
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (Plan 1990)

TERCERA FASE

CAMPO: DOCENCIA

OPCIÓN: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN HISTÓRICA

TURNO: VESPERTINO - MATUTINO

**CUERPO ACADÉMICO: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DE LAS TRAYECTORIAS
DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO**

COORDINADORA: DRA. BELINDA ARTEAGA

DR. JUAN PABLO ORTIZ

MTRA. EDITH CASTAÑEDA MENDOZA



INTRODUCCIÓN.

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

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

La idea es conducir a los estudiantes que asuman esta opción de campo a través de un proceso de formación que contemple espacios de reflexión teórica pero también les brinde experiencias, conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse adecuadamente en un contexto laboral.

Por esta razón, la “docencia” que nos proponemos recuperar mira al futuro aunque reconoce los fundamentos históricos de la profesión y los escenarios actuales en los que el egresado de esta licenciatura podría incertarse.

OBJETIVOS DE LA OPCIÓN Y SU ALINEAMIENTO CON EL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (PLAN 90).

Esta opción contribuye a alcanzar el perfil de egreso de este programa educativo en tanto que se propone como objetivos:

- Explicar la problemática educativa de nuestro país con base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del Sistema Educativo Nacional.
- Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario.
- Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular.

Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales.

MATERIAS ANTECEDENTES

El Estado Mexicano y los proyectos educativos (1857 – 1920); Institucionalización, desarrollo económico y educación (1920 – 1968); Desarrollo, aprendizaje y educación; Crisis y educación en el México actual (1968 – 1990); Teoría pedagógica contemporánea; Didáctica General; Investigación educativa I, II; Seminario de tesis I y II.

MAPA CURRICULAR

Séptimo y Octavo Semestres.

Fase III: Concentración en campo o servicio.

Campo: Docencia

Opción: Historia de la Educación y educación histórica

Seminario de Investigación I y II

Séptimo y Octavo Semestres.

Fase III: Concentración en campo o servicio.

Campo: Docencia

Opción: Historia de la Educación y educación histórica

Seminario – Taller de concentración I y II.

Séptimo Semestre.

Fase III: Concentración en campo o servicio.

Campo: Docencia

Opción: Historia de la Educación y educación histórica

Seminario optativo 7 – I: ***El trabajo en archivos históricos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica.***

Séptimo Semestre.

Fase III: Concentración en campo o servicio.

Campo: Docencia

Opción: Historia de la Educación y educación histórica

Seminario optativo 7 – II: ***Trabajo con fuentes históricas y análisis e interpretación de obras historiográficas.***

Séptimo Semestre.

Fase III: Concentración en campo o servicio.

Campo: Docencia

Opción: Historia de la Educación y educación histórica

Seminario optativo 7 – III: ***Seminario de Educación histórica y sus conceptos básicos.***

Octavo Semestre

Fase III: Concentración en campo o servicio.

Campo: Docencia

Opción: Historia de la Educación y educación histórica

Seminario optativo 8 – I: ***La educación histórica en las aulas, los museos, los archivos históricos y los sitios arqueológicos.***

Octavo Semestre

Fase III: Concentración en campo o servicio.

Campo: Docencia

Opción: Historia de la Educación y educación histórica

Seminario optativo 8 – II: ***Seminario taller de diseño de experiencias para el aprendizaje de la historia con uso de TIC.***

Octavo Semestre

Fase III: Concentración en campo o servicio.

Campo: Docencia

Opción: Historia de la Educación y educación histórica

PROGRAMAS SINTÉTICOS DE LAS ASIGNATURAS

Seminario de investigación I y II.

Introducción

La historia es un campo de investigación relativamente joven en México. Según Álvaro Matute no fue sino hasta los años 40's del siglo XX que surgieron en nuestro país los primeros centros dedicados a la formación de historiadores y a la investigación científica. Entre los que podemos contar al Colegio de México y a la UNAM.

Como señala María Esther Aguirre Lora, historiar fue primero un oficio y después una profesión (Aguirre, 2001: 59). Como oficio, la historia en sus primeros tiempos, se nutrió de testimonios, descripciones, “memorias” y “anécdotas” de quienes fueron, ya testigos o partícipes de eventos relevantes. Estos primeros historiadores no profesionales fueron también protagonistas de muchos de los procesos sobre los cuales escribieron para evitar que se perdiera la memoria de su gestación. Ellos en su papel de actores privilegiados.

De esta manera, los personajes que cultivaron el oficio de historiar combinaron las urgencias de la acción con la necesidad de “conservar la memoria de lo que acontece en el ámbito educativo... y al escribir la historia que han vivido, la transforman en historiografía” (Aguirre, 2001: 62).

Quienes asumen este papel también conservan y dan a conocer, en la medida de sus posibilidades, documentos clave y emblemáticos que en condiciones muy precarias conducen a la integración de los primeros acervos institucionales, locales y/o personales de la historia de México.

A mediados del siglo XX y con mucha fuerza hacia los años cuarenta, “la tarea de historiar la se asumió profesionalmente relegándose la tarea de los “aficionados” al espacio de lo que será juzgado como “empírico” e improvisado.

Con el avance de la profesionalización de la historiografía y la intervención de los historiadores profesionales, capacitados y formados expresamente para hacer historia, el campo se complejizó y especializó de manera creciente. “Se trata de un trabajo intelectual realizado de aquí en adelante por un cuerpo de historiadores, especialistas en el campo del saber histórico. Se trata de historiadores profesionales dotados de un arsenal teórico metodológico procedente de la historiografía (...)” (Aguirre, 2001:65)

A partir de ese momento se desarrollan en nuestro país programas de investigación que lo mismo validan fuentes que las preservan y organizan en archivos o bien dan cuenta de nuestro pasado nacional.

Para los años setentas, aparecen ya con toda claridad campos de especialización dirigidos al estudio de objetos específicos: historia de la educación, historia económica, historia demográfica, etc. Para la siguiente década no sólo han aparecido ya múltiples campos sino que también se han logrado desarrollar objetos de estudio multidisciplinarios como la historia de la educación, de las mujeres o de las ciudades. Para finales del siglo XX, muchos de estos campos son reconocidos como subespecialidades válidas y relevantes que se desenvuelven desde perspectivas regionales y transdisciplinarias.

Tal es el caso de la historia de la educación que según Luz Elena Galván y Susana Quintanilla nació a finales del siglo XIX como un campo “Débil, negado por la academia y sin soportes institucionales que subsistió gracias a la labor de unos cuantos personajes como Alberto Bremautz, Isidro Castillo, Luis Chávez Orozco y Luis G. Monzón, entre otros (...) que no recibieron una formación historiográfica formal pero que realizaron importantes aportaciones” (Galván y Quintanilla, 1993: 9).

Sea como fuere, su producción iluminó la historia de la educación de nuestro país y, en ese contexto, explicaron cada quien a su manera el origen, el desarrollo y la transformación de instituciones, proyectos y actores reconocidos por propios y extraños como cruciales en la formación de los profesores mexicanos.

A pesar de las condiciones en las que emergió la historia de la educación, el campo logró avanzar y a mediados de los años setentas, se fundó y maduró el Seminario de Historia de la Educación en México coordinado por la Dra. Josefina Vázquez. Este seminario “constituyó un verdadero parte aguas para la investigación y el entrenamiento de los historiadores interesados en la materia” (Galván y Quintanilla, 1993: 9).

En este mismo contexto Guillermo de la Peña fundó en el CISINAH, actualmente CIESAS el seminario de Educación, que posteriormente quedaría a cargo de la Dra. Luz Elena Galván. En los años ochentas estos esfuerzos se multiplicaron y dieron numerosos y valiosos frutos.

Tal como señalan Galván y Quintanilla: “En el transcurso de los años ochenta, la historiografía de la educación vivió un proceso de profesionalización que trajo consigo el surgimiento de un gremio académico profesionalmente dedicado a esta disciplina, el desarrollo de bases institucionales para el desarrollo de su trabajo y el establecimiento de instancias legitimadoras de los saberes producidos. Dicho proceso se dio en un periodo de crisis, pese a lo cual fue posible crear un patrimonio intelectual y material” (Galván y Quintanilla, 1993: 38).

En esos años, se realizaron diversas investigaciones sobre el magisterio que incluyeron la historia de su formación y por ende de las escuelas normales remontando así los vacíos que habían dejado las historias más tradicionales predominantemente centradas en las gestiones gubernamentales, las normas jurídicas y los tiempos políticos.

De esta manera en los años ochentas, se trabajaron actores que, como los maestros (en plural) habían sido poco visibles en el marco de las historias generales llamadas

también “nacionales” que poco espacio dejaban a las regiones, a la vida cotidiana y a la gente común.

En esta etapa pudo constatarse la apertura del campo hacia los actores colectivos que participaron en estas historias, como maestras y maestros, alumnos y alumnas, padres de familia, autoridades y ciudadanos. También la inclusión de miradas transdisciplinarias y paradigmas teóricos y metodológicos innovadores así como el empleo de herramientas multimedia como el video documental y los recursos sonoros.

Estos avances estuvieron asociados a la posibilidad de consultar, además del Archivo General de la Nación (AGN) y el de la SEP, múltiples acervos estatales y municipales, así como muchos repositorios privados. Además, los historiadores de la educación recurrieron a las memorias y los relatos, tanto escritos como orales, a las colecciones hemerográficas y de libros de texto y a las fotografías y otras imágenes de un pasado que no se deja olvidar.

La confluencia de estos factores permitió iniciar la construcción de historias regionales y locales que llevaron a “repensar los grandes hitos de la historia nacional” (Galván y Quintanilla, 2003: 23)

Pese a estos avances, en la mayoría de los casos: “se trata de estudios desvinculados entre sí, de calidad y alcances desiguales que (...) se ocupan del magisterio federal y se dejan de lado (...) al de los estados...” (Galván y Quintanilla, 1993: 28). En este sentido es importante mencionar el trabajo pionero de Luz Elena Galván y las aportaciones de los testimonios maestros publicados en la obra *Los maestros mexicanos y la cultura nacional* publicado en 1986 por la Secretaría de Educación Pública y el Museo Nacional de las Culturas Populares. (Galván y Quintanilla, 1993: 35, 63 y 64)

En la actualidad, lo que podemos constatar es que la historia de la educación como un campo especializado de la historia es una rama vigorosa del conocimiento que se funda en la diversidad metodológica, teórica y de especializaciones que, sin embargo invita a la concurrencia y el diálogo con otras disciplinas al tiempo que genera estudios de diversas escalas en el tiempo y en el espacio. De esta manera la microhistoria y la historia regional se desarrollan al tiempo que aparecen la historia de la larga duración y la coyuntural como miradas que buscan abordar los más diversos objetos de estudio.

Bajo esta lógica, resulta relevante seguir formando investigadores a partir de las nuevas miradas de la historiografía y abrir el campo hacia interpretaciones cada vez más diversas y complejas a la vez que se avanza en el terreno de la educación histórica que contempla los procesos de innovación e intervención en las aulas orientados a potenciar el desarrollo del pensamiento y la conciencia históricas de los sujetos que aprenden esta disciplina.

Desde esta perspectiva es que se busca desarrollar los seminarios I y II de tesis encuadrados en la opción “Historia de la Educación y Educación Histórica” del Campo de Docencia de la Licenciatura en Pedagogía (1990) que actualmente ofrece la Universidad Pedagógica Nacional.

Metodología

El seminario de tesis I, está dividido en dos tramos formativos. En el primero, los estudiantes organizarán o revisarán críticamente los proyectos de investigación que han venido desarrollando en los cursos de Investigación I y II de esta licenciatura atendiendo a los criterios establecidos por la ANUIES, el CONACYT y otros organismos internacionales para este tipo de trabajos.

El segundo tramo los estudiantes construirán teóricamente su objeto de estudio a partir de un Estado del Conocimiento y de una primera aproximación a los paradigmas y autores que han abordado temáticas, objetos y/o problemas de investigación similares.

Además, presentarán sus avances de investigación y los discutirán con sus pares y asesores de investigación en un coloquio de investigación interno y concluirá con la defensa del trabajo final por parte del estudiante en eventos diseñados ex profeso. Por su parte, en el primer tramo formativo del Seminario de Investigación II, los estudiantes desarrollarán el trabajo de campo o la investigación en archivos que les permitan recabar las evidencias que les permitan corroborar sus hipótesis y, en el segundo, organizarán formalmente sus argumentos de investigación a fin de dar cuenta de sus hallazgos y arribar a las conclusiones a las que haya lugar.

Finalmente, redactarán el primer borrador de su informe final con vistas a iniciar una vez concluidos sus estudios, el proceso de titulación correspondiente. Defensa de este primer borrador del informe final de investigación en el segundo coloquio interno de investigación organizado ex profeso.

Objetivo general

Brindar a los estudiantes experiencias formativas que les permitan desarrollar investigaciones pertinentes al campo de docencia en el que se encuadra esta opción a partir de los siguientes ejes analíticos:

- Historia de la educación, la docencia y la historia que se enseña.
- Aprendizaje de la historia en contextos educativos formales presenciales, virtuales o mixtos (escolarizados con empleo de tecnología)
- Estudios sobre “buenas prácticas docentes” en el campo de la educación histórica.
- Diseño de experiencias de aprendizaje de la historia en los distintos niveles y modalidades educativas del SEM con empleo de TIC.

Objetivos específicos

Seminario de Investigación I:

- Diseñar o en su caso reestructurar los protocolos de investigación elaborados por los estudiantes con apego a los criterios universales que rigen la investigación en la historia de la educación y de la educación histórica.
- Construir teóricamente los objetos de estudio abordados por los estudiantes a partir de los Estados del Conocimiento ya desarrollados y de una primera aproximación a los paradigmas y autores que han abordado temáticas, objetos y/o problemas de investigación similares.

Seminario de Investigación II:

- Diseñar y realizar el trabajo de campo o la investigación en archivos que permitan a los estudiantes recabar las evidencias que corroboren sus hipótesis.
- Organizar formalmente sus argumentos de investigación a fin de dar cuenta de sus hallazgos y arribar a las conclusiones a las que haya lugar.
- Redactar el primer borrador de su informe final de investigación.
- Defender con base en la perspectiva teórica asumida y las evidencias disponibles las conclusiones contenidas en el primer borrador del informe final de investigación.

Contenidos temáticos

Seminario de Investigación I.

- I. Diseño o, en su caso, reestructuración del proyecto o protocolo de investigación.
- II. Construcción teórica del objeto de estudio.
- III: Exposición y defensa pública de avances.

Seminario de Investigación II:

- I. Diseño y realización del trabajo de campo o la investigación en archivos.
- II. Organización formal de los argumentos de investigación a fin de dar cuenta de sus hallazgos y arribar a las conclusiones a las que haya lugar.
- III. Redacción del primer borrador de su informe final de investigación.
- IV. Exposición y defensa pública de resultados de investigación.

Evaluación

Este seminario se evaluará a partir de las evidencias de aprendizaje abajo descritas que tendrán un peso del 60% de la evaluación total.

La asistencia al coloquio de investigación interno en el cual los estudiantes presentarán sus avances implicará el 40% de la evaluación

Evidencias de aprendizaje.

Seminario de Investigación I.

Protocolo de investigación

Fundamentación teórica.

Presentación de avances parciales en pp.

Seminario de Investigación II

Diseño del trabajo de campo

Realización del trabajo de campo o la investigación en archivos y evidencias recabadas.

Redacción del primer borrador del informe final de investigación.

Exposición y defensa pública de resultados de investigación.

Seminario – taller de concentración I y II

Introducción

En el seminario taller de concentración I y II los alumnos explorarán, por una parte, las distintas opciones de desarrollo profesional y laboral que tiene el pedagogo del Siglo XX, sobre todo aquél que se especialice en educación histórica. Y, por otra, profundizarán en la reflexión histórica sobre la docencia como objeto de estudio.

Además, por la identidad propia del campo, en este espacio formativo resulta prioritario que los estudiantes entren en contacto con las formas actuales de la

docencia. Nos referimos a espacios educativos virtuales, a distancia y mixtos (presenciales con empleo de TIC) que actualmente se desarrollan dentro de la educación formal.

Asimismo, resulta relevante que se aproximen a experiencias docentes en espacios de educación no formal e informal como la web, los museos, los archivos históricos o los sitios arqueológicos ya que en muchos de estos escenarios se demanda la presencia de pedagogos especializados en educación histórica, difusión de la historia o comunicación de contenidos históricos orientados a la atención de población abierta.

Objetivo general

Ofrecer a los estudiantes una panorámica de la docencia en el contexto de la educación histórica que incluya una perspectiva historiográfica y las múltiples posibilidades que hoy por hoy se ofrecen a este campo dentro de contextos educativos virtuales, presenciales y mixtos.

Objetivos particulares

Conocer los distintos campos laborales y de intervención pedagógica vinculados a la educación histórica en la educación formal.

Identificar a los museos, los museos virtuales, los sitios arqueológicos, los archivos históricos y los archivos históricos virtuales como espacios laborales idóneos al perfil del pedagogo especializado en educación histórica.

Contenidos temáticos

1. La educación histórica y el aprendizaje de la historia desde una perspectiva historiográfica.
2. La historia de la historia que se enseña: Programas de historia, libros de texto, prácticas docentes y aprendizaje de la disciplina en la educación formal.
3. Educación histórica en espacios educativos virtuales y las oportunidades del pedagogo del siglo XXI
4. Formación pedagógica especializada y educación histórica en diversos contextos

Evaluación

La evaluación de este seminario estará centrada en las evidencias de aprendizaje de los alumnos y comprenderá: un 40% para los ejercicios de exploración y el 60% para un documento de cierre y conclusiones.

Seminario optativo 7 – I: ***El trabajo en archivos históricos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica.***

Introducción

La archivística (hermana de la historia en muchos sentidos o, por lo menos, compañera de viaje¹), como sugiere Gustavo Villanueva: Nace como un oficio,

¹ Sobre las cercanías y distancias entre la archivística y la historia, señala Gustavo Villanueva: “Es indudable que... comparten una serie de elementos que las acercan, aunque también una serie de diferencias que las hacen entenderse como independientes... Uno de los objetivos, tal vez el fundamental, que comparten la archivística y la historia es la indagación del pasado a través de los

similar a muchas otras profesiones. En realidad no se necesitaba de mucho conocimiento para estar encargado de resguardar los documentos que una institución producía, sobre todo tratándose de aquellos que por antiguos no demandaban un uso constante, además de que la responsabilidad sobre los mismos no acusaba mayores riesgos.

Esto provocó a la larga, serios problemas en el control de los papeles y documentos, mismos que demandaban soluciones que recayeron en algunos oficiales que con gran intuición fueron descubriendo los fundamentos de su quehacer, a partir del permanente contacto con los documentos y de su relación con la institución que los producía. Aunque los fundamentos teóricos de la archivística derivan de otras ramas del conocimiento que ubicaron su objeto de estudio en el pasado y solicitaban acceder a la información contenida en los archivos. Surge así el pensamiento y los fundamentos archivísticos que partían no de la tradición sobre el uso y las prácticas archivísticas sino de planteamientos acerca de lo que debía hacerse para darles un uso más racional, práctico y eficiente (Villanueva, 2013:15).

De esta manera, nació y se fortaleció la conciencia de que debían realizarse acciones no sólo individuales sino institucionales para “conservar la memoria de nuestro pasado...” (Aguirre, 2001: 62). Esta conciencia derivó en una complicidad entre los historiadores y los archivistas para organizar y abrir a la consulta pública espacios especializados que permitieran preservar y, al mismo tiempo, permitir el estudio de los acervos documentales de la historia de México.

Bajo esta lógica, los historiadores y los archivistas conservan y dan a conocer, en la medida de sus posibilidades, documentos clave y emblemáticos que en condiciones muy precarias conducen a la integración de los primeros acervos institucionales, locales y/o personales de la historia de la educación.

A mediados del siglo XX y con mucha fuerza hacia los setenta, “la archivística se asumió profesionalmente relegándose la tarea de los “aficionados” al espacio de lo que será juzgado como “empírico” e improvisado.

Este proceso, en ocasiones tenso y accidentado permitió el desarrollo de la archivística como profesión y coadyuvó al rescate y organización de numerosos acervos que, a su vez, alimentaron el trabajo historiográfico con documentos desconocidos que permitieron vislumbrar aspectos poco visibles de nuestro pasado.

Hoy en día, existe una gran coincidencia entre los historiadores de que el trabajo en archivos y el análisis de las fuentes históricas bajo esquemas conceptuales diversos, constituye la base de su quehacer. Por esta razón el **Seminario de trabajo en archivos históricos e interpretación de fuentes primarias**, constituye uno de los ejes formativos más relevantes junto con los **Seminario de Investigación I y II** y el **Seminario de trabajo en archivos virtuales y de exploración de propuestas para el aprendizaje de la historia con empleo de TIC** pues en ellos confluyen los conocimientos adquiridos en el resto de los espacios de la opción Historia de la

testimonios documentales. Una y otra sin embargo, contemplan al documento y consecuentemente al archivo, desde perspectivas que bien pueden diferenciarse claramente. Mientras que la archivística busca en los grupos documentales la identidad institucional sin más, la historia se afana en descubrir en esos grupos documentales la materia prima para la investigación. (Villanueva, 2000)

educación y educación histórica que se desarrolla en el campo de Docencia de la Licenciatura en Pedagogía (1990) que ofrece la UPN.

Metodología

Este seminario implica la visita al Archivo General de la Nación, el archivo de la palabra y el Archivo Histórico de la ciudad de México por considerarse que en ellos se localizan los acervos especializados más importantes de nuestro país.

El trabajo de conocimiento de la organización de estos archivos y de localización de fuentes históricas asociadas a los trabajos de investigación que llevarán a cabo los estudiantes del diplomado, se realizará in situ.

También habrá espacios analíticos de las fuentes históricas identificadas que se realizará en aula.

Objetivo general

Brindar a los estudiantes elementos formativos que les permitan realizar consultas expeditas a archivos históricos especializados así como la identificación de fuentes primarias asociadas a diversos objetos de estudio y su análisis teórico.

Objetivos específicos

Conocer los archivos históricos mexicanos más importantes y valorar su papel en la construcción de nuevos conocimientos en el campo de la historia de la educación.

Localizar fuentes históricas pertinentes para la comprensión de objetos de estudio específicos.

Analizar a partir de categorías conceptuales las fuentes históricas identificadas

Contenidos temáticos

I. Los archivos históricos mexicanos más relevantes.

II. Trabajo en archivos y localización de fuentes históricas pertinentes para el trabajo con objetos de estudio específicos.

III. Análisis teórico-conceptual de fuentes históricas.

Evaluación

Este seminario se evaluará a partir la asistencia a los archivos y el trabajo de localización de fuentes históricas, actividad que tendrá un peso del 80%

El restante 20% corresponderá a la sistematización del trabajo con dichas fuentes históricas.

Evidencias de aprendizaje.

Banco de fuentes históricas y fichas de trabajo correspondientes.

Bibliografía

Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU/UNAM, Fondo de Cultura Económica, 2001, 328p, ISBN 968 – 36- 8521-8.

Arteaga, Belinda. *Los Archivos Históricos de las Escuelas Normales y la historia ignota de la formación de docentes en México*. México. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias.

Islas Estela, *La archivística en México* (2003), México, RENAIES/BUAP.

Ley Federal de Archivos, www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFA.pdf, consultado el 26 de mayo 2012.

Villanueva, Gustavo (2013). *La archivística: una ciencia en busca de sí misma (México 1915-1945*, España, UIA.

Villanueva, Gustavo (2000). *La archivística objeto e identidad*. México, RENAIES/BUAP/GEP.

Seminario optativo 7 – II: ***trabajo con fuentes históricas y análisis e interpretación de obras historiográficas***

Objetivos

Que las y los estudiantes:

- Conozcan los diferentes formatos y tipos de fuentes, las interroguen y establezcan un diálogo fructífero que redunde en la elaboración de un modesto trabajo historiográfico.
- Reflexionen sobre las fuentes históricas.
- Identifiquen distintos tipos de fuentes.
- Reconozcan las posibilidades y límites de una fuente.
- Se aproximen con mirada intuitiva y actitud interrogante a distintas fuentes.
- Establezcan una rica interlocución con las fuentes.
- Elaboren un trabajo historiográfico que considere información desprendida de fuentes.

Objetivos

El programa está estructurado de tal manera que induce al estudiante a reflexionar, en un primer momento, sobre las fuentes históricas. Un segundo momento propiciará en los estudiantes aproximaciones sucesivas con las fuentes.

Se espera que la interrelación entre estudiantes y fuentes dé como resultado un diálogo rico y proteico. Es necesario cuidar que las interrogantes que se realicen a las fuentes sean inteligentes, es decir, que no se les pida información que no pueden dar, sino que, a partir de la información implícita, se proceda al planteamiento de inferencias que, con base en la materialidad de la fuente, puedan sustentar la construcción de una trama.

La interlocución entre estudiantes y fuentes es algo básico para el desarrollo del curso. En este tenor, se establecerán espacios para organizar visitas a archivos, bibliotecas de colecciones especiales y trazos urbanos, con el objeto de establecer diálogos que posibiliten la elaboración de una modesta producción historiográfica.

El enfoque formativo, nuevamente se aprecia, porque, durante el curso, los estudiantes reflexionarán, construirán y aplicarán una situación didáctica específica, que busque el logro de aprendizajes en sus alumnos.

Contenidos temáticos

Las fuentes históricas

- 1) Conceptualización de la fuente histórica.
- 2) Tipos de fuentes.
- 3) Uso de las fuentes en la reconstrucción historiográfica.

4) Cualidades de las fuentes.

El diálogo con las fuentes

- 1) Las preguntas inteligentes.
- 2) La interlocución con las fuentes.
- 3) Crítica de fuentes.
- 4) Las fuentes en la reconstrucción historiográfica.

Evaluación

El curso inicia con la identificación, por parte de los estudiantes, de las fuentes así como su posterior conceptualización, más adelante, luego de caracterizar las fuentes históricas y de establecer una interacción con ellas, los participantes elaborarán un trabajo historiográfico. En esta tesitura, la evaluación, además de contemplar una valoración escrita por los estudiantes sobre las fuentes históricas, será la elaboración del trabajo del multirreferido historiográfico.

Bibliografía

FONTÁNEZ, Yaritza, *Tipos de fuentes históricas*, en <http://evolutionhomo.blogspot.com/2009/05/tipos-de-fuentes-historicas.html>

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, "Respuestas de una médium llamada fuente", en *El oficio de historiar*, 3ª. ed., México, El Colegio de Michoacán, 2009.

GONZÁLEZ, Alba, *Andamiajes para la enseñanza de la historia*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2000.

HURTADO GALVES, José Martín, "Las fuentes históricas", mecanograma, en *Primer Encuentro de la Comunidad Normalista para el Aprendizaje de la Historia*, ciudad de México, febrero de 2009.

ORTEGA Y Gasset, José, *La Historia como sistema*, Madrid, Espasa-Calpe, 1971.

TOPOLSKY, Jerzy, *Metodología de la Historia*, Barcelona, Cátedra, 1991.

Seminario optativo 7 – III: ***Seminario de Educación histórica y sus conceptos básicos.***

Introducción

Con la crisis de la historia positivista o Rankeana y la emergencia de la historiografía francesa, comenzó un proceso de revisión crítica de la Historia como disciplina. Si en el siglo XIX el método histórico estaba bien identificado, las periodizaciones determinadas, los sujetos acotados y los problemas historiográficos definidos, con el advenimiento de la *Historia de los Annales*, la pretendida sólida estructura de la historiografía se puso en duda.

El paradigma creado por Marc Bloch y Lucien Febvre, acarreó consecuencias relevantes: el método en singular defendido por el positivismo cedió el paso a diversas metodologías, las periodizaciones tradicionales se cuestionaron y se generaron otras vinculadas más a los objetos de estudio que a fronteras temporales preestablecidas, algunos sujetos, antes ignorados por la historia, tuvieron pleno derecho a ser considerados. Los objetos de estudio se multiplicaron lo mismo que

las evidencias empleadas por los historiadores y las perspectivas desde las cuales inquirir al pasado.

Esta apertura epistemológica, propició el surgimiento de otras corrientes que cuestionaron el fundamento mismo de los Annales: una corriente que emerge, lo hace sobre los cimientos de otra que está derrumbándose. Así surgieron hacia finales del siglo XX y principios del XXI nuevos planteamientos teórico metodológicos que permitieron realizar estudios sobre la cultura, la sociedad y los desarrollos científicos y/o tecnológicos al mismo tiempo que se fortalecían tanto la historia regional como la perspectiva de género y los trabajos sobre grupos y actores poco visibles (indígenas, negros, niños, etc.).

Al enriquecerse y diversificarse los objetos de estudio, las metodologías para su tratamiento y la definición de categorías analíticas clave para el trabajo con fuentes primarias, la historia adquirió nuevos rostros y los criterios de validación de conocimientos se replantearon al interior de las comunidades científicas especializadas dando pie a un movimiento renovador de varias oleadas plenamente identificable al cual es necesario aproximarse con el propósito de conocer los nuevos horizontes de la teoría de la historia.

Bajo esta perspectiva, el seminario de corrientes historiográficas contemporáneas, pretenden que los estudiantes identifiquen las características generales de diversas corrientes historiográficas que han permeado la producción de los historiadores en los últimos años. Para ello, se tiene contemplado un recorrido que incluye desde la Escuela Rankeana, la Historiografía francesa, hasta la microhistoria y el nuevo historicismo. Estas cuatro corrientes, que a la vez poseen ramajes muy plurales, proporcionarán al estudiante una visión panorámica sobre los derroteros por los que ha avanzado la historiografía contemporánea.

El programa está integrado por dos unidades. En la primera, se revisarán los planteamientos teórico-metodológicos de cada corriente, mientras que en la segunda, se identificarán las categorías analíticas claves de la historia así como las definiciones que cada una de estas corrientes da a estos conceptos.

Metodología

- Con el tratamiento teórico de las corrientes historiográficas el estudiante conocerá los fundamentos epistemológicos que sustentan cada una de ellas, así como los postulados que comparten.
- Al caracterizar las corrientes historiográficas, los estudiantes podrán identificar el tratamiento conceptual que cada corriente da a las categorías analíticas centrales de la historia, mismas que permiten ordenar la información disponible y otorgarle un sentido explicativo.

Objetivo general

Que los estudiantes identifiquen las principales corrientes historiográficas contemporáneas, las caractericen, comparen y analicen críticamente.

Objetivos específicos

- Conozcan las características de cada una de las corrientes historiográficas a analizar:

- Comparen estas corrientes historiográficas y las contextualicen.
- Sean capaces de distinguir las diversas definiciones que, a partir de estas corrientes, se asignan a algunas categorías clave de la historia.

Contenidos temáticos

I. Las principales corrientes historiográficas

Referirse a las formas en que se concibe y se escribe la historia desde una perspectiva temporal muy vasta, sería inadecuado, pues las corrientes historiográficas se han venido acumulando a través de los siglos. Desde Herodoto en el siglo de oro griego, la producción historiográfica ha experimentado un enorme crecimiento, por lo que resulta una labor imposible, por los alcances y límites temporales de este curso, abordar la totalidad de corrientes historiográficas que se han generado en 25 siglos de historia. Es por ello que, por cuestiones prácticas y conceptuales, en esta primera unidad se ha optado por analizar las corrientes más importantes en el último siglo y medio, a saber: Historia positivista o Rankeana, Nueva historia, Microhistoria italiana y Nuevo historicismo.

Análisis comparativos y de contexto entre estas corrientes.

II. Los conceptos de segundo orden para la comprensión de procesos históricos.

Cada corriente historiográfica genera una serie de conceptos clave o categorías analíticas, también conocidas como de segundo orden que le permiten ordenar la información disponible, teorizar sobre sus objetos de estudio y elaborar hipótesis explicativas sobre el pasado que aspiran a tener un fuerte rango de validez al interior de las comunidades científicas especializadas, en este caso, de historiadores. No cabe duda de que si bien, en algunos casos, las categorías son similares, su definición no suele ser la misma pues esta depende del entramado epistemológico que subyace tras cada paradigma. Conocer estas particularidades semánticas es indispensable para mantener la consistencia teórica y metodológica que es, sin duda, el fundamento de la generación de nuevos conocimientos. Por esta razón, proponemos que, en esta segunda unidad, los estudiantes se aproximen a las distintas corrientes, distingan sus categorías analíticas más relevantes y la forma en que éstas son definidas.

A partir de este ejercicio, los alumnos desarrollarán competencias básicas que les permitirán elaborar hipótesis consistentes en términos historiográficos.

Evaluación

La forma en la que está estructurado el curso favorece el estudio general y específico de las corrientes historiográficas. En un segundo momento, como ya dijimos, se distinguirán las principales categorías analíticas de la historia así como las definiciones conceptuales que reciben de acuerdo con cada paradigma historiográfico.

Evidencias de aprendizaje.

Un control de lectura por cada texto que se revise.

Cuadro analítico en el que se comparen las premisas centrales de cada corriente.

Elaboración de un esquema comparativo de categorías analíticas de la historia y sus semejanzas y/o diferencias de acuerdo a cada corriente.

Bibliografía

ARTEAGA, B. (1994). *Los caminos de Clío*. En: Cantón, V. *Inventio Varia*. México: Universidad Pedagógica Nacional,

BLOCH, Marc, *Introducción a la historia* (), FCE, México.

CANADINE, D. *¿Qué es la historia ahora?* Granada: Universidad de Granada, 2005.

COLLINGWOOD, R. G. *Idea de la Historia, México, Fondo de Cultura Económica*, 1972.

BURKE, Peter, *La revolución historiográfica francesa*, Barcelona, Gedisa, 2007.

_____. *Formas de hacer Historia*, Barcelona, Crítica, 2004.

CHAKRABARTY, Dipesh, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical difference*, Chicago, University of Chicago, 2000. pp. 12-39.

_____. *Habitations of Modernity: Essays in the Wake of Subaltern Studies*, Chicago, University of Chicago, 2002, pp. 32-75.

DOLLIMORE, J. et. al. *Nuevo historicismo*, Madrid, Arco Libros, 1998, pp. 13-63.

Hernández López, Conrado. *Transcripción de la Mesa Redonda "Microhistoria Mexicana, microhistoria italiana e historia regional" organizada por el Centro de Estudios Históricos del Colegio de Michoacán el 18 de noviembre de 2002*, en: Revista Etzakutarakua, Relaciones 101, invierno 2005, volumen XXVI, México, el Colegio de Michoacán.

8 – I: la educación histórica en las aulas, los museos, los archivos históricos y los sitios arqueológicos

Introducción

El aula escolar ha sido rebasada por las diferentes posibilidades de acercarse a la educación histórica. La enseñanza de la historia requiere el uso de visitas in situ y virtuales a los vestigios del pasado. Se parte de reconocer la educación histórica que regularmente se presenta en el aula a partir de los conocimientos de la Teoría de las situaciones didácticas y la Teoría de la Transposición didáctica, analizando los aportes de la educación histórica que proporcionan museos, sitios arqueológicos, espacios arquitectónicos monumentales y domésticos, lugares públicos, templos, cementerios y archivos históricos.

De tal suerte que el propósito formativo de esta asignatura será recuperar los aportes educativos de los diferentes ámbitos históricos, para diseñar situaciones didácticas y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia considerando que la asignatura en cuestión, se aprenden de manera significativa en los sitios donde se construye la disciplina.

Objetivos

Que las y los estudiantes

- Analicen y revisen los diferentes espacios que constituyen la educación histórica.
- Analicen y expliquen la educación histórica que se da en el aula y su transformación a partir de reconocer los aportes educativos de los diferentes ámbitos históricos como: museos, sitios arqueológicos, espacios arquitectónicos monumentales y domésticos, lugares públicos, templos, cementerios y archivos históricos.

Propósitos formativos

- Reconocer la educación histórica que regularmente se presenta en el aula a partir de los conocimientos de la Teoría de las situaciones didácticas y la Teoría de la Transposición didáctica.
- Analizar los aportes de la educación histórica que proporcionan museos, sitios arqueológicos, espacios arquitectónicos monumentales y domésticos, lugares públicos, templos, cementerios y archivos históricos.
- Recuperar los aportes educativos de los diferentes ámbitos históricos, para diseñar situaciones didácticas y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia considerando que la asignatura en cuestión, se aprenden de manera significativa en los sitios donde se construye la disciplina.

Contenidos temáticos

1. Los ámbitos extra-áulicos que proporcionan educación histórica
2. Las formas de educación histórica en el aula
3. El museo
4. El archivo histórico
5. Los sitios arqueológicos
6. Diseño de secuencias didácticas para el aprendizaje de la historia en diversos contextos

Metodología.

Este seminario implica en un primer momento el análisis bibliográfico sobre los procesos de enseñanza de la historia, complicaciones docentes, técnicas y epistemológicas; aportes de la educación histórica que proporcionan museos, sitios arqueológicos, espacios arquitectónicos monumentales y domésticos, lugares públicos, templos, cementerios y archivos históricos. En un segundo momento, se trabajará en el diseño de secuencias didácticas para el aprendizaje de la historia en diversos contextos extra-áulicos como museos, archivos históricos y sitios arqueológicos.

Evaluación

Los estudiantes del posgrado serán evaluados por diferentes rasgos como la asistencia, de la cual se exige un mínimo de asistencia del 85%; su participación en las sesiones plenarias; sus evidencias de lectura; la calidad de sus exposiciones; la captura de datos de los diferentes ámbitos que proporcionan educación histórica; así como la entrega oportuna de los trabajos de evaluación. En el caso de que el estudiante opte por iniciar un documento para su titulación referida a la educación histórica desde los principios didácticos aquí analizados, sus trabajos tendrán que mostrar avances al respecto.

Bibliografía

ÁVILA, Storer, Alicia. "El contrato didáctico o la posibilidad de comprender la actividad de enseñar y aprender matemáticas en la escuela", en *La experiencia matemática en la educación primaria. Estudios sobre los procesos de trasmisión y apropiación del saber matemático escolar*, UNAM, México, 2001.

ÁVILA, Storer, Alicia. "Teorías constitutivas de la didáctica de las matemáticas", en *La experiencia matemática en la educación primaria. Estudios sobre los procesos de transmisión y apropiación del saber matemático escolar*, UNAM, México 2001.

CARRETERO, Mario y James F. Voss (comps). *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu, Buenos Aires, 2004.

CHEVALARD, Ives. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires, 1991.

DUBY, George. *Atlas histórico mundial*. Debate, Barcelona, 1987.

GOJMAN, Silvia. "La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro" en *Didácticas de las ciencias sociales. Aportaciones y reflexiones*. Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui. Paidós Educador 2º ed. Argentina, 1995.

ORRADRE, de López Picasso, Ana María. "¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?", en *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Paidós Educador, 2º ed. Buenos Aires, 1995.

PÉREZ, Samuel. "La utilización didáctica del museo en la enseñanza y el aprendizaje de la historia", en *Revista Entre Maestr@s. Universidad Pedagógica Nacional*, Vol. 2, Núm.3, México 2001.

PLUCKROSE, Henry. México Antiguo. *Antología de Arqueología Mexicana, volumen II*. Instituto Nacional de Antropología e Historia/Raices/SEP, México, 2008.

TREPAT, Cristófol. "Uso y procesos de fuentes para obtener información de naturaleza histórica. Las fuentes primarias. (I)", en *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó, Barcelona, 2006.

GONZÁLEZ, Luis. "¿Qué historia enseñar?", en *Revista cero en conducta*. Año 13, Núm. 46, México, 1998.

HURTADO, Galves, José Martín. "¿Qué tipo de historia se enseña en México y cuál es su función?", en *La aprehensión de la historia en la educación. Una deontología personal*. Ed. UPN, y Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2001

Seminario optativo 8 – II: ***Seminario taller de diseño de experiencias para el aprendizaje de la historia con uso de TIC***

Introducción

Desde los años setentas y hasta nuestros días los avances científico-tecnológicos asociados a las necesidades propias del desarrollo económico capitalista (hoy prácticamente único a nivel mundial), han dado lugar a una serie de revoluciones en distintos escenarios sociales que transforman de manera cotidiana los entornos y las relaciones humanas.

Una de esas revoluciones y tal vez la de mayor impacto (cuantitativo pero también cualitativo) es la que se da en el terreno de las comunicaciones. A través de ella los usuarios de los distintos bienes y servicios claramente vinculados al uso de TIC se conectan en tiempo real con máxima eficiencia y mínimo costo reduciendo fronteras y distancias geográficas y culturales.

De esta manera las TIC transforman aceleradamente sociedades e individuos, percepciones y concepciones sobre "lo real" e influyen sensiblemente sobre la producción, circulación y consumo de mercancías, conocimientos y discursos, entre otros elementos.

La escuela nunca ha estado aislada de los efectos de esa revolución. Ya a principios de la década de los sesentas y ante el reto que significó para el mundo los movimientos estudiantiles del 68, Edgar Faure señalaba la importancia de las TIC para ampliar escenarios y horizontes de sistemas educativos que debían cambiar para responder a las demandas de los jóvenes de entonces. Con visión de futuro éste aseguraba que la escuela debía modificar su escala, su organización, sus prácticas y sus interrelaciones para asegurar que los seres humanos aprendieran por sí mismos a lo largo de la vida en un proceso formativo autónomo liberado de rigideces y autoritarismos que ya en ese momento al parecer a nadie convecía.

Una alternativa para alcanzar ese futuro era el empleo de TIC. A través de estas herramientas podrían no sólo abrirse nuevos espacios modalidades y escenarios educativos sino que podría impactarse a la escuela tradicional cerrada, asfixiante e inoperante en muchos sentidos.

No fueron pocos los que vieron en el ordenador al sustituto del maestro y al menú de los buscadores la solución a los frágiles y anquilosados currícula de los sistemas educativos tradicionales, tan lejanos de la realidad como inútiles para la formación de hombres libres.

De entonces acá varias cosas han quedado claras. El uso de TIC en la escuela, por sus costos no sólo económicos sino humanos, no se expandió ni tan rápido ni de manera tan homogénea como se pensó hace ya casi cincuenta años. Por el contrario, para que éstas llegaran a los países del “Sur”, las agencias internacionales han debido invertir grandes sumas en préstamos a los gobiernos de dichas naciones y aún así persisten brechas significativas entre, por ejemplo los Estados Unidos y las naciones africanas menos desarrolladas.

Si observamos el caso de México, las experiencias en el sentido de llevar las TIC a las escuelas han sido muchas y muy diversas pero la mayoría han sido poco exitosas ya que la inversión en herramientas tecnológicas nunca ha sido suficiente para lograr, por una parte la relación alumno- dispositivo 1/1 y por otra la capacitación adecuada y suficiente a los docentes.

Hoy en día el gobierno federal se empeña en desarrollar programas que logren la relación 1/1 y se intenta (con esfuerzos y resultados heterogéneos) capacitar a maestros y estudiantes además de comprometer a directivos y padres de familia.

En los dos primeros años de despegue del programa de inclusión digital aún hay varias entidades no incluidas en éste y existen casos de estados de la república beneficiados que no han asumido a plenitud la responsabilidad de trabajar en escuelas y con los entornos comunitarios.

Aún así el programa continúa en marcha y hoy por hoy los maestros noveles tienen fundamentos para suponer que a su llegada a los planteles educativos se encontrarán en muchos casos con equipamiento y conectividad. Ello implica un reto para el que muchos no estarán preparados pues en muchos casos ser un buen usuario no significa poseer la competencia pedagógica para situar las TIC en las aulas y propiciar a partir de su empleo el aprendizaje de sus alumnos. Ese es el reto que debemos enfrentar quienes formamos a los pedagogos del siglo XXI para un sistema educativo que inmerso en un proceso de cambio.

A partir de estas consideraciones es que planteamos este seminario taller que tiene los siguientes

Objetivo general

Propiciar un escenario educativo que coadyuve a la reflexión teórica de los alumnos respecto del empleo pedagógico de las TIC aplicadas al aprendizaje formal en entornos educativos presenciales o virtuales al tiempo que propicie una serie de prácticas endientes a formular procesos de innovación educativa con uso de tecnología.

Objetivos específicos

Explore diversos sitios y páginas web referidas al aprendizaje de la historia, la difusión de fuentes primarias en formato digital y/o al uso pedagógico de las TIC en entornos educativos virtuales o en espacios presenciales.

Reflexione teóricamente acerca de estos usos que actualmente tienen las TIC aplicadas a la educación.

Construya experiencias de aprendizaje de la historia innovadoras con uso de TIC

Contenidos temáticos

1. La oferta actual de TIC aplicadas a la educación en la web
2. Un análisis teórico de la oferta de TIC aplicadas a la educación en la WEB
3. ¿Podemos construir estrategias innovadoras para el uso de TIC en educación?
4. El empleo de experiencias innovadoras en la educación escolarizada y virtual
5. ¿Cómo ingresar como pedagogo en el mundo de las TIC aplicadas a la educación?

Evaluación

La evaluación se basará en un portafolios digital de evidencias de aprendizaje otorgando un valor del 40% a las que se generen a partir de la exploración y el análisis crítico de la oferta actual y el 60% a las que impliquen la construcción de estrategias innovadoras para el aprendizaje con empleo de TIC.

Bibliografía

AMÍN, S. (1997b) "Capitalisme, imperialisme, mundialization", trabajo presentado al seminario sobre "El Neoliberalismo y las Alternativas de la Izquierda Europea " (Ámsterdam: University of Ámsterdam, mimeo). Versión digital en español en: Rebelión.org. S/N, 02-08-2001.

(1997a) El capitalismo en la era de la globalización. Paidós, Barcelona, 1999.

ANDERSON, B. Comunidades Imaginadas. FCE, México, 2004.

ARTEAGA Belinda, Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior, en: Galván Luz Elena, Von Wobeser, Gisela, La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México, SEP/AMH, 2006.

BECK, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalizo, Barcelona: Paidós.

CASALET, M. (2003) "Regionalización y globalización: la nueva institucionalidad para el desarrollo tecnológico" en Alicia Puyana La integración económica y la globalización. FLACSO-PyV. México

HABERMAS, J. La constelación posnacional. Tecnos. Barcelona. 2000. Más allá del Estado Nacional. Trotta. Madrid. 1998

HOBBSBAWM E. (1992). Nación y Nacionalismo desde 1780. Crítica. Barcelona.

LÓPEZ, y Mota Ángel. Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de

enseñanza y aprendizaje. II. Didáctica de las ciencias histórico-sociales. Tecnologías de la información y la comunicación. COMIE, México, 2003.

PEDRÓ, Francesc. *Las Reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós, 1999.

Seminario optativo 8 – III: ***Seminario-taller de lectura y producción de textos científicos de historia.***

Introducción

Escribir bien, implica leer bien. Al menos existe una mayor probabilidad de comprender mejor lo que se lee. La escritura es una herramienta no sólo para transmitir ideas, sino también –y no en menor medida– para desarrollar las capacidades lingüísticas del ser humano. En el caso del historiador esto resulta indispensable, pues de ello depende no sólo que mejore su ejercicio profesional, sino que, inclusive, lo haga de manera correcta.

El presente seminario-taller surge de la necesidad de que los historiadores (tanto los que tengan la carrera de historiador como quienes hagan investigaciones históricas sin ser historiadores de carrera) cuenten con los elementos metodológicos indispensables, tanto de forma como de fondo, para producir textos científicos históricos.

Los estudiantes de la licenciatura en pedagogía, deben estar capacitados para escribir correctamente, pues de ello depende que lo que investiguen pueda ser conocido por los lectores. Esto implica que sean capaces de escribir tanto libros con alto rigor científico, como artículos de divulgación histórica, en donde den a conocer lo que hayan investigado. Tómese en consideración que este ‘dar a conocer’ no se reduce a transcribir documentos (a la manera de los positivistas), o bien, de dar cuenta de los resultados obtenidos sin analizarlos. ‘Dar a conocer’ implica que el historiador sea capaz de analizar reflexiva y críticamente sobre su objeto de estudio, como parte de su propio ejercicio profesional. Para ello debe prepararse en la escritura de textos científicos con el mismo rigor con el que se prepara para investigar temas históricos. En otras palabras, no es suficiente saber consultar en fuentes primarias, ni tampoco conocer las principales corrientes historiográficas, aunque ambas cosas son indispensables en la formación de quien se dedica a la investigación histórica; es necesario saber escribir correctamente textos científicos.

Con este taller se pretende que los estudiantes distingan, por ejemplo, las diferencias que existen entre ensayo y artículo, entre aparato crítico y citas bibliográficas, entre análisis y reflexión, entre datos finales y conclusiones; entre otros, y que a partir de ello puedan contar con el conocimiento indispensable para llevar a cabo una de las tareas sustantivas de la investigación histórica: la escritura del texto.

Objetivo general

Que los alumnos sean capaces de escribir correctamente un artículo o un ensayo histórico.

Objetivos específicos

Los alumnos:

- Conocerán la estructura de un texto científico;
- Reconocerán la estructura como parte sustancial del fondo de un texto científico (forma y fondo son consustanciales); y
- Serán capaces de escribir un texto científico al estructurar y desarrollar de manera correcta los resultados de su investigación histórica.

Contenidos temáticos

1. Qué es y qué no es un texto científico (ensayo y artículo).
2. Problematicación de la idea principal
3. Ordenación de ideas para escribir un artículo o un ensayo (índice, estructura).
4. El primer párrafo (afirmación, pregunta, comparación, cita textual o parafraseada, a partir de datos, etcétera).
5. Estructura de un párrafo a partir de la idea principal y las secundarias (punto y seguido, coma, punto y coma, dos puntos).
6. Ilación de párrafos (cuándo es punto y aparte).
7. Trabajo con citas (textuales).
8. Trabajo con citas (resumen, síntesis, paráfrasis).
9. Trabajo con citas (tablas comparativas).
10. Trabajo con imágenes.
11. Aparato crítico.
12. Formas de citar, estilo APA.
13. Resultado, conclusión, conclusiones, reflexiones finales, comentarios finales.
14. Fuentes consultadas (archivos, documentos, bibliografía, hemerografía, cibergrafía, mapoteca, audioteca, videoteca, etcétera).
15. Formas de evaluar un texto científico (forma y fondo).

El seminario-taller sigue un orden lógico, lo cual permite que el alumno escriba un artículo o un ensayo científico (o más de uno) durante las sesiones de trabajo.

Todas las sesiones se dividirán en cuatro partes: en la primera habrá una exposición por parte del responsable del seminario-taller; posteriormente, en la segunda, se llevará a cabo una lectura compartida con el material que previamente tendrán los asistentes; después, en la tercera, se realizarán los ejercicios correspondientes al tema; por último, se evaluarán en grupo los trabajos realizados.

Evaluación

- Realizar las actividades que se lleven a cabo en cada sesión.
- Entregar al final un artículo o ensayo científico (se realizará durante el seminario-taller).

Evidencias de aprendizaje

- Se elaborarán ejercicios que tendrán continuación en las subsiguientes sesiones.
- Los ejercicios se los llevará el asesor del seminario-taller regresándolos ya revisados en la siguiente sesión.
- Habrá un cuadro comparativo con los logros de cada uno de los asistentes al taller.

Bibliografía

HURTADO Galves, José Martín, *Estrategias para escribir ensayos y artículos científicos* (inédito).

DALMAGRO, María Cristina, *Cuando de textos científicos se trata. Guía práctica para la comunicación de resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*, Comunicarte, 4ta edición, 2007.

DOMÍNGUEZ García, Ileana, "Un acercamiento al lenguaje del texto científico", VARONA, núm. 48-49, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2009.

ESPINO Datsira, Sandra, "La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 66, julio-septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México, 2015.

PLAN DE TRABAJO:

El plan de trabajo que presentamos a continuación responde a las prioridades, líneas estratégicas, metas, acciones y proyectos institucionales señalados en el PIDI por lo que, en esencia busca coadyuvar a su cumplimiento y al logro de la misión y la visión de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así mismo se encuentra directamente asociado a las tareas y actividades que realiza el CA Historia de la Educación y educación histórica que agrupa al menos a tres de los académicos que participan en el subcampo por lo que su contenido contempla los rubros

Sin embargo, por su papel dentro del PE dentro del cual se encuentra inscrito, el subcampo reconoce como líneas relevantes por su impacto en la calidad de esta oferta, las vinculadas a la docencia, las prácticas profesionales, el servicio social y la titulación que describiremos a continuación con mayor detalle.

DOCENCIA, PRÁCTICAS PROFESIONALES Y TITULACIÓN.

Periodo intersemestral:

Reunión de trabajo inicial con los integrantes del subcampo para tomar acuerdos generales, distribuir carga docente, horarios y responsabilidades.

Revisión y, en su caso reestructuración de los programas de las asignaturas que se ofrecen en el subcampo.

Propuesta y, en su caso, registro de proyectos de servicio social.

A lo largo del séptimo y octavo semestres:

Impartición de las asignaturas contempladas en el mapa curricular del subcampo.

Atención a alumnos inscritos en los programas aprobados por el CAE a cargo del subcampo.

Distribución de responsabilidades en cuanto a asesoría a los alumnos dirigida a los procesos de elaboración de trabajos de titulación.

Reuniones de trabajo bimestrales para valorar avances de las asignaturas, los procesos de titulación, las prácticas profesionales y los programas de servicio social.

Al finalizar cada semestre:

Organización y desarrollo de la reunión interna para presentación de avances de investigación de los trabajos de titulación de los alumnos.

Elaboración colectiva del diagnóstico de la eficiencia del subcampo que comprenderá: matrícula inicial; tasas de: retención; egreso semestral y anual; tasas de titulación considerando un año adicional al egreso de los estudiantes inscritos en el subcampo, así como índice de estudiantes atendidos en los programas para la atención y formación integral del estudiante: servicio social, asesoría especializada para el desarrollo de trabajos de titulación y prácticas profesionales.

DESCRIPCIÓN DE LA OPCIÓN

La opción historia de la educación y educación histórica, supone una lectura historiográfica de la docencia que conlleva la comprensión de que ésta tiene una historia compleja que impacta el presente de la profesión y prefigura su futuro. Esta mirada, acercará a los alumnos a los procesos de formación docente en el tiempo (Bloch, 1975), dando cuenta de las complejas tramas que vinculan el deber ser del “ser docente” con los múltiples rostros del ejercicio de la profesión así como con las tensiones implicadas en las complejas prácticas asociadas al quehacer del profesorado tanto en México como a nivel internacional.

Además, desde el panóptico de la historia de la educación como horizonte especializado de la historia², es posible aprehender objetos tales como: la historia de la historia situada en las aulas; de los libros de texto; las concepciones pedagógicas e historiográficas implicadas en los distintos currícula que se diseñaron a lo largo del tiempo; los proyectos de formación docente entre otros.

² Hemos decidido apostar por una mirada histórica que, en primer lugar, reconoce a la historia como ciencia. Ello, hoy en día implica una perspectiva amplia, que valora la diversidad y admite que su tarea conlleva la reconstrucción constante del conocimiento sobre el pasado (y sus relaciones con el presente y con el futuro). En este sentido, la historia que asumimos parte de la problematización, pues como Lucien Febvre afirmara en su momento, estamos obligados a *romper el cuello* a la idea de una historia “sujeta al respeto pueril y devoto por el hecho(...) que no tenía más que registrar”, (Febvre, 1993, p. 43). Nos interesa destacar que esta problematización implica la relación del historiador frente a sus fuentes y la necesaria ruptura con el vicio de declarar al documento como una especie de monumento inviolable.

Es desde esta lectura que podemos convocar a los desterrados, volver visible lo que ha sido borrado y escuchar la palabra de los herejes condenados por la historia oficial y hablar en un lenguaje transdisciplinario sobre objetos que, como la iconografía, el género, los nuevos actores sociales, las migraciones y/o las regiones no pueden ser aprehendidos sino desde una mirada que de cuenta de lo multidimensional, lo polifónico y lo diverso.

Por su parte, la educación histórica se aproxima a la historia situada en las aulas y en espacios pedagógicos diversos (museos, sitios arqueológicos, espacios virtuales, archivos históricos) no sólo desde la gestión de intervenciones académicas dentro de la educación formal, informal y no formal sino a partir de su problematización y análisis crítico.

La educación histórica implica la construcción de una episteme de amplio alcance a través de la cual es posible investigar, analizar y reflexionar sobre elementos diversos pero mutuamente influyentes como la teoría de la historia, la organización de la disciplina en contextos curriculares, las buenas prácticas docentes y, sobre todo, los procesos de aprendizaje de la historia.

Estos procesos conllevan varios niveles cualitativos de comprensión histórica que van de la adquisición de conocimientos al desarrollo del pensamiento histórico³ y de la conciencia histórica⁴. Estos niveles no son etapas secuenciales ni independientes sino que se trata de estadios cognitivos cuya complejidad diferenciada permite a los sujetos aprehender la lógica de la disciplina a través de distintas experiencias de aprendizaje articuladas en torno a tres ejes analíticos: la teoría de la historia; el trabajo con fuentes primarias y la aplicación de conceptos ordenadores (denominados también conceptos de segundo orden o metaconceptos)⁵ para la comprensión de procesos históricos específicos (denominados conceptos de primer orden).

Los conceptos de segundo orden guardan una estrecha relación con las categorías analíticas de la historia y entre ellos podemos mencionar los siguientes:

Tiempo histórico

El tiempo histórico nos permite “historizar” los procesos sociales, es decir, otorgarles densidad histórica y situarlos en aquéllos contextos, momentos y escenarios que les dan sentido, pues como dice Marc Bloch (1982) “Los hombres (y las sociedades, agregaríamos nosotros) son hijos de su tiempo”.

³ El pensamiento histórico que se pretende desarrollar en el terreno educativo (con distintos niveles de profundidad, hondura y destreza de acuerdo con los niveles en que esté organizado el sistema escolar formal) comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que buscan que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni el producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el resultado de una serie de procesos que hunden sus raíces en el pasado y que se expresan a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican.

⁴ Si bien la conciencia histórica admite diversas interpretaciones, nosotros asumimos que ésta implica: La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran; y que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente; la convicción de que yo – cada quien-, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad” (Sánchez Quintanar: 2006).

El tiempo histórico implica siempre una relación entre el espacio⁶ y el tiempo⁷ pues en él ambas dimensiones son indisociables.

Ahora bien, como indica Peter Lee (2005), en el terreno educativo, es necesario considerar que aún los niños más pequeños (no familiarizados con el uso de las mediciones convencionales o que no dominan el manejo del reloj) han internalizado sus estructuras temporales básicas como día o noche; tiempo de desayunar, comer o cenar; tiempo de ir a la escuela y tiempo de estar en casa, etc. Pero sin duda requerirán esfuerzo y ejercicios sistemáticos para distinguir entre lo viejo y lo antiguo o para mensurar procesos de larga duración.

Posteriormente podrán desarrollar algunas nociones históricas no intuitivas como la idea de “época”, contexto histórico, coyuntura, etc., mismas que por su complejidad implican una abstracción mayor.

Cambio y continuidad

El pasado, como señala Eric Hobsbawm (2006), es un mundo para viajeros, pues implica un permanente encuentro con territorios desconocidos que se transforman constantemente. Justamente, esta idea del cambio le hace concebir al ave migratoria como una gran metáfora de la historia que él define como una disciplina en búsqueda permanente de nuevos confines que explorar. De hecho, como afirma Peter Lee (2005), los historiadores descartan la idea de que la realidad es estática aún cuando dan cuenta de procesos de larga duración.

Cuando hablamos de cambio no sólo nos referimos al progreso sino que incluimos la decadencia, el retroceso o la crisis, por sólo citar algunos ejemplos. Comprender esto implica reconocer la complejidad de las transformaciones históricas.

Causalidad

La idea de causalidad se asocia a la de cambio en la medida en que se identifica con procesos que rompen con el *continuum* de la vida cotidiana. No obstante, las causas desencadenantes de estos procesos no constituyen “eslabones” de “cadenas” de eventos lineales, sino que forman parte de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento. Como dice Peter

⁶ Aunque el espacio suele asociarse al lugar (espacio geográfico) en el que ocurre un proceso histórico, como dice Josep Fontana, es más que eso, una dimensión compleja que involucra componentes simbólicos y socioculturales.

⁷ Como asegura Peter Lee: “El tiempo en historia se mide a partir de un sistema convencional de datos que nos permiten ordenar eventos y procesos del pasado en términos de *secuencia y duración*” **Fuente especificada no válida.** Bajo esta lógica, cuando hablamos de tiempo nos referimos a una serie de registros que nos permiten ubicar el momento en que inician y culminan determinados procesos, los contextos en los que se desarrollan, las épocas en las que tienen lugar, así como sus impactos en el mediano y largo plazo mediano. En este sentido, las fechas no son estáticas ni preexistentes sino que establecen en función de las preguntas que nos hemos planteado y las cuestiones que tratamos de explicar, además, generalmente no se refieren a momentos sino a lapsos que pueden implicar relaciones causales dentro de las que suelen considerarse antecedentes y saldos de mediano plazo.

Lee (2005): “Nosotros seleccionamos como causas aquellos eventos que, ausentes en otros, desencadenan ciertos procesos”.

Ahora bien, es necesario distinguir las causas de las condiciones de fondo preexistentes, que si bien juegan un papel como antecedentes no son, en estricto sentido, desencadenantes de procesos particulares.

Evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias)

Esta noción es clave pues involucra la cuestión de cómo conocer el pasado y, por ende, se refiere al reconocimiento de la historia como una disciplina que nos permite aproximarse al pasado de manera analítica y comprensiva a partir de evidencias materiales y registros de diversos tipos (fuentes históricas primarias) con independencia de las narraciones o recuentos que podemos encontrar en libros, enciclopedias o páginas de Internet y otras fuentes secundarias.

El manejo de fuentes primarias hace posible inferir lo que ocurrió, por qué sucedió de esa manera y qué de ello dejó huellas en el presente. Las evidencias nos permiten formular preguntas e intentar elaborar respuestas propias, así como debatir sobre la validez de las diversas interpretaciones y narraciones realizadas sobre los procesos históricos, los personajes, los actores sociales que los produjeron y el papel que jugaron en ellos.

En el contexto educativo, el trabajo con fuentes primarias permite a los estudiantes formular hipótesis de forma autónoma y analizar distintas versiones de un mismo proceso, pero, sobre todo, les permite tomar distancia de la idea de que la historia es un cúmulo de datos o de recuentos acabados que deben memorizarse como narraciones verdaderas e incuestionables.

Relevancia histórica

El concepto de relevancia histórica implica preguntarnos ¿qué y quién, del pasado, vale la pena ser recordado y estudiado? Esto tomando en cuenta que no podemos estudiar ni todo ni a todos.

Para responder a estas cuestiones, de manera sistemática, es necesario establecer criterios que nos permitan tomar decisiones fundadas. Según Peter Seixas (2008), es relevante:

- El evento/persona/proceso que tuvo *profundas* consecuencias, para *mucha* gente, durante un *largo periodo* de tiempo; y,
- El evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que permite develar pasajes que de otra manera permanecerían en zonas de penumbra o de franca invisibilidad.

Ello implica reconocer a la vida cotidiana y la continuidad histórica, la historia local y regional, así como los procesos coyunturales o de corta duración como cuestiones dignas de ser estudiadas y reconocidas como objetos históricos susceptibles de investigación. También permite abordar movimientos derrotados o alternativos, o bien, aspectos que tradicionalmente fueron dejados de lado por las grandes “historias nacionales” o “universales” como las culturas indígenas en el caso de México, la participación de las mujeres en la historia o de las maestras y las niñas en

el campo específico de la historia de la educación.

En conclusión, la educación histórica se funda en la epistemología de la historia, en la pedagogía específica de la disciplina⁸ y en los conocimientos de frontera de la psicología del aprendizaje.

Desarrollada a partir de casi cincuenta años de investigación y debates entre historiadores profesionales, tomadores de decisiones, docentes frente a grupo y estudiantes⁹, la educación histórica constituye hoy un fundamento sólido para diseñar y aplicar proyectos de intervención en distintos niveles y espacios educativos que van desde aquéllos en los que se atienden a niños de 3 a 6 años hasta jóvenes adultos; los que comprenden contextos escolares presenciales de educación formal a escenarios virtuales y aquéllos en los que se combinan el uso de TAC con “clases tradicionales”.

Por esta razón, la educación histórica constituye hoy por hoy una herramienta eficaz que permite reflexionar e innovar el aprendizaje de la historia en los más heterogéneos contextos educativos.

REFERENCIAS

- ANDERSON, P. (1997). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- ARTEAGA, B. (1994). “Los caminos de Clío”, en CANTÓN ARJONA y AGUIRRE BELTRÁN (Coords.): *Inventio varia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ARTEAGA, B y Camargo S. (2011). *Estudio de cultura y conciencia histórica: ¿Cómo se estudia la historia en las escuelas normales?* México: Reforma de la educación normal. Materiales. SEP. <http://dgespe.sep.gob.mx>
- ARTEAGA, B y Camargo S. (2009). El modelo para el aprendizaje de la historia en el proyecto SEC21. Revista virtual *Cognición*, núm. 19. La Paz, Bolivia: FLEAD: http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=243
- ARTEAGA, B. Y Camargo S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las Escuelas Normales de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. Revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2012-11, 99-112. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona.
- BLOCH, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- BURKE, P. (2009). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- CAMARGO, S. (2008, inédito). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria mediante el uso de fuentes primarias y TIC*. México: UPN, tesis para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo.
- CAMARGO, S (2012). *Estudio de cultura y conciencia histórica en las Escuelas Normales*. En: Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró: *Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos*. (U. A. Querétaro, Ed.) Querétaro, México.

⁸ Esta noción de las pedagogías específicas o disciplinarias fue primero construida por Lee Shulman y luego retomada -para el caso de la historia- por Samuel Wineburg, su discípulo (Wineburg: 2001).

⁹ Nos referimos a los trabajos de: Peter Lee y Rosalyn Ashby (2000); Seixas y Peck (2008); Ken Osborn (2006); Samuel Wineburg (2001) en el plano internacional y de Victoria Lerner (1990–1997), Luz Elena Galván (1998, 2000, 2001, 2010) Mireya Lamóneda (2000 y 2001), Frida Díaz Barriga (1998), Andrea Sánchez Quintanar (2002; 2006), Plá 2005; Camargo, 2008; Arteaga y Camargo 2009 – 2011, 2012 y Casal 2011.

- CANADINE, D. (2005). *¿Qué es la historia ahora?* España: Editorial de la Universidad de Granada.
- CARRETERO, M. (2006). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Argentina: Paidós.
- CARRETERO, M. (2010). *Constructivismo y educación*. Argentina: Paidós.
- COCHRAN-SMITH, S. (et al) (2008). *Handbook of research on teaching education. Enduring questions in changing contexts*. Nueva York: Routledge- Association of Teacher Educators-Taylor and Francis group.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (1998, inédito). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH-UNAM*. México: UNAM, tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía.
- DÍAZ BARRIGA-ARCEO, F. (2013). *La renovación de los planes y programas de estudio en las escuelas normales: avances y dificultades*. Mimeo, ponencia presentada en el Foro Consultivo sobre Educación Normal en el marco de las consultas para la constitución del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- EVANS, R.W. (1990). *Concepciones del maestro sobre la historia*. En: Boletín de didáctica de las ciencias sociales, núms. 3 y 4, 1991, Asociación universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales, p. 65-90. Barcelona: España.
- EVANS, R. J (2000). *In defense of History*. Nueva York: Norton.
- GALVÁN, L.E., QUINANILLA y RAMÍREZ (Coords.) (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: SEP-COMIE (Colección la investigación educativa en México).
- GALVÁN, L.E. (1998) "Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto". En: PÉREZ-SILLER, X. Y RADKAU, V. *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla: BUAP-El Colegio de San Luis-Instituto Gerg Eckert, Braunschweig, Alemania, pp. 205-228.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- LAMONEDA, M. (2001). "La historia en los libros de texto". En: *Memoria en CD del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Morelia-SLP: El Colegio de San Luis.
- LAMONEDA, Y ARCE, M (2002). "El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en Secundaria 1992-1993", en: Luz Elena Galván. *Diccionario de historia de la educación*. Versión multimedia, México: CONACYT-CIESAS-DGESCA-UNAM.
- LEE, P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. USA: The National Academie Press.
- LEE, P., & Ashby, R. (2000). "Progression in HHistorical Understanding among students ages 7 – 14". En: Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg: *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives*. NY: NYU Press.
- LEE, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). "Las ideas de los niños sobre la historia". En: Mario Carretero y James F. Voss: *Aprender y pensar la historia*. Argentina: Amorrortu.
- LEVSTIK, L. Y K. BARTON. (2008). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*. Nueva York-Londres: Routledge.
- LEVSTIK, L. Y K. BARTON. (2008). *Researching history education. Theory, method and context*. Nueva York-Londres: Routledge.

- PAGÈS, J. (2012). "La mirada externa. Análisis y reflexiones". En: Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró: *Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos*. (U. A. Querétaro, Ed.) Querétaro, México.
- PAGÈS, J. (1996): *Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?* Investigación en la Escuela n° 28, p. 103-114.
- PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- SANTISTEBAN, A. (2006). *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*. Enseñanza de las ciencias sociales, 2007, 6, 19-29. Consultado en Internet: 23/02/07.
- SCHULMAN, L. (2001). *Conocimiento y enseñanza*. Estudios Públicos, 83. España: consultado en Internet: www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf
- SCHULMAN, L. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005).
- SEIXAS, P. (1999). *Beyond "content" and "pedagogy": in search of a way to talk about history education*. Journal of curriculum studies , 31 (3), 317-337.
- SEIXAS, P. (1993). *The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history*. EUA: American Educational Research Journal, Summer, 1993, Vol. 30, núm. 2, p. 305-324.
- SEIXAS, P. (2005). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- SEIXAS, P., & Peck, K. (2008). *Benchmark of historical thinking. First steps*. Canadá: Canadian Journal of Education. 31, 4, 1015-1034.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

SERVICIO SOCIAL

En el entendido de que el servicio social tiene como objetivo formar y servir, en el sentido de afirmar y ampliar la información académica del (la) estudiante y, por otro lado, fomentar en él (ella) una conciencia de solidaridad con la sociedad a la que pertenece; se presta con carácter temporal y obligatorio; además, es un requisito académico indispensable para la titulación. Se presentan en el campo dos programas de servicio social para aquellos (as) estudiantes que han cubierto más del 70 % de los créditos de su carrera.

1. DISEÑO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA Y EL USO DE LAS TICS
2. ¿CÓMO SE APRENDE Y SE ENSEÑA HOY HISTORIA EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DEL DISTRITO FEDERAL?

Este servicio será realizado en un tiempo no menor de seis meses, ni mayor de dos años y cubrir 480 horas como mínimo, ya que la normatividad establece que debe ser continuo a fin de lograr los objetivos planteados en el programa.

En esta opción el servicio social y las prácticas profesionales están íntimamente relacionadas con el desarrollo de los seminarios de concentración, optativos y de tesis pues éstos, aunque suponen procesos de formación específicos y diferenciados, necesariamente deberán articularse a partir de sus fundamentos y sus fines o propósitos formativos.

En otras palabras, las reflexiones teóricas, las prácticas, las experiencias pedagógicas que se organicen en el contexto de los espacios diversos espacios curriculares, parten de una base compartida tanto en el terreno epistemológico como en sus objetivos. Así lo que se pretende es construir una retícula en la que los distintos elementos confluyen, se enriquecen mutuamente y se interrelacionan potenciándose.

Por lo tanto, el servicio social (que será interno) se desahoga a partir de la producción de las evidencias que se generan en los seminarios correspondientes del plan de estudios.

Además, éstas propuestas de innovación formarán parte de la oferta que se integrará a las prácticas profesionales que, como señalamos en la introducción de esta opción y en la descripción que precede a estas líneas, se resuelve en distintos espacios, modalidades y escenarios de la educación actual, esto es, incluye a la educación virtual y a los entornos de aprendizaje equipados con tecnología. Ello supone que el servicio profesional se podrá realizar de manera simultánea a las prácticas profesionales y a los procesos de titulación.

PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las prácticas profesionales que proponemos buscarán abrir espacios para los estudiantes de la licenciatura en pedagogía en contextos diversos vinculados a la educación histórica como: aulas, museos, sitios arqueológicos, archivos virtuales pero también y, situados en el terreno de las TIC, en escenarios virtuales que les permitan trabajar con instituciones extranjeras o bien con opciones nacionales como la universidad y el bachillerato a distancia en los que el empleo de TIC es central.

Desde nuestra perspectiva, importa preparar a nuestros egresados para interesarse y formarse con vistas a un presente que se transforma de manera acelerada y a un futuro que parece estar ya entre nosotros y que demanda de nuevas competencias para lograr una incursión inteligente en un mundo laboral que cierra espacios tradicionales, deteriora las condiciones del empleo “convencional” al mismo tiempo que abre ofertas en contextos poco demandados y que requieren de una cierta especialización como lo es, a no dudarlo, el mundo de las TIC aplicadas a la construcción de modelos pedagógicos adecuados para su manejo en entornos educativos virtuales o mixtos.

TITULACIÓN

Como ya señalamos, el proceso de titulación correrá paralelo al trabajo académico asociado a la asistencia a los seminarios incluidos en el currículum, al servicio social y a las prácticas profesionales.

Por su consistencia y articulación (en términos teóricos y prácticos pero también en lo que hace a sus objetivos) estos procesos confluyen, interactúan y producen una sinergia virtuosa que nos permite prever que la titulación de al menos el 50% de nuestros estudiantes se dará en un lapso mínimo de seis meses y máximo de un año posteriores a la terminación de los estudios.

Pero además suponemos que la contribución de esta opción al fortalecimiento del perfil profesional de nuestros estudiantes coadyuvará al logro de su inserción laboral exitosa no sólo en el campo de la docencia o la investigación historiográfica sino como en escenarios como los museos, los sitios arqueológicos y los centros de educación que funcionan en los archivos históricos o como especialistas en la construcción de objetos virtuales de aprendizaje de la historia situada en las aulas.

Este sub campo, y en cumplimiento al Reglamento General de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, en su capítulo III “De las opciones de titulación”, atiende a las siguientes opciones para la obtención del título de licenciado (a) en la Universidad:

- Tesis
- Tesina
- Proyecto de innovación docente
- Propuesta pedagógica
- Proyecto de desarrollo educativo
- Monografía
- Sistematización de intervención profesional
- Examen General de Conocimientos

Se entiende por **Tesis** al trabajo que implica un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico en el campo de la educación. La tesis lo identifica como problema, lo construye como objeto de estudio y hace un abordaje metodológico de él a partir de determinados supuestos teóricos, lo que conducirá a establecer una postura y a derivar determinados planteamientos en términos de la incidencia que su tratamiento puede tener en las prácticas educativas (Reglamento General de Titulación: 2000: 7)

La Tesina es una elaboración analítica específica en torno a un problema educativo, cuyo objeto de estudio articula la reflexión y teorización que culmina en un trabajo de disertación escrita sobre el tema o problema elegido, el cual refleja el dominio que el estudiante posee sobre el mismo y puede desarrollarse bajo las siguientes modalidades: I. Recuperación de la experiencia profesional, II. Historia de vida, III. Análisis de testimonio, IV. Ensayo, V. Informe académico (Reglamento General de Titulación: 2000: 7).

El Proyecto de Innovación Docente es un trabajo en el que se plasma un cuestionamiento del quehacer docente propio e implica la construcción de una perspectiva crítica, desde la cual es posible el desarrollo de una práctica docente nueva y creativa. Este proyecto puede ser:

- a) *Proyecto de intervención pedagógica*. Es un documento que expone una estrategia de trabajo propositiva que recupera la valoración de los resultados de la aplicación de la alternativa, en donde se resaltan aquellos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que permitieron la explicación y el reconocimiento de su limitación y/o superación del problema docente planteado. En él se señalan las intervenciones del docente en el proceso de construcción de los contenidos escolares con los sujetos y los métodos.
- b) *Proyecto pedagógico de acción docente*. Es un documento en donde se expone el conjunto de líneas de acción desarrolladas por el egresado, para enfrentar un problema significativo de su práctica docente en el aula o en la escuela, en función de las condiciones, dilemas o conflictos, facilidades e incertidumbres que presentan el aula y el contexto escolar.
- c) *Proyecto de gestión escolar*. Es una propuesta de intervención dirigida a mejorar la calidad de la organización y funcionamiento de la institución educativa. Se refiere al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar y orientadas a mejorar la organización de las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios escolares con el propósito de crear un marco que permita el logro de los propósitos educativos (Reglamento General de Titulación: 2000: 7)

La Propuesta Pedagógica parte del reconocimiento de las preocupaciones fundamentales del maestro, en relación con una dimensión particular de su práctica docente: los procesos de enseñanza y/o aprendizaje del conocimiento escolar. El sustentante deberá elegir una de esas preocupaciones y convertirla en el problema que articula su reflexión y da sentido al planteamiento de una estrategia de acción pedagógica. Al sistematizar y profundizar sus reflexiones sobre el problema elegido y la estrategia planteada, se fundamenta la propuesta pedagógica (Reglamento General de Titulación: 2000: 7).

El Proyecto de Desarrollo Educativo es una propuesta de intervención que busca resolver un problema detectado en el proceso educativo. En él se especifica el problema que es motivo de intervención, las estrategias y fundamentos de la acción innovadora, las condiciones particulares de aplicación, los recursos, los tiempos y las metas esperadas. De igual forma puede plantear los mecanismos para realizar su seguimiento con miras a establecer las modificaciones necesarias. Así mismo, puede reflexionar sobre la pertinencia de sus proposiciones de acuerdo con los contextos y las políticas vigentes (Reglamento General de Titulación: 2000: 7).

La Monografía es un estudio específico y exhaustivo sobre un tema educativo. El trabajo se debe realizar con profundidad, desde un punto de vista original, articulando la información de modo que se trascienda la mera acumulación de datos. Se utiliza fundamentalmente la investigación documental (Reglamento General de Titulación: 2000: 7).

La Sistematización de Intervención Profesional es un trabajo descriptivo de una acción profesional en el campo educativo. Incluye una exposición acerca de la metodología seguida y del sustento teórico utilizado en la intervención. Tiene la finalidad de presentar las reflexiones que el egresado hace en torno a ésta (Reglamento General de Titulación: 2000: 7).

El Examen General de Conocimientos es la evaluación, oral o escrita, a través de la cual el egresado muestra su capacidad en el manejo de los contenidos curriculares del plan de estudios y su aplicación en diversas problemáticas educativas (Reglamento General de Titulación: 2000: 7). Esta forma de titulación se tramita y lleva a cabo por cada estudiante.

Cabe señalar que según el trabajo de titulación podrá realizarse bajo diferentes enfoques, dependiendo del objeto de estudio de que se trate. En el caso de los trabajos que implican réplica se podrán realizar de manera grupal. Estos grupos estarán integrados por un máximo de tres egresados. El examen general de conocimientos será individual. En caso de realizar un trabajo recepcional de manera grupal, la réplica la presentarán en forma individual todos los integrantes del grupo, ante el mismo jurado (Reglamento General de Titulación: 2000: 7).

EVALUACIÓN

En esta opción la evaluación estará centrada en la valoración de las evidencias de los aprendizajes de los alumnos y, aunque en cada seminario se especifican las modalidades y los porcentajes asignados a cada una de ellas, podemos afirmar que de lo que se trata es de mantener un equilibrio entre la producción teórica y aquella que demanda su articulación con la práctica profesional, entendida ésta no como la repetición mecánica de corte procedural, sino como una intervención crítica, reflexiva e innovadora en los contextos en los que los pedagogos desarrollan su profesión.

HORARIO VESPERTINO

16 a 21 horas