigación³⁹. Esta última se encargaba, en realidad, de “ver el manejo de los recursos humanos, así como del área académica, distribución de horarios, perfiles del personal, presunta capacidad del personal para el desempeño en determinada área” (Muñoz, 2000, s/p.).

Por su parte, el tercer aspecto, lo tecnológico, quedó en el área de difusión y extensión: cómputo, producción y audiovisuales. La finalidad consistió en generar material didáctico y ayudar a los alumnos a que los incorporaran en su enseñanza. El área de mayor consolidación y claridad en sus funciones fue la encargada de docencia enfocada en la operación del plan de estudios y de los programas de asignatura, también incluía psicopedagogía, control escolar y apoyo académico.

Nuevos aires de reforma corrieron en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales de 1996, mismo que contenía seis líneas de trabajo: transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente;

³⁹ En 1994 se firma un convenio entre la SEJ y el SNTE para impulsar la investigación en las Instituciones formadoras de docentes del estado con el propósito de impulsar su estatus de instituciones de educación superior. Se crean plazas de profesor-investigador de tiempo completo, y de medio tiempo, así como la plaza de subdirector de investigación. Paralelamente Las Normales se convierten en sedes de la Maestría en Intervención de la Práctica Educativa, la cual busca habilitar a los profesores para que investiguen y transformen su práctica y se pide a los profesores que son catedráticos en las normales que cursen esta maestría, con el propósito de elevar su nivel de habilitación académica (Cintia, comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).

mejoramiento de gestión institucional; regulación del trabajo académico; evaluación interna y externa; y regulación de los servicios de educación normal (Muñoz, 2000). Dichas líneas de trabajo fueron tomadas en cuenta por el director Álvaro Pelayo Pérez, pero las modificaciones planteadas, dejaron entrever problemáticas ya existentes desde tiempo atrás, las cuales limitaban los cambios o retrasaban su ejecución. Pues, aunque se hicieron intentos por fortalecer el trabajo académico y promover la investigación, se decanta en el trabajo docente, reflejo de ello es el fortalecimiento al docente reflexivo y no el docente investigador (Navarrete, 2015), pues es la docencia la que ocupa el centro de la actividad institucional. Entre 1994 y 1996 hubo intentos serios por impulsar la investigación por parte de Secretario de Educación estatal, Juan Carlos Correa, quien crea la figura de profesor-investigador en las Normales, abriendo entre 3 y 4 plazas de tiempo completo y medio tiempo en cada institución. En algunos casos los nuevos profesores sí cumplían el perfil para hacer investigación, pero en otros casos fueron plazas manejadas por el SNTE y asignadas a individuos sin interés académico⁴⁰.

Sin embargo, Muñoz (2000) indica que para el 2000 en la ENSJ, “[...] la vida política, tanto de los catedráticos como de los alumnos, pesa más y está más desarrollada que el aspecto de superación, mejoramiento y formación académica. Se han logrado muchas mejoras físicas gracias a las gestiones del actual director [Álvaro Pelayo Pérez], pero no se realiza trabajo colegiado de las academias, ni seguimiento, ni investigación seria.” (Muñoz, 2000). Será hasta la tercera etapa que se verá con mayor claridad una reestructuración de la ENSJ, siendo uno de los puntos principales, la aplicación del nuevo plan de estudio de 1999, la división por área del conocimiento y el trabajo académico.

C) Tercera Etapa. Reestructuración y Cambios en la Escuela Normal Superior de Jalisco

¿Cómo afrontaron los directores subsiguientes dichos cambios? ¿qué transformaciones lograron realizar? Los directores de la tercera fase fueron Benita Camacho (2002-2010), Víctor Manuel de la Torre Espinoza (2011- 2013), Víctor Manuel Ponce Grima (2013-2017) y el maestro Néstor Javier Estrada Cortez (director de la ENSJ durante la realización del trabajo de campo).

⁴⁰ Entre las transformaciones que implicó la segunda etapa en la ENSJ, se encontró el aumento de la injerencia de la sección 47 en la ENSJ. Lo anterior se vio fortalecido con la contratación de egresados de la institución y personas cercanas a la sección; además del progresivo aumento de prestaciones específicas para los profesores de las normales integrados a la sección 47 “la sección 47 va ir creando una sería de privilegios a partir de negociar las condiciones laborales y salariales de los maestros de las normales en un apartado diferente a los de educación básica” (Cintia, comunicación personal, 23 de agosto del 2023).

Benita Camacho, arribó como directora a la ENSJ en el 2002, abrigada bajo los grupos panistas que gobernaban el Estado. Para Arnaut (1998), el Partido de Acción Nacional (PAN) ya desde décadas anteriores era partidario de descentralizar la educación y por tanto debilitar los grupos de poder con mayor fuerza en el sector educativo -el SNTE-. Su llegada no fue bien vista por los grupos políticos internos, quienes tenían alianzas con el Partido Revolucionario Institucional (PRI), a través del SNTE y la sección 47⁴¹. Benita Camacho refiere que cuando inició su gestión existía una brecha entre los propósitos de la ENSJ y la realidad escolar: “la gestión se reducía a la negociación con los grupos de poder [...] un “dejar hacer”, evitando tomar decisiones que implicaran romper, o al menos enfrentar, los hábitos establecidos” (Camacho, 2010, p.154). La problemática planteada por Benita Camacho, junto con otros testimonios aluden a las mismas circunstancias, fuertes grupos de poder.

En su gestión, Benita Camacho (2010), enfrentó serias dificultades en su afán por llevar a la práctica el nuevo plan de estudios -1999-. Durante su dirección buscó disminuir el ausentismo y mejorar el trabajo académico. Como primera medida para normalizar la vida institucional decidió aplicar los reglamentos con la finalidad de evitar la inasistencia de algunos profesores, alumnos y administrativos. También buscó reducir la presencia de los grupos estudiantiles, los cuales, por ejemplo, hacían “tardeadas” y daban por concluidas las clases. En el caso de los profesores se aplicó la norma de firmar el listado de asistencia conforme se daba la clase. Camacho refiere que previo a su gestión se pasaba la lista al profesor al final del semestre para que firmara de asistencia (Camacho, 2008, p. 74).

Como segunda medida fortaleció el trabajo académico, considerando que en el plan de 1999 se estableció que entre las obligaciones de un profesor estaba ajustar su práctica educativa con los programas de la licenciatura en educación secundaria y la normatividad vigente. En este plan, de las áreas se pasó, de nuevo, a las asignaturas. Camacho intentó que los maestros se integraran en academias por especialidad, que asistieran como acompañante o asesores a las jornadas de observación y práctica docente (ENSJ, 2004). Lo anterior deja entrever que esta directora buscó desarrollar el trabajo académico bajo el amparo de la legalidad. Campos (2019) refiere que para el 2002, la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal publicó un documento sobre el trabajo colegiado:

⁴¹Guzmán (2015) señala que “Los líderes de la sección 47 han ocupado varias regidurías en el ayuntamiento de Guadalajara, y de la sección 16 han llegado a ser suplentes de diputados a nivel federal” (p. 152).

Los maestros pueden agruparse de acuerdo al grupo que atienden para analizar las características del mismo, las formas de trabajo en las diferentes asignaturas, los avances y las dificultades de los estudiantes en el logro de los propósitos de cada curso, los casos de estudiantes que requieren atención específica y las decisiones que se toman para apoyarlos. (Campos, 2019, s/p)

Dichos colegiados permitieron observar que, en la aplicación de los contenidos curriculares por asignaturas, había maestros que sí trataban de hacer los cambios en sus clases y otros que “siguieron impartiendo los contenidos de las viejas asignaturas con el nombre de algunas de las nuevas o hacían combinaciones de los diferentes programas” (Camacho, 2008, p.71). Es importante señalar que la capacitación otorgada por el gobierno federal para el nuevo plan de estudio no llegó a todos los profesores, pues se hizo siguiendo la estrategia de cascada, en donde unos cuantos profesores asistían a los cursos y talleres a la ciudad de México y regresaban a enseñar lo aprendido a sus respectivas instituciones, por lo mismo se podía desvirtuar la información en función de la interpretación del profesor asistente a los cursos. Lo anterior permite observar que, hay un juego de poder pues, por un lado, las modificaciones vienen desde el centro y son transmitidas por los directivos de las normales y unos cuantos profesores que fueron a los cursos, pero por otro lado, el maestro hace lo que puede o lo que quiere según sus intereses, tradiciones y capacidades.

Al respecto, por lo que señala Benita Camacho (2008) como parte de su experiencia como directora de la ENSJ durante la aplicación del plan de 1999, “los maestros contratados carecían de una formación específica” (p.29). Para mitigar lo anterior ella refiere que, como parte de las políticas de la SEP, esta instancia sugirió “la necesidad de contratar profesionistas de las más diversas especialidades: médicos, ingenieros, abogados, entre otros” (Camacho, 2008, p.29), con la intención de tener expertos en los contenidos. Sin embargo, para el caso de la ENSJ, lo anterior no sucedió, pues Camacho muestra los siguientes datos del origen profesional de los profesores, en la tabla 10.

Tabla 11
Porcentaje de profesores, según institución de formación inicial

Formación docente	Normal Básica	Normal Superior	UDG	UPN	Otros
Frecuencia	2.2%	77.8%	15.6%	4.4%	0%

Fuente: Registro estadístico de la ENSJ, Camacho, 2008, p.51

Es decir, por lo que se puede ver en el cuadro anterior, aunque hay un 23% de profesores de otras instituciones, en su mayoría son egresados de la misma ENSJ, había cierta tendencia hacia la endogamia que favoreció las sedimentaciones en ideas y tradiciones del profesorado. Asimismo, esta tendencia muestra cómo, aunque desde la SEP se plantearon sugerencias para la contratación de profesores estas no se aplicaban⁴².

Es posible que esta endogamia se haya agudizado con las reformas emanadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que proponía acelerar el proceso de descentralización educativa, lo cual significó, para Jalisco, que el gobierno del estado se haría cargo de la administración y operación de todo el sistema educativo del estado, pero la SEP se reserva la conducción y supervisión. Lo anterior llevó a la reestructuración de los juegos de poder entre los grupos magisteriales del estado. Arnaut (1998) indica que, en estados como Jalisco, en donde la educación estatal y federal estaba muy bien delimitada, su integración en un solo mando se vivió como “una tarea de integración local y de reintegración nacional” (p.281). Por ello puede ser que en la ENSJ se evitó contratar personas procedentes de otras instituciones, pues ello debilitaba a los grupos de poder y a la endogamia ya establecida.

En lo referente a la reestructuración interna, del 2002- 2004 la gestión escolar promovió una nueva organización jerárquica de áreas y funciones que perdura: la subdirección se divide en dos áreas estrechamente vinculadas: Subdirector Administrativo y Subdirector de Investigación. La primera subdirección se encargó de llevar un control del personal y escolares en la institución, la segunda subdirección tuvo bajo su gestión hacer un diagnóstico sobre las problemáticas de la institución, revisar que los contenidos se ajusten a lo estipulado en los programas, coordinar con el área de docencia los horarios para el trabajo colegiado, entre otros aspectos de carácter académico- docente (ENSJ, 2004). Es decir, la subdirección de investigación fue la encargada de vigilar que los contenidos propuestos en el plan de estudio se manejen en las asignaturas (ENSJ, 2004). Pareciera que el objetivo de la investigación continuó centrándose en el diagnóstico y resolución de los problemas en enseñanza- aprendizaje de la institución y en tareas administrativas.

⁴² Es importante recordar que la mayor parte de profesores seguían una línea sindical, la sección 47. Por tanto, integrar a nuevos profesores de origen universitario o de otras normales ajenas a la sección, podía implicar pérdidas de poder en la institución y nuevas formas de implicación políticas, “el sistema educativo estatal es un sistema junto con el sindicato que evade más las normas entonces en las normales, la sección 47 va ir creando una sería de privilegios a partir de negociar (Cintia, comunicación personal, 23 de agosto del 2023).

Con el arribo del siglo XXI, persisten los intentos por reorganizar el trabajo académico, así como por atender los viejos problemas. En el texto “Historia del Normalismo en Jalisco” (Gobierno de Jalisco, 2006), se plantean como principales obstáculos del plantel “La incursión de organismos estudiantiles y sindicales, la simulación o la creación de cotos de poder, falta de presupuestos y planta de maestros [poco] capacitados para el nivel” (s/p).

El exdirector de la ENSJ, Emilio (comunicación personal, 28 de septiembre del 2019), señala que durante las primeras décadas del siglo XXI y en el periodo de su gestión en la Normal, los directores promovieron diferentes transformaciones en la manera de organizar el trabajo de los profesores. De 1999 al 2013 los colectivos trabajaron por semestres como lo sugería Subsecretaría de Educación Básica y Normal, después, se organizaron por campos disciplinares, formando, por ejemplo, una academia de ciencias sociales, la cual duro poco tiempo, pues posteriormente con las reformas del 2018, se agruparon los docentes por carrera o área de especialidad, quedando 11 academias en total, entre ellas la academia de la carrera en historia. Por lo señalado por Campos (2019), para el 2014- 2015 asistían a la academia en historia 7 profesores, para el 2020 asisten de manera regular 6 docentes.

¿Qué aspectos se trataban en la academia en Historia? a partir de un diagnóstico realizado en el 2015, Campos (2019) observó un bajo contenido disciplinar y que los maestros veían poca colaboración entre los estudiantes en el trabajo académico e incluso señalaron fricciones recurrentes. Este último punto fue el que tuvo mayor peso en la academia, pues los integrantes de la academia de historia, decidieron dejar de lado el fortalecimiento del dominio disciplinar (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019) y se propusieron diagnosticar e intervenir el comportamiento de los estudiantes, mediante una evaluación actitudinal (Campos, 2019). Este trabajo no se concluyó pues sólo una parte de los profesores de la academia participó lo que denotó problemas de colaboración entre profesores y resistencias a seguir los lineamientos y desinterés por la investigación.

La reorganización de las academias, vivida en el periodo previo al plan del 2018, correspondió al proceso de transformación curricular, para ello la SEP promovió foros de consultas regionales, en donde participaron profesores de diferentes escuelas normales y que dieron pauta a los documentos base de la reforma para escuelas normales del 2018: Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Como resultado de esos foros se señalan los siguientes retos: la necesidad de

mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación del docente; la claridad en los objetivos esperados y la definición del camino a seguir tras la presentación del documento para llevar lo planteado a la práctica (ENSJ, 2018). Esto bajo la consideración de que el plan de estudio de 1999 se encontraba desfasado de la educación que se daba en las escuelas secundarias y con los demás planes de estudio de formación docente en educación básica. Como puntos en tensión en el diagnóstico se señaló que el Plan 99 mostraba un déficit en la formación teórico disciplinar y subrayó la necesidad de cuidar las prácticas docentes de los alumnos para aminorar los desfases con el programa de secundaria (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019). En la Normal, el trabajo académico, si bien aumentó la asistencia de los profesores a las reuniones, no todos participaban en llevar a cabo las acciones propuestas (Camacho, 2008).

Un aspecto a destacar, es la diferencia en el trabajo que siguió la SEP para la modificación del plan de estudio del 2018 frente al de 1999. Pues, aunque en ambos se dio una estrategia de capacitación de tipo cascada, en el diagnóstico y elaboración del plan de estudio del 2018, participaron profesores de diferentes normales. Entre los profesores que participaron estuvo la actual coordinadora de investigación de la ENSJ, quien, además, forma parte de la academia en historia. Esto último ha favorecido a la academia en historia, pues la coordinadora de investigación actúa como mediadora entre los profesores de historia y personas de la DGESEPE⁴³ en momentos de dudas “[la coordinadora de investigación] formó parte de este plan 2018, lo estuvo trabajando, entonces ella lo conoce y consulta [a personas de la DGESEPE], oiga, cómo le podemos hacer con esto y con esto” (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Es decir, se da una relación de mayor horizontalidad entre los profesores de la academia y el centro, sin embargo, dicha horizontalidad o relación se debe a una persona y las redes que va conformando y no al director o a cambios significativos en la gestión del trabajo académico.

Ahora bien, en el 2021 ¿hacia dónde va la Escuela Normal Superior de Jalisco? el plan de desarrollo en curso de la ENSJ alude a la mejora en las instalaciones, las cuales se encuentran descuidadas. La ENSJ cuenta con tres edificios divididos en 34 aulas, un auditorio- gimnasio, una biblioteca, laboratorios, salas de usos múltiples, sala de maestros, oficinas administrativas, talleres y baños. Las construcciones colindantes son: al norte con Escuela Secundaria número 107, al este la Escuela Secundaria Anexa a la ENSJ, al oeste, una la Primaria Urbana (Campos, 2019).

⁴³Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESEPE, actualmente DGESEPE).

En cuanto al número de docentes y alumnos, el plan de desarrollo institucional realizado en el 2018 refiere que el número de alumnos fue de 408, la institución cuenta con 74 profesores que constituyen la planta docente, de los cuales “17 cuentan con estudios de licenciatura, 42 cuentan con maestría y 15 con el doctorado” (ENSJ, 2018). En torno a los requisitos que debe tener un profesor para ser contratado como docente en la ENSJ, el “Reglamento Interno” (ENSJ, 2004), estableció cuatro aspectos a tomar en cuenta para la contratación de profesores, los cuales cito a continuación:

- Tener título de Licenciatura, Maestría o Doctorado expedido por escuelas normales, universidades oficiales, particulares o incorporadas y manifestar competencia en la materia que ha de impartir.
- Tener cuando menos tres años de servicio en el ramo de Educación Media.
- Tener como nivel académico mínimo, Licenciatura.
- La asignación de horas-cátedra para los maestros, será responsabilidad de la Secretaría de Educación, previa convocatoria para el concurso de oposición. (ENSJ, 2004, p. 16, 17)

En la academia en enseñanza de la historia, los maestros que han ingresado en los últimos años son egresados de la ENSJ, los provenientes de otras licenciaturas, están a punto de jubilarse, es decir entraron a finales de los ochenta y principios de los 90, no son historiadores, aunque sí cercanos a la formación en humanidades -abogados, sociólogos- por otra parte es importante destacar que los profesores “nuevos” considerados los que ingresaron en la primera década del 2000, tienen experiencia profesional en secundaria o en bachillerato, algunos trabajan en ambas instituciones, por lo que mantienen una cercanía con la experiencia en secundaria como profesor, aspecto que se considera de importancia por dichos profesores como forma de transmitir a los futuros docentes no sólo contenidos sino también lo que es en realidad el trabajo en el aula.

Ahora bien, las modalidades de contratación son: titulares, interinos y comisionados (ENSJ, 2004). Los primeros se consideran titulares cuando “se les otorgue nombramiento de base como Maestro Catedrático de Enseñanza de Materias Profesionales con la categoría y nivel de homologación que le corresponda”; interinos, cuando el nombramiento es por tiempo limitado y comisionado cuando “tengan comisión oficial determinada por la SEJ para cumplir funciones de docencia” (ENSJ, 2004, p.17). Al respecto es importante destacar que la mayoría de los maestros en la academia de enseñanza de la historia son titulares, pero contratados por horas, es decir, no

hay profesores de tiempo completo o de medio tiempo en la academia. Las horas de titularidad son como docente, sus obligaciones contractuales no implican hacer investigación: “aparte nosotros nos estamos enfocando mucho a lo que es nuestro grupo de docencia y pues no tenemos tiempo para hacer investigación y nosotros mismos debemos estar en esa área de investigar. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

Esta tercera etapa deja entrever una reestructuración interna de la Escuela Normal Superior de Jalisco, misma que han buscado afrontar los directores, primero al buscar que los profesores y alumnos acaten las normativas en cuanto a la asistencia y el cubrir el horario de clases, lo anterior trajo tensiones entre los grupos estudiantiles y entre un sector de maestros, sin embargo, por lo referido en entrevista por diferentes profesores, actualmente son menos las interrupciones de las clases por festejos. Un segundo aspecto ha sido el tratar de fortalecer las academias, en este punto se han tratado de hacer diferentes formas de organizar, en la dirección del Dr. Víctor Ponce se buscó fortalecer la investigación, pero se logró poco pues faltó apoyo de profesores, la institución no contó con los recursos institucionales y los profesores no tuvieron tiempo para dedicar a investigación. Sin embargo, la docencia, la organización por especialidad o carrera ha permitido un mayor fortalecimiento de la docencia y la formación específica se ha fortalecido, pues las temáticas de las academias giran en torno a los problemas de la práctica docente centrándose en la enseñanza de la historia.

4.2. La Licenciatura en Historia y La Orientación en Docencia: Configuración Histórica

En este apartado contextualizo la licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara con la finalidad de ubicar la orientación en docencia, en el marco de la última modificación al plan de estudio realizada en el 2007.

La carrera en historia se abrió en 1957 como parte de la Facultad de Filosofía y Letras. Dicha licenciatura ha tenido diferentes transformaciones en sus objetivos de formación y en su estructura. Para seguir la lógica de estos cambios dividí su configuración histórica en tres períodos: de 1957 a 1969, el cual abarca desde la fundación de la carrera, que inicialmente se llamó de maestro en historia, hasta su transformación en licenciatura en historia; el segundo período comprende de 1970 a 1994, incluye desde la conformación de la licenciatura hasta la reorganización de la Universidad en una Red; la tercera etapa, va de 1994 al 2021, se caracteriza por la reorganización institucional en centros regionales y temáticos, la creación de divisiones y

departamentos y un acercamiento a un modelo curricular por competencias, dentro del cual se introduce la orientación en docencia de la historia.

En toda la exposición procuro vincular las transformaciones que experimentó la Universidad con la carrera en historia, siendo mi foco de interés entender cómo se pensó la formación docente en la carrera. Es importante mencionar que las fuentes para la elaboración del escrito son pocas, el trabajo se basa principalmente en publicaciones del Dr. Armando Martínez (2019) y del Dr. Hugo Torres (2020). Retomo algunas ideas de Real (2019) acerca de la Universidad de Guadalajara y recorro a información sobre la historia de la universidad alojada en la página web institucional. Otras fuentes son los testimonios y experiencias de profesores de la carrera a quienes entrevisté.

A) *La Universidad de Guadalajara.*

La Universidad de Guadalajara (UDG) se fundó en 1792 dentro del régimen de la monarquía borbónica con el nombre de Real Universidad de Guadalajara. Fue la segunda institución universitaria en la Nueva España y surgió buscando palear el vacío dejado por la expulsión previa de la Compañía de Jesús en 1767 y la consecuente clausura del Colegio de Santo Tomás. Fue justamente en el edificio dejado por ese Colegio donde se estableció la Universidad. Uno de los principales promotores fue Fray Antonio Alcalde, quien contó con el apoyo del presidente de la Real Audiencia de la Nueva Galicia, Jacobo de Ugarte, y del Cabildo de la Ciudad de Guadalajara. El primer rector fue el Dr. José María Gómez y Villaseñor (Real, 2019).

A lo largo del siglo XIX la Universidad sufrió cierres y alternancias con el Instituto de Ciencias, que fue el proyecto educativo de los liberales, lo cual se explica en el marco de la inestabilidad política que sacudió al país, asociada a la lucha por conformar un proyecto de nación y a los constantes enfrentamientos entre liberales y conservadores, centralistas y federalistas. De este modo, si bien triunfó el proyecto educativo de los liberales, a finales del siglo XIX la educación superior en Jalisco se dio a través de escuelas, como la de Jurisprudencia y Medicina, que dependían del poder ejecutivo, pero que no estaban cabalmente integradas ni en una universidad, ni en un instituto (Real, 2019) y (Torres, 2020).

En el contexto posrevolucionario, en 1925, y por gestiones del gobernador José Guadalupe Zuno, el Congreso del Estado de Jalisco apoyó la propuesta del ejecutivo estatal de expedir la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara y la consiguiente apertura de la institución, cuyo objetivo sería “la difusión y el perfeccionamiento de la educación pública y la formación de hombres útiles a la sociedad” (Real, 2019, p.74). En el contenido de esa Ley se señalaba que el

governador del Estado nombraría al rector, el cual a su vez elegiría a los directores, empleados y profesores, así mismo el rector sería el director del consejo universitario encargado de la instrucción técnica que impartiría la institución en apoyo a las clases trabajadoras (Real, 2019).

Al igual que en épocas anteriores, las tensiones políticas a nivel federal y estatal influyeron en la universidad. Así ocurrió con los cambios al artículo tercero constitucional durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, mediante los cuales se decretaba el carácter socialista de la educación. En el caso de las instituciones de educación superior algunas, como la UNAM, apelaron a la autonomía universitaria; otras, como fue el caso de la UDG se afiliaron a esta orientación socialista, sin embargo, hubo fuertes disputas. Como resultado, el gobernador ordenó el cierre de la universidad por un corto periodo. En este conflicto se armaron dos grupos estudiantiles de choque, la Federación de Estudiantes Socialistas y la Federación de Estudiantes de Guadalajara.

Cuando se reabre la UDG, en 1937, las facultades, escuelas y departamentos que la constituían eran: seis facultades (Odontología, Derecho y Economía, Ciencias Médicas y Biológicas, Ciencias físico Matemáticas, Ciencias Químicas, Veterinaria), cinco Departamentos (educación física, bibliotecas, bellas artes, acción social y educación obrera y campesina), el Instituto Astronómico y Meteorológico y cuatro escuelas (una escuela politécnica, dos escuelas secundarias, una preparatoria y una escuela de comercio y administración) (H. Consejo General Universitario, 2002, art. 3°).

Para mediados del siglo XX la UDG se consolidó como una institución que atiende la demanda de educación superior del occidente del país y entró a una etapa de crecimiento y de buenas relaciones con los gobiernos federal y estatal, lo que le permitió atraer recursos para construir nuevos complejos que albergarían las carreras de reciente creación. Así ocurrió, por ejemplo, con la carrera de arquitectura que empezaría a funcionar en 1948, a finales de esa misma década se construyó el Instituto Tecnológico de la UDG para albergar las carreras de ingeniería. Al iniciar la década de los años sesenta se construyó, frente a la Escuela Normal de Jalisco, el edificio para las Facultades de Derecho y Economía y la Facultad de Filosofía y Letras, donde tuvo cabida la carrera de historia.

- **Inicios de la Carrera en Maestro de Historia.** En 1957, cuando se funda la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), entre los objetivos de la misma, Torres (2020) señala cuatro:

I. Conferir los grados académicos de Maestro y en su caso de Doctor, en las diferentes especialidades que en ella se estudien.

II. La docencia de alta cultura que impartirá a través de sus cátedras.

III. La formación de Investigadores por medio de sus Seminarios, Centros de Estudio e Institutos.

IV. La preparación del profesorado para las Escuelas Secundarias, Preparatorias y Normales del País, así como para la misma Universidad. (p.50)

Como se observa hubo un claro interés por formar maestros especializados. Es importante recordar que en Jalisco, para la década de los cincuenta ya existía la Escuela Normal, pero no una Normal Superior; es decir, no había una escuela pública que formara docentes para secundaria, bachillerato o incluso para habilitar en la docencia a los profesores que laboraban en las licenciaturas.

En los inicios de la FFL en la carrera de historia y letras, se admitían egresados de la Normal o de la preparatoria. Según González, Ruiz y Viveros (2019) “muchos alumnos eran normalistas y le tenían pavor a [Ladrón de Guevara], ya que no reprobaba sólo por falta de conocimiento o lecturas, reprobaba también por faltas de ortografía, por errores de redacción [...] decía: una coma, un punto, puede cambiar un hecho histórico” (p.92-93). Por lo cual puedo inferir que había maestros rígidos y exigentes con los estudiantes.

La carrera en historia en la UDG se fundó el año de 1957 como parte de la FFL. Martínez (2019) refiere que los estudios que cursaban no eran de licenciatura, sino para formar maestros, por tanto, desde su gestación “en la carrera de Historia, quedó integrado el perfil de docencia, para que los egresados pudieran ser profesores de esa disciplina. Muchos de los alumnos inscritos [en ese tiempo] eran profesores de niños” (Martínez, 2019, p. 65). A pesar de esta orientación hacia la docencia, Martínez señala que los profesores seguían un modelo de enseñanza basado en la erudición del tema, daban cátedra y el conocimiento pedagógico quedaba supeditado al dominio del contenido de la disciplina.

Los egresados de la carrera en la UDG debían, para graduarse, además de hacer su examen profesional, dar una cátedra ante profesores y alumnos [...]. Se partía de asimilar una

pedagogía natural, fruto de la formación historiográfica, como la de sus profesores de la carrera. (Martínez, 2019, p.65)

Es decir, a pesar de considerarse la formación de docentes, el énfasis estaba en el contenido disciplinar. Torres (2020) señala que el plan de estudio de 1956 para formar maestros en historia, incluía 20 materias que debían cursarse durante cuatro años divididos por semestre, la mayoría de las materias eran disciplinares, en formación docente había tres, “Psicología de la Adolescencia, Teoría pedagógica, Didáctica de la Historia, y los consabidos idiomas; alemán, inglés y francés” (Torres, 2020, p. 52).

Lo anterior se pudo deber a dos razones, en primer lugar, los maestros fundadores no eran historiadores, ni se habían preparado para la docencia en historia el oficio del historiador era casi una vocación aprendida sobre la marcha. En entrevista, el profesor José señala que:

[...] los que estaban dando clases no eran profesores de historia, se hicieron profesores ahí, por ejemplo, Ladrón de Guevara, que fue uno de los primeros directores, era un doctor en medicina, tenía un gran conocimiento histórico, pero él nunca había dado clases de historia y empezó a dar clases de historia, y era muy buen profesor de historia y así otros más, pero ya poco a poco se fue profesionalizando la carrera. (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020)

Un segundo factor que pudo influir en esta inconsistencia entre formar maestros en historia, pero con un plan de estudio con fuerte énfasis en los contenidos históricos y metodológicos, es que el perfil de ingreso se enfocaba en maestros de primaria, normalistas, que ya contaban con estudios pedagógicos y buscaron formarse en el contenido disciplinar de la historia para especializarse. De forma implícita se asumía que ya tenían cierta experiencia en la enseñanza y cierto dominio en temas didácticos. Sobre esta tendencia Martínez (2019) indica que la idea era ofrecer una formación especializante para enseñar historia, pues la formación estaba orientada a los contenidos disciplinares y se perfilaba que los egresados dieran clases en escuelas secundarias y preparatoria; niveles que, experimentaban un importante crecimiento. Al respecto en entrevista el profesor Francisco señala que: “entonces no era una Normal Superior, no era una Normal de especialidades tampoco, pero su objetivo inicial era formar maestros para enseñanza de historia, filosofía o letras [para luego laboral] en las preparatorias de la Universidad de Guadalajara” (Comunicación personal, 30 de octubre del 2018).

En cuanto al binomio investigación- docencia, el caso de la Dra. Carmen Castañeda y del Dr. José María Muriá, egresados de las primeras generaciones de la carrera en maestros en historia, ilustra la formación de un docente-investigador y el vínculo que existía en esos primeros años con el normalismo y con la docencia.

La Dra. Carmen Castañeda, previo a ingresar a la Universidad de Guadalajara estudió en la Escuela Normal de Jalisco “y luego ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara, donde obtuvo el título de maestra en Historia en 1969, con la tesis “La educación religiosa superior en la Nueva Galicia”. Enseguida se trasladó a la capital de la república donde ingresó a El Colegio de México, ahí obtuvo el doctorado en Historia en 1974 con la tesis “La educación en Guadalajara durante la Colonia 1552-1821” (UDG, 2021). Durante su trayectoria profesional además de múltiples investigaciones impartió clases en la licenciatura en Historia de la UDG.

En entrevista la Dra. Carmen Castañeda (Ayala, Flores, Gabayet, 2007), refiere que su primer año en la carrera en historia fue difícil pues: “Cursé parte del primer año con tan mala suerte que me tocó como maestro [...] que hablaba [...] de una manera por demás aburrida. La experiencia me desilusionó a tal grado que dejé de asistir y regresé de lleno a mi trabajo en la escuela primaria.” (p.222). Sin embargo, después:

Regresé, como te digo, y no sé cómo, pero me inscribí en el segundo año de la carrera. El Dr. Ladrón de Guevara era el director y afortunadamente también me tocó como maestro. Sus clases me fascinaron desde el principio pues nos hablaba de historia económica, de epidemias, de curvas demográficas..., temas muy novedosos para entonces. (Ayala, Flores, Gabayet, 2007, p.222)

A partir de lo narrado por la Dra. Castañeda, se entrevén dos posturas en la Facultad de Filosofía y Letras ante la enseñanza de la historia, una de corte anecdótica que concuerda con lo descrito por Martínez (2019) y otra que trata de incluir nuevos aspectos en el conocimiento histórico, como la historia económica y la demografía histórica. La Dra. Carmen Castañeda impartió clases en diferentes universidades e instituciones académicas y programas de posgrados⁴⁴,

⁴⁴ La Universidad de Guadalajara refiere en su semblanza las siguientes instituciones en donde la Dra. Carmen Castañeda dio clases: las instituciones académicas o programas de maestría donde impartió cátedra fueron: la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en 1975; la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, de 1976 a 1977; la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara, de 1979 a 1988; el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de Michoacán, en 1981; el Instituto de Iberística de la Universidad de Varsovia en Polonia, en 1981; el Centro de Estudios Históricos de la Universidad Veracruzana en

su actividad profesional vinculó tanto la docencia, como la investigación, además del trabajo en archivo.

Por otro lado, el Dr. José María Muriá también fue egresado de las primeras generaciones de la carrera de maestro en historia, al igual que Carmen Castañeda, él era docente al momento de ingresar a estudiar en Historia, sólo que de educación media superior en la Escuela Preparatoria de Jalisco y en el Instituto Cultural Alfonso Reyes (UDG, 2021). Muriá hizo su doctorado en el Colegio de México y al regresar a Guadalajara impartió clases, entre 1973 y 1981, en la Escuela Normal Superior de Jalisco, es decir fue de los maestros fundadores de dicha institución.

Por lo observado, durante esta primera etapa de la carrera en historia, aunque el objetivo estaba puesto en la formación de maestros para las secundarias y preparatorias de la UDG, la visión en torno a los conocimientos pedagógicos y didácticos se vinculaba el dominio de los contenidos y era este el que se consideraba fundamental para poder dar clases en historia. Consideré de importancia destacar la relevancia que se le da al binomio docente- investigador, lo cual se reflejó en algunos egresados, que vincularon ambos aspectos en su vida profesional.

B) La Conformación de la Licenciatura en Historia (1969- 1970)

Para 1969-1970, la Facultad de filosofía y letras entró en un proceso de replanteamiento de sus programas, en el caso de historia las transformaciones fueron de carácter estructural pues además de modificar el currículo, el objetivo de formación se orientó a la conformación de historiadores y no de maestros en historia, por ello el título que se emitió dejó de ser maestro en historia, para ser licenciado en historia.

Dicho cambio corresponde, por un lado, al crecimiento de la matrícula tanto en nivel medio, como superior. Con respecto a cómo se vivió entre proceso en la Universidad de Guadalajara, Chavoya (2002) refiere que “De 1951 a 1989, la matrícula tuvo un crecimiento promedio anual del 13%, pasando de 1,970 a 206,101 alumnos (lo que representa un incremento del orden de 6,839%)” (p.5). Por otra parte, la reforma educativa impulsada por Echeverría durante los setenta, también se vio reflejada en las universidades. Para Calvo (1995), la orientación educativa de la época planteaba “una actitud científica que desarrollara la capacidad de registrar, examinar y formular juicios ajenos a todo dogmatismo, así como una conciencia histórica que

Xalapa, en 1982; la Normal Superior Nueva Galicia, en 1983; la Maestría en Sociología Regional de la Universidad de Guadalajara, de 1984 a 1988; la Maestría en Historia Regional en la Universidad Autónoma de Sinaloa, en 1985, entre otras.

permitiera al hombre conocer sus posibilidades para modificar la realidad” (p.88). Dicha actitud reformadora coincidió en la Facultad de Filosofía y letras, con la dirección de la carrera a cargo de Alberto Ladrón de Guevara (1965-1973). En las entrevistas presentadas por Torres (2019) en el libro “Alberto Ladrón de Guevara Jiménez. Médico, humanista, maestro e historiador”, se muestra un director de la FFL impulsor de una enseñanza orientada a la historia como ciencia, cercana a la escuela de los Annales y a las propuestas que desde el gobierno federal se requerían para las universidades. Según Calvo, (1995), “el acento se ponía en el aprendizaje y no en la transmisión de la información” (p.88).

Para Calvo (1995), la reforma de los setenta buscó iniciar vínculos entre el desarrollo socioeconómico del país y la educación universitaria, “la reforma impulsó la educación técnica y científica con el objetivo de adaptar el sistema educativo a los requerimientos de la estructura productiva del país, [formar] personal altamente calificado y especializado en los diferentes campos de la ciencia y la tecnología “ (p.89) , aspectos que coinciden por un lado con la institucionalización del conocimiento histórico en la Universidad de Guadalajara a través de la apertura de la licenciatura en historia en 1976 y con la formación de grupos de investigación. Sin embargo, como señala Martínez (2019), a pesar del impulso reformador de los setenta, la visión de los programas de la licenciatura en historia durante esa década, mantuvo como idea sedimentada, el enciclopedismo y el centrarse en los contenidos:

Bajo una influencia enciclopédica, positivista, el currículo de Historia en las Universidades mexicanas implicaba el abordaje erudito de una historia monumental, basta ver planes de estudios de los años 70 y 80 de las carreras de Historia. En [el caso de] la Universidad de Guadalajara, toda la historia del mundo vista en 4 años. (Martínez, 2019, p.65)

Es decir, en el programa de estudio siguió primando la formación en contenidos teórico-disciplinarios. Lo anterior se puede observar en la tabla 12 basada en lo que muestra Torres (2020) en torno a las áreas de formación en las cuales se dividía el plan de estudio de 1970 de la licenciatura en historia de la UDG.

Tabla 12*Área de formación por cantidad de materias. Plan 1970*

<i>Área de formación</i>	Número de materias
<i>Formación histórica</i>	23
<i>Formación lingüística (idioma)</i>	8
<i>optativas</i>	8
<i>formación complementaria</i>	4
<i>investigación histórica</i>	3
<i>formación literaria</i>	2
<i>formación filosofía</i>	2
<i>formación docente</i>	1
<i>TOTAL, de materias</i>	51

Fuente: Basado en cuadro presentado por Torres, 2020, p.54

El programa de 1970 se componía de un tronco común para las carreras de filosofía, letras, historia, sociología y biblioteconomía (Ríos, 2020), el cual se cursaba en el primer año de estudios. Durante el segundo año, Torres (2020) refiere que se impartían clases de filosofía, historia, español e idiomas; para el tercer año, el alumno cursaba la licenciatura propiamente dicha. Para el caso de historia, eran en total 51 materias que se cursaban en 8 semestres, de las cuales 39 eran de formación en historia y 12 del tronco común.

Ahora bien, como se observa en la tabla 12, el plan de estudio de 1970 reafirma la idea de Martínez (2019) en torno a formar un historiador erudito que se venía dando desde la fundación de la carrera de historia en la FFL en la UDG, pues la mayoría de las materias se centran en formación histórica, por tanto en el contenido disciplinar. Sólo había una materia obligatoria de docencia, Didáctica de la historia, que en un primer momento la dio Alberto Ladrón de Guevara y después la licenciada María Eugenia Camarena:

la única clase que recuerdo en docencia era Didáctica de la Historia [...] María Eugenia Camarena, nos tocó que nos diera, ella era maestra de primaria, los maestros de esa época también muchos eran egresados de las Normales, entonces de las Normales se iban a estudiar a la licenciatura, entonces muchos eran normalistas. (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020)

Es importante destacar, que desde los inicios hasta la actualidad se da una relación entre la licenciatura en historia y el normalismo. Aunque no es institucional esta relación, se evidencia, por ejemplo, en los vínculos entre maestros y estudiantes, y en que, en el perfil de ingreso, del plan de estudio de 1970, se mantuvo el acceso a maestros en activo, bachilleres y normalistas. En cuanto a la formación docente, el plan de 1970 sólo contó con una clase obligatoria en docencia, didáctica

de la historia, lo que cambiara hasta el plan de estudio del 2007. Lo anterior se explica por qué, dentro de la cultura institucional que se sedimentó al paso de los años, se asumió que para enseñar historia es suficiente con saber el contenido. En ese sentido, la manera como se pensó el plan de estudio de la licenciatura en historia fue consistente con la visión de la época, la pedagogía y la didáctica eran importantes para enseñar a los niños, pero no era tan importante para los siguientes niveles educativos, por lo que se privilegiaba el contenido y se dejaba de lado lo didáctico-pedagógico.

En cuanto la formación en investigación en el Plan de 1970, aunque se le confiere un mayor número de clases, también es poca con respecto al estudio de los contenidos históricos. Por los señalado por Chavoya (2002), el proceso de institucionalización de la investigación en la UDG fue lento, en un primer momento lo realizaban docentes de tiempo completo por interés personal, al respecto, la autora alude que, aunque para 1976 se formó el primer instituto de investigación en la UDG enfocado en Ciencias Sociales⁴⁵, el auge de dicho instituto se dio a mediados de los ochenta, además:

Instaurar la investigación en ciencias sociales en una institución como la Universidad de Guadalajara, no fue tarea fácil por la inexistencia de tradición en la labor científica, por la orientación casi exclusiva hacia la formación profesional, por la ausencia de valores al interior de la institución que la promoviera, y por la falta de líderes académicos que la impulsaran. (Chavoya, 2002, p.5)

Acerca de la vinculación entre investigación y docencia la misma autora indica que, a pesar de que entre los objetivos del Instituto de Estudios Sociales se encontraba “colaborar en la capacitación del profesorado universitario” (Chavoya, 2002, p. 6 y 9), en la práctica dicho vínculo no se dio, dejando de lado la investigación educativa o la relación entre investigación-docencia. Para esos años la organización en facultades obstaculizó el vínculo entre docencia e investigación, pues hubo “[...] oposición de la mayoría de los directores de escuelas y facultades, lo que obligó a mantener el área de investigación separada de la docencia, con lo que se conformó una especie de estructura paralela en la universidad” (Chavoya, 2002, p. 6 y 9).

Hubo atisbos de cambio con la dirección de Manuel Rodríguez Lapuente (1983 y 1988). Su interés en la investigación propicio la apertura del Centro de Investigación en Ciencias Sociales

⁴⁵ El Instituto de Estudios Sociales se conformó el 15 de enero de 1976, su fundador el Dr. Manuel Rodríguez Lapuente (Chavoya, 2002)

en 1986 y la modificación del plan de estudio de las diferentes licenciaturas que se agrupaban en torno a dicha Facultad (Solís, 2013). En este proceso de introducción y despegue de la investigación pudo haber influido el hecho de que las licenciaturas se separaron y se eliminó el tronco común.

Ahora bien, a pesar que durante esta etapa los planes de estudio y las transformaciones que se dieron en la Facultad de filosofía y letras y en específico en la licenciatura en historia fomentaron la investigación, el vínculo entre investigación- docencia siguió poco o nada articulado “La Universidad de Guadalajara de aquellos tiempos era una universidad dedicada exclusivamente a la docencia” (Chavoya, 2002, p.6). Sin embargo, más adelante fueron egresados de esta facultad quienes se preocuparon por resarcir esta ausencia, en el área de enseñanza de la historia, entre ellos el profesor Francisco que egresó bajo el plan de 1970 y posteriormente sería profesor de la licenciatura en la materia de Didáctica de la Historia o el docente José quien al egresar trabajó tanto en la Universidad de Guadalajara como en la Escuela Normal Superior de Jalisco, siendo subdirector de esta última institución aproximadamente en el periodo de 1992 al 2002 y actualmente es profesor en la orientación en docencia de la licenciatura en historia. Ambos profesores se dedican a hacer investigación y difusión en enseñanza de la historia. Es importante destacar que, a diferencia del resto de la universidad, en la carrera en historia se fomentó, poco a poco, la formación basada en la teoría, en metodología y en investigación, pero la investigación en enseñanza de la historia como un campo de conocimiento específico, quedó fuera de los intereses de los académicos.

Otro aspecto que profundizó la escisión entre investigación y docencia, entre los años setenta y principios de los ochenta, fue que se otorgaron plazas de profesor-investigador y de profesores, aumentando la separación entre ambas actividades. Para investigación “Estos primeros nombramientos correspondían a 24 horas, más un 20% adicional de salario, a condición de que no se tuviera ningún otro tipo de compensación y de actividad remunerada complementaria” (Chavoya, 2002, p.8). Por lo mencionado por Chavoya (2002), los nombramientos para investigación no fueron bien vistos por todos, en especial por los profesores dedicados a la docencia “Los maestros de las escuelas normalmente daban 24 horas frente a pizarrón, y les parecía injusto que un profesor llegara a sentarse en un cubículo y hacer escritos y que solamente dieran de cinco, seis, o máximo diez horas frente a pizarrón... además con mejores salarios” (Chavoya,

2002, p. 9). Lo anterior incide en la formación de un estatus diferente entre investigador y docente, siendo este considerado como inferior y con una remuneración salarial diferenciada.

C) *Modificaciones al Plan de Estudio de la Licenciatura en Historia: La Docencia y el Mercado de Trabajo (1993-2007)*

A partir de la década de los noventa, la UDG, a la par que otras instituciones educativas de México, inició un proceso de reforma vinculado con las propuestas de organismos internacionales (la OCDE, proyecto Tuning, 6x4 UEALC), que buscaron impulsar entre otras cosas la relación mercado de trabajo-formación universitaria y la descentralización educativa, esta última entendida desde el Programa Nacional para la Modernización de 1990, como “reconocer que la comunidad local permite articular, potenciar y dar vida propia y original en todos los rincones del país, a los valores del consenso nacional [...] Con base en lo anterior, el desenvolvimiento de la educación superior se sustentará en los siguientes lineamientos estratégicos: Descentralizar y regionalizar.” (DOF, 29/01/1990).

Así, la Universidad de Guadalajara inició en 1993 un proceso de cambio tendiente a la descentralización y a la reestructuración de la institución. Sobre el primer punto, la UDG impulsó el desarrollo regional a partir de la creación de centros universitarios en las ciudades nodales del estado de Jalisco. Sobre la estructura organizacional se modificó la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara cambiando el modelo de Facultades a uno por Divisiones y Departamentos, reestructurando la Universidad en centros, divisiones y departamentos por campo disciplinar, problemas de conocimiento u objetivos (García, B., Nava, G., Ramírez, V., y et., at. 2009), siendo en total 15 centros universitarios, 8 regionales⁴⁶ y 6 temáticos⁴⁷:

Esta organización implicó que en 1994 crearan la División de Estudios Históricos y

⁴⁶ Los Centros regionales de la UDG serían los siguientes: Centro Universitario de los Valles, ubicado en Ameca (CUValles), Centro Universitario de la Ciénega con sede en Ocotlán, La Barca y Atotonilco el Alto, (CUCiénega), Centro Universitario de los Altos localizado en Tepatlán, CUAltos, Centro Universitario de la Costa Sur con sedes en Autlán y Cihuatlán (CUCSUR), Centro Universitario del Sur ubicado en Ciudad Guzmán (CUSur), Centro Universitario de la Costa localizado en Puerto Vallarta y Tomatlán (CUCosta), Centro Universitario del Norte en Colotlán (CUNorte), Centro Universitario de Tonalá con sede en Tonalá (CUTonala). (TORRES, 2019)

⁴⁷ La UDG cuenta con seis centros temáticos ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara, los cuales son los siguientes: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD), Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería (CUCEI), Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA), Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), – Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). (Torres, 2020)

Humanos, en donde quedó el Departamento de Historia. Dicha división forma parte del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), ubicado en calle Guanajuato 1045, colonia artesanos en Guadalajara, Jalisco. Los centros temáticos se definieron por campos disciplinares agrupados en varias divisiones. Cada división integra Departamentos, entendidos como la “unidad académica integral (UAI) que “coordinan con los programas de estudio para la determinación de la oferta de cursos durante cada ciclo académico.” (Acosta, 2005, p.12). El departamento de historia se conformaba por dos licenciaturas, historia y antropología, la maestría en Historia de México y el Centro de Investigación y Estudios Cinematográficos “Mtro. Emilio García Riera” (Departamento de Historia, 2012). Los departamentos son dirigidos por un jefe y por el colegio departamental conformado por los coordinadores de licenciatura y los presidentes de las diferentes academias. Las academias “que aglutinan familias de cursos de asignatura, en las cuales se evalúan, revisan y actualizan los programas de los cursos registrados” (Acosta, 2005, p.13). La academia que estudié es la de Docencia en historia, encargada de las asignaturas que ofrece la licenciatura de historia en orientación en docencia.

Con la departamentalización, se enfatizó que el trabajo académico se desarrollaría en tres áreas: docencia, investigación y difusión. Para Acosta (2005), los objetivos de la universidad se centraron en dos aspectos: la calidad educativa y la innovación, para esto último la UDG pretendió fortalecer la investigación y su vinculación con la docencia, pues según un diagnóstico de 1990 de la propia universidad y citado por Acosta existía una fuerte: “Separación (“divorcio”) entre docencia e investigación. Independencia de escuelas e institutos, docentes e investigadores, carreras y proyectos de investigación.” (p.6). Desde la visión del autor, dicha separación, entre escuelas e institutos de investigación, profundizó la separación tradicional entre investigación y docencia. Para el caso del departamento en historia, por lo señalado por Martínez (2019), a diferencia de otras licenciaturas, en donde los profesores tenían poca vinculación con la investigación y su principal actividad era la enseñanza, en la licenciatura en historia, había profesores vinculados con procesos de investigación, aunque en la práctica la gran mayoría de egresados se dedicaran a la docencia (Martínez, 2019, Torres, 2020). Lo anterior a diferencia de otros centros y departamentos donde el vínculo iría de la docencia a la investigación en la licenciatura en historia la investigación había logrado cierto desarrollo, pero la preocupación por la docencia de la historia se rezagó.

Sin embargo, la separación entre docente e investigador siguió siendo una realidad que se institucionalizó por la existencia de dos tipos de nombramiento, profesor investigador y profesor docente, clasificados a su vez en tres formas. Según el “Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara”, de 1992, el artículo 5° el personal académico:

- I. De conformidad al carácter de su adscripción, en:
 - a. Titular, ABC
 - b. Asociado, ABC
 - c. Asistente
- II. Por el tiempo que dediquen a la Universidad, en:
 - a. De carrera, pudiendo ser de medio tiempo o de tiempo completo
 - b. Por asignatura, para el caso de profesores que se dediquen fundamentalmente a la docencia.
- III. Por el tiempo que dure su adscripción a la institución, en:
 - a. Definitivo, permanente o por tiempo indeterminado
 - b. Por tiempo definido o determinado

Cada una de las formas de contratación se subdivide por categorías, en A, B, C a excepción de los maestros por asignatura que son categoría A y B (UDG, 1992, art. 14). Dicha categoría y el tipo de contratación marcan el tabulador salarial (UDG, 2020).

Ahora bien, a partir de las narraciones de las entrevistas con profesores, los profesores de asignatura son los de mayor precariedad, en cuanto a salario y seguridad y permanencia en la institución. Estos profesores se dedican exclusivamente a la docencia, trabajan por contrato lo que implica incertidumbre en cuanto al trabajo: "los de asignatura estamos renovando contrato cada seis meses. Los de medio tiempo, tiempo completo, asociados, técnicos tienen ya, de cierta manera, la definitividad" (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Por otro lado, los maestros de asignatura no tienen apoyo institucional para realizar investigación, publicar o asistir a congresos, lo que merma su desarrollo profesional:

[...] para nosotros de asignatura no tenemos absolutamente nada. A los investigadores sí les dan ese tipo de apoyos. Porque ellos meten un proyecto y meten 20 mil pesos para un equipo y se los dan. Y el equipo finalmente ellos se los quedan. Y acá a nosotros no nos llega nada. (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020)

El profesor por asignatura y su trabajo sigue siendo poco valorado.

- **Revalorando la Docencia.** De 1994 a la actualidad la academia de la orientación en docencia ha trabajado por visibilizar las particularidades en la enseñanza de la historia. Los profesores de la academia en docencia de la historia, inicialmente se enfrentaron a cierta desacreditación o creencia compartida entre profesores, administrativos y alumnos en torno a la subordinación de la docencia frente a la investigación. Es decir, se mantenía la idea de antaño de que para enseñar sólo hace falta tener el dominio del contenido disciplinar. Esta idea ha ido cambiando en la última década, en parte, por la presencia que ha ido adquiriendo la academia en docencia de la historia en la institución y también porque el mercado laboral docente, ha ido adquiriendo relevancia para los egresados (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018). Martínez (2019) indica, por ejemplo, que el interés por la docencia de la historia se acrecentó a partir del concurso de oposición para horas clase en secundaria, lo que permitió el acceso de universitarios.

Esta mayor visibilidad se debe también a que los presidentes de academia han fungido como mediadores entre los profesores y las autoridades departamentales. Al respecto Torres (2020) plantea la importancia de las academias como “el laboratorio académico donde se validan todos los sujetos y acciones que participan en la aplicación del plan de estudios” (p.61), en ese sentido y siguiendo la idea planteada, consideré que el trabajo de la academia de docencia de la historia ha permitido ampliar el espacio de reconocimiento de la docencia como parte sustancial de la formación del historiador.

A partir de las entrevistas de los profesores de esta Academia, entre ellos los dos jefes de academia, entre 1994 y 2021, -el Dr. Francisco hasta el 2018 y la Dr. Margarita del 2018 a la actualidad-, se ha consolidado la academia lo que ha permitido que los administrativos y otras academias volteen la mirada al trabajo que ahí se realiza.

Este proceso de consolidación se debió a la gestión de sus presidentes. El profesor Francisco impulsó la producción académica que vincula investigación, docencia y divulgación. Prueba de ellos son los “Cuadernos para la docencia en historia” y los congresos en docencia de la historia que dieron pie a la creación de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH).

“Los Cuadernos para la Docencia de la Historia”⁴⁸, son realizados por el grupo denominado Docencia en Historia. Su objetivo consiste en contribuir a formar un docente-investigador y desde la propia disciplina plantear problemáticas y estrategias en enseñanza de la historia. Hasta el momento se han publicado seis cuadernos, siendo el primero en 2008 y el último en el 2015. En ese sentido, el contenido de estas publicaciones es enriquecedor, pues muestra un panorama general acerca de las corrientes historiográficas y su articulación con la docencia, relaciona la disciplina con la didáctica y promueve estrategias de enseñanza a partir de problemáticas, del trabajo con las fuentes y la interpretación de la historia en las aulas. Los artículos tocan aportes de la nueva historia, la historia cultural y social y destacan la necesidad de que el profesor comprenda contenidos y corrientes historiográficas, elementos que se suman a la transformación de su práctica docente y a la necesidad de motivar en los alumnos el gusto por la historia.

En el 2017 el grupo Docencia en Historia, bajo la coordinación de Torres (2017) publicó el libro “Aprender la historia: un viaje compartido” (2017), que es hasta el 2020, el último cuaderno. En este libro se muestra una estrecha relación con la didáctica con la finalidad de fundamentar estrategias que ayuden a lograr un aprendizaje significativo pues “...se considera a las estrategias para el aprendizaje como herramientas útiles para desarrollar el pensamiento complejo en los procesos de aprendizaje” (Torres, 2017, p. 12).

Actualmente la academia se ha concentrado en realizar biografías sobre maestros memorables para la facultad de filosofía y letras de la UDG, destacando la actividad docente de

⁴⁸ El primer Cuaderno para la Docencia de la Historia parte de las necesidades, presentadas por los alumnos de la licenciatura en historia, por conocer en qué consisten las modalidades de titulación de la carrera ajenas a la tesis y tesina, entre ellas se encuentra la propuesta pedagógica, misma que el grupo Docencia en Historia trata de aclarar y plantear con la finalidad de profesionalizar al historiador- docente.

En los siguientes cuadernos publicados entre el 2008 y 2009, las temáticas abordadas se van enfocando de manera más concreta al fenómeno educativo y cómo comprenderlo, se centra principalmente en el profesor. El cuaderno número dos, publicado a principios del 2009 gira en torno a las aportaciones de los métodos cualitativos para comprender el fenómeno educativo, para ello muestra diferentes estrategias metodológicas que sirven de herramienta para los docentes en historia que desean investigar acerca de la enseñanza, se toman en cuantas diferentes propuestas originadas en la psicopedagogía, la didáctica, la filosofía -fenomenología. A través del contenido del número se intenta contestar a la pregunta ¿cómo investigar y bajo que enfoques investigar la enseñanza de la historia?

Otra temática planteada en los cuadernos, es la cultura de la evaluación, se proporcionan diferentes estrategias de evaluación como exámenes orales, departamentales, por escrito, objetivos, por competencias y en línea. El contenido sobre dicho tema, se centra principalmente en la evaluación de los procesos de la enseñanza aprendizaje de la historia en el aula, (Torres,2009) en tanto una forma de “regular el proceso enseñanza- aprendizaje en sus tres ángulos de intervención educativa; institucional, docente y estudiantil” (p. 25).

Los últimos cuadernos, del cuatro al seis, se realizaron con cierta separación de tiempo, siendo el primero publicado en el 2010, el número cinco en el 2012 y el último en el 2015. La temática de estos tres cuadernos sigue una continuidad, se centran en los enfoques historiográficos y en cómo se pueden llevar al aula a partir de estrategias propuestas.

dichos profesores en la licenciatura en historia. Hasta el momento se han publicado tres: Francisco de Jesús Ayón Zester (2013), Alberto Ladrón de Guevara Jiménez (2019) y un tercero acerca de Carmen Castañeda.

Por su parte, La Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH), surgió a partir de los coloquios en enseñanza de la historia organizados en el 2006 por el Dr. Francisco y en estrecha relación con la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA). En un inicio los ejes temáticos desarrollados, por la REDDIEH, fueron: investigación, docencia y difusión. Para el 2010 se realizó el primer Encuentro Nacional de la REDDIEH con sede en la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde entonces se han realizado ocho Encuentros en diferentes instituciones de educación superior del país.

Los Encuentros iniciaron en el 2010 con el interés en el “intercambio de ideas para el mejoramiento de la docencia de la Historia, así como el trabajo inter, multi y transdisciplinario en proyectos de investigación para su difusión a través de publicaciones” (REDDIEH, 2012). Dichos objetivos se han ido diversificando, de tal modo que para el 2019 los aspectos fundamentales eran: la docencia, difusión e investigación en enseñanza de la historia, su perspectivas teórica y metodológica, el fortalecimiento de la REDDIEH tanto interdisciplinar como interinstitucional, “el desarrollo de estudios científicos para la docencia, difusión e investigación en la enseñanza de la historia [y] Contribuir a disminuir los desequilibrios sociales” (REDDIEH, 2019).

El trabajo de la academia se vio enmarcado dentro de la transformación del plan de estudio en el 2007. En dicho periodo, la licenciatura en historia modificó su plan de estudio, incorporándose al modelo por competencias. Los siguientes capítulos, ilustran cómo vivieron los profesores de ambas licenciaturas las modificaciones a los planes de estudio el del 2007 para la licenciatura en historia y el 2018 en la Escuela Normal Superior de Jalisco, cómo se apropiaron de las propuestas en enseñanza de la historia y la influencia de la cultura escolar.

Capítulo V

Los Profesores y la Apropiación del Saber Pedagógico en Enseñanza de la Historia en las Dos Licenciaturas de Análisis

El objetivo del capítulo cinco es dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los profesores formadores de docentes usan e interpretan los objetos que norman como debería ser la enseñanza de la historia conformando un saber pedagógico? para ello retomo el primer eje de análisis: procesos de apropiación usos e interpretaciones de la enseñanza de la historia que articulan el saber pedagógico. Aquí sigo a Rockwell (2018) y a Julia (1995), quienes advierten que los docentes se apropian⁴⁹ de su saber pedagógico y docente en función del uso que hacen de los objetos que regulan la actividad docente en un contexto socio histórico, la escuela. Para ello parto de contenidos de planes de estudio regulados por la SEP para la Escuela Normal Superior de Jalisco -1999 y 2018- y el plan de estudio de la Licenciatura en Historia regulado por la UDG, -2007-, y lo confronto con las experiencias de los entrevistados en torno al uso que les dan a dichos objetos.

El saber pedagógico es definido por Rockwell (2009) como:

un discurso prescriptivo [...]. Históricamente sus funciones han sido definir los fines de la educación y dar respuestas prácticas a los problemas de enseñanza, recomendar qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos [...] se expresa en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales [...] en la formación docente, los programas y en los libros de texto, en la reflexión y el discurso del maestro y en las nociones [...] sobre lo que debe ser el trabajo escolar. (Rockwell, 2009, p.27)

Basándome en lo anterior, las fuentes utilizadas son los planes y programas de estudio de ambas licenciaturas, las observaciones en las juntas de academia, pero principalmente las experiencias de los profesores entrevistados, acerca de cómo entender los planes de estudios.

El capítulo se estructura en dos apartados, el primero se centra en la apropiación que hacen los docentes sobre la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación

⁴⁹ Tanto Rockwell como Julia son cercanas al concepto de apropiación de Roger Chartier (1992) sobre apropiación, entendido por el autor como “los usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (p.52).

secundaria (LEAH/ES) en la ENSJ y el segundo la orientación en docencia de la licenciatura en historia UDG (LH/OD).

5.1. Inflexiones y Momentos de Cambio: Planes de Estudio y Planeación Didáctica en la Escuela Normal Superior de Jalisco

El material de análisis proviene de las diez entrevistas que realicé: ocho a profesores de la ENSJ y dos a profesores que trabajaron tanto en le ENSJ como en la Licenciatura en Historia, aunque hoy sólo laboran en la UDG, los docentes José y Carlos. Los profesores entrevistados cuentan con características variadas, que me permitieron observar matices en relación con el tiempo en que estudiaron, su trayectoria profesional y su formación inicial. Por ejemplo, el de mayor edad tiene 74 años y los más jóvenes acaban de cumplir 40 años, en su formación inicial se encuentran maestros de licenciatura y de la misma ENSJ, algunos con experiencia en secundaria, otros en diversas dependencias de la SEP o en bachilleratos. Para conocer a los profesores presento una breve semblanza de cada uno.

Los profesores: trayectorias profesionales y normalismo

Manuel tiene 74 años. Acerca de su formación señaló: “[...] yo estudié la Normal, que hoy le llamamos básica, en el Centro Normal Regional de Ciudad Guzmán, de 1963 a 1966 [...] más adelante llevé cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria y cursé una maestría en pedagogía en la Escuela Normal Superior de México, aparte de cursos y talleres” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020). Desde que egresó de Ciudad Guzmán entró a trabajar en la SEP (1966) y en el Subsistema de Educación Normal en 1976 por lo que ha conocido el plan de estudio de 1973, 1984, 1999 y el del 2018. En 1976 participó en un proyecto para la selección de estudiantes a las Normales. En toda su trayectoria las relaciones le han permitido moverse en distintos empleos. Por ejemplo, gracias a las redes que hizo en su época de estudiante, “[...] a través de esos contactos, pues se me invitó a participar ya con plaza en la Normal de Ciudad Guzmán, pues yo radicaba en el Estado de Jalisco (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020). Sus contactos son también con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pues bajo su cobijo llegó a la ENSJ hace 20 años, aunque considera que su papel como maestro es sólo una “asignación temporal”, pues en su vida profesional en la institución ha ocupado diferentes cargos: “he estado al frente de la oficina de investigación, a cargo del área de docencia, he sido subdirector académico en la Normal Superior y encargado del despacho de la Dirección

(Comunicación personal, 29 de octubre del 2020). Sobre su última asignación fue como docente en la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia, dice: “[Soy] pedagogo, sin embargo, estoy impartiendo una asignatura de la especialidad de Historia” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020). El profesor, Manuel se incorporó a dar clases en la licenciatura en el segundo semestre del ciclo 2020, ya iniciado el plan de estudio del 2018, con las siguientes asignaturas: Transición política, independencia y formación del Estado Nación en tercer semestre y la optativa de Historia inmediata en quinto semestre. Participó en los procesos de negociación de ese plan de estudio como “Asesor del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE” (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020).

Iris tiene 68 años. Ella es egresada de la licenciatura en Derecho de la UDG, posteriormente estudio en la Normal Superior. En 1983, cuando estaba en los últimos semestres, un profesor la invitó a suplirlo en sus clases y así, poco a poco, entró a trabajar en la institución. La materia que tiene a su cargo es Desarrollo del Adolescente en diferentes licenciaturas, entre ellas la enfocada en la enseñanza de la historia. Hizo la maestría en trabajo social escolar y el doctorado en el Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos (IMEP), aunque no se ha titulado, pero afirmó que estaba por entregar su tesis (Iris, comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). La docente Iris no quiso que se grabara la entrevista.

Felipe estudió la licenciatura en sociología en la UDG, la maestría en ENLACE-OCCIDENTE y estudio el Doctorado en Ciencias Políticas “en el Instituto Internacional del Derecho y del Estado (IIDE)⁵⁰, “creo que está vinculado a la UNAM y [la SEP], todavía no me título, pero ya lo terminé” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Sus primeros años de vida profesional fue dando clases en secundarias y bachilleratos de escuelas privadas de Guadalajara:

(...) antes te invitaban -órale- a trabajar de maestro-. Ya después estuve trabajando en la escuela anexa a la Normal, estuve sustituyendo al maestro Porfirio Uribe durante varios ciclos y ya después me invitaron un tiempo en el Pierre Faure y luego estuve en un colegio que se llama Altamira, [CL] con el Opus Dei [Felipe] [...] Pero yo me quede aquí en la Normal Superior, me identifiqué más con este nivel y bueno que es una plaza, es un sueldo

⁵⁰ Según la página web del Instituto Internacional del Derecho y del Estado (IIDE) cuentan con estudios de maestría y doctorado con modalidad semiescolarizada, las clases se imparten el día sábado de 9:00 a.m. a 1:30 p.m. En la página no refieren que esté vinculado a la UNAM, pero sí el REVOE con fecha del 2017; RVOE 20170275, 15/05/17. Revisado el 29/10/2022 en el siguiente link: <https://www.iide.edu.mx/home.php>

que es poco, pero es seguro con prestaciones, y ya ahorita nada más estoy aquí en la Normal Superior ya casi me jubilo. (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020)

A diferencia del profesor Manuel, el docente Felipe se ha enfocado en el trabajo como docente, no ha ocupado cargos de gestión académica, y es el único profesor de los entrevistados en la ENSJ que ha dado clases en escuelas privadas. Entró a la ENSJ en el año de 1992 como profesor en los cursos de verano, le ha tocado vivir dos planes de estudio, el de 1999 y el del 2018, actualmente da clases enfocadas en contenido disciplinar.

Flor tiene 51 años, es egresada de la Normal de Especialidades en audición y lenguaje, generación 1996-2000. Estudió la Maestría en Educación Tecnológica en UNIVES⁵², de la que salió en 2017. Acerca de la maestría, Flor plantea que: “es una maestría muy interesante y pues muy cómoda, sobre todo cómoda para nuestras labores” (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). La profesora Flor empezó a trabajar siendo aún estudiante de la Normal, en 1993, como personal administrativo en la Dirección de Posgrado y en la Dirección de Normales. En el 2001 entró a ENSJ “en el área de recursos humanos, entonces ahí estuve trabajando trece años consecutivos y después de ahí me invitan a trabajar nuevamente a la Dirección de Educación Normal en proyectos institucionales [2015 al 2019]” (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). A partir del 2019, Flor da clases del tronco común en la ENSJ, relacionadas con el desarrollo del adolescente y el desarrollo socioemocional. A diferencia de los demás maestros, Flor tiene poco tiempo como docente, la mayor parte de su trayectoria profesional ha sido en puestos administrativos, por lo mismo, la información que me proporcionó me ayuda a entender el funcionamiento de las escuelas normales. Aunque está a punto de jubilarse, como docente tiene pocos años, siguiendo a Marcelo (2001) y Imbernón (1989, 2015) puedo decir que Flor es una profesora novel, aunque su trabajo en la administración académica, le permitió conocer las dinámicas institucionales. Como parte de las características de una profesora novel Alliaud (2004) refiere la emotividad y es el caso de Flor quien tiene una actitud optimista y de escucha: “esta etapa me ha gustado muchísimo. El dar clase con estos chicos ha sido muy enriquecedor, he aprendido bastante de ellos. Más que su docente soy como una acompañante” (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

⁵² Según la página web de la UNIVES, la Maestría en Educación Tecnológica tiene el número de acuerdo de incorporación ESM20111401, Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología, SEJ. Es una maestría en línea cuenta con 12 asignaturas divididas en seis cuatrimestres (2 años). Revisado el 29/10/2022 en el siguiente link: <https://unives.mx/maestria-en-educacion-tecnologica-unives-2/>

Azucena. Al hacer la entrevista contaba con 40 años de edad. Estudió en la ENSJ, “Tengo el orgullo de decir que fui la primera generación [de la especialidad en historia] y desde entonces estoy ahí en ese ámbito, en la enseñanza de la historia” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020). Ella también hizo maestría en la Universidad Virtual de Estudios Superiores (UNIVES) en Educación Tecnológica del 2015 al 2017, igual que Flor. Sobre lo que ahí aprendió señala: “De hecho, ahorita me está cayendo súper bien, porque [pensé] ¿todo lo que estudié en la maestría y cuándo lo voy aplicar? Con esta situación me ha sido bastante fácil poder incorporarme en las dinámicas que estamos trabajando y al contrario apoyar a los compañeros (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020)”. Lo anterior debido al cierre de las escuelas por el COVID-19 y el consecuente trabajo en línea. Ella eligió esa maestría porque “me sentía como querer buscar más detalles, más elementos. Porque, por ejemplo, soy también maestra de secundaria, y quería innovar también esa parte en la práctica educativa” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020). Azucena disfruta ser maestra, tanto en secundaria como en ENSJ. Además, fue coordinadora de la Academia de observación y práctica docente (OPD) y actualmente es jefa de la Academia de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Sus primeras experiencias de enseñanza fueron en la Universidad de Guadalajara “impartiendo los cursos propedéuticos para los chicos que iban hacer los exámenes para licenciatura y para la preparatoria” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020). El gusto por la docencia le viene por sus padres fueron maestros, su papá de educación física en un colegio y su mamá de preescolar. Ambos dejaron la docencia para dedicarse a un negocio familiar “Siempre se me dio muy bien el ayudar a la gente a entender” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020). Eligió ser docente de historia porque:

[...] porque soy amante de lo viejo, siempre me gustaron los libros, las cosas antiguas, las fotografías de mis abuelos me gustaban, me imaginaba cómo habían vivido, siempre era como remontarme, y eso me pasa actualmente, voy algún lugar y me lo imagino como era antes. Siempre fue como entender cosas del pasado que nos dejan o permiten ser lo que somos, siempre fui de ese tipo, por esa razón y porque me gusta saber cómo fueron las cosas. (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

Fernando tiene 40 años de edad. Al igual que Azucena estudió la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia y también es de la primera generación del Plan 99. Egresó en el 2003 y, en el 2005, ingresó a la Maestría en Ciencias de la educación en el Instituto

Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM),⁵³ con opción terminal de planeación educativa. Sobre esta vivencia de formación señala: “Me sirvió mucho porque no se limita solo a la cuestión administrativa de cumplir con un formato en evaluación, sino que también pude ver otras posibilidades, donde a los mismos alumnos les he compartido algunos saberes sobre cómo es que se analizan los planes de estudio, la vigencia que estos tienen, etc.” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Acerca del Doctorado, refiere que tiene pensado hacerlo en los próximos años, probablemente en línea en la UNIVES⁵⁴, en tecnologías educativas.

La trayectoria profesional del profesor Fernando es en docencia, es maestro de secundaria y en el 2008 entró a dar clases en la ENSJ. Trabajar con adolescentes le ha permitido guiar mejor a los estudiantes de la ENSJ. Fernando no tiene parientes docentes, su gusto por la enseñanza y la historia le viene de sus maestros de bachillerato:

En la prepa -en el bachillerato- tuve dos excelentes maestros, yo creo que mucho les ayudaba que tenían el grado de doctorado, porque nos proporcionaban información que no nos hubiéramos imaginado, sabían cómo transmitirnos las cosas, y el gusto por aprender más, a mí me gustaba mucho preguntar y se prestaba, yo creo que también me impulso mucho, me volví investigador de la biblioteca. (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Verónica comparte con Azucena y Fernando la edad y haber egresado de la primera generación del Plan 99. Eligió la especialidad en historia “[porque] tuve muy buenas experiencias formativas en secundaria, el asunto de los temas sociales, las novelas históricas, siempre he sentido que me gusta más que otra” (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Coincide con Fernando en que su gusto por la historia se debe a los profesores que tuvo. Ella estudió la Maestría en Educación en el ISIDM, con la terminal en pedagogía, y el Doctorado interinstitucional en psicología de la UDG, con reconocimiento del CONACYT⁵⁵. Es la única de

⁵³ Según la página web del ISIDM, la Maestría en Ciencias de la Educación es de modalidad presencial, se ofrece en cuatro turnos: “matutino de 8:00 a 11:00 hrs., vespertino de 18:00 a 21:00 hrs. y mixto, impartido el viernes de 15:00 a 21:00 hrs. y el sábado de 8:00 a 14:00 hrs. Y por último, el turno sabatino, son los sábados de 8:00 a 17:00 horas.” El Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), es una institución educativa de reconocimiento en Guadalajara. ISIDM, Revisado, 30/10/2022 en el siguiente link: <https://isidm.mx/>

⁵⁴ En la página web de la UNIVES, se mencionan los siguientes datos: Doctorado en Innovación Tecnológica Educativa, modalidad no escolarizada, turno mixto, REVOE: ESD14201873, fecha 28 de agosto 2018. Revisado el 31/10/2022, link: <https://unives.mx/doctorado-en-educacion-en-gestion-e-innovacion-tecnologica/>

⁵⁵ En la página web, del Doctorado Interinstitucional en Psicología, se plantea que es un doctorado consolidado, esta evaluado por el CONACYT, su modalidad es de tiempo completo con duración de tres años, se encuentra en el Centro

los profesores entrevistados de la academia en enseñanza y aprendizaje de la historia que curso con posgrado en el CONACYT. En su trayectoria Verónica ha sido fundamentalmente docente. Dio clases en secundaria y entró a la ENSJ hace unos 19 años. Al igual que Azucena y Fernando trabajó con el Plan 99 y de forma reciente con el del 2018, con el que ha tenido una participación activa tanto en la etapa de diagnóstico como de diseño y aplicación: “Actualmente estoy coordinando el área de investigación, pero tengo múltiples actividades en la escuela, también coordino el proceso de habilitación docente para la implementación del plan de estudios nuevo porque yo participé en el diseño del plan de estudios nuevo” (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Desde el 2015 es parte del equipo nacional para la Evaluación de los programas estratégicos de las escuelas normales del país para la obtención de recursos de carácter federal. Participa en el Codiseño de Programas Educativos de la última actualización curricular 2022, donde se incorporaron Azucena y Fernando.⁵⁶

Otro de los profesores que también es egresado de licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia, generación 1999-2003 es **Luis**, al momento de la entrevista tenía 40 años. De manera paralela a su época como estudiante en la ENSJ, ingresó a la licenciatura en historia de la UDG en donde curso seis semestres. Sobre esta experiencia indicó:

Dos compañeros de la Normal estábamos también en la UDG, nada más que fue complicado porque fue cuando empezaron los créditos, y los horarios se nos complicaban porque nosotros estábamos estudiando en la Normal en la mañana y casi todos los cursos en la UDG eran en la mañana y se nos complicó mucho y mejor dije hasta ahí. Después quise retomar, pero ya vez que hubo una reforma muy fuerte en la licenciatura y me decían que estaba complicado para poder revalidar y mejor opté por la maestría. (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020)

El profesor Luis entró a trabajar en la ENSJ el mismo año en que egresó, en el 2003. Hizo la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) en la misma Normal⁵⁷: “Lo que pasa es que MEIPE tiene varias sedes en todo el Estado, y yo opté por ahí en la Normal Superior porque pues bueno ahí estaba trabajando” (Luis, comunicación personal, 4 de

Universitario de Ciencias de la Salud. Revisado el 31/10/2022 en el siguiente link: <https://www.udg.mx/es/oferta-academica/posgrados/doctorados/doctorado-interinstitucional-en-psicologia>.

⁵⁶ Para el 2022, la profesora Verónica, forma parte de la Comisión Técnica que crea la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Recientemente obtuvo el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Candidato).

⁵⁷ <https://www.meipe.org/>

noviembre del 2020)⁵⁸. Su trayectoria profesional ha sido en secundaria, preparatoria y en la ENSJ. Trabajar tanto en la Normal como en secundaria: “Híjole, [me ayuda] pues bastante, porque tengo conocimiento de los contextos, del sistema de las secundarias. Inclusive mi esposa es Asesor Técnico Pedagógico de secundaria (Asesor técnico Pedagógico)” (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020).

Además de los docentes que acabó de describir, entrevisté -durante la primera etapa del trabajo de campo- a dos profesores que trabajaron en la ENSJ, los cuales me proporcionaron información en torno al contexto institucional y al no pertenecer a la academia enfocada en la enseñanza de la historia, tienen una visión que se mueve entre el adentro y el afuera. El profesor **Emilio** fue mi primer contacto a mediados del 2019 y, a través de él, pude conocer a otros profesores de la ENSJ. Él es egresado de la licenciatura en Derecho de la UDG y maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), realizó el doctorado en Educación en la Universidad la Salle⁵⁹. Como parte de su trayectoria profesional fue director de la ENSJ durante el periodo del 2013 al 2017, durante su gestión trató de modificar el trabajo de las academias agrupándolas por área de conocimiento con la finalidad de fomentar la investigación entre profesores. Hasta el 2022 trabajó en el ISIDM y fue profesor en el Departamento de Sociología del CUCSH- UDG. Es importante destacar que a diferencia de los profesores entrevistados Emilio es investigador consolidado en temas sobre educación⁶⁰.

Juan estudió la licenciatura en derecho del 2000 al 2004, la maestría en Ciencias de la educación en el ISIDM (2008-2010) y el doctorado en Educación con enfoque en la Cotidianidad e Innovación Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional- unidad 141⁶¹, Guadalajara (2011-2014). Sobre su experiencia de trabajo dijo: “Trabajé en formación cívica y ética en secundarias durante varios años hasta que transité a educación superior” (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019). Entró como académico en la UPN- Guadalajara en el 2013 y actualmente tiene una plaza titular C; además, es profesor de asignatura en la UDG. En el 2014 entró a dar clases en

⁵⁹ El Doctorado en Educación de la Universidad la Salle, tiene una duración de tres años, modalidad presencial, no cuenta con beca CONACYT. Revisado 31/10/2022, en el siguiente link: <https://lasalle.mx/oferta-educativa/facultades/facultad-de-humanidades-ciencias-sociales/doctorado-en-educacion/>

⁶⁰ A finales del 2022, el Dr. Emilio falleció repentinamente, justo un día después el CONACYT publicó los resultados de la convocatoria de reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores. Emilio obtuvo se reconocimiento como investigador nacional.

⁶¹ Ver página: <https://upn141.edu.mx/>

la ENSJ, durante la dirección de Emilio, tiene 8 horas a la semana en la institución e imparte clases en La Licenciatura en educación cívica y ética. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, adscrito a la UPN. Cuando era director de la Normal Emilio, Juan fue jefe de la academia de formación cívica, ética e historia.

Por lo descrito puedo decir que como colectivo, los profesores de la Normal tienen semejanzas y diferencias, lo que implica formas diversas de apropiación acerca de la enseñanza de la historia. Al respecto Petrelli (2014) encontró, a partir de una investigación realizada a profesores formadores de docentes en Argentina sobre la apropiación que hacen del plan de estudio, que “los sujetos se apropian del [plan de estudio] en vista a poder integrarlo en una matriz que tenga sentido para cada uno de ellos. En este proceso, van identificando ciertos problemas que expresan de modos heterogéneos” (p.74). Siguiendo a la autora, las experiencias de los docentes que entrevisté muestran diferentes procesos de apropiación del saber pedagógico, en relación con los usos que hacen de los objetos que marcan la enseñanza de la historia, sus marcos de referencia y la institución de la que forman parte. Por ejemplo, de los entrevistados sólo uno de los profesores intentó cursar una licenciatura en historia en la UDG, pero no pudo concluir. Cuatro de los ocho profesores entrevistados son egresados de la ENSJ –Verónica, Azucena, Fernando, Luis- y son de la misma generación 1999-2003. De este grupo de profesores sólo una es doctora⁶², su doctorado forma parte del padrón de excelencia. Uno de los puntos en común entre Verónica, Azucena y Fernando es la importancia que le dan a los postulados que vienen del centro a través de la DGESE. Los profesores de más edad, y por tanto con mayor tiempo en la institución, cursaron su formación inicial en la UDG o en otras normales.

A) *Circulación de Saberes en los Procesos de Reforma*

Para conocer los modos mediante los cuales los profesores se relacionan con objetos que se consideran fundamentales para la enseñanza de la historia, parto de los siguientes cuestionamientos: ¿qué documentos se dieron a conocer en torno a la reforma educativa del 2018? ¿cómo circulan los planes de estudios entre los profesores? ¿cuáles son los modelos de enseñanza y de formación docente en los planes y programas de estudio? y ¿cómo son interpretados por los profesores? Las fuentes que sigo para este apartado se basan en los planes de estudio que se encuentran por internet en la página de la SEP, en el sitio de la Escuela Normal Superior de Jalisco y la versión en extenso publicada en el Diario Oficial de la Federación; triangulé esta información

⁶²Actualmente (2022) la maestra Azucena está realizando estudios de Doctorado.

con las observaciones realizadas en las juntas de academia durante el periodo del 2019 y el 2020 y con fragmentos de las entrevistas a profesores.

Durante el periodo de estudio que abarca de 1999 al 2020, en la Escuela Normal Superior de Jalisco se implementaron dos reformas educativas, la primera en 1999 en donde se creó la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialización en Historia (LES/EH), la segunda es de 2018 con la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAH/ES). En ese lapso se pasó de una formación común que daba paso luego del segundo año a especialización, a una centrada en las formas específicas que demanda la enseñanza de la historia.

Los ocho profesores, que trabajan en la LEAH/ES,⁶³ al explicar cómo enseñan a enseñar historia refieren de manera recurrente el plan de estudio, los programas de las asignaturas y la planeación que realizan los profesores para organizar e impartir sus cursos. Los primeros dos objetos son externos. Se trata de documentos normativos prescritos por la SEP por medio de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, actualmente DGE SuM), en ellos se definen las políticas educativas a seguir para la formación de docentes. Retomando a Pagés (1994), el autor señala que toda reforma educativa pasa por diferentes etapas. Una primera, en la que la autoridad central define un plan de estudios rector que es obligatorio y un segundo momento, la aplicación, que implica cómo las instituciones y los docentes, -de forma colectiva e individual- llevan a la práctica el plan de estudios.

En la implementación del plan de estudio, los profesores de la ENSJ hacen uso de los objetos normativos, los leen de acuerdo a su contexto y experiencias y los conectan o desconectan con objetos que ellos producen y o manipulan de manera cotidiana, como es la planeación de clase. Para comprender los usos que hacen los profesores del Plan de Estudio retomé las categorías de análisis: circulación; la aplicación; y los Modelos de formación docente.

⁶³ Los profesores entrevistados de la academia de la carrera en historia fueron ocho, sin embargo, uno de ellos prefirió que no se grabara la entrevista, por lo mismo no lo incluyó para los datos específicos o citas, pero sí da información general. Además, para la reconstrucción del apartado de la Escuela Normal Superior de Jalisco utilizó fragmentos de las experiencias narradas por dos profesores de la licenciatura en historia que trabajaron muchos años en la ENSJ, José y Carlos y de dos profesores que han trabajado en la ENSJ o en la academia de la carrera en enseñanza de la historia, Emilio y Juan.

- **Circulación de los Planes de Estudio.** En el verano del 2021, en la Escuela Normal Superior de Jalisco convivían dos planes, el de 1999 y el 2018. Los profesores conocieron ambos documentos, así como los programas de asignatura, mediante acciones de capacitación promovidas desde “el centro” a través de la DGESE lo que es usual dentro de la SEP. ¿Cómo se dio esa capacitación? Unos cuantos docentes acudieron a la Ciudad de México a recibir la información para luego “bajarla” a sus colegas, así ocurrió tanto en 1999 como en el plan del 2018 (Camacho, 2007). De los profesores entrevistados, Verónica fue a la capacitación federal en torno al plan de estudio y Azucena a la capacitación específica del trayecto de práctica y desarrollo de la adolescencia. Fueron electas, tanto por su perfil profesional, como por el hecho de que ambas tienen puestos de gestión académica, la primera como coordinadora de investigación y la segunda como jefa de carrera de historia.

A los primeros [maestros], los mandaron a México. Verónica fue quien lo tomó; posteriormente tuvimos [cursos] en Aguascalientes, ahí fuimos tres maestros de historia, a mí me tocó la habilitación del Trayecto de práctica y el de Desarrollo de la adolescencia. Cuando a mí me tocó explicárselos a los compañeros obvio que sí genera muchas dudas, muchas preguntas, pero yo les respondía con la información que yo tenía, yo les decía tomen nota. (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

En torno a ese proceso podemos observar dos dinámicas de circulación. En la primera etapa, participaron docentes de diferentes normales superiores del país, el trabajo consistió en hacer un diagnóstico del plan de 1999 para diseñar el nuevo plan. En ambas actividades participó la docente Verónica por parte de la ENSJ. Si bien hay una intención democrática en esa estrategia, también es cierto que no todos los participantes tienen el mismo peso en la definición final de la propuesta. El profesor Manuel también estuvo ahí, pero desde otra trinchera: “A mí me tocó participar en la negociación de... política [...]. formé parte de una comisión SEP-SNTE [...] como asesor del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE [...] vimos, a grandes rasgos, las mallas curriculares, los tiempos, pero no a fondo los contenidos de cada asignatura” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020). En esta etapa de diagnóstico la DGESE fue encargada de regular la participación de los profesores. La presencia del SNTE es para validar y legitimar la reforma. Las experiencias narradas recalcan el carácter general de esta etapa en cuanto a la información del plan de estudio, no se tratan aspectos específicos de las asignaturas o programas de estudio.

Posteriormente, la circulación del plan de estudio llega a más profesores, para ello la propuesta curricular se sintetiza y la capacitación se centra en el contenido de los programas de cada asignatura. En esta etapa, la capacitación es por región y los profesores que asistieron actuaron como mediadores entre lo propuesto por la DGESPE y los profesores de sus instituciones. Al respecto, asistí como observadora a una de las capacitaciones a profesores para dar a conocer el plan de estudio, misma que tuvo lugar el 30 de octubre del 2019, El tema principal fueron los trayectos formativos, qué son y cómo aplicarlos⁶⁴. La sesión fue dirigida por Verónica, Coordinadora de Investigación de la ENSJ, entre los asistentes se encontró el director de la ENSJ y 10 profesores, quienes encabezan las academias en ese momento. Aunque la temática giró en torno a comprender los trayectos formativos, la práctica profesional y las modalidades de titulación, fueron recurrentes las referencias en cuanto a la diferencia en la forma de trabajar en el marco del Plan 1999 y el Plan 2018. Un grupo de profesores, los de mayor antigüedad y/o con poca carga horaria en la institución consideraban al nuevo Plan como problemático, en tanto no les proporcionaba indicaciones específicas para la aplicación de los trayectos formativos. Por su parte, los más jóvenes y/o con mayor compromiso académico definían el nuevo Plan como no prescriptivo, lo cual daría mayor libertad al docente para planear su asignatura. Una de las principales preocupaciones de colegiado fue definir cómo se aplicaría el proyecto integrador de los trayectos formativos y quién se encargaría de dirigir dicho proyecto, cuya finalidad es “recuperar los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional” (ENSJ, 2018, p.31). El plan de estudio del 2018, sugiere dos formas:

Se propone un trabajo en donde cada estudiante construye nuevos aprendizajes a través de la solución de un obstáculo o desafío [...] o bien mediante el trabajo por proyectos, articulando los contenidos disciplinarios de los cuatro trayectos formativos que le brinda la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. (ENSJ, 2018, p.10)

Entre los puntos que resolvieron en la junta académica fue que todos los docentes que

⁶⁴ Los cuatro trayectos formativos que integran y articulan la malla curricular del plan de estudio del 2018, son los siguientes: bases teórico metodológicas para la enseñanza; formación para la enseñanza y el aprendizaje; práctica profesional; optativos (ver figura 2, cap. 4)

conforman un mismo semestre se harán cargo del proyecto integrador⁶⁵. (Reunión de Academia, 30/10/2019, ENSJ).

En el caso de la Academia de historia, los profesores han atendido el proyecto integrador de los cuatro trayectos formativo de manera conjunta; a pesar de discrepancias sobre lo que le tocaba a cada quien hacer. En junta de academia un profesor cercano al SNTE, llegó a sugerir regresar a lo que se hacía antes, cuando un solo maestro -el encargado de la Observación de la Práctica Docente- verificaba el avance en los aprendizajes teóricos y prácticos de los estudiantes (Reunión de Academia, 11/11/2020, Google Meet, ENSJ),

Por lo expuesto hasta aquí, podemos ver que en la primera dinámica de circulación del Plan 2018 hay menos agentes involucrados y lo que se atiende es el diseño curricular. El segundo momento, la circulación de los programas de asignatura es más lento y se va implementado semestre, tras semestre, conforme la primera generación del Plan 2018 va avanzando. Aquí unos cuantos profesores reciben la “habilitación” y luego la llevan a sus colegas.

En agosto [2020] tuvimos varias habilitaciones donde [una persona de la DGESE] participó como coordinador. Participamos todas las Normales también para apoyarnos y decirnos como trabajar los programas de quinto semestre que es como el que ahorita va en punta de ese programa 2018. Entonces ellos [DGESE] coordinan esa parte [...] todavía no conocemos los siguientes cursos no sabemos que sigue en contenidos, en qué vamos a trabajar, entonces cada semestre vamos descubriendo. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020).

Este procedimiento, según lo señaló la coordinadora de investigación en la junta con los jefes de las distintas academias de la ENSJ, permite “transitar de manera progresiva, articular todo.” (Reunión de academias, 30/10/2019, ENSJ). Sin embargo, incluso para quienes participaron directamente en el curso de la DGESE para conocer los programas de asignatura, la capacitación no cumplió con sus expectativas:

Nos invitaron, al iniciar el semestre, a unas capacitaciones, también virtuales con lo que era antes la DGESE [...] yo esperaba que me dijeran, este es el curso que me vas a dar, tiene estas competencias, estos propósitos, esta esta bibliografía básica, puedes utilizar esta,

⁶⁵ En posteriores juntas a las que asistí, ya en la academia de historia, los profesores han trabajado los trayectos formativos en conjunto, la elección del tema y actividad a realizar durante el semestre por los alumnos, es decisión colegiada y se discute entre los profesores la manera de calificar y evaluar los resultados.

etc., pero no, nos empezaron hablar de la Revolución Mexicana (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020)

Para el profesor Luis, el curso no fue lo esperado, pues él considera que no necesita contenido histórico, sino conocer la articulación de la asignatura con el enfoque y la estructura del Plan. Él espera saber cómo se trabaja. Aquí vuelve a aparecer la misma tensión referida con anterioridad en relación con la poca dirección y explicación en torno a las nuevas propuestas. Para Luis, el apoyo real que le ha permitido entender y llevar a cabo las nuevas asignaturas no está en las capacitaciones que vienen de la SEP, sino principalmente en sus compañeros de academia, la docente Verónica y la profesora Azucena. En ese sentido, estas dos profesoras han figurado como mediadoras entre el nuevo Plan y su aplicación en la ENSJ y en específico en la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria: “Sí recibo apoyo de la escuela, por ejemplo, voy con Verónica, con la maestra Azucena, oye esta materia y así, inclusive nos estamos compartiendo las lecturas que nos ayudan, pero a nivel estatal y nivel federal, nada” (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020).

Lo que puedo inferir es que, además de las lógicas de circulación de los documentos, también hay una estratificación con respecto a quién y cómo accede a la información. Así, mientras que Luis reconoce a sus compañeras como facilitadoras y se queja del escaso apoyo de las autoridades estatales o federales, otros profesores estuvieron más cercanos a los circuitos de circulación. Para Verónica, Azucena, Flor y Fernando el apoyo del coordinador de la DGESEPE, el Dr. Julio Leyva, fue central para conocer y aplicar el plan de estudio en la Normal y específicamente en la Academia de Enseñanza- Aprendizaje de la Historia:

Hay un vínculo ahí también porque Verónica lo conoce, pues formó parte de este plan 2018, lo estuvo trabajando, entonces ella lo conoce y lo consulta, oiga cómo le podemos hacer con esto y con esto y el doctor es muy amable, nos dice mira háganle así y así. Azucena también lo conoce, sí hay ese vínculo, esa línea directa, donde se puede invitar al doctor y el doctor con mucho gusto siempre tiene disposición ahí a la escuela. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

Esta línea de comunicación es mediada por Verónica y Azucena, lo que hace que para algunos maestros sean ellas la que los apoyan y no los representantes de la DGESEPE. Sin embargo, para los recién llegados a la institución el acceso a los documentos y la puesta en operación del programa no es fácil, sobre todo porque los tiempos y lógicas administrativas no se corresponden,

necesariamente con las lógicas académicas: Manuel fue designado para dar clases de la signatura en historia para el tercero y quinto semestre, pues antes se encontraba trabajando en otra instancia de la SEJ:

En el caso de Quinto Semestre, de este ciclo escolar, lo único que recibí fue el oficio en que me dijeron: “Esa es tu materia y descarga de Internet tu programa”. Y ahí te va el formato de planeación que debes de llenar y me lo mandas. Es todo lo que he recibido. Entonces, en cada momento histórico es una mecánica diferente. Yo entiendo que ahora se tuvo que hacer así. ¿Por qué? Bueno, porque es un plan de estudios nuevo. Número uno, número dos, pues, estamos confinados. (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020)

Manuel ha vivido diferentes reformas educativas. En su experiencia la mecánica para bajar el plan de estudio y los programas semestrales se ha ido modificando. Sin embargo, entre los aspectos que se mantienen: la SEP dice, después llega la información a las diferentes normales, ya sea a través de una división por regiones, o por estados. E profesor reconoce que en esta ocasión las cosas se han complicado más por el confinamiento a raíz del COVID-19, lo que ha ocasionado nuevas dinámicas en la circulación del material.

- **La Aplicación del Plan de Estudio y sus Objetos.** Además de los planes de estudio, hay otro objeto que los profesores refieren como central en su trabajo de enseñanza, es la planeación del trabajo docente, que puede ser semestral o por bloque. En dicha planeación se triangulan los contenidos de la asignatura, con lo estipulado en el plan de estudio y con el programa de asignatura. La planeación es un objeto escrito en el que el profesor organiza su trabajo, mismo que se entrega a la jefa de academia y ésta lo remite a la dirección del plantel.

Sin embargo, los docentes suelen no entregar o entregar con retraso ese documento, bajo el argumento de que el nuevo plan de estudios les depara muchas dudas; o bien, retoman uno del plan 99 y lo maquillan como planeación de acuerdo al plan 2018. En las observaciones de las juntas de academia durante el periodo del 2019 al 2021, fue recurrente la solicitud de parte de Azucena, jefa de la academia en historia, en torno a la entrega de la planeación que deben realizar los profesores en diferentes momentos del semestre. Dichas planeaciones son expuestas en el colectivo con el propósito de socialización del trabajo, homogeneizar criterios, conocer los contenidos y prever maneras de trabajo conjunto. Sin embargo, en la realidad, entre los profesores se movilizan tensiones relacionadas, por un lado, con el supuesto margen de libertad que deja el Plan 2018, con

la necesidad de adecuar el trabajo docente a contextos específicos y, con el imperativo de “homogenizar” criterios, formas de trabajo y llenar un formato.

Para el profesor Juan, por ejemplo, hay un juego entre lo que la SEP indica y lo que el docente hace: “Bien que mal los [profesores] hacen sus planeaciones más allá de lo que digan en el centro” (Comunicación personal, 23 de octubre del 2019). Lo que se dicta desde arriba no es necesariamente lo que los sujetos hacen desde abajo, eso aplica tanto a la planeación como a lo que los profesores realmente hacen en el aula. Como parte de la cultura institucional se produce un juego de apropiaciones y simulaciones, bajo ciertos contextos. Por ejemplo, en las reuniones en las que está presente el director o de cara a papeleo que será revisado, los profesores dicen entender y atender las prescripciones, pero adecúan las indicaciones con su propia lectura y experiencia. En otros espacios, como son las juntas de academia en las que las relaciones entre los docentes son más horizontales, se pueden ver ejemplos que muestran que la homogenización es relativa y que los profesores recurren a lo que dicen saber y a sus prácticas previas, aunque eso no sirva necesariamente para movilizar los nuevos lineamientos del plan 2018. Al respecto Petrelli (2014) señala:

que las políticas educativas diseñadas en ámbitos estatales (diseños curriculares, circulares, programas) no bajan sin más a las instituciones educativas, sino que los procesos de implementación se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos, redefiniendo los sentidos de los programas y produciendo, en ese mismo movimiento, la política misma. (p.65)

Por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, planteado en el plan de estudio como la “Estrategia de enseñanza y aprendizaje [...] donde el estudiante es partícipe activo y responsable de su proceso de aprendizaje, a partir del cual busca, selecciona y utiliza información para solucionar la situación que se le presenta como debería hacerlo en el ámbito profesional” (ENSJ, 2018, p. 11), es entendido y aplicado por los profesores de manera distinta. Para Felipe implica realizar preguntas para que los alumnos participen en clase y construyan sus conceptos; para Luis, se relaciona con el conflicto cognitivo, generar una pregunta detonadora en los alumnos y aplicable en el ámbito laboral, pero en ninguno de los dos casos se alude a la búsqueda de fuentes para responder a dichas preguntas, sino principalmente a aprendizajes previos de los alumnos.

Es decir, los profesores no siguen las indicaciones de manera mecánica, sino a su modo. Este tipo de actuaciones se inserta en los juegos de poder, entre la jerarquía institucional y los docentes o el grupo del que forman parte –aspecto que se tratara en el siguiente capítulo-.

¿Qué importancia le otorga el docente a la planeación del semestre? En el plan de estudio del 2018, bajo el modelo por competencias se promueve en los profesores y en los alumnos la elaboración de la planeación didáctica (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019). Dicha planeación busca una transformación en la práctica que incida en la construcción de trayectos formativos, seguir un proceso y llegar a un resultado. La clase que organizan los profesores se debe planificar mediante secuencias y considerar un producto integrador que muestre los aprendizajes alcanzados. Sin embargo, el profesor Juan señalaba en la entrevista que las capacitaciones que se dieron a los maestros de la ENSJ para entender y operar estas prescripciones fueron insuficientes. En las juntas de academia pude observar que los maestros se quejaban que las planeaciones se pedían desde el centro de manera apresurada lo que impedía hacer un trabajo profundo (Reunión de Academia, 19/02/2020, 4/11/20, Google Meet, ENSJ); por ello la planeación didáctica suele quedar en un requerimiento técnico que difícilmente se convierte en un instrumento que condensa una estrategia fundamentada para la aplicación del Plan 2018, que permita alcanzar sus propósitos y para desarrollar las competencias que ahí se señalan (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019).

La planeación del curso aparece de forma contante en las preocupaciones de los entrevistados. La planeación es una actividad central en el magisterio y los normalistas no son la excepción, pero ¿es una estrategia para sistematizar el trabajo de enseñanza y reflexionar sobre el mismo o es un instrumento que de algún modo se mitifica y se convierte básicamente en un formulario administrativo? Al respecto, las respuestas cambian dependiendo del profesor, para las docentes Azucena y Verónica las cuales cuentan con puestos de gestión académica, el plan de estudio es ley que se debe cumplir. Al respecto la profesora Verónica señala: “cuál es el aprendizaje que tienen que alcanzar, lo que define el plan de estudio, porque el plan de estudio es ley, no es si quieren, tienen que cumplir eso entonces, eso es lo que aprenden aquí” (Comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Para Azucena la visión es menos radical: “cuando yo les pido, haz tu planeación, y ya se ponen deben de cubrir tales requisitos, fíjate en tal articulación que los verbos vayan de acuerdo con la taxonomía de niveles del más bajo al más alto, que se vea que los recursos están presentes, cómo los estás empleando” (Comunicación personal, 27 de octubre del

2020). La planeación queda como un requisito técnico administrativo. En cambio, en la reunión de academia del 21 de octubre del 2020 el profesor Felipe expuso una visión con mayor matiz sobre la planeación “no es una receta, las condiciones actuales requieren una adecuación” a lo que responde el profesor Manuel “Así es, maestro Felipe” (Google Meet, ENSJ). Es importante destacar que lo dicho por Felipe y Manuel sobre la planeación fue durante el contexto del confinamiento por el COVID-19, el cual generó tensiones entre los profesores en torno a la manera en que seguían la planeación semestral⁶⁶.

- **Modelos de Formación Docente.** Los planes de estudio y las planeaciones realizadas por los profesores se relacionan con modelos de enseñanza que promueve la SEP y que circulan en las instituciones. Sin embargo, esos modelos no penetran totalmente en las instituciones, sino que solo algunos fragmentos o rasgos llegan a formar parte de los conocimientos de los profesores y se usan para las prácticas de enseñanza que desarrollan. Para Petrelli (2014) lo anterior se debe a que “las políticas se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos. Y esas apropiaciones ocurren en procesos de recontextualización y adaptación a nivel de las jurisdicciones y de las instituciones en particular” (p. 66). Los profesores con mayor antigüedad en la Normal, como Manuel, o docentes que trabajaron hace tiempo allí y que ahora son profesores en UDG como - Carlos y José- son poco entusiastas de las reformas. En cambio, Verónica, Azucena, Luis y Flor sí muestran empatía; por su parte Emilio o Juan, que vivieron la puesta en operación del plan de 1999 y del 2018 son críticos con respecto a la posibilidad de cambio.

José, Carlos y Manuel por su larga trayectoria en el magisterio, tienen una idea más clara sobre los modelos de formación docente que se han implementado y sobre algunas de sus expresiones prácticas:

- El modelo de tecnología educativa, desarrollado en la reforma educativa de los setenta, en opinión de José se sustenta en:

Los criterios de las ciencias naturales, tiene un poco de neopositivista. Por ejemplo, se hacían las cartas descriptivas. En las cartas descriptivas se transcribía lo que ya estaba preparado en los programas. Eran unos formatos de todo el ciclo escolar, secuenciales, que se le daban al profesor y les dicen, por ejemplo, siete de la mañana, primera hora, pasar lista, hacer grupos de trabajos [...] Todo está preparado, diseñado para que el maestro acate las cartas descriptivas. (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020)

⁶⁶ Sobre las tensiones provocadas por el COVID-19, en la práctica del profesorado, ver el capítulo siete

Este modelo tiene un carácter instruccional, pues las autoridades educativas daban al maestro un guion de actuación con un desglose detallado de lo que debía hacer; se asumía que seguir lo indicado era suficiente para ser un buen docente, por tanto, el maestro era un simple ejecutor de las órdenes dictadas. De manera análoga, también los alumnos debían seguir el guion estipulado: “[Ellos] no tenían una autogestión en los procesos, un alumno no podía salirse de los moldes y decir yo quiero hacer esto, no, todo ya estaba programado en las cartas descriptivas, entonces era conductista el modelo” (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). Una de las secuelas de este modelo es que generó una fuerte dependencia de los docentes hacía los guiones de trabajo, de modo tal que reformas posteriores que demandan al profesor capacidades para diseñar estrategias de enseñanza en las que debían triangular lo estipulado en el programa, con saberes pedagógicos y con las particularidades de sus alumnos y su contexto, se toparon con fuertes resistencias.

- Formar docentes con énfasis en la investigación. El plan de estudio de la década de los ochenta “pretendía formar investigadores” (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020). El énfasis de la formación no se encontraba en la didáctica: “la didáctica la hacíamos a un lado. La técnica de la enseñanza la hacíamos a un lado, y le dábamos mayor énfasis a la investigación” (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020). Para Manuel, un ejemplo de lo anterior, se puede encontrar en los procesos de titulación. Antes se hacía una especie de memoria o informe de prácticas, ahora “había que hacer una tesis en la que tenías que plantear tus hipótesis, tus variables, hacer comprobaciones de hipótesis” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020). A pesar de que se buscaba promover la investigación, esta actividad se pensaba bajo formulas basadas en metodologías positivistas. Al respecto, el profesor Carlos, cuando trabajó en la Escuela Normal Superior de Jalisco, tuvo una experiencia que ilustra lo referido, pues señala que él dirigió una tesis de un alumno que le gustaba la música y realizó una propuesta didáctica que incluía hacer instrumentos musicales prehispánicos por parte de los alumnos:

Me acuerdo que en la Normal no me la aceptaron porque decían que donde estaba el planteamiento del problema, que las hipótesis y yo les decía que eso no importaba, que el muchacho estaba desarrollando una propuesta muy motivadora, muy interesante porque los muchachos aprendían historia prehispánica por placer, tenían que estar investigando y les gustaba eso, al final de cuantas, después de mucho esfuerzo nos aceptaron la tesis y se tituló. (Carlos, comunicación personal, 12 de diciembre del 2020)

Pero el modelo de docentes investigadores iba más allá de los esquemas rígidos en torno a la elaboración de tesis, pues se concatena con una política federal de finales de los ochenta y durante la década de los noventa, orientada a la profesionalización del magisterio y que elevó el normalísimo a nivel de educación superior⁶⁷. Para ello se exigió el bachillerato como requisito de ingreso para acceder a las normales, los egresados serían ahora licenciados. Al respecto Oropeza (1999) refiere “se introducen nuevas valoraciones en torno a la práctica docente y la función educativa que inciden en la actividad y el comportamiento laboral de los maestros de educación básica.” (s/p). Además, en el caso de Jalisco, se crearon en las normales plazas de investigadores, se fundaron instituciones de posgrado como el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) cuyo objetivo se orienta a “realizar investigación científico pedagógica que permita detectar y proponer soluciones concretas a los problemas educativos y contribuir al logro de la excelencia académica del magisterio” (Oropeza, 1999 s/p), el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (1989) y la Maestría en Intervención de la Práctica Educativa (Oropeza, 1999).

○ El Modelo por competencias. Para Felipe: “el plan de 1999 tiene que ver más con el desarrollo de competencias, desde ese plan se mencionan las competencias (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020)”. Sin embargo, las competencias no fueron bien definidas en el plan de estudios, ni tampoco fue incorporado a los saberes docentes. En sus planeaciones los profesores de la ENSJ focalizaban su atención en ¿qué tipo de egresado queremos formar? por ello “la relación no era tan encausada a una competencia, si no a un rubro que le llamaban perfil de egreso, lo manejaban así y todas tus estrategias estaban orientadas al perfil de egreso” (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). Otra característica del plan de 1999, referida por la profesora Azucena, es que “[...] ya venía con actividades, con preguntas, con recursos, con cuadros ya venía todo, entonces el maestro nada más agarraba el programa y se iba a revisar las actividades y así hacia la planeación de todo el semestre y con eso” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020). Observo que la planeación ocupa un lugar importante en las preocupaciones de los docentes. Pero también las reformas contienen ciertas tensiones en torno a dicho aspecto ¿se puede confiar en que los maestros harán una planeación coherente con la estructura curricular o es necesario indicarle a detalle cómo proceder en su trabajo de enseñanza? En el plan 99 si bien persistía la idea de regular el trabajo de enseñanza, también se contemplaba el que los profesores

⁶⁷ Para mayor información sobre el tema revisar Oropeza (1999)

de las normales se convirtieran en investigadores y promovieran la formación para la investigación, mediante el desarrollo de su capacidad pedagógica, crítica, reflexiva y propositiva.

○ Plan 2018. Por ser relativamente reciente, los profesores no logran nombrar un modelo de formación específico solo lo comparan con el plan del 99. Identifican que hay continuidad en relación con las competencias, aunque ahora ya pueden entender mejor que es una competencia: “el desarrollo de la capacidad y la habilidad de quien está en formación y que es provocador para la reflexión” (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Para este docente, la diferencia fundamental entre ambos planes se relaciona con el alumno y su papel o rol educativo: “siento que antes el docente era más el que sabía, el que hablaba, el que daba las instrucciones que tenía el mando y que el alumno era el que obedecía, el que aprendía y hacía lo que el maestro decía” (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Lo cual no resulta del todo cierto, pues la actividad de los alumnos, como mecanismo para el aprendizaje, es un rasgo de los modelos pedagógicos desde finales del siglo XX, lo cual muestra como coexisten viejas y nuevas ideas en educación.

Para la profesora Azucena, aunque los planes tienen cierta continuidad, en lo referente a la práctica y al trabajo reflexivo, hubo un cambio importante:

A lo mejor el 99 fue como el inicio de este proceso, yo no digo que el del 99 no haya sido bueno, porque en su momento lo fue porque mejoró mucho la práctica, porque se incorporó mucho la reflexión de la práctica y eso es lo que estamos favoreciendo también ahorita, que a partir del proceso de investigación ellos analicen y reflexionen sobre su práctica y que utilicen teoría para respaldar todo lo que dicen, porque eso era otra cosa que los del 99 no hacíamos. (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

Para Azucena, una diferencia entre los últimos dos planes es que ahora se trabaja con teoría para promover la reflexión y en la formación en investigación, es decir el nuevo plan tiene una mayor profesionalización en cuanto a las bases teórico metodológicas y disciplinares que el del 99. Azucena, a la par de su trabajo en la Escuela Normal Superior de Jalisco, es profesora en secundaria, esta doble experiencia le permite la articulación entre planes de estudio y ubicar porque es necesario que el maestro tome decisiones en torno a su práctica educativa, por eso para ella:

¿Y sabes a quienes les está costando trabajo? Ni te imaginas a quienes, a los que nunca han trabajado en básica. Y ¿sabes por qué? Les llega este programa que les dice tienes que alcanzar esto, hay orientaciones, pero no te dice has tal pregunta, vete a tal autor,

pregúntales tal cosa, que hagan tal cuadro comparativo, ahora no viene eso, entonces [el profesor] debe pensar en todo el proceso del aprendizaje. (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

Algo similar ocurre con Luis, Fernando y Verónica su labor como profesores de secundaria los habilita para entender mejor los fundamentos de los planes de estudio vigentes. Pues, para dichos docentes, en el plan 2018 con respecto al de 1999, existe un mayor margen para que el docente diseñe su curso y elija los materiales pertinentes: “con base en su experiencia y formación, el docente puede retomar la propuesta que se le presenta y adecuarla, a condición de que afectivamente favorezca el logro de las competencias en el nivel determinado” (ENSJ, 2018, p38). Al respecto Luis señala:

yo lo que he escuchado y he leído es que [el plan 2018] da libertad al maestro de utilizar la bibliografía que consideres adecuada, inclusive, aunque maneja bibliografía no maneja páginas, maneja todo el libro, para que tú lo revises y veas que te sirve, y antes no, te manejaba que, de tal libro, de tal a tal autor y tal página y ya nada más lo buscabas y lo fotocopiabas. (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2020)

Sin embargo, la tensión entre la tradición y el cambio sigue estando presente en las prácticas. Por ejemplo, los profesores deben de entregar sus planeaciones semestrales en un formato único en el que se debe, “priorizar los objetivos del curso, [...], se da mucho énfasis al diseño de rubricas, que valor o que puntaje le vamos a dar a esa actividad también [...] lo que es la cuestión de registrar ahí que día se debe aterrizar el tema que se dio” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Es decir, aunque se habla de una mayor flexibilidad en cuanto a los materiales a utilizar en clase, como la bibliografía, persiste la necesidad de uniformar, regular y vigilar el trabajo de enseñanza.

Un cambio más, que aporta el plan de estudio, es referido por la profesora Verónica, quien recordemos, colaboró en la elaboración del nuevo plan de estudio, para ella, hay ciertas continuidades, pero también marcadas diferencias. La práctica educativa que ocupó un lugar central en el Plan 99, es retomada en el 2018, pero ahora organizada en trayectos formativos, de forma similar a lo que se dispone en educación básica (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Además, hubo cambios en el enfoque:

El enfoque que ahora se ve en el 2018 es muy diferente ahora ya no se visualizan como especialidades. Antes era una sola licenciatura que tenía su especialidad, ahora es un

programa educativo diferente a todos los demás porque incluso en los de tronco común hay toques y énfasis que tienen que ver con la licenciatura específica. Por ejemplo, ahora es licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria. (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019)

De esta forma una diferencia sustancial del plan 2018 es que desde el primer semestre los estudiantes se adentran en las particularidades de la enseñanza de la historia en tanto conocimiento específico, lo que antes no ocurría.

Un punto por destacar, en el que coinciden los profesores, es el carácter articulador del nuevo enfoque del plan de estudio, en donde se trata de integrar los diferentes cursos, lo cual se logra a partir de dos vías, una ya expuesta, los trayectos formativos, los cuales se reflejan en el trabajo integrador de cada semestre y en el cual los profesores de cada semestre orientan a los alumnos. La segunda vía, se da en la academia de historia en donde se busca regular y articular el trabajo entre docentes –se verá en el siguiente capítulo-.

B) Interpretaciones del Profesorado en Torno a la Enseñanza de la Historia. Endogamia, Generaciones y Articulaciones.

Siguiendo a Petrelli (2014), al implementar los planes de estudio, los profesores realizan apropiaciones en donde generan misturas y nuevos sentidos. Para Chartier (1995) dicha producción de sentido implica “la libertad creadora del sujeto” (p.53). Bajo dichas ideas, considero que los procesos de apropiación que hacen los profesores acerca de la enseñanza de la historia postulada en los planes de estudio, implica un proceso subjetivo enmarcado en una cultura escolar. Ellos interpretan con matices, en función de sus marcos de referencia relacionados con su formación inicial, el tipo de posgrado realizado, su trayectoria profesional y los contenidos de la malla curricular. Elementos que configuran el saber pedagógico de los docentes con misturas en donde sobresalen la articulación entre lo didáctico y lo disciplinar, los conceptos utilizados y el sentido que le confieren a la enseñanza de la historia.

- **Los Marcos de Referencia de los Profesores y sus Interpretaciones en Torno a la Enseñanza de la Historia.** Los marcos de referencia de los profesores son entendidos por Pagés (2012) como “la racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la concepción del aprendizaje [...]” (p.5). Siguiendo al autor, la diferencia entre las interpretaciones y las prácticas educativas, ya sean reflexivas o transmisivas, radican en los “uso [del profesorado] de sus propios marcos de referencia” (Pagés, 2012, p.5). Dichos marcos de referencia del profesorado se van

articulando desde distintos ámbitos: el lugar de formación del profesor, su corte generacional, las instituciones educativas en donde ha laborado y el ámbito familiar. Con base en esta premisa, enseguida analizó, desde qué marcos de referencia los profesores interpretan los planes de estudio, para ello retomo los elementos característicos del profesorado entrevistado en la Escuela Normal Superior de Jalisco, pues me da la pauta en torno a su trayectoria profesional

Un primer elemento de la ENSJ, que caracteriza al colectivo docente, son los procesos endogámicos-exogámicos y las diferencias generacionales. Sobre el primer aspecto, la mayoría de los profesores, de menor edad egresó de la propia institución –Azucena, Verónica, Luis, Fernando- y si bien algunos cuentan con estudios de posgrado, aunque no siempre cursado en instituciones que cuentan con Registro Oficial de Validez de Estudios (REVOE) o bien son posgrados de la misma Secretaría de Educación de Jalisco. Lo anterior favorece la sedimentación de costumbres y prácticas, o bien la simulación, en el sentido de que contar con un certificado o título no garantiza que el profesor haya desarrollado habilidades o destrezas que le permitan mejorar su trabajo de enseñanza:

[...] la endogamia es un fenómeno que caracteriza a las Normales, creo que alguno que otro sí tuvo un acercamiento con la carrera en historia, Luis estudio historia, no termino la carrera, pero tuvo un acercamiento a la cuestión disciplinar, pero la mayoría no, son egresados de ahí [mismo, de la Normal]. (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019)

Aquí sobresale una relación importante: el peso que los profesores le atribuyen al contenido histórico se relaciona con los procesos de formación que han experimentado.

Un segundo elemento, que caracteriza al colectivo docente y que influye en las interpretaciones, es su pertenencia a determinada cohorte generacional. Esta pertenencia está asociada, por ejemplo, con el plan de estudio que cursó, si tiene o no posgrado, o si participa en procesos de actualización, entre otros. Es probable que las concepciones puedan presentar variaciones, según se trate de profesores nuevos o con cierta antigüedad: “[...] tiene poco que se empezaron a jubilar, hay ciclos, los más jóvenes son mi generación, [formados en la fase inicial del plan de estudio de 1999], son dos posturas [los viejos y los nuevos]. Entonces a partir de lo que empezamos hacer los nuevos se empezaron a gestar otro tipo de estudiantes” (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Esta conciencia generacional se usa tanto para marcar posturas o para gestionar la interpretación de los principios curriculares.

Los profesores de mayor edad - Manuel, Iris, Felipe, Flor- cuentan con una formación inicial exogámica, pues se formaron en diferentes instituciones ajenas a la ENSJ, o tienen doble formación como normalistas y universitarios. Para dichos profesores el énfasis está puesto en la formación en enseñanza en general y no tanto en didáctica de la historia, como sería el caso de los profesores más jóvenes; además, los profesores de mayor edad fueron formados en planes previos al plan 1999, se nutren del modelo de tecnología educativa y algo les llegó sobre la importancia de la formación en investigación. Dicha articulación se observa en la importancia que confieren - Manuel, Felipe, Iris- a definir conceptos comunes entre los profesores y manejar autores cercanos para todos los docentes y en conocer y seguir los convencionalismos. En cuanto al segundo aspecto, la investigación, reconocen su importancia, pero no la realizan.

El segundo grupo generacional, lo componen los docentes, Azucena, Verónica, Luis, Fernando, los cuales estudiaron en la primera generación del plan de 1999 en la ENSJ. Una de las diferencias de este segundo grupo de profesores es la importancia que le conceden a la práctica educativa como proceso formativo para los alumnos. Ellos cuentan con una mayor claridad en la didáctica específica de la historia y usan fuentes históricas en su práctica educativa. Por lo mismo articulan saberes específicos de la enseñanza de la historia con saberes informales procedentes de su experiencia como docentes en educación secundaria, pues un punto en común que comparten este segundo grupo de docentes es el impartir clases en secundaria o bachillerato o haber dejado dichas instituciones de manera reciente, como es el caso de Verónica.

Un tercer elemento para caracterizar a los profesores es su trayectoria académica y profesional misma que influye en como interpretan el plan de estudio y los programas de asignatura. Por ejemplo, para Emilio, Juan, Verónica, Azucena, el Plan de 1999 tiene un bajo contenido disciplinar, por lo que los docentes en formación debían documentarse por su cuenta. En ese sentido: "...hay un supuesto que atraviesa todas las carreras [...] que la formación disciplinar la tendrá que hacer cada sujeto, cada estudiante [...] El supuesto es que la Normal les da formación en la parte pedagógica, didáctica" (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). Al respecto, en el plan de formación docente para educación secundaria con especialidad en historia de 1999, se plantea:

La formación inicial debe garantizar que los futuros profesores alcancen una comprensión profunda, sistemática y ordenada de las grandes épocas de la Historia de la humanidad y, en particular de México y que al estudiar estos contenidos desarrollen sus capacidades para

formular sus propias explicaciones respecto a diversos hechos; especial importancia tiene en esta formación el estudio de diversos objetos del conocimiento histórico, y no sólo los que corresponden a la historia política y militar: la vida material, las transformaciones de la vida cotidiana, la organización social, el pensamiento científico. (SEP, 2001, p. 6)

Al respecto, la profesora Verónica, que formó parte del grupo que hizo un diagnóstico de los resultados del Plan 1999 con miras a sentar las bases del Plan 2018, refiere que una de las actividades consistió en sopesar el contenido de cada materia y lo que encontraron fue que había un 30% de materias cuyo contenido era disciplinar, 30% trataba sobre aspectos teórico-metodológicos para la enseñanza y 30% se orientaba a las clases de formación general que deben tener todas las especialidades de la Normal Superior.

Ahora bien, tal vez en los hechos el “equilibrio” planteado en el plan 99, no era real. Pues, Verónica recuerda: “En el dominio disciplinar, teníamos pocos cursos, y recuerdo que no era suficiente, sí lo tengo presente, donde más lo identificaba era en las jornadas cuando íbamos a dar clase, nos asignaban un tema para trabajar en secundaria y si no tenías el dominio había que documentarse aparte” (Comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Los profesores formados en ese plan coinciden en que les faltó conocimiento histórico. Al respecto Azucena refiere: “en las cuestiones de la disciplina yo te puedo decir que yo no me sentía tan fuerte [...] porque yo tenía que estudiar por mi cuenta” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020). De manera similar el docente Luis señala, que “[...] el plan, deja muy de lado el trabajo con los contenidos y a mí el haber estudiado historia me ayudó en esa parte, el haber profundizado un poco más en los contenidos y además el haber conocido el método histórico, la hermenéutica, la heurística, haber conocido los métodos que son de historia” (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). En el caso de este profesor, más que por experiencia profesional, él llegó a los mismos cuestionamientos que Azucena, debido a su formación tanto en la ENSJ como en la licenciatura en historia, aunque no pudo concluir esta última. En una lógica similar para Emilio, "Hay mayor énfasis [en el plan 2018] en el contenido que, en el anterior. Es uno de los enfoques nuevos del plan de estudio del 2018, meterse más en la estructura disciplinar” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019)

En el plan de estudio del 2018 el porcentaje en asignaturas de saberes académicos-disciplinarios aumenta y en cambio disminuyen las asignaturas de tronco común, profesionalizando con ello la formación en enseñanza de la historia (ver tabla 13).

Tabla 13*Trayectos formativos plan 2018, LEAH/ES*

Trayectos Formativos	Número de asignaturas
Bases teórico metodológicas para la enseñanza	12
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	22
Práctica profesional	8
Optativos	5

Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudio 2018 (ENSJ, 2022)

No obstante, la crítica a la falta de contenidos históricos en el Plan 99, puede tener algunos matices. Los profesores que hacen esa afirmación en su mayoría han tenido puestos en gestión académica y cuentan con estudios de posgrado. Esta experiencia les dio la posibilidad de conocer a detalle los planes de estudio y comprenderlos mejor.

Son los casos de Verónica, Emilio y Juan quienes tienen Doctorado y sus temas de investigación giran en torno al fenómeno educativo, han tenido experiencia en secundaria ya sea por medio de la investigación o experiencia docente y en puestos de gestión académica, en esto último también se incluye la docente Azucena. La formación y experiencia en secundaria es un punto de importancia a la hora de cuestionar el plan de 1999 y los vacíos disciplinares y teóricos. En cambio, profesores como Felipe, Iris, Flor, no observan esos vacíos y se enfocan en el papel del estudiantado en el aula. Dichos profesores no han ocupado puestos de gestión académica, su trayectoria docente se centra en docencia y puestos administrativos - Flor -; además Felipe, Iris y Flor, tampoco tienen experiencia en educación secundaria reciente y sus estudios de posgrado tienen un carácter profesionalizante o de menor rigurosidad.

Lo anterior se debe, por lo menos en parte, a que los profesores que sólo se dedican a la formación docentes y han realizado estudios de posgrados profesionalizantes pueden tener una “mentalidad” práctica, que los lleve a pensar que es más importante el conocimiento pedagógico y didáctico que el disciplinar, aunque como señalan Juan con el paso del tiempo esto también se diluye:

[...] lo que ocurre en la práctica es que el conjunto de herramientas teórico-conceptuales que se aprenden en la escuela [Normal Superior], luego después se comienzan a olvidar y cuando llega a la escuela secundaria, el egresado de la Normal, hace lo que ve que hacen los otros profesores o da clase como le dieron a él en primaria, secundaria, bachillerato o licenciatura. (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019)

Es decir, se reproduce la misma práctica en lugar de cuestionarla, pues la formación adolece de contenidos disciplinares sólidos que puedan relacionarse con una didáctica específica⁶⁸. Los intentos por romper con esta lógica son cíclicos. Por ejemplo, el exdirector, Emilio intentó usar las materias optativas para formar en el contenido disciplinar en historia.⁶⁹ Esta propuesta fue hecha para todas las opciones de formación (español, matemáticas, etc.), sin embargo, en la licenciatura en la enseñanza de la historia no se implementó, pues los profesores decidieron centrarse “en lo actitudinal” [...] “La academia de historia estaba en un debate [en relación con] las competencias formativas, [decidieron que] el tema de la actitud era un tema poco debatido [...] y entonces finalmente la academia no resolvió [la formación disciplinar] (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). En este ejemplo, lo que podemos observar es cómo los planes de estudio son “tamizados”, por lo actores institucionales, en tanto los profesores decidieron concentrarse en un tema que según ellos era relevante, aunque no estuviese contemplado en el Plan de Estudios de 1999, buscaban entender la relación en actitudes, motivación y emociones de los estudiantes. Es importante destacar que los debates se sucintaron previo a la implementación del plan 2018, el cual implemento contenidos en formación socioemocional. En ese tiempo la jefa de academia la profesora Verónica, acababa de terminar su tesis doctoral sobre aspectos socioemocionales en la enseñanza- aprendizaje, lo que pudo influir en la decisión de considerar dichos aspectos en la academia de la carrera en enseñanza de la historia.

Así, al observar las tres características aludidas en torno a los marcos de referencia del profesorado: su formación inicial, corte generación y trayectoria académica, mismas que se encuentran relacionadas, surgen interpretaciones y cuestionamientos en torno a cómo los profesores conciben la relación entre contenido histórico, la didáctica y van articulando su saber docente.

- **Articulación del Saber Pedagógico, Interpretaciones del Profesorado de los Conceptos Clave en Enseñanza de la Historia.** En la apropiación que realizan los docentes sobre la enseñanza de la historia intervienen aspectos subjetivos en relación con los marcos de referencia

⁶⁸ El plan de estudio en formación docente de 1999, señala como parte de la formación disciplinar: “Esta línea se compone de tres cursos dedicados a la historia universal, cuatro cursos dedicados a la historia de México, y dos cursos dedicados al estudio de las finalidades y características del conocimiento histórico” (SEP, 2001, p.9)

⁶⁹ Las optativas para la especialidad en Historia que proponía el plan de estudio de 1999 eran las siguientes: “Historia regional, de América, de la ciencia y la tecnología u otra que decidan los organismos colegiados de cada plantel.” (SEP.2001, p.12)

del profesorado, y también influyen los usos que hacen de los objetos, planes de estudio y programas semestrales, en especial sus contenidos y los conceptos clave que lo integran. Dichos aspectos, me permiten distinguir las interpretaciones del profesorado en torno a los objetos y vislumbrar cómo los profesores entrevistados articulan su saber pedagógico.

Lo profesores refieren de manera constante los siguientes términos: empatía histórica, conflicto cognitivo, transposición didáctica. Conceptos planteados en el plan de estudios del 2018 y que se movilizan junto con concepciones y creencias que los profesores ya poseen, y a contraluz de las nuevas formas de enseñar historia. Con relación, por ejemplo, a la empatía histórica, el plan de estudio del 2018 plantea que es:

[...] la comprensión de las causas coyunturales y estructurales que provocaron un determinado proceso histórico o la actuación concreta de determinados sujetos históricos; así como la comprensión, desde el ámbito socioemocional, entendiendo el contexto histórico en el que se llevaron a cabo los procesos o las actuaciones individuales y las mentalidades de la época” (ENSJ, 2018, p.17)

Sobre dicho concepto surgen entre los profesores diferentes interpretaciones, para el docente Felipe: “[...] el programa [plan] se ha enfocado mucho en la cuestión de la empatía. La empatía tiene que ver con plantear situaciones que faciliten el aprendizaje, que lo hagan fácil, pero retador, que se sienta un proceso de éxito y que además vincule al alumno al trabajo” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Felipe interpreta la empatía histórica con preocupaciones didácticas. En cambio, Azucena, sí lo visualiza como un concepto que busca que el profesor integre el conocimiento histórico con el pedagógico y con la puesta en práctica en el aula:

Algo que he estado trabajando mucho con los [alumnos] de la Normal, porque a partir de conocer esto de la empatía histórica, el choque empático, yo por ejemplo ahora con los alumnos de primero, haber chicos, es que cuando ustedes están hablando de una neutralidad histórica, es cuando tú hablas de un personaje histórico no te pones ni a favor ni en contra, no te enfrascas en una actitud maniqueísta, te enfrascas, más bien en entender el contexto histórico y al personaje. Jamás debes juzgar un personaje o un suceso histórico a partir de tus contextos actuales porque ni el contexto, ni tus conceptos actuales, ni tus juicios, ni tus valores son los mismos (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

Para la profesora Azucena la empatía histórica se relaciona con la neutralidad histórica y la comprensión del contexto, su postura es más cercana a lo planteado en el plan de estudio 2018, lo cual se puede deber a su trayectoria profesional tanto en secundaria como en puestos de gestión académica en la Escuela Normal Superior de Jalisco, en donde ha participado en la impartición de cursos a profesores para la comprensión del plan del 2018.

Otro término común usado por los profesores es el conflicto cognitivo. El cual es entendido en el plan de estudio del 2018 en relación con la metodología didáctica denominada “Situación problema”:

[...] que parte de una serie de actividades (planteamiento de un “enigma”) que deben hacer emerger las representaciones que se tienen, para cuestionarlas o ponerlas en tela de juicio con evidencias obtenidas de fuentes primarias y secundarias, de tal forma se genera un “conflicto cognitivo” que, al realizar la investigación para resolver el enigma, propiciará un cambio conceptual o paradigmático, lo que da por resultado un aprendizaje de tipo cognitivo, vivencial, experiencial y funcional. (ENSJ, 2018, p.12)

Los profesores que utilizan el concepto de “conflicto cognitivo” son Azucena, Fernando y Luis este último lo entiende como: “el detonante para aprender el contenido que se está trabajando es como buscar algo práctico, de qué me sirve conocer este contenido en mi vida, [...]. Por ejemplo, cuando vemos la conquista que pasaría si en lugar de los españoles nos hubiera conquistado los ingleses, los franceses o los rusos (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2020)”. Este profesor lo piensa en términos pragmáticos, por ello lo ejemplifica con algún tema concreto, pero a la vez, lo piensa como una incitación a la reflexión, a la imaginación histórica y a la vinculación entre presente-pasado. En esta idea coincide con Fernando “es generar en el alumno una situación reflexiva, un tanto problemática, que le genere a él como alumno alternativas de solución, pero que a partir de él las fundamente a partir de una situación, que lo relacionen con la vida cotidiana del alumno (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). En las juntas de academia el uso de este concepto -conflicto cognitivo es frecuente- en cambio en las entrevistas aluden a ello sólo los profesores referidos.

El otro concepto articulador es transposición didáctica. Según Azucena el enfoque se basa en Yves Chevallard, en torno a cómo pasar del saber sabio al saber enseñado: “la enseñanza de la historia la estamos enfocando en el uso de la trasposición didáctica que maneja Chevallard, pero adaptada a la historia, y está muy interesante porque es muy curioso, si revisas bien lo que es la

transposición didáctica todos los docentes lo hemos hecho (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020). Lo anterior remite a la didáctica específica y a una idea de saber transmitir el conocimiento. Al respecto el plan de estudio del 2018 vincula el concepto con el desarrollo de competencias:

Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje. (ENSJ, 2018, p.14)

Pero, ¿qué se entiende por transposición didáctica? el profesor Felipe lo describe en términos didácticos y estrategias de enseñanza:

la transposición didáctica tiene que ver con ese trayecto y ese proceso que hace posible, la obtención de esa información de ese conocimiento y de ese saber que ya está establecido, y llevarlo al nivel de la educación media y también a la Normal y para ello se requiere de ciertos requisitos: detectar los saberes previos, los estilos de aprendizaje, la elaboración de la secuencia didáctica, el conocimiento de las diferentes escenografías que permiten el acceso al conocimiento, la evaluación, la empatía [...]. (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020)

La transposición didáctica se comprende como un proceso vinculante entre lo pedagógico y lo histórico disciplinar. Implica resolver de qué manera se hace dicha articulación, al tratar “la transposición didáctica, como metodología” (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019). En el concepto de transposición didáctica se percibe una mayor homogeneidad entre los profesores, sin embargo, pareciera un trabajo pendiente del colegiado definir los conceptos y cómo los comprenden:

Puede haber mucha gente que hable de Transposición didáctica. Bueno, no puede haber, lo hay. Pero, yo voy a entender este punto, o como dijo Fulano, Zutano y Mengano y ahora va el mío. Mi propuesta, en un momento dado, sería en el sentido de decir para efectos de la Academia de Historia [en la Normal Superior de Jalisco], vamos a entender esto, por conceptos de aprendizaje. (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020)

La propuesta de llegar a un consenso en cuanto a los conceptos fue un problema tratado en las juntas de academia en donde Fernando propuso elaborar un glosario de los conceptos (Reunión

de Academia, 21/10/2020, Google Meet, ENSJ), lo cual muestra como los profesores reflexionan sobre la teoría, realizan procesos de apropiación mediante los cuales, comparan, producen síntesis y lo aplican a su trabajo de enseñanza.

Con ello, los profesores buscan homogeneidad y generar un pensamiento cercano entre los docentes. Este interés se puede explicar tanto por los resabios de concepciones instruccionales, como debido a que los profesores necesitan manejar un lenguaje común como formadores de docentes de historia y que aligere las incertidumbres de la aplicación en su práctica educativa del nuevo plan de estudio 2018.

Acerca de los conceptos descritos, los profesores no aluden a enfoques historiográficos o a la investigación en enseñanza de la historia en particular, pero sí a autores, los más referidos tanto en las entrevistas a profesores, como en las juntas de academia son Mario Carretero, Enrique Florescano y Jesús Domínguez:

Por la facilidad que tienen estos personajes en abordar los conceptos ha sido como nuestro top utilizar a Carretero y Florescano han sido como nuestros básicos. Carretero de manera literal en la enseñanza de la historia, lo estamos enfocando en el uso de la trasposición didáctica que maneja Chevallard pero adaptada a la historia. (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

No se alude a otros investigadores en enseñanza de la historia como Pagés, Seixas, Prats, Santacana, Miralles, autores que son nombrados en el plan de estudio, entre otros.

- **¿Para qué Formar en Enseñanza de la Historia?** En las concepciones de los profesores de la Normal existe una conexión compleja, entre el contenido, la enseñanza y lo que se espera del profesorado en su posición ante la historia y su enseñanza.

La crítica a *la enseñanza de la historia como erudición*. En esta concepción si bien se toma distancia del culto al dato, se piensa la narración como una forma de motivar para conectar a los estudiantes con la historia: “que aquello que tú vas a degustar, aquel contenido, pues sepas convencer al otro que para algo le va a servir, que no es nada más para memorizar una fecha, o recordar algo, hacerle ver a esa persona que el día de mañana le va a hacer útil en algo” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). La manera en que el docente Fernando trata de convencer al alumno sobre la utilidad de la historia es a partir de: algunas frases célebres, les hago esa reflexión de pensadores que a lo mejor sin haber utilizado las armas movieron masas y

conciencias y ellos se quedan, “hay sí es cierto no lo había pensado” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020).

Huellas de *la historia como maestra de vida* y como erudición es la estrategia que incluye este profesor en su clase al hacer uso de frases célebres; sin embargo, se agrega un elemento, la reflexión sobre lo que se está aprendiendo para, por ejemplo, conectarlo con el presente: “como una situación de la vida cotidiana es resultado de algo que ya paso” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Para dicho profesor, la importancia de aprender historia es comprender el presente, el día a día, y utilizar el pasado como un ejemplo: “valorar el patrimonio, volvernos a los orígenes. Y a veces les hago esa reflexión quien nos dice que un antepasado influyó como un héroe anónimo de una guerra, es ir más allá, de lo que nos dice un libro de texto o una bibliografía básica, es hacerlos pensar” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). El profesor Fernando parte de los personajes y acontecimientos, pero tratando que el alumno los traiga al contexto actual.

La historia como un proceso. Los profesores entienden la historia como un proceso, aunque hay matices. Para Fernando el presente es resultado de las acciones pasadas, con lo cual enfatiza que para enseñar historia el maestro debe conectar el pasado con el presente de los alumnos. Manuel, entiende la historia como un conjunto de hechos, cuyo estudio requiere separar las partes: “El modelo en Historia debe de ser antecedentes, desarrollo del hecho y las consecuencias. Si no sigues esa ruta un hecho histórico [queda] de manera aislada” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020). Sobre esa base sigue un procedimiento de enseñanza que puede replicarse como receta, es decir se articula la enseñanza de la historia con saberes técnicos. En cambio, para el profesor Luis, la historia implica crítica y ser consciente del momento actual:

A mí, me castra, perdón por la expresión, que digan que la historia sirve para no cometer los mismos errores. Esa frase para mí, es -bueno- eso fue antes, hace siglos cuando la mencionaron. Yo pienso que ahorita la historia tiene un significado importante -los conflictos sociales, la polaridad que existe hasta en los niveles sociales, el que soy fifi o soy chairo-, pero ¿cuál es el sentido de poder comprender lo que está sucediendo? el poder ser crítico, ser consciente y ser empáticos con la sociedad. Yo pienso que eso es lo importante de aprender historia. (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2020)

La enseñanza de la historia como una formadora de personas críticas. Para Luis se enseña historia para formar alumnos críticos y conscientes de su entorno. Para ello, él dice que hace uso

de preguntas problema, con lo que produce conflictos cognitivos en los estudiantes. De los profesores entrevistados Luis es el único que estudio unos semestres en la licenciatura en historia, en su testimonio habla de ser crítico, pero no alude a la idea de pensamiento histórico o conceptos que se manejan en el modelo de educación histórica, su cercanía con el método histórico le viene del tiempo que estuvo estudiando en la licenciatura en historia.

Los profesores citados muestran la coexistencia de diferentes formas de significar la enseñanza de la historia, el para qué enseñarla. Por ejemplo, para la docente Verónica, la importancia de estar bien documentados, saber del tema, es una alusión a la importancia de que el profesor sepa el contenido de forma suficiente, la erudición. Este saber académico es necesario para mediar en cómo los estudiantes interpretan e interpelan los hechos políticos y sociales, tal vez poner cortapisas a la tendencia juvenil y ser “disidentes”. Pero, para lograr esto, Verónica alude a que es necesario saber cómo enseñar un pensamiento histórico en tanto parte del modelo de enseñanza, la educación histórica, que se promueve en los planes de estudio más recientes, tanto en las normales como en la educación básica.

En esta lógica, ubiqué que son los profesores que trabajan también en la educación secundaria son quienes utilizan conceptos o ideas de la propuesta de educación histórica, difundidas en el sistema de educación normal del país por investigadores como Arteaga y Camargo. La profesora más cercana al modelo en educación histórica es Verónica, es la única que refiere de manera explícita la formación de un pensamiento histórico. Sin embargo, pareciera que esta última postura no se asimila del todo y se matiza con las ideas ya existentes. Un ejemplo de lo anterior es lo siguiente: “Para lograr el pensamiento histórico, se considera que los alumnos deben dejar plasmado que proceso metodológico siguieron y poderlo plasmar en su plan de trabajo” (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019).

Conclusión

A manera de cierre de los diferentes apartados que componen los objetos, sus usos e interpretación que realizan los profesores entrevistados de la LEAH/ES en la ENSJ, sobre la enseñanza de la historia, observo que en la apropiación que hacen los docentes entremezclan diferentes elementos que permiten hablar de tres niveles de apropiación de los objetos, de la enseñanza de la historia. Por un lado, un nivel superficial de la apropiación de los objetos, nivel que tiene un carácter concreto y prescriptivo, y queda de manifiesto en frases como “el plan es

ley”, “el objetivo de las normales es”, “se busca homogenizar”, es decir, dicho nivel implica objetos específicos que se marcan desde “el centro”, como el plan de estudio, la programación semestral, el formato del plan que realiza el profesor. Sin embargo, en un segundo nivel de apropiación, aunque dichos objetos marcan prescripciones definidas en su planeación, los maestros a partir de la capacitación que reciben y en la socialización con otros maestros, van complejizando el nivel de apropiación de dichos objetos y de su contenido, en donde primero lo socializan con sus compañeros a partir del colegiado, para después aterrizarlo en sus propias planeaciones. Los enfoques de enseñanza y la comprensión de la historia, se ve matizada en un tercer nivel de apropiación que es subjetivo, en donde entran en juego los marcos de referencia del profesor como su trayectoria profesional y académica.

En el tercer nivel de apropiación, la comprensión que hacen los profesores sobre los objetos de la enseñanza de la historia de la ENSJ se matiza, por ejemplo, en función de la trayectoria académica, los profesores que han tenido contacto con instituciones académicas universitarias abogan por la importancia de lo teórico-epistemológico de la historia, como forma para llenar vacíos en la formación disciplinar de los futuros docentes -Emilio, Juan, Luis- otros, en cambio, aluden a la importancia de tener coherencia con los enfoques establecidos en los planes de educación básica, perspectiva que se ve fortalecida por los profesores de trayectoria profesional en secundaria -Verónica, Azucena, Fernando- o a la formación en una identidad normalista - Fernando, Flor-, aspectos que sobresalen en los profesores con trayectoria profesional en normales superiores e instancias de la SEP.

Es importante resaltar que las concepciones de los profesores se basan en distintos argumentos, que se entrecruzan y a veces se contradicen. Es decir, en las experiencias de los docentes pude observar que, para un mismo profesor, en algunos momentos cuando habla ante sus colegas, puede aludir a “la libertad que tiene el nuevo plan para el profesor” pero al mismo tiempo referir que “el plan es ley”; por otra parte, los docentes plantean la importancia de formar en el pensamiento crítico y la mediación política que debe hacer un profesor en cuanto a la forma de tratar los temas. Es decir, la interpretación que hacen los docentes en torno a la enseñanza de la historia articula un saber pedagógico que no se encuentran en estado puro, sino matizados en función de los sujetos, pero también de la cultura escolar, aspecto que se verá en el siguiente capítulo.

5.2. Los Profesores de la Orientación en Docencia de la Licenciatura Historia de la UDG: Mixturas entre Normalismo y Universidad

Al igual que el apartado enfocado en la ENSJ, el segundo apartado del capítulo cinco, tiene como finalidad dar respuesta a la pregunta que guía el primer eje de análisis de la investigación que realicé ¿De qué manera los profesores formadores de docentes usan los objetos que norman como debería ser la enseñanza de la historia y los interpretan conformando un saber pedagógico? Es decir, busqué conocer cuáles son los objetos que, refieren los profesores para enseñar historia y de qué manera los usan y los comprenden. Para ello, dividí el apartado en dos partes: la primera abarca los objetos para la enseñanza de la historia y el segundo se centra en la interpretación que hacen los profesores sobre dichos objetos. Previo al desarrollo de los apartados inicié con una breve semblanza de los docentes entrevistados. En el caso de los profesores con puestos directivos entrevisté a tres profesores: los dos jefes que ha tenido la academia en docencia y al coordinador actual de la carrera en historia (2020); además de cinco profesores de diferentes edades y tiempo de trabajo en la institución y la orientación en docencia de la historia.

Semblanzas Académicas y Profesionales del Profesorado

El Dr. **Carlos** se graduó como profesor de educación primaria del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1964-1966); después estudio en la Escuela Normal Superior Nueva Galicia, la especialidad en Historia (1966- 1972); hizo una maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional de 1998 al 2000 y el doctorado en Educación por la Universidad Lasalle Costa Rica. El profesor Carlos trabajó como docente en la Escuela Normal Superior de Jalisco en historia, durante la década de los ochenta y noventa, fue el primer jefe de la academia en historia en dicha institución; también impartió clases en la Universidad de Guadalajara, estuvo muchos años en la licenciatura en historia en la orientación en docencia con la asignatura, La educación no convencional y las tecnologías para la educación; fue precursor y rector del área de UDG- Virtual.

El Dr. **José**, es licenciado en historia. Entró a estudiar en la década de los setenta, bajo el segundo plan de estudio, es decir cuando los egresados ya eran licenciados y no maestros en historia, cursó la maestría en Ciencias de la Educación en el ISIDM y el doctorado en la Universidad de Huelva, España, tiene 72 años. Entró a trabajar en la UDG cuando estaba en tercer semestre de la licenciatura en el año 1976:

[...] concursé [para] una placita y la gané, eran siete plazas, y me asignaron auxiliar de investigación en el recién creado Instituto de Estudios Sociales que dirigió el Dr. Manuel Rodríguez Lapuente [...] ya después me promocionaron a medio tiempo y trabajé como adjunto, pero no daba clases, hasta cuando fue director el Lic. Jorge Alarcón, fue cuando di clases en Desarrolló de la Comunidad [en Belenes] como investigador adjunto [...] después conseguí el tiempo completo, y empecé a dar clases en Historia hace aproximadamente unos 20 años. (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020)

Cuando era investigador adjunto, de manera paralela, al titularse de la licenciatura, el profesor José entró a trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Guadalajara y posteriormente en la Escuela Normal Superior de Jalisco en esta última fue profesor en clases de historia y subdirector por un breve periodo a inicios de la década de los noventa”. Nunca tuve muchas clases en la Normal Superior, yo llegué a dar hasta 12 horas [ahí]” (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). De la ENSJ pasó al ISIDM en donde impartió clases en la maestría. Al momento de la entrevista (2020) José se había jubilado tanto de la UPN como del ISIDM. En los últimos tres años ha sido presidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) que edita la revista “Historia de la Educación Latinoamericana”. En la UDG imparte clases en la licenciatura en historia; con la asignatura de Historia de la educación y Liberalismo mexicano; también tiene clases en la licenciatura en Geografía y en Derecho. A diferencia de otros profesores entrevistados con larga trayectoria José no ha contado con puestos directivos, “yo he participado políticamente en la universidad, pero no a favor, siempre con una actitud crítica, pero entonces a mí nunca me invitaron a colaborar en alguna responsabilidad académica, siempre las autoridades tienen como un recelo, cuidado con este personaje” (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020).

También ha impartido clases en la UPN Guadalajara, tanto del área histórico social como pedagógica. Su línea de investigación se enfoca en la Historia regional, particularmente en la línea de Historia de la independencia latinoamericana y en historia de la educación, tanto de la educación infantil como superior, en el periodo colonial como independiente⁷⁰.

⁷⁰ El profesor José es recientemente jubilado por la UDG en 2022, sigue participando en investigación y ofrece a usuarios consulta de su biblioteca y archivo histórico “Leticia Moya” a donde asisten alumnos para documentarse para sus tesis y para realizar sus prácticas profesionales.

El Dr. **Francisco** ha realizado estudios en Educación, Historia y Psicoanálisis: Profesor de Educación Primaria, por el Centro Normal Regional de Ciudad Guzmán de Jalisco; licenciado en historia por la UDG; realizó su maestría en Educación, en la Universidad Del Valle de Atemajac, Zapopán, Jalisco y el doctorado en Historia en la Universidad Paul Valèry en Montpellier, Francia; además, es licenciado en Psicología por la Universidad Galilea de Aguascalientes, tiene una Maestría en Terapia Psicoanalítica que curso en el Instituto de Psicoterapia Psicoanalítica de Guadalajara.

El profesor Francisco, trabajó arduamente en la docencia, la investigación y la divulgación de la historia, de la enseñanza y del psicoanálisis. Es miembro de Instituciones y Asociaciones Científicas y Culturales. (RENALHICA, REDDIEH, Instituto de Sociocrítica, Benemérita Sociedad de Geografía y Estadística del Estado de Jalisco). Su desempeño profesional ha sido como profesor e investigador, presidente de academia de docencia en la Licenciatura en historia de la UDG hasta el 2018, líder de cuerpo académico, coordinador de publicaciones, coordinador docente en la UDG, profesor invitado, coordinador de la Maestría en Historia de México del Departamento de Historia en la UDG, tutor, director de tesis, sinodal de exámenes profesionales. Miembro del Consejo de Escuela, de Centro Universitario y General. Fue nombrado Presidente Honorario de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia.

Desde el 2018 se jubiló de la UDG en donde tuvo la categoría de Profesor-investigador Titular "C". Las clases que impartió en la licenciatura en historia eran del área de docencia: Didáctica de la historia en el antiguo plan de estudio de 1996 y, en el plan del 2007, Desarrollo de Ambientes de Aprendizaje y Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la Historia. Actualmente es profesor de Metodología y Seminario de Tesis, en la Maestría en Estudios Psicoanalíticos de Espacio Psicoanalítico, Director de las páginas Web del Observatorio de la Historia y su Enseñanza y del Ambulatorio Psicoanalítico: ser y hacer psicoanálisis. Psicoanalista en ejercicio privado.

La Dra. **Margarita** es egresada de la licenciatura en Biología de la UDG y de la primera generación de la especialidad en Biología en la Escuela Normal Superior. En la década de los ochenta, estudio en la Normal Nueva Galicia un posgrado en biología molecular y en los procesos cognitivos y la docencia. Hizo dos maestrías una en Educación en la UNIVA y una segunda en

Investigación Educativa en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS). La profesora Margarita es doctora por la Normal Nueva Galicia⁷¹.

Profesionalmente, la profesora Margarita entró a trabajar en la Normal de Jalisco a los 22 años de edad y de manera paralela impartía clases en la escuela vocacional de la UDG, en los cursos de biología y psicología. Ha ocupado puestos como docente y puestos directivos siendo jefa de investigación educativa de todas las normales del estado de Jalisco. Actualmente es jubilada de dicha institución. En la licenciatura en historia, en el 2002 la invitaron a trabajar por su perfil en educación, como profesora de asignatura en la orientación en docencia “yo no soy historiadora, pero la historia para mí está presente en todo en la vida, siempre toda la vida ha estado, entonces no me costó mucho entender ese pensamiento y esa construcción, de verdad que no” (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018). Desde el 2018, Margarita es jefa de la academia de la orientación en docencia, su categoría laboral en la universidad es de profesora de asignatura. De manera simultánea, trabaja en el Doctorado en Investigación, modalidad virtual, de la Universidad Marista, Guadalajara, Jalisco. En investigación se centra en procesos formativos principalmente de las escuelas normales. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en donde forma parte del equipo de la Dra. Patricia Ducoing, que en la actualidad trabaja en el estado de conocimiento del área de procesos de formación, a nivel nacional.

La maestra **Rosa**, es egresada de la Licenciatura en Historia, estudió en la generación de 1984-1989, cuando el plan de estudios no contemplaba orientación especializante, así que su formación inicial docente sólo abarcó la clase de didáctica de la historia y optativa en historia de la educación. Rosa estudió la maestría en Educación en la UDG en el actual Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC) generación 1999-2001, no cuenta con estudios de doctorado. Profesionalmente Rosa, ingresó a trabajar a la UDG en 1989. En la actualidad tiene una plaza de “profesora investigadora asociado A, o sea estoy en las bajitas” (Comunicación personal, 30 de enero del 2020) en el DEEDUC, UDG. Su experiencia como docente inició en el 2001, primero en la licenciatura en sociología y en el 2004 en la licenciatura en historia, “inicié en educación, dando Fundamentos de la educación, en el antiguo plan, y después, en el nuevo plan por competencias de Elaboración y diseño de recursos en enseñanza de la historia” (Comunicación personal, 30 de enero del 2020). La profesora Rosa comenzó a impartir clases como parte de la

⁷¹Oropeza (1999) señala que la Maestría en Educación en la Normal Superior Nueva Galicia inició en 1987, dicha escuela es privada, su objetivo principal fue “capacitar a formadores de docentes” (Oropeza, 1999, s/p)

carga de horas en docencia que debe cubrir por su tipo de plaza -cuatro horas-. Desde el 2018 dejó de dar clases en el área de docencia, ahora forma parte de la academia en historia regional “no sé porque [me cambiaron]” (Comunicación personal, 30 de enero del 2020).

El maestro **Alfonso** es egresado de la licenciatura en historia, estudio de 1997 al 2002. El plan de estudio que lo formó contaba con tres orientaciones especializantes: investigación en historia de México, docencia de la historia y organización documental, -en ese plan de estudio las asignaturas de una sola especialización se debían cursar completas por los estudiantes-. Alfonso realizó la especialización en organización documental y también cursó, como clases optativas, algunas asignaturas de la orientación en docencia. Alfonso estudió una maestría en la Universidad de Guadalajara del 2004 al 2006: “Cuando yo estuve fue la primera generación que tuvimos el padrino del CONACYT y se llamaba maestría en Investigación y Ciencias de la Educación [...] yo ahí me especialicé en lo que viene siendo Historia de la educación” (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Alfonso no cuenta con estudios de doctorado. Profesionalmente se ha desarrollado como profesor, tiene 18 años trabajando en diferentes escuelas y desde el 2009 trabaja en la licenciatura en historia, fue invitado por el coordinador por su perfil en educación, primero a suplir clases y después como profesor de asignatura: “he trabajado en escuelas particulares, en escuelas patito, nivelando maestros, en escuela pública, todo... son contextos muy diferentes” (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Actualmente considera que se encuentra con cierta estabilidad laboral, sigue dando clases en secundaria y bachilleratos particulares y es profesor de asignatura categoría B, del Departamento de historia, en donde imparte clases en la orientación en docencia con las asignaturas Desarrollo de ambientes de aprendizaje, Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia y Desarrollo de estrategias de aprendizaje. A diferencia de los otros profesores mencionados, Alfonso dedica su tiempo laboral sólo a la docencia y no realiza investigación. Para completar su ingreso labora en tres niveles -secundaria, bachillerato y licenciatura- lo que absorbe todo su tiempo.

El Dr. **Pedro** al momento de la entrevista tenía 34 años, es licenciado en Historia de la generación 2002-2007, durante su formación cursó todas las materias de la orientación en enseñanza de la historia y México del siglo XX. Hizo la Maestría en Estudios de la Región en el Colegio de Jalisco del 2010- 2011 y el Doctorado en la Universidad Autónoma de Sinaloa del 2013 al 2017. En cuanto a su experiencia profesional, ha tenido un ascenso rápido en puestos administrativos: ingresó por invitación a la UDG en 2018, como asesor del secretario académico

del Sistema de Educación Media Superior y como profesor en la preparatoria número 8, “al mismo tiempo me invitaron en la Licenciatura en Estudios Liberales que está en el Centro Universitario de Tonalá, como profesor [...] llegué [a la Licenciatura en Historia] el 11 de junio del 2019” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Desde ese año trabaja como coordinador de la carrera y profesor en esa licenciatura; ha dado clases en la orientación en docencia durante dos semestres en la asignatura “Ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la historia”. Asimismo, Pedro es profesor en la Normal de Jalisco en la licenciatura en educación primaria en donde imparte asignaturas enfocadas en la enseñanza de la historia. Pedro realiza investigación en dos líneas temáticas: relaciones internacionales entre México y Estados Unidos, durante la primera mitad del siglo XX e investigación en enseñanza de la historia.

La maestra **Dalia**, tiene 28 años, es egresada de la licenciatura en historia de la UDG generación 2010- 2015, durante su formación tomó asignaturas de diferentes orientaciones especializantes. De la orientación en docencia: “tomé la de Enseñanza de la historia en México, la daba el profe Macías, las obligatorias: la de Desarrollo de ambientes de aprendizaje y Desarrollo de ambientes de aprendizaje en la historia" (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). Dalia hizo la maestría en Historia de México en la UDG. Al momento de la entrevista, la profesora cursaba el segundo semestre del doctorado de Historia Iberoamérica de la UDG. Su experiencia profesional abarca año y medio como docente en secundarias y preparatorias privadas “fue complicado compararme con los maestros que ya tenían tiempo ahí, que ya sabían más o menos como estaba la dinámica, yo creo que sí fue eso lo que me orientó a prestarle más atención a esto" (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). Su línea de investigación en el doctorado se enfoca en la pobreza: “El discurso sobre la pobreza y la asistencia social en Guadalajara siglo XVIII y XIX". En la licenciatura en historia entró por invitación como maestra suplente de diferentes materias, aunque da los semestres completos: “Historia general, Renacimiento e ilustración, otra de Habilidades lectoras” (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). En la orientación en docencia lleva dos semestres dando la clase Desarrollo de ambientes de aprendizaje. A diferencia de los otros profesores Dalia tiene poca experiencia en la docencia.

De manera general, los profesores que conforman el área de la orientación en docencia, son egresados de historia a excepción de la profesora Margarita, que estudió de manera inicial biología, pero por su amplia experiencia en educación, tanto en docencia, gestión académica e investigación en procesos formativos, fue invitada a trabajar en la orientación en enseñanza de la

historia. Es importante destacar que Margarita entró a trabajar en un momento de cambio del plan de estudio que buscaba darle mayor fuerza al área en formación docente. Asimismo, la mayoría de los profesores entrevistados cuentan con nivel doctorado, sólo dos son maestros, pero tienen amplia experiencia profesional en el área educativa. Acerca de la época en que se formaron los profesores, sus años de estudio en la licenciatura abarcan desde el plan de estudio de 1970 con el profesor Francisco y José, las transformaciones en los ochenta con Rosa, las reformas de 1996 con Alfonso y Pedro y el plan actual con Dalia, lo que me permite ver diferentes trayectorias de formación.

En el caso de la Universidad de Guadalajara tanto los profesores que han tenido puestos de gestión académica, como los que se han dedicado casi de manera exclusiva al área docente, refieren como principales objetos que prescriben cómo trabajar en la orientación en docencia, tanto al plan de estudio, como los programas de las asignaturas.

A) Usos y Circulación del plan de estudio 2007 en la Orientación en Docencia de la Licenciatura en Historia

Parto de las siguientes interrogantes ¿qué documentos se dieron a conocer en torno a la reforma educativa del 2007? ¿cómo circulan los planes de estudios entre los profesores? ¿cuáles son los modelos de enseñanza y de formación docente en los planes y programas de estudio?

Durante el periodo de análisis 1999- 2020, en la licenciatura en historia se vivieron dos planes de estudio: uno que inició en 1996 en donde comenzó el sistema de crédito⁷², y la última modificación en el 2007. Este último continuó con el sistema de crédito e integró la aplicación de un modelo de enseñanza por competencias, que incluye materias especializantes vinculadas a orientaciones, pero que no es obligatorio para el alumno completar una sola orientación, sino que pueden experimentar las diferentes opciones. Además, las asignaturas de las orientaciones no llevan un orden, no hay secuencia progresiva.

Para analizar el plan de estudio que rige la licenciatura en historia -2007- retomé cuatro fuentes: el documento “Modelo educativo siglo 21” (UDG, 2007) que fue el marco normativo para

⁷² A mediados de la década de los noventa se modificó el plan de estudios, la universidad incorporó el sistema de créditos; en el cual cada materia “tiene una valoración en determinado número de créditos (crédito: es una unidad de medida del trabajo académico del estudiante) [...] El sistema de créditos permite flexibilidad de horarios y de tiempo en el que cursarás tu carrera” (UDG, 2014). En la carrera de Historia se estructuró bajo tres especializaciones: archivo, docencia e investigación. Cuando el alumno elegía su especialidad debía cursar todas las materias que componían dicha formación.

fundamentar el plan de estudio de la licenciatura en historia de la Universidad de Guadalajara que rige desde el 2007; la página web oficial de la licenciatura en donde se sintetiza los lineamientos del plan de estudios. Para complementar dicha información revisé la página de Coordinación de Desarrollo Académico, guía de carreras de la UDG, en la cual se detallan los objetivos y planteamientos de la licenciatura en historia y el Portal de Programas Educativos de Pregrado - Historia de la UDG.

Ahora bien ¿conocen o utilizan los profesores de la orientación el plan de estudio? De los entrevistados, los profesores con puestos directivos: Francisco, Margarita -jefes de academia- y Pedro -coordinador-, son los que hacen referencia al plan de estudio en cuanto a enfoque, propósitos, estructura o perfil de egreso, por su parte, los profesores que vivieron la última reforma, Rosa, Alfonso, señalan cómo experimentaron la transformación, si participaron en el proceso y cómo circuló la información. La docente Dalia la más joven de los docentes entrevistados, no alude al plan de estudio, sólo al programa de la materia que imparte, es importante destacar que de los entrevistados es la única, que como alumna, se formó bajo el plan del 2007 y no ha vivido cambios en la estructura curricular.

La versión abreviada del plan de estudio está en la página Web oficial, es de fácil acceso y los profesores lo saben: “[CL] ¿Es el qué está en internet [Margarita]? “Sí, es el que está ahorita” (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018), sin embargo, como se puede observar en la tabla 14, la información no se encuentra bien estructurada y hay discrepancias entre cómo se presenta en uno y otro link. Así, por ejemplo, los objetivos y habilidades que se busca formar en los alumnos en el ámbito de docencia, difieren según se trate de la página del CUCSH, o de la Coordinación de Desarrollo Académico (UDG, 2020, Portal de Programas Educativos de Pregrado).

Tabla 14

Plan de estudio licenciatura en historia, versión abreviada

Fuente	Objetivos	Habilidades a formar	Perfil de egreso
Página web, Licenciatura en Historia (CUCSH, 2012)	“Egresar profesionales en el oficio de historiar capacitados para investigar, enseñar y preservar nuestro conocimiento y patrimonio”	“Desarrollar habilidades y capacidades propias de la Historia en sus estudiantes, que giran en cuatro ejes: Docencia, Investigación, Organización de	“Proponer nuevas formas para enseñar y difundir la historia. “[formar] un individuo crítico, reflexivo, propositivo”

		Archivos y Bibliotecas y Difusión”.
Portal Educativo Pregrado (UDG,2020)	de [El alumno] “Podrá realizar nuevos programas para enseñanza de la historia en los distintos niveles: primaria, secundaria y bachillerato.” - “Formar historiadores con las herramientas teóricas y metodológicas que les permitan estudiar el pasado, proponer nuevas formas para enseñar la historia”	“El egresado de la licenciatura posee diferentes capacidades que giran en torno a las siguientes competencias genéricas: Promover aprendizajes: es competente en la transmisión del conocimiento histórico en los sistemas de educación básica, media, media superior y superior.” - “Al egresar, el estudiante de la Licenciatura en Historia, tendrá los conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan analizar el pasado, proponer nuevas formas para enseñar y difundir la historia.” -“Se busca que el egresado de la Licenciatura en Historia sea un individuo crítico, reflexivo, propositivo y abierto a la discusión; tanto en la investigación y en la docencia.” -“El aspirante a la Licenciatura en Historia debe mostrar: Interés por la generación, enseñanza y difusión del conocimiento histórico.”

Fuente: elaboración propia basada en la información de la página web de la UDG de la licenciatura en Historia y Portal de Programas educativos de Pregrado (2022).

Si nos detenemos en lo que ambos textos dicen sobre la orientación en docencia de la historia, la información no se encuentra de manera desglosada, e incluso difiere, entre “formar para la enseñanza” o para “la elaboración de programas”. Lo anterior muestra cierta inconsistencia en cuanto a lo que se espera en la formación en docencia, los para qué y cómo.

Dicha discrepancia, también se presenta en algunos profesores. Por ejemplo, Pedro y Dalia confunden lo que es el plan de estudio y lo que es el programa de la materia. Lo cual puede deberse al poco tiempo dando clases, en promedio de dos a tres años. Lo anterior no sucede con los maestros de mayor tiempo en la Universidad, pues muestran una mayor claridad en cuanto a los conceptos, plan de estudio y programa de materia. Al respecto, hay que pensar en los ciclos profesionales del profesor referidos por Imbernón, (1989) y Delgado, (2013). Siguiendo esta idea, los docentes Pedro y Dalia son profesores noveles, se encuentran en una fase profesional inicial, recién egresados de la Universidad y esa experiencia, pesa más que la experiencia como docentes. Pedro lleva un promedio de dos años impartiendo asignaturas en la Orientación en docencia y

Dalia un año al momento de la entrevista, por lo mismo en su discurso se observa poco dominio de ciertos conceptos de la práctica educativa, del plan y programas de estudio, en cambio hacen un amplio uso de conceptos en relación con teóricos y teoría de la historia. En cuanto a quién proporciona a los profesores los planes de estudio y programas Pedro indicó:

[CL] ¿cuándo te integraste se te dio el plan de estudio, los programas, es algo que proporciona la universidad o que tú investigaste? [Pedro] La universidad te lo proporciona, ya desde la propia coordinación están los planes de las materias, de los profesores anteriores y obviamente tú vas haciendo las adecuaciones, además de que el presidente de la academia te presenta a los miembros y las actividades. (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020)

Además de lo ya señalado, lo que la cita muestra es cómo se da la circulación de información, la relevancia de la academia en dicho proceso y las formas de interacción de los profesores que la integran. Esto me lleva a preguntarme sobre, la manera en qué se elaboran y circulan los objetos que prescriben qué y cómo deben los profesores trabajar en las materias de enseñanza de la historia, siendo los principales objetos aludidos por los docentes, el plan semestral o programa de materia y el segundo lugar el plan de estudio.

- **Circulación de los Objetos.** Las reformas se producen internamente en la Universidad, es decir no depende de otra instancia pública, como en el caso de la ENSJ. En este marco ubiqué dos dinámicas de circulación que se vinculan entre sí: el primero se da en forma escalonada descendente, en donde las reformas se realizan desde arriba con la participación de los directivos y profesores con otros puestos directivos (jefes de academia, coordinadores, subdirectores) y van descendiendo a los siguientes niveles a partir de sus respectivos representantes: "[CL] Entonces digamos que cuando empezó el modelo por competencias, pues realmente los que estaban empapados... [Rosa] eran las cabezas" (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020). Esta reforma se gestó tomando como referencia el "Modelo educativo siglo 21" (UDG, 2007), que sirvió de marco regulatorio para promover nuevos diseños curriculares en las diferentes licenciaturas de la Universidad de Guadalajara, siguiendo un enfoque por competencias, "se sustentaron en modelos específicos, el 6x4, el Proyecto Tuning, la OCDE [...] entonces el modelo Tuning, se apropió porque es el de América latina, pero todo esto viene desde la OCDE del proceso de globalización" (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018).

Sin embargo, como lo refiere la profesora Rosa, los que se encontraban empapados sobre el conocimiento de dicho modelo “eran las cabezas”. Lo anterior también, lo puedo observar en el testimonio de Francisco: "el plan de estudio es tan lejano que a veces no se conoce [...] y a veces ni siquiera se tiene una idea o se interpreta, como sea, yo les digo, que los maquillajes han sido las reformas educativas" (Comunicación personal, 30 de octubre del 2018). De lo anterior se deriva una problemática que se abordará más adelante, acerca de cómo los profesores interpretan dicho modelo, principalmente si tomamos en cuenta que no todos participan o llegan a conocer el proceso de reforma o el documento curricular completo.

La segunda forma de circulación de las reformas se da al interior de las carreras y se relaciona con la formulación detallada de todos los elementos que integran un diseño curricular, el cual va desde la justificación hasta el programa de cada materia. El proceso que se sigue lleva un orden escalonado ascendente para contar con el documento completo y presentarlo para su revisión y aprobación a:

1. Academia de docentes
2. Colegio departamental
3. Colegio de división
4. Comisión de Educación del Centro Universitario
5. Comisión de Educación del Consejo General

Esta dinámica se enmarca en El modelo educativo de Universidad, “porque si tú revisas el modelo educativo de UDG, el que dice modelo siglo 21, ahí define que la educación en la Universidad de Guadalajara está basada en competencias, siendo esa matriz que generó que los planes de estudio de las carreras se definieran por competencias" (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018). Y hay también particularidades normativas para cada carrera.

La Licenciatura en Historia modificó del plan de estudio, a un modelo por competencias en el 2007. La profesora Rosa relata que fue un trabajo colegiado mediante las academias en el que participaron solo algunos profesores. Se hizo entre la directora de división, la secretaria académica y los departamentos y representantes de cada programa educativo, también invitaron a algunos alumnos (Comunicación personal, 30 de enero del 2020).

El Colegio Departamental está integrado por los jefes de academia, y es el lugar donde se discuten las propuestas de reforma. En esos espacios académicos hay un debate intenso, no exento de conflicto. La forma de debatir y construir acuerdos depende mucho de los jefes de academia y

de la habilidad del jefe de departamento para dirimir diferencias y llegar a consensos (Margarita, comunicación personal, 6 de febrero del 2020). De lo anterior puedo inferir:

- Primero, no todos los profesores participan en el proceso de reforma, por lo mismo surge desconocimiento: “mis alumnos han preguntado a los profesores cuáles son las competencias, no saben, los mismos alumnos, aunque les dan cursos introductorios, no saben cuáles son las competencias del plan de estudio que están llevando” (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018).

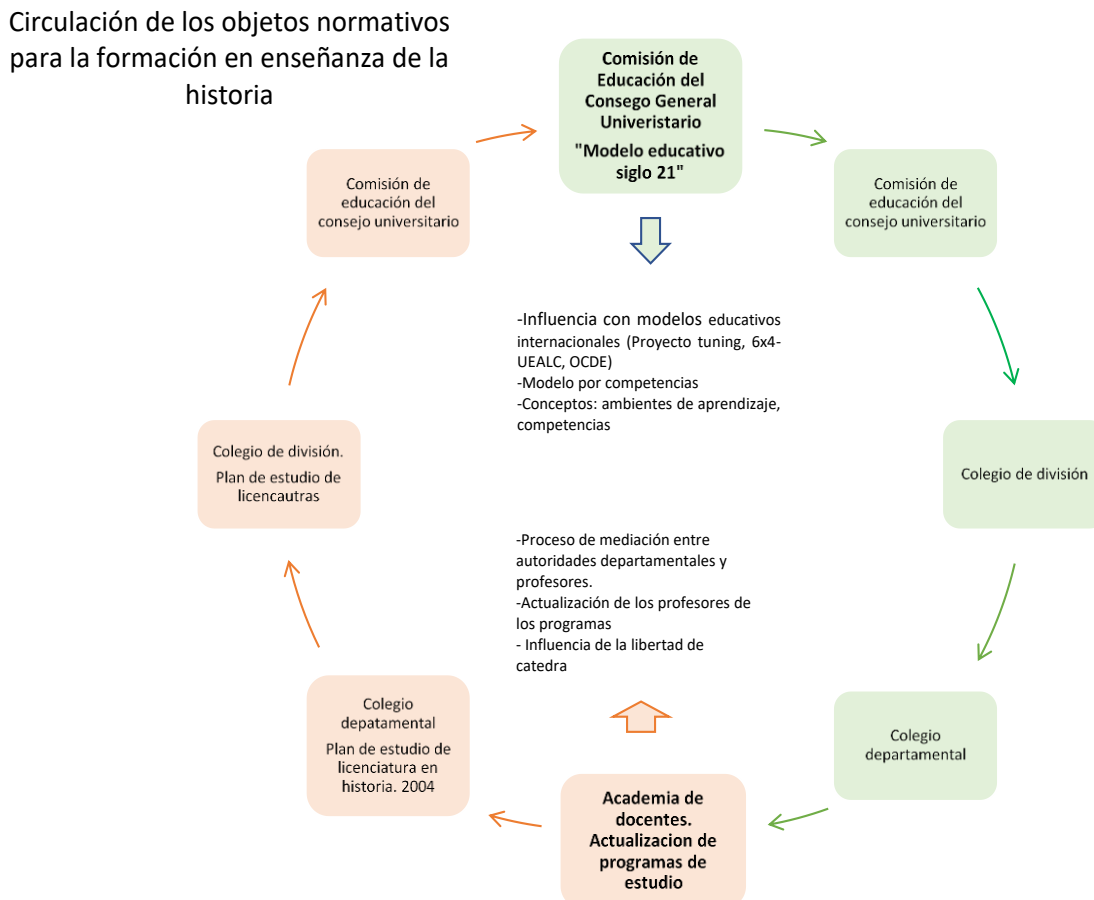
Pero no sólo los alumnos, también los profesores pueden estar lejanos del plan de estudios. La profesora Margarita señala: “como licenciatura sí, las hicimos [las competencias], dónde están, ahí sí no sé, ya ahí yo ya no supe [...]. El plan de estudio, ellos deben de tenerlo [el departamento] porque son de las cosas que se entregan por ejemplo cuando vienen hacer la evaluación” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

- Segundo, en el proceso de reforma, los jefes de academia son figuras centrales, pues son los representantes de los profesores que la integran. Ellos funcionan como bisagra entre los maestros y autoridades departamentales, transmiten dudas, ideas y planteamientos a las autoridades departamentales y “bajan” información a los profesores. Es decir, son mediadores entre los profesores y la institución. Por lo que se convierten en figuras centrales en los procesos de actualización de los programas y los planes de estudio, lo que fomenta ciertas formas de liderazgo.

A continuación, se presenta un diagrama que trata de sintetizar los procesos de circulación en la elaboración del plan de estudio.

Figura 4

Circulación de los objetos normativos



Ahora bien ¿cómo participan los profesores en los procesos de reforma? Sí seguimos el diagrama, su participación es de manera indirecta a partir del trabajo colegiado en sus respectivas academias en donde discuten las actualizaciones y transformaciones a los programas de las asignaturas que imparten: “Cuando ya estuvo el plan y teníamos que hacer actualizaciones, sí nos invitaban” (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020). Otra manera es menos formal y se da a través de charlas personales: “luego se vino la modificación del plan por competencias, ahí yo no participé, pero ya estaba es [la Jefa del Departamento de Historia], que tenía esta visión [a favor de la docencia], yo platicaba mucho con ella [y le decía] vean los estudios de seguimientos, los egresados ¿qué te reportan?” (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Por ello, el programa de estudio, es un objeto material más importante para los profesores. Ahí sí pueden hacer adecuaciones y actualizaciones y al ponerlo en práctica cuestionar el plan de estudio vigente y hacer interpretaciones desde su experiencia. En la licenciatura en Historia, si bien existe un programa base para cada asignatura, el profesor que imparte la clase elabora su propio programa o modifica el ya existente. Los programas de la materia son los documentos que se ponen a disposición de los profesores cuando van a dar una asignatura: "en el primer semestre que todavía no sabía muy bien cómo iba a estar la onda, me basé en los planes [programas] de estudio que ya estaban, unos ya tenían sus años, otros decían "se actualizó recientemente" en los últimos tres años, entonces yo también le puse mi actualización" (Dalia, comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). Es importante destacar que la actualización del programa implica la entrega de una constancia que en caso de los profesores de planta significa hacer puntos para estímulos.

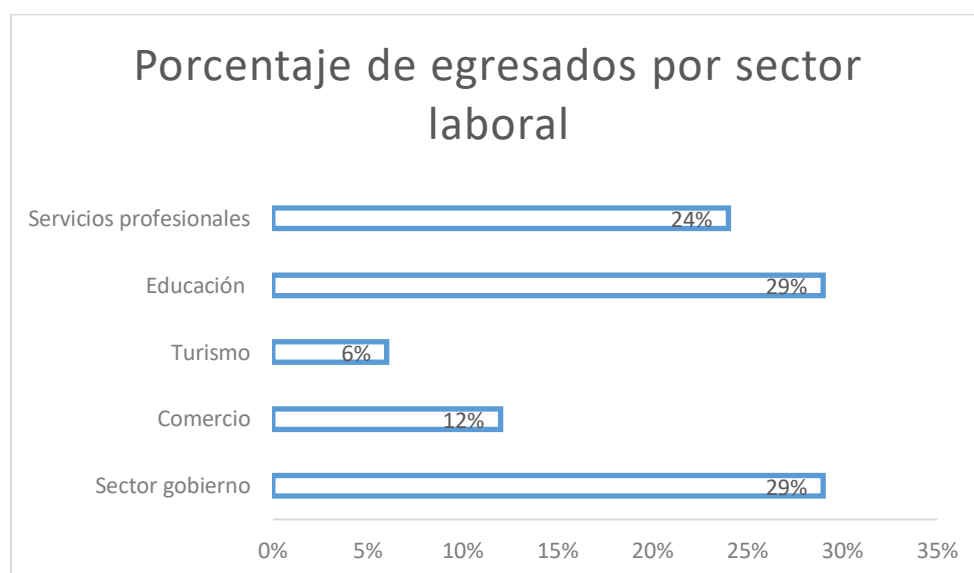
Ahora bien, se supone que la modificación de los programas se pone a discusión en el colegiado, pero es previsible que no siempre ocurra así, por dos razones, la primera tiene que ver con el ausentismo de los profesores al colegiado o bien porque en el salón de clases actúan de acuerdo a su propio criterio. La otra razón es el rechazo a homologar los programas. En la Academia de Docencia en Historia, la idea es que los profesores que den la misma materia trabajen con el mismo programa. Lo anterior se comenzó a hacer "cuando se abrió el turno matutino, pues ya había más de un profesor por materia" (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019). Los programas de estudio más que el plan de estudios, es el documento que da evidencia de los procesos de reforma realizados en el 2007 y las posteriores actualizaciones, como refiere el profesor Pedro "no se ha hecho una reforma al plan de estudio, los programas se han actualizado, y cada academia es la que va definiendo las pautas para la actualización y cada profesor de la materia va actualizado los contenidos y las lecturas" (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Lo anterior deja ver el papel central de los profesores y de la academia en los procesos de actualización real y concreta de la que se enseñará en las aulas.

- **Modelos de Formación Docente.** Ahora bien, los planes de estudio y los programas siguen un modelo por competencias, como lo señalé en el capítulo del contexto, la definición de competencia desde el "Modelo Educativo del siglo 21" (UDG, 2007), se relaciona con formar en los alumnos "habilidades, aptitudes y actitudes" que les permitan desarrollarse en el "ejercicio profesional", en consonancia, la licenciatura en historia busca formar en los estudiantes

“habilidades y capacidades propias de la Historia, que giran en cuatro ejes: docencia, investigación, organización de archivos y bibliotecas y difusión.” (CUCSH,2012). Es decir, como lo refiere Torres, (2019), la formación en habilidades docentes es una más de otras tantas habilidades a formar. Aunque en la realidad la docencia es un campo laboral significativo para los egresados. Lo anterior lo plantea Torres (2020) a partir de la Encuesta de satisfacción y perfil de egreso. Resultados 2011 calendarios “A” y “B” realizada a 48 alumnos acerca de sus condiciones laborales (ver figura 5).

Figura 5

Porcentajes de egresados por sector laboral



Fuente: Torres (2009), División de Estudios Históricos y Humanos. Departamento de Historia, p.64

Los datos de la figura 5, contrastan con la escasa importancia que se le da a la formación para la enseñanza de la historia. Aunque existen en la licenciatura asignaturas enfocadas en la orientación a este tipo de formación (5 en total), solo dos son obligatorias: Desarrollo de ambientes de aprendizaje y Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia. La inconsistencia con el mercado laboral y las tendencias de formación se hace más patente si comparamos el peso que tiene la investigación de cara a la docencia en el plan de estudios de la licenciatura del 2007, pues en el área de formación básica particular obligatorio las asignaturas que abonan a la investigación

son 11⁷³, frente a una en docencia, es decir desde el Plan de estudio se tiende a dar mayor peso a la formación en investigación y menos a la docencia

Lo anterior coincide con la visión de los profesores y la misma institución, “docencia ¡huy los burros! investigación los listos, así yo los encontré [cuando entré a trabajar en la licenciatura], [...], pero eso ha sido un cambio de poco, a poco y con los maestros” (Margarita, comunicación personal, 6 de febrero del 2020). Así mismo, el coordinador actual Pedro coincide con la profesora Margarita en cuanto al progresivo interés de parte de la licenciatura hacía la formación docente, siendo el punto de inflexión el plan de estudio del 2007:

Yo creo que uno de los trabajos fundamentales que se hizo fue gracias a la [Jefa del Departamento de Historia] que es la que ha estado como impulsando toda esta parte de la docencia, ella es una de las que empezaron a impulsar toda el área de docencia, se generaron los primeros [esfuerzos], las conferencias sobre enseñanza de la historia, se invitó a profesores especialistas en esos temas (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020)

Para Margarita desde la jefatura de la Licenciatura se “puso el dedo para que la carrera de Historia se encaminará al ámbito de la docencia” (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018). Es decir, hubo interés de las autoridades por modificar el Plan de estudios considerando los cambios en el mercado de trabajo. La visión de la profesora Margarita, en torno a la importancia progresiva del área de docencia, es compartida por los docentes como Alfonso, Pedro y Dalia, formados en los dos últimos planes de estudio. Sin embargo, este último grupo de profesores más que hablar de la importancia en función de la vinculación docencia e investigación, aluden a aspectos pragmáticos como la importancia de formar para el mercado de trabajo: “el trabajo áulico es el área más importante que tenemos los historiadores, por lo menos de manera inmediata al salir de la licenciatura ” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020).

⁷³ Las asignaturas que abonan a la formación en investigación en el área de formación básica particular obligatoria son las siguientes: historia de los repositorios, archivos y bibliotecas; información y documentación electrónica; legados documentales de las instituciones; métodos y técnicas de investigación; multiplicidad de fuentes para la historia; seminario de búsqueda y revisión bibliográfica de fuentes; seminario de proyecto de investigación, seminario de recopilación y análisis de fuentes; seminario de redacción de tesis I,II.

B) Interpretaciones del Profesorado del Plan de Estudio. Cortes Generacionales y Procesos de Consolidación

El profesorado se acerca al plan de estudio según el lugar que tenga en la institución. Los profesores con puestos directivos son los que conocen más sobre el plan de estudio. En cambio, los profesores que tienen como principal actividad la docencia, usan poco el plan de estudio y su principal referente es el programa de su asignatura.

Ahora bien, los usos que dan a esos documentos implican ciertos juegos de interpretación. Al respecto Petrelli (2014) plantea, siguiendo a Justa Ezpeleta (2007), que la “apropiación refiere a lo que hacen los sujetos en términos de ir integrando aspectos de modo tal que tengan sentido en función de quiénes son, de dónde están parados” (p.70). Dicha apropiación se articula a un saber pedagógico “entendido como lo que se dice, o lo que se piensa, o se investiga” (Álvarez, 2015, p.23).

Por tanto, en la interpretación que hacen los profesores en torno a su saber pedagógico existen semejanzas y diferencias matizadas en función de su experiencia, en cuyo núcleo puede vislumbrar: primero, los marcos de referencia del profesorado, en relación con la cohorte generacional a la que pertenecen los docentes (formación inicial trayectoria profesional); segundo, la articulación de los conceptos clave en la enseñanza de la historia y el tipo de docente en historia que se busca formar.

- **Marcos de Referencia, Cohorte Generacionales e Interpretaciones Sobre la Enseñanza de la Historia y el Plan de Estudio.** La siguiente tabla muestra de manera sintetizada, la trayectoria académica de los docentes entrevistados en la orientación en docencia en la licenciatura en historia.

Tabla 15

Trayectoria académica de los profesores UDG

Profesor	Formación inicial (año)	Maestría	Doctorado
Carlos	Profesor de educación primaria (1964-1966) Escuela Normal Superior Nueva Galicia. Licenciatura en Historia (1966-1972)	Maestría en Desarrollo Educativo. Pedagógica (1998-2000)	Doctorado en Educación. Universidad La Salle de Costa Rica

José	Licenciatura en Historia (década de los setenta)	Maestría en Ciencias de la Educación en el ISIDM (SEP)	Universidad de Huelva, España
Francisco	-Profesor de Educación Primaria, Centro Normal Regional de Ciudad Guzmán, Jalisco. -Licenciado en Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Guadalajara (década de los setenta) -Licenciatura en Psicología. Universidad "Galilea". Aguascalientes.	-Maestría en Educación, Universidad Del Valle de Atemajac, Zapopan, Jalisco. -Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica. Instituto de Psicoterapia Psicoanalítica de Guadalajara	Doctor en Historia. Universidad Paul Valéry, Montpellier, Francia.
Margarita	- Licenciatura en Biología -Nueva Galicia, especialidad en Biología	- Posgrado en biología molecular Nueva Galicia -Maestría en Educación, UNIVA -Maestría en Investigación Educativa, CIPS	Doctorado en Educación, Escuela Normal Superior Nueva Galicia, Guadalajara México
Rosa	Licenciatura en historia (1984-1989)	Maestría en Investigación y Ciencias de la Educación (UDG)	
Alfonso	Licenciatura en historia (1997-2002)	Maestría en Investigación y Ciencias de la Educación (UDG)	
Pedro	Licenciatura en historia (2002-2007)	Maestría es Estudios sobre la Región. Colegio de Jalisco	Doctorado en la Universidad Autónoma de Sinaloa
Dalia	Licenciatura en historia (2010-2015)	Maestría en Historia de México (UDG)	En curso Doctorado de Historia Iberoamérica de la UDG (en curso)

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a profesores de la Orientación en docencia de la licenciatura en historia, UDG

Observando la tabla anterior, en su mayoría los profesores entrevistados estudiaron la licenciatura en historia en la UDG, lo que cambia es el periodo en que fueron alumnos, los cargos que han ocupado en la institución y la trayectoria académica y profesional. Partiendo del lugar en donde los docentes se formaron, puedo observar un vínculo de las primeras generaciones de profesores entrevistados -Carlos, José, Francisco, Margarita- con la formación en Escuelas

Normales, lo cual incide, aunque con matices, en la manera en que comprenden la enseñanza de la historia, pues como un eje común, se encuentra el énfasis en los aspecto teórico-metodológicos en torno a la articulación entre los saberes pedagógicos y académicos/ disciplinarios. Por ejemplo, para la docente Margarita es importante la didáctica y el no confundirla con recetas “estrategia de nuevo, son palabras o son modas que se implementan, pero a final de cuentas son cuestiones tecnológicas, instrumentales. Yo estoy abogando porque sean didáctica de la historia (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018). Por su parte para el profesor Carlos, de formación inicial en historia tiene la ventaja de conjuntar investigación y docencia:

De alguna manera ayuda que el que está generando la investigación [que] este proporcionando conocimientos nuevos, mientras que en la Normal de Jalisco y en la Normal Superior, no [...]. En la universidad, la mayor parte se dedica a docencia, aunque sea poco se dedican algo a investigación por lo menos hay profesores docentes y profesores investigadores y luego pueden conseguir apoyo del CONACYT, hay algunos apoyos para publicar. (Carlos, comunicación personal, 12 de diciembre del 2020)

El profesor Carlos, al igual que la docente Margarita cursaron su formación inicial en una escuela normal. Aunque difieren en su trayectoria profesional posterior. La trayectoria profesional de Carlos se desarrolló en tres instituciones la Universidad Pedagógica Nacional (UNP), la Escuela Normal Superior de Jalisco, como docente y jefe de academia; y en la Universidad de Guadalajara en donde fue docente en la orientación en docencia impartiendo la asignatura de La educación no convencional y Las tecnologías para la educación; además de ser rector de UDG- virtual. Como formador de docentes, Carlos se enfoca en el desarrollo de tecnologías educativas en educación, la innovación y la creatividad en educación es uno de sus referentes por lo mismo hace énfasis “en la creación de conocimiento”, posibilidad que desde su perspectiva tienen los licenciados en historia por mezclar investigación y docencia. Ahora bien, una diferencia con Margarita y Carlos, es que la docente Margarita por su trayectoria profesional como docente y en puestos directivos en la SEJ, su interpretación sobre la formación docente se centra en el contexto educativo, en la importancia de lo escolarizado. En su trabajo busca fomentar el conocimiento de los alumnos sobre los planes de estudio y los libros de texto de educación básica, conocer teorías pedagógicas, “es necesario que ellos analicen los textos, usar los libros de texto no es cualquier cosa, [...] es trabajar, el uso del libro, revisar cómo está narrada la historia, hay descripción o no hay descripción” (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018).

Los docentes Francisco y José, tienen en común haber estudiado la licenciatura en historia en la misma década –los setenta- bajo el segundo plan de estudio. Dicho plan, como resquicio del primer plan de 1956, mantuvo una fuerte formación en contenidos. Aunque Francisco y José consideran de importancia la formación docente para los estudiantes en historia, existen diferencias. Por ejemplo, El profesor Francisco, es egresado de la licenciatura en historia y del Centro Normal Regional de Ciudad Guzmán, ha trabajado en la UDG como docente y en puestos directivos (coordinador, jefe de academia). Lo anterior le permite a Francisco una articulación entre lo pedagógico, didáctico y disciplinar. Por ello en sus clases les pide a los alumnos una clase piloto y un proyecto donde relacionan elementos teóricos en educación y una visión no escolarizada de los ambientes de aprendizaje “Entonces [en mi práctica educativa] eliminaba el privilegio que tiene el aula, no lo quitaba de ser el área formal para la enseñanza y el aprendizaje, pero la exclusividad se le quitaba al aula y entonces se construían ambientes de aprendizaje” (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019).

La comprensión de Francisco sobre los ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la historia, es acorde con los lineamientos del modelo educativo de la Universidad de Guadalajara, señalados en el texto “Modelo educativo del siglo 21”, (2007), del cual parte el plan de estudios vigente de la Licenciatura en Historia, en dicho modelo la Universidad se considera como: “una mediadora educativa [...]. Esta mediación, al estar dispuesta principalmente para el aprendizaje, por sobre la enseñanza, hace indispensable la creación de ambientes, atmósferas educativas que estimulen y otorguen significación a los procesos de aprender- conocer” (UDG, 2007, p. 45).

En cambio, para José, la comprensión acerca de la enseñanza de la historia se centra en los contenidos, dando mayor prioridad a los saberes académicos, entendidos por Mercado (2013) como “el conocimiento de las disciplinas y [...] el saber en sí mismo” (p.65)

Es importante referir, que las asignaturas que dan Francisco y José, aunque son en educación, difieren. Francisco dio muchos años Didáctica de la historia en el plan 1996 y en el plan vigente Desarrollo de ambientes de aprendizaje. En cambio, el docente José imparte la asignatura de Historia de la educación que pertenece también a la orientación en docencia, para este último docente, sus asignaturas han sido principalmente de contenido disciplinar.

A partir de lo anterior, surge un segundo aspecto en torno a los marcos de referencia de los profesores acerca de su interpretación de la enseñanza de la historia, la generación de los profesores y el tiempo que tienen como docentes en la institución. Al respecto, observo tres generaciones,

una conformada por los profesores de menor edad y con menor tiempo como docentes en la licenciatura en historia Pedro y Dalia, los cuales podrían coincidir en algunos aspectos con la clasificación realizada por Imbernón (1989, 2015) Marcelo (2001) y Delgado (2013), como profesores noveles. En una segunda generación intermedia están Alfonso y Rosa, ambos tienen varios años como docentes en la licenciatura. Alfonso, al momento de la entrevista tenía 18 años como profesor en diferentes escuelas y 11 años en la licenciatura en historia. La profesora Rosa comenzó a dar clases en la licenciatura en sociología en el 2001 y en historia en la orientación en docencia en el 2004. Su visión enfatiza la importancia de la práctica educativa y los saberes informales emanados de su experiencia profesional. Considero que Alfonso y Rosa se encuentran en etapa de perfeccionamiento, en donde siguen modelos aprendidos de otros profesores, pero imbricados con los saberes que han adquirido tanto de su práctica educativa como de la socialización con otros compañeros docentes. Por ello, Rosa y Alfonso articula un saber pedagógico con los saberes informales. La tercera generación, docentes consolidados, la integran José, Carlos, Francisco, Margarita, profesores de mayor edad y con más años en servicio en la orientación en docencia. Así mismo, este grupo de profesores tiene experiencia en Escuelas Normales, como grupo generacional muestran una mayor unidad en cuanto a la importancia que le confieren a la formación teórica en el campo educativo, y en fundamentar los aspectos teórico-metodológicos de la práctica educativa, en correlación con la historia y el contexto educativo. No obstante, estos puntos en común, también hay diferencias, por ejemplo, José y Margarita le confieren una mayor relevancia a la enseñanza de la historia desde una visión escolarizada y para los docentes Carlos y Francisco la generación de conocimiento o de ambientes de aprendizaje ajenos a lo escolar son de relevancia, como un elemento de formación de conocimiento histórico en cualquier espacio que sea propicio o receptivo.

Ahora bien ¿Cómo se relacionan las cohortes generacionales con la interpretación que hacen los profesores sobre la enseñanza de la historia y el plan de estudio? Una característica común de ambos grupos de profesores, noveles y en perfeccionamiento, los cuales estudiaron entre finales de la década de los ochenta hasta el 2015, todos son egresados de la licenciatura en historia y a excepción de Pedro que realizó sus posgrados fuera de la UDG⁷⁴, los demás docentes realizaron sus estudios posteriores en la Universidad de Guadalajara. En ese sentido, observó así cierta

⁷⁴ Pedro estudio la maestría en el Colegio de Jalisco, el cual no forma parte de la UDG, sin embargo, en sus posgrados sí comparten profesores con la licenciatura en historia.

endogamia académica, al igual que en la LEAH/ES de la ENSJ, los procesos endogámicos en cuanto a formación y contratación, implican cierta homogeneidad en relación con los discursos pedagógicos y disciplinares que poseen estos profesores. Por ejemplo, los de menor edad, comparten una visión con fuerte énfasis en saberes técnicos, con énfasis en las estrategias, planeación y los resultados esperados de la signatura y el mercado de trabajo. Aspectos que también privilegia el plan de estudio de la UDG, “Modelo Educativo siglo 21”, (2007): “Una educación por competencias concibe el conocimiento como algo activo, concibe el aprendizaje a partir del saber hacer, del dominio que se tiene sobre determinado campo del conocimiento, o sobre el dominio de determinado funcionamiento de la realidad” (p. 42). Asimismo, una característica común que muestran tanto los profesores noveles, como los que están en perfeccionamiento, es hacer referencia a la influencia de profesores consolidados en su práctica educativa. Es decir, en los profesores noveles y en perfeccionamiento la socialización con profesores consolidados y las alianzas con docentes que fungen como guía, ya sea de manera explícita o implícita, tienen un papel fundamental en la interpretación y comprensión de su trabajo docente.

Estas diferencias generaciones entre profesores generan misturas y también similitudes en la interpretación de los planes de estudio. Por ejemplo, en los dos últimos planes de estudio de la licenciatura en historia, 1996 y 2007, primero con las especializaciones y ahora con las orientaciones, se ha tratado de profesionalizar al estudiantado en la investigación, docencia, difusión y archivo.

Entre los profesores que les tocó vivir las modificaciones generadas en los planes de estudio de 1996 y el 2007, se encuentra Alfonso. En el primero como estudiante y después como maestro. Desde su perspectiva, sí se ha puesto más interés en la formación docente y considera que el plan del 2007 es menos teórico y más práctico:

Cuando estaba, en el anterior plan, yo notaba como que era más enfocado, más consolidado y ahorita yo veo que las materias son técnicas, se suprimieron materias seriadas, para darle mayor movilidad [flexibilidad] al estudiante. Anteriormente sí estaban algunas materias seriadas [lo que permitía una formación] más especializadas [teórica], pero ahora ya no. (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020)

En consecuencia, la aplicación del plan del 2007 muestra desplazamientos en torno a los conocimientos que articulan el saber pedagógico de los profesores; aunque el plan fortalece la

importancia de la formación en docencia, los profesores le dan un toque pragmático. En particular los profesores noveles le adjudican al Plan flexibilidad y lo critican por carecer de aspectos útiles para la práctica educativa, por ejemplo, la formación socioemocional en el aula. Entre los profesores que subrayan la flexibilidad se encuentra Dalia, profesora de menor edad del grupo de entrevistados, ella estudió la licenciatura en el 2011, es decir en un momento en que el plan del 2007 se supondría se encontraba en aplicación “[CL] ¿qué orientación tomaste? [Dalia] fíjate que podías tomar de un bloque en específico, pero yo tomé de varios bloques porque había materias que sí se acomodaban, otras que no” (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). Dalia basó su elección según el horario en que se ofertaban las materias. Sobre el segundo aspecto, la formación socioemocional Dalia en su formación, solo tomó una clase de la orientación y las dos obligatorias que ofrece la licenciatura. Ahora como profesora dice que sus alumnos “señalan que no sienten que las materias que vienen en el plan de estudio los vayan a preparar emocionalmente para lidiar con niños o con problemáticas familiares, o con sus padres” (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). En particular, ella subrayó la necesidad de la preparación para el manejo socioemocional de los estudiantes, esto en conexión con sus primeras experiencias como docente en secundaria y bachillerato, en donde destaca que no se encontraba preparada para trabajar con niños con capacidades diferentes. La importancia que le confiere Dalia a los aspectos emocionales en la formación docente, es acorde con lo planteado por Alliaud (2004), en relación con una característica de los profesores noveles, “la emotividad”: “la relación interpersonal, el vínculo y el afecto con los alumnos aparecen como ingredientes que definen la tarea de enseñar” (p.6)

Ambas interpretaciones, en torno al plan de estudio, la flexibilidad y el vínculo con los alumnos, aparecen en el profesor Pedro, el cual también tiene pocos años como docente. Pedro se formó en la licenciatura del 2002 al 2007, es decir bajo el plan de estudio de 1996, en donde era obligatorio concluir todas las clases de la orientación especializante que se elegía. Para Pedro, el plan actual es flexible pues más que centrarse en profundizar en una orientación, con el sistema de créditos el alumno elige. “El plan y programa de la carrera en Historia vigente tiene la flexibilidad de que tenemos diferentes áreas de especialización, tú tienes que cubrir créditos, no tienes que cubrir el área de especialización” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Desde su perspectiva es favorable porque permite tomar en cuenta los “intereses personales [del alumno]”. Sin embargo, Pedro considera que su experiencia, al cursar completa, las asignaturas de

la orientación en docencia, fue importante para su posterior trabajo profesional, terminó dos orientaciones: las de docencia y la de México del siglo XX, las cuales siguen siendo sus líneas de investigación. Como él mismo refiere, estudiar las asignaturas de la orientación en docencia le generó un plus en relación con sus demás compañeros, una mayor profesionalización:

[...] al salir de la licenciatura entonces para muchos era muy complicado y yo lo pude ver desde mi experiencia personal [...] me ayudó muchísimo, sobre todo en la parte del lenguaje que utilizamos entre profesores, el aprendizaje significativo, las habilidades, las competencias, todo ese lenguaje que es necesario para poder hacer una planeación, por ejemplo. (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020)

En su estatus de profesores jóvenes, Dalia y Pedro interpretan el plan de estudio de la licenciatura desde su propia experiencia como alumnos. Lo anterior sucede por la cercanía que tienen con su formación inicial. Para Alliaud (2004) “ese largo cambio que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan modelos de enseñanza [...], adquieren saberes y reglas de acción [...], pautas de comportamiento [...]; construyen esquemas sobre la vida escolar [...]” (p.1). Por ende, sus interpretaciones sobre la enseñanza se encuentran fuertemente vinculadas con su experiencia como alumnos, pues aún no cuentan con una larga experiencia en cuando a su trayectoria profesional que les permita contrarrestar ideas y modificar prácticas. Así, el profesor Pedro, recalca en su experiencia los saberes técnicos: el saber hacer una planeación y conocer un lenguaje que le permite involucrarse con sus pares profesores. Lo anterior lo refuerza por los pocos años que tiene como docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, dicha experiencia matiza su emotividad en contraste con la profesora Dalia, para el docente Pedro, el vínculo con los alumnos es importante y conocer sus intereses para desarrollar la planeación de la asignatura, pero no aspectos afectivos.

En el caso de Pedro, su interpretación sobre la enseñanza se entrelaza con los saberes informales que posee, los cuales se construyen en las experiencias fuera de la escuela, la familia, las amistades (Díaz Quero, 2006). Es importante destacar que el profesor Pedro viene de una familia de profesores, sus padres son docente formados en la Normal de Jalisco. Como estudiante de la licenciatura en historia, Pedro tuvo muy claro que uno de sus ámbitos laborales sería la docencia, pero también le gustaba la investigación por eso optó por la licenciatura en historia: "yo vengo de una familia de docentes, también eso tuvo que ver, definitivamente yo cuando entró a la

licenciatura, mi interés era la docencia y la investigación, realmente las dos me apasionan y yo con las dos me complemento” (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020).

Por otra parte, en cuanto a los contenidos del plan de estudio y su puesta en operación, los profesores de la orientación de docencia con más antigüedad, José, Francisco, Margarita, y con una formación más sólida en educación afirman que sí revisan autores como Piaget, Vygotsky, Montessori, Pestalozzi, Freire. Algo similar sucede con los profesores en perfeccionamiento, como Rosa y Alfonso, pues también aluden a dichos teóricos, pero vinculándolos con saberes informales, es decir con ejemplos concretos sobre problemáticas educativas: “luego empezamos a trabajar lo que es la zona de desarrollo próximo, lo que es el aprendizaje significativo para que ellos también desarrollen en sí las herramientas para generar ambientes” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020).

Aquí observo también preocupaciones prácticas. Los docentes Rosa y Alfonso no se formaron en el mismo plan de estudio en la licenciatura en historia, sin embargo, ambos hicieron la misma maestría lo que puede ser un referente en la forma en que interpretan el proceso educativo.

De forma diferente, los profesores con pocos años en experiencia profesional en docencia, Pedro y Dalia, no recordaban que pedagogos ven en sus clases, es el caso de Pedro refiere a teóricos de la historia como “Bloch, Koselleck” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). O en caso de la profesora Dalia refieren que estudian “autores pedagógicos” pero no mencionó algunos en particular. Pedro estudio la orientación en docencia, sin embargo, sus estudios de posgrado no se relacionan con el campo de la educación, aspecto que también comparte con Dalia, lo que puede explicar el poco dominio de saberes pedagógicos.

Con respecto al análisis de autores especialistas en la enseñanza de la historia, el más mencionado fue Mario Carretero. Por ejemplo, Rosa refiere: “Carretero más bien, lo vimos en Fundamentos de la educación [asignatura del plan de 1996]. Acá, cuando entré a dar la materia, [Diseño y elaboración...] no veíamos tanto a Carretero, como era de diseño y elaboración nos íbamos directo a las estrategias y los materiales” (Comunicación personal, 30 de enero del 2020). Lo anterior refleja un cambio importante en cuanto a los contenidos y la formación entre el plan del 2007 y su antecesor. En el plan de 1996, la docencia de la historia seguía el enfoque cognitivo de Mario Carretero; pero el plan (2007) tuvo un enfoque más práctico basado en la adquisición de herramientas para la enseñanza (UDG, Portal de Programa Educativo de Pregrado, 2000). Por eso

Rosa indica "nos íbamos directo a las estrategias" (Comunicación personal, 30 de enero del 2020) y Alfonso dice: "a mí cuando me dieron los programas me dijeron que me enfocara en la práctica profesional" (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020).

En cambio, el profesor Pedro enfatiza la importancia de la didáctica de la historia "[aunque] no necesariamente la didáctica es el centro de la enseñanza de la historia, sí es parte fundamental, inclusive aquí en la licenciatura en historia es donde yo hago la didáctica fundamental porque es lo que más falta" (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). La misma opinión tiene la profesora Margarita "es algo tan importante que sepan pedagogía y métodos pedagógicos, que sepan de donde procedió la técnica y cuál es el proceso, y no es para que lo sigas, sino para que entiendas que hay una historia dentro de cada cosa" (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018). Tanto Pedro como Margarita tienen experiencia docente en la Normal y en la orientación en docencia de la historia, por lo que podemos asumir que esta doble pertenencia institucional los induce a subrayar la formación pedagógica, en específico la didáctica de la historia; además, como estudiante, Pedro trabajó con la profesora Margarita.

- **Los Conceptos Clave en la Enseñanza de la Historia y la Formación para la Docencia.** Ahora bien, revisando los programas de las materias relacionadas con la orientación para la docencia, el plan vigente coincide con lo descrito por los profesores: contenidos en función de ambientes de aprendizaje, el aprendizaje significativo, el enseñar recursos (trabajo en equipo, mapas conceptuales, etc.) la evaluación continua y la presentación de una "clase piloto". Los conceptos más usados de manera común por los docentes son: ambientes de aprendizaje e historiador docente, aunque, este último no es señalado en el "Modelo Educativo del siglo 21", (UDG, 2007).

Pero ¿Qué se entiende por ambientes de aprendizaje e historiador docente? Como ya señalé, los ambientes de aprendizaje son definidos como "atmósferas educativas que estimulen y otorguen significado a los procesos de "aprender -conocer" que les sean trascendentes a quienes se forman" (UDG, 2007, p.5). La definición concuerda con lo referido en las dos materias obligatorias. Desarrollo de ambientes de aprendizaje y Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia, pues su objetivo es que los alumnos sean capaces de generar un ambiente de aprendizaje en función del contexto en que se encuentran, el cual no necesariamente se circunscribe a lo escolar. Estas atmósferas educativas son comprendidas por los profesores desde dos posturas:

○ Una centrada en ambientes escolarizados, en donde se trata de generar en los alumnos habilidades de planeación de una clase, hacer diagnósticos, evaluaciones continuas, generar empatía con el alumnado y de ser posible hacer un ejercicio de práctica en aula -Margarita, Pedro, Dalia-. Desde esta perspectiva, el profesor se convierte en un mediador entre el conocimiento histórico y los alumnos: “es ir revisando los contenidos [...] viendo en los planes y programas de educación básica, como en educación preparatoria [...] desde una perspectiva histórica profesional” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020).

○ La otra visión entiende los ambientes de aprendizaje situados en espacios no escolarizados, -Francisco, Rosa, Alfonso-. Bajo esta visión el profesor se vuelve un generador y promotor de un conocimiento histórico, él forma el ambiente en función de los intereses del público. Al respecto, el profesor Alfonso refiere: “Tienen que ir [los alumnos] a una práctica fuera de su contexto cotidiano [...] lo rico de eso es que muchos estudiantes me dicen que ellos saben algo de teatro, saben algo de música, y les permito que lo impartan en el espacio que ellos crean oportuno. Sí hay un rigor que hay que cumplir. Una planeación, este... objetivos” (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020).

Ambas visiones no son excluyentes, pues los profesores reconocen ambos ámbitos y coinciden en pedir a los estudiantes hacer planeaciones y definir objetivos según la propuesta que quieran implementar. En ese sentido, los marcos de referencia del profesorado les permiten irse apropiando e interpretando lo prescrito, matizando, modificando o resignificando, por ello es importante conocer cómo y desde dónde los profesores interpretan dichas prescripciones.

Por otra parte, el historiador -docente es una figura mencionada por los profesores entrevistados. Al respecto el profesor Pedro dice "El perfil del historiador- docente es un investigador o sea que se dedica a la investigación, alguien que se dedica a toda la parte del desarrollo de la historia, trabaja, vive de la historia y que además da clase (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Es decir, para Pedro, la investigación es fundamental y la docencia es un valor agregado, el historiador sabe dar clases.

Otra postura en cuanto al historiador -docente, más cercana a lo propuesto en el programa de la asignatura de ambientes de enseñanza para el aprendizaje de la historia, lo expresa Alfonso, el cual habla del historiador docente como enfocado a la investigación y que, como profesor, “fascina” a sus alumnos.

Sí hay investigación, pero pensando en las necesidades del espacio educativo. Es más rico [cuando el historiador] conoce la realidad, conoce las necesidades del maestro, las del estudiante, sabes investigar [...] el historiador docente es lo que se necesita frente al aula [...]. El historiador-docente ve a través de documentos, a través de las investigaciones, y fascina a los chavos y les queda, entonces yo ahí le veo la ventaja del historiador- docente. (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020)

La diferencia en las concepciones sobre el historiador-docente se explica por la experiencia profesional. Alfonso tiene varios años de trabajo como docente en diferentes niveles educativos, lo que le permite ser cercano a las necesidades del aula. Es un conocedor de los retos del profesor frente a grupo. En cambio, Pedro tiene una mayor experiencia en el ámbito teórico metodológico de la historia, como investigador, para él una característica formativa en la licenciatura es: "el perfil del historiador- docente es un investigador [...] en la Normal es alguien que tenga experiencia en el aula, que se dedique a dar clase, que trabajé frente a grupo" (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Es decir, en el caso de ambos profesores su comprensión del historiador- docente se matiza con su experiencia profesional y las realidades que viven en los ámbitos educativos en los que laboran. Ambos subrayan el dominio metodológico y el manejo de las fuentes que debe tener el historiador- docente, pues esto ayuda a generar interés y comprensión por la historia entre los estudiantes. Sobre el historiador docente el término se entremezcla con la construcción de ambientes de aprendizaje y con la idea de transmisión de un saber:

Un historiador docente, un historiador, un licenciado en Historia, con el conocimiento histórico, pero con las habilidades docentes para transmitirlo [...] el licenciado en Historia tiene el conocimiento y tiene la metodología del pensamiento histórico y el docente tiene el conocimiento general y tiene las estrategias didácticas para transmitirlo. (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018)

En la cita se observan dos ideas vinculadas, por un lado, la relación de la enseñanza como transmisión, pero dicha transmisión entendida como dominio de estrategias y por otro lado el historiador docente como un profesor que conoce la "metodología del pensamiento histórico" aspecto que diferencia al licenciado en historia del docente en historia, dicha visión es cercana a profesores que han tenido la doble formación, en la licenciatura en historia y en Escuelas Normales como Francisco, Margarita, José.

Un tercer concepto, sólo referido por un docente, Francisco, fue el pensar históricamente. Concepto cercano al enfoque del “Modelo curricular por competencias” que busca que el egresado de la Licenciatura en Historia sea un individuo crítico, reflexivo, propositivo y abierto a la discusión, tanto en la investigación y en la docencia, como en la difusión del conocimiento histórico” (CUCSH, Licenciatura en historia, 2012). El “pensar históricamente” sólo fue expresado por este profesor, quien desarrolla investigación en enseñanza de la historia, por lo que es más cercano que otros profesores a los enfoques y planteamientos de dicho campo de estudio.

En función de dichos conceptos clave ¿Qué habilidades debería tener el historiador-docente? Desde el plan de estudio, se señala formar docentes críticos con “los conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan analizar el pasado, proponer nuevas formas para enseñar y difundir la historia” (CUCSH, Licenciatura en historia, 2012).

Para algunos profesores, las habilidades centrales que deben enseñar a sus alumnos (no hablan de competencias) se relacionan con “saber desenvolverse en el aula” (Pedro), “el control del grupo” (Dalia) “el realizar una ponencia”, “vencer el miedo escénico” (Alfonso). Los tres coinciden en la importancia en transmitir un conocimiento histórico y también la enseñanza no solo en las escuelas sino con la difusión.

Por ejemplo, el programa de la asignatura de Desarrollo de estrategias de aprendizaje, elaborado por el docente Francisco en el 2003 y actualizado por Alfonso en el 2014, refiere el papel de los docentes formadores: “los docentes deberán valorar y ayudar a los alumnos a convertirse en estudiantes impulsados por metas, que planifican, se autoevalúan y aplican estrategias para su aprendizaje” (UDG, Portal de Programas Educativos de Pregrado, 2014). Sin embargo, en el trabajo docente observo una débil vinculación con las propuestas que emanan de la investigación en enseñanza de la historia. Lo anterior, me llama la atención porque como refiere la profesora Margarita, acerca de los nuevos planes de estudio en educación básica y media superior:

La historia la están respetando como ciencia, entonces por lo tanto la forma metodológica, los acercamientos metodológicos que hacen van a ser parecidos a los de ustedes [los historiadores] ¿cómo qué? hablan de fuentes, perfecto, de qué más, búsqueda de información también de archivo, ¿los niños lo van a hacer? claro que lo pueden hacer. (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Así, el enfoque propuesto en educación básica tiene como uno de sus pilares la emulación de lo que hace el historiador cuando investiga, pero adecuándola al aula y al nivel en que se encuentran los estudiantes:

El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constantes renovaciones a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad [...] por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana. (DOF, 19/08/2011, s/p.)

Sin embargo, Dalia y Rosa, entienden este acercamiento desde la teoría en historia y no tanto con base en el conocimiento sobre la enseñanza de esta disciplina. Por ello, hablan poco de aspectos concretos como la enseñanza en el uso de las fuentes, la comprensión de la construcción de la historia y su interpretación, el tiempo histórico y cómo llevarlo a la enseñanza, la educación histórica y la enseñanza y aprendizaje de los conceptos de primer y segundo orden, elementos del Modelo en Educación Histórica. Los profesores más cercanos a estas temáticas como Francisco, Margarita y José son los que, como línea de investigación, trabajan la enseñanza de la historia y/o han trabajado en Escuelas Normales

Ahora bien, en los documentos curriculares ¿qué tipo de docente se perfila en la orientación en docencia de la historia? ¿cuál sería su papel social? En la página, Guía de carreras de la Universidad de Guadalajara se señala que: “El profesional de la Licenciatura en Historia debe ser un individuo crítico, reflexivo, propositivo y abierto a la discusión, tanto en lo que se refiere a la investigación y a la docencia” (Guía de carreras, licenciatura en historia, 2020); sobre el segundo aspecto, se prescribe: “Al egresar, el estudiante de la Licenciatura en Historia, tendrá los conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan [...] proponer nuevas formas para enseñar [...]” (Portal de Programa Educativo de Pregrado, UDG, 2022).

En relación con cómo los profesores abonan al cumplimiento de estos perfiles ubiqué lo siguiente. En el programa de Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia, realizado en el 2007 por Silvia Ayala y Hugo Torres, se señala que implica conocer “los fundamentos teóricos y prácticos de la didáctica de la historia [para ello el alumno debe] conocer y aplicar las perspectivas, los fundamentos, las técnicas y los recursos cognitivos para desarrollar ambientes para el aprendizaje de la historia” (UDG, Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la

Historia, 2007, p.2). Es decir, se relaciona con un historiador que domina por un lado los aspectos teórico-metodológicos de la historia, y al mismo tiempo los aspectos didáctico específicos de la enseñanza de la historia.

Conclusión

Como cierre de este apartado enfocado en conocer cómo se apropian los docentes de la Orientación en docencia, de los programas semestrales y el plan de estudio, ubico que los profesores con puestos directivos tienen mayor claridad del plan, pues formaron parte de los debates para su formación. El documento de mayor referencia por parte de los profesores es el programa de estudio de asignaturas, el cual se encuentran físicamente en la coordinación y algunos en línea. El docente asignado pueda basarse en ellos para elaborar su plan semestral.

La cercanía de los profesores con puestos directivos con el plan de estudio se debe, en parte, a que participaron en los procesos de reforma. El proceso de elaboración de una reforma se da en dos fases, la primera parte, es descendente parte del Consejo General Universitario en donde se conforma las bases y enfoques para los planes de estudio y los avala; hasta llegar a los presidentes de academia, los cuales fungen como mediadores entre las regulaciones institucionales y los profesores que integran las academias. La segunda fase de circulación es ascendente, tiene como finalidad modificar los planes de estudio de las licenciaturas e involucra el trabajo colegiado de los profesores y sus cuestionamientos, los cuales ascienden a las instancias de mayor jerarquía, siendo los presidentes de academia los portavoces.

Por tanto, al hablar de la relación entre los profesores y los objetos normativos de la enseñanza de la historia, en su mayoría se centran en los programas de estudio de asignatura, pues es un objeto que es manipulado directamente por el docente que imparte la materia, en él puede hacer modificaciones en función de aspectos subjetivos marcados por su formación, trayectoria profesional o aspectos de su experiencia informal fuera de la institución. Lo anterior se ve fortalecido por dos aspectos de la cultura escolar, que se trataran en el siguiente capítulo, el trabajo colegiado y la idea de libertad de cátedra del profesor.

El grupo generacional al que pertenecen los profesores y los años en servicio en la UDG delimitan los marcos de referencia que influyen en su toma de decisiones y en el reconocimiento a su labor por los otros docentes. Los grupos generacionales que encontré fueron tres: noveles, en perfeccionamiento y consolidados, dicha clasificación la retomé de Marcelo (2001) e Imbernón

(1989, 2015), con leves diferencias, pues los autores reúnen en un mismo grupo a los docentes en perfeccionamiento y consolidados y para el caso de la orientación en docencia, al tomar como base las diferencias y semejanzas entre los profesores entrevistados, observé diferencias.

- Los profesores noveles (Pedro y Dalia) aún cercanos a su formación inicial, tienen muy presente el ejemplo de los profesores que les dieron clase y retoman aspectos de ellos. Estas referencias no se adscriben plenamente a la cultura escolar, pues sus alianzas con otros profesores aún son débiles. Al tener poco tiempo como docentes todavía no se empapan de los convencionalismos de la cultura escolar. Sin embargo, Pedro debido su experiencia en otras intuiciones, por su pertenencia a una familia de docentes y por su cercanía con profesores consolidados, muestra una mayor compenetración de la cultura escolar.
- Profesores en perfeccionamiento (Alfonso y Rosa). Son docentes con varios años de trabajo en la licenciatura en Historia, 11 el primero y 16 la segunda. En ese trayecto han articulado un saber pedagógico con saberes informales a partir de su experiencia en el aula, ya sea en la UDG o en otras escuelas, como es el caso de Alfonso. Ambos docentes al hablar de otros profesores, lo hacen sin enjuiciamientos polarizados como un buen o mal profesor. Además, estudiaron la misma licenciatura -Historia en la UDG-, aunque en diferentes planes de estudio y la misma maestría, tienen opiniones cercanas en cuanto a enfoques y privilegian la formación docente en función del mercado laboral en el que se desenvolverán los alumnos.
- Los profesores consolidados – José, Francisco, Margarita - tienen una amplia trayectoria académica y profesional, forman parte de cuerpos académicos en la Universidad o de redes externas en temáticas relacionadas con el campo educativo. Por lo mismo en sus interpretaciones acerca de los programas de asignatura y el plan de estudio, se muestra un saber pedagógico en donde se articula con mayor claridad lo pedagógico, lo didáctico y el campo de la historia. No obstante, los tres docentes muestran matices en sus interpretaciones. El profesor José confiere mayor peso a los saberes disciplinares; Margarita resalta la fundamentación teórica de la enseñanza y la formación docente, sin dejar de lado la formación histórica para explicar el contexto educativo, dicha profesora tiene una clara conciencia del sistema educativo en México conocimiento que transmite a sus alumnos y se observa en los profesores noveles que la toman como referencia. En el

caso del profesor Francisco, su influencia se ve reflejada en dos aspectos, como jefe de academia por varios años y como profesor de la asignatura en docencia que todos los alumnos deben de llevar, Didáctica de la historia (Plan 1996) y posteriormente Desarrollo de ambientes de aprendizaje de la historia (Plan 2007), por lo mismo docentes como Alfonso y Rosa, lo refieren como modelo. Como parte de los profesores consolidados de la orientación en docencia, se encuentra la Dra. Violeta⁷⁵. los profesores noveles aluden a ella, ya sea como un ejemplo en sus clases o como compañera de trabajo y su interés por los aspectos socioemocionales de los alumnos.

En dichos procesos de apropiación que hacen los docentes sobre la enseñanza de la historia tanto de la licenciatura en LEAH/ED, como en la LH/OD, los profesores involucran aspectos de la cultura escolar como: el papel de las academias, la libertad de cátedra, o inflexibilidad en los programas, entre otros elementos que se verán en el siguiente capítulo.

⁷⁵ La profesora Violeta tiene amplia experiencia como docente en la Orientación en docencia de la historia, no aparece en las entrevistas porque no contestó los correos para saber si podría entrevistarla, fue en tiempos del COVID-19 y el cierre de las escuelas por lo mismo tampoco pude buscarla de forma presencial.

Capítulo VI

Cultura Escolar: Regulación y Creencias Colectivas del Profesorado

El capítulo tiene como propósito relacionar la cultura escolar de las dos instituciones de estudio con las creencias de los profesores. Interés que se inscribe en el segundo eje de análisis, cultura escolar: normas y prácticas que articulan el saber docente. Eje que se divide en dos categorías: normas explícitas e implícitas en torno a la enseñanza de la historia y prácticas educativas del profesorado. Este capítulo se enfoca en la primera categoría dedicada a las normas, siendo el capítulo siete en donde abordaré la cultura escolar desde la práctica educativa de los docentes. Para comprender la cultura escolar de las dos instituciones de estudio, parto de la definición de Julia (1995), considerando el conjunto de normas implícitas y explícitas que configuran la práctica del profesorado y que articulan un saber docente que permite matizar, rechazar o aceptar lo establecido. Al igual que en el capítulo cinco, esta segunda parte la dividí en función de las dos licenciaturas de estudio, Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación secundaria de la ENSJ y la Orientación en docencia de la licenciatura en historia de la UDG.

Para el análisis triangulé lo referido por los profesores en las entrevistas, con lo que observé en las juntas de la academia en enseñanza- aprendizaje de la historia y lo que se establece en documentos oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Educación Jalisco y la ENSJ y por la UDG y la licenciatura en historia. En ese sentido, los apartados son desiguales, pues para el caso de la Escuela Normal Superior de Jalisco realicé observaciones y registros de varias juntas de academia, durante el periodo, –del 2019 a marzo del 2021– en cambio en la Orientación en docencia de la Licenciatura en historia, durante el trabajo de campo sólo se realizaron dos juntas de academia, de las cuales tengo registro.

6.2. La Escuela Normal Superior de Jalisco, Entre el Cambio y la Inercia

En este apartado abordo la cultura escolar de la Escuela Normal Superior de Jalisco, sus normas y regulaciones, así como las tradiciones y creencias de los profesores. El objetivo es comprender ¿Cómo es que la cultura escolar –normas, creencias y prácticas– de las dos instituciones de estudio enmarcan la manera en que los profesores se apropian de la enseñanza de la historia, formando un saber docente? A través del análisis encontré que el trabajo colegiado, el

control administrativo sobre la contratación y la actividad docente, las tradiciones, la identidad y las creencias de los profesores son los elementos que configuran la cultura escolar. Por tanto, el apartado se divide en los tópicos referidos.

A) *Regulación Sobre el Trabajo Colegiado: Controles, Alianzas y el sentido práctico de los profesores*

El trabajo colegiado es considerado por la SEP como “una estrategia de consulta, reflexión, análisis y concertación entre los profesores de la institución educativa” (SEP, 2004, p.1, citado en Quintero y Romero, 2017, p. 38). Visión que concuerda con la interpretación que hacen los docentes del trabajo colegiado. Aguirre y Barraza (2021), a partir de un estudio realizado con profesores de una escuela normal rural en Durango, plantean que el trabajo colegiado es nombrado por los docentes como “el trabajo de academia [y es entendido como] las acciones, actividades, estrategias, gestiones y decisiones que se hacen en conjunto y entre iguales” (p.9). De igual manera, que los docentes en la Norma Rural de Durango, en la Escuela Normal Superior de Jalisco, los profesores relacionan el trabajo colegiado con las reuniones en academias en donde tratan temas relacionados con las materias, los alumnos, la planeación del semestre y sus clases (Reunión de Academia, 2019-2021, ENSJ).

Basándome en las observaciones realizadas, los profesores de la académica en enseñanza-aprendizaje de la historia, de la ENSJ se reúnen un día a la semana, en promedio de una hora a dos horas. La asistencia del profesorado forma parte de su carga laboral, por lo que es obligatorio integrarse a una academia en función de la carrera en donde se tenga la mayor carga de horas clase. Lo anterior hace que los resultados del trabajo colegiado se encuentren entrecruzados con las normas en torno al control del tiempo y de la actividad docente. A este tipo de colegialidad, regulada desde la normativa, Barraza y Guzmán (2007), basándose en Hargreaves (1997), la denominan colegialidad artificial, o colegialidad obligatoria, pues surge desde la normativa y no de los propios docentes “se usa para poner en contacto a los profesores [...] y no surge espontáneamente, sino que se planea” (Guzmán y Barraza, 2007, p.8).

Durante el periodo que realicé el trabajo de campo en la ENSJ -del 2019 a marzo del 2021- ocho profesores formaban parte de la academia de la carrera en enseñanza- aprendizaje de la historia, seis fueron constantes en asistir a las juntas realizadas una vez por semana, los otros dos profesores, Iris y Manuel, se integraron a la academia el último semestre que hice observaciones. La profesora Iris estuvo ausente por que estaba cursando un doctorado. El profesor Manuel se

incorporó a la academia de historia, durante el segundo semestre del año 2020, aunque ya laboraba en SEJ. En su mayoría los profesores participan haciendo observaciones sobre el plan de estudio, dando opiniones acerca de sus alumnos y referencias en torno a cómo llevan sus asignaturas, todo centrado en la docencia.⁷⁶

La institucionalización del trabajo colegiado en academias inició con la implementación y aplicación del plan de estudios de 1999. En dicho plan, se dejó cierto marco de libertad a cada Normal para definir qué temas tratar. En los lineamientos derivados del “Programa para la Transformación de las Escuelas Normales” (1996) se proponía:

Que cada escuela a partir de su realidad específica reflexione colegiadamente sobre sus prácticas educativas, identifique los aspectos que favorecen u obstaculizan el cumplimiento de su misión [...]. La importancia del trabajo colegiado [es] formar comunidades profesionales de aprendizaje. (SEP, 2003, p. 6)

La intención de la SEP era crear “comunidades profesionales de aprendizaje”. Sin embargo, los directores definieron líneas de trabajo.

Cada cuerpo directivo, yo te podría hablar de las últimas tres o cuatro etapas con el maestro Álvaro Pelayo, con la Mtra. Benita Camacho Buenrostro, con el profesor Manuel de la Torre Espinoza, con el Dr. Ponce Grima y, hoy en día, con el Mtro. Néstor, cada uno con su trabajo, con su equipo, tienen diferentes concepciones de lo que es el trabajo de academia. En algún momento, al principio, las reuniones de academia eran por semestre. Todos los maestros que le dan clase a primero, tercero, quinto y séptimo semestre repartidos en cuatro espacios. ¿Sí? En otros momentos se buscó la posibilidad que fueran por asignatura. Todos los maestros de bases filosóficas y organizativas del sistema educativo nacional con el Plan de estudios 99 ¿verdad? Y así sucesivamente. (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020)

⁷⁶ El trabajo colegiado se contempla también en el “Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales”, el cual se emitió en 1996, mismo que fue actualizado en 2001. Dicho programa, fue el referente a seguir para la elaboración del documento, “Reglamento interno” (ENSJ, 2004). Según Barraza y Guzmán (2007), previo a las reformas de la década de los noventa, aunque ya se daba el trabajo colegiado en las Escuelas Normales, no se comprendía como uno de los ejes para que las normales, alcanzaran el estatus de instituciones de educación superior. Es por ello que, aunque en la Escuela Normal Superior de Jalisco ya existía el trabajo colegiado, este adquiere mayor relevancia y organización y después de la reforma del 99 es incluido en las normas institucionales: “Son atribuciones y obligaciones del Maestro: Formar parte de las academias de maestros que les corresponden por su especialidad que atienden, así como asistir a las sesiones respectivas” (ENSJ, 2004, art. 22, p.17)

Ahora bien, estas formas de organización, aunque puestas en práctica según la gestión en turno, estaban reguladas por los documentos oficiales. Espinosa (2008) en el documento, “Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales” (2002), propone las siguientes formas de trabajo académico: “por el grupo que atienden; por el semestre que atienden; por asignaturas afines” (Espinosa, 2008, p.3-4). Entre lo que se establece en la norma y lo indicado por los directores, los maestros también priorizan temas, toman acuerdos y realizan acciones.

Los profesores solo refieren al “Reglamento Interno” (ENSJ, 2004) para orientar el trabajo en academia. El Reglamento de la Escuela Normal Superior de Jalisco se encuentra en la página web de la ENSJ, en él se marcan las obligaciones de los docentes, dentro de ellas se estipula que es obligatorio reunirse en academias⁷⁷.

Los directivos tienen un mayor conocimiento de lo indicado por la SEP y los maestros solo acceden a los reglamentos de su institución. Lo anterior coincide con lo señalado por Espinosa “es bien sabido que muchos textos se quedan en las oficinas centrales o con las autoridades locales, y en ocasiones los maestros que los reciben los toman como de su propiedad y no los socializan con los nuevos profesores” (2008, p. 4). Esto genera desconocimiento sobre la relevancia del trabajo colegiado; tensiones entre lo propuesto por la dirección y lo considerado como relevante por los docentes en tanto no hay claridad sobre qué hacer en la academia.

Por ejemplo, Emilio, director de la ENSJ entre 2013- 2017, introdujo el siguiente cambio en el trabajo colegiado: “La estructura de las academias estaban organizadas por semestre [...] Yo planteé ahí un primer ajuste y es el cambio de las academias por campo disciplinar y aparece entonces la academia en historia” (Comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). La finalidad de Emilio era “debatir la estructura epistemológica de la disciplina [y], una vez que tengan esa claridad (los profesores), la academia debía preguntarse cómo se forma un maestro en historia” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). Para hacer este cambio, Emilio consideró ciertas problemáticas que observó, relacionadas con el poco conocimiento que poseían los maestros sobre la disciplina en que formaban a los estudiantes normalistas. Asimismo, Emilio intentó que en las academias se produjeran artículos publicables. Para este director las academias deberían ser un espacio de debate y de producción disciplinar y pedagógica. Pero, la

⁷⁷ Reglamento interno Escuela Normal Superior de Jalisco: “Son atribuciones y obligaciones del Maestro: III. Formar parte de las academias de maestros que les corresponden por su especialidad que atienden, así como asistir a las sesiones respectivas”. (ENSJ, 2004, art. 22, p.17)

academia de historia también hizo su propia definición de prioridades: “Finalmente la academia [de historia] no asumió como tal discutir qué es la historia y cómo se enseña, muchos menos el meter materias optativas con respecto de la historia y menos involucrarse [...] haciendo un artículo o lo qué fuera” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019).

Lo anterior muestra concepciones distintas en torno al objetivo de las academias. El enfoque de Emilio es acorde con lo postulado posteriormente en el “Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública” (2018) como un eje central de la reforma del 2018 “Los perfiles de todas las licenciaturas serán fortalecidos particularmente en lo disciplinar.” (DOF, 10/07/2018). Es decir, las ideas de Emilio eran consistentes con los nuevos planteamientos y problemáticas observadas desde la SEP. En contraparte los profesores de la academia en historia desarrollaron su debate en torno a aspectos concretos que influyen en los alumnos y su formación -lo emocional-.

La discordancia entre la academia y el director refleja también distintos ritmos en la comprensión de los objetivos del trabajo colegiado. Con el trabajo académico la SEP buscaba “que las escuelas normales avancen en procesos de cambio y mejoramiento de la gestión institucional, cuya finalidad primordial consiste en generar condiciones favorables que permitan transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar altos niveles de aprendizaje.” (SEP, 2003, p. 9). Lo que requería “comunidades profesionales de aprendizaje” con la finalidad de “que prevalezca en todos sus integrantes una intencionalidad común de mejora continua y de ejercicio competente” (SEP, 2003, p. 6). Con ello se busca, a partir de la academia de profesores, un planteamiento homogéneo por ello sus integrantes deberían alcanzar una “comprensión común de los objetivos de su trabajo” (SEP, 2003, p. 9).

Esta búsqueda por la homogeneidad estaba también en el plan de estudio de 1999. Ahí se establecía que el objetivo de las academias es crear “relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, promover el avance académico de los alumnos, así como revisar e intercambiar materiales de estudio” (DOF, 11/05/2000). Al respecto, Ponce, Campos y Fernández (2013) plantean que, en la Escuela Normal Superior de Jalisco, las iniciativas desarrolladas en las academias “las que más interesan son las profesionales. El mayor tiempo se dedicó a la discusión de los modelos educativos y la reforma por competencias, así como la Reforma Integral de la Educación Básica” (p. 285). Ahora bien, en las observaciones que realicé en las Juntas de Académica, sucedía algo similar, los principales puntos que trataron los profesores fueron los

siguientes: cómo trabajar con las nuevas asignaturas, de qué forma unificar los criterios de evaluación para dar seguimiento a la formación de los alumnos y revisar cuáles serían los conceptos que, de forma conjunta, promoverían en sus clases. Asimismo, los docentes trataron problemas relacionados con posibles deserciones, por la pandemia, y los retos y dificultades de la enseñanza en línea (Reunión de Academia, 2019-2021, ENSJ).

Las academias, en tanto “comunidades de aprendizaje” sugeridas a principios de la década del 2000, funcionan de forma recurrente en la ENSJ, aunque su operación sigue siendo bajo la lógica de hace 20 años o las discusiones aluden menos al debate epistemológico de la historia y su enseñanza y más a cómo uniformar el trabajo académico.

Por tanto, puedo ubicar un elemento importante que conforma la gramática escolar de la ENSJ, el pragmatismo educativo entrelazado con la búsqueda por unificar criterios. Para Galván, (2011), esta sedimentación relacionada con unificar formas de trabajo y contenidos es una tradición enraizada no sólo en las normales en México, sino también en instituciones formadoras de docentes de otros países de América latina, bajo la lógica de “dar formato a la diversidad” (p.136). Este formato común está en los planes de estudio y reglamentos, pero es vivido por los profesores de la ENSJ, a través del pragmatismo con el que se organizan, mismo que orienta el trabajo colegiado, en donde se deja de lado o se profundiza poco en los elementos epistemológicos de la disciplina y en las bases teórico- metodológicas de la enseñanza de la historia.

Al respecto, Ayala (2007), señala que las sedimentaciones en las formas del trabajo académico se pueden modificar. La autora, a partir de un estudio realizado en un momento de crisis en el programa de la Maestría en Educación Física, de la Escuela Normal Superior Semiescolarizada (ENSEF) en Puebla, plantea que, a partir del posible cierre del programa de la Maestría, los profesores modificaron sus formas de trabajo colegiado con la finalidad de mejorar el currículo:

El trabajo no tuvo como punto de referencia la autoridad vertical y unipersonal, sino más bien un proceso más participativo que permitía aprovechar las competencias y habilidades más destacadas de cada cual y que permitiera mayores sentimientos de logro, motivación y ubicación en la posibilidad de un nuevo estatus académico. (Ayala, p. 7)

Asimismo, Ayala (2007) refiere que al dejar de estar en riesgo el programa, la dinámica del colegiado retomó antiguas formas de trabajo, “las prácticas han tendido a recuperar una dinámica particular, propia, que se orienta más hacia el logro individual y el surgimiento de nuevos

liderazgos académicos” (p.8). Conforme a lo anterior, puedo decir que los cambios promueven el trabajo colegiado, pero al estabilizarse la situación se retoman viejas formas de funcionamiento a los que se agregan algunas novedades.

Para el caso de la ENSJ, la reforma del 2018 trajo cambios en el trabajo colegiado. Entre ellos, la organización de las academias por especialidad y no por semestres como se venía practicando. En la normativa emitida por la SEP se planteó que:

Las mejoras que habrán de implementarse en la educación normal van más allá del componente curricular. Para fortalecerse como instituciones de educación superior, las escuelas normales habrán de detonar avances en su gestión interna, en su relación con otras instituciones de educación superior, en el aprovechamiento de las tecnologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la profesionalización de sus cuerpos docentes. (SEP, acuerdo 05/02/2018, s/p)

Esta reforma busca promover un nuevo espacio de interacción académica. Si bien persisten las academias se ordena la creación de cuerpos académicos. “[El personal académico deberá] participar en la conformación, desarrollo y consolidación de cuerpos académicos, así como formar parte de redes académicas formales o informales”, (SEP, Acuerdo 05/02/2018, s/p). A tres años de esa disposición, los profesores entrevistados no forman parte de cuerpos académicos solo la profesora Verónica realiza investigación y dos profesores estaban por terminar su doctorado Iris y Felipe.

En esta segunda fase del proceso de institucionalización del trabajo académico ¿Qué efectos tuvo en el trabajo docente el organizarse por especialidades? Manuel dice:

Hoy me parece que es un acierto el que sea por especialidad ¿verdad? Porque, pues es lo correcto. Aunque todavía no cuaja totalmente, por el otro problema que decíamos ¿verdad? De que hay maestros que imparten asignatura, o su asignatura [...], es una materia de tronco común. ¿A qué academia me voy? (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020)

En ese sentido, aunque se reorganizó el colegiado por licenciatura, según lo estipulado para el plan del 2018, esta organización se ve limitada por el hecho de que los profesores imparten distintas materias, tienen horarios diversos y siguen el trabajo colegiado desde los lineamientos de 1999. En la academia los profesores definen los temas a tratar, muestran tradiciones de trabajo y elaboran mediaciones entre las filias externas, con el SNTE o la SEP, y desde ahí interpretar las regulaciones y sus particularidades. En este cruce muestran ciertas formas de pensar y hacer

sedimentadas, pero también muestran algunos rasgos emergentes. A pesar de la sedimentación referida, sí hay algunos cambios como el hecho de que están en la licenciatura en historia por su perfil. Para el profesor José, que fue subdirector en la década de los noventa, en las academias antes “no había una vigilancia de academia o sea cada profesor daba clases como Dios le venía en ganas, porque no eran historiadores, eran abogados y quien sabe qué” (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020).

Entonces puedo reconocer dinámicas ascendentes y descendentes que se interpelan. El trabajo real de la academia, si bien se inserta en un marco de regulaciones y recomendaciones que fluyen de lo estipulado por la SEP hacia los directivos y los profesores, es decir de forma vertical, de arriba hacia abajo, también hay dinámicas desde abajo enmarcadas en la lógica de interpretación de los profesores, lo que muestra cierta horizontalidad al interior de la academia. Según Barraza y Guzmán (2007), los mecanismos de trabajo al interior de las academias se producen bajo dos vertientes una en relación con dinámicas de trabajo individuales que hacen los docentes en función de sus necesidades, y otra a partir de mecanismos de trabajo que realizan en lo colectivo.

Un ejemplo de ello es la necesidad de contar con bibliografía de apoyo en las asignaturas. En el colegiado los profesores intercambiaron materiales de estudio, sobre todo manuales, el programa de materia y ejemplos de planeaciones. Esto significa que el material escrito que circula se relaciona con el marco curricular y los formatos para aterrizar los temas en el trabajo del aula. La dinámica de circulación se da de manera colectiva, se sube el material de apoyo a un drive; otra dinámica es individual, cada profesor, refiere la bibliografía necesaria o sugerida para una materia en particular: “Ahorita estamos también revisando los nuevos materiales bibliográficos y eso consume mucho tiempo” (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020).

Para comprender estos procesos de verticalidad y horizontalidad en los mecanismos de trabajo colegiado en la ENSJ, es necesario considerar los siguientes elementos: el pragmatismo organizativo, los intereses de los profesores, la micropolítica y las alianzas entre docentes.

○ Pragmatismo organizativo en la toma de decisiones. Autores como Aguirre y Barraza (2021), sugieren que los docentes, interpretan y actúan en las academias desde una visión pragmática. Esto ocurre porque el trabajo se significa “dentro de una racionalidad técnica al considerarlo normado, regulado, jerarquizado y propuesto desde los órganos académicos administrativos” (p.11). En la ENSJ, la tradición pragmática se puede observar en el trabajo de los docentes al interior de la academia y en la organización administrativa de estas.

Acerca del primer aspecto, los profesores tratan de forma recurrente asuntos prácticos y no profundizan en temas específicos de la enseñanza de la historia, por ejemplo, ¿Qué es la transposición didáctica? ¿Es parte del enfoque de los planes de estudio, tanto el de la ENSJ como el de secundaria? ¿Qué dice la investigación acerca de la relación, conceptual y empírica, entre educación histórica y transposición didáctica? Para el docente Manuel, la importancia de definir entre los profesores los conceptos utilizados estriba en que a pesar de que “cada uno tenemos una formación diferente” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020) se eviten confusiones con los alumnos.

El pragmatismo se ve reforzado porque las decisiones y resoluciones dejan en segundo plano lo académico y se resuelven por “facilidad administrativa”. Por ejemplo, los profesores que dan las asignaturas “de tronco común”, que se imparten en todas las licenciaturas, tienen dificultades para integrarse a una academia. La elección no depende de ellos, sino del director: “La autoridad me indica. Aunque la Subdirección Académica llega a un acuerdo con el director de la escuela, para equilibrar la balanza, de cuántos integrantes van a quedar en cada academia y me dicen: -Muy bien. Tú vete a español-” (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020). En este caso, el asunto se resuelve procurando equilibrar numéricamente los integrantes, por tanto, hay una lógica pragmática más que una justificación académica.

- Los intereses de los profesores también entran en juego a la hora de definir el trabajo en la academia. Durante la gestión de Emilio, los profesores de historia no debatieron los temas propuestos por el director, sino que definieron otras prioridades: “finalmente la academia no abordó la formación disciplinar [que era mi propuesta]” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019).

La experiencia de los profesores, su campo disciplinar, su formación previa incide en cómo piensan y hacen el trabajo colegiado, qué priorizan, qué debaten. Los profesores recrean una agenda de trabajo.

- Micropolíticas: alianzas, liderazgos y conflictos. En el documento “El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales” (SEP, 2003) se plantean diferentes elementos que conforman las “características de las escuelas normales” entre ellas se señala la “compleja micropolítica” entendida como: “climas específicos de convivencia de gran complejidad, cuyas manifestaciones se ven reflejadas en conflictos cotidianos donde permanentemente están en juego diversos intereses académicos, laborales, profesionales y personales, así como la disputa por el

liderazgo y el poder” (SEP, 2003, p.31). Si bien la SEP reconoce estos campos de disputa, supone que la academia es el espacio para debatir, negociar, construir acuerdos y generar consensos. Sin embargo, el asunto no es tan simple. Como parte de la cultura escolar de la Escuela Normal Superior de Jalisco observé, en las juntas de academia de historia y en la experiencia narrada por los profesores, la existencia al interior de la academia de grupos en conflicto, pero también diferentes momentos de alianzas (Reunión de Academia, 2019-2021, ENSJ). Los profesores no mantienen posturas fijas, sino que se mueven según circunstancias, intereses y de acuerdo con otros grupos de pertenencia. El conflicto es: “Un tema que, no sé si siga ahí en la Normal, es el tema de equipos colegiados con conflicto, ahí [en historia] hay como tres grupos distintos y [por eso] es muy complicado que la gente pudiera involucrarse colectivamente con un tema en particular” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). Cuando Emilio dice esto, él ya no trabajaba en la ENSJ. Su experiencia señala que los bloques de profesores que interactúan al interior de la academia no trabajan, necesariamente, con propósitos o intereses comunes. En su gestión esto obstaculizó la generación de acuerdos y por tanto la posibilidad de que el trabajo académico rindiera frutos significativos. Es importante referir que, en función de las observaciones que realicé, los profesores mientras son integrantes del grupo “academia”, el conflicto se niega. Al momento de las entrevistas, sí hablaron de conflictos, pero refiriéndose a otros profesores, señalando que ellos no tenían ese problema.

Lo anterior no es ajeno a otras normales, Barraza y Guzmán (2007) encontraron que los profesores de instituciones formadoras de docentes en Durango forman grupos en pugna; sin embargo, al igual que en la ENSJ, en los testimonios los profesores negaron que en sus respectivas academias se dieran conflictos. Lo anterior se puede deber a dos situaciones, por un lado, una simulación en cuanto al buen manejo del trabajo colegiado entre profesores, pero también, a que dichas pugnas no son permanentes, en especial es probable que se atemperen cuando se tiene por delante el imperativo de una nueva reforma, el mantener lo ya establecido y el consolidarse como docentes ya sea de manera individual o colectiva.

La formación de alianzas entre profesores es dinámica y cambiante, los grupos se hacen y rehacen, a veces según la visión disciplinar, otras según la carga laboral establecida en su nombramiento, otra por la forma como los maestros interpretan las circunstancias y requerimientos externos:

Sí creo que hay maestros buenos en historia, que tienen algunos dominios, esta Verónica que es egresada de historia [...] hay otro, Luis... el sí, en la parte de observación de la práctica docente (OPD) exige que el alumno se apropie del contenido de la historia y que no solamente lean el libro de texto [...]. Pero había conflictos [...] y eso finalmente hacía que no pudieran sentarse a debatir y construir juntos una tarea común. (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019)

En las observaciones que realicé de las juntas de academia noté cambios en los agrupamientos. Cuando inicié en el 2019 unos profesores seguían a Verónica y otros a Luis (Reunión de Academia, 27/11/19 al 11/03/20, ENSJ); sin embargo, conforme avanzó la aplicación del plan de estudio del 2018 y con el cierre de las escuelas por el COVID-19 y el consecuente trabajo en línea, los profesores mostraron mayor cohesión (Reunión de Academia, 21/10/20 al 19/05/21, Google Meet, ENSJ). A los retos y dificultades de llevar a la práctica el nuevo plan de estudios se sumaron las exigencias de traducir un modelo de formación presencial a uno montado en la virtualidad. Esto se hizo llevadero gracias a la cercanía de Verónica, quien es responsable de la academia de historia, con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)⁷⁸:

Sobre todo, en la academia de historia se [buscó implementar el plan de estudios] porque ahí está Verónica [...] y Azucena también lo conoce. Sí hay ese vínculo, esa línea directa, donde se puede invitar al doctor [encargado de coordinar desde la DEGESPE⁷⁹, la aplicación del plan de estudio] y el doctor con mucho gusto siempre tiene disposición aquí en la escuela. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

Ubico entonces diferentes formas de actuación y de agrupamiento de los profesores. Los docentes en momentos de crisis modifican sus alianzas. En el caso de la academia de historia, al iniciar mi trabajo de campo, tenía meses la aplicación del plan de estudio y los profesores estaban en “crisis”. Hubo desinterés en la academia e inasistencia. La pandemia generó una nueva crisis, pues no sólo modificó las formas de trabajo -de presencial en línea-, sino también en la forma de organizar las reuniones de academia que, aunque mantuvieron el día y horario marcados por la institución, al grabarse las sesiones el ausentismo de profesores o su no participación quedaba registrada, elementos que pudieron incidir en que la mayoría de los profesores asistieran y

⁷⁸ Actualmente Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESuM)

participaran. Asimismo, se reorganizaron las alianzas, pues ante la crisis los profesores mostraron mayor cohesión y cooperación en sus formas de trabajo (Reunión de Academia, 21/10/20 a 19/05/21, Google Meet, ENSJ).

Un segundo tópico que es configurador de alianzas es el liderazgo de los profesores. Ponce, Campos y Fernández (2013) realizan un estudio en torno al trabajo de las academias en la ENSJ. Ellos definen el liderazgo como: “el proceso mediante el cual una persona muestra la capacidad para convencer y movilizar los esfuerzos del colegio en torno a la pertinencia o necesidad de cierta iniciativa” (p.5). Los autores sugieren que el liderazgo puede venir del jefe de las academias o de otros integrantes.

Por lo que observé en las juntas de academia de historia, el liderazgo está implicado en el saber y en la conducción del colectivo: Verónica como coordinadora de investigación y Azucena como jefa del colegiado (Reunión de Academia, 2019-2021, ENSJ). El liderazgo de Verónica no es directo, pues aunque su voz tiene peso, de manera oficial la líder es la profesora Azucena. El liderazgo de Verónica no es solo en la academia de historia, sino que “ella [por] la información que tiene y porque sabe cómo estructurarla la baja a todas las academias” (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020).

Además, como ya lo mencioné antes, de los ocho profesores de la academia, cuatro son de la generación de 1999, fueron compañeros de clase y coinciden en ideas y propuestas, el centro del grupo lo ocupa la profesora Verónica. Este grupo mantiene posturas comunes ante la formación en enseñanza de la historia, enfatizan su experiencia docente en secundaria como fundamento para formar a otros y subrayan la importancia de seguir el plan de estudio. Las profesoras Flor y Iris, aunque no son de la generación de 1999, son cercanas a este grupo, consultan sus dudas y tratan de seguir o tomar como referencia sus planteamientos. Es importante destacar que, aunque el grupo del 1999 es el que muestra mayor cohesión en la academia y tratan de seguir los lineamientos del nuevo plan de estudio, también promueven cierto margen de libertad en el trabajo docente justificado en el principio de la flexibilidad:

Yo de hecho les digo en la academia que siempre anoto una nota al calce, así como con letras chiquitas que la planeación es susceptible de cambios y modificación, por lo que te comentaba, hay temas que llaman más la atención de los muchachos o hay temas que les cuesta trabajo entender y hay que hacer un alto, entonces es mejor flexibilizar [...], lo que

sí es inamovible son los reportes de evaluación y más la cuestión esa del proyecto integrador. (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Reportar en la academia las modificaciones y ajustes que hacen los profesores a la planeación, la forma como se mueven entre la planeación de su curso y lo que ocurre en el salón de clase, compartir la planeación, los materiales de consulta, es una práctica que para algunos profesores enriquece el trabajo de enseñanza, pero una cosa es tener disposición y otra que el profesor al que se le ofrece la ayuda, la acepte:

A mí me cambiaron una materia de especialidad, por una optativa. A otro compañero le paso lo mismo [...] por su formación como que o hay una resistencia o les cuesta trabajo, pues para ellos es más fácil seguir como fueron formados o como a ellos les ha funcionado entonces son esas dos situaciones. Por nosotros no queda proporcionar el material e incluso ya les damos hasta la receta. (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Esta explicación es un tanto esquemática; pues considera la resistencia de los profesores al cambio como una cuestión de voluntad, sin considerar que hay formaciones, experiencias y marcos de referencia.

Por consiguiente, un tercer elemento que permite la integración de alianzas al interior del colegiado son los marcos de referencia: Por ejemplo, el profesor Luis, le da importancia al aspecto disciplinar y a la teoría de la historia esto es así porque él estudió varios semestres en la licenciatura en historia: “si hemos tenido fricciones, pero ahí quedan, sacamos el trabajo y se llega al objetivo del proyecto integrador en conjunto, y yo pienso que es normal, el que haya o no fricciones, yo lo llamaría como opiniones diferentes acerca de la manera de trabajo” (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). Estas diferencias no implican una separación del grupo, pues como lo refiere el mismo Luis en otra parte de la entrevista:

Manejamos un mismo perfil, porque en otras academias han puesto a maestros que no cubren el perfil. También que nos conocemos yo a Fernando, Verónica, y Azucena los conozco desde 1999 [... además], somos los que hemos quedado en historia. desde que empezaba esto de las academias y esto del proyecto integrador. (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020)

Un cuarto elemento que conforma la micropolítica en la institución es la relación con el Sindicato. La participación política en el SNTE también permea lo que ocurre en la academia. Por ejemplo, cuando Emilio era director, él no era visto como “gente del sindicato”; por tanto, señala

el docente Juan “hubo poco trabajo de academia porque había, pues como en donde quiera, resistencias, yo pertenecía al equipo del director y la parte que respondía a los intereses del sindicato, que casi era la mayoría en la academia, pues tenían una visión contraria a la del director” (Comunicación personal, 23 de octubre del 2019).

En tiempos más recientes, en el segundo semestre del 2020, el profesor Manuel se incorporó en la academia. Él tiene una larga trayectoria en el SNTE, ocupando diferentes cargos, como parte de los comités ejecutivos delegacionales y seccionales e incluso como asesor en el Comité Ejecutivo Nacional. En las juntas, él proponía cosas distintas a la planteadas por el resto de los profesores. Por ejemplo, en la reunión de Academia, del 11 de noviembre del 2020, (Google Meet, ENSJ), se abordó la importancia de establecer fechas de evaluaciones y definir criterios para calificar el proyecto integrador, esa evaluación estaría a cargo de todos. Ante esto, Manuel propuso que era mejor que un solo profesor se encargara de hacer ese trabajo para evitar confusiones. Propuesta que responde a formas anteriores de trabajo cuando solo el profesor encargado de la OPD, hacía la evaluación. Ahora, en el plan 2018 se establece que el proyecto integrador será evaluado de forma conjunta entre los profesores. “Estos proyectos de aprendizaje podrán hacerse con las tecnologías disponibles, pero buscando favorecer el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes, la escuela y la comunidad” (ENSJ, 2018, p.30).

En síntesis, puedo decir que, en cierta medida, los profesores definen su participación en la academia a partir de relaciones con agentes externos a ésta: el Sindicato, la dirección de la escuela o bien la Dirección General. Las alianzas no son fijas, pues los profesores recurren a ellas para trazar estrategias de acción que les permiten organizar su trabajo, resistir o enfrentar los procesos de cambio o proteger ciertos intereses personales. Noté que, la alianza con dirección de la escuela fue menos fuerte que la relación con el centro -DGESPE- o el sindicato.

B) Regulaciones Administrativas: Formas de Contratación y Actividad Docente

Los profesores de la ENSJ están sujetos a regulaciones en su trabajo. La primera se relaciona con las formas de reclutamiento y contratación según perfil académico, el acceso a la titularidad y el tipo de dedicación –tiempo completo, medio tiempo o por hora-; un segundo aspecto es el control del tiempo de la actividad docente mediante el cual la dirección de la institución busca regular lo que los profesores hacen.

- **Normas en Torno al Reclutamiento.** Durante el periodo de estudio 1999- 2020, la Escuela Normal Superior de Jalisco experimentó transformaciones en cuanto a las formas de reclutamiento

del cuerpo docente, relacionadas con los procesos de contratación y homogenización de los perfiles docentes. Camacho (2007) refiere que la formación del cuerpo docente y su contratación en las Escuelas Normales en la entidad, son definidas por la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), a través del “Reglamento para la Promoción del Personal Docente del Subsistema Estatal Reglamento Interno” (SEJ, 2003). Al respecto la autora plantea que antes de este Reglamento la contratación de profesores era ambigua, ya que:

la incorporación al servicio profesional docente se había venido realizando, considerando criterios del acuerdo verbal establecido entre la autoridad educativa estatal y la parte sindical [había...] el compromiso de distribuir en 50% y 50% las plazas vacantes que se fueran generando tanto a partir de jubilaciones como en plazas de nueva creación. (Camacho, 2007, p.41)

Lo anterior propició una cultura escolar de padrinazgo o favoritismos, lo que devino en la conformación de alianzas y subgrupos en la ENSJ. No obstante, para Camacho (2007), el “Reglamento para la Promoción del Personal Docente del Subsistema Estatal”, aunque sí tuvo incidencias en cuanto a la profesionalización del perfil académico de los docentes de nuevo ingreso, también hubo simulación, ya que se estableció un concurso cerrado de oposición como única forma para acceder a la titularidad “sólo en caso de que la escuela no cuente con docentes participantes o no se reúnan los requisitos establecidos, puede promoverse un concurso abierto” (Camacho, 2007, p. 41). Este mecanismo reforzó, los procesos endogámicos. Al respecto el profesor Manuel refiere:

Tiene que haber una convocatoria. La convocatoria dice que el requisito para adquirir esas horas puede ser, en un primer momento, para maestros que estén dentro de la Normal Superior, que tengan la especialidad. Si no los hay, entonces se hace una convocatoria abierta a personal ajeno a la institución que tenga como requisito previo un título de licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Historia o un título de licenciado en Educación Media con especialidad en Ciencias Sociales, o un historiador universitario. Que tenga un título de licenciado en Historia. Pero, ese juego de palabras no siempre se respeta al pie de la letra. (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020).

¿A qué se refiere el docente con “ese juego de palabras”? Para el 2004, la Escuela Normal Superior de Jalisco se acogió a ese Reglamento incorporando sus postulados en el “Reglamento interno” (ENSJ 2004). En ese marco, los profesores entrevistados participaron en una convocatoria

para contar con la titularidad de sus horas clase. Esos profesores entran como interinos, sin concurso, es una especie de favor. Pero una vez adentro tuvieron preferencia para tener propiedad en las horas. Al respecto, el profesor Luis narró:

Soy de la misma generación de Azucena, Verónica y del maestro Fernando. Los cuatro fuimos compañeros de la Normal, y bueno tuvimos como maestra a una que fue directora de la Normal y nos invitó a trabajar. A mí al principio me invitó a trabajar en prefectura y después, ya me ofrecieron cubrir unas horas interinas en historia y ya luego entré por convocatoria abierta y entré a dar clases [...] como en el 2003, después de ocho meses de estar trabajando me invitaron a dar clases en la Normal. (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2020)

Los profesores que ingresaron previo al reglamento del 2004, también entraron vía “invitación” por medio de amistades o profesores; es decir, se puede hablar de continuidad en este tipo de prácticas. Prácticas que también aplican para el concurso de titularidad: “a veces, tú tienes un diplomado del Colegio de Jalisco, de Historia de México, aunque seas licenciado en Economía... y la Comisión Dictaminadora, pues abre un poquito sus parámetros porque resulta que soy muy amigo del director. O alguien, de más arribita por ahí me recomienda ¿verdad? (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020). Hay tres fuentes de padrinazgo: la dirección, el sindicato o un profesor con posibilidad de proponer al director. En esta última forma de invitación, a través de maestros, ellos actúan como mediadores, entre el director o el Sindicato.

Queda claro el juego de simulaciones en los concursos de oposición, en ellos la mano del SNTE y de los directores decide: “[...] tenemos un problema en las Normales o por lo menos en las de Jalisco, porque los profesores de las normales son generalmente gente ligada al sindicato, muchos de los que entran, entonces no hay concursos de oposición” (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019).

Pero ¿Qué implica ser interino o titular para los docentes? El “Reglamento interno” (ENSJ, 2004) de la Escuela Normal Superior de Jalisco, en el artículo 19, plantea que un profesor titular es aquel que tiene nombramiento como maestro titular; un interino cuando tiene nombramiento por tiempo limitado y un profesor comisionado “Cuando tengan comisión oficial determinada por la SEJ para cumplir funciones de docencia (ENSJ, 2004, p. 17).

En la Escuela Normal Superior de Jalisco, la mayoría de los profesores son titulares o de base, sin embargo, la titularidad se estructura según categoría de Asociado o Titular, las cuales a

su vez se subdividen en A, B,C. Acerca de dichas categorías en el “Reglamento para la Promoción del Personal docente del subsistema estatal adscrito a las instituciones de nivel superior de la Secretaría de Educación Jalisco, agremiados a la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación” (SEJ, 2012), se establece que se tomaran en cuenta para ascender de categoría lo siguiente: a) la Formación académica, b) La experiencia docente, profesional y productividad académica. En la tabla 16, registré los requisitos requeridos por los docentes para recategorizar su nombramiento.

Tabla 16

Categoría y Subcategoría de contratación ENSJ

ASOCIADO, MAESTRO CATEDRÁTICO			TITULAR, MAESTRO CATEDRÁTICO		
A	B	C	A	B	C
Grado de maestro	Mínimo 1 año de obtención de grado de maestro	Poseer el grado de Doctor -Mínimo 3 años de obtención de grado de maestro	Mínimo un año de obtención de grado de Doctor -Mínimo 5 años de obtención de grado de maestro	-Mínimo 1 año de obtención de grado de Doctor o -Mínimo 7 años de obtención de grado de maestro	-Mínimo 3 años de obtención de grado de Doctor o -Mínimo 9 años de obtención de grado de maestro
-4 años de experiencia docente en Educación Básica o Educación Secundaria --Cumplir perfil académico de la convocatoria	-1 año como profesor de Asociado A -6 años de experiencia docente -Haber realizado trabajos académicos en la institución -Cumplir perfil académico de la convocatoria	-1 año como profesor de Asociado B -8 años de experiencia docente -Haber realizado trabajos académicos en la institución -Cumplir perfil académico de la convocatoria			

	-1 año como Maestro Catedrático Asociado C -10 años de experiencia docente -Haber realizado trabajos académicos en la institución -Cumplir perfil académico de la convocatoria	-1 año como Maestro Catedrático Titular A u horas de Titular A -12 años de experiencia docente -Haber realizado trabajos académicos en la institución -Cumplir perfil académico de la convocatoria	-1 año como Maestro Catedrático Titular B u horas de Titular B -14 años de experiencia docente -Haber realizado trabajos académicos en la institución -Cumplir perfil académico de la convocatoria
--	---	---	---

Fuente: Reglamento para la Promoción del Personal docente del subsistema estatal adscrito a las instituciones de nivel superior de la Secretaría de Educación Jalisco, agremiados a la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEJ, 2012)

Aunque en la ENSJ, la mayor parte de profesores son de base, los tiempos o tipos de dedicación son por horas. Los “tipos de dedicación” es el término que define si el docente es de tiempo completo, medio tiempo, $\frac{3}{4}$ de tiempo o por horas- clase.

Tabla 17

Tipo de Dedicación, horas-semana-mes

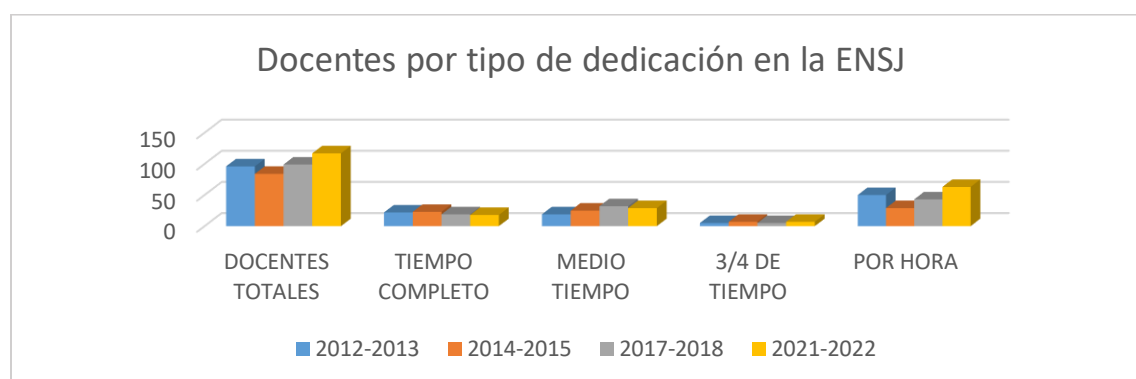
<i>Tipo de Dedicación</i>	<i>Horas- semana- mes</i>
<i>Tiempo completo</i>	Con mínimo de 40 horas-semana-mes a máximo de 48 horas-semana-mes
<i>De tres cuartos de tiempo</i>	Con 30 horas-semana-mes
<i>Medio tiempo</i>	Con 20 horas-semana-mes
<i>De asignatura (Hora-semana-mes)</i>	Nombramiento de 1 hasta 19 horas-semana-mes.

Fuente: Diario Oficial de la Federación: Acuerdo, 05/02/2018

Dicha organización temporal de corte federal, la retoma la SEJ. Al respecto, la ENSJ, cuentan con pocos profesores de tiempo completo "tenemos un pequeño problema de carácter administrativo, no existe plaza de profesor de tiempo completo en las Normales de origen estatal, puedes tener un maestro que reúna el requisito de 40 horas de nombramiento, todas son por hora, semana mes" (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020). Así, aunque en la figura 6 podemos observar que han aumentado el número de profesores con base, en su mayoría son profesores por hora-semana-mes, lo que implica que su tiempo de dedicación se enfoca principalmente a la docencia.

Figura 6

Docentes por tipo de dedicación ENSJ



Fuente: Secretaría de educación Pública. (2007, 2009, 2012,2014,2018,2020). *SIBEN*. Estadísticas Normales 2012-2013. Por tiempo de dedicación /Estadísticas Normales 2014-2015. Por tiempo de dedicación 2017-2018 /Personal por dedicación 21-22⁸⁰

Camacho (2007) indica que un profesor que trabaja por horas, todo su tiempo es frente a grupo. En cambio, los profesores de tiempo completo cuentan con una mayor descarga que dedican a otras actividades como investigación.

Otro factor, para acceder a la titularidad se relaciona con el perfil que deben poseer los profesores. En el artículo 18, del "Reglamento Interno", (ENSJ, 2004) se señala que:

Para ser nombrado Catedrático en cualquiera de las materias, talleres y áreas de actividades de la Escuela Normal Superior de Jalisco se requiere:

I.Tener título de Licenciatura, Maestría o Doctorado expedido por escuelas normales, universidades oficiales, particulares o incorporadas y manifestar competencia en la materia que ha de impartir.

⁸⁰ En el Diario Oficial de la Federación: Acuerdo, 05/02/2018, se establece que es de Tiempo completo el profesor que cubre como mínimo 40 horas-semana- mes y como máximo 48 horas-semana mes; de ¾ de tiempo, 30 horas - semana-mes; medio tiempo, 20 horas-semana-mes; asignatura, nombramiento de 1 hora a 19 horas- semana-mes.

II.Tener cuando menos tres años de servicio en el ramo de Educación Media.

III.Tener como nivel académico mínimo, Licenciatura.

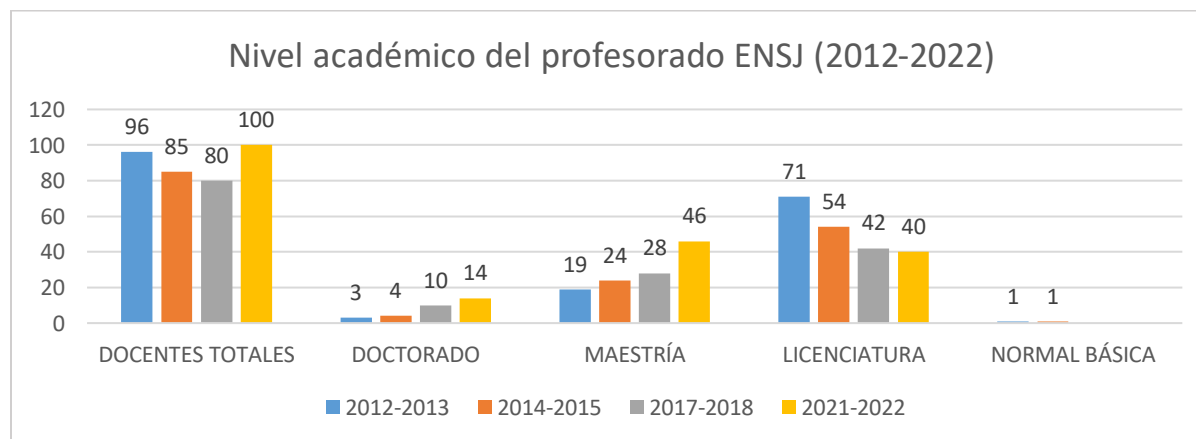
IV.La asignación de horas-cátedra para los maestros, será responsabilidad de la Secretaría de Educación, previa convocatoria para el concurso de oposición. (ENSJ, 2004, p.16)

De los profesores entrevistados, los docentes que entraron a partir del 2004 cumplen con una parte con los requisitos señalados. Los cuatro docentes egresados de la ENSJ con la especialidad en enseñanza de la historia del plan de 1999, cuando ingresaron daban clases en secundaria, aunque al momento de su contratación, no todos cubrían los tres años de servicio en educación secundaria. Con excepción de Verónica, Azucena, Luis y Fernando siguen dando clases en secundaria. Si tomamos en cuenta estos cuatro profesores representan el 50% de los docentes de la academia, que enseñan en la escuela secundaria y laboran en la Normal, podemos inferir que pueden tejer puente en ambos niveles, lo que favorece la formación para la docencia.

En cuanto al nivel de estudios y formación inicial, la profesora Flor, quien trabajó varios años en recursos humanos en la ENSJ, refiere: “aquí para entrar te piden maestría, pero también que sea en educación ”(Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Es posible que, en su caso, para mover su plaza administrativa a una académica se dio gracias a que estudió una maestría. Pero más allá de este caso, los datos del SIBEN muestran cambios en el nivel de escolaridad de los docentes de la Normal.

Figura 7

Nivel académico del profesorado ENSJ



Fuente: SEP. SIBEN. Estadísticas Normales 2012-2013. Nivel de estudios/ Estadísticas Normales 2014-2015. Personal académico/ Estadísticas Normales, 2017- 2018. Personal Académico por Nivel de Estudio.

Observamos que, durante los últimos 10 años, el porcentaje de docentes con sólo licenciatura ha disminuido casi en un 45% del 2012 al 2022. Sin embargo, el porcentaje de

profesores con sólo licenciatura continúa siendo alto, pues para el 2022, se mantuvo en un 40% del total de la planta docente. Lo anterior implica que 4 de cada 10 profesores tienen a penas el mismo grado académico que están impartiendo, situación que repercute en el dominio disciplinar, en los conocimientos pedagógicos y didácticos y en el conocimiento teórico-metodológico para llevar a cabo procesos de investigación. Por otra parte, el número de profesores con estudios de maestría aumentó de 9 a 46 en diez años. En cambio, los profesores con doctorado son los menos, aunque van en aumento.

En el caso de la academia en enseñanza de la historia, los profesores que ingresaron después del 2004, Verónica, Fernando, Azucena, Luis, señalan que en su caso sí fue importante contar con maestría para quedarse con la base. Al respecto, Fernando refiere: “hubo una convocatoria abierta y entregué los documentos y obvio uno de los requisitos era que se contara con maestría [...] se llevan los papeles y cada papel tiene un escalafón [puntaje...] los años de preparación, constancias de cursos, eso es fundamental” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020).

En contraparte, hay un segundo grupo de profesores que conforman la academia en enseñanza y aprendizaje de la historia que entraron antes del 2004, Flor, Iris, Felipe, Manuel. Ellos no estudiaron en la ENSJ. Por ejemplo, la profesora Flor estudio en la Escuela Normal de Especialidades de Jalisco. Primero trabajó como administrativa en la Normal Superior y en el 2004 como docente. Una vez que tuvo el grado de maestría pudo dar clases en la materia de Desarrollo del adolescente. Felipe e Iris ingresaron a la ENSJ antes del 2004, bajo los lineamientos del plan de estudio de 1984. Ambos tienen una formación académica de origen universitario. La profesora Iris da clases en tronco común, Desarrollo de adolescentes; y el profesor Felipe, en el área de enseñanza del español “empecé a trabajar con un programa que era de 1984, donde había una materia que estaba directamente relacionado con el área de español [...] en mi formación trabajábamos mucho la cuestión de la semiología, la semiótica” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Iris era abogada por la UDG e hizo una licenciatura en la ENSJ, después sus estudios de posgrado en educación en instancias de la SEJ (Iris, comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). Asimismo, el profesor Felipe es sociólogo egresado de la UDG, hizo la maestría y el doctorado en educación, también en instancias de la SEJ. La formación en educación de ambos profesores se llevó a cabo para poder mantenerse en la institución y tener más horas. Los profesores de origen universitario ingresaron con un perfil disciplinar cercano a la licenciatura

donde imparten clases, pero para mantenerse en la institución, debieron profesionalizarse en educación. En cambio, los profesores más jóvenes ingresaron con un perfil normalista.

Sin duda que la seguridad laboral que proporciona tener base influye para que los profesores universitarios se profesionalicen en educación y se queden en la institución “ellos entraron con ese perfil del universitario como abogacía y todas esas licenciaturas, como te digo para poder avanzar y ganar un poco más de dinero [...] ellos entran a la maestría en educación” (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). Al respecto Felipe alude: “yo me quedé aquí en la Normal Superior, me identifiqué más con este nivel y bueno que es una plaza, es un sueldo que es poco, pero es seguro, con prestaciones, y ya ahorita nada más estoy aquí, en la ENSJ, y ya casi me jubilo” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020).

- **Regulación Docente y Control del Tiempo.** En el caso de la Escuela Normal Superior de Jalisco hay normas que regulan el control del tiempo y la actividad docente. Mismas que se encuentran establecidas tanto por la SEP, como por instancias de la SEJ. Así, desde la SEP, se plantea la importancia del control del tiempo como:

El tiempo es un factor significativo en los procesos de enseñanza aprendizaje constituye quizá la variable organizativa más importante y un recurso imprescindible tanto para la planeación y ejecución regular de las actividades del aula y de las escuelas, [...] El criterio que debe prevalecer en la utilización del tiempo escolar es que se destine al trabajo educativo sistemático [...]. (SEP, 2003, p.11)

Por tanto, aunque el documento emitido por la SEP no especifica de qué manera se debe organizar el tiempo, sí alude a la sistematización de la actividad docente en dos rubros, el trabajo dentro del aula y la actividad dentro de la institución. En la ENSJ, el control del tiempo dentro del aula es regulado a partir de la planeación, misma que supone un trabajo mediante el cual el profesor adecúa el programa. Esta planeación se entrega al jefe de academia al inicio del ciclo escolar, por disposición de la DGESPE es obligatoria. El segundo control del tiempo dentro de la institución es definido por la dirección y se refiere a los horarios de clase, reuniones de trabajo colegiado e investigación. Actividades obligatorias según las horas que el profesor tenga en su nombramiento. Según la SEP, “La organización del tiempo debe favorecer también encuentros académicos entre profesores y de estos con los directivos, con la finalidad de mejorar la práctica docente, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y el funcionamiento integral de la institución” (SEP, 2003, p.11).

Los planteamientos emitidos por la SEP son retomados en el “Reglamento Interno” (2004), de la ENSJ, en donde se establece en el artículo 22 como atribuciones y obligaciones del maestro lo siguiente:

- Presentarse puntualmente al desempeño de sus labores, no suspender sus clases sin previa autorización del director de la escuela y justificar ante éste, con base en las normas vigentes.
- Ajustar su práctica educativa a los programas y planes de estudio de la licenciatura en educación secundaria y a la normativa vigente.
- Formar parte de las academias de maestros que les corresponden por su especialidad que atienden asó como asistir a las sesiones respectivas.
- Firmar los registros de asistencia e impartir su materia de acuerdo con el horario establecido. (ENSJ, 2004, 17-18)

La ENSJ cuenta con dos turnos, el matutino (de siete de la mañana a una y media de la tarde) y el vespertino (de dos de la tarde y concluye a las ocho p.m.) La LEAH/ES se imparte en el turno vespertino.

García (2017), indica que las normas administrativas buscan regular “la división del trabajo, las reglas y reglamentos acerca de salarios, sanciones, control de calidad” lo que convive con “objetivos implícitos y una estructura informal que recorre todo su quehacer cotidiano” (Baeza, 2008, p.194 citado en García, 2017). Al respecto el profesor Felipe relata: “la institución tiene muchas normas y hay que saber combinar con sensibilidad artística las normas y el orden institucional y hay que cumplir” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). La “sensibilidad artística” hace referencia a una especie de malabarismo laboral. El profesor cumple reglas, pero dentro de su aula es “libre”. Otro profesor señala: “En cuanto a la metodología yo soy libre de utilizar la metodología que tenga yo a mi alcance, que domine, que crea conveniente o la más cómoda” (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020).

Las normas institucionales tienen, por lo regular, un carácter instrumental y pragmático, pues en ella las autoridades educativas pretenden controlar el trabajo docente anclando las actividades en una línea temporal: “porque esto viene [lo instrumental] incluso desde la DGESEPE pues te dice aquí está el plan, y así se debe de trabajar” (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019); para ello, se establecen periodos de evaluación del proyecto integrador. En las juntas de academia (Reunión de Academia, 10/03/21, Google Meet, ENSJ), los profesores deciden el día de

entrega del proyecto, dentro de un periodo establecido por la DGESPE. Azucena, como jefa de academia, comenta que después es “difícil” mover el día. El control sobre la evaluación se gestó a partir del plan de estudios del 2018, pues antes con el plan de 1999 era más flexible, al respecto el profesor Fernando alude:

Cuando me tocó dar un curso que tenía que ver con la enseñanza, con la práctica [los estudiantes] tenían que hacer un informe, un ensayo de lo que se vivió en determinada jornada y entonces como no me lo entregaban a tiempo, había ocasiones que entregaban a lo mejor dos días después de la fecha límite y sí lo permitían. En el actual, no es posible, es como también disciplinarte. Decir, bueno, lo que tengas es lo que tienes que entregar a control escolar. (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Aunque en el plan del 2018 se insiste en una mayor autonomía del profesor: “el mundo de hoy requiere docentes con capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y también del modo de enseñar” (DOF, 10/07/2018, s/p.). No obstante, ese mismo plan regula con mayor rigor, los tiempos, formas de trabajo y resultados - entrega de evaluaciones, trayectos formativos-. Asimismo, resalta el papel del colegiado en tanto agencia encargada de fijar los tiempos y acatarlos.

Siguiendo a Gutiérrez (2021), acerca de los tipos de gestión y liderazgo en las escuelas normales, puedo pensar que el control del tiempo que se estipula en el plan del 2018 basado en las fechas de entrega de resultados alude a una gestión de tipo gerencial “los líderes gerenciales están más interesados en las funciones y tareas administrativas [...] la organización de reuniones y comités, el predominio administrativo y el liderazgo centralizado” (s/p). Estas formas de disciplinar son tanto para los alumnos como para profesores. Al respecto, el profesor Fernando refiere en torno a la entrega de evaluación “sí hay que ser muy puntuales” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Sin embargo, a pesar de la presión, las dilaciones en los tiempos de entrega existen. En las juntas de academia, se insistió mucho en definir y acatar la fecha de evaluación y entrega del trabajo integrador dentro del tiempo establecido fue una preocupación constante (Reunión de Academia, 28/10/20, 10/03/21, Google Meet, ENSJ). Lo anterior refleja una tensión entre, lo regulado desde el centro, las normas administrativas, los tiempos del profesor y la simulación de esas formalidades.

El segundo aspecto al que aluden los profesores es la regulación de sus horas laborales. Tema que se entrecruza con una problemática latente en las entrevistas, la poca relación en la

Escuela Normal Superior de Jalisco entre docencia e investigación. El tiempo se regula por horas y se distribuye por actividades de docencia, trabajo en academia y, en algunos casos, horas destinadas a investigación. Algunos profesores como Azucena hablan también de horarios dedicados a otras actividades académicas, como tutorías, planeación y capacitación “yo tengo 24 horas, de las cuales tengo 14 horas frente a grupo, más aparte horas de tutoría, más horas de colegiado, más horas de habilitación y nada más tengo dos horas de investigación” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020).

El profesor Juan tiene pocas horas en la ENSJ, ocho en total: “cuatro [horas] ante grupo, dos de academia y dos de investigación, dos horas a la semana no es absolutamente nada [...] para enviar un artículo, las revisiones que te piden y demás inviertes muchísimo tiempo” (Comunicación personal, 23 de octubre del 2019). Sin embargo, aunque las actividades académicas aumentan en función de las horas laborales, ambos profesores, Azucena con 24 horas y Juan con 8 horas, tienen las mismas horas destinadas a investigación, solo dos horas.

Entonces se presenta una contradicción, pues tanto el plan de estudio, como en el plan de desarrollo institucional del 2018 de la ENSJ, plantean el trabajo de investigación como un elemento medular en la docencia. Esto a pesar de que los profesores no tienen posibilidad de destinar parte de su carga laboral a esa tarea. A lo anterior se agrega que, como parte de la iniciativa para fortalecer la investigación, la SEP promueve la formación de Cuerpos Académicos (CA), en las Normales. Pero, para su conformación se requiere:

Los CA son grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas. (DOF, 10/07/2018)

Lo dicho es preocupante, pues en su mayoría, los profesores son contratados por hora, es decir no cuentan con una plaza de tiempo completo, condición básica para conformar cuerpos académicos y para acceder a recursos económicos para la investigación. Aunado a lo anterior, los profesores reconocen simulaciones en las actividades de investigación. Sobre lo anterior, el profesor Manuel relata su experiencia cuando fue encargado del área de investigación en la ENSJ “[fui al] área de investigación y no encontré nada, había un área de investigación en el papel [...], bueno en ese momento. hoy no puedo afirmarlo” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020).

En la actualidad, la investigación sigue siendo una actividad poco desarrollada. La asignación de horas para realizar investigación no es suficiente. Pero además hay una tipología de quien puede y debe investigar y qué temas son pertinentes.

Hay un cierto grupo de maestros que están asignados a la investigación, tienen que tener cierto tipo de características, la mayoría que está ahí tiene que tener primero la descarga horaria, después casi la mayoría tiene que tener posgrado ya sea maestría o doctorado y tienen que empezar a buscar un tema relacionado a eso y luego también que les guste hacer investigación [...], tiene que ser un tema afín a la Normal, que se le pueda dar una solución y que aporte a la escuela. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

A la lista anterior de características podemos agregar el ser cercano al sindicato, aspecto referido por el profesor Juan “La mayoría de los profesores está ante grupo, hay algunos que les liberan más horas, pero son los que se entienden con el director, con el sindicato” (Comunicación personal, 23 de octubre del 2019). Bajo estas condiciones, tener horas de investigación no implica necesariamente hacer investigación, sino una manera de evitar la docencia. Al respecto, en la propuesta del “Plan de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal Superior de Jalisco” (Ponce, s/f) se llevó a cabo un diagnóstico sobre las condiciones de la ENSJ, en donde, el exdirector de la ENSJ, señaló que es hasta el 2011 cuando inició el equipo de investigación de la ENSJ, mismo que se integró por tres profesores que trabajaban por hora y 4 docentes de tiempo completo. Sin embargo, este intento no cuajó a largo plazo y de hecho estuvo centrado en la propia figura de Emilio como investigador.

En el “Plan de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal Superior de Jalisco” (Ponce, s/f), se refiere que “en la Escuela Normal Superior de Jalisco se mide la productividad de los investigadores a través de publicación de artículos, reportes de investigación y publicación de libros” (s/ f, p.15). En la página web de la Escuela Normal Superior de Jalisco, el apartado de investigación, se hayan alojadas publicaciones en tres medios: “La Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa” (RIIFEDUC); Red de Investigadores Normalistas; e Investigación ENSJ. En las tres publicaciones es evidente la participación del exdirector Emilio, pues aparece en la mayoría como autor o coordinador. La “Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa” tiene publicaciones del 2015 al 2019. Durante sus tres primeros años tuvo el apoyo de la Dirección General de Educación Normal (DGEM), la Red de Investigadores Normalistas y De Formación y Escuela Secundaria (cuerpo académico ENSJ- CA-1). A partir del

2018, año en que cambio el director de la ENSJ, en la revista dejan de aparecer los apoyos institucionales; aunque continua el comité científico que compone la revista, entre ellos el exdirector Emilio. Por su parte, La Red de Investigadores Normalistas inició y concluyó durante la gestión de Emilio. En cuanto a las Investigaciones de la ENSJ, la mayor parte de publicaciones corresponden al periodo de gestión de Emilio, siendo la más reciente la realizada por la profesora Verónica coordinadora de investigación, en el periodo de la dirección del Mtro. Néstor Estrada.

Lo anterior me permite vislumbrar que los procesos de investigación en la ENSJ corresponden en gran parte, a iniciativas individuales de los directores en turno, mismos que según sus intereses pueden o no apoyar esta actividad académica. Por tanto, se sigue manejando un liderazgo individual y según lo que cada director produce. Lo anterior se refuerza, como ya lo he mencionado, con el tipo de contratación y la regulación del tiempo por hora de los profesores que dan poca importancia a la investigación.

Como parte de su actividad docente ¿Cómo se vinculan los profesores entrevistados con la investigación? De los ocho docentes entrevistados de la academia de enseñanza y aprendizaje de la historia, sólo la profesora Verónica dedica un tiempo importante a la investigación, además de ser la encargada de la coordinación en investigación de la ENSJ. Los otros seis maestros, solo tienen dos horas para realizar dicha actividad. Sólo Verónica tiene el doctorado, dos profesores Iris y Felipe están por concluirlo y los otros cinco cuentan con maestrías realizadas en la SEJ. Verónica hizo el doctorado en otra institución, en la UDG, bajo el programa de padrón de excelencia del CONACYT. Sin embargo, para el exdirector Emilio, a pesar de contar los profesores con posgrados “[...] hay un cambio básicamente discursivo, pero finalmente en esencia, el hacer cotidiano de la Normal Superior sigue siendo dominado por la cultura de la Normal” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). Así, la vinculación investigación-docencia, se encuentra mediada por los siguientes elementos administrativos y por ciertas condiciones y tradiciones que limitan la actividad.

Dentro de los elementos administrativos podemos destacar, como he señalado, las pocas horas para investigación, la inexistencia de recursos económicos y espacios apropiados.

A mí la investigación me gusta bastante. Me gusta la investigación de corte cualitativo porque me permite hacer interpretaciones y corroborar con datos o referentes ya sea entrevistas y eso para mí es muy valioso. La cuestión es el tiempo y las condiciones, por ejemplo, en la Normal no tenemos un cubículo, estamos ahí de un lugar a otro, se terminan

las sesiones de clase y ¿a dónde vamos? [...] Se necesitan ciertas condiciones materiales, luego se requieren ciertos recursos económicos para hacer investigación, se necesitan hacer entrevistas y todo eso cuesta. (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020)

La falta de condiciones para investigar y la ausencia de recursos deja en claro un doble discurso ante la investigación, pues tanto en el plan 2018 como en el Plan de Desarrollo Institucional, de las últimas gestiones, se señala su importancia y su fomento. Pero la realidad es que no se prioriza. La investigación no ha permeado el normalismo. El trámite para los permisos para ausentarse de la Normal y hacer trabajo de campo o ir a Congresos se vuelve lento y engorroso, pues deben ir a varias instancias de la SEJ para conseguir el permiso: “si vas al congreso te dicen es tu asunto, incluso tienes dificultades hasta para que te den la comisión, el permiso para ir, se tramitan directamente en la Secretaría, y dinero para ir, no hay apoyos, ni hay nada” (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019).

Otro escollo es la usencia de redes o cuerpos colegiados para realizar investigación. Los profesores tienen poca o nula experiencia en investigación, los espacios son poco favorables, no formulan proyectos: “no hay investigadores consolidados con quienes [otros profesores] que acaban de terminar el doctorado [puedan] vincularse, con tristeza te dicen, me rechazaron, porque no es fácil publicar cuando las investigaciones no están bien sustentadas, cuando se forman equipos otra cosa sucede” (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019).

A lo anterior se suma que en realidad los profesores no tienen interés en investigar o sólo hacen investigación cuando hacen una tesis de posgrado. Otros profesores reconocen las limitaciones de sus habilidades y de sus responsabilidades:

Es medio complicado porque no tenemos mucho el hábito de la redacción y los tiempos también de repente estamos muy saturados de trabajo, pero sí se nos permite, sí hay esa flexibilidad hasta de publicar algún artículo, pero vuelvo a lo mismo es la cuestión de la disciplina por la escritura o cosas así, [...] no sé cuánto tiempo se requiera para invertirlo. (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Para el docente Fernando, son dos problemáticas, nuevamente la poca carga de horas para investigar, pero añade el desinterés o el desconocimiento del docente para hacer investigación. En su caso, su interés está puesto en la práctica educativa. Lo mismo sucede con Flor, la cual refiere que “nosotros [los profesores de la academia de enseñanza y aprendizaje de la historia] nos estamos enfocando mucho a lo que es nuestro grupo la docencia y pues no tenemos tiempo para hacer

investigación” (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Lo descrito coincide con lo que pude observar en las juntas de academia, entre los temas tratados nunca se habló de realizar una publicación en conjunto o una ponencia para algún congreso (Reunión de Academia, 2019-2021, ENSJ).

Asimismo, según el Plan de Desarrollo, la investigación deberá ser aplicada. Los profesores utilizarían los resultados en la misma institución. Al respecto, el profesor Juan señaló “que es lo que hace uno [...], llevar a cabo investigación aplicada, más que investigación básica que exige más tiempo y moverte a muchos lugares, [...] pero aún eso se hace muy poco porque tienes que robarles tiempo a otras cosas (Comunicación personal, 23 de octubre del 2019).

Junto con las normas del colegiado, la contratación y regulación del tiempo de la actividad docente, un tercer elemento, de incidencia en la red normativa que regula la cultura escolar de la ENSJ, son las tradiciones y creencias del profesorado.

C) Tradiciones y Creencias que Conforman la Cultura Escolar en la Escuela Normal Superior de Jalisco

Para Julia (1995), la cultura escolar alude a un “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar” (p. 131). Dichas normas pueden ser escritas o no escritas. En mi estudio en las primeras se encuentran las regulaciones definidas para el trabajo colegiado, la contratación de los profesores y el control del tiempo en la actividad docentes, las cuales ya analicé antes. En las normas no escritas, Elías (2015) menciona las, creencias y tradiciones que dan unidad o sentido al actuar del profesorado: “la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de que hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes” (p.287). Así, este apartado se estructura en tres temas: tradiciones; características de la identidad normalista; y creencias colectivas.

- **Entre el Normalismo y el Sindicalismo en la Escuela Normal Superior de Jalisco.** Para Molino (2015), se entiende por tradiciones escolares “ese conjunto de saberes que la acción educativa se propone transmitir” (p.1), es un saber velado que se desarrolla a partir de las relaciones cotidianas que se dan al interior de la escuela, espacio en donde los profesores desarrollan y aprehenden las tradiciones de una institución, “la tradición sitúa a cada persona en una tensión que se articula entre la conservación y la innovación” (Molino, 2015, p.4). Lo anterior permite hablar

de las tradiciones como pautas de comportamiento que se dan en la cotidianidad de la escuela y siguen un proceso imbricado de tensiones, sedimentaciones y cambios lentos.

Con base en las entrevistas a los profesores, logré identificar que la cultura de la Escuela Normal Superior de Jalisco se haya imbricada en dos tradiciones: el sindicalismo y el normalismo. Ambas ayudan a entender las dinámicas de transformación y de sedimentación de significados de cara a las reformas y, en particular, a la formación de docentes de historia.

Al desentrañar el papel del sindicalismo busqué como se da la participación, la toma de decisiones y las relaciones entre autoridades, mandos medios y subordinados. Para Muñoz (2008) “el poder sindical incluso llega a confundirse con el de la burocracia de la SEP, por ese alto grado de imbricación” (Muñoz, 2008, p. 389). En torno a esta estructura se tejen dinámicas de control internas o externas y redes de favores que permiten mantener a raya la inconformidad y ayudan, además, a que se dé la simulación. Así, indica uno de los profesores, que en la Normal en apariencia “no había conflicto, [se trataba de] buscar la paz, y cierta relación como de favores que es parte del juego de los controles” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). Para el exdirector Emilio, este control influye en el inmovilismo:

Ambos [Benita Camacho y yo] quisimos transformar la Normal Superior. En el caso de ella, intentó mover a los profesores, pero contaba con 10 maestros para hacer cosas, hacer dinámicas nuevas y distintas, y le fue muy complicado ser directora de la Normal y plantear cambios. (Comunicación personal, 28 de septiembre del 2019)

Los profesores entrevistados ubican dos estilos de gestión: uno liderado por personas no tan cercanas al SNTE y, el otro, por personas ligadas a este Sindicato. En la primera, los profesores señalan mayor dificultad para realizar transformaciones y un conflicto o división constante entre grupos quienes actúan para frenar nuevos proyectos. Por tanto, el sindicalismo en el caso de la Normal Superior es una tradición que conforma, siguiendo a Muñoz (2008) un “grupo de presión”, pues “se trata de un conjunto de individuos ligados por lazos de interés o ventajas particulares, que tienen conciencia de esos vínculos y los efectos que ello genera entre sus interlocutores.” (Muñoz, 2008, p.391). Dicha presión influye en la dinámica de las alianzas entre profesores y en alentar o frenar las transformaciones que se lleven a cabo en la institución o que éstas se den con lentitud porque deben sobrellevar los conflictos internos y una cultura de resistencia.

Sin embargo, el hecho de que arriben a la institución directores cuya filiación es muy cercana al Sindicato, no ha implicado tampoco cambios sustanciales o relacionados con agilizar la

reforma 2018. Es decir, en ambos casos hay reticencias al cambio relacionadas con el sindicalismo. Como expresa el exdirector Emilio: “hay una especie de acomodarse a lo dado, a lo hecho, las costumbres, los hábitos y de ahí no salirse y no cuestionar...” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). En estas formas de resistencias al cambio participan tanto los grupos como individuos. “Acomodarse a lo dado”, permite a los docentes simular que actúan de acuerdo con ciertas transformaciones. Pero también alentar ciertas modificaciones sin entrar en conflicto con grupos opuestos.

Es importante destacar que esta cultura escolar tiene un carácter situado, pues no se puede hablar de una misma cultura para todas las normales, los mismos entrevistados refieren en sus testimonios distintas tradiciones académicas entre las Normales, las cuales generan ciertas particularidades. En la formación de dichas tradiciones confluyen diferentes circunstancias como puede ser la manera en que se articula el trabajo colegiado, el legado histórico, el hecho de que sea una institución estatal o federal: “hay Estados donde sí hay una preocupación política y gubernamental hacia las Normales con otra lógica y lo ve uno en la vida académica, el caso de Veracruz, es otra tradición, igual la Normal del estado de México. [...] tienen otras culturas” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019).⁸¹

El normalismo implica entonces ciertos elementos culturales, por ejemplo, inmovilismo o resistencia ante los cambios, la identidad normalista “el ponerse la camiseta” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020) y aceptar como propios los convencionalismos. Algunos profesores reconocen esta problemática:

Por ejemplo en nuestra licenciatura, yo veo que hay docentes que les cuesta trabajo relacionar o articular los cursos, les cuesta trabajo entonces cuando no conoces la licenciatura en general, pues claro que te va a costar trabajo [...] pero también hay maestros que igual por su forma de pensar, su preparación o por su forma de ser simplemente pues no les gusta y no están de acuerdo, no me refiero a mi licenciatura, ellos han tratado de

⁸¹ En entrevista la profesora Cintia señaló que “la sección 47 fue creando, sobre todo en los noventa y en el siglo XXI negociaciones específicas con el gobierno del estado y con la secretaria de educación estatal para tener ciertos beneficios en las escuelas normales del estado, que no tienen las normales federales. Beneficios para los profesores de medio tiempo, de tres cuartos de tiempo y de tiempo completo: a) tienen mejores salarios incluso que la universidad; hay una serie de prestaciones extras como es el aguinaldo que son 40 días reglamentarios; pagan un bono por puntualidad y asistencia que se da en junio y en diciembre; dan un bono por no pedir permiso para ausencias, por antigüedad cada quinquenio; no hay topes de jubilación para los maestros en el sistema estatal. Todas estas prestaciones económicas que no tiene educación básica, pero sí las normales fueron negociadas por la sección 47” (Cintia, comunicación personal, 23 de noviembre del 2020)

adaptarse lo mejor posible y creo que ahí la llevamos, en el caso de nosotros. (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

Aunado a lo anterior, la resistencia al cambio también se vincula con las condiciones de trabajo, sobre todo salariales “[...] estás de acuerdo que desde que se eliminaron ciertos programas de apoyo también para los maestros pues uno difícilmente crece. Te llegan estímulos cada año, una especie de bonos, pero extra que te motive la propia autoridad, que es la Secretaría, pues no” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Los estímulos para actualizarse son un aliciente para los docentes. Por ejemplo en Escuelas Normales de Tlaxcala, Ramírez (2010) señala testimonios de profesores que refieren que cursar programas de actualización con certificación les ayuda a conseguir estímulos, y eso los lleva a tener menor resistencia a las reformas: “Ahora hay un estímulo, dan los cursos y otorgan una constancia con valor curricular, de esta manera le sirve a uno para concursar por el Estímulo al Desempeño Docente [...] creo que este es el principal motivo por el que asistimos, de no ser por esto quién sabe” (Ramírez, 2010, p. 107)

En la ENSJ, a pesar de las quejas por la falta de compromisos con la reforma, se trata de resistencias por parte de profesores, ya que ciertos contenidos o formas de trabajo penetran de forma lenta y se asientan sobre lo que ya existe. Algunos profesores tratan de hacer las transformaciones estipuladas por la normativa como podrían ser el caso de Verónica y Azucena. Pero ellas están inmersas en los planteamientos del plan de estudio del 2018 desde su formación y puesta en aplicación en la ENSJ. Por otra parte, a los profesores Felipe, Flor y Iris “se les ha dificultado un poco”, pero se han ido adaptando. En cambio, Manuel en las juntas de academia, muestra más resistencia, es poco optimista y cuestiona las nuevas propuestas (Reunión de Academia, 2019-2021, ENSJ). Lo anterior evidencia que la resistencia al cambio, además de los intereses de grupo, o individuales, se entrecruza con las formas en que los docentes interpretaban lo que es ser normalista, su deber ser y la “identidad normalista” tal como veremos enseguida.

- **Identidad Normalista “Dicen que Están en la Universidad y No Somos Universidad”.** Un tema recurrente en los profesores entrevistados es hablar de la identidad del normalista y como formar dicha identidad en el alumnado. Para García (2017), hablar de la identidad normalista, implica lo que los hace diferentes, distinguibles: “las personas se perciben como distintas en algún aspecto y son reconocidas y percibidas como tales, es decir se requiere del reconocimiento social y a su vez de la pertenencia social, está se refiere a la inclusión de la personalidad individual a una

colectiva” (García, 2017, s/p). Siguiendo este postulado, los docentes asumen como rasgos distinguibles de sí mismos y en contraposición de otros grupos: el espacio donde se realizan los estudios; la particularidad de su trabajo “enseñar” (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020); la vocación o gusto por la enseñanza; y un conjunto de convencionalismos a seguir que los hacen distinguibles hacia dentro del gremio y hacia afuera.

El formarse para la enseñanza en un espacio en concreto, la Escuela Normal Superior de Jalisco, implica para los docentes un elemento de identificación: “yo recuerdo que cuando éramos alumnos nos poníamos la camiseta, decíamos, es un orgullo haber entrado a esta escuela, no digo que ahora no lo sea, pero de repente se confunden los muchachos, dicen que están en la universidad y no somos universidad” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). La identidad se define a partir de “no somos universidad”. Dicha diferenciación no es nueva, ni tampoco exclusiva de la ENSJ. Por ejemplo, para el 2003, en el documento, “El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales” (SEP, 2003), se alude a dicha contraposición como parte de la identidad y características de las escuelas normales:

La escuela normal es una institución ambigua respecto a las características de una institución de educación superior. [...] persiste una indefinición relacionada con el tipo de institución superior que se supone debe ser. Esta situación se explica en parte, porque: en su origen los estudios normalistas no eran de nivel superior; así, su estructura de funcionamiento y sus prácticas educativas estaban -y continúan- fuertemente arraigadas a un esquema de organización semejante al de la educación media superior. (SEP, 2003, p.30)

La identidad normalista ancla su significación en su relación con la educación básica. Esto a pesar de que las normales ya son instituciones de educación superior a partir de 1984, por lo que se solicitó como requisito de ingreso el bachillerato. Sin embargo, como sugiere Arnaut (2004), en las reformas curriculares de finales de los noventa “aunque la enseñanza normal conservó el rango de licenciatura, [...] recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica educativa” (2004, p.24)

Es posible que los profesores en la Academia de Enseñanza de la Historia que ingresaron a la ENSJ con bachillerato universitario y quienes tienen mayor claridad sobre los cambios en la formación teórico-metodológica de la historia estén generando matices en los procesos identitarios

en donde, los alumnos de las nuevas generaciones se ven montados en un proceso transicional entre estudiantes universitarios y normalistas.

Un segundo elemento de la identidad normalista es el sentido de la formación que se persigue en las escuelas normales. El profesor Manuel refiere que en las normales se forma para enseñar y “en la universidad yo voy a formar historiadores que vayan e investiguen [...] ¿sí? En la Normal Superior yo voy a formar a un docente que le de clase a los alumnos de Secundaria. Y en el mejor de los casos de Bachillerato” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020). Se reproduce la idea de que el universitario construye conocimiento histórico y los normalistas enseñan dicho conocimiento, el saber sabio frente al saber enseñado. El docente no se asume como creador de conocimiento sino como enseñante de un conocimiento creado por otros.

Para Felipe “la docencia implica no solamente una etapa de facilitar los procesos sino también de mediar, la mediación con algún contenido” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Desde esta visión el docente normalista es un mediador, entre el conocimiento formal, creado por historiadores y el alumnado. Ahora bien, los profesores formados en el plan de estudio de 1999, identifican elementos, relacionados con el saber y ser enseñante de historia:

un docente que ingresa de ahí [de la ENSJ] tiene como el valor, es muy humano y es capaz de responder a diferentes contextos, adaptarse al lugar a donde te vas a ir a trabajar, eso tiene mucho que ver, forma parte de la identidad, entender para el campo que estas siendo formado, que vas a trabajar con cierto número de personas, que cuentan con determinadas características o cierta edad, a eso me refiero con la identidad del normalista. (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Al papel de mediador se suma, el enfoque psicogenético del plan 99 en donde se estudiaba a detalle el estadio de desarrollo del alumno entre los 12 y 15 años y, además se proyecta, como horizonte deseable, el que el estudiante en formación sea empático e incorpore las características del contexto en su trabajo, cuando ya esté frente a un grupo.

Un tercer elemento de la identidad del formador en la Escuela Normal Superior de Jalisco se relaciona con, “la vocación”: “yo les comento a mis alumnos que es como todas las profesiones cuando tu sientes pasión y vocación por lo que estás haciendo [...] y te hace sentir que te estas divirtiendo con lo que haces, [...] entonces estás en el camino correcto” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020). El elemento vocacional se identifica con ejercer la enseñanza

con gusto y dedicación. Este rasgo identitario los normalistas se lo auto-asignan y lo hacen para diferenciarse de los universitarios quienes carecerían de ese atributo.

[...] de unos años para acá, estarás de acuerdo, que a lo mejor les metieron ese chip de que a lo mejor éramos la última opción para cursar una carrera, cuando hay gente profesionistas que están egresados de universidades que están trabajando en las aulas [...] cuando hemos ido a jornadas presenciales, yo he escuchado que de repente los maestros que están ahí en las escuelas les dicen ¿de veras quieres ser maestro? Y reniegan de la docencia, pero para allá quería ir, es la identidad del normalista, no renegar, porque es una profesión muy noble. (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

La identidad normalista implica también convencionalismos, reglas no escritas, que en su mayoría se relacionan con la imagen, el vestir, el hablar, el tener una postura corporal “apropiada”: “la escuela requiere de cierta formalidad en el sentido de un estándar, pero evidentemente, lo que elige la persona para ponerse es una situación personal, pero hay que entender que una institución tiene convencionalismo y si tú chocas con esos convencionalismos es una falta de adaptación” (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Lo anterior no es exclusivo de la ENSJ. García (2013) en su tesis doctoral en torno a la cultura escolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BENECE), señala que el vestir formal es una característica que distingue a las personas que forman parte de la institución “ver a todos los compañeros y los maestros de todas las licenciaturas, personal docente, los alumnos en nuestro caso, uniformados [...] se nota la actitud orgullosa de ser parte de la Normal” (p.139). Dichos convencionalismos son planteados por García (2013) como una cultura arraigada en las normales desde sus orígenes, “como un ethos del normalismo” (p.139)

Los convencionalismos, como elementos de distinción, están muy arraigados en los docentes de mayor edad en la ENSJ. En la Junta de academia del Consejo Técnico de la ENSJ del 27 de noviembre del 2019 (Reunión de Academia, ENSJ), los profesores que entraron a trabajar previo al plan de 1999 son los que más insisten en estos temas, cuidar la imagen en función de la vestimenta y el lenguaje. Además, los convencionalismos son también una manera de incorporarse y apropiarse de la cultura escolar. El profesor Felipe es de origen universitario y una manera de adaptarse a la cultura escolar de la ENSJ, fue seguir dichas reglas.

Para algunos docentes, como es el caso de Emilio, los convencionalismos y su fuerte arraigo desvían la atención de lo más relevante, profundizar en la formación docente. El profesor

Emilio se refiere a la academia de Observación de la Práctica: “en OPD, que sería un espacio idóneo para la formación de los maestros en historia o cualquier otra materia, lo que ocurría es que los debates se quedaban en la parte instrumental, es decir si el alumno debe ir con gorra, con arete, de pelo largo” (Comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). El trasfondo de dicho convencionalismo implica ser parte de una cultura, de un grupo y mantener un control y orden.

- **Creencias Colectivas, Homogenizar Saberes en Contradicción.** Al centrar la mirada en las creencias colectivas pude observar las ideas que sustentan las tradiciones e identidad de los docentes. Para autores como Montanares y López (2018), existe poca claridad en cuanto a lo que es una creencia, dichos autores plantean dos enfoques uno basado en la subjetividad del individuo que “interpreta y decide sobre lo que sucede a su alrededor” (Llinares 1991, citado en Montanares y López, 2018, p.95) y un segundo enfoque que rescatan de Barcelos y Kajala (2003). Estos últimos autores definen las creencias como constructos en continuo cambio, algunos previos y otros emergentes en función de las experiencias de los individuos en un contexto específico. Indican que al situar la formación y sedimentación de creencias profundizamos en su comprensión pues, argumentan que son “utilizadas como herramientas para enfrentar problemas, asociados a contextos específicos y vinculadas a identidades particulares” (Barcelo y Kajala, 2003, citado en Montanares y López, 2018, p.95).

Considero que las creencias son constructos en donde se entrecruza lo subjetivo, pues como sugiere Marcelo (2001) “las creencias, a diferencia del conocimiento poseen una clara connotación afectiva y evaluativa” (p.569), sin embargo, el contexto particular en donde se desenvuelve el individuo, su cultura escolar, permite que dichas creencias puedan tener poca o nula movilidad o ser dinámicas o emergentes, esto ocurre según la actuación de los profesores en la vida cotidiana.

Los profesores que entrevisté insisten en la homogenización del trabajo docente siguiendo las directrices del programa de estudio. Tratan de unificar, de ordenar el caos escolar y contraponer el dominio del contenido -conocimiento- frente al dominio de la enseñanza.

Acerca de la importancia de homogenizar el trabajo docente, puedo considerarla como una creencia de antiguo arraigo en la institución, asociada con la visión pragmática del trabajo docente, en donde tanto los profesores de la generación más antiguas, como los nuevos profesores formados en la ENSJ, comparten la concepción de apegarse al programa. Lo siguiente es dicho por la profesora Verónica, docente que se formó en la ENSJ bajo el plan de 1999: "El objetivo principal de un docente es que logre aprendizajes en sus estudiantes, entonces, cuál es el aprendizaje que

debe de alcanzar, pues lo que define el plan de estudio, porque el plan de estudio es ley, tiene que cumplir eso, entonces eso es lo que aprenden aquí” (Comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Para los profesores entrevistado, una creencia de fuerte arraigo consiste en saber poner en práctica el plan de estudio, lo cual se convierte en un aspecto fundamental del egresado normalista y su herramienta fundamental, la planeación, la cual es tratada en las entrevistas y en las juntas académicas (Reunión de Academia, 2019-2021, ENSJ) como central:

[...] de manera individual tenemos puntos ciegos, hay cosas que yo no me puedo observar, pero para el otro son evidentes porque las tiene en frente de sí, entonces puede, digamos, llamar la atención respecto a ciertos puntos que yo no he visto en la planeación y de mi desarrollo, me parece que la planeación en colectivo es importante. (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020)

La planeación se convierte en el medio para operar el programa y para que los profesores organicen y retroalimenten su trabajo de enseñanza. Saber planear los provee de conocimientos para enseñar a otros profesores. Sin embargo, "hay planeaciones muy escrupulosas y hay planeaciones digamos pues muy sencillas" (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). La creencia en la importancia de la planeación, no es exclusiva de los docentes de la ENSJ, Montañares y López (2018) señalan para el caso chileno que el “foco [de los docentes] está puesto en avanzar según lo planificado, esto es el tratamiento de todos los contenidos y cumplimiento del programa propuesto” (p.99). La creencia por la homogenización y la planificación viene relacionada con el ser docente y con el seguir las reglas institucionales.

Algo similar señala el docente Juan, “yo creo que los profes bien que mal hacen sus planeaciones, más allá de lo que digan desde el centro, desde arriba” (Comunicación personal, 23 de octubre del 2019). De lo anterior puedo inferir, por un lado, que existe una creencia común por alcanzar una estandarización, que como refiere Juan parte de una normativa, pero este deber ser y hacer, se ve cruzado por la libertad del profesor y por las condiciones reales de enseñanza, por ello se reconocen diferentes formas de trabajar el plan de estudios por medio de la planeación.

Lo anterior muestra una práctica educativa matizada por los marcos de referencia del profesorado, sus creencias y la manera como lee e interpreta los convencionalismos institucionales. Los docentes pueden salirse del guion modificar en el aula el programa y la planeación para “mejorar y actualizar” utilizar otros textos diferentes a los señalados por la autoridad, aunque, puede ser bibliografía no actualizada o con contenido disciplinar ya obsoleto.

Por tanto, pueden existir al mismo tiempo ideas contradictorias entre sí, en este caso en torno al trabajo homogéneo. Así, los profesores que “se salen de la línea”, pueden ser buenos profesores, según Juan y Emilio, en cambio, para el profesor Manuel, unificar criterios de aprendizaje en la planeación es un aspecto positivo “Si se lo preguntas a Iris lo entiende de un modo. Si se lo preguntas a Verónica lo entiende de otro modo. Y posiblemente Azucena lo entienda de otro modo [...], mi propuesta, en un momento dado, sería en el sentido de decir para efectos de la Academia de Historia [en la Normal] Superior de Jalisco, vamos a entender esto” (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020).

Lo anterior no necesariamente tiene que ver con la afiliación a un grupo, SNTE o dirección, pues observé que en la creencia de la homogenización influye más la formación inicial de los docentes y el espacio en donde ha realizado la trayectoria profesional, la cercanía con la identidad normalista y la relación laboral o educativa con otras instituciones. En suma, el capital académico: “la obtención de títulos que garantizan la formación, conocimientos o habilidades del individuo y le permiten convertir sus posesiones en capital cultura o económico” (Bourdieu, 2011, citado en Martínez y Gutiérrez, 2020, p. 11). Por ejemplo, los profesores Juan y Emilio trabajan de manera alterna en la ENSJ y en otras instituciones, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Guadalajara y el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISDM). La trayectoria profesional tanto de Juan, como Emilio les confiere un capital académico distinto al de los demás profesores entrevistados de la ENSJ que en su mayoría han trabajado en dicha institución y en escuelas de educación básica. Por eso, para Juan y Emilio aspectos como la libertad de cátedra, la importancia de la investigación y la importancia tanto del saber, como del saber enseñar, forman parte de constructos más cercanos a las creencias en espacios universitarios. Al respecto Martínez y Gutiérrez (2020), sugieren, siguiendo a Bourdieu (2000), que los profesores “durante su trayectoria han sido capaces de adquirir recursos que les permiten diferenciarse con el resto de sus compañeros” (Martínez y Gutiérrez, 2020, p. 7) como podría ser el caso de Juan y Emilio, así dichos recursos les permiten reinterpretar las creencias y apropiarse de ellas dotándolas de sentidos nuevos o matizados.

Así, los estudios de posgrado en instituciones de la misma SEJ forma un capital académico que refuerza ciertos saberes y creencias, por ejemplo, la importancia que los profesores le confieren a la enseñanza sobre el contenido y seguir los convencionalismos. Para Flor, por ejemplo, “La enseñanza aprendizaje es la que les hace falta a los universitarios, porque el enfoque es diferente,

la licenciatura, el perfil [...] es diferente al enfoque educativo, ya cuando tú entras al enfoque educativo ya tiene ese enfoque de la enseñanza" (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Al contrario de lo encontrado en la licenciatura en historia en donde prevalece la creencia del saber sobre la enseñanza, en la ENSJ, la preocupación por la enseñanza prevalece sobre el dominio disciplinar. Sin embargo, los profesores entrevistados en la ENSJ, muestran reductos de la creencia que sobresale en los ambientes universitarios sobre el saber por encima de la enseñanza, pues, no aluden a la construcción de un conocimiento vía la enseñanza sino más bien a la transmisión de un conocimiento ya construido fuera de la escuela.

Otra creencia que identifiqué acerca del cómo se forma un profesor, fue que el maestro se hace en la práctica. Existe una idea cercana a la enseñanza como un oficio, por ello las prácticas son consideradas una fortaleza en la formación de los alumnos y lo que diferencia a la normal de otras instituciones:

Sí, yo lo viví con una practicante de la universidad, en la secundaria, pero con geografía. Cuando yo he trabajado con alumnos de la Normal veo como se preparan, como elaboran su planeación, como diseñan su material, todo seleccionan sus recursos, cuando me tocó trabajar con esta muchacha que venía de la Universidad de Guadalajara, le preguntaba, que recursos quieres llevar, tenemos este tema, que recursos quieres utilizar y se quedó, cómo, cuál recurso, tienes que hacer una planeación para entregármelo y tampoco, no sabía. Y aparte, algo que me di cuenta, los recursos y las herramientas que ella utilizaba eran muy arriba de los chicos, no estaban adaptadas al nivel. Acá hay una situación con los de la universidad, tenía todo el conocimiento teoría, el contenido, pero la parte docente le costó mucho. (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

Para la docente Azucena, es obvio que la actividad que hacen los alumnos de la universidad no son prácticas, sino "Laboratorio de docencia". Además, las prácticas educativas en la Escuela Normal Superior de Jalisco se consideran una fortaleza, pues ayudan a actualizar al alumnado frente a los desfases que puede tener el plan de estudio en formación docente, con los planes de estudio aplicados en secundaria:

Una de las ventajas es la práctica docente a la que están sujetos los muchachos desde el primer semestre [...] lo que ayuda [a solventar ese desfase] es que los alumnos van a la escuela secundaria y que revisan los textos que están revisando los alumnos [de ese nivel]

que se ponen de acuerdo con los profesores titulares de donde van a desarrollar su práctica. (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019)

La creencia en torno a la enseñanza como un oficio, es un constructo sedimentado que se considera base de la identidad normalista.

Ahora bien, aunque la práctica educativa se considera una fortaleza y parte del normalismo, los maestros también realizan críticas, no a la práctica, sino a la manera en que es organizada por la institución. Maestros como Juan y Emilio, señalan que en ocasiones sólo se queda en aspectos instruccionales, enfocados en los convencionalismos de la imagen y no se profundiza en torno a la formación para la reflexión “la reflexión en OPD es muy superficial, prácticamente se brinca de la descripción narrativa y se va luego, luego a los juicios de valor” (Emilio, comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). Lo anterior alude a una problemática ya observada con anterioridad en el documento “El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales” (SEP, 2003), en donde se plantea que:

La escuela normal es una institución con baja autoexigencia académica. [...] Más allá del discurso, pareciera que existe el convencimiento de que la docencia es una profesión innata, que cualquiera puede aprender y que bastaría el dominio de algunos conocimientos teóricos y prácticos para ejercerla. (p. 32- 33)

A pesar de los discursos que abogan por elevar el nivel académico en las normales, el saber práctico prevalece en detrimento de conocimientos teórico-metodológicos para la formación docente. Por ello, se hace apenas una “reflexión superficial” sobre la práctica educativa, implícitamente los profesores creen en la docencia “como innata” o vocacional y por tanto como un oficio que se fortalece más con el hacer que con el conocimiento teórico-metodológico y con la reflexión.

Un segundo aspecto que inferí al analizar las problemáticas relacionadas con las prácticas educativas es que al presentarse los alumnos a las secundarias se encuentran con que el uso del libro de texto es la fuente principal del trabajo de enseñanza.

Los chicos de tercero acaban de hacer su primera práctica docente, entonces considerando que los chicos de secundaria ya llevan el plan de estudio del 2018, ellos ya habían revisado el plan de estudio, más o menos que temas les podían dar y les dicen no, nosotros estamos trabajando el 2011 porque no han llegado los libros de texto y entonces, pues esto es inconstitucional, pero como estamos sujetos a que la escuela secundaria nos genere

condiciones, aunque los conflictuó, pues se prepararon con el plan del 2011. (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019)

Entonces, en la Normal la importancia de la planeación con base en los planes y programas choca de frente con la realidad de los salones de clase de secundaria, donde se sigue el libro de texto. Por ello, en las creencias observadas se pueden ver contradicciones y asimilaciones que conviven entre sí.

Conclusión

La cultura escolar en la Escuela Normal Superior de Jalisco se encuentra regulada tanto por aspectos normativos que parten del centro -SEP, SEJ-, como por aspectos internos de tipo administrativos. Las normas muestran un carácter rígido y obligatorio y promueven por tanto una cultura de menor autonomía de profesores, alumnos y profesores con puestos directivos, ante las imposiciones que se ejercen desde afuera -el centro- y desde adentro -la institución-. Sin embargo, los profesores crean mecanismos para eludir la norma a través de simulaciones. Un ejemplo es la asistencia a las juntas de academia, la cual es obligatoria y parte del horario de trabajo del docente, sin embargo, el asistir no implica que el profesor participe o realice los acuerdos a los que se llegaron. Otro aspecto es en la contratación docente, en la cual se da una mistura entre el padrinazgo y lo que marca la norma, pues la mayor parte de profesores entraron como interinos por recomendación y, al momento del concurso de oposición, el cual es cerrado, ya contaban con tiempo en la institución lo que les genera mayores posibilidades para obtener la definitividad. Sin embargo, más allá de las normas también promueven acciones para mejorar su trabajo, como actualizar sus recursos bibliográficos y ayudarse a entender las reformas.

Ahora bien, hasta el momento de las entrevistas, la institucionalización del trabajo docente ha permitido la consolidación de las academias, en tanto, su papel de mediador entre las normas y su aplicación. Institucionalmente, el trabajo colegiado en académicas forma parte de un proceso por homogenizar la aplicación del currículo. Por tanto, su importancia radica en la gestión curricular y la docencia, situación que es cercana a los objetivos planteados en las academias de las Escuelas Normales desde los años noventa. Objetivo que se modificó con el plan de estudio del 2018, en donde se ha incorporado como parte del trabajo colegiado, la producción del conocimiento.

Además, el trabajo colegiado ha fomentado la configuración de alianzas entre profesores para resistir a las tensiones generadas por la aplicación de nuevas reformas, resolver problemas y retos como el cierre de las escuelas por el COVID- 19. Dichas alianzas pueden ser obligatorias y formales porque se encuentran reguladas desde la institución, como el trabajo en academias, por lo mismo, dichos vínculos pueden ser transitorios y cambiar según la circunstancia. A la par se conforman otras formas de colegialidad entre docentes, de tipo informal: entendidas como “encuentros intencionales pero que no están programados, se presentan como encuentros ocasionales suscitados desde necesidades específicas que detonan la decisión de buscar apoyo o realimentación entre pares docentes.” (Maduño, Márquez y Hurtado, 2021, p.7). El trabajo colegiado informal se da a partir del interés por comprender o aplicar el plan de estudio o enfoques nuevos, y van conformando un grupo como Azucena, Verónica, Fernando y surgen de un interés y enfoques comunes ante la enseñanza; este tipo de colegialidad es más estrecha que la obligada, pues se basa en alianzas por afinidad y amistad y fomenta la consolidación de profesores. Las causas de dichas alianzas observadas varían según:

- La obtención de recursos, los cuales por lo narrado por los profesores son pocos, pero tienen mayor probabilidad de obtenerlos desde la elaboración de proyectos institucionales;
- El centralismo institucional, pues como colectivo puede darse una mayor resistencia o aceptación ante los cambios;
- Las alianzas basadas en la confianza y afinidad en cuanto ideas, pues fomentan el apoyo entre pares.

En el cruce entre tradiciones, normalismo y sindicalismo; se conforman redes de favores ante la regulación del trabajo docente y las contrataciones generando con ello micropolíticas, las cuales pueden ayudar o entorpecer las reformas educativas, en función de los intereses del grupo. Dichas alianzas, fomentan una cultura de simulación, resistencia al cambio o modificaciones lentas, pues las transformaciones se aplican según las alianzas entre profesores con el sindicato, los directivos o el centro –SEP, SEJ-.

Entre las ideas sedimentadas con base en las tradiciones y creencias colectivas encontré:

- La importancia por homogenizar y sistematizar el trabajo docente, por medio del uso de conceptos y contenidos cercanos entre profesores y el uso de saberes técnicos para planificar y organizar el trabajo en el aula. La idea por la homogenización, del trabajo

docente es matizada por la libertad de cátedra del profesor, la cual en el caso de la ENSJ se centra en las estrategias y métodos de enseñanza que utiliza el docente.

- La creencia en torno a la enseñanza como un oficio, es un constructo sedimentado que se considera base de la identidad normalista. En otras palabras, la enseñanza comprendida como una reproducción del saber construido por otros “especialistas” en dicha visión El docente no se asume como creador de conocimiento.

Dichas creencias y tradiciones entretejen una identidad normalista que tiene como base estudiar en un espacio en concreto -ENSJ-; vinculado de manera estrecha con la educación básica y la práctica educativa.

6.2. Cultura Escolar: Los Profesores de la Orientación en Docencia de la Licenciatura en Historia, Regulaciones, Autonomía y Creencias en la Orientación

La Universidad de Guadalajara, a diferencia de la Escuela Normal Superior de Jalisco, tiene un carácter más autónomo en su gobierno, “Nuestra universidad, si bien es una institución pública, no se somete a ningún centro de poder político o económico por lo que su actuar [...] es desarrollado en plena autonomía” (UDG, 2007, p.20). Lo que implica una cultura escolar con matices distintos a la Licenciatura en enseñanza de la historia en educación secundaria de la ENSJ, siendo uno de los principales, la vinculación estrecha que tiene la formación de las escuelas normales con la enseñanza en educación básica y la SEP y SEJ, aspecto que no se observa en la Licenciatura en historia/Orientación en docencia (UDG). Dicha diferencia genera grados de autonomía en ambas licenciaturas que se ven reflejadas en las normas explícitas e implícitas que entretejen la cultura escolar.

Para realizar el apartado utilizo principalmente los testimonios de los profesores en entrevista; en cuanto a las observaciones de las juntas de academia, en el periodo del trabajo de campo, el cual abarco un año en la institución, se realizaron dos juntas de academia la primera el 21 de febrero del 2020 en la sala de juntas del Departamento de Historia y la segunda por Google Meet el 30 de octubre del 2020. Para equiparar las observaciones de campo en ambas licenciaturas, solicité permiso para revisar las relatorías anteriores de la Academia de la Orientación en Docencia, en la Coordinación de la Licenciatura en Historia, dicha instancia me remitió a rectoría del centro universitario, sin embargo, no respondieron a la petición. Por lo mismo, para triangular

utilizó principalmente las entrevistas, documentos en línea sobre la licenciatura, trabajos de otros autores y las relatorías de las dos sesiones que sí pude observar.

Con la intención de realizar el análisis de las conexiones, discrepancias o tensiones entre las normas implícitas y explícitas me basé en tres categorías que surgen del análisis que hice y su puesta a prueba con los planteamientos teóricos de la investigación. Sobre esta base construí las siguientes categorías: las normas y el control del trabajo colegiado; las regulaciones administrativas: formas de contratación y actividad docente; y finalmente, las tradiciones y creencias que conforman la cultura escolar en la ENSJ.

A) *Trabajo Colegiado Entre la Simulación y su Institucionalización*

En el caso de la Universidad de Guadalajara, el trabajo colegiado, se considera como “espacios universitarios en donde se genera conocimiento, esto es, los departamentos, academias y divisiones” (UDG, *Modelo Educativo siglo 21*, 2007 p. 87). Es decir, el trabajo colegiado forma parte de la estructura del sistema universitario. En el “Estatuto Orgánico del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades” (UDG, 2015), se definen las academias como “la unidad departamental que agrupa un conjunto de profesores que guardan afinidad con respecto a sus funciones de investigación, docencia y servicio [...] se formaran a partir de cursos afines, agrupados por ejes cognitivos, campos disciplinares y objetos de estudio” (CUCSH, 2015, art. 51, p. 18)

Ahora bien, aunque el trabajo en academia que deben hacer los docentes se encuentra definido en dicho documento la participación obligatoria, no es tan clara. Un ejemplo de ello se alude en el documento “Modelo Educativo siglo 21”, (UDG, 2007), en donde se refiere que un profesor de tiempo completo debe “[ocuparse] equilibradamente de las actividades de docencia, tutelaje, generación o aplicación del conocimiento, y gestión académica colegiada” (p.154). En el caso de los profesores de asignatura, no se señala “la gestión académica colegiada” ni otra referencia que aluda al trabajo en academias, su perfil deseable se centra en la docencia:

[...] el perfil deseable del profesor de tiempo parcial o asignatura está definido por los siguientes tres requisitos: a) Es un destacado profesional en su campo, al que dedica la mayor parte de su tiempo fuera de la institución académica. b) Se ocupa principalmente de actividades docentes dentro de la IES. c) Desempeña sus funciones con compromiso con su institución, su disciplina y, sobre todo, sus alumnos. (UDG, 2007, p. 154)

En ese sentido, el trabajo colegiado de profesores a partir de las academias, aunque es señalado en las normativas, su proceso de institucionalización no es tan fuerte como en la LEAH/ES de la ENSJ o sigue diferentes propósitos, pues por un lado en el Modelo Educativo siglo 21, (UDG, 2007) se alude a su importancia como “espacios para generar conocimiento”, mientras que, en el “Estatuto Orgánico del CUCSH”, (UDG,2015), en el artículo 52, se plantean los siguientes objetivos:

Son funciones y atribuciones de las Academias, las siguientes:

I.- Unificar criterios en los procesos educativos, en lo que respecta a contenidos temáticos, métodos pedagógicos, técnicas de enseñanza-aprendizaje, cronogramas de actividades, medios y apoyos didácticos, y procedimientos de evaluación;

II.- Promover lo conducente en materia de formación y actualización docente;

III.-Realizar, en su área de competencia, investigación que apoye los procesos educativos, Intercambiando conocimientos y experiencias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje;

IV.-Evaluar, en términos de los reglamentos aplicables, la operación e impacto de los cursos docentes, de investigación y difusión que estén bajo la responsabilidad dela Academia;

V.- Organizar sus programas en razón de la formación integral de los alumnos, que les permita la aplicación de sus conocimientos, aptitudes y destrezas en el ejercicio profesional;

VI.- Las demás que le asigne la normatividad aplicable. (UDG, 2015, Art. 52, p. 17-18)

En las dos observaciones que realicé en las juntas de academia, los temas tratados eran acordes al “Estatuto Orgánico del CUCSH”, (UDG, 2015). Los profesores plantearon temas en relación con los alumnos, la aplicación de las clases en línea, la situación del COVID-19 y el cierre de las escuelas; además, en la segunda junta de academia, el profesor José, invitó a los demás docentes a participar en la convocatoria de un Congreso sobre Historia de la Educación en Bogotá, Colombia. (Reunión de Academia, 30/10/20, Google Meet, UDG). Al respecto, las actividades que se logran concretar en la academia de la Orientación en Docencia, se centran en el primer punto y el quinto. Sobre el punto cuarto enfocado en evaluar a los alumnos, los profesores consideran que la evaluación forma parte de la libertad de cátedra, por lo que cada profesor elige la forma de evaluar.

Ahora bien, dicha ambigüedad, en cuanto a objetivos, entre lo estipulado en el “Modelo del siglo 21” (UDG, 2007) y “los Estatutos Orgánicos del CUCSH”, (UDG, 2015), se puede deber a una institucionalización difusa del colegiado de docentes a partir de las academias, en donde no se contaban con objetivos claros al momento de su formación. Al decir de Acosta (2005), entre los principales ejes de la reforma de la UDG de 1994, fue la “departamentalización de su organización académica” (p.2) con el objetivo de “transitar hacia un modelo departamental que permitiera vincular eficazmente la investigación con la docencia universitaria” (p.5). Lo que implica que dicha ambigüedad en la normativa en torno al trabajo en academias por parte de los docentes, es reflejo de procesos de cambio e institucionalización del trabajo académico en relación con la investigación, mismo que fortaleció y dio claridad a otra forma de trabajo colegiado docente en la UDG, los Cuerpos Académicos⁸².

Considero lo anterior, tomando como referencia las dos gestiones que ha tenido la academia de la Orientación en Docencia, la primera desde su formación hasta el 2018, en donde se fortaleció la producción de conocimiento a partir de la participación en congresos y la publicación de artículos y libros, lo cual es acorde a lo estipulado en el “Modelo Educativo del siglo 21”, (UDG, 2007) como “espacios generadores de conocimiento”. Después, en la segunda gestión del 2018 a la actualidad se ha puesto la atención en los procesos internos del trabajo académico, los docentes, los alumnos y la aplicación de los planes y programas, es decir, un trabajo acorde con lo estipulado por el “Estatuto Orgánico del CUCSH”, (UDG, 2015) y el cual es replicado en el nuevo Estatuto Orgánico del 2019.⁸³ Documentos en donde se observa una mayor claridad entre los objetivos y organización de las academias. Lo anterior genera una particularidad en la dinámica de formación de academias en la LH/OD, pues en su mayoría, siguiendo a Sánchez, Lladó y Gómez, (2009), en el proceso de formación en las academias de las instituciones públicas, primero se consolidó la gestión curricular: elaboración de planes de estudio y programas, problemáticas de docentes y dicentes en asignaturas comunes y posteriormente, de manera paulatina, se realizó producción científica conjunta.

⁸² En el documento, “Modelo Educativo siglo 21” se definen los cuerpos académicos como: “Grupo de profesores de tiempo completo que persiguen objetivos comunes en la generación de conocimiento o en la aplicación innovadora del mismo, y que colaboran entre ellos para desarrollar la enseñanza de temas de interés común” (UDG, 2007, p. 134)

⁸³ Desde la Normativa, los últimos estatutos muestran una mayor claridad entre la diferencia en cuanto objetivos del trabajo colegiado a partir de academias, los cuales se enfocan en el área docente y los cuerpos académicos, que tienen como objetivo la investigación.

Así, se puede identificar una práctica inicial caracterizada y mediada por el cumplimiento de actividades y requisitos administrativos [...]. Una práctica más avanzada es aquella de tipo académica en donde los sujetos no sólo se preocupan por atender las cuestiones de tipo administrativo, sino que también son capaces de colaborar e interactuar con sus similares institucionales en la socialización de sus objetos docentes e investigativos. (Sánchez, Lados y Gómez, 2009, p.162)

En la Licenciatura en Historia, el liderazgo de los presidentes de academia es sustancial. Según el “Estatuto Orgánico del CUCSH”, (2015) este deberá ser: “de reconocida capacidad académica y contar preferentemente, con nombramiento de Profesor de Carrera” (UDG, art. 56, p.19). Aspecto que cubren los dos presidentes de academia que han dirigido la orientación en docencia, Francisco, Margarita, siendo profesores consolidados por el tiempo en que han trabajado en la institución, los cargos en gestión académico que han realizado y porque ambos forman parte de grupos de investigación en educación y la enseñanza de la historia.

La academia se integra por el presidente, el secretario y los profesores. A cada junta sólo asisten los profesores de una misma academia conformada por asignaturas afines. Un docente puede formar parte de varias academias dependiendo del área en que se adscriban las materias que imparte. Los temas que se abordan se relacionan con las asignaturas (contenidos, bibliografía), la actualización de los programas, dificultades con los alumnos y actividades a realizar como academia (Reunión de Academia, 21/02/20- 30/10/20, UDG).

Para el profesor José, que también es secretario,⁸⁴ el trabajo varía según los profesores y los recursos económicos que se pueda gestionar. En cuanto al nombramiento del presidente de academia, el mismo maestro explica: “tú sabes que nada más nombran jefe de academia o coordinador de academia [a un profesor] si está presente, no te pueden nombrar si no estás presente” (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). Lo anterior fomenta que la jefatura de academia pueda recaer en un mismo profesor por varios años, pues es un trabajo que no todos desean realizar y requiere liderazgo. Lo anterior concuerda con lo que dice la norma: “La designación del Presidente y Secretario de la Academia, se hará por elección directa de sus miembros. Permanecerán en su cargo un año, pudiendo ser reelectos” (UDG, 2015, p.19)

⁸⁴ Las atribuciones del Secretario de Academia se establecen en el artículo 58 del Estatuto Orgánico del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y establecen lo siguiente “Fungir como Secretario de Actas de la Academia; Llevar el seguimiento de los acuerdos de la Academia; y Las demás que le asigne la normatividad universitaria.” (UDG, 2015, p.20)

En la Academia de la orientación en docencia hay poca movilidad de sus dirigentes y también de sus integrantes, por lo general siempre van los mismos maestros. Al final de cada semestre se realiza un informe y se entrega al Departamento, “pero los informes nadie los lee, hay una falta total de interés por las academias, entonces tú haces lo que quieres” (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). Cuando habla de esa “falta de interés” José se refiere a los jefes de Departamento, coordinador de carrera o miembros del colegiado Departamental. Se trata de un grupo que regula a los profesores, pero desde otro ámbito distinto a la academia, el ámbito administrativo, el cual se tratará más adelante.

En ese sentido, la obligatoriedad de realizar las juntas de academia es relativa ya que no hay una regulación explícita, en cuanto a horas laborales dedicadas a las reuniones o sanciones por ausentarse. Para Madueño, Márquez y Hurtado (2021), la dinámica del trabajo en academias en las universidades es considerado como un “trabajo colegiado de tipo formal”, pues “parte de una intención y agenda de trabajo para tomar acuerdos en torno a las asignaturas que imparten los profesores” (p. 7). Por tanto, es un mecanismo de socialización entre docentes “A este respecto, todos los participantes de las universidades mexicanas identificadas [...] refieren el trabajo de academia, como alternativa de apoyo entre pares muy importante para la formación docente en la práctica” (Madueño, Márquez y Hurtado, 2021, p. 7). Lo que concuerda con lo señalado por los docentes al referir la actualización de los programas, un ejemplo de ello es la docente Dalia:

Cuando me incorpore hicieron una [reunión de academia], y yo también estaba. A ver cómo se maneja aquí. Y ya me explicaron más o menos que hay que presentar estos cambios de los planes de estudio, yo mandé a todos, mis sugerencias y ellos dan comentarios sobre esto está bien, esto no. Tratemos de apoyarnos en los planes de estudio de los demás para más o menos tener unos criterios generales, pero cada quien le puede poner su toque. (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020)

Aunque para Francisco, Margarita, Alfonso, Rosa, sí es obligatorio asistir reconocen que: “hay profesores de asignatura, de tiempo completo del Sistema Nacional de Investigadores [que] no se consideran objetos, ni sujetos de observación, ni de crítica. [CL] ¿Y a la hora de participar en las academias, en los cambios? no van, no asisten” (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018). Esto implica que la participación en academia esta medida, en parte, por la estratificación laboral de los profesores. El puesto que se ocupa en la institución define en parte el

papel que el profesor considera tener en la academia: para un profesor de planta, un profesor del Sistema Nacional de Investigadores o uno de asignatura la participación será distinta.

La docente Rosa, por ejemplo, tiene nombramiento de profesor –docente y debe cubrir cierto número de horas clases, en su relato se entrevistó que procuraba asistir a las juntas de academia “En las academias tienes que ir, sí, también te lo exige la institución, debes tener un mínimo de asistencias, sino no, no te extienden constancias” (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020). Más que una sanción, la expedición o no de la constancia afecta la evaluación del docente y su acceso a determinado nivel de estímulos, recursos que son complementarios al salario. Sin embargo, la situación es diferente para un maestro de asignatura, pues la constancia no necesariamente le sirve para el concurso de estímulos. La precariedad laboral de los profesores de asignatura los obliga a trabajar en otras escuelas. Tal es el caso del docente Alfonso “Yo, en lo personal, por las asignaturas que imparto debo participar en dos academias y no puedo participar, no porque no quiera, por los tiempos” (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Lo anterior deja ver una problemática importante, los maestros de asignatura, aunque estén “obligados” no necesariamente pueden asistir a las actividades colegiadas porque se pueden cruzar con sus otros horarios de trabajo: “A mí, en las otras escuelas es: clase dada, clase pagada”. En el caso de los profesores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), aunque forman parte de la Universidad de Guadalajara no necesariamente están adscritos al departamento de historia, por lo mismo sus compromisos pueden ser otros, por lo que suele suceder que la Academia no sea una de sus prioridades.

Lo anterior se ve reforzado, nuevamente por la ambigüedad en torno a la participación del docente en dichas juntas de academia, pues desde el “Modelo Educativo siglo 21”, (UDG, 2007), como ya se mencionó, se establece de manera deseable que asistan los profesores de tiempo completo y en el caso de los docentes de asignatura no se alude al trabajo colegiado en academias. En cambio, en los “Estatutos del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara”, (UDG, 2006) tanto el profesor de tiempo completo, como el de asignatura se considera que debe participar en las academias.

Art. 37. Son obligaciones de todos los miembros del personal académico de la Universidad de Guadalajara: Formar parte de los colegios, departamentos y academias de profesores o investigadores que le correspondan, de acuerdo con el área de su especialidad, así como asistir a las sesiones respectivas. (UDG, 2006, p.12)

En este último documento, sí se dice que es obligatoria la asistencia, de manera contraria el “Modelo Educativo siglo 21”, (UDG, 2007). Dicha ambigüedad en cuanto a la importancia del trabajo de las academias y sus objetivos permite una cultura escolar en donde se aluden ciertas normas no establecidas con claridad lo que fomenta el ausentismo docente.

Pero ¿cuál es el papel de la academia en la licenciatura? Como sistema de regulación de los profesores, las academias se convierten en mediadores entre la institución y el profesorado, pues en las reuniones se promueven actividades conjuntas, se toman algunos acuerdos, se intercambia información y se comparten cuestionamientos, intereses o problemáticas. El presidente actúa como figura que representa a los profesores ante los otros espacios de trabajo colegiado al interior del Departamento de Historia, ya que dichos presidentes de academias junto con el coordinador suelen participar en el Colegio Departamental, organismo que junto con el jefe de Departamento constituye el gobierno departamental (Acosta, 2005).

Sin embargo, los profesores señalan que las academias funcionan bajo otras formas de regulación más consensuadas. En el colegiado los profesores exponen sus problemáticas con los alumnos, los intereses de la clase y actualizan los programas (Reunión de Academia, 21/02/20-30/10/20, UDG). Este último punto es el más referido en entrevista por los profesores, pues cuando un profesor actualiza su programa lo dialoga con sus demás compañeros en la academia, presenta su propuesta y es comentada para su aceptación “generalmente siempre tenemos luz verde” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020).

Aquí, destaco un elemento más de tensión entre, por un lado, el esfuerzo del colegiado por homogenizar los programas y la libertad de cátedra, aspecto que es señalado por los profesores que han estado en el puesto de presidentes de academia: “una vez, que el profesor entra al aula y cierra la puerta de su salón hace lo que quiera, entonces ahí está el problema” (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018). De este modo, la capacidad de los profesores en relación con la materia que imparten, ¿es real, imaginada o simulada? Las academias ¿son a la vez espacios de control, de organización, de debate y de creación de acuerdos para la enseñanza?

Como espacio de organización del trabajo colegiado, las academias realizan actividades que impactan en la institución, por ejemplo, publicaciones, congresos o exposiciones. Dichas actividades pueden ser gestionadas por el presidente de academia, el cual en muchos casos define la ruta que tomara la academia bajo su liderazgo. La academia en docencia ha tenido dos presidentes, el profesor Francisco y la profesora Margarita. Ambos han ayudado a darle mayor

presencia a la academia frente a otras, a partir de sus propuestas. Pero cada uno ha trazado un camino diferente. Con Francisco la academia se fortaleció tanto de forma interna como externa, al respecto Rosa refiere “organizamos inicialmente los encuentros de enseñanza de la historia dirigido a los estudiantes, era exclusivo para los estudiantes de la academia que participaran con una ponencia entonces, de ahí surgió ya el que es nacional e internacional, estos encuentros de la REDDIEH” (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020). También organizan la Expo docencia, en donde se exponen trabajos realizados en las materias de la Orientación en Docencia de la Historia: “pequeñas investigaciones, vivencias personales, todo con un rigor académico” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). La gestión de Francisco se caracterizó por visibilizar la academia y por generar conocimiento, objetivos acordes con las propuestas de principios del siglo XXI y expuestas en el documento el “Modelo Educativo del siglo 21”, (UDG, 2007).

De manera diferente, Margarita se ha centrado en los aspectos internos y en mejorar y estructurar el trabajo que hacen los docentes al interior de las aulas, al respecto la siguiente cita ilustra sobre un conflicto con el trabajo de un docente:

[en el Departamento]se hicieron los que no [ante las quejas del trabajo de un profesor]. “Ay es que no sabíamos”. Pues, como no te estás dando cuenta, yo como jefe de academia te lo vengo a decir, hay problemas graves en los cursos en línea, no están los profesores. (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

La mayor parte de los testimonios de Margarita se enfocan en lo que están haciendo los profesores en el aula. Pero también se observa la tensión entre regular al profesorado, ser portavoz de sus problemas y necesidades y atender las quejas de los estudiantes.

B) Normas Administrativas: Regulación y Contratación de los Docentes

Los profesores consideran al “Departamento en Historia” como el órgano regulador del trabajo académico. Pero esta instancia institucional está encarnada en sujetos que ejercen sutiles formas de control entre los docentes, las regulaciones, lo administrativo y las formas de contratación. Dichas normativas suelen suavizarse bajo el cobijo de la libertad de cátedra.

Para autores como Zabalza (2000), las universidades operan con una organización basada en individuos -profesores, presidentes de academia, coordinador etc.-, implica que en la práctica “al final [la] función [del departamento] está mucho más ligada a la gestión administrativa” (p.51). Lo anterior coincide con lo narrado por los profesores entrevistados, en donde aluden al

Departamento y/o la coordinación en historia, como el órgano encargado de regular la actividad docente. Un segmento de estas formas de regulación se enfoca en recabar firmas, constancias, asistencia de los profesores y evaluación docente; y otro segmento en la contratación docente, ambos se realizan por mediación de la Coordinación de Docencia y después pasan a la Jefatura del Departamento y al Colegiado Departamental.

- **Regulaciones Administrativas.** Firma de asistencia y entrega de constancias son actividades administrativas constantes “lo que le da pendiente a la escuela no es qué impartes o cómo lo impartes, es que se te olvide firmar [tu asistencia] porque se va a contraloría, allá en la recepción, te andan llamando la atención que no has firmado” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). El control técnico es más importante que la calidad del trabajo docente. Zabalza (2000) sugiere que lo administrativo se convierte en el elemento central frente a “la mejora de la calidad de los procesos docentes” (p.51). Hay entonces dos formas para regular el trabajo docente, una administrativa y otra académica, sin embargo, esta última también se burocratiza. Por ejemplo, sobre las evaluaciones que realizan los alumnos en el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU), que hacen los alumnos, el profesor Pedro refiere “preguntan si el maestro se presentó, si dio un programa, cómo fue la evaluación, [cuestiones] más instrumentales y normativas sobre todo” (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020).

Sin embargo, los maestros señalan poca confiabilidad en las evaluaciones de los alumnos, Al respecto el profesor Francisco refiere “a mí me hicieron una evaluación en donde decía que no había entregado programa, que era una clase que no tenía evaluación, cuando llevo un programa, yo mismo lo vi, entonces el resultado cual es, me cayó bien el profesor, me puso buena calificación” (Comunicación personal, 30 de octubre del 2018). Esto ocurre porque los alumnos no toman en cuenta aspectos como el contenido y la capacidad pedagógica y didáctica del profesor.

Para triangular la información que proporcionan las evaluaciones de los alumnos, en la Universidad de Guadalajara, existen otros mecanismos como el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROESDE); dicho programa es evaluado por consultores externos. Para el 2016, la Agencia Corporativa de Servicios Integrales (ACSI) realizó una evaluación del PROESDE entrevistando a alumnos y coordinadores de docencia en torno al trabajo de los docentes. Los temas en torno a lo que dicen los alumnos sobre sus profesores fueron: puntualidad y asistencia, cumplimiento con el programa académico, metodología docente, materiales de apoyo, actitud hacía los estudiantes, evaluación de los aprendizajes, actividades prácticas y tecnologías

de la información, satisfacción general y evaluación global. Es decir, los tópicos mantienen el privilegio a los aspectos técnicos. Por otra parte, la evaluación a los coordinadores de docencia consistió en: gestión, generación del conocimiento, docencia, tutorías, generales y programa (ACSI, 2016).

Un tercer mecanismo de regulación del trabajo docente es lo que se dice del profesor en medios informales, ya sea en los pasillos de la escuela o en redes sociales. Al respecto el coordinador de carrera explica: “[...] nosotros tenemos una página de Facebook, [que los alumnos] lo utilizan de canal de comunicación, tal profe no se ha comunicado con nosotros o tal profe no va a las clases” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Ahora bien, sobre la evaluación del docente vía la observación en aula, no está permitido, en parte por el derecho a la libertad de cátedra.

Entonces, la libertad de cátedra actúa como catalizador o como un mecanismo de defensa. Para los profesores como Alfonso, Margarita, Pedro la libertad de cátedra es satisfactoria, "estoy haciendo aquí, lo que me gusta hacer, encuentro mucha libertad" (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018) o “aquí los estudiantes, la Universidad es completamente libre” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Los profesores referidos, al momento de las entrevistas eran de asignatura, trabajan en otras instituciones educativas, escuelas privadas o escuelas normales, lo que puede ayudar a que tengan una idea sobre la libertad del trabajo en la Orientación en docencia, como positiva o sin vigilancia al interior del aula. La libertad de cátedra es referida en el “Modelo Educativo del siglo 21” como:

En la universidad de Guadalajara los docentes gozan de autonomía en su ejercicio académico, no están sometidos ideológicamente, ni condicionados políticamente. Sin embargo, es de vital importancia que el docente universitario se identifique con la misión y visión de la universidad. (UDG, 2007, p.55)

No obstante, en la LH/OD, dicha libertad está regulada por mecanismos sutiles de control en donde el profesor sabe que está siendo observado de manera indirecta, "lo que cuenta mucho para una clase y yo he preguntado, y yo lo he notado, es la recomendación que hay de boca en boca [pues...] la dirección tiene oídos por todos lados” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020).

El profesor cuenta con una libertad de cátedra en cuanto a los enfoques, métodos y contenidos con los que imparte su asignatura; además puede sugerir a las autoridades, mejoras y

cambios “para el mejor desarrollo del trabajo académico” (UDG, 2006, p.12,). Pero dicha libertad de cátedra se ve limitada por los mecanismos ya referidos -rumores, evaluaciones, redes sociales y trabajo colegiado-, pero también por algunas normas. En el Estatuto del Personal Académico de la UDG, del 2006 y del 2022, se plantea que todo personal académico de la universidad debe de “Realizar sus actividades de conformidad con las normas y principios que la Universidad de Guadalajara sostiene, así como de acuerdo con los planes y programas institucionales [...]” (UDG, 2006, art. 36, fracción 1, p.11). En cuanto, al trabajo docente, en el mismo documento, en el artículo 39 se estipulan regulaciones que pueden limitar la libertad de cátedra del profesor:

Son obligaciones específicas de los profesores que se dedican fundamentalmente a la docencia las siguientes:

- Participación en comités o comisiones académicas.
- Cumplir los programas de su materia aprobados por el Consejo de Escuela, Facultad o la instancia respectiva; dar a conocer a sus alumnos, el primer día de clases, dicho programa, la bibliografía correspondiente, la metodología de trabajo, así como la forma de evaluación del curso.
- Realizar los exámenes en las fechas y lugares que fije la Dirección del plantel; entregando los reportes de calificación dentro de las setenta y dos horas siguientes a su celebración.
- Rendir al término del curso al Jefe del Departamento de Enseñanza o a su equivalente, un informe del avance de los cursos. (UDG, 2006, p.15)

Por tanto, la libertad de cátedra o autonomía del profesor, es un elemento en tensión en tanto institucionalmente se busca conocer lo qué hace el profesor en su práctica educativa. Por ejemplo, Francisco refiere que no todos los profesores están de acuerdo con lo que se dice o se exigen en la jefatura, coordinación o academia para su trabajo, pues eso limita la libertad de cátedra, lo que hace que en algunos casos no lleven a la práctica los acuerdos. Al respecto, el profesor Francisco plantea las siguientes problemáticas:

- La creencia de la libertad de cátedra es “hacer lo que uno quiere”, lo que evita discutir los programas en la academia para actualizarlos y homogenizarlos entre profesores.
- Resistencia de parte de los profesores a usar un programa que ellos no elaboraron
- Enseñar lo que se cree que dice el título (de la materia), cuando el título es solamente orientador. (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019)

- **Contratación y Regulación de la Actividad Docente.** La contratación docente se encuentra regulada en función de requisitos a cumplir, perfiles y concurso de oposición. En el artículo 1º del Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia de la UDG, se establece que “De conformidad con lo dispuesto por el artículo 17o. de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, todo miembro del personal académico será nombrado bajo el sistema de oposición, de acuerdo con lo establecido por el presente Reglamento (UDG, 2006, 2019, p.1). Los concursos de ingreso pueden ser abiertos o cerrados, los primeros se enfocan en “dar lugar al ingreso y definitividad del personal académico” (UDG, 2006, 2019, art. 15 p. 3), en ellos pueden participar personas que están trabajando en la Universidad o personas externas. Los concursos cerrados tendrán como objetivo único la promoción; sólo podrán participar en éstos quienes cuenten con plaza del mismo tiempo de dedicación de la que se concursa” (UDG,2006, 2019, art. 15 p. 3), ambos concursos son evaluados por una Comisión Dictaminadora.

A pesar de lo anterior, los profesores entrevistados comparten entre sí que entraron a trabajar a la licenciatura a partir de la invitación de un profesor que, por lo general, ocupaba un cargo. La manera de ingresar a trabajar se da, por un mecanismo de “padrinazgo” con la finalidad de ir conformando “un equipo de trabajo” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020) y redes de apoyo que pueden ser políticas, pero también académicas o en función de perfiles para algún área de la institución. Por ejemplo, al profesor Alfonso, cuando entró a dar clase “me dijeron que me enfocara realmente a la práctica profesional” (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Él fue invitado por el coordinador de ese entonces. En su experiencia Alfonso narra que entraron varios conocidos del coordinador a trabajar, pero “eran operadores políticos” (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Al concluir su periodo el coordinador, los profesores contratados como operadores políticos salieron, pero Alfonso continuó en la licenciatura con las asignaturas que impartía. Permaneció porque su trabajo en el aula fue su mejor recomendación. Alfonso fue invitado por su perfil en educación, primero supliendo clases y posteriormente, al terminar la maestría, se quedó en asignaturas en el área de docencia, en la actualidad sigue con la misma categoría laboral, profesor de asignatura. Algo similar sucedió con Margarita, “fue una invitación de dedo, de la anterior jefa de aquí, alguna vez me vio ella trabajando con los directores de las Normales y me dijo, vente a trabajar, es que te necesito acá” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018). Al igual que el profesor Alfonso, Margarita fue invitada a dar clases en la orientación en docencia por su perfil en educación. Ambos ayudaron a

fortalecer la formación para la docencia, ya sea, bajo un enfoque práctico, como en el caso de Alfonso, o para introducir nuevas ideas en la academia de docencia como sería el caso de Margarita, es decir, fueron contratados para fortalecer un proyecto académico.

A pesar del paso del tiempo, los dos profesores siguen siendo de asignatura, “para que te den la definitividad necesitamos un padrinazgo muy fuerte. Somos hijos de mortales, hay quienes son hijos de dioses” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Al respecto Margarita señala “sí participé en una convocatoria que los mismos jefes me dijeron participa para la definitividad y me la gané, pero [...] yo ya no estoy para estar haciendo esas cosas,” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018). Las experiencias narradas infieren el papel de las redes políticas para adquirir la plaza, otra es vía familiar “son hijos de dioses”.

Ahora bien, en torno al perfil, a pesar de ingresar vía padrinazgo, los profesores en su mayoría cuentan con el perfil académico que se pide en la institución “el mínimo es tener estudios de posgrados, de hecho, lo ideal es tener estudios de doctorado [...] y además cierta especialización [que] cubra la necesidad de una materia muy específica dentro de la licenciatura en historia” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). El primer punto, sí es cubierto por los profesores del área de docencia, José, Francisco, Margarita, Pedro son doctores y Rosa, Alfonso, Dalia cuentan con nivel maestría; el segundo aspecto, que sean especialistas en el área educativa ya sea por experiencia profesional o en investigación, es cubierto casi por la mayoría, pues sólo Dalia cuenta con poca experiencia profesional en docencia, pero sus temas de investigación son cercanos al campo educativo, "a mí me gusta mucho el tema de la educación de los niños expósitos, en investigación es lo que me gusta [...] investigo sobre la pobreza, el discurso sobre la pobreza y la asistencia social en Guadalajara siglo XVIII y XIX" (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020).

Las tres formas de regulación, la academia, la administrativa y las lógicas de contratación se entretajan al interior de la cultura escolar. Aunado a lo anterior se encuentran las creencias del profesorado, mismas que permiten desde una forma velada regular el trabajo docente y modelar la comprensión sobre la enseñanza de la historia.

C) *Creencias Colectivas y Formas de Pensar la Enseñanza: Entre el Saber y la Enseñanza*

Ahora bien, además de las normas que regulan el trabajo docente, las creencias colectivas, van moldeando el cómo los profesores piensan y se apropian de la enseñanza de la historia. En las entrevistas, los profesores aluden a creencias en relación a la historia y su enseñanza y también a

formas de pensar en donde refieren preocupaciones ante la formación docente y la comparación con otras instituciones, en específico, las escuelas normales, además de cuestionar, el actuar de las autoridades departamentales.

- **Creencias Colectivas del Profesorado.** Las creencias que observé son regularmente compartidas por maestros, alumnos y profesores con puestos directivos. Dichas creencias se pueden relacionar entre sí o encontrarse subordinadas o matizadas con otras creencias. Las creencias centrales referidas por los docentes entrevistados son las siguientes: el privilegio del saber sobre la enseñanza; comprender la investigación y la docencia como actividades desvinculadas, y la desvalorización de la actividad docente. Las dos primeras creencias han sido señaladas por autores como Plá (2012), Pagés (1994), Alanís y Medina (2019), aunque es necesario avanzar para discernir si estas tienen algunas particularidades en el caso de estudio.

El privilegio del saber. Una creencia de fuerte arraigo y por tanto sedimentada en la licenciatura en Historia es lo que refiere el profesor Francisco en torno a “la idea [en] la licenciatura, [es] que el conocimiento define mi actividad sustancial, no cómo lo enseño” (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019). El saber se privilegia, creencia que encuentra sus orígenes en la fundación de la carrera de maestros de historia desde 1956, en la Facultad de Filosofía y letras. Desde entonces se procuró una formación que privilegió el contenido y la erudición, frente al cómo enseñar. Ahora bien, dicha creencia, aunque sedimentada, se ha ido matizando en función de las diferentes propuestas educativas y objetivos de la institución, pues actualmente, la subordinación o poca necesidad de la formación docente no se relaciona tanto con la erudición historia, sino con otra creencia colectiva de fuerte arraigo, la importancia del dominio y especialización de un área específica de investigación en historia.

En las narrativas de los profesores observo una tendencia a comprender la enseñanza como transmisión del saber. Al equiparar la enseñanza con la transición del conocimiento, los profesores actúan como portadores de un saber que hay que expresar para que el aprendiz lo asimile. Por ello, aún es común que los docentes recurran a largas disertaciones y que los alumnos hagan pocas actividades. Otra creencia es que la enseñanza es una reproducción de saberes o una tercera, la enseñanza como construcción de conocimiento.

Para la profesora Dalia, por ejemplo: “[...] en historia te dan las bases del conocimiento, pero no te enseñan a transmitirlo, principalmente el tratamiento emocional” (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). Es importante destacar que Dalia, es la profesora de menor

edad y que sólo cursó, durante su formación inicial en la licenciatura en historia, las materias obligatorias en orientación para la docencia; por tanto, lo que aprendió fue básicamente el diseño de ambientes de aprendizaje, sin llevar otras asignaturas relacionada con la enseñanza. Asimismo, por el poco tiempo que tiene como profesora, siguiendo la definición de Imbernón (1989) y Delgado, (2013) es una profesora novel y son sus primeros años de experiencia frente a grupo.

El profesor Pedro, tiene mayores bases que la profesora Dalia, tanto por las asignaturas que tomó en la orientación en docencia, como por su experiencia profesional en la normal, no obstante, su visión de la formación se relaciona con la reproducción de prácticas: "damos clase como fuimos enseñados [...] si tuviste maestros que fueron dinámicos que les gustaba su clase [...] cuando tú seas profesor vas a ser igual, creo que tiene que ver mucho el ejemplo que vas recibiendo de muchos de tus profesores" (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020).

Las visiones de ambos profesores dejan de lado la enseñanza como construcción de conocimiento mediante una activación entre el profesor y el alumno, los dos otorgan un papel central al profesor, bien sea como transmisor o como ejemplo. Lo anterior se podría deber a los pocos años de actividad profesional de ambos profesores, pues estas creencias se contraponen a las expresadas por los profesores de mayor tiempo en la actividad docente. En particular, Francisco y Margarita, aluden a la importancia de lo teórico y metodológico en la enseñanza "sí requieren teoría, sí se tiene que estudiar, para ser enseñanza no son recetas". (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Hay una tensión que recorre las creencias de los profesores en torno a la orientación en docencia. Se trata de un eje en cuyos extremos están las teorías pedagógicas junto con los métodos y por otro lado los instrumentos y estrategias. Pues, en algunos casos se va a las clases obligatorias para conocer fórmulas para enseñar historia. En ellas "siempre hay 25 o 30 alumnos [en la clase de Desarrollo de ambientes de aprendizaje]. Que quizá no todos se dedican, pero lo ven como una herramienta" (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Lo mismo alude Margarita al inferir que "estrategias, [...] me cae gordo ese nombre" (Margarita, comunicación personal, 6 de febrero del 2020). Es decir, los alumnos buscan las asignaturas de docencia buscando que les "den recetas" para dar una clase. Esta creencia fue fomentada por un tiempo por profesores con puestos directivos, el profesor Alfonso refiere que cuando entró a trabajar hace 11 años a la licenciatura, el coordinador de entonces le sugirió que se enfocara a lo práctico y no a lo teórico en la asignatura de Desarrollo de ambientes de aprendizaje. Es importante referir, que

cuando entró a trabajar el profesor Alfonso, a inicios de la segunda década del XXI, ya tenía casi cinco años el cambio en la licenciatura hacia un modelo por competencias. Modelo que aún no logra ser parte de la jerga académica de los profesores “los maestros todavía creen que las competencias es competir como el atleta. Hay alumnos o maestros que son tan reticentes que piensan que competir es para los empleados, para las fábricas, para la tecnología (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019). O bien que entienden la competencia como un saber hacer, dar una clase ejecutando un guion o receta.

Una segunda creencia colectiva es la desvalorización docente. Este es otro significado que afecta la enseñanza “desgraciadamente en el país el ser profesor todavía se ve como una subprofesión, todavía se ve como una actividad subprofesional tanto social, como económica, [que se da] por casualidad o por default” (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019). En este caso, una creencia externa tiene un impacto en la cultura escolar ¿Cómo observo esa desvalorización? Una primera vía es el bajo interés de los alumnos en cursar asignaturas de la orientación en docencia y una segunda es la poca visibilidad que mantuvo por muchos años la academia en docencia. El primer punto es señalado por la mayoría de los profesores en el poco interés de los alumnos por formarse para la docencia a pesar de ser la principal opción laboral de los egresados: “cuando yo estudié era muy marcado que la mayoría quería investigación [y] eso persiste” (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020).

Los alumnos en la licenciatura en historia se inclinan por la formación en investigación, lo que remite a la desvinculación entre la docencia e investigación. La profesora Margarita refiere que hay alumnos que se inscriben en las asignaturas de docencia por considerarlas de altos créditos, algunos se interesan y después se quedan a cursar más asignaturas, sin embargo, la profesora Margarita señala que cuando ingresó a trabajar en la licenciatura a principios del siglo XXI se demeritaban las asignaturas en docencia, “sí, sí, sí, claro que sí, horrible, ahorita ya casi no lo ves, de verlo a un 150% ahora lo ves un 10%. [...], así yo los encontré, y decía, pero si investigación va junto con pegado de docencia” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Ambos testimonios muestran la persistencia en la desvalorización de la orientación en docencia, pero también un progresivo interés hacía la enseñanza. Los profesores de la orientación refieren una mayor apertura de los estudiantes a prepararse en docencia y a tratar de profundizar en los aspectos teórico pedagógico. En este desplazamiento intervienen: la posibilidad de acceder

a plazas en educación media -secundaria, bachillerato-, lo que vuelve la opción en docencia en un campo real de trabajo, al respecto el profesor Alfonso plantea:

Desde hace cuatro años para acá, el espacio del historiador y de ciencias sociales se depuró y sí hay espacio, porque la SEP con sus programas está aplicando lo que llaman profesiograma⁸⁵ y de acuerdo a tu perfil de egreso universitario o de normal son las clases que puedes impartir y antes no, Las clases eran para el psicólogo, para el médico para el abogado, y ahora no. Sí hay trabajo y a sabiendas de eso los compañeros (alumnos) llegan con ganas, porque sí quieren trabajar. (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020)

Es decir, la paulatina revalorización de la docencia en la licenciatura en historia está asociada a un desplazamiento en las creencias de los profesores y en la cultura institucional, pero también en una necesidad que viene de fuera de la institución, relacionada con las políticas educativas que demandan maestros de historia. Sin embargo, esta revalorización no ha implicado un acercamiento más sólido al campo de la didáctica o la pedagogía

Con respecto a la valorización de la academia en docencia, también se observan desplazamientos. La profesora Margarita, quien ocupa el cargo de jefa de academia desde el 2018, señala que en las academias se demerita la formación en docencia, aunque admite que esto parece estar cambiando en los últimos años. “Las dificultades vienen de un ámbito cuadrado de los historiadores; además todo lo que no funciona [entra en docencia] si no cabe una asignatura en otra academia, la integran con nosotros en docencia” (Margarita, comunicación personal, 6 de febrero del 2020). A pesar de estas condiciones la academia ha logrado mayor visibilidad y una mejor posición en el juego de fuerzas entre los grupos de saber/poder, lo cual ha sido posible por el desarrollo de actividades nacionales e internacional relacionadas con su área de trabajo. Un ejemplo es la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH), que surgió como parte de los trabajos de la academia en docencia de la

⁸⁵ Concurso de Oposición para el Ingreso de Educación Básica 2018 que convoca : “A los egresados de las Escuelas Normales y demás instituciones formadoras de docentes de Educación Básica del país públicas y particulares con autorización; a los egresados de las Instituciones Educativas del país públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial, formadoras de los profesionales que se requirieren para los diferentes tipos de evaluación por: nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura o taller, a participar en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2018-2019, de acuerdo con las siguientes perfiles” (Gobierno del Estado de Jalisco,p.1). Para educación en secundaria entre los perfiles para ser docente en historia se encuentra “título de licenciatura en historia” (Gobierno del Estado de Jalisco, 2018, p.12). En dicha convocatoria se establece que se “dará prioridad en la ocupación de las plazas de nueva creación y vacantes sin titular, a los sustentantes que hayan obtenido los mayores puntajes en los resultados de la evaluación de ingreso” (Gobierno del Estado de Jalisco, 2018, p.39).

licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara; además de la publicación de “Los Cuadernos para la Docencia de la Historia”. Es decir, en la revalorización de la academia en docencia han influido dos dinámicas una interna basada en la labor de los profesores y la academia en docencia y otra de carácter externo, bajo una coyuntura con la sociedad del conocimiento y la globalización que ha impulsado la formación de redes académicas nacionales e internacionales y a su vez la formación para el trabajo docente.

Asimismo, la desvalorización hacia el trabajo docente se ve reflejada en cómo los docentes, perciben lo escolarizado como algo de bajo nivel intelectual. Dalia alude que:

sí estamos en la licenciatura a lo mejor ya nos consideramos con cierto nivel intelectual de que yo que voy andar cargando con mis colores o yo que voy andar haciendo mapas conceptuales y es como volver a revivir esta dinámica de trabajo de vamos a presentar evidencias a partir de una estrategia [...15:58]. Yo también hice como mi planeación, aunque suene muy de escuela. (Entrevista CL/ Dalia Google Meet/UDG/30/01/2020: 46:10)

Una tercera creencia es la desvinculación entre docencia – investigación. Esta creencia está asociada a la idea de que ser investigador implica un mayor estatus y prestigio que ser docente. Al respecto, el profesor Francisco refiere:

La docencia simplemente la ven, como el maestro en un aula con muy poca remuneración económica y al investigador lo ven en la cúspide, esta representación que tiene los estudiantes hace que la mayoría aspiren a ser investigador, lo que hace que el resultado sea desastroso, por qué, ellos mismos empiezan a ver que no pueden ocupar plazas de investigación, empiezan como auxiliares y al final de cuentas se definen a la enseñanza. (Comunicación personal, 30 de octubre del 2018)

Esta creencia se refuerza en las mismas dinámicas institucionales. Los profesores que se dedican exclusivamente a la docencia en su mayoría son de asignatura, aspecto que se ve reflejado en el “Modelo Educativo del siglo 21”:

El personal académico se clasifica de la siguiente forma:

II. Por el tiempo que dediquen a la universidad, en:

a) De carrera pudiendo ser de medio tiempo o de tiempo completo, y

b) Por asignatura, para el caso de profesores que se dediquen fundamentalmente a la docencia. (UDG, 2007, p. 115)

Si bien dicha concepción es parte de la cultura institucional, no es compartida por todos los docentes, Francisco para quien: “ser docente es también ser investigador, no puedes aislar la enseñanza de la investigación. En cambio, sí puedes ser sólo investigador sin ser docente, pero no ser docente sin investigación” (Comunicación personal, 30 de octubre del 2018). En el caso de Francisco, su creencia sobre docencia-investigación implica un deber ser del docente o del historiador docente.

La desvinculación de la docencia con la investigación, afecta no sólo a los estudiantes al interesarse poco por la formación docente, es también una creencia que se conecta con la primera creencia expuesta antes “el privilegio del saber sobre el contenido”, lo que genera que no siempre el profesor que imparte una clase en la licenciatura sea un buen docente o tenga los conocimientos pedagógicos necesarios para impartir una asignatura, sin embargo, por normativa debe dar clases [...] es el reglamento, al cual te sometes para poder hacer o pertenecer a algo, para poder estar en el Sistema Nacional de Investigadores tienes que dar clases a fuerzas, para tener ese cargo de un titular, tienes que tener docencia, aunque sea un grupo, pero ahí está el asunto que, si no tienes ese conocimiento, esos saberes o si no los bajas de tu propia experiencia al ámbito de los muchachos. (Margarita, comunicación personal, 6 de febrero del 2020)

Otra variante en donde se refleja la desvinculación entre docencia e investigación, es señalada por el profesor Francisco, en lo referente a la manera en que está elaborado el currículo de la licenciatura en donde se insiste en una formación especializante que separa la docencia de la investigación:

Cansado de hablar esto en los colegios departamentales, en las academias, yo les insistí en todo sentido que la licenciatura es un pregrado por lo tanto no hay ni especialización, ni hay terminal, son orientaciones o acentuaciones. Les manifestaba que docencia e investigación son elementos que se complementan y que son permanentes. (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018).

Ahora bien, de los profesores entrevistados, en total ocho, siete profesores, sí realizan investigación en temas educativos Pedro, Rosa, Dalia, Carlos y tres en específico en enseñanza de la historia, José, Margarita y Francisco, los dos últimos han sido presidentes de la academia y se encuentran relacionados con grupos de investigación en enseñanza de la historia. Se podría decir que sí hay un balance entre el vínculo investigación y docencia en los profesores de la Orientación.

Estos tres profesores han tenido un vínculo con el normalismo, José a partir de su trayectoria profesional, siendo subdirector de la ENSJ y dando clases en enseñanza de la historia; Francisco a partir de la formación inicial y la segunda profesora tanto en formación inicial, como en su vida profesional. Ahora bien, sus vínculos externos a la universidad varían, Francisco lo hace con grupos de origen universitario y diferentes normales del país y Margarita con grupos de la Secretaría de Educación Pública de Jalisco y con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. El único de los profesores que no hace investigación a la par que la docencia, es Alfonso, el cual es profesor de asignatura de categoría B, con una carga laboral de aproximadamente 20 horas clase; además, trabaja en otras instituciones como profesor para completar su salario, por lo mismo no le queda tiempo para realizar investigación, además de no recibir estímulos de parte de la universidad para hacer dicha actividad por no ser profesor de planta.

- **Las formas de Pensar la Enseñanza de la Historia.** En las formas de pensar o comprender la enseñanza de la historia de los profesores de la orientación median su visión sobre la institución y la realidad educativa del alumnado. Por ende, las principales preocupaciones de los docentes entrevistados giran en torno a tres aspectos: la comparación entre la formación docente en las Escuelas Normales y en la orientación en docencia de la licenciatura en historia en la UDG; asimismo, los profesores muestran preocupación por la ausencia de espacios laborales para los alumnos y reconocen el creciente papel que ha tomado la educación secundaria como opción de trabajo para los egresados; una tercera idea es en torno al papel de Departamento de Historia en la orientación en docencia.

Acerca del primer punto, entre los profesores que han estudiado o trabajado en la Escuela Normal, es común encontrar comparaciones entre una y otra institución. Ellos usualmente articulan ambas visiones de experiencias institucionales y reconocen ciertas particularidades:

En la licenciatura en historia es donde yo hago la didáctica fundamental porque es lo que más falta, pero al revés en la Normal allá me pongo a ver, hablarles de teoría y de conceptos porque es lo que allá más les falta entonces digamos hago un equilibrio con mi formación para los diferentes escenarios en los cuales me desarrollo como docente. (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020)

Algo similar refiere el profesor José: “en el caso de Historia, en [ENSJ] no se veían casi contenidos históricos, [...] todo era cuestión pedagógica, dan solamente una clase de historia de contenido” (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). Dichas comparaciones influyen

en la manera en que los profesores conciben la particularidad de la formación docente que se enseña en la licenciatura en historia “[...]se me hace lo más fantástico juntar lo que les digo [a los alumnos de historia], el valor como historiador, tu formación, pero también con la docencia que, junto con pegado, arman cosas muy interesantes” (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018). En el caso de la profesora Margarita, su conocimiento sobre el sistema educativo de la SEP y la experiencia profesional como docente y en puestos directivos en la Escuela Normal, ha matizado su comprensión sobre la formación de la enseñanza de la historia en la licenciatura en historia, la cual se centra en el dominio de teoría pedagógica y del conocimiento del sistema educativo nacional. Refiere la problemática que observa en el alumnado ya que desconocen los planes de estudio de los diferentes niveles educativos o el uso del libro de texto:

Tienes que revisar el plan del 1993 y lo tienes que revisar desde primaria ¿por qué primaria? porque [...] es la primera vez que se trabaja curricularmente o que se va a estudiar historia como una ciencia. Antes del 93, la trabajaban como cultura general, entonces esto es un punto de partida muy importante, por eso [en mis clases] yo no parto del 2011, yo parto del 93. (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Asimismo, para los profesores cercanos al normalismo abogan por implementar en la licenciatura en historia ejercicios de prácticas docentes con los alumnos, la cual es entendida de diferentes formas. Para los profesores que no han laborado en la Escuela Normal como Rosa, Alfonso, Dalia, relacionan la práctica como un ejercicio que ayuda a “vivir la experiencia”. Un ejemplo de ello es lo que hace Alfonso, quien pide a los alumnos que den su clase piloto o que ya trabajan dando clase: “el mismo salón su clase, lo vuelve como su laboratorio” (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Otra idea en estos profesores se relaciona con la difusión “cuando los ves que están presentando ponencias, las habilidades que tienen para estar frente a grupo” (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020). Es decir, promovieron que los estudiantes de historia sepan difundir o transmitir un tema, de forma implícita asumen que el docente es un buen expositor. En cambio, los profesores cercanos al normalismo conciben la práctica educativa, como un ejercicio que permite al estudiante realizar un diagnóstico, una planeación y evaluación, haciendo énfasis en la importancia de la reflexión sobre la práctica, en relación con una teoría o enfoque, entremezclan saberes técnicos con saberes pedagógicos y reflexivos:

Por ejemplo, en los “Ambientes” mandan a los estudiantes hacer prácticas en las escuelas, al primer semestre, al segundo o al tercero, no pueden mandar hacer prácticas a los muchachos, eso es una práctica de los normalistas antiquísima entonces digo no [...] sí requieren teoría, sí requieren, sí se tiene que estudiar, para hacer enseñanza. (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Para Margarita, el alumno necesita teorías y contenidos tanto pedagógicos como disciplinares, la práctica educativa es comprendida por la docente de manera cercana a la formación docente en Escuelas Normales, en donde se lleva a cabo un proceso de preparación del alumnado, hasta llegar a los últimos semestres, no es sólo vivir una experiencia, sino entrecruzar diferentes saberes.

Ahora bien, una idea que contiene ambas posturas es la de Francisco, quien señala la importancia de ciertos ejercicios prácticos, por parte de los alumnos en la materia de Desarrollo de ambientes de aprendizaje, pero articulando lo disciplinar con lo pedagógico: “La práctica [...] el encuentro con el alumno articula estos elementos, genera las dudas, genera los enfrentamientos” (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018). Pero, además, Francisco aboga por fomentar en la licenciatura una práctica que permita a los estudiantes por un lado “la actualización” y por otro la reflexión sobre la práctica, “una autoevaluación, [sin ella] la práctica en el aula es una práctica totalmente anticuada” (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018).

Acerca del segundo aspecto, las dificultades de los historiadores para encontrar ubicación laboral, los mismos entrevistados ven un camino complicado. La cercanía profesional de la profesora Margarita con el sistema educativo de la SEJ, las normales y la Universidad, le permite ver un cambio en la movilidad del trabajo de los egresados. La profesora señala un cambio particular en la movilidad profesional. Antes después de estudiar la Normal algunos egresados optaban por hacer estudios universitarios y en cambio en la actualidad:

Acá, en Secretaría, el fenómeno que yo observé desde el 2000, fue al contrario a épocas anteriores, antes [para algunos] era la Normal el brincolín para luego hacer la universidad, se ponían a trabajar, para hacer la universidad. Ahora no, es al revés, universitarios que se van luego, dejan la carrera y se van a la Normal [...] es un fenómeno muy raro o de plano no estudian Universidad y se van a la Normal. (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Este cambio laboral aumentó con la apertura de los exámenes de oposición por plazas en la SEP. Lo señalado por Margarita, alude a una problemática contextual en torno a la necesidad de seguridad en el trabajo, al respecto, Zabalza (2000), señala que la “seguridad en el trabajo es uno de los bienes más preciados en nuestra sociedad de fin de siglo que ha coincidido con un momento de especial precariedad en el empleo” (p.55). Esta posibilidad pasa también por el trabajo en escuelas privadas con condiciones muy precarias “no hay trabajo para los historiadores [...] ya no hay plazas, [...] en las privadas] casi en la mayoría te pagan \$50 pesos la hora, entonces ese es un problema que se ha venido arrastrando desde hace años”. (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020).

Sobre el tercer aspecto, el papel del Departamento en Historia en la Orientación para la docencia; la mirada de los docentes está llena de claro oscuros. Los testimonios se inscriben en relación con el lugar que ocupan los profesores en la licenciatura y a su cercanía con grupos político-académicos. Por ejemplo, José, profesor de varios años en la universidad de Guadalajara y con 20 años como docente en la licenciatura en historia señala que “a mí me parece que está muy descuidada la carrera [...] hay muchos intereses políticos [...] No hay realmente un interés por la academia, por preocuparse” (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). José, aunque da clases en la licenciatura en historia, no está adscrito al departamento en historia:

Quando se clausuró el Instituto de Estudios Sociales, nos dispersaron a todos porque cerraron ese Instituto. Cada uno se fue a diferentes escuelas, yo me quería ir a Historia, pero ahí tuve problemas, no me quisieron aceptar en Historia, no sé por qué, como para ser de planta, aunque mis clases siempre las he dado ahí, sino que me fui a Derecho ahí está mi adscripción. (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020)

Una de las posibles causas que pudieron influir para que no lo aceptaran a José en historia, puede ser lo señalado por el mismo “he participado políticamente mucho en la Universidad, pero no a favor, siempre fuimos como un grupo opositor” (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). Es decir, su postura dentro de la institución ha sido crítica o de choque, situación que no lo limitó para ser profesor, pero sí para tener su adscripción a ese Departamento. Dentro de las críticas que expresó hacia el Departamento estuvo que no se les toma en cuenta a los estudiantes, otro cuestionamiento que hace es la ligereza en la contratación de profesores nuevos: “la materia se la dan al primero que pase”, (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). Por otra parte, el profesor José, cuando habla de los profesores, lo hace de manera positiva: “Los profesores salvan

el Departamento en lo bueno que tiene, [...] El Departamento no encabeza nada, desde hace muchos años, no encabeza nada, (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). Es decir, la crítica está referida “al Departamento” como grupo político, pero no a los profesores, ni a los alumnos.

De manera contraria, profesores cercanos a la toma de decisiones como Pedro y Margarita, coinciden en el funcionamiento del Departamento y el papel de las autoridades, grupo al que ellos mismos pertenecen. En el caso de Margarita, con más tiempo en la institución que Pedro, cuando señala cuestionamientos lo hace en función de lo dilatado de los procesos administrativos. Esta profesora más que cuestionar a la institución, insistió en lo difícil que fue para ella ser aceptada por los profesores por ser de otro campo de conocimiento, pues ella es bióloga, “de esos espacios donde no te permites convivir más que con tus iguales, pero a mí eso no me ha preocupado, te lo juro, en todo este tiempo” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Conclusión

A partir del desarrollo del apartado, observo que la cultura escolar en la Licenciatura en historia – Orientación en docencia, se encuentra normada por mecanismos de regulación directos e indirectos. Los primeros serían el trabajo colegiado, el estatuto orgánico de la Universidad de Guadalajara; además de otras regulaciones como los estatutos para el personal académicos. Los mecanismos indirectos, implican las formas de control sobre el trabajo docente que no forman parte de las normas escritas, como las redes sociales, las evaluaciones de alumnos y lo que se dice en los pasillos por alumnos y profesores sobre el trabajo docente.

Ahora bien, a pesar de existir normas establecidas en documentos específicos, sucede una situación similar que se observó en el capítulo anterior con los usos de los planes de estudio y documentos de reforma, las normas y estatutos muestran ambigüedades y contradicciones entre sí, lo cual permite vacíos en el actuar del profesorado ante lo regulado, entre ellos los siguientes:

- La obligatoriedad de participación en las juntas de academia por parte de los profesores. En el documento “Modelo educativo del siglo 21” (UDG, 2007) se hace mención de la asistencia al trabajo académico como deseable en el perfil docente de los profesores de planta y no se alude a los profesores de asignatura; en cambio, en los estatutos orgánicos de la Universidad de Guadalajara y del Centro Universitaria de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH-UDG), se señala la obligatoriedad de todos los profesores de

hacer trabajo colegiado en academias. Dicha ambigüedad genera entre los profesores, la posibilidad de romper la norma, por ejemplo, en un ausentismo “permitido”; asimismo, deja entrever una cultura escolar marcada por la estratificación que da el puesto laboral, el cual permite jugar con las normas. La ambigüedad ante el trabajo en academias permite observar que existe cierta minuciosidad al trabajo colegiado, aunque cuando los profesores no asisten hay motivos de peso, como lo es su estatuto laboral. Tampoco está del todo claro cuantas veces se deben de reunir los profesores al semestre y el tiempo de asistencia no forma parte de las horas laborales del profesor.

- La libertad de cátedra, es un espacio de juego micropolítico ¿hasta dónde puede el Departamento y las academias interferir en el trabajo de los docentes? Lo que implica tensiones entre los profesores con puestos directivos al tratar de homogenizar el trabajo de enseñanza y los docentes en el interior del aula.

- En las formas de contratación. En las entrevistas de los profesores, observo que se sigue de manera simulada lo estipulado, pues aunque existe un reglamento de ingreso y concursos de oposición para adquirir la definitividad, en la Universidad de Guadalajara, los filtros informales como el padrino y los lazos familiares son fundamentales para ingresar como docente, ahora bien, dicho ingreso en una primera instancia no implica definitividad, esta se establece posteriormente, pero ambas etapas se encuentran fuertemente relacionadas con los lazos que configura el docente con otros profesores, en especial con los profesores consolidados. Dichos filtros generan alianzas- lealtades y micropolíticas definidas.

En la Universidad de Guadalajara, la posición que ocupan los profesores ante la institución, y las alianzas que generan con la Jefatura de Departamento influye en la visión que tienen de la licenciatura y su enseñanza. Los profesores lejanos hacen críticas y cuestionan, frente a los profesores cercanos que muestran mayor cordialidad o comprensión ante las acciones del Departamento u otros profesores con puestos directivos. Para los profesores entrevistados, el no formar parte de los grupos de poder no implica el perder la plaza o el tiempo completo, cuando esté ya se tiene, pero sí implica limitar la posibilidad de consolidación o crecimiento en el Departamento.

Un aspecto por destacar de la cultura escolar, de la Licenciatura en historia, es el proceso de formación-consolidación que ha tenido la academia de la orientación en docencia, pues sigue

un proceso opuesto al observado en las escuelas normales y en otras universidades como lo señala Sánchez, Lladó y Gómez (2009) y López, Díaz y Mendoza (2005). La academia en orientación en docencia fortaleció primero la producción de conocimiento a partir de congresos, revistas y publicación de libros, haciendo con ello visible su trabajo ante las otras academias y la institución; para después pasar a un segundo momento, centrado en la organización académica, profesores y alumnos.

Lo anterior refleja parte de las creencias colectivas de la LH/OD, pues se buscó investigar en la enseñanza de la historia y poco a poco modificar la práctica de la enseñanza de los profesores de la Orientación en Docencia de la Historia. Los mecanismos para consolidarse como academia reflejan una creencia sedimentada en la licenciatura, la preminencia del saber sobre la enseñanza, y la importancia de hacerse visibles en función de la investigación para adquirir recursos.

Las creencias colectivas de los docentes y su forma de pensar no son heterogéneas, pues se encuentran matizadas, entre otras cosas por su trayectoria profesional, años de servicio como docentes y lugar en donde se ha laborado. Un elemento observado es que los profesores de mayor tiempo privilegian en su saber docente, la teoría educativa y la aplicación de métodos didácticos, frente a los profesores noveles y en proceso de consolidación, los cuales, con excepción de Pedro, le confieren mayor relevancia a la práctica y la experiencia como vía para que los alumnos comprendan la enseñanza -Dalia, Alfonso, Rosa-. Como ya señalé, Pedro tiene en común con los profesores de mayor tiempo en la institución -José, Margarita, Francisco- el contar con vínculos laborales con Escuelas Normales. Por tanto, pareciera que dicho vínculo no formal, les permite a los profesores configurar un saber docente con misturar entre los dos campos: el histórico y lo educativo, pues se observa en dichos docentes una búsqueda por lograr una articulación equilibrada entre los saberes académicos, los técnicos y los pedagógicos.

Capítulo VII

Práctica Educativa del Profesorado y Saber Docente

Dominique Julia (1995) indica que, para comprender la cultura escolar, además del conjunto de normas y regulaciones que siguen los profesores en una institución -aspectos que revisé en el capítulo anterior-, es necesario conocer el actuar del profesorado, pues es a partir de la práctica educativa de los profesores que se transmiten los saberes a enseñar. Al focalizar el análisis en lo que el profesor hace es posible conocer de qué manera se apropian de la enseñanza de la historia y como lo articulan a un saber docente.

Autores como Zavala (2000), Díaz (2006) y García, Loredó y Carranza (2008) señalan que en la práctica del profesorado intervienen múltiples factores de carácter subjetivo, institucional y normativo: “la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples [...] ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (Zavala, 2000, p.14). En un intento por delimitar conceptualmente que es la práctica del profesorado, García, Loredó y Carranza (2008), aluden a las diferencias entre *práctica docente* y *práctica educativa*. La primera es definida como lo que hace el profesor en el aula en el proceso de enseñar, incluye “la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan” (p.3). Es decir, se refiere exclusivamente a los procesos de enseñanza- aprendizaje en términos pedagógicos y cognitivos. En cambio, la práctica educativa abarca lo que hace el profesor en el aula y su relación con los factores contextuales, en este sentido hay una lectura sociológica y cultural de lo pedagógico.

En ese sentido, el capítulo que presento se centra en la práctica educativa del profesorado. Para lo cual relaciono lo que dicen los profesores en torno a sus experiencias dentro del aula - práctica docente-, con la cultura escolar específica de cada institución, los “factores contextuales” como las normas, regulaciones institucionales y creencias del profesorado.

La construcción del capítulo tiene como referente las experiencias de los profesores narradas en las entrevistas, las relatorías realizadas en las observaciones de las juntas de academia y de las normas oficiales: plan de estudio y documentos que regulan la práctica docente. El capítulo se divide en dos apartados, uno relacionado con la práctica educativa de los profesores en la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria en la ENSJ y el segundo con la práctica educativa de los profesores de la Orientación en docencia de la Licenciatura en historia de la UDG.

7.1. Experiencias, Vicisitudes y Dificultades en la Escuela Normal Superior de Jalisco

La práctica educativa del profesorado en las Escuelas Normales se encuentra fuertemente imbricada en normas oficiales e institucionales y en la cultura escolar, lo que me llevó a observar qué dicen, qué saben y qué hacen los profesores para impartir su asignatura en relación con los contenidos curriculares; cuál es la relación educativa entre maestros y entre maestro y alumnos. Es importante destacar que la mayor parte del trabajo de campo en la ENSJ se realizó durante el cierre de las escuelas por el COVID-19, por tanto, es un referente que los profesores refieren en sus experiencias, pues hacen continuas comparaciones entre el trabajo presencial y el trabajo en línea, por lo mismo al final incluyó un apartado en torno a dicha experiencia.

A) *Imbricaciones Entre Saberes y Marcos de Referencia*

Desde el documento emitido por la SEP, “El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales” (2004), se definió la práctica del profesorado como: “el conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes; aprendizajes que significan cumplir los propósitos de la asignatura y en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios” (SEP, 2004, p.13). Se trata de una práctica deseable, delineada por los resultados esperados establecidos en el currículo escolar a través del perfil de egreso y de los contenidos de las asignaturas. Según la SEP (2004, p.13- 14) las actividades que definen dicha práctica son las siguientes:

- La planeación, realización y evaluación del trabajo.
- La organización escolar, uso del tiempo, recursos didácticos.
- Relaciones interpersonales.
- El profesor: “su historia, su compromiso moral profesional y sus expectativas respecto a los alumnos” (SEP, 2004, p.13)
- Influencia institucional, social o política. (SEP, 2004, p.13-14)

Pero ¿Cuál es la relación entre práctica docente y ese perfil de egreso? En el plan de 1999 se estipulaba que: “Los rasgos del perfil son esenciales [...] para la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución” (SEP, 2010, p.9) y en el plan de estudio de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia del 2018 se señaló que: “el perfil de egreso constituye el elemento [referente] para la construcción y diseño del Plan de Estudios [...] Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios

de la profesión docente” (ENSJ, 2018, p.20). Entre los elementos de cambio puedo observar diferentes aspectos: para el plan de 1999 el perfil de egreso se centra en tener resultados, ser eficaces, tiene un carácter de mayor pragmatismo. El perfil de egreso se considera indispensable, si observamos la tabla 18, las habilidades a desarrollar son: el manejo y conocimiento del plan de estudio, la formación de una identidad y la vinculación con el entorno escolar. El énfasis está puesto en los procesos de enseñanza que debe realizar el profesor para lograr resultados. En cambio, el plan 2018 asume el perfil de egreso como un referente, lo que introduce un elemento de mayor flexibilidad a la hora de aplicar el plan de estudio, se alude a formar en la construcción y el diseño con base a elementos teóricos de la disciplina a enseñar: “saberes teóricos, heurísticos y axiológicos”.

Tabla 18

Perfil de egreso, plan 1999 y 2018

Plan de estudio	Perfil de egreso. Competencias
1999	“Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” (SEP, 2010, p.9)
2018	“Competencias genéricas: atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de la vida” (ENSJ, 2018, p.21). Competencias profesionales: “sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos” (ENSJ, 2018, p.21) Competencias disciplinares: Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes” (ENSJ, 2018, p.23)

Fuente: SEP, Plan de Estudio, 2010 y ENSJ, Plan de estudio, 2018

Como se puede observar, las competencias señaladas en el perfil de egreso del plan 1999 son más difusas y generales, en cambio las planteadas en la reforma 2018 incluyen saberes académicos en historia -método y teoría-, otros la enseñanza de la historia y aspectos teórico metodológicos de la construcción del conocimiento histórico, el enfoque que utilizan es cercano al Modelo de Educación Histórica.⁸⁶

⁸⁶ Hermenéutica de la Historia (sexto semestre); Teoría de la historia, Metodología de la investigación histórica, Epistemología e la historia (séptimo semestre). Ver figura 2, página 99, Malla curricular del plan de LEAH/ES 2018.

Los cambios en el perfil de egreso implicaron para los profesores formadores de docentes poner en tensión sus saberes, con la finalidad de adaptarse a las nuevas exigencias. Además, en el plan de estudio se les señala promover el cambio cognitivo del estudiantado. Al respecto Felipe refiere: “antiguamente llegábamos al aula y decíamos se va hacer esto y ahora se acabó, se trata de que esta situación de aprendizaje genere una pregunta genuina del alumno [...] eso es lo que me ha parecido sorprendente y que he tenido que cambiar en mí” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Toda reforma conlleva tensiones entre adquirir nuevos saberes o reinterpretar los ya existentes. Mercado (2013), retoma a Villoro (1999), para indicar que el saber es un tipo de conocimiento específico y parcial que se encuentra “ligado a cierto conocimiento justificado en razones que van desde el sentido común hasta el científico” (p.63). Esto me lleva a considerar que el saber de los profesores se entrecruza con los conocimientos formales adquiridos en su formación, ya sea inicial o continua, y su experiencia en la enseñanza. “El saber de los maestros se va construyendo a partir de que se experimentan situaciones nuevas y/o repetitivas” (Mercado, 2013, p.61). Lo anterior implica saberes sedimentados que se pueden matizar y transformar a partir de nuevas prácticas o de elementos contextuales.

Ahora bien ¿qué tipo de saberes movilizan los profesores formadores de docentes? Para responder esta pregunta sigo a Mercado (2013) quien a su vez cita a Porlán y Rivero (1998):

- Saber académico, el cual “se sustenta en el conocimiento de las disciplinas y toma como punto de referencia el saber en sí mismo” (Mercado, 2013, p.65)
- Saber tecnológico, cuyo foco es lo instrumental, donde la planificación y la evaluación son puntos fundamentales de la enseñanza “En ellos la aplicación de la técnica tiene como finalidad resolver operativamente las demandas de la docencia” (Mercado, 2013, p.65). Es decir, es un saber con una finalidad práctica.
- Saberes informales, que se basan en la experiencia del profesorado y en su relación con otros colegas o la imitación “a través de la interiorización de un saber, del saber hacer y del saber comportamental” (Mercado, 2013, p.65)
- Saberes reflexivos, “Se constituye en un proceso en el que se comparten y reflexionan las prácticas y los saberes construidos, social, institucional y culturalmente, a través de un proceso de dialogicidad” (Mercado, 2013, p.67)
- Saber pedagógico: alude a la metodología didáctica, estrategias y recursos que utiliza el profesor para desarrollar su asignatura” (Rockwell, 2009) en (Mercado, 2013).

Dichos saberes se encuentran presentes en el trabajo de los profesores, generando un saber específico, pues como señala Rockwell y Mercado (1988), “como sujetos los profesores se apropian selectivamente de saberes y de prácticas para realizar su trabajo” (p.68). Dicha apropiación de saberes va modelando y se moldea en la práctica educativa del profesorado y en ella se articulan un saber docente fruto de la experiencia del profesor tanto en aula, como en las diferentes instituciones educativas en donde ha trabajado, por tanto, se construye en su trabajo cotidiano (Rockwell, 2009). Por ejemplo, los profesores como Verónica, Azucena, Manuel, Juan privilegian los saberes y la calendarización de actividades, Azucena y Fernando, destacan que “ser maestra de secundaria y ser maestra en la Normal me ayuda muchísimo porque les puedo dar ejemplos palpables de cómo reaccionan los alumnos ante ciertas actividades” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020). En cambio, Juan subraya: “la reflexión de la práctica docente, creo que eso es lo que ha faltado, no nomas aquí en la Normal yo creo que también en muchos otros lugares, es decir un profesor que se forma, que sabe lo que va hacer, que va a poder interpretar cualquier plan de estudio” (Juan, comunicación personal, 23 de octubre del 2019).

Para Rockwell y Mercado (1988), entre los elementos que se entrecruzan para la apropiación de los saberes del profesorado se encuentra, lo institucional con las condiciones materiales, las regulaciones laborales y normativas de la institución y lo subjetivo, es decir, la propia historia del profesor. Al respecto, en la Escuela Normal Superior de Jalisco, la práctica educativa es regulada, a partir del “Reglamento interno” (ENSJ, 2004). En la siguiente tabla separé las obligaciones de los docentes por los tipos de saberes, para lo cual sigo a Mercado (2013) y a Rockwell y Mercado (1988) y agrego una columna en torno a la gestión académica, es decir, lo que se espera que administrativamente e institucionalmente realice el profesor en la escuela.

Tabla 19
Saberes que se espera lleve a cabo el profesor. ENSJ

Saber académico	Saber comportamental	Saber informal	Saber reflexivo	Saber pedagógico	Gestión académica
Proponer excursiones o visitas de estudios y demás proyectos relacionados a su materia, cooperar en la organización y ser los guías técnicos de los alumnos. - Estas actividades deberán estar previamente programadas y autorizadas por el Director de la escuela a efecto de no entorpecer el trabajo académico de otros maestros. -Atender y orientar las consultas de los alumnos, principalmente aquellas que se refieran a su especialidad.	-Presentarse puntualmente al desempeño de sus labores. -Firmar los registros de asistencia e impartir su materia de acuerdo con el horario establecido. -Esperar a los alumnos dentro del salón de clases, cuando éstos hubiesen estado realizando alguna actividad o extracurricular fuera del aula. - Dar parte a la Dirección de la Escuela vía Subdirecciones o Coordinadores, de todas las anomalías que en materia disciplinaria identifique.			-Ajustar su práctica educativa a los programas y planes de estudio de la licenciatura en educación secundaria y a la normatividad vigente. -Conservar el orden dentro de su actividad y cooperar al mantenimiento de la disciplina de la escuela. -Tratar con respeto a los alumnos y a sus compañeros. -Es responsabilidad de la comunidad académica en su totalidad asistir como acompañante o asesor a las jornadas de observación y práctica docente y atender las comisiones que al respecto le confiera la escuela, de acuerdo con su carga horaria y en apego al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria.	-Proponer a la Dirección de la Escuela las iniciativas y sugerencias que juzguen pertinentes para la buena marcha y progreso del plantel. -Desempeñar con eficiencia todas las comisiones que la Dirección, las - - Academias, la Delegación Sindical, o el H. Consejo Técnico Consultivo les confiera. -Asistir a las juntas a que convoque la Dirección y/o el Comité Ejecutivo de la Sección Sindical. -Formar parte de las academias de maestros que les corresponden por su especialidad que atienden, así como asistir a las sesiones respectivas.

Fuente: elaboración propia a partir del “Reglamento interno” art. 22 pp.17-18. (ENSJ, 2004)

Como se puede observar, el mayor peso de regulaciones en la ENSJ, implica aspectos pragmáticos que debe cumplir el profesor dentro del salón de clase, como marcar asistencia, el

control de la disciplina en el aula, etc. Lo mismo sucede con los saberes pedagógicos, pues se limita a seguir el plan de estudio y mantener la disciplina entre los alumnos (mantener el orden, el respeto entre compañeros). Algo similar sucede con las normas enfocadas en los saberes académicos, pues no se consigna el dominio de la disciplina por parte del profesor. Aunque los saberes reflexivos e informales forman parte de la narrativa de los profesores en entrevistas, no están en las normativas en la ENSJ. Desde lo institucional se plantea una práctica ordenada, que pone en el centro el comportamiento del profesorado en relación con la institución más que con los alumnos. En el reglamento se deja fuera los saberes o prácticas disciplinares o académicas.

Ahora bien, siguiendo a Rockwell y Mercado (1988), en cuanto a los elementos que componen la práctica educativa, además de lo institucional, se encuentra también lo subjetivo, lo que se ve influido por los marcos de referencia del profesor: su formación inicial, su trayectoria profesional, elementos que van moldeando su práctica educativa y su saber docente. Siguiendo los tópicos mencionados, a partir de las experiencias de los docentes me surgen las siguientes interrogantes ¿existen variaciones en la forma de enseñar historia dependiendo de la formación inicial de los docentes? ¿cómo la experiencia y trayectoria profesional del docente influyen en su práctica?

Partiendo de la primera pregunta, en cuanto a la influencia de la formación inicial de los docentes en su práctica educativa, podemos decir que la formación inicial es el primer acercamiento que tiene el profesorado con el saber académico de una determinada disciplina. En el caso de los profesores de la ENSJ, el origen formativo de los docentes es en licenciaturas en la Universidad de Guadalajara y en Escuelas Normales, siendo en su mayoría maestros egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia en la ENSJ.

Con base en lo anterior es previsible cierta heterogeneidad entre el profesorado, pues mientras, los docentes con formación inicial en licenciaturas universitarias construyeron un saber académico centrado en conocimiento específico, leyes en el caso de Iris, Juan y Emilio y sociología para Felipe. En cambio, los profesores Manuel, Flor, Verónica, Fernando, Luis, Azucena, se formaron en escuelas normales, siendo los últimos cuatro profesores egresados de la ENSJ. Así, en los de formación normalista, los saberes académicos de su formación inicial son pedagógicos, didáctica, estrategias de enseñanza, etc., mientras que, en los profesores de origen universitarios, tienen más saberes académicos y menos saberes pedagógicos.

Lo anterior se ejemplifica con una experiencia del profesor José, quien fue profesor y subdirector en la ENSJ durante el periodo de Álvaro Pelayo Pérez (1992- 2002), en donde refiere: cuando fui subdirector y que daba una clase de historia batallaba muchísimo porque los maestros daban las materias, a pesar de que se les daban cursos, los maestros trabajaban como Dios les venía en ganas, porque no eran historiadores, eran abogados les ponían cuestionarios cada semana, “porqué les pones cuestionarios, porque no les explicas”. [Aunque] había de todo, había profesores buenos, como Jorge Abel, el profesor Paz era un profesor bueno, Manuel Moreno que fue muy buen profesor. (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020)

Por su parte, José es licenciado en historia en formación inicial, en su relato privilegia saberes académicos, frente a otro tipo de saberes. Lo anterior coincide con una creencia sedimentada en la licenciatura en historia, en torno a que basta saber el contenido para enseñar. José, aunque critica la enseñanza memorística, no alude a una forma alterna de enseñanza y en cambio a los profesores que refiere como buenos docentes poseen, al igual que él, formación en la UDG. Es posible entonces inferir que existe una relación entre un saber docente distinto según el origen formativo del profesor.

En el aula, los profesores de origen universitario Felipe y Iris, hacen uso de narraciones, lectura de artículos y elaboración de ensayos, recursos todos ellos recurrentes en las aulas universitarias; por ejemplo, el profesor Felipe usa preguntas para dirigir el análisis de las lecturas. Para Felipe, también de origen universitario, el enfoque planteado en el nuevo plan, centrado en el alumno, le está implicando modificar su práctica.

Les pongo una pregunta que hacemos de manera grupal; al menos la primera parte yo doy algunas nociones y ellos también trabajan la lectura y la cuestionan, además de que hay que explicar el contenido y creo que es una manera en la que he podido avanzar y donde ellos son proactivos, no quedan digamos escuchando nada más, trato de que ellos participen, es decir ellos son los protagonistas. (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020)

La manera de trabajar de Felipe es similar a la del profesor José, pues también utiliza lecturas y durante la sesión analiza el contenido a partir de preguntas y con participación de los alumnos. Ambos profesores, aunque en la actualidad laboran en distintas instituciones, aluden a un saber reflexivo que permita la comprensión y apropiación de los alumnos, sin embargo,

privilegian un saber académico basado en textos y preguntas dirigidas por el docente en función de dicho contenido. Ambos, al hablar de la práctica educativa del profesorado, refieren dos ejercicios que se contraponen: el profesor catedrático que daba los contenidos y definiciones y el profesor que promueve la reflexión del alumno. Al respecto, Mercado (2013) plantea que los saberes del profesorado remiten a modelos de docencia, siendo el saber académico característico de un profesor “que privilegia la transmisión verbal, favorece la memorización y aplicación de los contenidos disciplinarios” (p.65). Por su parte el saber reflexivo “sitúa al maestro en una condición de revisión, reflexión e investigación de su propia práctica, de la apropiación y significación de los saberes formales e informales.” (Mercado, 2013, p.67) En ese sentido, para Felipe el saber reflexivo es parte de su discurso, pero no está cabalmente incorporado en su práctica educativa.

Los profesores entrevistados, ya sean de universidad o de la ENSJ, aluden a la importancia de la reflexión en los procesos de enseñanza. Otros profesores de origen universitario como Emilio y Juan le dan importancia tanto al saber disciplinar como a la reflexión sobre la práctica educativa. En cambio, Azucena y Felipe, formados en la ENSJ, la reflexión es pensar con el saber pedagógico y los conocimientos, creencias y experiencias.

Ahora volvamos a la pregunta dos ¿cómo la experiencia y trayectoria profesional del docente influyen en su práctica? Azucena, Verónica y Fernando trabajan en educación básica o tienen poco tiempo que dejaron educación secundaria –Verónica-. El trabajar en secundaria les permite ver problemáticas reales que luego usan con sus alumnos en la ENSJ. Para estos docentes el papel de la transmisión de experiencias es relevante, no en cuanto a contenidos disciplinares que se imparten en secundaria, sino en lo referente a sus estrategias didácticas y vivencias como profesores. En ese sentido, los saberes informales junto con los saberes reflexivos y su entrecruzamiento con los saberes pedagógicos se vuelven pieza fundamental para formar a los alumnos, pero también para actualizar los desfases que puedan tener los planes de estudio de formación docente en educación básica. Lo anterior es reforzado por el profesor Fernando al señalar, “más bien yo les compartía en la Normal lo que estaba pasando en básica” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). El recurrir a los saberes informales no es exclusivo de la ENSJ, Mercado (2013) refiere que “Los maestros recurren a los saberes informales constantemente para ejemplificar y dar algunas “pistas” con respecto a ciertos problemas de la práctica” (p.66), dicho saber, se sustenta en su mayoría en experiencias de carácter empírico y de sentido común.

Ahora bien, como ya mostré, los docentes realizan su práctica educativa con base en su experiencia profesional matizándola con materiales de lectura que ellos mismo buscan, con la elaboración de planeaciones y diarios de trabajo y a partir de esos saberes, instrumentales y técnicos, conciben la reflexión sobre la práctica. La reflexión se comprende como un objetivo para resolver problemáticas que se presentan en el aula, más que como un proceso en continuo debate con lo vivido. Lo anterior concuerda con los objetivos de enseñanza señalados en el plan de 1999 “Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos y conducir adecuadamente grupos escolares” (SEP, 2010, p.21).

Asimismo, el saber informal se convierte en una forma de enseñar tal y como los docentes fueron enseñados. Al respecto Rockwell y Mercado (1988) señala que “dentro del contexto escolar algunos de estos saberes se transmiten de manera explícita entre [...] maestros viejos a aquellos que inician su carrera” (p. 71). Así parte de la enseñanza se da por reproducción: “yo utilizo algunas de las cosas que los maestros [cuando era estudiante] nos enseñaron” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020).

Para Mercado (2013), lo anterior sucede debido a que en su mayoría los docentes formadores “pasaron de las aulas de la educación básica hacia la formación de docentes en la escuela Normal. Dejaron el trabajo con niños y adolescentes y se incorporaron a una institución que forma docentes” (p.71). Algo similar sucede en la Escuela Normal Superior de Jalisco, los profesores más jóvenes de la academia en enseñanza de la historia, Azucena, Verónica, Fernando, pasaron directamente de educación básica a formación docente. Los profesores de mayor antigüedad, Manuel, Felipe, Iris, tienen otra trayectoria, Manuel estuvo en diferentes dependencias de la SEP y de la SEJ en puestos de gestión, antes de ser profesor en la ENSJ; Flor fue trabajadora administrativa y Felipe trabaja en educación básica y media superior en escuelas privadas. Dichos maestros no hacen alusión a los saberes informales, como vía para formar a los alumnos, sus referentes son sustancialmente técnicos y administrativos o basados en la importancia de los convencionalismos.

Ahora bien, para Mercado (2013), así como la experiencia del docente, fortalece la enseñanza al permitir que los alumnos conozcan de primera mano, la realidad escolar; también se puede correr el riesgo de que el profesor no logre distanciarse de su experiencia o le dé mayor importancia sobre otros saberes -académicos y pedagógicos-. Al respecto el autor cita una

experiencia de una profesora: “Al inicio enseñaba a los estudiantes de la Normal como yo enseñaba en la escuela con mis niños, luego me cayó el veinte de que no era así la cosa [...] me di cuenta de esto cuando lo que sabía y había vivido como maestra no me alcanzaba para resolver las dudas de los estudiantes” (Mercado, 2013, p.72).

La cita anterior, me parece pertinente pues alude a experiencias similares que narran los profesores de la ENSJ. Tanto Azucena como Fernando indican que en su práctica educativa “lo mismo que hago en superior lo hago en secundaria” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020) o como sugiere Azucena: “a mí me gustó mucho una actividad que trabajé con los chicos [de secundaria], el fragmento de tengo un sueño de Martín Luther King y se los puse que lo leyeran en equipo [...] y pues actualmente con los de la Normal es parecido, pero con un nivel diferente, ” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020).

Tanto Fernando como Azucena ven contenidos similares en secundaria y en la Normal Superior, lo que modifican es el nivel de profundidad. Además, en la ENSJ, los alumnos aprenden los contenidos y al mismo tiempo aprenden a enseñarlos. Ambos profesores tratan de lograr que los alumnos se distancien de su experiencia, los inducen a caer en cuenta del porqué de sus interpretaciones en la práctica profesional, es decir “les ha dado la oportunidad de repensar lo que se enseña en la escuela Normal y lo que se requiere en educación básica” (Mercado, 2013, p.75). A través de estrategias como: “yo trabajo así”, este es mi ejemplo, tú como podrías mejorarlos, “viste la planeación de la maestra”, “no pues le haría..., yo diría...” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020).

B) *Del currículo Oficial al Currículo Real*

El currículo es entendido por Castro (2005) como “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (p.25) que implican interacciones entre profesores, alumnos y lo institucional, con el conocimiento y lo que se espera de él en una época determinada. Asimismo, el currículo es considerado por Pagés (1994), Castro (2005) y Díaz Quero (2006), como una construcción social, pues representa los intereses educativos de una época y espacio determinado, a través de los Planes de estudio, malla curricular, objetivos y perfiles de formación, los cuales son transformados y construidos y reconstruidos por los sujetos -profesores, alumnos y profesores con puestos directivos- a partir de la práctica educativa. Para Pagés (1994), el currículo “surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja, o al menos así lo pretende, en una práctica educativa” (Pagés, 1994, s/p).

Lo anterior implica diferentes momentos en la construcción curricular, pues una cosa es lo que marcan los planes y programas de estudio en cuanto a contenidos y modos de enseñanza y otra la manera en que son llevados al aula por el profesorado. Al respecto, Pagés (1994) propone conectar dos polos en la construcción social del currículo, uno referente al diseño, el cual nombra como currículo oficial a “la etapa de la toma de decisiones en relación con lo que [la administración educativa] pretende enseñar, cambiar o reformar” (s/p) y un segundo paso es la aplicación del currículo por parte del profesor -currículo real-. Díaz Quero (2006), también considera esos dos elementos propuestos por Pagés (1994) y agrega uno más al que denomina currículo oculto “derivado de la rutina, prácticas y costumbres que se dan en la institución” (Echeverría, 1998, citado en Díaz Quero, 2006, p. 91). Siguiendo a ambos autores, puedo considerar el currículo real -la aplicación del programa en el aula, la práctica educativa-, como el punto articulador, entre lo que se marca desde la norma -currículo oficial- y la cultura escolar de la cual forma parte el profesorado -currículo oculto-.

En las entrevistas, todos los profesores, al hablar de sus prácticas educativas, conectan estos tres momentos de la construcción del currículo: los planes de estudio y lo que se indica de la materia que imparten: “Secretaría de Educación nos manda un programa que tiene propósitos, enfoques, y tiene lo que es el aprendizaje esperado, [...] y para poder desarrollar nosotros tema, tenemos que pensar lo que nos está pidiendo alcanzar” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020). Este “modelo” señalado por la Secretaría de Educación es interpretado y adaptado en el colegiado y después por el profesor y lo que hace en el aula, aquí se pone en juego el currículo real, con base en los sedimentos de la cultura escolar.

Por tanto, para comprender lo qué hacen los profesores en su práctica educativa en relación con los contenidos curriculares, considero de importancia retomar los siguientes aspectos de manera interrelacionada: como se organizan las asignaturas, en el plan de estudio del 2018, mediante trayectos formativos; los contenidos que marca el plan de estudio para las asignaturas y lo que hacen los profesores en función de dichos contenidos: los materiales que utilizan y como regulan el tiempo en sus clases.

El plan de estudio del 2018 define los trayectos formativos como: “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido” (ENSJ, 2018, p.24). Los trayectos formativos que componen la malla curricular son cuatro: bases teórico-

metodológicas para la enseñanza; formación para la enseñanza y el aprendizaje; práctica profesional; y trayecto cursos optativo. Para comprender como los profesores vinculan los contenidos con su práctica educativa, tomé como punto central los trayectos formativos, por ser un elemento central de la organización curricular y un elemento continuamente referido por los profesores en las juntas de academia. La tabla 12 del capítulo 5, página 135, muestra el número de las asignaturas que integran los trayectos formativos en la Licenciatura enseñanza y aprendizaje de la historia para educación secundaria.

Durante el tiempo que realicé las entrevistas y parte de las observaciones en las juntas de academia (Reunión de Academia, 21/10/20 al 10/03/21, Google Meet, ENSJ), los profesores entrevistados impartían clases en primero, tercero y quinto semestre. La tabla 20 muestra las asignaturas, el trayecto formativo y el semestre en que imparten clase los docentes entrevistados de la ENSJ.

Tabla 20
Trayectos formativos y profesores LEAH/ED

Trayecto formativo	Profesor	Semestre	Asignatura
Bases teórico metodológicas para la enseñanza	Flor	Primero	Desarrollo de la Adolescencia
Bases teórico metodológicas para la enseñanza	Azucena	Tercero	Planeación y evaluación
Bases teórico metodológicas para la enseñanza	Flor	Quinto	Educación Inclusiva
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Fernando	Primero	Cultura del México Antiguo
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Felipe	Primero	Oriente y Occidente: cosmovisiones y procesos civilizatorios
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Luis	Tercero	Diseño de Situaciones para el aprendizaje de la Historia
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Felipe	Tercero	Diseño de Situaciones para el aprendizaje de la Historia
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Manuel	Tercero	Transición Política, Independencia y Formación del Estado Nación
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Azucena	Quinto	Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Fernando	Quinto	Revolución mexicana: continuidades rupturas
Formación para la enseñanza y el aprendizaje/ Optativas	Manuel	Quinto	Optativa. Historia inmediata

Formación para la enseñanza y el aprendizaje/ Optativas	Fernando		Optativa
Práctica profesional	Luis	Primero	Herramientas para la observación y análisis de la escuela y la comunidad
Práctica profesional	Azucena	Tercero	Práctica docente en el aula
Práctica profesional	Verónica	Quinto	Innovación para la docencia

Fuente: elaboración propia basado en las entrevistas y la malla curricular del pal de estudio LEAH/ES, 2018.

Como se puede observar en la tabla 20, la mayoría de los profesores imparte asignaturas en dos semestres diferentes, pero con trayectos formativos comunes, es el caso de Fernando, Felipe, Manuel, Flor. En cambio Luis y Azucena tienen materias en distintos trayectos formativos: Formación para la enseñanza y el aprendizaje y Práctica profesional, este último trayecto, en algún momento, les tocará a todos los profesores que forman parte del colegiado en enseñanza-aprendizaje de la historia, pues cada ciclo que inicia un profesor se hace responsable de dicho trayecto para toda una generación, en el momento de las observaciones sólo eran tres profesores Verónica, Azucena y Luis.

De los profesores entrevistados, Iris, Flor y Azucena daban asignaturas del trayecto formativo, Bases teórico- metodológicas para la enseñanza. Iris y Flor imparten las asignaturas de Desarrollo en la adolescencia, en primer semestre y Desarrollo socioemocional y aprendizaje, de segundo semestre; además, Flor imparte una asignatura de quinto semestre Educación inclusiva. Por su parte, la profesora Azucena, imparte la clase de Planeación y evaluación en tercer semestre⁸⁷. Desde el plan de estudio, entre los objetivos del trayecto de Bases teórico- metodológico se encuentran los siguientes:

Ofrece los fundamentos y conocimientos teórico- metodológicos en los que se sustenta el desarrollo en la adolescencia [...] centra su atención en los procesos de aprendizaje y la enseñanza que permitan potenciar competencias y habilidades cognitivas, socioemocionales y afectivas [...]. Sienta bases para la interiorización razonada de valores y actitudes [...] la solución de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. (ENSJ, 2018, p.24)

⁸⁷ Acerca de la práctica docente de la profesora Azucena, hablare en el trayecto formativo de prácticas educativas

En relación con el objetivo planteado, Iris se centra en los valores y actitudes⁸⁸, en cambio, Flor se enfoca en los aspectos psicoemocionales. La comprensión de Flor sobre las asignaturas que imparte se relaciona con su interés en psicopedagogía, esto debido a su formación inicial -Escuela Normal de Especialidades-. En las descripciones que realiza sobre sus alumnos enfatiza aspectos emocionales, "maestra estamos muy estresados tenemos muchísima tarea, que no sé qué, bueno va, dejen todo como está y vamos a hacer un esparcimiento, así rápido, y eso les ayuda mucho, les gusta, porque se vuelve más como propia la clase" (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). La mayoría de las clases que imparten Flor son de los dos primeros semestres. En su práctica, la profesora trata de que el peso de la asignatura recaiga en el profesor, para ella lo anterior lo logra a partir de la motivación, comprendida por la docente como un elemento que debe generar el profesor en los alumnos para que estos trabajen correctamente, "hay alumnos que tienen, que son muy hábiles y hay alumnos que les cuesta un poco más, pero están en la lucha y esos alumnos hay que ayudarlos. Yo lejos de reprobar algún alumno, al contrario, necesito motivarlo para que salga adelante" (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020).

Flor es docente de asignaturas del trayecto, Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza, las cuales se imparten en las diferentes licenciaturas de formación docente educación secundaria, no obstante, busca articular la asignatura con la licenciatura de la que forma parte (Enseñanza y Aprendizaje de la Historia), para lo cual parte de preguntas en relación con lo que han visto los alumnos en las otras asignaturas del área disciplinar, su finalidad es entrecruzar los saberes disciplinares con los saberes pedagógicos "les empiezo hacer preguntas [...] pues ellos dan su concepto [...] luego vamos aterrizarlo [...] pues] todo lo que están ustedes aprendiendo lleva esa finalidad de que cómo lo vamos a extrapolar con los adolescentes" (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Su planteamiento es cercano a la psicogénesis, enfoque aplicado en el plan de estudio de 1999, en tanto ahí se señalaba la necesidad de extrapolar el conocimiento con los adolescentes, Flor parte de tres puntos:

- Los temas que ya han visto en otras clases, por ejemplo, en la clase que imparte en quinto semestre, Educación inclusiva de quinto semestre: "Yo trato de que veamos a través de la historia que, por ejemplo, en aquel tiempo de la colonización hubo discriminación, mucha exclusión, hubo mucha injusticia" (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020).

⁸⁸La profesora Iris solicitó que no se grabará la entrevista, por lo mismo no específico acerca de su práctica docente.

- A partir de lecturas que deja a los alumnos "A veces yo también busco información, busco investigaciones sobre todo para ver otros hechos [...] la cuestión aquí es facilitarle al alumno la comprensión de la lectura" (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Busca lecturas más sencillas que las propuestas en el programa de clase, al centrarse en los alumnos intenta configurar un currículo real.
- Casos hipotéticos de experiencias prácticas que lleven a la reflexión de saberes informales, para conectar con saberes disciplinares. Un ejemplo de lo anterior, y que Flor usa en la clase de Desarrollo en la adolescencia, es el siguiente: "Qué sucesos significativos hubo en tú infancia del 0 a los tres años y luego me preguntan, maestra pues yo no me acuerdo de cuando nací, a bueno pues vamos a aprovechar aquí para que tengas una conversación con tu mamá y tu papá" (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

La profesora conecta su saber y experiencia docente para reinterpretar lo que solicita el plan de estudio para la asignatura: "Este curso tiene como propósito que el futuro docente caracterice de forma fundamentada, [...] las necesidades de formación de la niñez, la adolescencia y la juventud [...] considerando los estadios o etapas de los diferentes procesos del desarrollo bio-psico-social de los adolescentes" (DOF, Acuerdo, 14/07/18, s/p.). Lo anterior, es trasladado al aula por la profesora a través de la elaboración de una línea del tiempo;

[...] entonces nos hicimos esa línea del tiempo; yo también los ayudo con un video de la infancia, las características que tiene el bebe, [...] de ahí nos vamos a la pubertad, [...] luego viene lo que es la adolescencia y la juventud. Entonces, eso a ellos les ayuda a comprender cómo son importantes las etapas del desarrollo y es significativo para ellos porque lo hacen a través de su propia experiencia. Entonces sí, ahí, en el curso de Desarrollo de la adolescencia; nos piden que el alumno, como parte de la primera unidad realice una autobiografía. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

Con ello, la profesora retoma los saberes informales de los alumnos para relacionarlos con los saberes disciplinares y pedagógicos que se marcan en el programa de la asignatura. Así mismo utiliza estrategias, bibliografía complementaria y material de internet, elementos sugeridos en el plan de estudio:

Para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada una de las unidades, se sugieren, de manera general: [...] consultar bibliografía complementaria, con fines de

ampliar los referentes. [...utilizar] Videos que presentan de manera más ágil y sencilla los principales conceptos implicados en situaciones cotidianas para los estudiantes. (SEP, programa de curso, 2018, p.9)

Lo estipulado en los documentos oficiales es un referente para la docente, sin embargo, Alliaud (2004) considera que la emotividad, la ayuda y la exigencia son elementos característicos en los profesores noveles: “la motivación junto con el acercamiento, constituyen estrategias que suelen utilizar los principiantes para contener o lograr el dominio de grupo y hasta <<trabajo desde el afecto los aprendizajes>>” (p.7). Siguiendo a Alliaud (2004), es importante recordar que, la profesora Flor aunque está a punto de jubilarse en la SEJ, trabajó la mayor parte del tiempo en puestos administrativos en Educación Normal, como profesora tiene pocos años desde el 2017 aproximadamente, es decir aunque es una profesora novel, pues tiene pocos años dando clases, conoce la cultura escolar y el sistema administrativo de las Escuelas Normales y la Escuela Normal Superior de Jalisco, por tanto comparte características entre una profesora novel –lo emotivo- y profesores en etapa de perfeccionamiento.

En el trayecto de Bases teórico -metodológicas para la enseñanza, sólo hay tres profesores Flor, Iris y Azucena; en cambio en el trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje, se encuentran el mayor número de docentes entrevistados, Azucena, Fernando, Luis, Felipe, Manuel. En este último trayecto se ubica el mayor número de asignaturas de la malla curricular de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia, 22 de un total de 46 asignaturas. Lo anterior muestra la importancia para el plan del 2018, de los aspectos disciplinares y pedagógicos.

El objetivo del trayecto consiste en: “[comprender] la formación tanto en la profesión como en el saber disciplinario, el dominio conceptual e instrumental de la disciplina, su pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar una práctica docente de alta calidad” (ENSJ, 2018, p.25). No obstante, esta regulación, en su práctica los cinco profesores muestran cierta heterogeneidad. Sin embargo, también hay elementos comunes en el uso de bibliografía, en la preocupación por “el dominio conceptual” elemento tratado en la mayor parte de las juntas de academia.

Los profesores que participan en el trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje, coinciden en que la normativa planteada en el plan de estudio influye en sus prácticas educativas, a partir de los contenidos que se señalan por asignatura y las estrategias propuestas. Sin embargo, el profesor no necesariamente está obligado a seguir esas estrategias, pues el plan de

estudio del 2018 plantea un enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa” (ENSJ, 2018, p.9).

Por ejemplo, Fernando imparte la asignatura, en primer semestre, de Cultura del México antiguo y en quinto semestre, Revolución mexicana: continuidades y rupturas, ambas con contenidos disciplinares y tienen por objetivo lo siguiente:

Tabla 21

Asignatura y objetivos

Asignatura	Objetivo
Cultura del México Antiguo	“El propósito es que el futuro docente fortalezca y amplíe su conocimiento sobre las culturas que conformaron lo que hoy conocemos como el México antiguo y que, a la luz de los nuevos hallazgos y de los avances científicos y tecnológicos, desarrolle recursos teóricos mediante el análisis y la comprensión del legado histórico que las culturas que se desarrollaron en este territorio antes de 1519, han aportado al México contemporáneo.”
Revolución mexicana: continuidades y rupturas	“Este curso estudia una buena parte del siglo XX mexicano, a partir del análisis de la Revolución Mexicana y sus gobiernos posrevolucionarios; los procesos de industrialización y los cambios sociales ocurridos durante este periodo, y los atisbos de la revolución cultural; abarcando un lapso de tiempo que va desde el inicio del proceso armado en 1910 hasta principios del significativo año de 1968.”

Fuente: DOF, Acuerdo, 14/07/2018, s/p.

Para desarrollar su asignatura el docente Fernando se detiene en el desarrollo de temas en función del interés de los alumnos, “no dejando de lado lo que nos indica la historia oficial porque, pues ese es otro rollo, pero sí trato de diversificar, esa es la manera en que yo me percaté de que les está quedando claro y hay temas que a ellos les llaman más la atención y nos atoramos un poco más hasta se generan debates” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Fernando destaca de su trabajo con los contenidos: los señalamientos normativos, en el interés y necesidades de los alumnos, la “historia oficial”. Además, en su práctica Fernando también subraya los saberes técnicos y normativos: usa la bibliografía sugerida, los videos señalados y actividades de aprendizaje, como monografías en equipos:

Leer la literatura de cajón es fundamental. ¿cómo le hago? aterrizo de tal manera que se elaboren actividades diversificadas. A partir de esos textos que ellos elaboren una serie de preguntas, que ellos planteen las posibles dudas que les hayan quedado de los textos, y

luego a lo mejor lo reforzamos con algún video de esos, de los que aparecen ahí sugeridos, trato de diversificar esa situación para que nos quede más claro. (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Dentro de su práctica Fernando le da importancia al trabajo en equipo, por ser un elemento que favorece la formación de los estudiantes y los prepara para el trabajo colegiado “en todos los niveles se trabaja en grupo. Nos reunimos a trabajar en equipo. Es algo para lo que tienen que acostumbrarse y aceptar las opiniones distintas de los otros integrantes” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Preparar para el trabajo colegiado a los futuros docentes es importante para el profesor Fernando. Lo anterior es consistente en su participación en las juntas de academia, por lo general opinaba y hacia propuestas (Reunión de Academia, 2019-2021, ENSJ).

En el plan de estudio se indica que “La colaboración implica que el profesorado diseñe situaciones y gestione el aprendizaje de manera que permita evaluar y reflexionar acerca de cómo se puede mejorar la interacción de los estudiantes, considerando los recursos que tiene a su alcance y el papel activo que desempeña cada uno” (ENSJ, 2018, p.13). Sin embargo, el docente Fernando interpreta ese principio desde un saber técnico e instruccional y se centra en corroborar que todos los alumnos trabajaron y tengan conocimiento del tema:

[...] en mi curso se tiene que construir una monografía. Ahí, sí te dice claramente [el programa], se tiene que construir en equipo, e incluso para el curso de herramientas también se trabaja por equipos, tienen que recoger la información entre varios elementos. Yo sí lo trabajo y la verdad me ha funcionado, porque delego. Recientemente pedí, por cuestión de seguridad de que todos estén trabajando y ver los roles de cada integrante. (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Otro elemento que sobresale en la entrevista de Fernando es la “historia oficial”. En el caso de la Escuela Normal Superior de Jalisco, a pesar de la cultura institucional de subordinación, los profesores llegan a significar la enseñanza de la historia, y la historia misma, con una formación para la ciudadanía y con una postura política crítica. Un ejemplo es el testimonio de la profesora Verónica acerca del tipo de ciudadano que se busca formar en el nuevo plan de estudio y cómo, al no compartir la profesora la visión de dicho ciudadano, ella genera cuestionamientos:

[existe un] tinte político en cada plan de estudio, [un] tipo de ciudadano que se busca formar. Vemos todas estas manifestaciones [de protesta] que se dan, cómo son vistas. La mayoría están siendo vistas como actos no buenos, cuando en realidad la manifestación

pública ha sido un síntoma de que no hay conformidad con relación a lo que se vive, entonces de pronto ¿Cómo pones eso? ¿Qué hay que alcanzar? ¿Qué no hay que alcanzar? [...] es difícil. (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019)

El relato de la profesora, Verónica, me permite pensar en ciertos dilemas de interpretación y de formación que enfrentan los docentes. Por un lado, están los sentidos de la formación ciudadana y política implicado en la enseñanza de la historia, pero también, el cuestionamiento que hace el propio profesor sobre lo que debe desarrollar en su clase y lo que puede modificar en función de sus propios conocimientos, valores e incluso posturas políticas, el papel de la historia en la formación del ciudadano. Lo anterior remite, siguiendo a González (2017), a la configuración de parte del profesor de un saber docente a partir del entrecruzamiento de diferentes saberes - disciplinares, pedagógicos, informales- expresados en un plan de estudio y como el profesor desde sus propios significados influye en dicha construcción matizando o contradiciendo los planteamientos.

Para trabajar en sus clases, los docentes del trayecto en Formación para la enseñanza y el aprendizaje aludieron constantemente al uso de materiales para desarrollar sus asignaturas: bibliografía, antologías, material en línea como videos o visitas a museos. Entre los aspectos comunes, la mayoría de los profesores, de ese trayecto formativo, elaboran compendios de lecturas en los cuales se apoyan para dar sus clases. Esta práctica no es nueva, "en ese tiempo cuando yo fui estudiante [1999], sí había antologías y los maestros la recababan, así fue con el plan 99, inclusive hay muchas antologías que se digitalizaron" (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). La ventaja del uso de antologías facilita el trabajo a los profesores, principalmente a los que no encuentran la bibliografía sugerida, y sirve para dar cierta homogenización a la enseñanza, pero al mismo tiempo, puede limitar el conocimiento de nuevas propuestas. Por ejemplo, aunque los profesores están con el plan 2018, usan las antologías del plan 99, pues las nuevas se están elaborando: "hay un material que subieron las maestras a un drive y ahí están digamos material bibliográfico, pero hay que ampliarlo y ya pues yo cuento con algunos elementos y yo también les propongo a los alumnos que los lean" (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). La elaboración de acervo de lectura es una construcción progresiva en función de qué funcionó o no en la práctica educativa.

Por ello, si bien hay una antología común, también se utiliza bibliografía alterna a la sugerida por el programa. La justificación es simplificar o hacer más sencillo el aprendizaje

“buscar otra opción más o menos que tenga que ver con lo que está manejando ese autor. Incluso hasta las más primarias, bibliografía muy elemental, pero que les sirve a los muchachos para identificar cuestiones de la disciplina de historia al menos” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Lo anterior, no es ajeno a lo que marca la SEP, pues en los programas de cursos como sugerencia general se plantea “Para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada una de las unidades, se sugieren, de manera general: Textos cortos con suficiente profundidad, pero con un lenguaje accesible” (SEP, programa de curso, 2018, p.) Con ello, los profesores tratan de tamizar el contenido de las disciplinas, para hacerlo sencillo y accesible, es decir se escolariza.

Para los profesores, la bibliografía sugerida en los programas no siempre es la indicada ya sea por el nivel de complejidad o por su difícil acceso; sin embargo, los profesores se enfrentan al dilema de un uso obligatorio, impuesto por la SEP o buscar alternativas. Al respecto el profesor Manuel refiere:

Quando yo ingreso a trabajar en normales, era el Plan 72. Y desde entonces, siempre por cuestiones normativas, hay que ponerles mucha bibliografía a los programas. Para que sirvan, para que se aprueben. Pero en la práctica son tres, cuatro libros [los que se usan]. [...] Y luego, cuando quieres invertirlo, porque la Normal no le invierte, y dices: “Yo voy a comprar los libros”, muchos de esos libros no están en los mercados. (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020)

De lo expresado por este profesor destaca la ausencia de recursos de la institución para comprar nueva bibliografía, situación que en algunas juntas de academia se mencionó como en broma, “tenemos que copiar los libros para que los alumnos los tengan en la biblioteca”. O bien “es el tercer año que se inicia este plan, y se ha insistido mucho, pues [la bibliografía] está fuera de contexto porque te están pidiendo cubrir y te siguieren una bibliografía que ni siquiera la encuentras” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Como se puede observar, aunque los profesores conocen la bibliografía y saben que deben contar con ella, pareciera que no hay una cultura de compra de acervos bibliográficos por parte de los profesores, suceso que se matiza en función de lo que considera el profesor apropiado para los alumnos y para la asignatura, pues busca fuentes alternas a su alcance, o recicla aquella que ya tiene o busca otras cuyo contenido no sea tan complejo.

Por otro lado, el plan de estudio señala el uso de fuentes y la aplicación de elementos del método histórico en la formación en enseñanza y aprendizaje de la historia:

[...] desarrollar en los estudiantes las competencias que los historiadores aplican al realizar investigaciones históricas, por lo que se deben adecuar a la edad y desarrollo cognitivo de los estudiantes, los métodos de investigación propios de la disciplina, tales como: la indagación, selección y organización de información histórica de diversas fuentes. (EN SJ, 2018, p.16)

Así, un segundo tipo de material utilizado en las prácticas educativas son las fuentes históricas, pero no todos los profesores hacen esto. Los profesores de la generación de 1999 - Verónica, Azucena, Luis, Fernando-, refieren el uso de fuentes históricas en sus asignaturas, esto ocurre porque este grupo de profesores al trabajar en educación secundaria son más cercanos a las reformas educativas de educación básica, y el uso del método del historiador en el aula, propuesto desde el Modelo en Educación Histórica. Las fuentes son vistas también para articular los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos. Los docentes que imparten el trayecto formativo de Práctica profesional plantean en su experiencia docente la importancia del uso de las fuentes históricas en alumnos en formación:

¿Por qué los Sentimientos de la Nación están escritos así? ¿quién los escribió? Morelos, y quién era Morelos, no pues era un sacerdote, de qué religión, de la católica, dije, desde ahí partimos, de que los chicos que leen un documento entiendan el por qué, pues su formación académica y filosófica fue en el margen de la religión y es ese tipo de análisis el que se busca alcanzar en historia en secundaria, no la repetición de los contenidos y datos históricos, fechas [...] esto tiene que ver con un dominio disciplinar. (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019)

La docente Verónica, narró dicha experiencia a partir de una retroalimentación que hizo a un alumno después de sus prácticas en secundaria en las cuales utilizó, “Los Sentimientos de la Nación”. Para esta profesora, el uso de fuentes debe estar encaminada a la articulación entre el contenido histórico y el desarrollo de un pensamiento histórico. Lo anterior es cercano a lo planteado en el plan de estudio dentro del trayecto formativo de Prácticas profesionales, el cual:

Propicia la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como para su aplicación. De esta manera, mantiene una relación directa con los otros cursos

de la malla curricular, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos. (ENSJ, 2018, p.30)

En cambio, para Fernando, que da clases de corte disciplinar, el uso de fuentes en sus clases se encamina a generar interés en el alumnado “les llamó mucho la atención cómo no sólo las mujeres sino también los niños andaban en la revolución, [...] tratamos de buscar documentos antiguos, al menos las que están al alcance por internet [...], todo eso nos sirve, nos es útil” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). En el uso de fuentes entre profesores, se vincula con los trayectos formativos, uno orientado a la formación de saberes disciplinares y pedagógicos y el otro a saberes pedagógicos y reflexivos. Además, la trayectoria profesional de ambos docentes, puede ser un elemento de importancia para comprender esta diferencia. Fernando trabaja en secundaria de manera paralela a la docencia en la ENSJ, lo cual permite que su relación con las fuentes históricas sea desde su experiencia como profesor: cómo utilizar las fuentes para acercar al alumno al aprendizaje o generar interés. En cambio, Verónica que participó en la elaboración del plan del 2018 y en su aplicación en la ENSJ, comprende el uso de fuentes históricas en el marco del plan de estudio: “se requiere que el alumnado analice las fuentes históricas mediante proyectos colaborativos, que le den la oportunidad de confrontarse con el presentismo, sentido común y anacronismo con los que se suele transmitir la información histórica.” (ENSJ, 2018, p.12)

El trayecto formativo de Práctica profesional tiene como objetivo “desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales a la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman.” (ENSJ, 2018, p.30), Los profesores responsables de este trayecto son Azucena, Verónica, y Luis. Los tres aluden a la importancia de la reflexión de la práctica, aunque cada uno enfatiza elementos distintos para su desarrollo. Para Verónica el uso de fuentes primarias es fundamental.

Azucena imparte Práctica docente en el Aula (en tercer semestre) e Innovación para la docencia (en quinto). Ella centra su atención en cómo los alumnos realizan sus diarios de trabajo, qué elementos utilizan para desarrollar su práctica profesional y por qué esos y no otros: “el diario de registro, revisarles si utilizan o generan algún registro con diálogo, si no lo hacen por qué no lo hacen, que ellos sean conscientes de sus análisis y saquen sus reflexiones y deducciones (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020).

Tabla 22
Asignatura y objetivos

Asignatura	Objetivo
Práctica docente en el aula	El estudiante focalizará aspectos prácticos relacionados con la planificación, secuencias didácticas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, el tratamiento de los contenidos disciplinarios o específicos, [...] entre otros; el uso de los enfoques de los planes y programas de estudio, la utilización de los libros de texto, la organización del aula, la gestión pedagógica y la generación de ambientes de aprendizaje, las interacciones entre el docente y los alumnos, así como el uso del tiempo.”
Innovación para la docencia	“[...] pretende propiciar el uso de diagnósticos, evaluaciones y análisis de la práctica para identificar aspectos específicos sobre los que se puedan generar propuestas de innovación docente desde la educación [...]Se profundiza en los enfoques y procedimientos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de acuerdo con las áreas de conocimiento de la disciplina con base en el conocimiento de los contextos y modalidades educativas de la escuela secundaria”

Fuente: Diario Oficial de la Federación, Acuerdo, 14/07/2018, s/p.

Como se puede observar, la práctica educativa de Azucena, es acorde con lo esperado para sus asignaturas en el plan de estudio, pues para Azucena tiene mayor peso en la formación la relación entre saberes instruccionales y saberes reflexivos. Los primeros planteados desde la importancia de organizar los registros que realizan los alumnos “aspectos prácticos” y los segundos, el ser reflexivos en torno al porqué de la elección de dicho método de organización “profundizar en los enfoques y procedimientos de enseñanza”. En ese sentido, la docente enfatiza la reflexión “que ellos sean conscientes de sus reflexiones, porque muchas veces, nada más hacen como una narración de lo que vivieron y de cómo fue la clase que hicieron y ¿dónde está la reflexión de lo que hiciste? a mi este registro no me sirve de mucho” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020).

Por su parte, el docente Luis, imparte la asignatura de Herramientas para la observación y análisis de la escuela y la comunidad (en primer semestre), la cual tiene como objetivo: “al dotarle de herramientas teórico metodológicas para observar el contexto en el que se encuentra la escuela y la comunidad, utilizando los principios de los diseños flexibles de la investigación como la etnografía y la teoría fundamentada (DOF, 14/07/18, s/p.). El profesor Luis, previo al plan 2018,

impartía la clase de Escuela y contexto social, también en primer semestre, para él ambas asignaturas son similares. Aunque reconoce que en el plan 2018 el énfasis es teórico-metodológico y se retoma el método etnográfico: “escuela y contexto viene siendo ahorita la de herramientas que llevan los de primero es muy parecida, [...] nada más que Herramienta sí esta sistematizada, con un enfoque de investigación y antes no, solamente era de indagación, sin un método (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020).

Para los docentes, una de las transformaciones que se dieron con el plan del 2018 es la centralidad de la práctica orientada a formar profesionalmente. Si bien el plan de 1999 contemplaba la práctica, en el plan del 2018 se introdujo vinculada a enfoques teórico-metodológicos desde primer semestre. Para Luis, la asignatura de Herramientas para la observación y Análisis de la Escuela y Comunidad del plan actual tiene fundamentos en teoría y métodos específicos, y con anterioridad sólo se construían materiales: “Ahorita sí es diseñar instrumentos de observación de acuerdo a un método, y antes no. Era más bien crear tu propia guía y observa a ver qué ves. Era vete a la escuela y observa y ahora no” (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). Lo anterior genera tensiones, al desconocer los profesores los métodos propuestos desde el plan de estudio -etnografía, investigación acción- o los diferentes enfoques desde donde se pueden abordar.

El plan actual vincula el diseño de herramientas con métodos específicos, en el primer semestre es la etnografía:

Este curso contribuye con la formación del estudiante normalista como futuro docente de educación secundaria, al dotarle de herramientas teórico metodológicas para observar el contexto en el que se encuentra la escuela y la comunidad, utilizando los principios de los diseños flexibles de la investigación como la etnografía y la teoría fundamentada. (DOF, 14/07/2018, s/p)

Sin embargo, para Luis es complicado homogenizar los enfoques de investigación: “Antes en Escuela y Contexto, tenía yo que establecer los parámetros, hasta aquí van a llegar y hasta aquí van hacer y ya: yo tenía que diseñar tanto estrategias como instrumentos de evaluación y ahora no. Tú sabes que en la metodología hay muchos [enfoques]” (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). Para los profesores resulta complicado trabajar diferentes enfoques para abordar la práctica del estudiantado. Lo anterior se puede deber al débil apoyo a la investigación en la

institución y a la formación en posgrados profesionalizantes o con débil formación en fundamentos teórico-metodológicos.

El trayecto formativo, Practica profesional, aunque el acento este puesto en desarrollar un proceso de reflexión, los profesores no tienen claro cómo. Lo cual se puede deber a que durante el proceso del trabajo de campo que realicé se estaba aplicando el plan a la primera generación, es decir se vive un momento de cambio en donde se están dando ajustes ante las nuevas propuestas en función de lo ya conocido y de prácticas previas.

Antes pues nos ponían a ir a las escuelas, observar, hacer un registro entonces [...] yo les exijo, de alguna manera que sean más explícitos en algunos detalles y les explico que subrayen de diferentes colores por ejemplo las situaciones pedagógicas, que subrayen preguntas que realmente provoquen al alumno [...] para que al final revisen si realmente lo que registran tiene como importancia y por qué, obligarlos a que observen. (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020)

Aunque se habla de la reflexión, esta no se vincula a lo teórico, no se articula lo pedagógico con lo teórico metodológico y con el conocimiento histórico, parece un acto de voluntad. El diario se convierte más en un requerimiento que en un insumo informativo, una práctica que se viene desarrollando desde décadas atrás. Emilio refiere que en su época de director: “la reflexión en OPD [...] no permitía incidir en la reflexión de la historia como contenido, ni por supuesto en la enseñanza y su estructura como tal, se quedan en la superficie de las prácticas” (Comunicación personal, 28 de septiembre del 2019). Es decir, la reflexión de la práctica sigue siendo más un requisito, no se logra una articulación sustancial entre lo pedagógico, el conocimiento histórico y su enseñanza.

El cuarto trayecto de la malla curricular, Optativos, tiene la finalidad de “atender las necesidades particulares de la región o la entidad [...]. También se pueden constituir como una “especialización” con fines académicos o laborales (como sería la difusión de la Historia)” (ENSJ, 2018, p.27). Según el plan 2018, cada Escuela Normal puede decidir que asignaturas optativas impartir en función de las necesidades del contexto de cada escuela⁸⁹, aunque propone cuatro posibles asignaturas: Historia cultural, Historia para el futuro, Microhistoria, e Historia inmediata.

⁸⁹ “Las Escuelas Normales diseñarán los cursos optativos, y serán validados por las autoridades educativas locales responsables de la educación normal.” (ENSJ, 2018, p.32)

En la ENSJ, se retomaron las optativas propuestas por el plan de estudio de: Historia inmediata y Microhistoria

Al momento de las entrevistas, dos profesores entrevistados daban éstas, Fernando y Manuel, este último da la clase de Historia inmediata y Microhistoria. Dichas optativas se encuentran vinculadas al trayecto formativo, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de profundizar en el dominio disciplinar. Es importante resaltar, que, por lo narrado por los profesores, el plan actual amplió los contenidos en cuanto a las épocas históricas, abarcando la historia presente. Acerca de la optativa de Historia inmediata, la profesora Azucena señala que “se está trabajando mucho el concepto de la historia inmediata que a mí me gusta bastante, que son sucesos que se están dando que sabemos que van a impactar en un futuro” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020).

Ahora bien, un elemento en común de los profesores entrevistados, sin importar el trayecto formativo, es pensar en la estructuración del tiempo de la clase y su organización, la cual se regula desde “el centro”, es decir desde la SEP a partir de los planes de estudio y la DGESE. Lo anterior remite a una idea sedimentada, pues en los planes anteriores su regulación se realizaba a partir de las cartas descriptivas, documento que permitía organizar las actividades a realizar por tiempo, objetivos y contenidos para planear la asignatura y las sesiones:

[...] las cartas descriptivas se trabajaban con los alumnos. En las cartas descriptivas ya estaba todo preparado, son unos formatos de todo el ciclo escolar, secuenciales. Se lo dan al profesor en un principio y les dicen, por ejemplo, siete de la mañana, primera hora, pasar lista, 7:05, hacer grupos de trabajos, todo está preparado, diseñado para que el maestro acate las cartas descriptivas. (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020)

Ahora bien, aunque en la referencia que hace el profesor José, que fue subdirector de la ENSJ, indica que “el maestro acata las cartas descriptivas,” esto admite matices y se presta a simulaciones. Por ejemplo, Juan refiere: “los estudiantes simplemente compran el disco, se sigue dando eso para hacer sus planeaciones [...] y ahí es donde hace falta la formación docente” (Comunicación personal, 23 de octubre del 2019). Es decir, las cartas descriptivas utilizadas con el plan anterior el de 1999, aunque eran un elemento que se debía seguir, ya desde entonces era tomado con un sentido más instruccional que formativo, probablemente un resquicio sedimentado del modelo de tecnología educativa.

En la actualidad, las cartas descriptivas fueron sustituidas por la planeación, de la cual los profesores no refieren una organización por tiempos, sino una secuencia de actividades. Es el caso del profesor Felipe: “Ahora podemos elaborar una secuencia didáctica, pero argumentarla tiene su nivel de complejidad, porque argumentarla tiene que ver con el sentido que tienen las cosas, el para qué” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Desde su visión, los nuevos requerimientos del plan 2018 implican un mayor esfuerzo por el grado de complejidad. Felipe no hace una crítica de la complejidad, sino a que “Yo creo que caímos mucho tiempo en el mal hábito de hacer como un listado de contenidos y trabajar sobre ellos” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020).

C) *La Interacción Entre Profesores y Entre Maestro- Alumno*

Para Rockwell y Mercado (1988), la “escuela es el sitio de comunicación entre maestros, a partir del cual se arman redes con repercusiones tanto para la práctica como para muchos otros aspectos de la vida magisterial [...] Los maestros se forman en las escuelas en que trabajan” (p. 70). En ese sentido en la práctica educativa y el saber docente se hacen en y desde la escuela en una red que incluye marcos de referencia, contenidos curriculares y las relaciones que se generan entre maestros y entre maestros-alumnos.

En las experiencias narradas por los profesores de la ENSJ, las relaciones con los alumnos tienen un gran peso. En cambio, la relación entre docentes, en su mayoría es mediada por la academia, espacio donde se tratan temas relacionados con las asignaturas.

Para el desarrollo de la práctica docente, los profesores articulan sus acciones en el aula en relación con los contenidos, pero también a partir de las recomendaciones de sus otros compañeros, se aprende con el ejemplo. Según Fierro y Contreras (2003), en la interacción entre pares es que los docentes “configuran el escenario de formación continua del maestro y recrean el marco normativo y la regulación administrativa del sistema” (p.1). La interacción entre profesores, a partir de un interés compartido por el trabajo de enseñanza, sirve como una formación continua en el seno del trabajo colegiado. Un ejemplo, fueron las capacitaciones que tuvieron los profesores con personas de la DGESPE para la comprensión de la aplicación del plan de estudio (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020); o durante, un curso de inicio de semestre, impartido por la profesora Azucena (Reunión de Academia, 09/02/21, Google Meet, ENSJ). Ambos tipos de interacción entre profesores, entre pares o con personal externo son de tipo formal, pues son promovidas por las autoridades y la asistencia es obligatoria.

La segunda vía de relación entre profesores es voluntaria y, en su tiempo libre, comparte lo que hace en clase. Los temas tratados son de aspectos específicos o problemáticas reales que tienen sobre las asignaturas. Por ejemplo, Azucena y Flor se reúnen para hablar de cómo están trabajando sus respectivas asignaturas, pues ambas profesoras pertenecen al mismo trayecto formativo. Señala Flor: “Azucena y yo lo platicamos, [...] resulta que también ella está viendo temas parecidos, entonces vamos hacer, qué te parece, una matriz de análisis donde tu materia y mi materia se articulen” (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Dicha articulación, se centra en los saberes pedagógicos y técnicos, la docente Flor hace poca alusión a la articulación entre saberes disciplinares, aunque es importante resaltar que Flor no estudio la especialidad en enseñanza de la historia y su asignatura se imparte en otras licenciaturas de Enseñanza y aprendizaje en educación secundaria en la ENSJ.

Los lazos de fraternidad –ambas profesoras hicieron la maestría juntas y tienen varios años trabajando en la ENSJ- se conjugan con sus afinidades académicas y con los marcos de referencia que comparten. De forma intencionada las políticas y programas han aumentado los requerimientos normativos, introduciendo la mediación de otros profesores para regular el trabajo docente. Un ejemplo es lo señalado por el profesor Felipe: “yo pienso que hemos sido beneficiados y más en lo particular porque yo ahí [en las juntas de academia] he aprendido bastante sobre todo con la maestra Azucena pues ella ha aportado muchos elementos interesantes” (Comunicación personal, 27 de octubre del 2020). Asimismo, el colegiado se yergue como defensa frente a otros actores educativos. Por ejemplo, en la junta, los profesores acordaron realizar evaluaciones parciales del proyecto integrador, debido a quejas de alumnos en la subdirección por problemas con calificaciones (Reunión de Academia, 04/011/21, Google Meet, ENSJ).

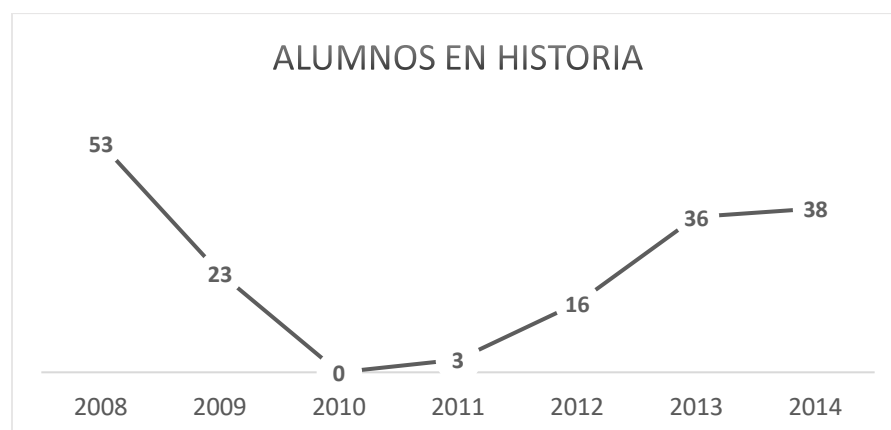
En ambas formas de interacción -de afinidad o institucionales- resaltan saberes diferentes. Por ejemplo, en las interacciones institucionales resaltan los saberes técnicos, las fechas para evaluar, formas en que se debe llevar la clase. En cambio, en los lazos de afinidad entre profesores, se mueven los saberes pedagógicos. En las entrevistas, los profesores que se reúnen para comparar formas de trabajar de manera voluntaria son, Azucena, Verónica, Fernando. Ellos forman un mismo grupo de afinidad en cuanto a saberes pedagógicos, estudiaron en la misma generación, dan importancia a los saberes técnicos como seguir el plan de estudio y comprenden el enfoque de Educación Histórica. Otro pequeño grupo es el de Flor y Iris, profesoras que tratan de comprender los nuevos planteamientos y les solicitan apoyo extra a Azucena o Fernando, los temas que tratan

implican saberes pedagógicos y técnicos, como la matriz de análisis planteada en la referencia anterior por Flor. Es importante resaltar que tanto Flor, como Iris, imparten asignaturas comunes a otras licenciaturas en la ENSJ y no estudiaron la especialización en enseñanza de la historia, por lo mismo el aprender en función de lo que hacen los otros, les permite relacionar las asignaturas que imparten con la especialización en enseñanza de la historia.

En cuanto a las relaciones entre profesores y alumnos, la matrícula muestra algunas variaciones. En la figura 8 muestro la dinámica de alumnos matriculados que ha mantenido la especialidad en Historia en la Escuela Normal Superior de Jalisco, según datos proporcionados por el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN)⁹⁰. En ella se observa que durante el 2008 fue el momento de mayor número de alumnos en la especialidad en historia, y después, los dos siguientes años fueron en descenso, lo anterior se debe a que durante el 2008 y 2009 no se abrieron cursos en historia, pues los datos por semestre mostrados en las encuestas del SIBEN señalan cero matriculados en los primeros semestres del 2008 al 2010, llegando a cero el número de alumnos totales en historia en la ENSJ. Los siguientes años, la matrícula comienza ascender y se ha mantenido estable hasta el 2020. Al momento de hacer la investigación los profesores atendían 25 alumnos.

Figura 8

Alumnos matriculados en Historia, ENSJ (2008-2015)



Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas “Matricula ciclo escolar por semestre del 2008 al 2014, SIBEN.

Para los profesores entrevistados, es necesario “conocer a los alumnos, a los grupos, ahora me parece que es algo sumamente importante [...] independiente si tengo que hacer cambios o

⁹⁰ Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. La página sólo muestra datos del 2008 al 2014. <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>

ajustes [a la planeación de la asignatura], [...], intentar comprender al otro, él que está en su proceso de aprendizaje (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). O en problemáticas personales observadas por los profesores, como los aspectos socioeconómicos “los alumnos están entrando a trabajar dobles turnos para apoyarse económicamente, descuidando sus estudios” (Reunión de Academia, 04/11/20, Google Meet, ENSJ). A partir de las entrevistas, pude notar que los profesores visualizan a los alumnos según ciertas circunstancias:

- El puesto del profesor en la institución, ya sean puestos directivos o profesores con mayor carga destinada a la docencia.
- Infieren características del estudiantado por el grado que cursa.
- El tiempo que ha permanecido el profesor en la institución, lo que permite hacer comparaciones entre generaciones y entre asignaturas ya sean del tronco común o por especialidad.

Acerca del primer elemento, el puesto del profesor en la institución, hay docentes de la ENSJ que imparten clases y simultáneamente hacen gestión académica -Emilio, Manuel, Verónica, Azucena y AT-; otros se dedican de manera exclusiva a la docencia -Felipe, Iris, Fernando, Flor - . Lo anterior me permitió entrever las diferentes interpretaciones que se dan sobre los alumnos.

Los profesores con puestos directivos, dicen promover la autogestión de los alumnos y critican a los profesores que son pasivos ante las innovaciones. En cambio, los profesores que tienen su mayor carga de horas frente a grupo, tienden a señalar las problemáticas que viven con los alumnos. Lo anterior se puede deber a las diferentes experiencias e intereses que confiere el ocupar un puesto de gestión académica en la institución, en donde el centro está puesto en la organización o planeación de un área académica en particular, en presentar resultados positivos en torno a su gestión y en tener un panorama distinto desde la dirección del trabajo, al tratar a diferentes profesores y sus problemáticas.

Ellos [los alumnos] han involucrado en otras dinámicas a los docentes, pero yo creo que porque hicimos muy grillos a esa generación y ellos mismos se levantaron con otra visión. Ya cuando los chicos empiezan a tener otras visiones, porque de pronto formamos en algo y luego no nos damos cuenta lo que se fraguó y creo que en esa generación pusimos tanto dedo en que fueran críticos, cambiar la visión y ellos empezaron a movilizar otras cosas, entonces sí surgió de ellos [el coloquio de historia de estudiantes]. (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019)

En la referencia de Verónica, como coordinadora de investigación y antigua jefa de academia, señala la iniciativa de los alumnos de las últimas generaciones del plan de 1999 para tratar de complementar los vacíos disciplinares de su formación, al proponer coloquios: “Ellos buscan fortalecerse y lo hacen a través de esas vías [el encuentro de historia] también generan cursos extra” (Verónica, comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Además, puede haber extrañeza: “de pronto formamos en algo y luego no nos damos cuenta”.

La docente Verónica, visualiza dos tipos de profesores cuyo actuar influye en el alumno: los que con su práctica forman alumnos propositivos. El segundo es profesor pasivo, “los chicos que lideraron el primer [coloquio] dijeron, lo hacemos a ver si a nuestros docentes les queda claro por donde deben de ir las cosas, [...] y hay docentes que les apoyan porque hacen ponencias” (Comunicación personal, 21 de octubre del 2019). Así como Verónica, los docentes Juan y Emilio narraron en entrevista sobre el Coloquio de historia y al papel propositivo de los alumnos y la actitud pasiva o activa de profesores para hacer cambios.

En contraparte los profesores dedicados a dar clases, se preocupan más por las características de los estudiantes. Si son “buenos” deben ser: críticos, creativos, o la contraparte, que escriben con faltas de ortografía, no les gusta leer, etc. Los profesores definen a los estudiantes por comportamientos que favorecen o dificultan la práctica educativa “la percepción del grupo de mis compañeros es que es un buen grupo. Los de tercero, desde primero han mostrado ser responsables y desde primero yo hice una valoración y me parecieron con una sensibilidad artística muy desarrollada” (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020).

La cita anterior plantea el segundo tópico relacionado con la forma como los maestros diferencian a los alumnos según el grado que cursan. Durante las entrevistas y en las observaciones de las juntas académicas, los alumnos cursaban los siguientes semestres: primero, tercero y quinto. A partir de las experiencias de los profesores en torno a dichos grupos, sobresalen los cambios formativos que se dan entre los alumnos en su proceso de ingreso y egreso de la ENSJ.

Ellos valoran el cambio formativo de los alumnos a lo largo de su estancia en la ENSJ. En el primer semestre: [Los alumnos] llegan con faltas de ortografía, hablando feo, hay no hice la tarea, no contesté. Todavía no les llega esa responsabilidad de que ya están en otro nivel, de que tienen que comportarse con más formalidad, todo eso es formativo. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

La formalidad identifica a un normalista. Otro profesor recalca:

[...] el hecho de cumplir las normas en el ambiente institucional, no está peleado con la alegría y la creatividad y todo lo que ellos hacen como jóvenes [...] pero todo esto requiere también de formalizarse. La institución permite esa formalidad sobre todo desde el ámbito educativo. (Felipe, comunicación personal, 10 de noviembre del 2020)

Las causas de esa informalidad está en los rezagos que tienen los estudiantes en educación básica y por ser “adolescentes”: “luego se empiezan a conocer, ya empiezan a madurar porque todavía ellos traen adolescencia, todavía vienen con esa etapa” (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Por su parte, el profesor Manuel, como maestro en servicio con varios años, centra su preocupación hacía el alumnado en aspectos concretos sobre la formación de saberes pedagógicos y en vacíos formativos que observa. Poner en tela de juicio, la enseñanza que imparten otros docentes, a partir de supuestos falsos acerca del conocimiento del alumnado. Por ello afirma que los alumnos de quinto y sexto semestre, tienen previos vacíos.

Ok, la idea es que van hacer ponencias. A ver Juan, a ver Pedro, a ver Fulano, a ver Zutano... “¿Cómo cuántas ponencias has hecho?” Me encuentro con que, [...] De manera formal nadie ha realizado una ponencia. O sea, estamos partiendo del supuesto falsos [...] de que durante el bachillerato llevaron taller de Lectura y redacción y ahí les enseñaron, cuando menos, cuáles eran las partes de una ponencia. (Manuel, comunicación personal, 29 de octubre del 2020)

En su narrativa, el profesor Manuel, alude a problemas que vienen desde el bachillerato, pero observo un cuestionamiento a la formación impartido en la ENSJ ya que el docente considera que los profesores parten de supuestos falsos. Al respecto Azucena señala: “si el maestro de primer semestre no los orienta, si [a los alumnos] no les queda claro lo que es el desarrollo de una investigación desde el registro [...] más adelante les cuesta trabajo, si desde el primer semestre no lo entienden” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020).

Lo descrito por Azucena, refiere una problemática formativa tanto en los profesores como en los alumnos de tercer semestre, el no tener los conceptos claros. Un ejemplo lo describe Luis en la junta de academia del día 21 de octubre del 2020, en donde señala que a los alumnos les cuesta trabajo diferenciar entre contexto escolar y contexto del alumno. El termino contexto es utilizado de manera insistente en el plan de estudio, contexto situado, contexto escolar, contexto histórico, sin embargo los primeros no se encuentran definidos, sólo el último sí, contexto histórico entendido como: “aquellos aspectos que influyeron emocionalmente en las decisiones que tomaron

los sujetos históricos” (SEP, 2018, p.17). Lo anterior muestra bajo dominio o ambigüedad en dichos conceptos desde el plan de estudio, pasando por los docentes y llegando a los alumnos y también el desplazamiento que se vive por profesores y alumnos en el cambio de enfoque siendo en el plan 2018 una perspectiva “socio-cultural de la educación histórica” (SEP, 2018, p.18). La preocupación por las definiciones conceptuales se expuso en las juntas de academia, pero no se llegó a un acuerdo. Solo hubo propuestas: como formar un glosario de conceptos o partir de qué autores específicos.

Los profesores consideran que de primer a tercer semestre los alumnos deben desarrollar un pensamiento crítico. Al respecto Luis dice: “los de tercero, los alcancé a conocer, hay muchos que tienen desarrollado el pensamiento crítico, hay muchos que les interesa y hay otros que no conocen nada de los contenidos, les cuesta trabajo comprender algunos conceptos, pero yo pienso que es normal” (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). Para Flor, ese vacío teórico se ve subsanado en los posteriores semestres. Esto gracias a las prácticas de los alumnos:

Los alumnos que están en quinto semestre los tuve en segundo con la materia de Desarrollo socioemocional [...] a los muchachos los veo más enfocados, ya tienen pensamiento más crítico, también una lógica, ya entienden mejor lo que es el proyecto integrador. Como que tienen más ya su visión de ser maestros, ya practican [y] se ponen en esa postura como docentes, pues ya se les ve otra facha, otra manera de ver, de pensar, de estructurar lo que se está trabajando. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

El tercer elemento es que, dependiendo del tiempo que ha permanecido el profesor en la institución, observa las diferencias en los alumnos según la especialidad y señala cambios a lo largo de generaciones. Profesores que imparten asignaturas comunes en las licenciaturas de Enseñanza y Aprendizaje Educación Secundaria en la ENSJ, como es el caso de Flor plantean: “los chicos de Historia, ellos tienen otra visión, otras maneras también son muy metódicos” (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Rasgo que también define a los profesores. En cambio: “[...] los de geografía pues ven todo el panorama geográfico, [...], “sabe que maestra fuimos al volcán Seboruco” y ellos muy emocionados de todo lo que estaban viendo ahí” (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

Por su parte Fernando entró dando clases del tronco común en la especialidad de Química y señala: “pues [los alumnos de la especialidad en Química] carecían de ciertos elementos para la cuestión del dominio de la historia, porque pues yo pienso que cada quien se enfoca de acuerdo a

su especialidad” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). Para el profesor Fernando, el perfil del estudiante que ingresa a la ENSJ ha cambiado, pues considera que actualmente llegan con mejores habilidades en cuanto al conocimiento de la historia

Noto una gran diferencia, [de los alumnos de cuando entré a trabajar a los que entran ahora] ya ellos vienen como más enfocados, tienen idea de los conceptos, son escasos los que no dominan. [...] en el plan 99 yo observaba que pue si era por cumplir, pero no había, así como ese gusto, voy a leer la historia de la química. (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

¿Qué hacía el profesor Fernando para trabajar con alumnos de otras especialidades? en primer lugar, realizaba un diagnóstico sobre los dominios disciplinares y conceptuales de los alumnos en historia, de ahí partía de lecturas “en el diagnóstico que les apliqué [salió que] sí dominan pues bien el área, porque creo que en bachillerato llevan un curso de culturas, están más interesados en ello sí les gusta la lectura, hay textos muy densos, pero tienen idea de los conceptos (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). La clase que impartía Fernando del plan de 1999 era en cuarto semestre, Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I, era una asignatura de contenido disciplina, los saberes implicados eran académicos.

Sin embargo, mejorar en el dominio conceptual es producto de la formación, pues cuando ingresan tienen carencias en cuanto a conceptos en torno a la historia (Reunión de Academia, 21/10/20 al 25/11/20, Google Meet, ENSJ).

Para los profesores antes los alumnos eran maestros que ya ejercían la docencia. Esto ha cambiado. Al respecto José, relata “tenía alumnos [en la ENSJ] que me doblaban la edad, inspectores, supervisores escolares, tenía maestras de muchos años de servicio, según esto muy preparados [...]. Esos alumnos cambiaron después del noventa y nueve, cuando entraron más bachilleres [que profesores en servicio]” (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). La referencia del exsubdirector en la ENSJ, José, permite observar que una de las tensiones que se mantienen en la ENSJ, es la diferencia que trajo el cambiar el perfil del estudiantado, de ser profesores con experiencia a ser bachilleres. Esto se hizo más evidente 1999, “A mí me tocaban alumnos que eran de bachillerato y alumnos que eran docentes en servicio, nunca hubo conflicto, pero siempre estaban separados” (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). La diferencia para el profesor entre ambos alumnos se relacionaba con su forma de actuar ante las clases:

Los maestros de la Normal ya tienen más responsabilidad en lo que van a hacer, porque son profesores en servicio, quieren sacar su licenciatura para mejorar su escalafón, aunque los alumnos de las prepas son más despiertos, más innovadores y los de acá no, acá son más tranquilos un poco más cuadrados, pero más disciplinados (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020)

Estas dos concepciones del alumnado permanecen, los profesores de la ENSJ esperan que los alumnos se comporten como docentes, pero saben que son informales porque son jóvenes. Esto es reproducido por profesores que entraron a la ENSJ siendo bachilleres y no maestros en activo, Fernando, Flor, “cuando yo entré, pues yo no recuerdo que haya habido tantos desertores de mi generación, íbamos a lo que queríamos” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020).

Pero en las generaciones de los alumnos de antaño, no todos los alumnos eran responsables, existían en la ENSJ, la Federación de Estudiantes de Guadalajara, que cancelaban las clases para hacer celebraciones y llegaron a contar con el peso suficiente como para generar conflictos internos, como el caso de la salida de la primera directora de la ENSJ, Amparo Rubio. Estos grupos han disminuido y ahora tienen menos peso.

[...] ya no existen esos grupos de estudiantes, ya quedaron erradicados desde hace tiempo, en su momento pues sí tenían su influencia, pero ya ahorita ya no, ya ahorita nada más es como de manera simbólica lo de la existencia de un comité de alumnos y de la sociedad de alumno en apego a cuando hay ciertas necesidades de los grupos que haya quien los represente. (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

Ahora bien, la práctica educativa de los profesores y su relación con los alumnos se vio trastocada con la pandemia y el cierre de las escuelas, que obligó a los maestros a utilizar otro tipo de herramientas y modificar su práctica, lo que trajo nuevas problemáticas.

D) La Práctica Educativa Frente al Cierre por el COVID-19, Tensiones y Dificultades

Durante el tiempo que realicé el trabajo de campo, las escuelas tanto de nivel básico, como superior en México cerraron sus puertas. Las clases se trasladaron a los hogares de los alumnos y profesores, por medio del trabajo en línea. El proceso de cambio se llevó a cabo de manera abrupta pues nadie estaba preparado para el confinamiento. Un proceso similar viví con el trabajo de campo, con el cierre de las escuelas, las juntas de academia se dejaron de realizar en las instalaciones y tuve que esperar unos meses para poder reingresar a la institución ahora a partir de

la observación por Google Meet, plataforma que también utilicé, durante el confinamiento, para entrevistar a cinco profesores de la ENSJ, por lo mismo sus narraciones se ven trastocada por su experiencia en línea y decidí hacer este apartado.

En función de las experiencias de los entrevistados pude observar dos momentos de actuación ante el cierre de las escuelas: uno de descontrol ante el confinamiento, con la espera de un pronto regreso al trabajo presencial “todo fue como desastroso al inicio, pero luego ya empezamos agarrar como ritmo. Fue caótico” (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020). Un segundo momento implicó la aceptación sobre la posibilidad de un tiempo largo en confinamiento y por tanto una reestructuración y acoplamiento del trabajo que se hacía en las aulas, al trabajo en línea. Lo anterior, no fue exclusivo de la Escuela Normal Superior de Jalisco, Pla (2020), Birgin (2020) y Patarroyo, Soto y Valdés (2022), señalan tensiones generadas con el cambio abrupto ocasionadas por la digitalización del trabajo escolar. Plá (2020) sostiene que “pues simplemente [se] adaptó lo que se venía haciendo sin modificaciones significativas para enfrentar la coyuntura escolar” (p.6). Al respecto Patarroyo, Soto y Valdés (2022) basados en las observaciones y entrevistas de profesores de formación docente de México, República Dominicana y Colombia, coinciden con Pla (2020). En su investigación encontraron que:

Los docentes vivieron la experiencia de dos sistemas que demandan integrarse, pero que, en la práctica, operaron individualmente, pues se dieron cuenta de que el tiempo destinado para la vida académica presencial era distinto al que se podía invertir en las actividades en línea desde casa; por ello, refieren que, al inicio, pensaban que solo se trataba de cambiar de escenario, pero luego comprendieron que debían adaptarse al espacio y dinámica del hogar. (Patarroyo, Soto y Valdés, 2022, p.19)

Al igual que en otras instituciones, el Covid-19 trastocó la vida academia de la Escuela Normal Superior de Jalisco. Los profesores de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria vivieron procesos de adaptación al trabajo en línea por la pandemia. Lo cual fue especialmente complicado, pues además de afrontar la permanencia de los estudiantes estaban poniendo en marcha un nuevo plan de estudio; debían lograr el control de los procesos académicos; y atender los problemas psicológicos y la gestión. En este marco los profesores de la ENSJ fortalecieron el trabajo colegiado, lo que les permitió resolver la ausencia de experiencia en el uso continuo de las TIC, la adaptación de la práctica educativa al trabajo en

línea y sobrellevar las problemáticas socioeconómicas originadas por el COVID-19 en los alumnos.

Si bien inicialmente dejaron de realizarse juntas de academia, poco después se trató de trasladar la frecuencia de las reuniones a la virtualidad, tal y como lo marca el reglamento, una vez a la semana por la tarde se reunían los profesores de la academia, un día antes me mandaban el link para poder entrar a la reunión.

Para todos los profesores de la licenciatura el trabajo colaborativo es muy importante, lo cual ayudó al trabajo en línea. Al respecto la jefa de la academia refiere: tengo una maestría en educación en tecnología, de hecho, ahorita me está cayendo súper bien, [...] me ha sido bastante fácil poder incorpórame en las dinámicas que estamos trabajando y al contrario apoyar a los compañeros (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020), o el comentario del profesor Felipe sobre el trabajo académico “yo creo que es una fortaleza” (Comunicación personal, 10 de noviembre del 2020). Para los autores, Patarroyo, Soto y Valdés, (2022) “La respuesta institucional a las urgencias de apropiación del uso de herramientas [...] así como la formación de equipos de apoyo con personas que contaban con mayor conocimiento y habilidad. Esto tuvo como ganancia el fortalecimiento de lazos de solidaridad y acción compartida.” (p.13), dicha integración entre profesores se dejó ver en las entrevistas.

Las dificultades del trabajo a distancia y la incertidumbre misma de la pandemia provocó un vínculo más cercano y de cooperación. Mientras en las juntas de academia realizadas de forma presencial observé alianzas y tensiones entre subgrupos, en línea la asistencia de los profesores fue mayor que en presencial. Por lo general estaban los profesores que integran de manera permanente la academia en enseñanza de la historia -Manuel, Fernando, Azucena, Luis, Felipe, Iris, Verónica-; además, casi todos hacían comentarios, retroalimentaciones o planteaban ideas. Un aspecto que seguramente incidió en la participación docente es que eran grabadas, aspecto que pudo fomentar también una mayor asistencia, aunque no todos los profesores encendían su cámara.

Los docentes que por lo general tenían sus cámaras encendidas eran Fernando, Azucena, Iris, Verónica, Manuel, los cuatro primeros, forman parte de un grupo con cierta cohesión en cuanto ideas y apoyo. Otro aspecto que pudo incidir en mantener las cámaras apagadas es la incomodidad por mostrar los espacios personales, pues un profesor una vez entró con una pantalla proyectada por Google Meet y les comentó a los demás profesores como hacerlo y en las siguientes sesiones, los docentes empezaron a encender con mayor frecuencia las cámaras. Siguiendo a Pla

(2020), el llevar la escuela a los hogares implicó un proceso de institucionalización de los espacios privados en donde “lo que invadió las casas con violencia fue el andamiaje institucional y autoritario de la cultura escolar.” (p.9). Para Patarroyo, Soto y Valdés, (2022), “la intimidad queda expuesta, todas las fortalezas y las debilidades” (p.11), para estos autores, la participación de los profesores y los alumnos se vio condicionada por dicho proceso de entrecruzamiento entre el espacio público -la escuela- y su intromisión a los espacios privados -los hogares-.

Con el confinamiento, También se hizo evidente la poca habilidad técnica de profesores y alumnos y los pocos recursos tecnológicos de la institución. Ahora bien, dicha problemática no fue exclusiva de la ENSJ, en su estudio Patarroyo, Soto y Valdés, (2022), describen problemáticas similares en los formadores de docentes que entrevistaron en instituciones de México, República Dominicana y Colombia:

[...] como escuela normal teníamos poco dominio de ambientes virtuales, del manejo de TIC y tuvimos que aprender a marchas forzadas, ¿por qué es un desafío? Porque nos dimos cuenta de que ni la escuela, ni el profesor, incluso ni los estudiantes tenían las herramientas de infraestructura y conocimiento necesario para entrar a esto” (ENSJ [45’23’], 26/05/21 [video]). (Patarroyo, Soto y Valdés, 2022, p. 8)

Situación similar se vivió en la ENSJ, en la academia de Enseñanza y aprendizaje de la historia, a pesar de contar con dos profesoras que estudiaron la maestría enfocada en el uso de tecnologías en línea en el aula -Flor y Azucena -.

La docente Azucena es la jefa de academia en enseñanza de la historia, en ese sentido el haber estudiado la maestría en tecnologías de la educación le ha permitido adaptarse y asesorar a sus compañeros. Por eso mismo ella muestra un mayor optimismo ante el trabajo en línea, pero también reconoce la escasa importancia que se daba a las tecnologías en la ENSJ. Azucena también estudió una maestría para fortalecer el uso de las tecnologías en la educación, pero no sabía “cuando lo voy aplicar” (Azucena, comunicación personal, 27 de octubre del 2020), como si el trabajo presencial no implica usar tecnologías, siendo que en el plan 2018, se afirma que:

Hoy [...] las TIC tienen un desarrollo vertiginoso e impactan en los procesos educativos, de ahí que el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier docente es fundamental, por lo que en el rediseño [del plan de estudio 2018] se incorporan como eje transversal en el desarrollo integral de los estudiantes del siglo XXI. (ENSJ, 2018, p.3)

Hay cierta ambivalencia entre reconocer el uso de las TIC en la enseñanza, pensarlas solo como un apoyo y usarlas realmente. Lo anterior se puede deber a la etapa en que estudiaron la mayor parte de formadores de docentes, situación que refiere el plan de estudio, “Para quienes se formaron con el Plan de Estudios de 1999, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación suponía una brecha digital en relación con los egresados de licenciaturas que recibían una educación digital como parte de su proceso de formación” (ENSJ, 2018, p.3). Sin embargo, por las experiencias de los profesores en la ENSJ y lo narrado por otros autores Birgin, (2020) y Patarroyo, Soto y Valdés, (2022) no sólo los profesores se encontraban desfasados ante el uso de las TIC, sino también los alumnos. Sería interesante para posteriores investigaciones conocer el impacto con la “vuelta a la normalidad”, del uso de las TIC en el aula y si aumento después del confinamiento.

Para la profesora Flor, que también hizo la misma maestría que Azucena en Tecnologías educativas, refiere como experiencia en el confinamiento:

[...] ahorita nos ha facilitado mucho el haberla estudiado [la maestría] por todo lo que se vive la estamos implementando, [...] fue algo muy a quema ropa [el trasladar el trabajo a línea] y, aun así, aunque realizamos esa maestría sí estuvimos revisando qué estrategias, cómo trabajar con los muchachos porque también ellos no estaban acostumbrados a trabajar en esta manera de aprendizaje. (Comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

Al hablar el plural, “estuvimos revisando que estrategias”, Flor vuelve a poner como centro el trabajo colaborativo entre profesores como fortaleza en la puesta en práctica del trabajo en línea. Pero a diferencia de la docente Azucena, la profesora Flor plantea un descontrol no sólo de los profesores, sino también de los alumnos, así mismo refiere los momentos ya expuestos, uno de caos y otro de reorganización y traslado del trabajo presencial al trabajo en línea. Estos dos momentos, aunque no son expresados por los demás docentes de manera explícita, sí vivieron esta experiencia. Por ejemplo, Fernando indica “lamentablemente ahorita con la pandemia no los veo mucho, no tengo elementos o el dato para darte a decir, el estudiante es así, pero por lo que he leído en sus trabajos y en trabajo virtual, sí se les complica un poco” (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020).

Lo expresado por el profesor Luis, implica que el trabajo en línea significó una distancia física entre profesores y alumnos, “ahorita con la pandemia no los veo mucho”. El profesor Fernando, trata de trabajar en línea, como lo haría en sus clases presenciales: deja lecturas que se

encuentran en classroom, y en la clase en línea inicia con una pregunta generadora promoviendo con ello la participación de los alumnos. Así, las experiencias de los profesores muestran una problemática generalizada: el tratar de trasladar la clase presencial a la clase en línea, con el mismo formato tiene consecuencias. Problemática que se complica en las asignaturas en donde los alumnos deben salir a campo. Por ejemplo, el profesor Luis imparte la asignatura en primer semestre de Herramientas para la observación y análisis de la escuela y la comunidad, la cual implica que los estudiantes realizan visitas a escuelas secundarias y hacen observaciones del lugar y su contexto “de hecho les dije que con las debidas precauciones salieran a la escuela en donde estudiaron ellos y le dieran una vueltita y le tomaron fotos, pero no es lo mismo que entraran a la escuela, revisen, vean, estuvieron así de manera muy ligera” (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). Este símil de la actividad real, lo califica como “ligero”, pero “no puedo aterrizar como yo deseo, como sería mi intención por qué no es lo mismo que estar frente a grupo en presencial” (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020). Al respecto Patarroyo, Soto y Valdés, (2022), plantean que, “[la] implementación de los componentes prácticos de los planes de estudio estuvo en riesgo, al menos desde las formas en las que vivía en la modalidad presencial con relación a los mecanismos para implementar el aprendizaje en servicio” (p.10). En su artículo, los autores señalan cierta toma de conciencia de los profesores sobre las diferencias de los entornos de aprendizaje en línea y presencial implicando con ello reprogramar para una dinámica en línea. Para el caso de la Escuela Normal Superior de Jalisco, los profesores entrevistados no señalaron un replanteamiento del programa, más bien, la etapa de consolidación del trabajo en línea se vivió por los profesores como un replanteamiento de estrategias y no como una reelaboración del programa de la clase en función del nuevo ambiente de aprendizaje.

En contraparte, la experiencia del docente Fernando expresó que su práctica educativa, fue favorable frente al confinamiento. Al igual que los demás profesores refiere un primer momento de ajustes en su práctica “recientemente lo pedí por cuestión de seguridad de que todos estén trabajando, a ver los roles de cada integrante envíenme a mi correo que va hacer [cada alumno en su trabajo en equipo]” (Fernando, comunicación personal, 2 de diciembre del 2020). En su relato Fernando señala cuestiones de “seguridad en la entrega de trabajo”, es decir en un primer momento en línea no contaba con la certeza de saber quiénes estaban trabajando en equipo, por lo mismo hizo ajustes en su forma de evaluar, a diferencia de Luis, la clase de Fernando es disciplinar, no implica salir a campo, por lo mismo los cambios se subsanaron con mayor facilidad:

Al final, aunque ustedes me entreguen un solo producto, cada quien en lo individual me va a mandar su parte, lo que les tocó, entonces vuelvo a lo mismo de la rúbrica, es parte de, es padrísimo esto porque, aunque lo estés dejando que lo hagan en equipo, aunque sea una sesión virtual, a cualquiera que le pregunte, todos tienen que conocer el tema porque eso me permite verificar que efectivamente trabajaron en equipo. (Comunicación personal, 2 de diciembre del 2020)

La manera en que Fernando enfrentó el confinamiento fue ajustar la evaluación y trasladar lo que se espera de su asignatura al trabajo en línea. Ahora bien, en la cita anterior, el docente infiere una problemática ya referida por Luis, el no poder observar a los alumnos, porque apagan las cámaras. En experiencia de los docentes el trabajo en línea dificulta la participación de los alumnos, principalmente de los grupos que se encontraban en primer semestre: "aquí estos muchachos muchas veces no se hablan o a veces el grupo está muy callado, no participan o están muy serios o apagan la cámara o no trabajan en equipo o luego lo hago" (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020).

Para Flor, un elemento que influyó en la práctica educativa del profesorado fue el semestre en el cual impartían la asignatura, ella tuvo mayor dificultad con los alumnos de primer ingreso en parte porque no conocen las dinámicas de la escuela, lo anterior queda explícito en otra experiencia narrada con un grupo de semestres más altos:

Cómo voy a saber si realmente lo que yo tengo es lo verdadero o si el alumno va a aprender, entonces lo trabajamos conforme lo vimos con sus indicadores de evaluación, de sus competencias y conforme a una experiencia que ellos ya habían tenido el semestre pasado, que es el tercero, ellos ya hacían prácticas, entonces todo se tuvo que acomodar y conforme a esa experiencia la aplicación y entonces estuvo algo así como muy pesado. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

Aunque, Flor alude a dificultades en el trabajo, este se pudo sobrellevar a partir de la improvisación y lo ya realizado en presencialidad en semestres anteriores, situación similar refiere Luis con los alumnos de quinto semestre y tercer semestre, respectivamente "los tres que están ahorita son muy buenos; los de tercero, también son muy buenos, son más millennials" (Luis, comunicación personal, 4 de noviembre del 2020).

Aunado a los anteriores puntos, los profesores señalan, tanto en entrevista, como en las juntas de academia (Reunión de Academia, 11/11/20, Google Meet, ENSJ), acerca de la situación

socioeconómica del alumnado y como con la pandemia se vio afectada, situación que fue común en otras instituciones, y que es señalada por los profesores de la orientación en docencia de la UDG, y por los autores Birgin (2020) y Patarroyo, Soto y Valdés, (2022) “A pesar de los puentes y redes que construyen muchas instituciones, las condiciones precarias (agravadas por la pandemia) también inducen a tomar decisiones más radicales. Así, algunos estudiantes decidieron postergar su proyecto de formación de este año” (Birgin, 2020, p. 194). El confinamiento ocasionó en el alumnado dos problemáticas externas a la institución y señaladas en la junta de academia del día 11 de noviembre del 2020, la deserción de buenos alumnos y la disminución del rendimiento de alumnos debido a las circunstancias, que provocaron que entraran a trabajar para ayudar en sus hogares. El profesor Manuel señala al respecto, “la inmensa mayoría tienen actividades económicas que deben de llevar a cabo. Están trabajando. Y hoy, con esta pandemia, todavía más están trabajando y ahora ya no le dedican más tiempo a su proceso [de formación] docente” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020).

Ante la problemática los profesores articularon estrategias consensuadas en la academia, en las cuales se permite darle oportunidad a los alumnos que han mantenido un buen rendimiento en la institución para evitar que reprueben las asignaturas o se salgan de la institución.

Ahora bien, como parte final del apartado ¿qué ha sido favorable para los profesores con el trabajo en casa? para Flor el estar en su casa ha significado también el contar con mayor tiempo para su familia debido a la reducción de los tiempos de traslados

sí desde lo administrativo, ahora que estamos en la pandemia, yo le doy gracias a Dios, yo que me quiero jubilar y con una vida tan activa de irme desde temprano y regresar hasta la noche, y ahorita de una manera u otra me ha servido para disfrutar mi casa y a la familia, aunque tengamos los tiempos de trabajo. A mí me ha ayudado también a poder leer más, a poder dedicarle un poco más de tiempo pues entre el trayecto era una hora y media de ida y otra hora y media de regreso y ya son tres horas. (Flor, comunicación personal, 12 de octubre del 2020)

Flor es la única profesora que alude a ciertos beneficios del confinamiento, lo anterior se puede deber a su formación en aspectos socioemocionales y por tanto una mayor resiliencia ante las circunstancias, pues en su mayoría los profesores aludieron a un mayor trabajo con las clases en línea quedando ejemplificado en la experiencia del docente Manuel “Yo creo que ahora trabajamos el triple” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2020).

Conclusión

El saber docente que generan los profesores durante su práctica educativa en la Escuela Normal Superior de Jalisco se encuentra imbricado por diferentes planos: por un lado, están las regulaciones institucionales y la SEP con los planes de estudio; por otra parte, las reglas para el trabajo académico, y por último está el plano subjetivo. Entre regulaciones, resignificaciones y autonomía, los profesores producen prácticas heterogéneas en función de su experiencia profesional y la época en que estudiaron su formación inicial.

Los profesores que estudiaron su formación inicial en licenciaturas universitarias, aplican el seminario en sus clases, dejan una lectura como punto de referencia para discutir en el aula y dirigen preguntas para promover la participación de los alumnos: El estilo seminario también es utilizado por profesores que imparten asignaturas de contenido disciplinar, Manuel, Fernando, sin embargo mezclan su práctica con saberes informales que vienen de su experiencia profesional en educación básica o en otras instancias de la SEJ. Profesores como Verónica y Azucena que son cercanas a la planeación del plan de estudio, ya sea en el diagnóstico que se realizó sobre el plan de 1999 -Verónica-, o en la aplicación y capacitación de profesores sobre el plan 2018 en la ENSJ -Azucena- utilizan en su práctica educativa, fuentes históricas y el método del historiador. En cambio, Luis aunque sí alude a un conocimiento histórico lo hace con mayor énfasis en aspectos teóricos, el haber estudiado parte de la licenciatura en historia, le confiere un mayor uso de conceptos y enfoques de la historia -escuela de los Annales, el tiempo histórico-

El saber docente de los profesores de la LEAH/ES de la ENSJ tiene tintes de reproducción cultural: aprender del ejemplo de profesores que formaron a los profesores; experiencias compartidas entre docentes ya sea en interacciones formales en el colegiado o en reuniones voluntarias y es recurrente en los docentes Azucena, Fernando, Flor, Iris. Otra idea en torno a la enseñanza que se imbrica con el saber docente de los profesores es comprender la enseñanza como transmisión de saberes, el cual se vincula con el enfoque de transposición didáctica, que consiste en saber bajar el conocimiento científico y convertirlo en saber escolar. Para Azucena, Fernando, la transposición se realiza misturando los contenidos a enseñar con la experiencia profesional del docente formador; para Verónica y Luis, la transposición se da a partir del uso del método de la historia, el uso de fuentes; para Manuel, la transposición se da a partir del uso de un lenguaje sencillo y buscar conceptos afines a todos los profesores.

Entre las tensiones observadas, puedo señalar las ocasionadas por los desplazamientos en cuanto a creencias y prácticas producidas por los diferentes enfoques que se plantean desde el plan de estudio. El plan de 1999 muestra un mayor pragmatismo en cuanto a la formación docente, pues busca formar en aspectos de carácter instruccional, como seguir un plan de estudio, organizar las sesiones por medio de cartas descriptivas con la finalidad de ver resultados y resolver problemáticas educativas cotidianas. En cambio, el plan 2018 apela a una mayor flexibilidad en cuanto a los métodos pedagógicos del profesor en su práctica educativa, en la elección del material a utilizar en las asignaturas y a una diversidad de enfoques (fortalecer en conocimientos teóricos y metodológicos tanto de la disciplina como de la observación de la práctica). En ese sentido, el nuevo plan intenta desplazar una creencia en torno a la “mitificación del plan de estudio” y al centro del aprendizaje en torno a la sola experiencia que confiere la práctica docente, por una idea de mayor flexibilidad, en la planeación semestral ante las problemáticas que se presentan y a partir de una práctica y observación con sustento teórico-metodológico. Lo anterior ha implicado conflicto en cuanto al desplazamiento de saberes en torno a lo que se espera de la práctica educativa, favoreciendo en el plan 2018, los saberes académicos y reflexivos, frente a los técnicos e informales, del plan 1999. Dicho desplazamiento y tensión deja entrever en los profesores una débil formación teórico-metodológica en función de la disciplina “historia” y su método, así mismo en métodos de investigación, pues un requerimiento del nuevo plan es llevar la práctica del estudiantado vinculada a enfoques metodológicos: etnografía, investigación-acción.

Por otra parte, un elemento importante en la práctica educativa del profesor es la vinculación y alianzas que tiene con otros docentes. Los profesores señalaron que, al exponer sus dudas con otros docentes, en algunos casos -Flor, Iris, Felipe- les permite articular de mejor manera los contenidos curriculares con su práctica educativa. Por ejemplo, Flor que imparte asignaturas comunes en diferentes licenciaturas de Enseñanza-Aprendizaje, Educación Secundaria en la ENSJ. Ella utiliza, casos hipotéticos de problemáticas en educación secundaria, con elementos de contenidos disciplinares de las diferentes asignaturas. Para el caso de historia, se ha fortalecido a partir de asesorías con Azucena, dicha ayuda es informal, no es regulada por la institución en el colegiado y se da por afinidad en cuanto a posturas en torno a la enseñanza o interés por mejorar la práctica. Una segunda manera de vincular los contenidos curriculares con la práctica educativa es a partir de compartir entre profesores, el uso de materiales: la bibliografía sugerida, la formación de manuales con la finalidad de decidir de manera compartida si son o no viables para utilizarse

ya sea por el nivel de complejidad o porque sean acordes a la bibliografía sugerida. Un punto a recalcar es la baja cultura de adquisición de material por parte de los docentes y la institución, no se compran los materiales sugeridos, se clonan o se buscan por internet fuentes alternas. A partir de la vinculación entre asignaturas y entre docentes o a partir de la búsqueda conjunta de material apto para las asignaturas, los profesores tamizan y escolarizan los contenidos.

En la percepción que tienen los profesores sobre los alumnos intervienen aspectos como el puesto que ocupan en la institución, el grado que cursan los alumnos y el tiempo que tiene el profesor en servicio. En ese sentido, los profesores aluden a cambios formativos entre los alumnos de nuevo ingreso y los alumnos cuando egresan, se habla de un proceso de cambio en los alumnos que se va fraguando cada semestre y que implica procesos de formalidad en su manera de hablar, vestirse y realizar los ejercicios de prácticas en escuelas secundarias. Lo anterior confiere un papel relevante en la formación docente a la práctica del estudiantado, como un elemento central. Observan cambios en su vestimenta y en su actitud, se convierten en docentes, así mismo se alude a una formación crítica en los estudiantes de últimos semestres, dicho pensamiento crítico se relaciona con el identificarse como docentes. Esta forma de significar a los alumnos tiene un punto de toque con un saber técnico que se muestra en la importancia de que los alumnos sigan las reglas, sean disciplinados. La formalidad es una idea matizada por la propia experiencia de formación de los docentes y las generaciones. Por ejemplo, la profesora Flor cuando fue estudiante la mayoría de sus compañeros eran profesores.

Otro aspecto que influye en la práctica educativa del profesorado es el campo disciplinar del cual forman parte. Por lo narrado por algunos profesores, Flor, Iris, Fernando, que han dado clases en otras licenciaturas en la ENSJ, la práctica educativa del profesorado se modifica en función de licenciatura en que imparte clases, pues dichos profesores observan diferencias en torno a los alumnos y profesores de diferentes asignaturas, dichas diferencias las relacionan los docentes con el campo de estudio, por ejemplo, los profesores y alumnos de historia son considerados como metódicos.

Acerca del COVID-19 y el cierre de las escuelas. El COVID-19 dejó en evidencia como en los momentos de inflexión se trastoca la práctica educativa, para después venir un proceso de adaptación ante los cambios. En dicho proceso, se reagrupan las alianzas entre profesores, y en el caso de la LEAH/ES de la ENSJ, el trabajo colegiado en académicas les permitió a los profesores sobrellevar las transformaciones que estaban viviendo y las problemáticas. Se trató de reproducir

en línea el trabajo presencial de la práctica y de las regulaciones normadas por la institución como el tratar de dar seguimiento a los planes semestrales o el regular las juntas de academia de manera obligatoria como marca el reglamento, con los mismos horarios que en presencial.

7.2. Práctica Educativa y Saber Docente en los Profesores de la Orientación en Docencia de la Licenciatura en Historia

Con este apartado busco conocer el saber docente de los profesores, inscrito en su práctica educativa. Para ello dividí el apartado en cuatro aspectos que atraviesan la práctica educativa del profesorado: sus imbricaciones, vicisitudes y dificultades; cómo desarrollan los profesores su práctica educativa; las interacciones entre profesores, y profesores y alumnos; siendo el último tópico a tratar acerca de las problemáticas a las cuales aluden los profesores y las tensiones generadas por el cierre de la Licenciatura en Historia por el COVID-19.

A) *Imbricaciones, Vicisitudes y Dificultades en la Orientación en Docencia*

La práctica educativa de los profesores en la Licenciatura en historia- Orientación en docencia se encuentra imbricada con diferentes aspectos de la cultura escolar, aspectos que se vieron en el capítulo seis: las regulaciones del trabajo docente desde lo normativo y desde el colegiado, las creencias colectivas en torno a la enseñanza de la historia, entre ellas la idea de la importancia del saber sobre la enseñanza y principalmente por la idea de la libertad de cátedra, “los docentes gozan de autonomía en su ejercicio académico” (UDG,2007, p.55). La idea de la libertad de cátedra tiene un gran peso e incluso puede servir de argumento para dejar de lado los documentos regulatorios del trabajo docente. O bien estas normas pueden limitarse a obligaciones administrativas. Por ejemplo, en “los Estatutos del Personal Académico de la UDG” (2006 y 2015) se indica que el profesor cubrirá aspectos como la asistencia, el apegarse al calendario escolar y el seguir los planes y programas que se marcan por su asignatura.

De manera contraria, en el “Modelo Educativo del siglo 21” (2007), se define al profesor como “un impulsor y motivador de las búsquedas personales que cada universitario en formación se propone” (p.55), en el mismo documento se plantea que la universidad no busca formar conocimientos homogéneos en sus estudiantes, pero sí:

exige dominios, y en ese sentido la demostración o “presentación” de evidencias de aprendizaje, la comprobación de competencias para resolver los problemas teóricos y prácticos que un ejercicio concreto reclama [...] con la apuesta a generar un estilo que

“distinga” el quehacer y orientación propios del universitario egresado de esta institución. (UDG, 2007, p.51)

Además; como características que debe tener el docente, el “Modelo Educativo del siglo 21”, (2007), alude a diferentes elementos que engloban lo que se espera de la práctica educativa del docente, pues no sólo abarcan lo que debe hacer en el aula sino también su relación con los alumnos y su papel como profesor en la institución, dichos aspectos los dividí en la siguiente tabla como elementos pedagógicos, vinculo profesor-alumno, vinculo institucional y modelo educativo:

Tabla 23

Elementos que deben componer la práctica educativa de los profesores en la UDG

Elementos pedagógicos	Vinculo profesor-alumno	Vinculo institucional	Modelo Educativo
a) Indagación de nuevos paradigmas educativos	a) Facilitador que pone en contacto a estudiantes y objeto de aprendizaje.	a) Nuevas maneras de relación entre quienes participan en un proceso educativo, diversificando la comunicación educativa.	a) Una práctica educativa con creatividad, imaginación y voluntad para el cambio
b) Diseño y operación de las mediaciones pedagógicas	b) Servir de vínculo entre quienes estudian y las instituciones	b) El trabajo colegiado en colaboración.	b) La diversificación de ambientes de aprendizaje
c) Uso adecuado de las mediaciones tecnológicas	c) Realizar procesos de acompañamiento a través de tutorías académicas		c) Transito hacía un enfoque docente.
d) Apoyar los procesos de evaluación y autoevaluación formativa	d) Facilitar la relación y colaboración entre estudiantes que coincidan en sus propósitos de estudio		d) La generación y desarrollo de competencias para el aprendizaje
e) Diseño y gestión de ambientes adecuados para aprender.	e) Propiciar la significación de los aprendizajes de acuerdo con la vida personal y profesional de los estudiantes		

Fuente: elaboración propia con base al “Modelo Educativo siglo 21”, (2007) pp. 56-57

Los aspectos pedagógicos que se sugieren se enfocan, al igual que otros documentos, en saberes técnicos: como el diseño de los planes de estudio, ambientes de aprendizaje y uso de tecnologías, se alude poco a saberes pedagógicos o didácticos. Pareciera, que la práctica educativa creativa y cambiante se relaciona con un concepto referido por profesores como Francisco, Alfonso, Rosa, la diversificación y formación de ambientes de aprendizaje. Otro aspecto que sobresale es el centro puesto en el docente como parte de la institución y la importancia de generar un vínculo entre profesor-alumno que influya en su formación académica, dicho aspecto es reconocido por la mayoría de los profesores, algunos como José, Francisco, Margarita, Rosa y

Alfonso, los cuales parten de las necesidades del mercado laboral al que se enfrentaran los egresados para llevar los temas; lo que ellos observan y conocen por su experiencia e investigaciones que es necesario en la formación de los docentes en historia. En cambio, profesores como Pedro y Dalia señalan elementos de empatía y partir de los intereses temáticos de los alumnos para la elección de los contenidos de la asignatura. Sobre el vínculo en la práctica educativa del profesor y la institución, el “Modelo Educativo siglo 21”, (UDG, 2007) se centra en el trabajo colegiado de los docentes, sin profundizar en dicho punto. Los aspectos mencionados permiten observar que, desde las normas, el acento de la práctica educativa se enfoca en aspectos de carácter pragmático como gestionar o diseñar ambientes de aprendizaje y en la relación maestro-alumno.

Relacionando lo anterior con la licenciatura en historia de la UDG y la orientación en docencia, en el perfil de egreso que marca la licenciatura, los dominios y competencias en relación con la docencia se centran en que el estudiante adquiera “conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan [...] proponer nuevas formas para enseñar y difundir la historia” (CUCSH, 2012), es decir es acorde a lo que desde lo normativo se considera como características que debe tener el docente en la Universidad de Guadalajara.

Las asignaturas que señala el plan de estudio de la Licenciatura en Historia para el área de formación especializante selectiva, orientación en docencia, son las siguientes:

Tabla 24

Área de formación especializante selectiva. Orientación en Docencia

Asignatura	Horas teóricas	Horas prácticas	Total de horas	Créditos
Desarrollo de estrategias de aprendizaje	60	0	60	8
Diseño y elaboración de recursos para la enseñanza de la historia	60	0	60	8
Historia de la educación	60	0	60	8
La educación no convencional y las tecnologías para la educación	60	0	60	8
Teoría y métodos de enseñanza aprendizaje	60	0	60	8

Fuente: Plan de Estudios. Licenciatura en Historia 2007.

Sin embargo, en el plan de estudio para la licenciatura en historia no se especifica el nivel educativo en el que se enfoca la orientación en docencia. Para los profesores de la LH/OD, el

objetivo de las asignaturas de la Orientación en docencia no se refiere a ningún grupo de edad o nivel educativo para enseñar, ni tampoco se trata de estudiar las características de los alumnos o planes de estudio de los diferentes niveles del sistema educativo. Además, siguiendo el plan de estudios, el peso, se encuentra en la formación teórica, frente al 0% en horas prácticas. Por ello, profesores como Margarita, Pedro tratan de subsanar ese vacío integrando lecturas relacionadas con teorías del desarrollo, revisando planes de estudio de educación básica y media superior, analizando la estructura del libro de texto o realizando una práctica educativa como lo hacen Francisco, Alfonso, Rosa. Es decir, como señala Rockwell y Mercado (1988) acerca de la práctica docente “las clases que se observan no corresponden de manera lineal a los programas y libros vigentes, sino que integran recursos, elementos y valoraciones características de diversos momentos en la trayectoria de la escuela y del maestro” (p.73). Aunque algunos docentes imparten la misma asignatura (ver tabla 25) en su práctica educativa tienen matices, de acuerdo a lo que saben, a su experiencia o a sus marcos de referencia que se entrecruzan con aspectos institucionales como la libertad de cátedra, generando una práctica heterogénea entre los docentes, en donde de manera común, aunque de diferente forma, tratan de subsanar los vacíos que encuentran en la enseñanza propuesta.

Tabla 25
Asignaturas que imparten los profesores entrevistados

Profesor	Asignatura	Área de formación
Pedro, Dalia, Alfonso, Francisco	Desarrollo de ambientes de aprendizaje	Básica común obligatoria
Rosa, Margarita	Diseño y elaboración de recursos para la enseñanza de la historia	Especializante selectiva. Orientación en Docencia
Margarita	Teoría y métodos de enseñanza aprendizaje	Especializante selectiva. Orientación en Docencia
José	Historia de la educación	Especializante selectiva. Orientación en Docencia
Carlos	La educación no convencional y las tecnologías para la educación	Especializante selectiva. Orientación en Docencia

Fuente: basado en las entrevistas a profesores de la Orientación en docencia, Licenciatura en Historia de la UDG

Es a partir de la experiencia de los profesores desarrollando dichas asignaturas que trato de contestar las siguientes preguntas ¿cómo desarrollan su práctica educativa? ¿qué ha influido en su práctica educativa? ¿Qué diferencias hay entre la práctica de los profesores?

B) ¿Cómo los Profesores de la Orientación en Docencia Desarrollan su Práctica Educativa?

Al ser la libertad de cátedra un elemento sustantivo en la práctica educativa del profesorado en la Licenciatura se convierte en un elemento preponderante en su acción docente. Para Cañedo y Figueroa (2013), la práctica educativa del docente pasa por tres momentos: proceso de planeación; proceso de ejecución y proceso de evaluación. Los docentes LH/OD, en el primer momento, el cual “permite organizar y tomar decisiones razonadas sobre [la] enseñanza a partir de los objetivos del programa, los contenidos, el contexto (normas institucionales)” (Cañedo y Figueroa, 2013, p.5), los profesores entrevistados, tienen en común que hacen una planeación del semestre, en ella toman en cuenta el vínculo con el estudiante, las problemáticas que observan en sus alumnos y, en el caso de los profesores entrevistados durante el confinamiento, lo que la pandemia les exigió e implicó en relación con la docencia.

Acerca del primer momento, la planeación o programación del semestre, por lo referido por los profesores, dicha planeación se considera una herramienta que permite organizar la clase; es flexible, es decir se puede modificar en función de los alumnos, la academia o el profesor. Además, aunque la planeación semestral se debe de entregar al jefe de la academia, no siempre sucede así: "En la universidad hay maestros que nunca han elaborado un programa, pero son vacas sagradas, son escritores, son de Sistema Nacional de Investigadores" (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018). Lo cual implica que el status del profesor y el reconocimiento que le confiere a la licenciatura influye para ajustarse o no a la demanda institucional de planear el trabajo de enseñanza. Asimismo, refleja la importancia que le dan los profesores de la orientación en docencia a la planeación pues, para algunos profesores es importante como una guía o referencia, “aunque suene muy de escuela yo también hice como mi planeación” (Dalia, comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). Para otros tiene un carácter de mayor formalidad “se deben de cubrir tantas competencias, aprendizajes esperados, y qué esto requiere obviamente de una adaptación de los temas al lenguaje, a la complejidad del grado" (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Lo anterior muestra una diferencia entre los profesores que imparten asignatura en la orientación en docencia, con otros docentes de la licenciatura, ya que los primeros tienen un acercamiento mayor a teorías educativas o enfoques pedagógicos, ya sea porque investigan sobre el tema, o sus posgrados son en educación y en

algunos casos Francisco, Margarita, José, Pedro, porque han tenido experiencia en escuelas normales, lo que les permite tener mayor claridad sobre la planeación y su cuestionamiento.

Ahora bien, los docentes tienen distintas visiones sobre la orientación en docencia. Una que relaciona la planeación de manera desvalorizante, pues se considera como algo ajeno a lo universitario y más cercano a lo escolar, en esta idea, de manera velada observo la creencia colectiva expuesta en el capítulo seis sobre el privilegio del saber sobre la enseñanza y la consecuente desvalorización docente. En ese sentido recordemos que la profesora Dalia, es una docente novel, ella tiene poco tiempo dando clases y no ha tenido una formación orientada a la educación, lo que puede influir en la visión que tiene hacia la planeación y el arraigo de ciertas creencias que se ven expresadas en su práctica. En cambio, Pedro que también es un profesor con poca experiencia frente a grupo, durante su formación en la licenciatura sí hizo la orientación en docencia; además de trabajar de manera paralela en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Es importante destacar que, aunque Pedro cita el modelo por competencias, como referente para la planeación, no refiere cuáles son esas competencias, ni las menciona en articulación con el plan de la licenciatura en historia, aspecto que es común en la mayor parte de los profesores a excepción de Margarita y Francisco. De este modo, para la mayoría de los maestros de la orientación, el conocimiento acerca del plan de estudio es poco consistente, hay una enunciación de algunos elementos, pero no un dominio de sus enfoques, bases y estructura,

El hacer o no hacer la planeación de la asignatura es un elemento en tensión para los profesores, en donde entran en juego los alumnos, la academia y los mismos docentes. Los profesores Rosa, Alfonso, Carlos, José, Francisco y Margarita señalan la importancia del trabajo en colectivo para la revisión de la planeación semestral, su actualización y también como un elemento que de manera velada permite saber que hacen otros profesores y vincular las clases: - "No, que yo recuerde nunca lo acordamos así [vincular la clase de Francisco con la de MB], pero en las academias se discutía y sí veíamos que combinaba; [además] los alumnos decían al maestro, tal y tal estrategia [que hacíamos], este recurso o este" (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020). La experiencia narrada se desarrolla en el tiempo que Francisco era presidente de la academia en docencia, cargo que le permitió conocer lo que hacen otros profesores a partir del colegiado y lo que dicen los alumnos.

Sin embargo, el profesor Alfonso, reconoce que modifica las directrices de la academia: "entonces, yo me tomo unas licencias, de modificar una cosita o dos cada semestre. Según voy viendo sobre la marcha, pero el esquema es siempre el mismo [...]Ya cuando hay tal modificación, ya se presenta en colectivo, pero generalmente tenemos luz verde. " (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Es importante destacar que la academia se reúne pocas veces a lo largo del semestre, lo que puede influir en que los profesores realicen el programa, lo modifiquen o ajusten y después lo expongan en dichas reuniones.

Los alumnos también son considerados por los profesores para realizar la planeación semestral, por ejemplo, el profesor Pedro hace un diseño que modifica a los 15 días, aproximadamente, a partir del diagnóstico del grupo, después con dicha información organiza su clase. Esta forma de hacer, lo aprendió de sus maestros "muchos de mis profesores del área de docencia fueron muy insistentes en el desarrollo de planeaciones, en hacer los diagnósticos" (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Es decir, Pedro trata de reproducir lo que le pareció significativo de sus maestros. Su práctica educativa esta permeada por la forma como él aprendió.

El segundo momento de la práctica educativa, la ejecución del programa, entendido por Cañedo y Figuera (2013) como la "etapa, [en que] el docente implementa sus planes y da seguimiento al aprendizaje tomando en cuenta las condiciones del contexto y su capacidad para resolver las situaciones que se presenten" (p.5) en el caso de los profesores de la LH/OD, la ejecución, también se ve influenciada por la libertad de cátedra, la cual es interpretada de diferentes maneras. Por ejemplo, para la profesora Rosa se relaciona con la libertad para elegir las estrategias a seguir en el curso, más no para elegir los contenidos, "estaba el programa, [y] realizaba las estrategias dependiendo el número de alumnos que se inscribía en la materia" (Comunicación personal, 30 de enero del 2020). Esta visión es cercana a Alfonso y José, por el contrario, Dalia, Pedro y Margarita sí modifican contenidos en función del grupo en cuanto a profundidad o agregar temas de interés, adecuación que también hace Margarita para subsanar vacíos: "Empezamos a ver, eso me ayudo luego para poder hacer modificaciones en el curso, que empezaban los exámenes nacionales de ingreso [al Servicio Profesional Docente y desde] México [SEP] me pedían ayuda para evaluación, entonces dije, junto con ello preparo a mis estudiantes" (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

En esta forma de proceder, podemos observar que la profesora Margarita organiza sus actividades de enseñanza bajo los principios de la orientación en docencia y considerando el futuro ingreso de los estudiantes al mercado laboral. Aunque, también "Hay profesores que están enseñando la clase, tienen 20 años con el mismo libro, y el profesor enseña por libros, no por programa. (Francisco, comunicación personal, 30 de octubre del 2018). En dicha situación la libertad de cátedra sirve de escudo para mantener los contenidos y la enseñanza estática, lo que se asocia a prácticas sedimentadas.

Ahora bien, ¿qué pasa en el interior de las clases durante la etapa de ejecución? Como ya se mencionó, al igual que la planeación de la asignatura, la forma de impartir clase es libre. Si bien el plan de estudios establece el enfoque por competencias; no encontré evidencias claras de cómo los profesores entienden este enfoque y lo llevan al aula. La excepción son los profesores que participaron en el proceso de modificación del plan de estudio, Francisco y Margarita. Acerca de su trabajo en aula, de manera recurrente los profesores señalan las siguientes formas de trabajar: usan el seminario, diseños de estrategias y actividades, promueven prácticas de enseñanza. Modalidades que combinan a lo largo del semestre.

Lo más usual es trabajar contenidos a partir de lecturas que son expuestas por el profesor o los alumnos y después comentar el contenido. No obstante, hacen hincapié en que su clase es dinámica y varían la estrategia "siempre cada clase la trato de hacer diferente, nunca es lo mismo, a veces usted lo va a exponer a todos sus compañeros y ustedes lean y le van hacer preguntas y yo voy a tomar notas y decir quien expone" (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). En el caso del profesor José, la asignatura que imparte es de contenido disciplinar, Historia de la Educación, lo cual influye en la dinámica que sigue en el curso, la clase es estilo seminario:

[...] los alumnos exponen y luego se da la clase, en cambio, si surge otra cosa lo podemos ampliar. Yo nunca doy los mismos temas en cada semestre dependiendo del número de alumno y su participación. Hay grupos que son muy participativos, hay grupos que no, que los tengo que estar empujando. (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020)

La manera de trabajar es la misma durante todo el semestre, seminario, pero la dinámica, aspecto importante para el profesor José, la trata de llevar a partir de estrategias de interacción con los alumnos, como el cuestionamiento. Los alumnos no siempre participan por lo que debe incitarlos; si el problema fue que no leyeron lo asignado "en ese momento los pongo a leer, vamos hacer una lectura comentada interrumpame cuando tenga dudas o yo interrumpo, ya vemos la

lectura comentada, un cuadro sinóptico y lo ponemos en el pizarrón y explicamos” (José, comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). Por lo narrado, el centro de la clase se encuentra en el contenido de las lecturas y la participación del grupo sobre las mismas es lo que marca la dinámica, es decir se privilegia la formación del saber académico a partir del análisis de contenidos.

De manera distinta, para la profesora Margarita, que da una clase teórica, Teorías y métodos de enseñanza aprendizaje, el énfasis de su trabajo en el aula se enfoca en problematizar a los alumnos en función de la situación educativa en México y la teoría pedagógica: “Es difícil, el proceso [cognitivo] aquí no se enseña” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018). En torno al conocimiento histórico procura que los alumnos conozcan “categorías de enseñanza [que] proceso histórico no es igual a hecho histórico, o acontecimiento histórico, estás categorías las extraje de las cosas que escuchaba de los historiadores y que leía” (Margarita, comunicación personal, 25 de octubre del 2018). En sus clases Margarita trata de articular lo pedagógico, con lo didáctico y el método de la historia a partir de discutir con los alumnos en torno a los planes de estudio y el libro de texto. Acerca de este último es la única maestra que hace alusión al libro de texto como referente educativo. La profesora Margarita también imparte Diseño y elaboración de recursos para la enseñanza de la historia, en la clase, más que enfocarse en realizar estrategias o “recetas”, como ella les nombra, señala que “las cuestiones que más les interesa a los muchachos es trabajar sobre los libros de texto, entonces trabajamos los libros de texto, el análisis del plan de estudio de preescolar hasta prepa, con relación a Historia” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018). La clase es similar al estilo seminario, los contenidos a discutir se enfocan en lecturas teóricas y en los planes de estudio y los libros de texto. Tanto para José, como para Margarita, la articulación entre lo didáctico, lo pedagógico y el conocimiento histórico se da a partir del manejo y debate de los contenidos que se imparten durante la clase. Para Margarita dicha articulación implica el manejo de conceptos y categorías teóricas, confiere un mayor peso a los saberes pedagógicos y los trata de articular con los saberes académicos.

Un caso contrario son Rosa y Alfonso quienes, más que centrarse en los contenidos, procuran preparar al alumno para dar una clase. La profesora Rosa impartió varios años clase en el antiguo plan y en el nuevo plan trabajó con el curso Diseño y elaboración de recursos para la enseñanza de la historia. A diferencia de Margarita que imparte la misma clase y enfatiza la formación teórica, para Rosa, el centro de dicha materia es lo práctico:

Esa de diseño [...] lo ponen como curso, te das cuenta aquí lo ponen como 60 horas de teoría entonces yo lo que les peleaba allá, es si es un curso de diseño y elaboración, tendríamos que ver un poquito la parte teoría y más esencialmente como dices taller, pero aquí cuando te ponen la palabra curso, es curso teórico y entonces yo tenía que idear la estrategia de entonces, qué recursos tenían que hacer ellos. (Comunicación personal, 30 de enero del 2020)

En la cita se observan, por un lado, la importancia que la profesora da a la formación práctica y, a pesar de señalar la currícula, el acento de la clase en lo teórico. No obstante, la docente trabaja el curso como taller amparada bajo su libertad de cátedra:

Para cada uno de los recursos veíamos diferentes [estrategias], por ejemplo, para videos, les hacía leer a Martha Vidrio que es local, dos libros que tiene ella, uno sobre cómo se hace el documental histórico y otro como se hacen los videos y el guion histórico. [...]también los hacía visitar museos, [...] para que si ellos estaban frente a grupo y mandaban a sus alumnos ¿qué? escoger una sala para explicarlo y luego ya traían la información. (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020)

En su clase, la profesora Rosa no veía aspectos sobre los planes de estudio, o los fundamentos pedagógicos de las estrategias planteadas por la SEP para educación secundaria y media superior. La docente utilizaba en su clase lecturas específicas más cercanas al diseño de medios para la promoción y difusión de la historia, del “libro recórrete una calle” (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020). O bien, los estudiantes leían textos en torno a la estrategia a revisar y después se elaboraba un producto: “hacían carteles, trabajar en equipo, debates, [...] entonces uno es elaborar materiales y otro es como trabajar las estrategias para utilizar esos materiales frente a grupo. Eso era lo que hacíamos” (Comunicación personal, 30 de enero del 2020). La visión de la docente sobre la formación es práctica su foco se centra en los saberes informales y académicos. En clase se elaboran las estrategias, para que después los alumnos en su vida profesional puedan emplearlas; más que crear nuevas estrategias era hacer uso de estrategias ya diseñadas. La historia es un conocimiento a difundir, no se hace alusión a el campo de la enseñanza de la historia escolar, situación común en algunos de los profesores a excepción de Francisco, Margarita y Alfonso y Pedro.

Para Alfonso, lo que él promueve es que los alumnos “vivan la experiencia”. Alfonso como profesor, para el 2020, lleva 18 años dando clases en diversas escuelas de nivel secundaria y

preparatoria y 11 años en la licenciatura en historia, lo que puede influir en que el énfasis de su clase esta puesto en lo que vivirán los alumnos como docentes y las problemáticas con las que se enfrentarán. Por su maestría en educación, conoce teoría educativa, pero trata de adaptarla o aterrizarla en aspectos concretos “Vygotsky dice que por imitación se aprende, entonces tú busca que tus compañeros, que no pueden, imiten a los que sí saben, trabajen en equipos, en duplas” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Por tanto, la preparación de la “clase piloto” ⁹¹ de los alumnos es el punto focal de su asignatura, “Desarrollo de ambientes de aprendizaje”:

Antes de que se vayan les doy una clase de preparación sobre todo lo que pueden y no deben de hacer [en la clase piloto] el dominio de grupo, como anular a una persona que se convierte en un distractor, el que pregunta nada más para medirnos si sabemos, él quiere romper el ritmo. Se presentan casos reales de la experiencia que yo tengo. (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020)

Después, ya en el aula, el profesor Alfonso retoma las experiencias que los alumnos tuvieron en la clase piloto con la intención de reflexionar sobre lo vivido. “El mismo estudiante se va y regresa y su salón, su clase, la vuelve su laboratorio.” (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). En las citas referidas se puede observar articulación del profesor con conceptos educativos y didácticos, pero no se hace alusión a una articulación con el conocimiento histórico como tal o al método del historiador aplicado en clase, lo importante es la experiencia en aula, el saber transmitir el mensaje correctamente.

Situación similar sucede con Dalia, para dicha docente la experiencia frente al aula, es importante porque los alumnos “en algún momento van a ser profesores, se van a enfrentar a distintas realidades que van a tener que resolver de alguna manera” (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020). Es decir, es importante que sepan qué hacer en clase y resolver problemas. Dalia tiene poca experiencia frente a grupo, ella refiere que parte en sus clases de problemáticas hipotéticas que se pueden tener durante el trabajo en aula, sobre estas situaciones hipotéticas. La primera parte del semestre la utiliza para tratar los aspectos teóricos, los cuales se centran en qué son los ambientes de aprendizaje y posteriormente revisan los casos hipotéticos y los alumnos elaboran una planeación de clase por parte de los alumnos:

⁹¹Nombre que le da a un ejercicio o dos que realizan los alumnos frente a aula.

Trato de pensar cómo, en algún momento, se pueden desempeñar en algún nivel educativo ya sea en preescolar, primaria, secundaria o nivel superior. Incluyo una pequeña lectura, a veces es una investigación autodidacta a partir de su experiencia como alumnos y como han percibido su experiencia en las escuelas en los diferentes niveles y hacemos un mapa conceptual, a lo mejor una reseña, una lluvia de idea, una exposición en equipo, todos estos recursos que ellos de alguna manera podrían implementar para trabajar con su grupo, los traemos a colación. (Dalia, comunicación personal, 19 de noviembre del 2020)

Rosa y Dalia piensan, al menos en parte, en la enseñanza como reproducción, en donde el referente es la manera en que ellos aprendieron. Por ello en su clase dan elementos a los estudiantes para que actúen como docentes. En el caso de Dalia, no hay en sus ideas evidencia de conocimientos específicos sobre la didáctica de la historia o conceptos pedagógicos, más bien habla de estrategias para dar la clase, de cómo transmitir conocimiento. En este caso se ve una diferencia con el profesor Alfonso, el cual, aunque también remite a la importancia de que el alumno viva la experiencia de dar clases, Alfonso por su experiencia profesional, da ejemplos reales del trabajo en aula y los conecta con teoría educativa. Se podría decir que para Alfonso el profesor se forma en la práctica educativa, durante la vida profesional; en cambio Dalia tiene recursos más limitados, es importante recordar que ella es una profesora novel y eso puede influir en enseñar como ella aprendió. Dalia realizó clases pilotos cuando fue estudiante y le pareció importante la experiencia por eso las trató de reproducir como profesora:

El profesor que nos dio chance [cuando era estudiante de hacer una práctica] era papá de uno de estos amigos, y nos dijo van a ver este tema, creo que era Copérnico y nosotros llegamos con nuestro material, él no nos dijo nada, nada más nos dijo el tema, ustedes se arreglan, y pues llevamos nuestro tema, lo construimos, íbamos con esta idealización, que bonito, los niños son pequeños, cuando llegamos fue de ¡sáquenlos de aquí! (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020)

A pesar de esa experiencia poco satisfactoria cuando intentó conducir una clase de historia siendo estudiante, la profesora Dalia, busca implementarla ahora como profesora. Aunque Dalia planeó en su programa esa actividad, el cierre de las escuelas por el COVID-19 no hizo posible llevarla a cabo y solo solicitó, como trabajo final, una planeación.

La asignatura de “Desarrollo de ambientes de aprendizaje”, también fue impartida por varios años por el profesor Francisco y él también, le da importancia a la “clase piloto”, misma

que se convierte en un punto medular del semestre. La intención es que el alumno “viva la experiencia”. Para ello trata de articular la teoría educativa con la práctica. Una primera parte del semestre ve que son los ambientes de aprendizaje y a teóricos de la educación como Piaget, Vygotsky, junto con historiadores que han escrito sobre enseñanza de la historia, como Andrea Sánchez Quintanar. También analiza en sus clases conceptos propios de la investigación en enseñanza de la historia:

[CL] El enfoque entonces es el de la enseñanza aprendizaje o... [Francisco] Exactamente. Pueden tomar por ejemplo a John Dewey, pueden tomar también el Constructivismo, a Piaget, a Vygotsky, pero todo debe estar enfocado al aprendizaje del conocimiento histórico. (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019)

En comparación con otros profesores, en el caso del profesor Francisco, en la ejecución de su práctica educativa se observa que la articulación entre saber pedagógico, académico y técnico es más claro “las actividades eran desde la teoría” (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019). Es decir, se vincula la teoría con la práctica, siendo el énfasis en acercar al estudiante a lo que implica ser historiador-docente. Francisco organiza el semestre en etapas:

Hablábamos por ejemplo de las categorías históricas, de Sánchez Quintanar, hablábamos del pensamiento complejo, de Edgar Morín, del saber hacer, saber conocer, saber ser. Eso en teoría es lo que trabajábamos. Luego había un área de práctica y se elaboraba una planeación, un documento más sencillo donde ellos anotaban los objetivos, anotaban el horario, anotaban la escuela o el área donde iban a hacer la práctica, hacían la evaluación y anotaban los recursos didácticos. Esa planeación yo se las pedía que la socializaran porque una vez que la planteaban ahí con los alumnos todos la combinábamos en relación a lo que estaban haciendo. Yo les corregía mucho el área técnica. Que el objetivo estuviera bien elaborado, pero con el objeto de que fuera un objetivo posible y elaborable. (Francisco, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019)

El tercer bloque de la clase era la práctica docente y la posterior reflexión y cuestionamiento de la misma frente al grupo. Esta actividad de reflexión está relacionada con el modelo de formación docente que se promueve en las normales y que incluye el aprender a planear, llevar la planeación a la práctica, registrar lo que ocurrió y reflexionar sobre este proceso de forma sistemática. Margarita, Francisco, Pedro, son cercanos a ese modelo y, en el caso de este último, el refiere la importancia de formar el hábito de elaborar “el diario del profesor”. En ese sentido, el

método reflexivo puede ser parte de los elementos vinculantes entre ambas instituciones, a partir de los profesores que han tenido alguna experiencia en la Normal ya sea desde su formación inicial o como profesores.

Con excepción de Francisco, las clases de los demás profesores se dividen en dos grandes bloques: teórico y práctico, en el primero se imparte la teoría general que se verá en el curso, la cual varía según el profesor, por ejemplo, Dalia se centra en:

Yo trato de enseñar primero qué es un ambiente, como se perciben los ambientes no sólo desde la escuela sino de todo lo que nos rodea, de los grupos sociales en los que nos desenvolvemos, y trato de mostrar o de ampliar que no solamente el aprendizaje es dentro del aula [...] [aunque] sí le pongo este énfasis en el aula, de cómo es que si ustedes en algún momento van hacer profesores se van a enfrentar a distintas realidades que van a tener que resolver de alguna manera. (Comunicación personal, 19 de noviembre del 2020)

El segundo bloque se utiliza para dar la parte práctica, una especie de taller, las reflexiones en torno a la planeación que realizan los alumnos y su exposición -caso de Dalia- o realizar una clase piloto y exposición de la experiencia del alumno -realizado por Alfonso-:

Lo que yo hago en los primeros bloques, trabajo lo que es la educación, lo que es un programa, el contenido del programa, lo que es cultura y luego empezamos a trabajar lo que es en sí el estudiante, cómo concibe una clase, qué tiene que hacer el maestro y más bien se maneja como taller para saber impartir una clase. (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020)

El tercer momento de la práctica educativa para Cañedo y Figueroa (2013) se refiere a la evaluación, la cual, siguiendo a los autores “supone planear como, con qué y en qué momento evaluar, además de una reflexión acerca de la práctica docente” (p. 5). La etapa de evaluación varía entre los docentes en función de la manera de estructurar el trabajo dentro del aula por parte de los profesores de dos o tres fases, pues como se ha mencionado en los momentos de planeación y ejecución de la práctica educativa influye la libertad de cátedra. Sin embargo, un elemento común en los docentes es el uso de una evaluación continua, la cual se va realizando a lo largo del semestre en función de la manera en que estructuran su asignatura, ya sea en dos o tres fases. El caso del docente Francisco, le confiere importancia en la evaluación tanto a la parte teórica, como práctica y a la parte técnica o de organización de una clase, el aprender hacer una planeación, elemento que como jefe de academia solicitó y recalcó a los profesores del colegiado. Esta última parte, es la

que normalmente no hacen los demás profesores o lo hacen de manera superficial a excepción de Dalia que al no poder realizar la clase piloto con sus alumnos -por el cierre de las escuelas por COVID-19-, el trabajo final ha sido una planeación de clase. Lo demás profesores, que realizan una clase piloto como Alfonso, Rosa, Pedro, aunque sí ven el tema de lo que es una planeación y solicitan a los alumnos cierta rigurosidad para hacer el ejercicio de práctica docente, dichos profesores no hacen hincapié en esta parte, ni le confieren un tiempo o fase durante el semestre como Francisco.

A partir de lo señalado por los profesores entrevistados, la experiencia o práctica de los estudiantes se muestra fuertemente vinculado con el momento de evaluación. En ese sentido profesores como Francisco, Alfonso, Rosa, Dalia, refieren la entrega de un trabajo final: elaboración de una planeación, una clase piloto, reflexión de los resultados. Ahora bien, otra forma de evaluar se relaciona con la organización del tiempo, estrategia común a los docentes que imparten clases de contenido disciplinar (Teorías y métodos de enseñanza aprendizaje e Historia de la educación), en las cuales se trabaja a partir de la exposición de lecturas o la revisión de documentos curriculares -José, Margarita, Rosa-. En estos cursos la exposición de un tema, se convierte en la dinámica sustancial del trabajo áulico, asociada a evaluación basada en revisión de lecturas, participación y elaboración de ensayos finales. Con ello se otorga un gran peso al contenido.

Ahora bien, también se dan combinaciones entre ambas formas de organización por fases y por temas. Al respecto la profesora Rosa señala "yo establecí temas, establecí actividades, pero no le puse como de tal a tal hora vamos hacer esto, hay veces que sí fluye" (Comunicación personal, 30 de enero del 2020). En esta modalidad a cada sesión corresponde un tema.

C) La Interacción Entre Profesores y Entre Maestro-Alumno en la Práctica Educativa

Un tercer elemento que influye en la práctica educativa es la relación entre pares y entre maestro-alumno. Acerca del primer aspecto, observo una influencia de los maestros de mayor antigüedad hacia los más jóvenes, Francisco, Margarita y Violeta, en donde los primeros son un referente de trabajo para los más jóvenes. Aunque esta última profesora no quiso ser entrevistada, pero tanto ella como los otros dos profesores son mencionados de manera repetida. Ese influjo se da a partir del ejemplo maestro-alumno, o con la socialización entre pares, en las juntas de academia. Por ejemplo, en la reunión de academia del día 30 de octubre del 2020, los profesores compartieron cómo estaban trabajando con los alumnos durante el confinamiento por el COVID-

19, y trataron el tema socioemocional sin llegar a precisar, por parte de la academia, una forma de actuar, ante las problemáticas, solo se compartieron experiencias.

Es importante destacar que la influencia que se da entre los profesores, no necesariamente implica grupos o alianzas entre ellos, tampoco el que se pongan de acuerdo para trabajar de una forma determinada, en las entrevistas los profesores no aludieron a trabajar de manera informal entre profesores, situación que sí se observó en la LEAH/ES, de la ENSJ, lo anterior se puede deber a la diferencia en cuanto la institucionalización del trabajo colegiado, el cual es mayor en esta última institución generando con ello mayor interacción entre los docentes y por lo tanto formación de alianzas.

En esta lógica, Alfonso, Rosa, Pedro, Dalia, refieren lo que ellos aprendieron de sus maestros. Por ejemplo, Pedro fue alumno de Margarita. Al hablar de su experiencia laboral, refiere aspectos que son importantes para Margarita, como el formar al alumno en cuanto al conocimiento del sistema educativo, de los planes de estudio de los diferentes niveles educativos, su estructura, análisis. De igual manera, sucede con Alfonso y Rosa, profesores que entienden los ambientes de aprendizaje de forma similar al profesor Francisco; como ambientes no sólo escolarizados y retoman el ejercicio de la clase piloto o la práctica docente, y enuncian al historiador-docente, concepto que maneja Francisco. Asimismo, Dalia, la profesora más joven, muestra en su práctica educativa una gran cercanía al interés por los alumnos y a la importancia por ser un profesor empático, aspecto que aprendió de la profesora Violeta. Aunque no entrevisté a dicha profesora, algo que refieren otros profesores sobre ella es la importancia que le da al vínculo maestro-alumno “entonces es así como muy conmovedora, muy romántica, o sea los muchachos primero” (Margarita, comunicación personal, 6 de febrero del 2020).

Es importante destacar que, aunque hay una herencia didáctica de los profesores, esta herencia es más notable en los profesores con menor tiempo de experiencia profesional como Pedro y Dalia. Asimismo, aunque hay una relación entre los profesores de mayor tiempo y la generación heredera, también se da una diferencia importante en cuanto a la comprensión o énfasis en lo teórico y práctico. Los profesores más jóvenes les confieren más importancia a los aspectos prácticos de la formación, a la elaboración de estrategias y prepararse para presentar una clase. Los profesores de mayor antigüedad se preocupan por la relación entre teoría y práctica. Aunque el énfasis en lo práctico se ve fortalecida por el Departamento, el cual, como refiere Alfonso,

cuando empezó a dar clases en la licenciatura, le pidieron que se enfocara en lo práctico y no tanto en lo teórico.

Pero ¿cómo influye el tiempo y la experiencia docente en la visión que tienen los profesores sobre los alumnos? Los profesores de mayor antigüedad suelen ser más críticos y los profesores de menor edad buscan la empatía. Este segundo grupo de profesores aluden poco a problemáticas con los alumnos, sí refieren que “hay alumnos que no trabajan”, pero en general tienden a tener una visión preocupada por los intereses de los jóvenes y organizar las clases en función de ellos.

Otra observación importante que hacen los profesores sobre los alumnos es la manera cómo han cambiado. Refieren que, anteriormente, los estudiantes tenían poco interés por la docencia: “Antes se metían porque “me quedan tantos créditos”. En algún momento la tomaban como de relleno. Pero ahora que llegan, aunque son los mismos, [...] ahora con estos cambios que ha habido, llegan convencidos de que sí es una herramienta que les va a dar trabajo” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Es decir, a principios del siglo XXI, los alumnos tenían poco interés por la formación en enseñanza de la historia, aspecto que coincide con lo planteado en el informe del Proyecto Tuning, (2007) en cuanto a que los alumnos de la carrera en historia mostraban poco interés en el área de formación docente siendo que era un espacio laboral importante para los egresados. Sin embargo, según las experiencias de los profesores, en la última década la visión de los alumnos en torno a la importancia de formarse en docencia se ha ido modificando. Los cambios a los que alude el docente Alfonso se relacionan con la posibilidad de concursar por clases en secundaria y dar clases en bachillerato. Esa posibilidad ha empujado un mayor interés por las asignaturas en docencia, aspecto que concuerda Rosa: “[CL]]Sí se toman en serio la docencia [los alumnos] [Rosa] “Sí, porque muchos ya están [trabajando] en docencia” [...] La mayoría quiere trabajar en secundaria y en bachillerato, porque te preguntan qué opciones de trabajo hay” (Comunicación personal, 30 de enero del 2020).

La posibilidad de ingresar o concursar por una plaza ha sido relevante para que los alumnos tomen con mayor seriedad su formación en docencia. Este cambio se confirma en lo expuesto por los profesores de menor tiempo como docentes. Indican que sí hay interés de parte de los alumnos, pero que también lo hubo en su tiempo de estudiantes. Tanto Pedro, como Dalia egresaron de la licenciatura ya entrada la segunda década del siglo XXI, para ellos, el cambio entre su generación y la actual no radica en el interés, ese es compartido por ambas generaciones, las modificaciones se encuentran en relación con la búsqueda de nuevas herramientas para la enseñanza:

Bueno la verdad no te podría decir que hay gran diferencia en el sentido de los intereses, creo que las dudas, los intereses sobre qué es dar clase, creo que permanece: pero, por ejemplo, las herramientas son distintas. Anteriormente tú tenías que ser el que, no solamente el que pensara la actividad, sino también que desarrollaras todo tipo de material y eso lo hacía un poquito más complejo, [...] Ahora existen montón de videos, montón de caricaturas, formas con las cuales tú puedes desarrollar un curso, la única diferencia que yo veo es la parte de las tecnologías. (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020)

Lo anterior muestra vacíos, en cuanto a la formación docente, que en opinión de Pedro aún persisten: la formación en didáctica, situación que plantea Pedro al comparar la formación que los alumnos de la Licenciatura en historia reciben en comparación con los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco: “no es lo mismo el material didáctico que pedimos en la Normal, ellos están más habituados a generar material didáctico: aquí en la universidad, los estudiantes no están tan familiarizados con hacer una maqueta, por ejemplo” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Para Pedro, esta diferencia se explica, en el objetivo de formación en cada institución. En la Normal de Jalisco forman para nivel primaria y en la licenciatura en historia “el objetivo es educación secundaria o media superior y eso cambia totalmente” (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Ahora bien, cuando Pedro habla de elaborar materiales didácticos, lo relaciona con un objeto que se usa en la enseñanza, pero no en conexión con una estrategia método o enfoque.

Además del interés por el campo laboral, otro factor importante en la elección de los alumnos por la orientación en docencia, es la familia, entre cuyos miembros suele haber docentes: Generalmente en un curso, el papá de alguno de ellos es maestro, entonces uno les platica [del profesiograma de la SEP] y ellos van y platican y el papá confirma y luego llegan a la clase y: “Mire profe, mi papá me dijo esto”. Y entonces es como que se motivan. Ven que sí hay espacios. (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020)

Entre los profesores entrevistados de la orientación en docencia, Pedro cuenta con padres docentes, ellos son maestros de primaria, pero Pedro entró a la licenciatura en historia porque quiere hacer investigación: “yo vengo de una familia de docentes, pero ellos son maestros de primaria, definitivamente yo cuando entro a la licenciatura, pues es otra dinámica. Sí mi interés era la docencia y la investigación” (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020).

Aunque existe mayor interés de los alumnos, en la orientación en docencia, son pocos los que eligen titularse por la modalidad de Producción de materiales educativo. Al respecto la profesora Margarita, ha tratado de formalizar lo que hacen los alumnos para titularse con un trabajo en docencia:

[...] ahí te va mi primera tesis que acabo de asesorar, este es el modelo más o menos que quiero que se cambie, esto fue como en el 2008, más o menos en esa estructura, entonces [La jefa del departamento] lo ve y me dice, “pero esto es una investigación”, “pues qué crees que te estoy diciendo, es investigación, está problematizando, está haciendo esto [un alumno] y no nos costó trabajo. (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

En este caso la visión de Margarita de rigurosidad en el vínculo entre investigación y docencia puede verse influida por sus marcos de referencia cercanos al normalismo, pues este vínculo docencia- investigación es compartido por profesores como Francisco, José, que también han sido cercanos a la normal.

D) Problemáticas Institucionales y Tensiones Ante el Cambio

A partir de las experiencias de los profesores en el aula infero algunas problemáticas en sus clases, las cuales son causadas por factores externos a ellos: ya sean institucionales, del contexto socioeconómico del alumnado o por la inseguridad. Y también se expresan en situaciones de cambio, en este caso marcadas por el cierre de las escuelas por el COVID-19. En relación con la institución, un elemento recurrente es la lucha por las aulas que suelen ser insuficientes: “no hay espacios. Pensábamos que, con la migración de algunas licenciaturas a Belenes, íbamos a mejorar, pero acá seguimos [...] el espacio que nos van dejando se lo están quedando los de otras licenciaturas y no nos comparten” (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Pareciera que entre las diferentes licenciaturas que se encuentran en el CUSCH-Campus la Normal, se viven tensiones por los espacios para impartir las clases. Algo similar narra Margarita acerca de la misma problemática:

A partir, como en el 2010, ya estoy en mis salones, excepto los viernes, porque me tocaba igual, los viernes es cuando no hay salones, me iba a la biblioteca, pero es un curso que se llama, Métodos y técnicas de investigación, entonces para mi encantada, porque si quería libros nos parábamos y ya. (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Es decir, la problemática involucra los diferentes departamentos, pues no sólo los profesores de docencia no cuentan con aulas fijas “ahí [en la biblioteca] hay como cinco maestros

de diferentes áreas de aquí del Centro Universitario [...] Entonces [fui y] les dije [en el Departamento de historia], ya me están haciendo mala cara [en la biblioteca] al llevar a mis alumnos, y ya tengo año y medio con mis salones, pero sí extraño mucho la biblioteca” (Entrevista CL/Margarita /CUCSH-UDG/25/10/2018: 22:42). A diferencia del profesor Alfonso, Margarita tiene más cercanía con los administradores de Departamento, lo que influyó para que contara con aulas fijas.

Aunado a lo anterior, el docente Alfonso agrega la falta de recursos materiales: "Sí, si no tienes un espacio, bueno, el ambiente se genera donde quiera, pero hay veces que el apoyo de un pizarrón no lo tienes. Entonces se vuelve toda una verborrea. Porque todo tiene que ser hablado, entonces si quieres hacer un ejercicio o algo, ni copias tenemos" (Alfonso, comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Para Alfonso la problemática fundamental no se encuentra en la ausencia del aula, pues la clase es de “Desarrollo de ambientes de aprendizaje” y en dicha clase la idea es formar diferentes ambientes, además del espacio áulico, sin embargo, la ausencia de elementos materiales básicos como un pizarrón o marcadores, los considera indispensable para impartir su clase.

Otra problemática externa a los profesores y su práctica en el aula son los factores de inseguridad que se viven en el país y los socioeconómicos. Acerca de los primeros, profesoras como Rosa y Margarita plantean la creciente violencia e inseguridad que dificulta realizar ejercicios de prácticas educativas. Lo expresado por Margarita ilustra con claridad el problema y la preocupación de los docentes:

Yo, al director [de la secundaria], entonces voy a tener plática con él para que este al pendiente [de los alumnos que van], porque igual hay cabecillas, como les dicen a estos que venden drogas, bueno hay alumnos que se dedican a ello, entonces también es algo que yo les digo, en esa ocasión, se fueron tres a esa escuela, entonces hay que tener mucho cuidado. (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Las prácticas docentes o clases pilotos pueden poner en riesgo a los alumnos, por ello los docentes consideran que, vayan acompañados: “ante el peligro que hay en las ciudades y mandar a los alumnos hacer una tarea, pues también uno, aunque no estés presente, es responsabilidad, porque tú los estás enviando" (Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020).

Por otro lado, las circunstancias socioeconómicas de los alumnos pueden limitar su rendimiento académico, “no todos tenían dinero para gastar, para hacer los recursos y las salidas”

(Rosa, comunicación personal, 30 de enero del 2020). Por lo mencionado por la profesora Margarita, la situación es más visible en los alumnos que asisten a clase por las tardes: “los de la tarde tiene mucha presión, por trabajo, se duermen [en clase] entonces dije tengo que hacerles una dinámica, hacerlo virtual” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018). La cita muestra una diferencia entre los alumnos de la mañana y del horario vespertino, siendo estos últimos en su mayoría los que estudian y trabajan. Para Margarita, una posible solución es dar las clases en línea, sin embargo, como ella misma señala: “Aunque los veas muy actualizados y con sus teléfonos, en sus lugares donde viven a veces no hay internet ¡eso es increíble ¡Segundo, no tienen ellos la manera metódica de ser autodidactas, porque eso implica organizar el tiempo y mucha dedicación!” (Comunicación personal, 25 de octubre del 2018).

Lo anterior quedó en evidencia en los primeros meses del confinamiento por el COVID-19, además del recrudecimiento de la situación económica, pues en la junta académica de los profesores de la orientación en docencia, realizada el 30 de octubre del 2020 por Google Meet, los profesores señalaron como una preocupación la inasistencia de alumnos a sus clases en línea o el que se conectan a la clase durante su jornada laboral. Al respecto en la junta académica observé tres posturas una de carácter paternalista enfocada en aspectos empáticos hacía los alumnos en donde el referente es no exigir por las condiciones que están viviendo, esta postura fue señalada por una profesora no entrevistada (Violeta), la cual de manera paralela a las clases en la licenciatura en historia imparte clases en secundaria y le tocó el confinamiento escolar en ambos contextos. La profesora fue maestra de la docente Dalia y compañera de trabajo de Rosa, a partir de las experiencias narradas por ambas en relación con su compañera se muestra una docente empática y preocupada por el vínculo profesor- alumnos; una segunda postura, de cierta indiferencia a la situación, es marcada por un profesor, que ya desde antes del confinamiento, daba sus clases en línea y expresó en la junta que no entendía porque estaban trabajando los alumnos y al mismo tiempo tomando la clase. En opinión de la jefa de academia, este profesor usualmente no asiste a las juntas académicas, ni saben bien como trabaja, es decir no está del todo vinculado con el trabajo colegiado y la academia; la tercera postura, donde coinciden la mayoría de los profesores que, según los casos particulares del alumnado, sería necesario apoyar o hacer concesiones.

La contingencia del COVID-19 y el cierre de las escuelas, trajo desajustes diversos en la orientación en docencia, en donde además de lo descrito anteriormente surgieron nuevos

requerimientos, como el bajo uso de las TIC por parte de docentes y la baja alfabetización digital tanto de alumnos como maestros.

Al respecto Pedro, profesor que fue coordinador de docencia de la licenciatura durante la pandemia, señala que en un inicio "todavía no teníamos bien en el mapa esta parte del trabajo virtual o en otros espacios, como una opción, yo creo que actualmente pues ya tenemos que plantearlo como una opción que llegó para quedarse, y que nos va a mover muchísimas cosas" (Comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). Los profesores, vivieron una primera etapa de descontrol, como el señalado por el coordinador, en donde no se tenía claro el mecanismo a seguir; luego vino otra etapa, de reacomodo y reestructuración de la práctica de los docentes a partir de la realidad del cierre de las escuelas.

En la primera etapa, la coordinación parece ser que ayudó como mediador entre maestros y alumnos, pues:

Cuando activó la contingencia y que los mandaron a casa, entonces sí hubo mucho descontrol, había profes que creían que ya se había acabado el semestre y en realidad no, entonces tuvimos que contactarlos porque los alumnos nos dijeron que el maestro ya no me hablaba, ya no me ha buscado, evidentemente hicimos el canal entre el alumno y el maestro. (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020)

En la primera etapa de la contingencia los profesores modificaron sus programas semestrales, pero sobre todo se enfrentaron a un nuevo ambiente de aprendizaje, el virtual, situación que generó estrés, tanto en maestros como alumnos. En el primer caso el profesor José refiere: "se me ha hecho tan difícil trabajar en virtual, porque los alumnos los pongo a comentar en clase y a mí no me gusta que apaguen la cámara porque yo no sé si están o no están, oiga maestro es que yo tengo un celular muy chafa, -y tiene razón-" (Comunicación personal, 3 de noviembre del 2020). El profesor José es el de mayor edad en estos momentos, su práctica como ya se mencionó es de estilo seminario y usa pocos elementos de las TIC. Sin embargo, el mismo descontrol o preocupación se muestra en profesores más jóvenes, pues Pedro refiere: "de hecho yo soy muy feliz en el aula, ahorita sí me siento como pez fuera del agua, con la virtualidad, pero pues trato de adaptar todo mi contexto, las clases a dar la mejor clase que se pueda de manera virtual" (Pedro, comunicación personal, 5 de noviembre del 2020). En ambos testimonios se muestra preferencia por lo presencial sobre la clase virtual, pero al mismo tiempo un interés por mejorar la situación. Sin embargo, los profesores no diferencian el ambiente de aprendizaje en línea, del

ambiente de aprendizaje presencial y escolar. Esta idea de trasladar lo presencial al trabajo en línea, fue común en los diferentes niveles de enseñanza.

Otro aspecto que preocupaba a los profesores fue el estrés del estudiante que no contaba con el equipo necesario para la clase en línea y las repercusiones económicas que el COVID trajo al interior de las familias. Al respecto el docente Alfonso narró: "tengo una chica que [está terminando la carrera] Y ahorita está viviendo lo que es precisamente el confinamiento, lo que es las clases en línea y ya me dijo llorando que ya no soporta, que va a mandar a todos a volar, llorando. Le digo: "se vale llorar" (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020). Es decir, el cierre de las escuelas, el escaso conocimiento sobre el uso académico de las TIC, la situación socioeconómica y el estrés que generó la pandemia, el cambio repentino de lo presencial a lo virtual, provocaron descontrol entre el alumnado y los profesores.

El vínculo entre profesores y alumnos se ha vuelto central. Los profesores tratan de ayudar a los alumnos en momentos de crisis por el confinamiento. Este aspecto también es señalado en la junta académica en donde se discute el cómo manejar el rendimiento escolar de los alumnos ante la situación de confinamiento. En la junta académica que se realizó a mediados del semestre 2020B uno de los aspectos tratados fue el cómo actuar ante los alumnos, los cuales estaban mostrando tanto problemas emocionales por el confinamiento, como problemas económicos. Asimismo, se trató otro aspecto enfocado en, cómo se sentían los profesores ante el confinamiento. Observé cansancio y desgaste, principalmente se quejaron del poco apoyo de la institución en cuanto a recursos y el aumento del tiempo en la jornada laboral por la revisión de trabajos y por preparar la clase y hacerlo virtual (Reunión de Academia, 10/03/21, Google Meet, UDG).

Al respecto, el docente Alfonso expuso:

La cuenta institucional tiene muchas deficiencias porque no todos pueden ingresar, incluso mi cuenta, uso otra alterna, estaba bloqueada, no sé por qué y los estudiantes también tienen cuentas institucionales y les están fallando. Nos mandan programas para descargar software gratuito para ayudarnos y todo eso, pero a veces, el sistema que tenemos en la computadora no lo acepta o es muy pesado, no hay espacio en el disco duro, entonces modificar nuestro equipo, renovarlo para poder impartir una clase que la Universidad tiene que dar, sin darnos las herramientas. (Comunicación personal, 26 de octubre del 2020)

Alfonso es el único profesor entrevistado durante la contingencia que alude a dicha problemática en relación con su equipo. Aunque Dalia tuvo un problema similar, al usar la

aplicación de padlet⁹². En su caso ha buscado aplicaciones y herramientas externas a la institución que le permitan dar sus clases, sin embargo, en esa y otras aplicaciones, sólo se permite usar pocas plantillas, si se quiere seguir usando se debe de pagar y en este caso el profesor cubriría el costo.

El cierre de las escuelas, obligó a los profesores a reestructurar sus programas e incluir de manera forzada la enseñanza en ambientes virtuales:

Como nos agarró de sorpresa en el primer curso no lo tenía contemplado, sólo en el tema de las nuevas tecnologías, pero ahora traté de que me platicaran sus experiencias o más bien relacionar lo que veíamos en ambientes de aprendizaje en todo lo que nos está ocurriendo, pues dije, esto es nuevo, igual siempre ha habido este sistema de clases virtuales, pero no de manera masiva. (Dalia, comunicación personal, 19 de noviembre del 2020)

Es decir, durante la contingencia se dio una primera etapa de ajuste y tensión y posteriormente durante el segundo semestre, esta segunda etapa, que se caracteriza por tratar de reacomodar los programas a la virtualidad y el plantearse la virtualidad como un ambiente de aprendizaje con mayor formalidad.

Conclusión

Al estar integrada la práctica educativa por elementos subjetivos, puedo decir que los profesores de ambas instituciones son activos en cuanto a su práctica, sin embargo, dicha práctica se ve mediada por elementos institucionales de la cultura escolar: normativa, regulaciones y creencias, las cuales junto con la práctica docente configuran un saber docente con características comunes y heterogéneas. Como ya se refirió en el apartado, enfocado a la práctica educativa de los profesores de la Orientación en docencia de la Licenciatura en historia, la idea de la libertad de cátedra -elemento que forma parte de la normativa- es un eje en la práctica educativa que influye en el trabajo docente -planeación, ejecución y evaluación-. Dicha libertad de cátedra genera elementos en tensión con la cultura escolar: por un lado, los profesores ajustan su práctica en función de las necesidades que observan en su quehacer cotidiano en el aula, pero también hay docentes que no modifican sus formas de trabajo. Ahora bien, institucionalmente el trabajo

⁹² Los padlet en un programa en línea que permite hacer de manera interactiva entre profesor y alumnos plantillas y llenar los contenidos de las mismas, contienen plantillas para elaborar líneas del tiempo, pdf con los alumnos y agregar imágenes. Los alumnos pueden actuar de manera simultánea con el profesor. De manera gratuita sólo deja hacer tres plantillas.

colegiado, tiene normas, es ambiguo en cuanto a sus formas, aplicación y obligatoriedad, lo que permite vacíos en cuanto a los tiempos para que el profesorado presente sus propuestas se discutan y enriquezcan.

Entre los aspectos narrados por los profesores acerca de su práctica educativa. El uso del seminario se presenta como una forma común de trabajo. Al respecto, Cañedo y Figueroa (2013), señalan el seminario como una forma habitual de los profesores universitarios en donde resaltan las estrategias discursivas de desarrollo temáticos, las cuales son procedimentales, cuando el profesor en su discurso señala procesos, fases o secuencias o de tipo conceptual, cuando “el profesor en su discurso recapitula o sintetiza la idea o pregunta para desarrollar contenidos” (p.13). En ese sentido, los profesores de la Orientación en docencia, dejan una lectura de tarea y durante la clase siguiente, el profesor o los alumnos exponen el tema y se hacen preguntas guiadas por el profesor. En lo anterior, aunque se alude a que los contenidos se eligen a partir del interés de los alumnos o sus necesidades, el profesor sigue siendo el principal actor de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a las diferencias generacionales, los profesores de mayor edad o tiempo en la institución, muestran una mayor heterogeneidad en la manera de articular su práctica educativa. Por ejemplo, Margarita privilegia la formación en saberes pedagógicos y aspectos procedimentales; José los saberes académicos enfocándose en sintetizar ideas; y Francisco articula su práctica en función de saberes pedagógicos y académicos, con misturas de saberes informales. Es decir, muestran una mayor heterogeneidad en relación a la comprensión de la enseñanza, aunque como elemento común tratan de articular lo didáctico y lo pedagógico con la enseñanza de la historia. En cambio, en las generaciones de menor edad o con menor tiempo en la docencia los saberes que se privilegian, son los técnicos e informales y menos los pedagógicos. Lo anterior se ve reforzado por la cultura escolar, la cual pareciera por lo descrito por los profesores como Alfonso, Rosa, y lo observado en las normas, se comprende desde una visión educativas pragmática, lo pedagógico se reduce a saberes técnicos, y el enfoque por competencias a los resultados. Asimismo, otro elemento a destacar como diferencias generaciones es que los profesores de mayor tiempo en una experiencia formativa y de trabajo multi-institucional entre universidad y normales; en cambio, en el grupo de profesores de menor tiempo, se dan procesos endogámicos de formación inicial y no cuentan en su mayoría con lazos entre universidad y normales, con excepción de Pedro.

Un elemento común entre los profesores de la LH/OD de la UDG, es la evaluación continua, la cual en algunos profesores como Francisco, Rosa, Alfonso, se intercala por una organización en fases en donde se sigue una secuencia durante el semestre para la elaboración de un producto final, clase piloto o elaboración de una planeación. En otros profesores como José, Margarita la organización de los contenidos, se desarrolla a partir de temas, los cuales toman en consideración los intereses de los estudiantes.

Las interacciones que se dan entre docentes apelan más al aprender con el ejemplo, de las experiencias que narran en el colegiado o momentos de interacción institucionales como en capacitaciones, es el caso de Rosa, al tomar como ejemplo a Francisco y Violeta. En ese sentido, el papel del trabajo en academia parece un punto a fortalecer con la finalidad de lograr mayores lazos entre docentes. Lo anterior quedó en evidencia en el confinamiento del COVID, en la única junta que se realizó durante el calendario 2020B, los profesores manifestaron su descontento y descontrol ante las problemáticas de los alumnos y el cómo enfrentaron la pandemia. En la junta, aunque todos los profesores participaron, expusieron sus ideas y tenían sus cámaras prendidas, no se observaba rivalidades, tampoco se observaba una cohesión entre ellos, solo una de soledad compartida ante la situación.

Reflexión Final

El foco de interés de esta investigación fue indagar la formación para la enseñanza de la historia en dos contextos institucionales. Para ello me centré en los docentes, situé lo que piensan y hacen en el marco de los modelos de formación propuestos en los planes de estudio y en relación con la cultura escolar de la que son parte. En consonancia con lo anterior las tres dimensiones del análisis fueron: las reformas y planes de estudio; la cultura escolar; y los conocimientos, valores y creencias de los profesores. Utilizar un enfoque sociocultural me permitió integrar dichas dimensiones formando intersecciones entre las creencias colectivas, las regulaciones institucionales y las normas oficiales.

La pregunta central fue ¿Cómo los profesores formadores de docentes se apropian de la enseñanza de la historia en el marco de una cultura escolar? Siendo el supuesto que los formadores de docentes se apropian de la enseñanza de la historia a través de los usos e interpretaciones que hacen de los postulados establecidos en los planes y programas, articulando un saber pedagógico. Este proceso está enmarcado en una cultura escolar que sustenta las prácticas del profesorado. Dicha apropiación configura significados diversos que propician tensiones entre la experiencia individual del profesor y los significados socialmente compartidos. Para responder a dicha pregunta, retomo las preguntas particulares, la cuales trabajo de manera individualizada a fin de contestar la pregunta central al finalizar la conclusión.

- ¿De qué manera los profesores formadores de docentes usan e interpretan los objetos que norman como debería ser la enseñanza de la historia conformando un saber pedagógico?
- ¿Cómo es que la cultura escolar -normas, creencias y prácticas- de las dos instituciones de estudio enmarcan la manera en que los profesores se apropian de la enseñanza de la historia, formando un saber docente?

Antes de contestar las preguntas, es importante recordar que las licenciaturas que se analizaron tienen un objetivo formativo distinto. La Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de historia se enfoca en la formación de maestros y en la licenciatura en historia el objetivo central no es formar docentes, pero sí cuenta con una orientación en docencia. Los alumnos que entran a la Normal Superior tienen como objetivo formarse para maestro en educación media, es su

especialidad, el que entra a la licenciatura en historia el objetivo gira en torno a la construcción del conocimiento histórico, formar historiadores.

En ese sentido las inferencias que obtuve con la investigación se ven mediadas por las diferencias en cuanto a los objetivos y la estructura curricular de cada carrera. El que ingresa a la Normal Superior es su especialidad formarse en enseñanza de la historia; el que entra a la licenciatura es formarse como historiador y en dicha formación se incluyen orientaciones en relación con el posible mercado de trabajo. Por lo mismo, en la licenciatura en historia, la carga curricular en torno a la enseñanza de la historia es menor y con lineamientos generales y no relacionados con algún nivel educativo en particular, aunque el nivel medio y medio superior es relevante para los egresados de historia como posibles áreas de trabajo.

En torno a la primera pregunta, en ambas licenciaturas los profesores regulan sus formas de enseñanza con base en dos objetos: los planes de estudio y el plan o programa semestral de la asignatura. Sin embargo, los usos no son homogéneos, varían de una institución a otra, e incluso entre profesores de una misma institución. Una primera forma de usos se relaciona con la dinámica de circulación de planes y programas, pues es en dicho proceso que los profesores conocen y utilizan o no los objetos que regulan la enseñanza de la historia.

En la Escuela Normal Superior de Jalisco se utilizó la capacitación en cascada para dar a conocer los postulados del Plan 2018. Una vez aprobado y publicado el plan de estudio, se capacitó a dos o tres profesores de cada estado de la SEP, luego esta cúpula llevó la información a otros profesores de cada institución quienes lo transmitieron a sus demás compañeros. Es decir, el uso de dicho objeto -plan de estudio- es mediado por los profesores con puestos directivos pues no todos los profesores participan en su elaboración y capacitación directa. Lo cual implica usos que imbrican ideas de planes anteriores, con los marcos de referencia del profesorado y con la dinámica de cada colegiado encargado de formar en la docencia de la historia.

Por otro lado, en la Licenciatura en historia de la Universidad de Guadalajara, la modificación del plan de estudio tuvo fundamentos en el “Modelo Educativo siglo 21”, (UDG, 2007) que abarca a todo el sistema universitario, incluyendo centros universitarios, divisiones, departamentos, academias y profesores. Para la realización de dicho plan de estudio y de los programas de asignatura los profesores participaron a través de academias. Formulando propuestas y diseñando el programa de las materias, acordes, en nuestro caso a la orientación en docencia de la historia. En dicho proceso participan diferentes actores en diferentes momentos: algunos

profesores y alumnos, presidentes de academia, jefes de Departamento, etc. Sin embargo, los profesores que no participan en los procesos de elaboración del plan de estudio, poco lo conocen y por tanto lo usan también poco como elemento de vinculación con el programa de asignatura.

En la ENSJ los profesores usan y consultan de manera directa los planes de estudio y programas, pues su acceso es de carácter público, se consultan en formato virtual o impreso. El plan 2018 privilegia los saberes teórico- metodológicos de la disciplina histórica y su enseñanza, conocimiento que los docentes no poseen de forma sólida por lo que les exige flexibilidad en el uso de materiales y una planeación semestral contextualizada. Lo anterior genera tensiones en los usos de esos objetos normativos pues la mayor parte de profesores de la ENSJ conocen el plan de estudio, lo han revisado y tienen una idea del perfil y de los propósitos de su asignatura. Sin embargo, en el proceso de circulación de dichos documentos sólo quienes participaron de forma cercana en el diseño y puesta de operaciones de esa reforma, acudiendo a reuniones o cursos, consideran estos documentos como una guía importante de su trabajo en el aula. Para el resto de los profesores el contenido del plan está alejado de la realidad, por lo cual lo usan mezclando ideas de planes anteriores.

En cambio, en la Orientación en Docencia de la Historia el plan de estudio no es de uso común por todos los profesores al tener una disponibilidad limitada. En la página web de la UDG no se encuentra el documento completo, apenas está el perfil de egreso, los objetivos de la licenciatura y la malla curricular. Pero además hay variaciones en la información. El documento oficial y completo, los docentes asumen que se encuentra en el Departamento, pero no lo usan.

El segundo objeto utilizado por los profesores es el programa de la asignatura. En la Licenciatura en historia de la UDG estos documentos son de mayor acceso, ya que se encuentran en la coordinación de carrera, lugar en donde los profesores pueden revisar los anteriores programas de su asignatura con la finalidad de elaborar el propio. En los usos que realizan los profesores del programa, median dos elementos:

- La academia de profesores en donde los docentes socializan las actualizaciones que realizan al programa para que sean aceptadas.
- La libertad de cátedra del profesor, que le permite una mayor flexibilidad a la hora de hacer modificaciones en los contenidos y materiales de estudio -autores, libros o artículos sugeridos- haciendo con ello, que el programa de asignaturas, sea un objeto de

uso constante y dinámico por parte del profesorado, pues puede variar en relación con las necesidades que el profesor observe cada semestre.

En el caso de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia de la ENSJ, el programa de estudio muestra mayor rigidez. Su seguimiento por parte de los profesores es de carácter oficial, ellos sólo realizan adecuaciones en los materiales o en las estrategias de enseñanza- aprendizaje propuestas, pero siempre mediadas por el perfil de egreso y el enfoque del plan de estudio. Por lo que los elementos que median el uso de los programas de asignatura son por un lado la SEP que marca lo que se espera de la asignatura; la academia que regula las fechas de entrega de los programas y vigila las modificaciones o la aplicación del programa; y como tercer elemento, el profesor el cual elige las estrategias. Así también, en el interior del aula puede ampliar contenidos en función de las necesidades del grupo o interés de los temas.

Un cuarto objeto emergente, señalado por la mayoría de los profesores en entrevista, es la bibliografía. En el caso de la LEAH/ES los profesores señalan de manera constante el uso de materiales complementarios, manuales que los propios profesores realizan y se comparten, debido a la ausencia de la bibliografía que sugieren los programas. El uso de materiales como libros es bajo en dicha licenciatura, los docentes prefieren buscar material de fácil acceso para los alumnos y profesores por internet, al ser material sencillo de comprender. El libro de texto es otro material mencionado, aunque su uso por parte de los profesores es cuestionado, ellos tratan de formar en los alumnos la idea del libro de texto como una herramienta de apoyo junto con otros materiales - fuentes, videos, etc.-. Lo anterior genera tensiones entre la manera de formar en la ENSJ y los usos que le dan al libro de texto en secundaria. En la ENSJ los profesores consideran al libro de texto como una herramienta más, aunque reconocen que los profesores de secundaria lo utilizan como base sustancial de la enseñanza.

Tanto la LEAH/ES y la LH/OD, incluyen textos de Mario Carretero como un referente teórico en la enseñanza de la historia. Ambas licenciaturas conocen poco acerca de la investigación en enseñanza de la historia y por tanto manejan pocos autores -con excepción de Francisco y Verónica-. En la Orientación en docencia de la Licenciatura en historia, los usos de bibliografía y materiales de apoyo de la asignatura fortalecen, por un lado, la idea de la enseñanza como desarrollo de un tema bien sea en el aula o en otros espacios: generar interés en los estudiantes, saber desarrollar y exponer de manera clara un tema. Una segunda línea en el uso de materiales de apoyo apela a lo escolar. Dichos profesores usan documentos oficiales de la SEP como planes de

estudio, programas y el libro de texto. Los usos que hacen de dichos materiales se enfocan en diseñar una planeación y dar una clase piloto.

Para el caso de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia, los autores utilizados se enfocan en lograr saberes con fundamentos pedagógicos, Díaz Barriga es un referente. Los profesores aluden poco a historiadores extranjeros, utilizan a Enrique Florescano y no hacen referencia al uso de autores en investigación en enseñanza de la historia que marca el plan de estudio del 2018, como Joan Pagés, Pedro Miralles, entre otros.

Además, en torno a los objetos que utilizan los docentes para la enseñanza de la historia, en ambas licenciaturas observé resquicios de un saber técnico, en donde el elemento pragmático adquiere relevancia frente a profundizar en conocimientos teóricos y disciplinares.

Dichos usos pragmáticos que realizan los docentes se interseccionan con las normas administrativas y creencias colectivas generando interpretaciones que tienden a buscar o darle relevancia a homogenizar conceptos y enfoques utilizados en los planes de estudio. Lo anterior lo observé con mayor fuerza en las interpretaciones de los profesores en la ENSJ. Sin embargo, no se llegó acuerdos entre profesores, pues los conceptos utilizados en el plan de estudio 2018 son nuevos para ellos y los profesores los interpretan en función de su formación inicial, su trayectoria profesional y la cultura escolar.

En ese sentido, un punto a destacar es que los conceptos utilizados por los profesores de una y otra licenciatura no son similares. Pensamiento histórico es un concepto utilizado solo por la profesora Verónica en la LEAH/ES y por el profesor Francisco en la LH/OD. Los profesores, de la ENSJ, identifican conceptos que marca el programa: conflicto cognitivo, empatía histórica y transposición didáctica. Los cuales desde el plan de estudio se consideran necesarios para la conformación de pensamiento histórico. Esto último es definido por el plan del 2018 bajo un enfoque cognitivo cuya finalidad es que los estudiantes construyan “representaciones del pasado a partir de la comprensión y utilización de conceptos analíticos de la historia” (ENSJ, 2018, p.17). Para los profesores dichos conceptos analíticos son la empatía histórica, la evidencia (asociada al uso de fuentes). La finalidad es que el alumno construya sus propias interpretaciones, proceso que implica formular preguntas-problema encaminadas al conflicto cognitivo. Estas ideas son mezcladas por los docentes con resquicios de un saber pedagógico técnico asociado a una descripción de las prácticas de los estudiantes en secundaria, lo que queda flojo es cómo propiciar la reflexión de dicha práctica en torno al pensamiento histórico.

En los profesores de la Normal el concepto central que define la enseñanza de la historia es la transposición didáctica, concepto planteado en el plan de estudio 2018 y utilizado de manera frecuente por los docentes. Ellos comprenden dicho término como una metodología mediante la cual el saber producido por los historiadores se lleva al aula. Los profesores no aluden a la construcción de un saber como enseñanza, sino a saber reproducir dicho conocimiento desde el campo de la historia. ¿Cómo se logra lo anterior? a partir de la elaboración de un diagnóstico del grupo, elaborar una secuencia didáctica que permita ir desde lo simple a lo complejo y una evaluación clara. Los profesores no aluden a la disciplina, sus enfoques o métodos, ni de la historia ni de la didáctica especial.

En el caso de la Orientación en docencia en la Licenciatura en historia el concepto de pensamiento histórico es ajeno a la mayor parte de profesores, lo cual refleja los bajos dominios que tienen sobre la investigación específica en enseñanza de la historia. Sólo Francisco usa el término, así como es el único profesor de los que entrevisté que realiza investigación en enseñanza de la historia.

Ahora bien, los docentes de la Orientación expresaron ideas cercanas al modelo educativo institucional. Sin embargo, no necesariamente se debe al conocimiento del plan de estudios si no a que forman parte de la jerga utilizada en la licenciatura. El concepto más enunciado por los profesores es ambiente de aprendizaje. No obstante, en el salón de clases sólo Francisco, Alfonso y Rosa lo aplican dando oportunidad a que los alumnos realicen su clase piloto en diferentes ambientes. Para otros profesores como Margarita y Pedro, la idea de ambientes de aprendizaje es escolar. Ningún profesor mencionó la virtualidad como un ambiente de aprendizaje.

Un segundo concepto utilizado es el historiador- docente, el cual no es señalado en el plan de estudio y las diferentes páginas en donde se organiza la información de la Licenciatura en Historia⁹³. Dicho concepto es utilizado por los profesores de la orientación en docencia, en donde tratan de vincular la investigación en historia con la enseñanza y cómo se logra enseñar el conocimiento histórico con documentos y métodos de interpretación. En ese sentido, la visión acerca de la enseñanza de la historia no es cercana a la idea de transposición didáctica, planteada en los planes de estudio de educación media y formación docente en Normales. El saber pedagógico de los docentes de la Orientación en docencia (UDG) se vincula con el método del

⁹³ UDG, (2020). Portal de Programas Educativos de Pregrado, (2020), UDG, Coordinación de Desarrollo Académico. (2020). Guía de carreras. Licenciatura en Historia (UDG, 2020).

historiador. Sin embargo, en la práctica los profesores no enseñan a sus alumnos como llevar dicho método del historiador a las aulas, en función de qué grados escolares y qué nivel de complejidad.

En ambas instituciones, observé ciertos vacíos. En la LEAH/ES, la interpretación que hacen los docentes es mediada por cierto pragmatismo e interés pedagógico-didáctico. En la LH/OD, los saberes pedagógicos-didácticos que se han instituido se dan a partir de la lógica de los ambientes de aprendizaje.

En la Normal la poca formación disciplinar es reconocida por los profesores como un vacío y creen que esta carencia se subsana con la experiencia que tienen como docentes de secundaria. En ese nivel educativo han estado atentos a transformaciones de los planes educativos en educación secundaria. Esto les permite a los profesores, por un lado, conocer los nuevos enfoques como el Modelo en Educación Histórica y contar con nociones sobre sus postulados y aplicación. Por otro lado, contar con situaciones reales de la práctica educativa frente a grupo y transmitirla a los estudiantes de la Normal. Los profesores de mayor tiempo en la ENSJ no están tan familiarizados con dichos debates. La aplicación de los planes y programas de estudio es mediada a partir de su práctica educativa, ya que los profesores sí realizan adecuaciones en función del grupo. Además, con la crisis del COVID-19, entre los temas que discutieron los docentes fue flexibilizar la aplicación de los programas en cuanto a tiempos y organización.

En la Licenciatura en historia con Orientación en docencia los ambientes de aprendizaje son parte de la cultura escolar. Fue una propuesta que se formuló cuando se creó la orientación y poco a poco penetra en la concepción de los profesores. Lo anterior propicia saberes pedagógicos-didácticos generales y poco se considera el nivel educativo en donde pueden trabajar los egresados. Además, la enseñanza de la historia la vinculan con la difusión por ello la importancia de construir ambientes de aprendizaje, ya sean escolares o no.

En esta licenciatura, los profesores de mayor antigüedad que tienen vínculos con el normalismo tratan de aminorar dichos vacíos desarrollando temas en torno a los planes de estudio, el libro texto, o en la elaboración de clases pilotos. En estas los alumnos deben realizar planeaciones de clase, según temas y no de una secuencia extraída de los planes y programas. Ahora bien, acerca de la segunda pregunta ¿Cómo es que la cultura escolar -normas, creencias y prácticas- de las dos instituciones de estudio enmarcan la manera en que los profesores se apropian de la enseñanza de la historia, formando un saber docente? En la Normal la cultura escolar está imbricada con el sindicalismo y con los vínculos con la educación básica. Hay cierto rigorismo en

la concepción de los planes y programas, pues los docentes los consideran que son “ley”. Sin embargo, en la práctica hay variaciones relacionadas con los alumnos, las reformas, los materiales disponibles y la lectura que el profesor hace desde sus marcos de referencia.

Además, la cultura escolar de la Normal incluye micropolíticas, relaciones de poder entre grupos de profesores que se movilizan según circunstancias e intereses. El sindicalismo forma parte de la cultura escolar en función del posicionamiento que los profesores toman al interior de la escuela para oponerse o apoyar las propuestas del director o sus intereses profesionales en relación con tener más horas, subir de categoría, contar con descarga horaria para investigación o mejorar sus condiciones de trabajo porque ya se acerca la jubilación. No obstante, los profesores aluden poco a su filiación sindical, con excepción de un profesor. Este silencio se puede deber a la cercanía de los docentes con la SEP por el plan 2018, así como a un control tan imbricado del sindicalismo con la cultura escolar que ya no se asume como tal. Es importante recordar que desde la conformación de la ENSJ, han existido poderes reguladores de la acción docente: el sindicato, los directivos, la SEP y la SEJ. Dichos poderes no siempre han estado en sintonía, existiendo momentos de desequilibrio como la expulsión de la primera directora Benita Camacho o la falta de apoyo al director Víctor Ponce. Así como en la actualidad la aplicación del plan de estudio del 2018.

Por otra parte, la cultura escolar de la Licenciatura en Historia de la UDG es más flexible, les da autonomía y libertad de cátedra a los docentes. Esa libertad favorece que existan definiciones divergentes sobre lo que se espera en la Orientación en Docencia en la Licenciatura en historia y la persistencia de idea sedimentada en torno a que basta saber el contenido para dar clases. Al igual que en la Escuela Normal Superior de Jalisco, en la Orientación en Docencia de la Licenciatura en historia existen alianzas entre profesores, los cuales conforman grupos de apoyo con la finalidad primero de adquirir un tiempo completo y posteriormente consolidarse. Los grupos entre profesores se basan en lealtades y en intereses compartidos.

Es importante destacar que, aunque ambas culturas escolares son distintas, se pueden interconectar. Dicha relación entre docentes deja marcas en la cultura escolar. Encontré que en la Orientación en docencia y en la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia, los profesores con mayor tiempo en la institución estudiaron tanto en escuelas normales como en licenciaturas de la Universidad de Guadalajara. Por lo que en las generaciones de mayor edad se

dieron dinámicas exogámicas en cuanto a la contratación docente, considerándose un valor en ambas licenciaturas el contar con profesores de diferentes instituciones.

A partir de los noventas, de forma común entre ambas licenciaturas, las contrataciones muestran una dinámica endogámica que hace que los docentes de las generaciones más jóvenes sean egresados de las instituciones en donde trabajan. Dicho proceso endogámico coincide con aspectos contextuales: primero con las reformas en el sistema educativo planteadas durante mediados de la década de los noventa en donde la progresiva profesionalización del trabajo docente se convierte en un punto medular. En las Escuelas Normales, dicha profesionalización se vivió a partir de la especialización en la formación docente por disciplinas. Esto no surge hasta con el plan 2018, con la licenciatura específica en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria. En la Universidad de Guadalajara la profesionalización en la licenciatura en historia se diversificó con la finalidad de contar con diferentes posibilidades para ingresar al mercado laboral. Lo cual es reflejado en la formación de especialidades del plan de 1996: investigación, docencia y archivo, al ser obligatorio para los alumnos terminar una de ellas. Lo anterior se modificó con el plan de estudio del 2007, en donde se cambia la idea de tres especializaciones por seis orientaciones. Así también, se cambia que no sea obligatorio que los alumnos terminen una orientación en específico para graduarse.

El segundo aspecto contextual lo relaciono con el cambio organizativo en ambas instituciones: la Escuela Normal Superior de Jalisco instituye el trabajo colegiado; la Universidad de Guadalajara gesta y opera la Red Universitaria. Bajo dicho marco, los procesos de endogamia permiten fortalecer las ideas de la institución. Sin embargo, genera problemáticas en torno a reproducir ideas y prácticas.

Ahora bien, el conjunto de normas que conforman la cultura escolar en la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en la Normal y la Orientación en docencia de la licenciatura en historia se produce, reproduce y se deslizan algunos cambios en el trabajo colegiado. Ahí se cruzan las regulaciones internas administrativas, las tradiciones y creencias compartidas y la práctica educativa.

Los procesos de institucionalización en torno al trabajo académico se incrementaron en ambas instituciones en la década de los noventa. Por ello observar las juntas de academia me permitió entender la dinámica de las academias y su relación con las normativas propuestas desde los modelos educativos de ambas instituciones -planes de estudio, Modelo Educativo siglo 21-.

En las academias observé con mayor claridad la formación de liderazgo, la existencia de micropolíticas conformadas en función de resistencia ante los cambios, o por el contrario para consolidar las nuevas ideas de los planes de estudio -caso de la ENSJ- o como un medio para lograr consolidación como docentes.

Además, en los debates y participaciones de los docentes en academia se aluden a creencias colectivas y formas de pensar de los docentes en torno a la enseñanza. Sin embargo, su imbricación con la práctica educativa del profesor ha variado en ambas instituciones:

- En la ENSJ el trabajo en academias es regulado tanto por la SEP, como por la dirección del plantel. Los maestros asisten a las reuniones académicas como parte de su horario de trabajo. En cambio, en la UDG el trabajo colegiado tiene una regulación más laxa: apenas dos sesiones por semestre y la obligatoriedad de asistir es difusa.
- En la ENSJ asistir a las academias es obligatorio; pero no necesariamente los profesores se involucran en las actividades. En la Licenciatura en historia el peso de las academias es menor, pues solo hay dos reuniones por semestre. Además, el tiempo de asistencia no forma parte de las horas laborales del profesor, por lo mismo la dinámica no implica obligatoriedad. La asistencia confiere puntos para solicitar estímulos solo a los docentes de tiempo completo, los cuales son minoría.
- El proceso de consolidación de ambas academias fue diferente. En la Orientación en docencia de la UDG, primero fue generar conocimiento sobre la enseñanza de la historia y publicar y después tratar asuntos de gestión curricular y docencia. En la ENSJ, en cambio, primero se buscó la institucionalización de la reunión de profesores en academias con fines docentes y de aplicación curricular. A partir del Plan del 2018, se estipula que los maestros deben procurar la producción de conocimiento instituyendo cuerpos académicos. Lo anterior se debe en parte a la vinculación del proceso de institucionalización de las academias con lo estipulado en los planes de estudio para la ENSJ y el modelo educativo de la UDG. En la primera institución en el documento, “El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales”, (SEP, 2004), se asumía la importancia de la reunión de los profesores en academias. En tanto, el “Modelo Educativo del Siglo 21”, (UDG, 2007) señala la importancia de la Universidad como generadora de conocimiento y ambientes de aprendizaje.

En ambas instituciones, el proceso de consolidación de las academias ha sido mediado por su estructura formativa, sus objetivos centrales. En la ENSJ priman los saberes pedagógicos y técnicos, en la LH/OD, priman los saberes académicos o disciplinares.

- Como parte de lo anterior, en la UDG los cuerpos académicos están conformados y trabajan. La mayor parte de los docentes de la orientación en docencia de la Licenciatura en historia forman parte de grupos de investigación externos y cuerpos académicos de la institución. En cambio, en la ENSJ el proceso de consolidación de los cuerpos académicos está en formación y en el momento del trabajo de campo los profesores no formaban parte, ni refirieron conformar ningún cuerpo académico.

En la UDG, el Departamento es una instancia nodal en la articulación de los distintos actores educativos de la Orientación en docencia. Hay controles explícitos de carácter administrativo, como firmas de asistencia, las relatorías, la evaluación de alumnos a docentes y la expedición de constancias.

Con respecto a los liderazgos en la ENSJ, la figura del líder como guía o mentor de otros profesores es menor que en la UDG. En la Orientación en docencia de la Licenciatura en historia se dan alianzas entre profesores noveles y profesores consolidados. Dichas alianzas implican lealtades entre profesores y grupos, las cuales se mantienen por largos periodos. En el caso de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria los líderes representan a profesores con fuertes vínculos con el sindicato, la SEP y la SEJ, los cuales logran cierta consolidación en su trabajo a partir de alianzas entre pares. Dichas alianzas parten de coincidir en la comprensión de enfoques y formas de trabajo o intereses comunes, son grupos con una mayor dinámica y modificación ante los cambios o ciertas tareas.

En cuanto a las normas de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia, buscan un mayor control y están definidas por instituciones externas a la Normal: la SEJ y la SEP. Estas regulaciones suelen ser claras y concretas. En cambio, en la Licenciatura en historia, las normas que regulan el trabajo docente son ambiguas entre documentos. A lo anterior se suma la libertad de cátedra del profesor, lo que genera una mayor flexibilidad en prácticas educativas del profesorado.

Otro aspecto constitutivo de la cultura escolar son las creencias colectivas. La creencia colectiva que prima entre los docentes de la UDG es el privilegio del saber sobre la enseñanza, idea que influye en una concepción compartida en el espacio institucional en torno a la enseñanza

como transmisión de saberes y como reproducción. La práctica del profesor se vincula con la erudición y en el maestro como un ejemplo a seguir. Como resultado de la creencia anterior existe una desvalorización hacia la enseñanza, como “un subempleo” del historiador.

Si bien en la Universidad de Guadalajara se privilegia el contenido sobre el enseñar a enseñar, también hay que reconocer que la academia en Orientación en Docencia de la Historia ha abierto un espacio importante, no suficientemente consolidado, para sensibilizar sobre la importancia de estudios en la enseñanza de la historia con criterios didácticos y pedagógicos y para abrir la enseñanza de la historia como una opción de formación y de trabajo. La concepción de la enseñanza de la historia como la construcción de un conocimiento, sí se encuentra en algunos profesores de la Orientación en docencia, como Carlos, Francisco, Margarita, José, sobre todo en quienes tienen vínculos profesionales o académicos con escuelas normales.

En el caso de los profesores entrevistados de la Normal observo tres fuertes creencias colectivas: una en relación a la importancia por homogenizar conceptos, enfoques y materiales como forma de aplicación del plan de estudio y el programa de clase. Existe una creencia sedimentada sobre que el plan de estudio es “Ley”, lo cual contribuye a una concepción de la enseñanza compartida en el espacio institucional con fuertes saberes técnicos e instrumentales. Una tercera creencia es que se enseña el conocimiento que hacen otros. Dicha creencia deja de lado la concepción del profesor como un constructor de saberes, para comprenderlo como un transmisor de un conocimiento que hacen los historiadores. Lo anterior es reforzado con la idea del profesor se hace en la práctica, en donde los profesores comprenden la enseñanza como un oficio que se adquiere mediante la experiencia y su reflexión.

Las creencias señaladas se imbrican con la comprensión de la enseñanza desde sedimentos de concepciones pragmáticos o técnicos, y con cuidar las formas. Hace falta en la ENSJ un mayor manejo de contenidos disciplinares para lograr un equilibrio con los conocimientos pedagógicos. Aspecto que se trata de suplir a partir a partir del modelo del profesor reflexivo.

Siguiendo a Julia (1995), es en la práctica educativa que los profesores transmiten a los alumnos saberes y los integran a la cultura escolar la cual contiene normas y valores. A través de esta investigación encontré que en la Normal los maestros dialogan con el plan de estudio y con regulaciones laborales y administrativas desde sus propios marcos de referencia. De tal modo que interpretan los contenidos y modifican materiales. En cambio, en la Orientación en Docencia, los

docentes muestran un papel más arbitrario en la docencia, aun cuando existe un programa de asignatura este puede ser modificado por el docente en función de su libertad de cátedra.

En la UDG observé una práctica educativa con mayores tintes de aislamiento entre los profesores, mientras que en la Normal hay más relación entre pares. En la primera licenciatura hay una insipiente institucionalización del trabajo colegiado en academias, lo cual genera poco conocimiento en torno a lo que hacen los compañeros de trabajo y trabajos conjuntos.

Los procesos de adaptación que vivieron los docentes en el marco de la pandemia de COVID-19, fueron comunes en ambas instituciones. Un primer momento fue de descontrol, seguido por otro de acomodo. Los docentes de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia mostraron una mayor incertidumbre ante la aplicación del programa semestral de asignatura, recordemos que una creencia latente es la mitificación del plan de estudio y los programas semestrales. El confinamiento provocó en los profesores la necesidad de adaptar lo presencial al trabajo en línea, más que de buscar configurar nuevos ambientes de aprendizaje y reflexionar sobre la diferencia entre ambas modalidades. En la Orientación en docencia de la Licenciatura en historia, la adaptación tuvo dos lógicas, profesores que trataron de trasladar lo presencial a virtual, y profesores que ubicaron que eran ambientes de aprendizaje distintos.

Ahora bien, generar ambientes de aprendizaje es una de las líneas de intereses del “Modelo Educativo del siglo 21”, (UDG, 2007) y uno de los intereses de las asignaturas en formación docente en la licenciatura en historia: Desarrollo de ambientes de aprendizaje y Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia. Sin embargo, la gran mayoría de los profesores no se encontraba familiarizado con los ambientes de aprendizaje en línea y se limitaron a llevar el trabajo del aula a una videollamada: asistencia, presentación de temas, exposición de temas, etc.-. Los profesores que mostraron mayor adaptación a las circunstancias fueron los jóvenes con menor tiempo como docentes y más familiarizado con las TIC.

Las respuestas que presenté a las dos preguntas particulares de investigación, me ayudaron a responder la pregunta central ¿Cómo los profesores formadores de docentes se apropian de la enseñanza de la historia en el marco de una cultura escolar? Los formadores de docentes articulan un saber pedagógico y docente en función de la apropiación que realizan de los objetos que regulan la enseñanza de la historia, las normas institucionales de la licenciatura en que trabajan y la práctica educativa. Como ya se mencionó en la apropiación influyen los marcos de referencia del profesor, la posición que ocupa en la institución, su formación inicial y continua y su trayectoria profesional.

A partir de como los profesores usan los objetos que norman la enseñanza de la historia, pude observar en ambas instituciones una apropiación de un saber pedagógico con tintes pragmáticos y técnicos y también aludiendo al profesor reflexivo. Lo anterior tiene sus matices entre ambas instituciones. En la Licenciatura en enseñanza aprendizaje de la historia de la ENSJ, el carácter de los procesos de apropiación pragmático es relacionado por los profesores con la aplicación que hacen de los planes y programas de estudio, las regulaciones administrativas y el cómo realizan el trabajo colegiado. Este pragmatismo se definió en reformas anteriores que privilegiaron “un enfoque instrumental conductista y eficientista, conocido como tecnología educativa” (SEP, s/f, p.33), dicho modelo con disposiciones que circularon en los noventa centradas en resultados. En ese sentido, la apropiación que ellos hacen del plan de estudio del 2018 se ve “mitificado”, por la creencia de que el “Plan es Ley”. No obstante, esta apropiación se encuentra en tensión ante la flexibilidad propuesta en el plan de estudio del 2018, que permite mayor libertad al profesor a la hora de aplicar el plan de estudio y los programas de asignatura.

Observé tensiones en los usos e interpretaciones que hicieron los docentes sobre lo que consideran los conceptos clave de la formación docente en enseñanza de la historia: transposición didáctica y el conflicto cognitivo. Las interpretaciones entre docentes fueron diversas, no llegaron a un consenso. Para los docentes que asumen la enseñanza como un oficio, la transposición didáctica se aprende con la experiencia y consiste en pasar de la transmisión de ideas simples a las de mayor complejidad. Para los docentes que su saber pedagógico es articulado con saberes técnicos e instrumentales, la transmisión implica convencionalismo. Es decir, formar una identidad normalista “aquí se aprende a enseñar”. Los procesos reflexivos del profesor se entrecruzan con los saberes técnicos e instrumentales.

La apropiación del saber pedagógico que realizan los formadores de docentes se encuentra mediada por la cultura escolar de la ENSJ y se manifiesta a partir de la experiencia de los docentes en cuanto a las regulaciones centradas principalmente en aspectos administrativos y técnicos. En su experiencia los docentes acatan, pero no necesariamente cumplen todas las normas. De esa manera los profesores pueden aparentar que cambian sus prácticas, pero también pueden realizar transformaciones en su práctica educativa. Con esto desplazan de manera lenta ideas sedimentadas, vinculándolas a propuestas emanadas desde los nuevos planes de estudio con su experiencia docente en educación secundaria.

El saber docente y la práctica educativa se imbrican con el normalismo, con los juegos de poder que ejercen diferentes actores -el sindicato, el director, la SEP, la SEJ-. En ese sentido, la simulación y el “no dar línea” puede mostrar un inmovilismo por parte de los docentes, pero también una acción positiva en donde el profesor va realizando lentas innovaciones. El saber jugar con lo establecido y la creatividad o iniciativa en relación a las necesidades de la asignatura, sus alumnos o sus propios intereses forma parte del saber docente de los profesores de la Normal.

Para el caso de la Orientación en docencia de la UDG, la apropiación de la enseñanza de la historia de los profesores, también se ve mediada por usos e interpretaciones prácticas, cercanas a la reforma educativa de la década de los noventa. Los maestros incorporan la “práctica”, la vivencia de la enseñanza y la relacionan con la difusión.

Los usos e interpretaciones que hacen los docentes sobre los planes y programas de estudio muestran procesos de apropiación que articulan un saber pedagógico en donde los saberes académicos -la erudición- prima sobre otros saberes. Como se vio en el capítulo del contexto institucional, desde los primeros planes de estudio de la UDG en la carrera para maestro en historia y posteriormente la formación de la licenciatura en historia, la erudición y el dominio de los contenidos teóricos y disciplinares se consideran por la cultura escolar como un eje central de la enseñanza, frente a otro tipo de saberes.

Esta centralidad de contenido provoca poca atención a cómo enseñar historia. Sin embargo, esta idea se ha ido modificando: en el trabajo de los docentes de la académica en orientación en docencia sí se vincula docencia con investigación. Así también, la posibilidad para concursar por horas en educación secundaria y el plan de estudio del 2007, es incluido por profesores considerando la formación de ambientes de aprendizaje.

La cultura escolar, en la Licenciatura en historia de la UDG, muestra una mayor autonomía y a la vez, ambigüedad. El profesor tiene libertad de cátedra, por lo que puede mantener una práctica educativa poco cuestionada, sin transformar métodos. Por lo que también posibilita actualizaciones de los contenidos o los enfoques. En la Orientación en docencia, los profesores mostraron prácticas educativas en donde prima el uso del seminario, la elaboración de ensayos. El profesor sigue siendo el centro de la enseñanza y se incluye a los alumnos a partir de la participación y comentarios en torno a las lecturas sugeridas por el profesor. También los docentes motivan a que los alumnos den una clase como parte de un producto docente lo que les ayuda a vivir la experiencia docente, saber presentar un tema, saber planear una clase. Lo anterior es mayor

en los docentes que comparten en su trayectoria profesional o formativa vínculos con el normalismo.

Es interesante observar que en la LH/OD, el vínculo con escuelas normales es bien visto, y en contraparte en la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia de la ENSJ, el vínculo entre universidad y normales es cuestionado. La diferente estructura curricular y formativa entre ambas licenciaturas genera dicho recelo por parte de los profesores de la Normal, pues consideran que los profesores universitarios comprenden de diferente forma la enseñanza al priorizar los contenidos frente a lo pedagógico; además de carecer de experiencia en educación básica.

En la Orientación en docencia de la Licenciatura en historia también hay tensiones. Una de ellas en la comprensión de ambientes siendo para unos profesores la construcción de ambientes ¿escolares o de otros espacios? En los primeros, el saber docente se asocia a la didáctica y saberes técnicos, en la segunda se alude a la divulgación y a saberes informales basados en la experiencia -existen profesores que entrecruzan las dos visiones-. Otra de las tensiones se encuentra en la libertad de cátedra y sus posibles límites mediados por los presidentes de academia. Sin embargo, aunque las academias existen y se reúnen al semestre, la inasistencia de profesores es alta.

En ese sentido sería conveniente considerar los siguientes elementos en ambas licenciaturas:

- El modelo de formación del maestro reflexivo que es capaz de dialogar con otros para ir solventando los retos que le plantea el ser docente y estar constantemente aprendiendo del trabajo colegiado.
- La importancia de las academias de profesores, como espacios en donde socializan saberes y debaten prácticas. En ambas licenciaturas, el trabajo de los docentes puede propiciar trabajos de investigación conjuntos, es decir conformación de cuerpos académicos. Práctica ya encausada en Historia y pendiente en la Normal principalmente en la LEAH/ES de la ENSJ.
- Cuestionar la persistencia de visiones técnicas instrumentales. Aunque son importantes en la organización y aplicación de los planes y programas, considero que no deben ser el centro de la formación docente, en donde el equilibrio debería estar puesto entre la formación teórica disciplinar de la historia y la formación teórico- metodológica de la enseñanza.

- Ambas licenciaturas conocen poco de la investigación en enseñanza de la historia y dialogan poco con sus autores. No es suficiente ni los enfoques de historia ni las prescripciones de la SEP para una buena enseñanza.
- Es importante que el profesorado asuma el conocimiento escolar como algo que se construye en el aula en la práctica educativa cotidiana y que sea consciente del peso de la cultura escolar en los conocimientos, creencias y prácticas que enmarcan el trabajo de enseñanza, ello permite dejar de comprender la docencia sólo como reproducción y transmisión de saberes.

Finalmente, a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis, surgieron temas emergentes que quedan como referente para futuras investigaciones. Sería interesante observar en el campo laboral, qué están haciendo los egresados que trabajan en espacios de divulgación o de enseñanza de la historia, qué problemas enfrentan y de que les ha servido la formación. Lo anterior también aplica para los egresados de la ENSJ de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia ¿los nuevos planteamientos en enseñanza de la historia han ayudado a los egresados para configurar un pensamiento histórico en los estudiantes de secundaria? ¿cómo lo logran los docentes?

Asimismo, quedan cuestionamientos sobre cómo ingresan y permanecen o no en el mercado de trabajo los egresados.

Un segundo tema emergente es el trabajo de los profesores de asignatura, el cual muestra cierta invisibilidad por parte de los administradores, sería interesante profundizar en sus condiciones laborales y cómo influyen en su práctica educativa.

En lo institucional queda como punto abierto, el papel de los Departamentos en los procesos educativos ¿cómo es que la gestión influye en los procesos de formación? y el papel de las academias como grupo de interacción y apoyo a los docentes, en asuntos no sólo académicos y en relación con los alumnos, sino también en situaciones emocionales como el desgaste o el stress propio del trabajo docente. En la ENSJ los juegos de poder y políticas al interior de la institución, el papel de la sección 47 en la formación docente.

En función de la práctica educativa, un tema de interés es cómo los profesores configuran el discurso histórico escolar, el cual implica pensar en la dimensión política de la enseñanza de la historia, los cuestionamientos que hace el propio profesor sobre la formación del ciudadano que

se busca formar con los planes de estudio en enseñanza de la historia, aspecto que no traté en esta investigación.

Para finalizar, un elemento que quedó en evidencia con el emergente trabajo en línea por la contingencia del COVID-19, fue el poco conocimiento de los profesores sobre el uso de las TIC. Sería interesante para posteriores investigaciones conocer el impacto con la “vuelta a la normalidad”.

Referencias

- Acosta, A. (2005). Departamentalización y contexto organizacional: la experiencia de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California, 7(1), pp. 1-18. Recuperado el 10 de 04 de 2021, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/128>
- Agencia Corporativa de Servicios Integrales (ACSI). (2016). *Estudios de Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño Docente*. Universidad de Guadalajara. ACSI. Recuperado el 24 de 01 de 2023, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj73rKqmu39AhX0EkQIHattBMUQFnoECAwQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.cga.udg.mx%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FResultadosProesde2016.pdf&usg=AOvVaw2gYPjtR2GwQToMsK13f9gw>
- Aguirre, F., y Barraza, L. (2021). El trabajo colegiado y sus implicaciones: diseño de una propuesta pedagógica. *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica, 45(Num. 2), pp. 1-19. Recuperado el 06 de 07 de 2022, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/42985>
- Alanís, F., y Medina, R. (2019). *El oficio de enseñar. Una experiencia docente en posgrado en historia*. El Colegio de San Luis.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia de maestros "inexpertos". Bibliografía, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 1-12. Recuperado el 3 de 10 de 2022, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjcpMTFue36AhWFEEQIHbKHAXUQFnoECBwQAQ&url=https%3A%2F%2Frieoei.org%2FRIE%2Farticle%2Fview%2F2888&usg=AOvVaw0X78PDuXG1O1wuWPTT9Vh8>
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 21- 29. Recuperado el 3 de 12 de 2022, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.

- Argüello, D. (2020-1). *Programa de materia. Enseñanza de la Historia I*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Historia. Recuperado el 20 de 09 de 2021, de <http://historia.filos.unam.mx/inicio/acerca-del-colegio/planta-academica/dalia-carolina-arguello-nevado/>
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. Colegio de México. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/j.ctv51381n>
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Recuperado el 29 de 07 de 2022, de <https://docplayer.es/14227016-El-sistema-de-formacion-de-maestros-en-mexico-continuidad-reforma-y-cambio-alberto-arnaut-alberto-arnaut-c-d-17.html>
- Arteaga, B., y Camargo, S. (septiembre- diciembre de 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*. Universidade do Estado de Santa Catarina, (13), pp. 110-140. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>
- Ayala, M., Flores Peredo, L., y Gabayet, L. (2007). Homenaje a Carmen Castañeda García (Guadalajara, 1941-2007). *Takwá*, CUCSH- UDG, (11-12), pp. 221-254. Recuperado el 25 de 03 de 2021, de http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa1112/homenaje_carmen.pdf
- Ayala, S. (2007). Las competencias profesionales en la formación del historiador: los casos de la Universidad de Guadalajara y el proyecto 6x4 UEALC en América latina. En R. M. Ávila, R. López, y E. Fernández, *Las competencias profesionales para la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (págs. 159-173). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Obtenido de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44487/01520123000011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ayala, S. F. (2007). La dinámica del trabajo académico en el proceso de asumir nuevos retos curriculares. El caso de la Normal Superior Semiescolarizada (ENSEF) Profesor Celerino

- Cano Palacios en Puebla. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Recuperado el 27 de 07 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwif59_z0s75AhX8LEQIHeouCBAQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv09%2Fponencias%2Fat16%2FPRE1178946179.pdf&usg=AOvVaw2r-ftzJRaetCAp0AgYYVTV
- Barba Casillas, José Bonifacio. (May-Aug. 2009). "Los maestros de educación básica en la planeación educativa del gobierno federal." *Investigación y Ciencia*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 44, pp. 37-42. Recuperado el 10 de 10 de 2021, <link.gale.com/apps/doc/A357264538/IFME?u=anon~116b0a08&sid=googleScholar&xid=891e19f7>
- Barraza, L., y Guzmán, A. (2007). El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango. En C. N. Educativa (Ed.), *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango*. COMIE. IX, pp. 1-11. Recuperado el 02 de 07 de 2022, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/dat13.htm>
- Birgin, A (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación. Compilado por D. Inés, P. Ferrante, y D. Pulfer, *Pensar la educación. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. pp. 189-199. Recuperado el 14 de 10 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEWj3163jwOj6AhUGLkQIHtSuDoIQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.clacso.edu.ar%2FArgentina%2Funipe%2F20200820015548%2FPensar-la-educacion.pdf&usg=AOvVaw3-NZF_3CmTulss
- Buenfil, R. (1993). Análisis del discurso y educación. *Documento DIE*. Instituto Politécnico Nacional, (26) pp. 1-25. Recuperado el 14 de 05 de 2019, de https://www.academia.edu/11978745/An%C3%A1lisis_de_discurso_y_educaci%C3%B3n
- Buenfil, R. (1999). Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación. En E. Remedi, *Encuentros de investigación educativa*. Plaza y Valdés, 95-98 pp. 197-211. Recuperado el 13 de 05 de 2019, de

- [https://books.google.com.mx/books?id=qpwIddJULsgC&pg=PA197&lpg=PA197&dq=Encuentros+DIE+rosa+burgos&source=bl&ots=Ys2h9rVNYc&sig=ACfU3U0PryocC_U RKtQ1Dg-czUJW6MWOYA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiEq_aymZziAhUEPH0KHUn_ACsQ6AEwAXoECAgQAQ#v=onepage&q=Encuentros%20DIE%](https://books.google.com.mx/books?id=qpwIddJULsgC&pg=PA197&lpg=PA197&dq=Encuentros+DIE+rosa+burgos&source=bl&ots=Ys2h9rVNYc&sig=ACfU3U0PryocC_U RKtQ1Dg-czUJW6MWOYA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiEq_aymZziAhUEPH0KHUn_ACsQ6AEwAXoECAgQAQ#v=onepage&q=Encuentros%20DIE%20)
- Calvo, B. (1995). Calidad y educación normal superior. *Latinoamericana de Estudios Educativos*. Universidad Iberoamericana. XXV(1), pp. 85-106. Recuperado el 03 de 09 de 2021, de https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_1_04.pdf
- Camacho, B. (2007). *La reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco, avances y dificultades en la implementación: 1999-2006*. Tesis Maestría en Políticas Públicas Comparadas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Recuperado el 13 de 07 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWsd7YgZj5AhX9IkQIHUSKCwoQFnoECAQQAQ&url=http%3A%2F%2Fconocimientoabierto.flacso.edu.mx%2Fmedios%2Ftesis%2Fcamacho_b.pdf&usg=AOvVaw1N4mI3uEXJYq076NPP46Z1
- Camacho, B. (2008). *La reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco. Avances y dificultades en la implementación: 1999-2006*. Secretaría de Educación Jalisco, Escuela Normal Superior de Jalisco.
- Camacho, B. (2010). La práctica directiva, una apuesta por el cambio: reflexiones en torno a la complejidad de la tarea de dirigir. En B. Camacho, y M. Reyes, *Formar docentes. Miradas desde la Escuela Normal Superior de Jalisco y otros contextos educativos*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Campos, C. (2019). *Las Academias para la Profesionalización de los formadores de docentes: El caso de la ENSJ*. Tesis, Instituto Transdisciplinario de la Conciencia.
- Cañedo, T., y Figueroa, A. (2013). La práctica docente en la educación superior: una mirada hacia la complejidad. *Sinéctica. Revista electorina de educación*, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, (41), pp. 1-18. Recuperado el 05 de 01 de 2023, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200004&script=sci_abstract

- Casanova, Ú., y Berliner, D. (1997). La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo. *Revista de educación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) Ministerio de Educación y Formación Profesional, (312), pp.43-80. Recuperado el 29 de 11 de 2018, de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre312/re3120400460.pdf?documentId=0901e72b81272be8>
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*. Universidad del Bío Bío, (10), pp.13-25. Recuperado el 03 de 01 de 2023, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwig2Zqdxrv9AhVOLmoFHWYmBYgQFnoECA0QAw&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F979%2F97917573002.pdf&usg=AOvVaw284NNL3JCFJobikrHV Mp7J>
- Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. (2012). *Licenciatura en Historia*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 5 de 12 de 2020, de http://www.cucsh.udg.mx/licenciaturas/licenciatura_en_historia
- COAPEHUM. (s.f.). *Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades*. Recuperado el 25 de 05 de 2020, de <http://www.coapehum.org/re-acreditados-p%3%bablicas.html>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Condliffe, E. (2003). La investigación educativa en Estados Unidos: reflexiones para la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 8(18), pp. 547- 560. Recuperado el 29 de 10 de 2018, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001810
- Coordinación de Desarrollo Académico. (2020). *Coordinación de Desarrollo Académico*. (UDG, Editor). Recuperado el 10 de 12 de 2020, de Guía de carreras. Licenciatura en Historia: <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-historia/?programa=0>
- Creswell. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Cruz, R. L. (2011). La reforma en educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Recuperado el 30

- de 12 de 2020, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1935.pdf
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio de 1997*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 19 de 11 de 2018, de <https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-u69F0CjJgj-cds16.pdf>
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Chavoya, M. L. (2002). La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, XXXI(121), pp. 7-25. Recuperado el 17 de 03 de 2021, de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista121_S1A1ES.pdf
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- De Amézola, G. (2008). Historia. En S. Malo, *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la Educación Superior en América latina. Informe final del proyecto 6x4 UEALC*. Asociación Colombiana de Universidades, pp. 493- 588, Recuperado el 14 de 11 de 2018, de http://108.59.253.179/~uealc/site2008/p01/6x4_p01c.pdf
- De Gortari, H. (1998). El reto de enseñar historia. Entrevista con Hira de Gortari Rabiela. *Revista Cero en conducta*. Educación y cambio, (46), pp. 13- 24. Recuperado el 24 de 10 de 2018, de <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista46/Revista46Sello%20%28arrastrado%29%202.pdf>
- Delgado Benito, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Tesis doctoral, Universidad de Burgos. Recuperado el 25 de 08 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>
- Departamento de Historia. (2012). *Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 3 de 9 de 2018, de Departamento de Historia: <http://www.cucsh.udg.mx/directorio/dependencia/Departamento%20de%20Historia>

- Diario Oficial de la Federación. (23 de 03 de 1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. Secretaría de Gobernación. Recuperado el 13 de 12 de 2020, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984
- Diario Oficial de la Federación. (29 de 01 de 1990). Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1944. Secretaría de Gobernación. Recuperado el 8 de 11 de 2021, de Diario Oficial de la federación: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (19 de 05 de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Secretaría de Gobernación, pp. 4-14. Recuperado el 17 de Noviembre de 2018, de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=05&day=19>
- Diario Oficial de la Federación. (11/05/2000). Acuerdo numero 269. Por el que se establece el plan de estudio para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Secretaría de Gobernación. Recuperado el 15 de 08 de 2019, de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_269.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (21 de 01 de 2005). Reglamento Interior de la Secretaria de Educación Publica. Secretaría de Gobernación, pp. 1- 44, Recuperado el 18 de 11 de 2018, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n128.pdf>
- Diario Oficial de la Federación, (19 de 08 de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. SEP. Recuperado el 16 de 03 de 2023, de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (11 de 09 de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Secretaría de Gobernación. Recuperado el 30 de 09 de 2018, de Secretaria de Gobernación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación, (05 de 02 de 2018). Acuerdo 05/02/2018, Decreto por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Secretaria de Gobernación. Recuperado el 18 de 07 de 2022, de Secretaria de Gobernación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018#gsc.tab=0

- Diario Oficial de la Federación. (3 de 07 de 2018). Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Secretaría de Gobernación, (Anexo 10). Recuperado el 15 de 11 de 2018, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533906&fecha=03/08/2018
- Diario Oficial de la Federación. (10 de 07 de 2018). Manual de Organización de la Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Gobernación. Recuperado el 28 de 07 de 2022, de Secretaria de Gobernación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5530690&fecha=10/07/2018#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (14 de 07 de 2018). Acuerdo número 14/07/18, Se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Secretaría de Gobernación. Recuperado el 10 de 01 de 2023, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (03 de 08 de 2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Secretaría de Gobernación. Recuperado el 2 de 10 de 2022, de Secretaria de Gobierno: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 12, 88-103. Recuperado el 16 de 09 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjThs-5svP9AhVJJ0QIHcuDBxgQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F761%2F76109906.pdf&usg=AOvVaw22oh4L5_MRXtFLSGnPdDN5
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Á. Díaz Barriga, y C. Domínguez, *Interpretación: un reto en la investigación educativa*. Newton y Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 229-262..

- Duckworth, E. (1981). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de «aplicar a Piaget». *Infancia y aprendizaje: journal for the study of Education and development*. Fundación Infancia y Aprendizaje, (2), pp. 163-177. Recuperado el 14 de 03 de 2018, de <http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/Eleanor%20Duckworth.pdf>
- El Informador. (2 de 10 de 1973). Nuevo Impulso a la educación con la Normal Superior y Correspondencia. *El Informador*, CCXVII(19,968), pp. 21- 22, pp. 1C-2C. Recuperado el 20 de 10 de 2020, de <http://hemeroteca.informador.com.mx/#>
- El Informador. (5 de 09 de 1974). Terreno para construir la Escuela Normal Superior. *El Informador*, CCXX(20, 305), pp. 1-C, 2-C. Recuperado el 14 de 08 de 2021, de <http://hemeroteca.informador.com.mx/#>
- Elías, M. E. (01 de mayo- agosto de 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*. Universidad Nacional Heredia, 19(2), pp. 285- 301. Recuperado el 20 de 06 de 2022, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjd8enu1db5AhX0KkQIHTuUDLQQFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F1941%2F194138017016.pdf&usg=AOvVaw0N8FsmR-rS0WAlAUdXAe0y>
- ENSJ. (2004). *Reglamento interno. Escuela Normal Superior de Jalisco*. Escuela Normal Superior de Jalisco. Recuperado el 20 de 10 de 2020, de <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2014/02/REGLAMENTO-INTERNO-ENSJ.pdf>
- ENSJ. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional. Escuela Normal Superior de Jalisco*. ENSJ. Recuperado el 13 de 11 de 2020, de https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/PDI_ENSJ_Obs-1-Final.pdf
- ENSJ. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Plan de Estudio 2018*. Escuela Normal Superior de Jalisco. Recuperado el 12 de 09 de 2022, de <https://www.ensj.edu.mx/oferta-academica/>
- Espinosa, C. M. (julio - diciembre, 2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*. Instituto de Investigaciones en Educación, (7), pp. 1-14. Recuperado el 15 de 07 de 2022, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE>

- wj9jonU0PX9AhViPUQIH4dAIwQFnoEACAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F2831%2F283121713004.pdf&usg=AOvVaw2lYj1cS3t39WPSXKbRJ3Yk
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Velázquez, y D. Vaillant, *Apredizaje y desarrollo profesional docente*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, pp. 15- 27. Recuperado el 28 de 09 de 2018, de file:///C:/Users/citla/AppData/Local/Temp/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf
- Fairsten, G., y Carretero, M. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. (. Trillas Bernet), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó, pp. 177- 207.
- Fierro, y Contreras. (2023). *La práctica docente y sus dimensiones*. Chile: VALORAS, UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 15 de 01 de 2023, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiZjp-7-b79AhXyEUQIHbhdCTIQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fiescapayanch-cat.infed.edu.ar%2Fsitio%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F03%2FLa_practica_docente_y_sus_dimensiones
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M., y Juárez, L. (s.f.). Escuelas que han dado vida a Guadalajara. La Escuela Normal Superior de Jalisco. Recuperado el 10 de 20 de 2020, de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CzJjVYtL9moJ:https://0201.ncdn.net/4_2/000/000/071/260/ESCUELAS-QUE-HAN-DADO-VIDA-A-GUADALAJARA.docx+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx
- Franklyn, B. (1991). La historia del currículum en Estado Unidos status y agenda de investigación. *Revista de educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional español, (295), pp. 39-57. Recuperado el 1 de 11 de 2018, de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29502.pdf?documentId=0901e72b813577e5>
- Galván, L. E. (2006). Teoría y práctica en la enseñanza de Clío. En L. E. Galván (Coord), *La formación de una conciencia histórica* (págs. 219-241). Academia Mexicana de la Historia, pp. 219-241.

- Galván, M. L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Octaedro.
- García, A. M. (enero- junio de 2017). Percepciones de los/las estudiantes sobre la organización de una escuela. *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*. Posgrados UPN- Puebla, 4(1). Recuperado el 17 de 07 de 2022, de <https://upn211.edu.mx/rev/>
- García, B., Nava, G., Ramírez, V., y et., at. (10 de abril-junio de 2009). El modelo académico en la Universidad de Guadalajara. Interacción entre disciplinas. *Revista de Educación y Desarrollo*. Universidad de Guadalajara, pp. 17-31. Recuperado el 08 de 04 de 2021, de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Lara.pdf
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-15. Recuperado el 20 de 09 de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- García, F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social. Feducaria- Salamanca*, (19), pp. 49-62. Recuperado el 14 de 09 de 2019, de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31830/Conocimiento_escolar.pdf?sequence=1
- García, L. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Doctorado en Educación, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- García, L. J. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970- 2019). En J. Trujillo, A. Ríos, y J. García, *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Escuela Normal Superior, pp.17-26. Recuperado el 3 de 12 de 2020, de <http://www.ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-0-Completo.pdf>
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2006). *Historia del Normalismo en Jalisco*. Gobierno de Jalisco, Secretaría de Educación.

- Gobierno del Estado de Jalisco. (2018). *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2018-2017*. Gobierno del Estado de Jalisco. Recuperado el 27 de 10 de 2018, de http://media.educacioncampeche.gob.mx/file/file_ad0474ff6a1a709956fa0eb82456a8e4.pdf
- Gómez, C., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo & Argumento*. Universidade do Estado de Santa Catarna, 6(11), pp. 5-27. Recuperado el 13 de 09 de 2017, de <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005/3052>
- González, L. (1998). ¿Qué historia enseñar? Entrevista con Luis González y González. *Cero en conducta*, (46), pp. 5-11. Recuperado el 24 de 10 de 2018, de <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista46/Revista46Sello%20%28arrastrado%29%201.pdf>
- González, L., Ruiz Gabriela, y Viveros, O. (2019). Trayectoria docente en la Facultad de Filosofía y Letras. En H. Torres. Universidad de Guadalajara.
- González, M. (2011). Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica desde la enseñanza de la historia. *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina*, pp. 107-118. Recuperado el 22 de 09 de 2019, de https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/pdf/gonzalez.pdf
- González, M. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo Andino*. Universidad de Tarapacá, (53), pp. 45-57. Recuperado el 21 de 09 de 2019, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00045.pdf>
- González, V. R. (enero- junio de 2018). La reforma educativa en México: 1970- 1976. *Espacio, Tiempo y Educación*. FahrenHouse Ediciones, 5(1), pp. 95-118. Recuperado el 20 de 11 de 2020, de <file:///C:/Users/citla/AppData/Local/Temp/Dialnet-The19701976EducationReformInMexico-6417548.pdf>
- Granja, J. (Julio del 2000). Configuración de conocimientos sobre la educación:. *Colección pedagógica universitaria*. Universidad Veracruzana, (32-33), pp. 55-71. Recuperado el 14 de 12 de 2018, de Universidad Veracruzana: https://www.uv.mx/cpue/colped/N_32_33/Configuracion_de_conocimientos.html

- Guilar, M. (enero-marzo de 2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*. Universidad de los Andes, 13(44), pp. 235-241. Recuperado el 28 de 03 de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Gutierrez, E. A. (2021). Gestión y Lierazgo de las Escuelas Normales en México. *4° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, s/p. Universidad de Sonora, Recuperado el 15 de 07 de 2022, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj8u5L1gtb5AhVoBUQIHUOhAZMQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fconisen.mx%2FMemorias-4to-conisen%2FMemorias%2F2448-1312-Ponencia-doc-%2520LISTO.docx.pdf&usg=AOvVaw0z5k5ZWorXle5aOtWFE90o>
- Gúzman, E. G. (2015). *Política magisterial en Jalisco. Los procesos de relevo de comités en las secciones 16 y 47 del SNTE, 2004-2012*. México: STAUdeG.
- H. Consejo General Universitario. (4 de 06 de 2002). *Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 29 de 03 de 2021, de http://www.patrimonio.udg.mx/sites/default/files/10_dictamen_monumento.pdf
- Hervás, R., y Miralles, P. (marzo de 2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*. Consejería de Educación y Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, (10), pp.34- 40. Recuperado el 11 de 02 de 2018, de http://www.educarm.es/documents/246424/461840/revsita9_art06.pdf/3716129f-b19d-4e2b-84d3-27bfaec09942
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*. Universidad de Murcia, (6), pp. 487-499. Recuperado el 10 de 08 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Imbernón, F., y Colén, M. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*. Universidad de la Rioja, (25), pp. 57-76. Recuperado el 15 de 08 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236973>
- INEE. (s.f.). *Cifras básicas. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 4 de 10 de 2018, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M106.pdf>

- INEE. (2007). *Panorama educativo de México 2007. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. Recuperado el 21 de 11 de 2008, de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2455>
- INEE. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 15 de 10 de 2022, de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-normal-en-mexico-elementos-para-su-analisis/>
- INEE. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Recuperado el 15 de 10 de 2021, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjEhai1oLL4AhU9J0QIHCKCyAQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.planeacion.sep.gob.mx%2FDoc%2Festadistica_e_indicadores%2Fprincipales_cifras%2Fprincipales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf&u
- INEGI. (1961). *Fundamento Estadístico del Plan de Once Años de Educación Primaria. 1961*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825460068/702825460068_1.pdf
- INEGI. (2005). *Los profesionistas en Jalisco*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/76/702825498009/702825498009_8.pdf#\[0,{%22name%22:%22Fit%22}\]](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/76/702825498009/702825498009_8.pdf#[0,{%22name%22:%22Fit%22}])
- Instituto Mora. (2017). *Licenciatura en Historia*. Recuperado el 20 de 09 de 2018, de Instituto Mora: <https://www.institutomora.edu.mx/Docencia/licenciaturaHistoria/SitePages/Inicio.aspx>
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus, y E. González, *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 131-153.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lamoneda M. (enero- junio de 1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 3(5), pp. 101- 112. Recuperado el 03 de 11 de 2018, de

- <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00239&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n005/pdf/rmiev03n05scC00n05es.pdf>
- Latapí, P. (2014). *La investigación sobre la enseñanza de la historia en México*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Le Goff, J., y Santoni, A. (1996). *Investigación y enseñanza de la historia*. Instituto Michoacano de la Educación.
- Linares, A. (Bienio 2007-2008). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Master en Paidopsiquiatría*. Recuperado el 21 de 05 de 2019, de http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf
- López, M. C., Díaz, L., y Mendoza, M. (junio de 2005). Las academias en red de la Licenciatura en Educación a Distancia de la Universidad de Guadalajara. Análisis FODA. (V. Educa, Ed.) *Encuentro Internacional de Educación Superior*, s/p. Recuperado el 20 de 01 de 2023, de <https://recursos.educoas.org/publicaciones/las-academias-en-red-de-la-licenciatura-en-educacion-distancia-de-la-universidad-de>
- Madueño, M., Márquez, L., y Hurtado, A. (2021). Trabajo colegiado entre pares y su función en la formación docente. En XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 1-10. Recuperado el 15 de 01 de 2023, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj00uGG3tb8AhV1PEQIHfYfAoYQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv16%2Fdoc%2F2305.pdf&usg=AOvVaw2EyRCtmOoOq5KQnT4zd_R0
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutens de Madrid, 12(2), pp. 531-593. Recuperado el 15 de 03 de 2019, de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiH96Dv4ZziAhVvhq0KHWyABQkQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FRCED%2Farticle%2FviewFile%2FRCED0101220531A%2F16749&usg=AOvVaw0Fky4RiZQQjDUcAT2HrwXw>
- Martínez, M. A. (enero- junio de 2019). Persecución sobre Clío. Cuando el presentismo neoliberal alcanzó a las humanidades. *Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 21(32), pp. 59-94. Recuperado el 14 de 03 de

- 2021, https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9421 de
- Martínez R., N., y Gutiérrez R., D. (2020). Prácticas y significados de la apropiación de capital. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Red de Investigadores Educativos, 11, pp. 1- 19. Recuperado el 15 de 08 de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150019>
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos.
- Mercado, L., y Silva, Y. (2012). La formación de los docentes de educación primaria y secundaria de la Escuela Normal Superior. En L. Llanes, *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío. pp. 19-27. Recuperado el 14 de 08 de 2018, de http://www.palabradeclio.com.mx/src_pdf/Did1513465323.pdf
- Molino, E. G. (2015). Tradiciones y educación. En I. J. Hermenéutica (Ed.), *Tradiciones y educación*. IV. pp. 1- 9. Recuperado el 27 de 07 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj2uNf64K35AhXFLEQIHdvyDnsQFnoECAUQAQ&url=http%3A%2F%2Fproyectohermeneutica.sociales.uba.ar%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F12%2F81_molino.pdf&usg=AOvVaw0K7ynP9zQ7fcnsr0
- Montanares, E., y López, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California, 20(1), pp. 93-103. Recuperado el 3 de 08 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj d7_Gl8sH5AhUZLEQIHRaKCVIQFnoECBAQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.mx%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1607-40412018000100093&usg=AOvVaw3GVu4352_KxSoDNk-d7sQZ
- Moreno, M. (2013). Los Organismos Internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing, *La escuela normal: una mirada desde el otro*. IISUE- UNAM, pp. 23-48. Recuperado el 12 de 10 de 2021, de www.iisue.unam.mx/libros
- Muñoz, A. A. (Abril- junio de 2008). Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político. (C. M. Educativa, Ed.) *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 13(37), pp. 377- 417. Recuperado el 24 de 07 de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200004
- Muñoz, C. (2000). *La Escuela Normal Superior de Jalisco*. ENSJ. Recuperado el 10 de 10 de 2020, de https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2018/09/HISTORIA_ENSJ.pdf
- Navarrete, Z. (julio- diciembre de 2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Historia de la Educación Latinoamericana*,. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 17, pp. 17-34. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002
- OCDE. (1999). *Proyectos sobre Competencias en el cotexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Recuperado el 04 de 05 de 22, de <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE. (2005). *La Definición y Selección de Competencias claves. Resumen Ejecutivo*. (OCDE, Ed.) Recuperado el 17 de 11 de 2018, de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Olvera, J. (2017). La Calidad Educativa y el Enfoque por Competencias en el Nivel Superior. *Boletín científico de la Escuela Superior de Actopan*, 4(8). Recuperado el 25 de 10 de 2018, de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/2299/2298>
- Oropeza, L. (Oct-Dic de 1999). La oferta de posgrados en educación en jalisco. *Educar*, (11). Recuperado el 02 de 11 de 2022, de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_280/a_3634/3634.htm
- Ortega Iglesias, J. M. (Primer trimestre de 2017). Conocimiento escolar y conocimiento “disciplinar” del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *FOLIOS, revista de la Facultad de Humanidades*. Universidad Pedagógica Nacional, (45), pp. 87-14. Recuperado el 16 de 09 de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a07.pdf>

- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de Historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. CEP del Profesorado de Gijón, (13), pp. 38-51. Recuperado el 20 de 08 de 2018, de <https://historialimagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagés, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber. Graó*, (24), pp. 33-44. Recuperado el 13 de 11 de 2018, de <https://historialimagen.files.wordpress.com/2011/12/pagc3a8s-j-2000-la-didc3a1ctica-de-las-ciencias-sociales-en-la-formacic3b3n-inicial-del-profesorado-iber-nc2ba-24-abril-2000-33-44.pdf>
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En E. Nicolás, & J. Gómez, *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 155-178). Recuperado el 23 de 03 de 2019, de <http://libros.um.es/editum/catalog/book/991>
- Pagés, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *NUEVAS DIMENSIONES Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Alberto Hurtado, (3), pp. 5-14. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/124135728/La-formacion-del-profesorado-de-historia-y-ciencias-sociales-para-la-practica-reflexiva-Pages-Joan-en-Revista-Electronica-de-Didactica-de-las-Ciencia>
- Patarroyo, L., Soto, M., y Valdés, M. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, (58), pp. 1-24. Recuperado el 10 de 10 de 2022
- Petrelli, L. (2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta Educativa*. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, 42, pp. 64-76. Recuperado el 29 de 10 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjG5N2z6JD7AhVZE0QIHRKkD3MQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.reDALyC.org%2Fpdf%2F4030%2F403041713008.pdf&usg=AOvVaw3iNhBK4J9pcNSSqih-0y_9

- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en Bachillerato*. Plaza y Valdez, Colegio Madrid.
- Plá, S. (2008). El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia. En O. Cruz, y Echavarría, Laura, *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. Casa Juan Pablos, Programa de Análisis de Discurso e Investigación. pp. 57-70. Recuperado el 16 de 03 de 2009, de https://www.academia.edu/1460504/El_discurso_hist%C3%B3rico_escolar_hacia_una_categoria_anal%C3%ADtica_intermedia
- Plá, S. (enero-diciembre de 2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes, (13), pp. 171-194. Recuperado el 10 de 12 de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719009.pdf>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*. Instituto Mora, (84), pp. 163- 184. Recuperado el 10 de 02 de 2019, de https://www.academia.edu/1978237/La_ense%C3%B1anza_de_la_historia_como_objeto_de_investigaci%C3%B3n_Teaching_History_as_an_Object_of_Research
- Plá, S. (2012). Evaluación de un texto histórico en bachillerato. En S. Pla, X. Rodríguez y G. Gómez, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 265-288. Recuperado el 5 de 09 de 2019, de https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/miradas_diversas_a_l_1e99a93c.pdf
- Plá, S. (Julio-Diciembre de 2012). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del “último mexicano” (1993-2011). *Historiografías*. Universidad Pedagógica Nacional, (4), 47-61. Obtenido de <http://www.unizar.es/historiografias/numeros/4/pla.pdf>
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. Universidad Iberoamericana.
- Pla, S. (enero-abril de 2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo e Argumento*. Universidade do Estado de Santa Catarina, 6(11), pp. 162-192. Recuperado el 2 de 09 de 2019, de <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014162/0>

- Plá, S. (enero-junio de 2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (20), pp. 25- 44. Recuperado el 6 de 09 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746002.pdf>
- Plá, S. (2020). Educación histórica en la escuela pandémica. Hacia una pedagogía de la emergencia. (U. n. Litoral, Ed.) *Clío y Asociados. La enseñanza de la historia. Universidad Nacional del Litoral*, (31), pp. 8- 20. Recuperado el 15 de 10 de 2022, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115951>
- Ponce, G. V. (s/f). *Plan de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal Superior de Jalisco*. Dirección General de Educación Normal, Escuela Normal Superior de Jalisco. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Recuperado el 13 de 07 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjDq6L_09b5AhXfLUQIHxq4DV8QFnoECAIQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ensj.edu.mx%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F02%2FPlan-de-Desarrollo-Institucional-ENSJ.pdf&usg=AOvVaw2apRlftSmtD3nh136_xi-Z
- Ponce, G. V., Campos A. C. y Fernández N. M. (2013). *Universos simbólicos, liderazgos e iniciativas en las academias de la Escuela Normal de Jalisco*. Dirección General de Educación Normal, Red de Investigadores Normalistas. Recuperado el 20 de 07 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwixk_7xy9X5AhWWK0QIHVYV0ArwQFnoECAUQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ensj.edu.mx%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F12%2FUniversos-Simb%25C3%25B3licos.pdf&usg=AOvVaw037dLCJ6zSuO-wHJ2tc600
- Prats, J., y Valls, R. (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Universidad de València, (25), pp. 17-35. Recuperado el 13 de 12 de 2018, de https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Historia/Prats,%20J.,%20&%20Valls,%20R..pdf
- Proyecto 6x4. Resumen ejecutivo 2004-2007*. (s.f) Recuperado el 20 de 11 de 2018, de http://www.innovacesal.org/edic_v2016/proyecto_6x4/6x4_res_ej.htm

- Quintero, C., y Romero, M. (2017). El colegiado docente en la formación de profesores. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Red de Investigadores Educativos, pp. 34-46. Recuperado el 01 de 12 de 23, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502016000200034&script=sci_abstract
- Ragin, C. (1994). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Universidad de los Andes, SAGE Publications.
- Ramírez, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), 1(2), pp. 98-113. Recuperado el 1 de 08 de 2022, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj95t6l57f5AhWhK0QIHfCqB80QFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.mx%2Fpdf%2Fries%2Fv1n2%2Fv1n2a7.pdf&usg=AOvVaw0O569-0JJCj6L-sJYuD7bG>
- Real, J. (2019). *Universidad de Guadalajara, Síntesis histórica*. Universidad de Guadalajara.
- REDDIEH. (2012). *Memoria. Tercer encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la historia y primer encuentointernacional de enseñanza de la historia*. SEP, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1072/1/Rodriguez%20Ledesma%2C%20Xavier%203.pdf>
- REDDIEH. (2019). *Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia*. Obtenido de Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia: <https://reddiehistoria.wixsite.com/misitio/copia-de-nuestra-historia>
- Ríos, J. (04 de 02 de 2020). *Filosofía y Letras, semilleros de pensamiento crítico*. Recuperado el 26 de 03 de 2021, de Gaceta UDG: <http://www.gaceta.udg.mx/filosofia-y-letras-semilleros-de-pensamiento-critico/>
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*. Universidad de Sevilla, (4), pp. 65-78. Recuperado el 17 de 09 de 2022, de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología Escencial.*

CLACSO.

Rodríguez, Gil y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones Aljibe.

Ruiz, Y. (21 de 11 de 2018). ¿Quiénes tienen éxito en los exámenes del Servicio Profesional Docente? *Nexos*. Recuperado el 3 de 08 de 2019, de <https://educacion.nexos.com.mx/quienes-tienen-exito-en-los-examenes-del-servicio-profesional-docente/>

Sáenz, S. (2012). El perfil del historiador. La formación del historiador como docente. En L. Llanes Arenas, *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío, pp.29-41. Recuperado el 15 de 08 de 2018, de http://www.palabradeclio.com.mx/src_pdf/Did1513465323.pdf

Sallés, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, (10), pp. 3- 10. Recuperado el 03 de 27 de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127610002.pdf>

Sánchez, L., Lladó, D., y Gómez, M. (2009). La transformación del trabajo de los académicos y su liderazgo en la gestión e innovación del conocimiento en la educación superior. En R. Pérez, y I. Monfredini (Coord), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario del Norte, pp. 159- 173. Recuperado el 18 de 01 de 2023, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiQiJmQ09b8AhXAKUQIHThVCtUQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2Fivanise_Monfredini%2Fpublication%2F319271106_As_novas_condicoes_de_producao_intelectual_e_seu

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de los últimos 25 años. *Diálogo Andino*. Universidad de Tarapacá, (53), pp. 87- 99. Recuperado el 02 de 18 de 2018, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-2y812017000200087&script=sci_abstract&tlng=es

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

- SEJ. (2012). Reglamento para la promoción del personal docente del subsistema estatal adscrito a las instituciones de nivel superior de la Secretaría de Educación Jalisco, agremiados a la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Secretaría de Educación Jalisco.
- SEJ. (2017). Concurso plazas docentes, Secretaria Educación Jalisco.
- SEP. (2001). *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad en Historia*. Secretaria de Educación Pública. Subsecretaria de Educación básica y Normal. Recuperado el 04 de 11 de 2022, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjOxNqMgJb7AhWbKkQIHeTbBW8QFnoECA4QAQ&url=http%3A%2F%2Fensem.edomex.gob.mx%2Ffiles%2Ffiles%2FHistoria.pdf&usg=AOvVaw3rlAaKIEoZ1XYesejjEmht>
- SEP. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. (Elementos para la reflexión y el análisis)*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 02 de 07 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjj-rncoZj5AhU_K0QIHa5-AA4QFnoECAkQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.dgesum.sep.gob.mx%2Fpublic%2Fddi%2Fpromin%2Fguias%2FMGIEN.pdf&usg=AOvVaw00A5T6VUJ5EIZ3UUn2qTZW
- SEP. (2004). *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Recuperado el 06 de 09 de 2022, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjCpI3rw-j6AhXaKkQIHTYCB6oQFnoECAwQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.normaljuandediosrh.com%2Fimagenes%2FArchivos%2FSeguimiento_y_evaluacin_prcticas_docentes.pdf&usg=AOvVaw0-GlgTr
- SEP. (2010). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. Secretaria de Educación Pública. Recuperado el 10 de 10 de 2017, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=>

- 8&ved=2ahUKEwj7t7BxOj6AhX8MEQIH6EB08QFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fensech.edu.mx%2Fdocs%2Fplan.pdf&usg=AOvVaw0uobXgxw1xCtKi29nUX_MU
- SEP. (2012). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 17 de 11 de 2018, de Enfoque basado en competencias: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias
- SEP. (2016- 2017). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. Recuperado el 9 de 11 de 2018, de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- SEP. (2017.) Resultados de la convocatoria de horas clase en secundaria general y técnica en Jalisco. (Base de datos en Excel)
- SEP. (2018). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudio. 1999*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de [gob.mx: https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les](https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les)
- SEP. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria. Programa del curso Neurociencia en la Adolescencia*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado el 25 de 09 de 2022, de <https://docplayer.es/174344733-Neurociencia-en-la-adolescencia.html>
- SEP. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Plan de Estudio 2018*. Recuperado el 10 de 08 de 2022, de https://drive.google.com/file/d/1w9AvZ3cWYwIBejhiPD6P_QOhXUul1R5D/view
- SEP. (2007, 2009, 2012, 2014, 2018, 2020). *SIBEN*. Recuperado el 23 de 07 de 2022, de Estadísticas ciclo escolar: <https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- SEP. (2020). *Planes 2018*. (S. d. Pública, Ed.) Recuperado el 5 de 11 de 2020, de *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria* : <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/73>
- SEP. (s/f). Marco Curricular y Plan de Estudio 2022 de la Educación Básica Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular. Documento de trabajo
- SIBEN. (5 de 10 de 2022). *Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN)*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>

- Silva, Y. (2012). Acercamiento a la Didáctica de la Historia. En L. Llanes, *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Editorial Clío, pp. 99- 113.
- Solís, H. (25 de 06 de 2013). *Manuel Rodríguez Lapuente, a diez años*. (Universidad de Guadalajara, Ed.) Recuperado el 10 de 04 de 2021, de CUCSH: <http://www.cucsh.udg.mx/noticia/manuel-rodriguez-lapuente-diez-anos>
- Tarrés, M. (2015). *Observar escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO- México, Colegio de México.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. La muralla.
- Torres, H. (2009). El examen departamental. *Cuadernos para la Docencia en Historia. La evaluación en la docencia de la Historia*, pp. 25-28.
- Torres, H. (2013). *Francisco de Jesús Ayón Zaster: el orgullo de ser maestro* (Vol. 1). La Casa del Mago.
- Torres, H. (2017). *Aprender la historia un viaje compartido*. La casa del Mago.
- Torres, H. (2019). El profesorado como clave para la enseñanza de la historia.
- Torres, H. (2019). *Alberto Ladrón de Guevara Jiménez. Médico y humanista, maestro e historiador*. Universidad de Guadalajara, Colegio de Jalisco.
- Torres, H. (2020). La Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara a través de sus planes de estudio (1956-2004). En H. Torres, *Modelos académicos y estructura curricular de las Licenciaturas en Historia en Universidades Mexicanas*. Astra editorial, REDDIEH, REDALIHCA.
- Tuning Project. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final -Proyecto Tuning- 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. Recuperado el 20 de 09 de 2018, de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Tyack, D., y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Secretaria de Educación Pública.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2018). *Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía*. Recuperado el 26 de 09 de 2018, de Universidad Autónoma de Querétaro: <http://filosofia.uaq.mx/index.php/programas/licenciatura-en-historia/campo-laboral-lh>

- Universidad de Guadalajara. (1992). *Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 12 de 10 de 2021, de <https://www.yumpu.com/es/document/read/45301551/estatuto-personal-acadacmico-de-la-universidad-de-guadalajara>
- Universidad de Guadalajara. (2000). *Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 25 de 05 de 2020, de Portal de Programas Educativos de Pregrado: <http://pregrado.udg.mx/Centros/all/all/all/calidad-academica>
- Universidad de Guadalajara. (2003). *Desarrollo de Ambientes para el aprendizaje de la Historia*. (S. Ayala y H. Torres) Recuperado el 13 de 09 de 2002, de Yumpu: <https://www.yumpu.com/es/document/read/38582506/desarrollo-de-ambientes-para-el-aprendizaje-de-la-historia-centro->
- Universidad de Guadalajara. (2004). *Dictamen para la modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia*. Universidad de Guadalajara, H. Consejo General Universitario. Universidad de Guadalajara. Dictamen 1/2004/076, Exp. 021, Recuperado el 06 de 06 de 2023, de <http://www.hcgu.udg.mx/buscador-de-dictamenes/creditos?keys=2004-076>
- Universidad de Guadalajara. (2006). *Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 15 de 01 de 2023, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjp2PHO6cz8AhVOMEQIHdpVCeIQFnoECB4QAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.cuhs.h.udg.mx%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FEstatuto%2520del%2520Personal%2520%2520Acad%25E2%2580%259Aamico.pdf&usg=AOvVaw3a6Ik>
- Universidad de Guadalajara. (2007). *Modelo educativo del siglo 21. Rectoría general 2001- 2007*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 14 de 08 de 2019, de http://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2014). *¿Qué es el sistema de crédito?*. Coordinación Escolar de Contror Escolar. Universidad de Guadajara. Recuperado el 10 de 10 de 2023, <http://www.escolar.udg.mx/content/que-es-el-sistema-de-creditos>
- Universidad de Guadalajara. (2015). *Estatuto Orgánico del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades*. (UDG, Ed.) Recuperado el 19 de 01 de 2023, de Library: <https://1library.co/document/1y943drq-estatuto-organico-centro-universitario-ciencias-sociales-humanidades-c.html>

- Universidad de Guadalajara. (2020). *Personal mandos medios y superiores*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 10 de 10 de 2021, de <http://www.transparencia.udg.mx/remuneraciones-mensuales>
- Universidad de Guadalajara. (2020). *Portal de Programas Educativos de Pregrado*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 8 de 12 de 2020, de Historia: <http://www.pregrado.udg.mx/Centros/Tem%C3%A1ticos/CUCSH/historia-cucsh/egreso>
- Universidad de Guadalajara. (2020). *Guía de Carreras. Licenciatura en Historia*. Universidad de Guadalajara. Recuperado 19, 12, 2020 de: <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-historia/>
- Universidad de Guadalajara. (2021). *Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara Recuperado el 10 de 04 de 2021, de <http://enciclopedia.udg.mx/biografias/los-universitarios-contemporaneos-1925-2017>
- Universidad De Guadalajara. (2022). *Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 15 de 01 de 2024, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjozemNkPD8AhXvJEQIHcu9BdUQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.udg.mx%2Fes%2Fnuestra%2Fnormatividad%2Fnorm-estatuto-del-personal-academico&usq=AOvVaw2fveDxmUTMLh0M68AxRDj2>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Colegio de Historia. Plan de Estudios 1999*. Recuperado el 20 de 09 de 2018, de Universidad Autónoma de México: <http://historia.filos.unam.mx/plan-de-estudios1999/>
- Universidad Nacional Autónoma de México- Acatlán. (2018). *Historia. Universidad Autónoma Nacional de México- Acatlán*. Recuperado el 28 de 09 de 2018, de Universidad Autónoma Nacional de México- Acatlán: <https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=27>
- Universidad de Sonora. (2018). *Licenciatura en Historia. Oferta educativa de Licenciatura* . Recuperado el 28 de 09 de 2018, de Universidad de Sonora: <http://www.ofertaeducativa.uson.mx/index.php/division-de-ciencias-sociales/licenciatura-en-historia-2/>
- Vela, F. (2013). Los procedimientos básicos de recolección como técnica y método. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colegio de México, pp. 63- 92.

- Villar, F. (2003). Las perspectivas cultural y sociocultural. En F. Villar, y U. d. Barcelona (Ed.), *Proyecto docente: Psicología evolutiva y Psicología de la educación* (págs. 375- 422). Universidad de Barcelona. pp. 375- 422. Recuperado el 29 de 04 de 2018, de http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_07_vigotski.pdf
- Zabala, V. A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. Recuperado el 20 de 09 de 2022, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjU8sONg9z6AhXfMUQIHsFhAhUQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fdesfor.infed.edu.ar%2Fsitio%2Fprofesorado-de-educacion-inicial%2Fupload%2Fzavala-vidiella-antoni.pdf&usg=AOvVaw2dF2YK7JjoOxOrp>
- Zabalza Berada, M. (2000). El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (38), pp. 47-83. Recuperado el 15 de 01 de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118069>
- Zavala, A. (2015). Pensar "teóricamente" la práctica en la enseñanza de la historia. *História Hoje*, Associação Nacional de História, 4(8), pp. 181-203. Recuperado el 10 de 02 de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/295085454_Pensar_'teoricamente'_la_practica_de_la_ensenanza_de_la_historia
- Zorrilla, M., y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*. ITESO, Universidad Jesúita de Guadalajara, (30), pp. 1-30. Recuperado el 10 de 11 de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>

Relatorías Académicas

- Reunión de Academia, 27 de 11 de 2019 al 11 de 03 de 2020, LEAH/ES en la ENSJ.
- Reunión de Academia, 21 del 10 del 2020 al 19 de 05 de 2021, Google Meet, LEAH/ES-
- Reunión de Academia, 21 de 02 de 2020, Google Meet, LH/OD- UDG.
- Reunión de Academia, 30 de 10 de 2020, Google Meet, LH/OD- UDG.

Índice de tablas

Tabla 1	49
Tabla 2	55
Tabla 3	57
Tabla 4	60
Tabla 5	80
Tabla 6	83
Tabla 7	88
Tabla 8	95
Tabla 9	102
Tabla 10	105
Tabla 11	122
Tabla 12	135
Tabla 13	170
Tabla 14	186
Tabla 15	195
Tabla 16	228
Tabla 17	229
Tabla 18	283
Tabla 19	286
Tabla 20	293
Tabla 21	298
Tabla 22	304
Tabla 23	328
Tabla 24	329
Tabla 25	330

Índice de Figuras

Figura 1	53
Figura 2	99
Figura 3	100
Figura 4	191
Figura 5	193
Figura 6	230
Figura 7	231
Figura 8	310

Anexos

Anexo 1

Guion de Entrevista Base para Profesores de la LEAH/ES
en la ENSJ y de la LH/OD en la UDG⁹⁴

Profesores LEAH/ES

Fecha: 15/10/2020

1.4. Saber pedagógico del profesorado en enseñanza de la historia

Marcos de referencia

- Platíqueme sobre su formación (lugar de estudio, años, porque eligió esos estudios y posterior preparación)
- ¿Por qué le interesó ser profesor de historia?
- ¿De dónde viene su interés?
- Puede contarme sobre la formación docente que llevó
- ¿Ha trabajado en otras instituciones? esa experiencia ¿qué le ha aportado como profesor?

- 2.1.3 ¿Cuándo entró a trabajar en la ENSJ? En ese entonces ¿cómo entraba un maestro a dar clase? ha cambiado la forma de contratación en la actualidad ¿su contratación es por asignatura, tiempo completo?
- 2.1.3. Cuando entró a dar clase ¿qué aspectos se valoraban para dar clases? ¿Actualmente se valora lo mismo?
- ¿Qué sería para usted lo más importante que debe aprender un profesor de historia?

2.2.2. Usos de los contenidos

- Cuando entro a trabajar en la ENSJ ¿qué materias daba? ¿cómo las daba? ¿qué ha cambiado? ¿qué ha mantenido?
- Actualmente ¿qué materias imparte? Me podría platicar sobre sus clases que temas ven, cómo los trabaja.
- ¿Qué materiales usa en sus clases? (libros de texto, manuales, programas)
- Platíqueme, para usted ¿Cuáles son los contenidos más importantes que debe saber alguien que se forma para ser profesor en historia?
- ¿De qué manera aborda a esa formación su materia?

⁹⁴ En la elaboración de los guiones de entrevista a profesores, utilicé como parte de los encabezados la numeración de las categorías temáticas (ver Anexo 4, página 410), con la finalidad de posteriormente facilitar la organización de las evidencias.

1.2. Modelos en enseñanza de la historia propuestos en los planes de estudio 1999-2018.

- ¿Cómo ha cambiado la visión de la historia en el tiempo que tiene trabajando?

1.3. Modelos de formación docente propuesto en los planes de estudio

- En su experiencia ¿cómo ha cambiado la formación en enseñanza de la historia desde que ingreso a trabajar a la actualidad? ¿En qué aspectos se centra ahora?
- En su experiencia ¿Para usted en que consiste ser un buen profesor?
- ¿Cómo la ENSJ ayuda a formar dicho profesor?
- ¿Cómo transmite esa idea de importancia a sus estudiantes?

2.2.3. Interacción con los alumnos

- En relación con el alumnado ¿Cómo son los alumnos?
- ¿quiénes son los alumnos que llegan a la materia que usted imparte?
- ¿Qué hacen ellos en el aula?
- ¿Cómo logra que sus alumnos aprendan a enseñar historia? ¿qué dificultades tiene?
- En cuanto a la investigación, a sus alumnos les gusta investigar, cómo investigan
- ¿Qué ha cambiado de cuando usted fue alumno, con los alumnos que hay ahorita?
- ¿Cómo influyen sus alumnos en su práctica educativa?

2.2.1. El profesor en un inicio y en la actualidad

- Además de los alumnos ¿Qué otros aspectos influyen en su práctica educativa?
- ¿Considera que existen diferencias en cómo enseñan los maestros más nuevos y los que tienen más tiempo en la institución?
- ¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente?

2.1. Normas implícitas y explícitas en torno a la enseñanza de la historia

- En cuanto a su relación con la institución ¿Cómo le dan seguimiento a su trabajo en el aula?
- ¿Quién dicta las reglas de qué se debe hacer en el aula?
- Además de dar clases platíqueme ¿Qué otras actividades hacen en la institución?
- ¿Qué piensan los maestros acerca de la investigación? ¿con qué dificultades te has encontrado cuando tratas de hacer investigación? ¿los profesores participan con los cambios propuestos como hacer investigación o en las modificaciones de los contenidos?
- Existe un cuerpo colegiado ¿qué características tiene?
- ¿Participa en el cuerpo colegiado?
- ¿Qué aspectos se tratan en el colegiado? ¿Se toma en cuenta al profesor?
- ¿Qué ha cambiado en el colegiado? ¿cómo era antes? Y ¿cómo es ahora?
- ¿Qué papel tuvo el colegiado en la aplicación del nuevo plan de estudio?

1.1. Usos de los planes y programas de estudio

- Cuando se dio el cambio del plan de estudio del 2018 ¿Qué instancias les dieron a conocer el plan de estudio?
- ¿Qué documentos les dieron para conocer el plan de estudio?
- ¿Se les dio a conocer a todos los maestros del plan de estudio?
- ¿Los profesores intervienen en su propuesta?
- En la institución ¿tienen los planes de estudio y documentos que ayudan en su conocimiento? Los leyeron (cómo, cuándo, con quién).

Guion de entrevista

Profesores LH/OD

Fecha: 15/10/2020

1.4. Saber pedagógico del profesorado en enseñanza de la historia

Marcos de referencia

- Platíqueme sobre su formación (lugar de estudio, años, porque eligió esos estudios y posterior preparación)
- ¿En qué lugares ha trabajado?
- ¿Cómo llegó a ser profesor de historia?
- Tiene alguna formación en enseñanza, de qué tipo es (cursos, diplomados, posgrado, licenciatura)
- ¿Ha trabajado en otras instituciones? esa experiencia ¿qué le ha aportado como historiador y cómo docente?
- 2.1.3 ¿Cuándo entró a trabajar en la licenciatura? En ese entonces ¿cómo entraba un maestro a dar clase? ha cambiado la forma en la actualidad ¿su contratación es por asignatura, tiempo completo?
- 2.1.3. Cuando entró a dar clase ¿qué aspectos se valoraban para dar clases? ¿Actualmente se valora lo mismo? ¿Quién decidió o lo invitó a dar clases en la orientación en docencia? ¿por qué lo invitaron o entró a esa área?
- 2.1.3 -En ese entonces ¿cómo entraba un historiador a dar clases para la formación en enseñanza? ha cambiado la forma en la actualidad
- 2.1.3. De las materias que impartía ¿cuáles eran de enseñanza de la historia? ¿cómo las daba? ¿Qué ha cambiado? ¿Qué ha mantenido?
- 1.2.1. Recuerda si cuándo entró a trabajar ¿era especialidad en docencia o ya era una orientación?
- 1.2.1. En su opinión qué diferencias hay entre la especialización y la orientación
- 1.2.1. ¿En qué contenidos se centraban antes y ahora con la orientación? ¿por qué crees que se dio el cambio? 1.2.3-Para usted ¿cuál sería la importancia de estudiar historia? En su opinión cuál sea la importancia de formar en enseñanza de la historia.

2.2.2. Usos de los contenidos

- Me podría platicar sobre las clases que imparte ¿En qué aspectos se centra? ¿cómo los da? ¿cuáles son las estrategias y materiales que utiliza en clase? ¿cómo evalúa?
- En su opinión ¿Qué sería para usted lo más importante que debe aprender un historiador para poder enseñar?
- Por lo que ha visto ¿cómo se actualizan los contenidos curriculares? ¿cada cuando los actualiza?
- ¿Considera que existen diferencias en como enseñan los maestros más nuevos y los que tienen más tiempo en la institución?

1.3. Modelos de formación docente propuesto en los planes de estudio

- En su experiencia ¿cómo ha cambiado la formación en enseñanza de la historia desde que ingreso a trabajar a la actualidad?
- ¿En qué aspectos se centra ahora?
- ¿Cuándo fue estudiante tomó clases en docencia de la historia? ¿qué novedades le parece que existían cuando usted se formó, qué novedades hay ahora, qué sigue siendo válido o valioso?
- En su experiencia ¿Para usted en qué consiste ser un buen profesor de historia?
- ¿Cuál es la importancia de ser un historiador docente?
- ¿Cómo transmite esa idea de importancia a sus estudiantes?

2.2.3. Interacción con los alumnos

- ¿Quiénes son los alumnos que llegan a la orientación e docencia?
- ¿Qué hacen ellos en el aula? ¿hacen sus alumnos ejercicios de prácticas educativas?
- ¿Cómo logra que sus alumnos aprendan a enseñar historia? ¿qué dificultades tiene?
- ¿Qué ha cambiado de cuando usted fue alumno con los alumnos que hay ahorita?
- ¿Sus alumnos lo evalúan en clase? ¿qué aspectos ellos toman en cuenta?

2.1. Normas implícitas y explícitas en torno a la enseñanza de la historia

Pasando al tema del profesorado

- ¿Cómo se organiza la academia en docencia? ¿participa en ella?
- Por lo que ha visto ¿Qué aspectos se tratan en la academia? ¿se toma en cuenta al profesor?
- Desde que entró a trabajar en la universidad ¿Qué ha cambiado en el colegiado? ¿cómo era antes? Y ¿cómo es ahora?
- Existen algunas reglas sobre lo que debe hacer el profesor en el aula
- En su experiencia, la universidad le da seguimiento a su trabajo en el aula ¿de qué manera?
- ¿Cómo se lleva a cabo la libertad de cátedra?
- Por lo que ha visto ¿Se valora en la institución la formación en enseñanza de la historia? ¿la volarán los profesores y los alumnos?

- Qué aspectos se valoran más en un historiador que da clases en la licenciatura ¿qué debe dominar?
- En la formación del historiador ¿tienen el mismo peso la investigación y la docencia?
- En su opinión que cree que necesita un historiador para dar clases ¿Qué sería para usted lo más importante que debe aprender un historiador para dar clases?

1.1. Usos de los planes y programas de estudio

- ¿Qué documentos se proporciona a los maestros cuando se da un cambio en el plan de estudio? ¿Los tienen en la escuela, los leyeron (cómo, ¿cuándo con quién)?
- Conoce el plan de estudio de la licenciatura en Historia y en específico la orientación en docencia
- En su momento cómo conoció el plan
- ¿Qué instancias dan a conocer el plan de estudio en la licenciatura?
- ¿Se les dio a conocer a todos los maestros del plan de estudio?
- Sabe si los profesores lo han leído
- ¿Quiénes intervienen en su elaboración? ¿Se toma en cuenta al profesor o cómo se escucha a los maestros?

Anexo 2

Tabla Comparativa: Malla Curricular de los Planes de Estudio de la LEAH/ES de la ENSJ y la LH/OD, UDG

Currículo del Plan de estudio	Asignaturas de contenido	Asignaturas en didáctica de la historia	Teórico-metodológicas
ENSJ Plan de estudio 1999 Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia	1.Educación en el desarrollo histórico de México I 2.La educación en el desarrollo histórico de México II 3.Historia de México I. Época prehispánica y colonial. 4.Historia universal I. De la Prehistoria al siglo XVII. 5.Historia de México II. Siglo XIX. 6.Seminario de temas selectos de historia universal 7.México y el mundo contemporáneo. 8.Historia universal II. Siglo XVIII-XX. 9.Historia de México III. Siglo XX.	1.Introducción a la enseñanza de: Historia. 2.La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos. 3.La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico. 4.La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos.	1.El conocimiento histórico I. Finalidades y características. 2. El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración
ENSJ Plan de estudio 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la historia en Educación Secundaria	1.Problemas socioeconómicos y políticos de México 2.Cultura de México antiguo 3.Oriente y Occidente: cosmovisiones y procesos civilizatorios. 4.Conquista y formación de la sociedad novohispana 5.Occidentalización, colonización y modernidad 6.Transición política, independencia y formación del Estado- nación. 7.Siglo XX: esperanzas y conflictos	1.Historia y formación integral de persona 2.Gestión del aprendizaje de la historia 3.Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia 4.Evaluación de las competencias históricas 5.Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar. 6.Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos.	1.Hermenéutica de la Historia. 2.Teoría de la Historia 3.Metodología de la investigación histórica 4.Epistemología de la Historia

	8. Definición del Estado Mexicano		
	9. Globalización, desencantos y horizontes de futuro.		
	10. La revolución mexicana: continuidades y rupturas		
	11. Cultura y Naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo.		
	12. Transiciones socioculturales		
	13. Diversidad y complejidad en el mundo de hoy		
UDG Plan de estudio 2007 Licenciatura en historia. Orientación en docencia.	1. Historia de la educación en México ⁹⁵	1. Desarrollo de estrategias de aprendizaje 2. Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la historia 3. Diseño y elaboración de recursos para la enseñanza de la historia. 4. La educación no convencional y las tecnologías para la educación	1. Teorías y métodos de enseñanza-aprendizaje.

⁹⁵ El currículo de la licenciatura en historia cuenta con asignaturas de formación básica obligatoria en Historia e historiografía de diferentes épocas. Dichas asignaturas forman en contenido a los alumnos sin importar la orientación en que se formen, por lo mismo sólo anoté las asignaturas en contenido de la orientación en docencia.

Anexo 3

Momento del Procedimiento Emic y Etic

Momento del procedimiento Emic y Etic	Pregunta	Supuesto
1° momento entre lo emic y lo etic	<p>¿Qué tipo de conocimiento histórico, pedagógico y didáctico logran configurar los estudiantes que se forman para ser docentes en historia? ¿Se logra un pensamiento histórico?</p> <p>Pregunta secundaria: ¿Cómo influyen las tensiones y desfases que se producen entre las reformas para la formación de docentes en historia y su implementación en las instituciones de educación superior?</p>	La formación docente en enseñanza de la historia ha tenido un carácter técnico e instrumental, lo que limita la formación de un pensamiento histórico en los futuros docentes.
2° momento	¿Qué significados y prácticas configuran el discurso y el conocimiento histórico escolar en la formación inicial de docentes en la LH/OD de la UDG y en la LEAH/ES de la ENSJ en el periodo comprendido entre 1999 y 2018?	Los significados que configuran el discurso y el conocimiento histórico escolar en la formación de docentes son: la desvalorización en la profesión docente, la creencia de que basta saber el contenido para enseñar y el peso de las tradiciones académicas institucionales, así como, la lentitud con la que penetran los debates y las innovaciones pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la historia.
3° momento	¿Cómo los profesores que forman a futuros docentes configuran distintos significados acerca de la enseñanza de la historia y la formación docente?	Los docentes que forman a otros docentes configuran significados sobre la enseñanza de la historia en el marco de las culturas escolares; las tradiciones y creencias en torno a la formación, a la historia y a su enseñanza, y a partir de los modelos de enseñanza y de formación docente contenidos en las normas. Estos docentes no constituyen un grupo homogéneo, pues ellos

		entrecruzan y matizan los significados sobre la enseñanza de la historia con la finalidad de mantener una posición dentro de la cultura institucional, por lo que pueden innovar, adaptarse o simular acerca de los conocimientos disciplinares y pedagógicos que poseen.
4° Momento	¿Cómo los profesores formadores de docentes se apropian de la enseñanza de la historia en el marco de una cultura escolar?	Los formadores de docentes se apropian de la enseñanza de la historia a través de los usos e interpretaciones que hacen de los postulados establecidos en los planes y programas, articulando un saber pedagógico. Este proceso está enmarcado en una cultura escolar que sustenta las prácticas del profesorado. Dicha apropiación configura significados diversos que propician tensiones entre la experiencia individual del profesor y los significados socialmente compartidos

Anexo 4

Codificación Temática, Ejes, Categorías y Subcategorías

1.- Procesos de apropiación: usos e interpretaciones de la enseñanza de la historia que articulan el saber pedagógico.

1.1. -Usos que los profesores hacen de los objetos que expresan como debe ser la enseñanza de la historia

1.1.1-Documentos que se dieron a conocer en torno a las reformas

1.1.2. Circulación y conservación de los planes de estudio

1.1.3. Evidencia de los procesos de reforma.

1.1.4. Modelos de enseñanza y de formación docente en los planes y programas de estudio **Error! Bookmark not defined.**

1.2.Interpretaciones que los profesores hacen de la enseñanza de la historia

1.2.1. Contenido del plan de estudio de 1999- 2018

1.2.2. Propuesta historiográfica que se utiliza

1.2.3. El para qué enseñar historia

1.2.4. El profesor que se plantea formar en los planes de estudio

1.2.5. Papel social del profesor normalista o universitario

1.2.6-Marcos de referencia del profesor

1.2.7. Interpretaciones de los modelos en enseñanza de la historia propuestos en los planes de estudio 1999- 2018

2.- La cultura escolar y el saber docente

2.1. Normas implícitas y explícitas en torno a la enseñanza de la historia

2.1.1. Normas implícitas y explícitas en torno al control de grupos colegiados

2.1.2 Normas implícitas y explícitas en torno al control del tiempo y de la actividad docente

2.1.3 Normas implícitas y explícitas en torno al reclutamiento y la formación del cuerpo docente

2.1.4. Creencias colectivas (Normas implícitas)

2.1.5-Formas de ver y de pensar de los profesores en enseñanza de la historia (1995:141).” (Rockwell, 2009, p.161)

2.2.- Practica educativa y saber docente

2.2.1. Lo que hacen los profesores en el aula

2.2.2 Organización del tiempo en el aula

2.2.3. Contenidos del programa

a) Jerarquización de los temas

b) el contenido y los modelos de enseñanza

2.2.4. Interacción con los alumnos

2.2.5. COVID- 19

Anexo 5

Análisis de Datos. Ejemplo de Criterio Temático en Transcripciones

Entrevista: Azucena

Puesto: maestra en la carrera de historia y jefa de carrera en enseñanza de la historia

Entrevistador y transcriptor: Citlalic López Aceves

Fecha: 27/10/2020

Formato: Google Meet

Azucena: buenos días maestra Citlalic

CL: buenos días maestra cómo esta, tenía mucho tiempo

Azucena: no, entré uno minutitos antes, ya vez que con la situación en línea uno nunca sabe, por lo regular trato de estar un poquito antes, por la conectividad, el equipo si se reinicia o algo así, por cualquier cosa siempre me gusta abrir la computadora un poco antes

CL. puedo grabar la entrevista

Azucena: claro que sí

CL: la puedo grabar en línea (2:05)

Azucena: yo considero que es una herramienta bastante buena porque por ejemplo ya viste que la vez pasada que tuvimos el colegiado, lo estuvimos grabando y hay compañeros que están en otras licenciaturas, y para saber qué es lo que abordamos, si quieren estar al pendientes de los avances, no los piden como las relatoría y todo esto, entonces, tener la grabación les permite a ellos tener la información sin modificarse sin nada, porque a veces cuando uno escribe se le van detalles y así la grabación ni modo que (2:44) **(Codificación 2.1.1)**

CL: sí eso es muy interesante, a lo mejor hay cosas que se van a quedar

Azucena: exacto

CL. bueno te comento de la entrevista, más o menos ya tienes una idea de lo que estoy haciendo que es tratar de ver cómo significan la enseñanza de la historia los formadores de docentes (3:23). Los temas tienen que ver más que nada con cómo das tu clase, la practica educativa, cómo vez a los alumnos (3:59)

CL ya se tu nombre, pero para que quede grabado

Azucena: María Helena Hernández Duran

CL: cuántos años tienes

Azucena: 40 años (5:06)

CL. dónde te formaste para la docencia

Azucena: en la Escuela Normal de Jalisco, fue la primera generación, tengo el orgullo de decir que fui la primera generación de historiadores o de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia entré en el 99, cuando inició el programa y desde entonces estoy ahí en ese ámbito en la enseñanza de la historia (5:56) **(Codificación 1.2.6, 1.2.5)**

CL: después estudiaste alguna maestría o posgrado

Azucena: sí tengo una maestría en educación en tecnología, de hecho, ahorita me está cayendo super bien, porque todo lo que estudie en la maestría y cuándo lo voy aplicar, con esta situación me ha sido bastante fácil poder incorporarme en las dinámicas que estamos trabajando y al contrario apoyar a los compañeros (6:23) que lo han **(Codificación, 2.1.6, 2.2.5)**

Anexo 6

Codificación Abierta

Cuadro de Temas, categorías y subcategorías
Codificación abierta
Lugar: ENSJ

Tema	Categoría	Subcategoría
1. Cambios en la ENSJ del 2013 al 2017, (Emilio, 28/09/19)	1.1. Académica por campo disciplinar (Emilio,28/09/19),	1.1.1 Debates epistemológicos de la disciplina, (Emilio,28/09/19)
		1.1.2. Formación del maestro de historia, (Emilio,28/09/19)
2.Cultura Política	2.1. Lucha por el control, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19)	2.1.1. Conflictos, academia de historia, (Emilio,28/09/19)
		2.1.2. Conflictos colegiados, (Emilio,28/09/19), (Verónica;21,09,19)
		2.1.3. Conflictos con el delegado sindical, (Juan, 23,10,19)
	2.2. Estrategia de control: favores, (Emilio,28/09/19)	2.2.1. Juego de controles, (Emilio,28/09/19)
	2.3. Control sindical, (Emilio,28/09/19)	2.3.1. Las normales y el control, (Emilio,28/09/19)
3.Trabajo Docente	3.1. Control del tiempo y de la actividad docente, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19)	3.1.1. Organizar actividades docentes, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19)
		3.1.2. Tiempo para investigación, (Juan, 23,10,19)
	3.2. Formación de los profesores, (Emilio,28/09/19), (Verónica;21,09,19)	3.2.1 Endogamia, (Emilio,28/09/19)
		3.2.2. Nula o mínima formación disciplinar, (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)
	3.2.3. Nivel académico del profesorado, (Juan, 23,10,19)	3.2.4. El pensamiento histórico en los profesores, (Verónica;21,09,19)
	3.3. Capacidad de agencia Vs Obediencia, (Emilio,28/09/19)	3.3.1. Tensiones, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19)

	3.4. Trabajo colegiado, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)	
	3.5. Generación del profesorado, (Verónica;21,09,19)	
4. Plan de Estudios	4.1. Desfases temporales, (Emilio 28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)	4.1.1 Entre plan de estudio 1999 y reformas en secundaria, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)
	4.2. Énfasis en formación pedagógica, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)	4.2.1. Didactización e instrumentalización, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19) 4.2.2. Nuevos aspectos educativos, (Verónica;21,09,19)
	4.3. Transformaciones, (Emilio,28/09/19)	4.3.1. Más contenido disciplinar, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19) 4.3.2. Cambios en el modelo educativo, (Juan, 23,10,19) 4.3.3. Énfasis en investigación 4.3.4. Forma de titulación 4.3.5. Diagnóstico y diseño de los planes de estudio
	4.4. Plan de estudio de 1999, (Verónica;21,09,19), (Emilio, 28,09,19)	
	4.5. Plan de estudio del 2018, (Verónica;21,09,19), (Juan, 23,10,19), (Emilio, 28,09,19)	4.5.1. Articulación plan de estudio FD y enseñanza secundaria, (Verónica;21,09,19)
	4.6. Tinte político del plan de estudio, (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)	4.6.1. Ciudadano que se busca formar, (Verónica;21,09,19)
5. Implementación mitos y realidad	5.1. El contenido disciplinar, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)	5.1.1. Nivel de contenido disciplinar, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)
	5.2. Didactización en la operación de planes y programas, (Emilio,28/09/19),	5.2.2. Forma sin fondo, (Emilio,28/09/19) 5.2.3. Planeación didáctica, (Juan, 23,10,19)

5.3. Supremacía del libro de texto, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)	5.3.1. Guía de la de la práctica docente, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19) 5.3.2. Dispone el contenido, (Emilio,28/09/19) 5.3.3. El libro como herramienta de trabajo, (Verónica;21,09,19)
5.4. Intentos sin resultados, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)	5.4.1. Llevar académicos, (Emilio,28/09/19) 5.4.2. Encuentro de historia: alumnos, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19) 5.4.3. Congreso de investigación entre normales, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19) 5.4.4. Optativas para el contenido, (Emilio,28/09/19), (Verónica;21,09,19) 5.4.5. Trabajo en la academia, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19), (Verónica;21,09,19)
5.5. Prácticas educativas, (Emilio,28/09/19)	5.5.1. OPD, planeación, (Emilio,28/09/19) 5.5.2. Ausencia de reflexión en las prácticas, (Emilio,28/09/19) 5.5.3. OPD, (Emilio,28/09/19),
5.6. Currículo oficial frente a currículo real, (Juan, 23,10,19)	
6. Cultura de la Normal	6.1. Inmovilismo, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19) 6.1.1 Sedimentación de prácticas y de significados, (Juan, 23,10,19) 6.1.2. Costumbres, hábitos y lo cotidiano, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19) 6.1.3. Profesores con posgrado: cambio de discurso, (Emilio,28/09/19), (Juan, 23,10,19)

		6.1.4. Resistir a todo cambio, (Emilio,28/09/19),
	6.2. Diferencia entre normales (Emilio,28/09/19),	6.2.1 Tradiciones, (Juan, 23,10,19)
	6.3. Creencias sobre el docente en formación, (Juan, 23,10,19)	
	6.4. Diferencia entre instituciones de Educación Superior, (Juan, 23,10,19)	
7. Los alumnos de la Normal Superior	7.1. Elección de especialidad, (Verónica;21,09,19)	7.1.1 Política de ingreso de la Normal, (Emilio,28/09/19), (Verónica;21,09,19) 7.1.2 Especialidad en Historia, (Verónica;21,09,19) 7.1.3. Causas de elección de especialidad en historia, (Verónica;21,09,19)
	7.2. Perfil del normalista, (Verónica;21,09,19)	7.2.1. Perfil de egreso, (Verónica;21,09,19) 7.2.2. Pensamiento histórico en los alumnos, (Verónica;21,09,19)
	7.3. Acciones de los alumnos ante desfases educativos, (Verónica;21,09,19)	

Anexo 7

Reducción de Dominios a Taxonomías

Eje de análisis	Categoría de análisis	Codificación axial (Dominios)	Codificación temática (Taxonomías)
1° Eje. Procesos de apropiación: usos e interpretaciones de la enseñanza de la historia que articulan el saber pedagógico.	-Usos que los profesores hacen de los objetos que expresan como debe ser la enseñanza de la historia	-Documentos que se dieron a conocer en torno a las reformas -Circulación y conservación de los planes de estudio	Circulación de los planes de estudio
		Evidencia de los procesos de reforma	La aplicación del plan de estudio y sus objetos
		-Modelos de enseñanza y de formación docente en los planes y programas de estudio	Modelos de formación docente.
	Interpretaciones que los profesores hacen de la enseñanza de la historia	Marcos de referencia del profesorado	-Los marcos de referencia de los profesores
		-Contenido del plan de estudio de 1999- 2018 -Propuesta historiográfica que se utiliza Interpretaciones de los modelos en enseñanza de la historia propuestos en los planes de estudio	-Articulación del saber pedagógico, interpretaciones del profesorado de los conceptos clave en enseñanza de la historia.
		-El para qué enseñar historia -El profesor que se plantea formar en los planes de estudio Papel social del profesor normalista o universitario	-El para qué formar en enseñanza de la historia

2° Eje. La cultura escolar y el saber docente	Normas implícitas y explícitas en torno a la enseñanza de la historia	-Normas implícitas y explícitas en torno al control de grupos colegiados	Regulación sobre el trabajo colegiado
		-Normas implícitas y explícitas en torno al control del tiempo y de la actividad docente -Normas implícitas y explícitas en torno al reclutamiento y la formación del cuerpo docente -Normas implícitas y explícitas en torno a la enseñanza de la historia	-Regulaciones administrativas
		-Creencias colectivas (Normas implícitas) -Formas de ver y de pensar de los profesores en enseñanza de la historia (1995:141).” (Rockwell, 2009, p.161)	- Creencias colectivas y formas de pensar la enseñanza
	Practica educativa y saber docente	-Contenidos del programa a) Jerarquización de los temas b) el contenido y los modelos de enseñanza	-Imbricaciones en la práctica educativa del profesorado.
	-Lo que hacen los profesores en el aula -Organización del tiempo en el aula	¿Cómo los profesores desarrollan su práctica educativa?	
	-Interacción con los alumnos	-La interacción entre profesores y entre maestro- alumno.	
	COVID- 19	-Problemáticas institucionales y tensiones ante los momentos de inflexión.	

