

Un panorama sobre la formación de docentes en historia en México

Sebastián Plá

Un panorama sobre la formación de docent¹es en historia en México

El presente artículo repasa las principales instituciones, enfoques y presupuestos teóricos que predominan en la formación de profesores de historia en México. Esta mirada general se concentra en dos aspectos: la formación docente en las escuelas normales, directamente reguladas por la Secretaría de Educación Pública y el trabajo realizado en las universidades, sea en las carreras de historia o sea en los posgrados de actualización docente. Se llega a la conclusión de que a pesar de que falta todavía un largo camino por recorrer para mejorar la formación de profesores de historia para los diferentes niveles educativos, el panorama es alentador, pues es fácil encontrar múltiples instituciones preocupadas por este tema.

An overview on the training of history teachers in México

This article reviews the major institutions, and theoretical approaches that dominate the training of history teachers in Mexico. This overview focuses on two areas: teacher education in normal schools directly regulated by the Ministry of Education and the work done in universities, whether in history degree that is in postgraduate credentials. It concludes that although that there is still a long way to go to improve the training of history

¹ Universidad Pedagógica Nacional-México.

teachers for different educational levels, the outlook is encouraging, it is easy to find many institutions concerned with this topic.

Introducción

La última década del siglo XX en México fue especialmente relevante para la enseñanza de la historia y para todo el sistema educativo en general.² Con el Acuerdo Nacional para la Modernización a la Educación Básica (ANMEB) de 1992, se iniciaron una serie de reformas a la educación básica y normal. La educación secundaria se convirtió en obligatoria y se modificaron los planes de estudio de primaria y secundaria. También la la formación de profesores, sufrió importantes modificaciones y renovó su plan de estudios de 1984 en 1997. Como piedra angular de las reformas se encontraba el paso de los planes de estudio basados en los contenidos disciplinares a una visión educativa centrada en el desarrollo de habilidades, antecedente de lo que predomina en la actualidad: la formación en competencias. La historia no pudo escapar a la renovación y sufrió lo que he denominado como metamorfosis del discurso histórico escolar (Plá, 2008), es decir, modificó su epistemología escolar, al dejar a un lado la historia memorística y fáctica para introducir nociones provenientes del constructivismo cognitivo y posicionamientos historiográficos surgidos de la escuela de los *Annales*.

Para responder a estas transformaciones, los planes de estudio de las escuelas normales, es decir, las instituciones dedicadas a la formación docente para educación primaria y secundaria, sufrieron importantes modificaciones: se redujeron notablemente los contenidos conceptuales y se dio una relevante impronta técnica al ser docente. En esta lógica se

² Actualmente el sistema educativo mexicano en sus niveles obligatorios está dividido de la siguiente manera: 2 cursos de preescolar (4-6 años de edad); 6 cursos de educación primaria (6-12 años de edad); 3 cursos de educación secundaria (12-15 años de edad); 3 cursos de bachillerato o preparatoria (15-18 años de edad). Hasta 1992, cuando la secundaria se decretó obligatoria, únicamente la educación primaria era obligatoria. Bachillerato obtuvo su carácter obligatoria recién el año pasado.

planificó el último y cuarto año para la práctica docente. La enseñanza de la historia en la licenciatura de educación primaria quedó en dos asignaturas (Historia y su enseñanza I y II) en cuarto y quinto semestre. Por su parte, la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en historia, mantiene un tronco común con una fuerte impronta cognitiva, una serie de contenidos centrados en el conocimiento del sistema educativo nacional y la práctica profesional en el último año, mientras que el área de Historia conjuga el saber disciplinar, las prácticas docentes y la didáctica y aspectos cognitivos en la enseñanza y aprendizaje de la historia. La enseñanza de la historia con un enfoque cognitivo y disciplinar se convirtió a partir de los años noventa, en un elemento constitutivo de la formación docente.

Paralelamente, las reformas educativas de los años noventa del siglo pasado y la expansión del sistema educativo en sus niveles básicos, aumentaron la demanda de profesores de historia de secundaria, al mismo tiempo que se detuvo el crecimiento de las universidades y la salida laboral de los egresados de las carreras de historia como investigadores se dificultó considerablemente. Ante esto, los responsables de las licenciaturas de historia dieron cabida a la enseñanza de la historia como contenido relevante en la formación de los jóvenes historiadores e incluyeron en gran parte de los planes de estudio de las licenciaturas a nivel nacional, las asignaturas de enseñanza, docencia o didáctica de la historia. Hoy en día, a pesar de no existir un consenso sobre los contenidos mínimos, los enfoques de enseñanza o las propuestas didácticas, en gran medida causado por la falta de institucionalización de la investigación en enseñanza de la historia, se reconoce la pertinencia de esta asignatura en la formación de los historiadores. No sobra decir que este logro se ha conseguido a pesar de una fuerte oposición por parte de algunos historiadores, en especial, de aquellos con mayor edad por lo que no es arriesgado, por lo menos en México, lanzar la hipótesis que los historiadores más jóvenes comienzan a reconocer a la enseñanza de la historia como un saber especializado dentro del quehacer profesional.

Estos dos ámbitos, el normalista y el universitario, están abismalmente separados en su formación, en las concepciones epistemológicas de la historia y en la función de la historia en la escuela. Esto es consecuencia de una larga tradición, proveniente del siglo XIX, en la que la formación normal se distanció de la vida universitaria y que posteriormente estrechó sus lazos con el sistema educativo y político que surgió de la Revolución Mexicana de 1910. Por ejemplo, las escuelas normales son las únicas instituciones educativas para acreditar a los profesores de educación primaria, durante casi todo el siglo XX único nivel obligatorio. En secundaria, y debido a su expansión durante los últimos cuarenta años y en especial a partir de los años noventa del siglo pasado, las escuelas normales sólo logran ocupar una parte de las plazas, mientras que el resto las toman los egresados universitarios. En bachillerato, en cambio, la balanza se inclina hacia las universidades, siendo muy poco común que los normalistas impartan en este nivel educativo. Pero más allá de los espacios laborales, como lo ha demostrado ampliamente Etelvina Sandoval (2000) la distancia entre unos y otros está fuertemente marcada por aspectos identitarios y hasta hace cinco años, es decir, antes de los exámenes de oposición, por el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la designación de plazas.

Profundizar en el estudio de las diferencias en los procesos identitarios de los profesores de historia a partir de su formación normalista o universitaria desborda por mucho las intenciones de este trabajo; además ya ha sido investigado en algunos estados de la república mexicana (Trejo, 2009). Por tanto, en el presente artículo, cuyas pretensiones son básicamente descriptivas, fijo mi mirada en los planes de estudio y sus enfoques de enseñanza. Para esto he dividido mi exposición en dos grandes apartados. En el primero describo los enfoques de enseñanza de la historia todavía vigentes para educación primaria y secundaria y agrego una discusión sobre el posicionamiento de la reforma en curso. En el segundo apartado doy un panorama de la asignatura de enseñanza de la historia en las licenciaturas de Historia, narro el trabajo que estoy realizando en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y describo la situación del posgrado, en específico las maestrías profesio-

nalizantes. Por último, enumero algunas reflexiones sobre la situación de la formación de profesores de historia en México.

I. La enseñanza de la historia en las escuelas normales

a) Educación primaria

La formación de profesores de primaria, al igual que los de secundaria, está estrechamente vinculada a los programas de estudio de los respectivos niveles educativos. El profesor, a partir de los noventa del siglo XX, se convirtió en un ejecutor de dichos programas y dejó a un lado su papel crítico y transformador que lo había caracterizado desde los años treinta de la pasada centuria. La nueva función de la enseñanza de la historia para alcanzar el perfil de egreso de educación primaria en la reforma de 1993, fue aparentemente formar niños poseedores de las habilidades básicas de pensamiento, educados a través de un modelo constructivista, sin embargo, la enseñanza de la historia no pudo renunciar plenamente en la práctica a su código disciplinar (Cuesta; 1998), es decir, mantuvo sus objetivos identitarios basados en una historia nacional de la conformación del Estado mexicano. Esto se debió en parte a la tradición de los maestros frente a grupo pero también a las lógicas educativas de las escuelas normales. Por ejemplo, un elemento central de la enseñanza de la historia, junto a la formación cívica, son los ritos escolares, más específicamente los honores a la bandera, el himno nacional y los héroes patrios que se celebran cada lunes por la mañana. Práctica que se reproduce hasta hoy día en las escuelas normales, pues al inicio de cada semana o en conmemoraciones especiales, los estudiantes universitarios reproducen hasta el hartazgo estos códigos.³ El currículum vivido se impone sobre el currículum pensado a través de

³ Un ejemplo de esto puede observar en <http://www.youtube.com/watch?v=ae6EOvLqrgs>

las prácticas escolares y perpetúa el código disciplinar y los programas de formación docentes se vieron influidos por estas condiciones.

La formación en enseñanza de la historia se centra en dos asignaturas específicas, “Historia y su enseñanza” I y II que se imparten en cuarto y quinto semestre. También hay asignaturas de historia de la educación propiamente dichas: “La educación en el desarrollo histórico de México” I y II y tres seminarios de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación. Todas ellas responden, cada una con sus matices, al perfil de egreso, que afirma que el estudiante, al concluir sus estudios en licenciatura de educación primaria, debe poseer cinco competencias: habilidades intelectuales, dominio de los contenidos de enseñanza, identidad profesional y ética, competencias didácticas, respuestas a las condiciones de sus alumnos y del entorno escolar (SEP; 2002; 31). La historia, como conocimiento disciplinar parecería tener la capacidad de fomentar el desarrollo de todas las competencias: enseña a leer y escribir y ofrece métodos para la investigación científica; es un campo de conocimiento que hay que saber y que debe ser enseñando a través de una didáctica específica; permite identificar y valorar la tradición educativa mexicana y; podría pensarse, como conocimiento social, que otorga herramientas para comprender el entorno escolar.

Sin embargo, al observar los programas específicos de las asignaturas con contenidos históricos, esto no parece tan obvio o más exactamente la metamorfosis del conocimiento histórico escolar es solo parcial. Sobre la asignatura de “La educación en el desarrollo histórico de México”, se afirma que además de conocer la relación entre contexto histórico y educación, “estos cursos deben contribuir a la constitución de la identidad profesional de los futuros maestros, quienes adquieren los elementos para reconocerse como parte de una larga tradición educativa y para comprender que su trabajo se relaciona con aspiraciones y demandas que, a lo largo de nuestra historia como nación independiente, han sustentado los mexicanos” (SEP, 2002; 70). Pero también hay cambios, pues se rechaza explícitamente el enfoque enciclopedista de la enseñanza de la historia pues:

En estos cursos no se propone realizar una revisión general, temáticamente exhaustiva, de la evolución histórica de la educación en México, pues se sabe por experiencia que ese propósito genera aprendizajes superficiales y arbitrariamente simplificados. En los programas se propone que los estudiantes dispongan de una síntesis panorámica de cada época, la cual les ayudará a ubicar hechos, secuencias y relaciones. La parte fundamental de los cursos consistirá en el estudio en profundidad de un número limitado de temas especialmente, para lo cual se utilizarán fuentes primarias, siempre que esto resulte práctico (SEP, 2002; 70).

La cita anterior es muy ilustrativa de la reforma a la enseñanza de la historia de los años noventa y en la que participaron con gran protagonismo Olac Fuentes Molinar, Rafael Ramírez Raimundo, Alberto Sánchez y Laura Lima Muñiz. Los contenidos se reducen, hay una selección de temas relevantes (a lo que ayuda la asignatura de temas selectos), existe una concepción evolucionista de la historia y se introducen elementos de ciencia histórica, en especial el uso de fuentes primarias. El paso de una historia enciclopédica en la escuela deja lugar a una historia práctica y siguió siendo “naturalista” por dos razones: la importancia del pasado está en el pasado en sí y el devenir histórico se interpreta como una evolución.

En las asignatura didácticas, es decir, aquellas dedicadas al estudio de las formas y funciones de la enseñanza de la historia, el enfoque constructivista cognitivo se sustenta como el hegemónico: el “propósito [es] que los alumnos de educación normal comprendan los procesos intelectuales que caracterizan el acercamiento de los niños al conocimiento histórico, identifiquen las dificultades conceptuales que comúnmente presentan los alumnos de primaria en este campo de aprendizaje y sean capaces de diseñar estrategias y actividades de enseñanza que estimulen el aprendizaje de los aspectos fundamentales de la historia, de acuerdo con el grado de avance de las capacidades cognitivas de los niños” (SEP, 2002; 84). Palabras como tiempo histórico, causalidad, ubicación espacial y cambio y continuidad ocupan, jerárquicamente, un asiento superior al conocimiento de los acontecimientos y procesos históricos.

Para atender a esto, los contenidos históricos se organizan con base a esta noción de aprendizaje, es decir, de manera concéntrica: historia local y regional, historia de la entidad federativa, historia nacional e historia universal. Llama la atención la omisión completa a los aspectos socioculturales de la enseñanza de la historia, situación que se contradice con los enfoques, por ejemplo, de la enseñanza del Español.

A pesar de que estos cambios responden deliberadamente a los avances en investigación en enseñanza de la historia, especialmente a las indagaciones realizadas por el constructivismo cognitivo español de Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero, la presencia del código disciplinar es notable. Como parte del *Programa para la Transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*, o en otras palabras, para la reforma de los programas de la educación normal, se publicaron para cada asignatura unos cuadernillos de apoyo para el estudio que, en la práctica, se convirtieron en la bibliografía obligatoria y en muchos casos libro único y, por tanto, en el currículum real. En Enseñanza de la historia I y II el programa está hecho para formar profesores que no sepan más que los contenidos que tengan que enseñar a los niños: la enseñanza de la historia en la escuela primaria, en los primeros grados, la enseñanza de la historia de México, la enseñanza en quinto y sexto grado, estrategias y recursos didácticos y evaluación (SEP, 1999, 1999a). El profesor como un técnico, abandonando la idea de un profesor investigador y reflexivo, que caracterizó la formación docente en la reforma de 1984. Además en las lecturas sugeridas se trasmina el sentido profundo de la nueva enseñanza de la historia: la combinación entre psicología cognitiva e historia nacional. Predominan por un lado los textos de Juan Ignacio Pozo y por otro una serie de pedagogos mexicanos que a lo largo del siglo XX han escrito sobre la enseñanza de la historia. Pero llama especialmente la atención que el primer texto de la antología es de Jean Meyer, un importante historiador francés radicado en México que se ha caracterizado por ser revisionista y conservador, que habla sobre las responsabilidades y riesgos de identificar la historia como identidad nacional, es decir, en cierta medida la función social de la historia sigue

manteniendo su valor en cuanto perpetúe su relación con el estado-nación.

Los cambios generados por la reforma a las escuelas normales son significativos y valiosos. Se incluyeron los avances de la ciencia cognitiva, algunos elementos del método del historiador, se le dio una impronta braudeliana, sobre todo en la interpretación del tiempo histórico como *longue durée*, y se redujo una historia memorística y enciclopédica. Sin embargo, debajo de estos cambios perdura con fuerza y vitalidad el código disciplinar de la historia compuesto por un corte nacionalista y fáctico. También vale la pena señalar una carencia notable: la centralidad del niño como enfoque de enseñanza se reduce a aspectos cognitivos y elimina aspectos socioculturales, tanto de los ámbitos escolares como de los contextos sociales en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La formación docente para educación secundaria no modificó esta situación, tan solo la profundizó.

b) Educación secundaria

Dentro del *Programa para la Transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*, la Licenciatura en educación secundaria impartida por las escuelas normales, también se modificó. A diferencia de la primaria, donde se forma a un maestro para que imparta la mayoría de las clases, la educación secundaria ha fragmentado tradicionalmente su curriculum con base en las lógicas disciplinares. Vale la pena aclarar que México tomó una dirección contraria al resto de América Latina en las reformas educativas de la última década del siglo XX, pues pasó de áreas de conocimiento (ciencias sociales y ciencias naturales) a historia, geografía, formación cívica, biología, química y física. Por tanto, las especialidades de la licenciatura en educación secundaria se diseñaron por disciplina y la historia recobró su particularidad en las escuelas normales en 1999. De esta manera, la formación de profesores de historia en las escuelas normales se centró en los últimos tres lustros en un tronco común a todas las disciplinas y en un conocimiento disciplinar específico.

El perfil de egreso del profesor de secundaria, al que tienen que aportar todas las disciplinas es el mismo que en educación primaria, con la única variación de que el nuevo maestro tiene que conocer las finalidades de la educación secundaria, entre ellas los contenidos de su disciplina. El tronco común, por su parte, mantiene mucho del enfoque que se le imprimió al currículum de primaria: fuerte influencia del constructivismo cognitivo con cuatro cursos de desarrollo del adolescente; aprendizaje de las competencias de expresión escrita y oral y comprensión lectora; historia de la educación y la pedagogía; y propósitos específicos de la educación secundaria (SEP, 2010; 41). A cada disciplina se le dan 13 asignaturas de su especialidad. En el caso de historia se podría decir que hay dos grandes ejes: a) el conocimiento disciplinar que incluye la epistemología del conocimiento histórico y los contenidos de historia de México y universal; b) la enseñanza de la historia con aspectos didácticos y cognitivos del desarrollo de los adolescentes.

Ambas líneas surgen de una primera asignatura “Introducción a la enseñanza de la historia” donde se afirma que se pretende que “los alumnos normalistas identifiquen los retos que implica enseñar historia en la escuela secundaria: un dominio amplio y profundo de los contenidos, de las características de la producción del conocimiento histórico, así como de diversas formas de enseñanza y evaluación; este dominio es la base fundamental para interesar a los alumnos y contribuir no sólo a que adquieran conocimientos específicos sino también a que desarrollen habilidades intelectuales y la capacidad para pensar históricamente” (SEP, 2002a; 13). En esta cita se puede distinguir la concepción de historia y de enseñanza de la historia que se tiene. Por un lado, separan el contenido histórico de las formas de producción del saber histórico lo que implica, epistemológicamente, que el contenido es independiente de su interpretación. En segundo lugar, se valora la formación en habilidades de pensamiento. Historia y psicología constructivista cognitiva-didáctica se engranan una vez más.

En el primer eje, el histórico, me interesa discutir su concepción de conocimiento histórico. Como he afirmado en otros textos (Plá, 2008;

2012), la enseñanza de la historia en México, incluida la formación de profesores, vivió un proceso de imbricación que conjuntó propuestas del sector productivo (competencias), lógicas disciplinares de la escuela de los *Annales* (historia) y constructivismo cognitivo (psicología) que dio lugar a una historia fundamentalmente práctica, competente, competitiva. Parte de este proceso se puede ver en la epistemología de la historia defendida por la reforma a las escuelas normales a finales del siglo XX. Por ejemplo en las asignaturas “El conocimiento histórico I y II” se trabajan fundamentalmente autores franceses: Marc Bloch, Fernand Braudel, Lucien Febvre, Geoge Duby, Henry Marrou y Jacques Le Goff entre otros. La historiografía alemana, norteamericana, latinoamericana e inglesa solo aparecen en cuanto pertenezcan a esta corriente. Esto implica una epistemología clara, en la que la historia es una ciencia, tiene una metodología definida que es garante de su científicidad y es enemiga de la narración (SEP, 2001, 2002b). Por supuesto, autores como Reinhart Koselleck, Keith Jenkins o Hayden White no aparecen. Por tanto, a los futuros profesores de historia egresados de las escuelas normales, sólo se les enseña una mirada del quehacer historiográfico profesional, lo cual los pone en franca desventaja frente a los estudiantes de historia que llegan a ser maestros, pues estos últimos tiene claro que los *Annales* son sólo una corriente más. Este problema, como veremos más adelante, se acrecienta aún más con las nuevas reformas.

Los contenidos históricos trabajados por los estudiantes de las escuelas normales, además de los educativos y pedagógicos, tienen una estructura basada en la dicotomía nacional-universal, o lo que es lo mismo, lo propio y lo extraño. Además, los contenidos históricos internacionales mantienen una fuerte impronta eurocéntrica. Digámoslo así, continúan enseñando una historia lineal, cronológica y única. En el caso de la historia de México, esta situación cambia poco. Lo relevante es que los contenidos históricos están organizados a imagen y semejanza del plan de estudios para educación secundaria de 1993 (SEP, 1993), lo que implica una enseñanza muy limitada y de baja exigencia académica. Desde mi perspectiva, la reducción de los contenidos históricos es una limitación historiográfica significativa que, si le sumamos una mirada de las

corrientes de la historia profesional, da por resultados profesores de historia con graves deficiencias en su conocimiento disciplinar.

El segundo eje es el centrado en didáctica de la historia y sus asignaturas llevan los nombres de “Enseñanza de la historia” I, II y III. La primera dedicada a los aspectos cognitivos, la segunda al enfoque didáctico y la tercera a las estrategias y recursos que puede utilizar un profesor en el aula. Es simple identificar la influencia del constructivismo cognitivo, pues se encuentra en la base del enfoque didáctico propuesto por la SEP. En especial es de llamar la atención el peso que se le da al tiempo histórico como noción central del aprendizaje de la historia, debido en mucho a la influencia de los trabajos españoles, como los de Mario Carrero y Juan Ignacio Pozo. De nuevo, al igual que en el caso de la historia, solo se presenta una visión teórica de la psicología como si esta fuera una verdad última. Las consecuencias de esto, que incluso impactan en muchos de los historiadores que se han preocupado por la enseñanza de la historia en los últimos veinte años, es que se definan contenidos históricos, enfoques didácticos, objetivos educativos con base en las etapas de desarrollo de origen piagetino. La historia se convierte en psicología. Con este núcleo de habilidades de pensamiento psicológicas convertidas en lenguaje historiográfico, las competencias (provenientes del sistema económico) encontrarán un piso firme para desarrollarse entre el 2006 y 2011.

c) Una reforma inconclusa

En el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se inició una reforma a nivel curricular y de gestión de la Secretaría de Educación Pública. La educación normal se separó de la Subsecretaría de Educación Básica y pasó a ser responsabilidad de la nueva Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Este cambio aparentemente menor ha generado una disociación entre las reformas a la educación básica y las transformaciones que deberían secundar las escuelas normales. La consecuencia es que hoy en día los programas de

las escuelas normales responden a la reforma a la educación básica de 1993 y no se han actualizado con base en los últimos alcances de la investigación. Esta situación ha tratado de ser mitigada bajo la dirección de Marcela Santillán y en el caso de la enseñanza de la historia por Belinda Arteaga y Siddartha Camargo. La nueva propuesta trata de incluir la educación histórica como el enfoque central para la enseñanza de la historia.

La educación histórica es un proyecto para la educación preescolar y primaria propuesta por Arteaga y Camargo que todavía no alcanza la licenciatura en educación secundaria. En ella se retoman como autores fundamentales a Sam Wineburg, Peter Lee, Rosalyn Ashby y Peter Seixas. Estos investigadores sostienen, con una sólida base empírica, que la historia que hay que enseñar es un conjunto de habilidades cognitivas que se desarrollan particularmente gracias al método del historiador. En otras palabras, hay que enseñar a pensar históricamente. Los investigadores mexicanos siguen esta idea y consideran que la “educación histórica es promover una comprensión más profunda sobre la naturaleza de la disciplina” (Arteaga y Camargo, 2011). Además retoman de Lee y Ashby los conceptos de primer y segundo orden que son, para ellos, los elementos estructurantes de un modelo de cognición histórica. Los conceptos de primer orden son los datos, mientras que los de segundo orden son los conceptos organizadores como evidencia, causalidad, tiempo histórico, relevancia, cambio y continuidad y empatía. Este tipo de conceptos y la destreza de su manejo facilitan la creación de estándares que puedan ser evaluados en diferentes ámbitos. Finalmente, en la definición de educación histórica de Arteaga y Camargo, se agrega el concepto de conciencia histórica trabajado por Josep Fontana en España y por Andrea Sánchez Quintanar (2004), autora mexicana que defiende que la historia es un pensamiento vital que nos hace humanos.

Es necesario reconocer que el esfuerzo de Arteaga y Camargo ha sido muy loable y que, desgraciadamente la política educativa y magisterial en México parece que les impedirán llevar a buen puerto su proyecto. A pesar de esto, las traducciones que han realizado de los diferentes auto-

res, los seminarios de trabajo y su impacto en posgrados profesionalizantes ya son en sí mismo un éxito de uno de los proyectos más significativos de formación de docentes en enseñanza de la historia en las últimas dos décadas en México. Sin embargo, considero que teóricamente es necesario señalar por lo menos tres aspectos: el primero es que considerar la educación histórica como la enseñanza de una disciplina es una visión riesgosamente elitista que valora como único conocimiento válido sobre el pasado a las producciones de la historiografía profesional. En otras palabras es más importante enseñar el uso de fuentes históricas que el holocausto y sus múltiples interpretaciones científicas o no. Por tanto se corre el riesgo de enseñar una historia excluyente en nombre de la ciencia. El segundo aspecto son los meta-conceptos o conceptos de segundo orden que tienen un origen cognitivo y piagetiano. Estos organizadores son también políticos, históricos y culturales y surgen por un lado de la propia historicidad del pensamiento historiográfico y en segundo lugar de una necesidad de la psicología cognitiva por convertir en parámetros medibles y comparables los procesos de aprendizaje. Esto naturalmente excluye otras formas de organizar la historia como la neomarxista, la posmoderna o la propia historia cultural. Por último, la educación histórica omite, al igual que la propuesta de enseñanza de la historia surgida en los años noventa, los aspectos socioculturales, es decir, tanto a las formas en que la escuela conforma sus propios significados, como a los procesos culturales que interpretan el pasado dentro y fuera de la aulas, como lo han demostrado Keith Barton (2009), Linda Levstik (1999) y Terrie Epstein (1997).

II. La formación de profesores en las carreras de historia

a) La enseñanza de la historia en la universidad

Por lo común, la mayoría de las universidades públicas del país que imparten la licenciatura en historia, consideran que las tres salidas profesionales de sus egresados son la investigación histórica, la enseñanza de la historia y la difusión de la historia. En algunos casos también se

incluyen opciones terminales vinculadas con el quehacer archivístico. La investigación histórica es sin lugar a dudas la que ocupa el pedestal más alto en la percepción de los historiadores, aunque las condiciones laborales muestran otra realidad, pues el 19.6% de los egresados son profesores de secundaria y el 14.6 de establecimientos de educación superior (STPS, 2012). El resultado son programas que intentan formar investigadores que terminan siendo profesores de educación media. Ante esto, la inmensa mayoría de las carreras han incluido en su mapa curricular una o dos asignaturas que se denominan didáctica, enseñanza o docencia de la historia. Además, en varias universidades estas materias se relacionan con opciones terminales centradas en el diseño de instrumentos de evaluación y recursos didácticos o el desarrollo de habilidades docentes, como la Universidad de Sonora, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Juárez del estado de Tabasco y el Instituto Mora.

No es fácil acceder a los programas de las asignaturas dedicadas a la enseñanza de la historia, por lo que una fuente confiable para tener una idea general de los enfoques o posicionamientos teóricos son los perfiles de egreso.⁴ Por ejemplo, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) tiene la finalidad de ofrecer a sus estudiantes las herramientas para que puedan “enseñar e impartir los conocimientos históricos mediante la práctica docente”, que se traduce en la capacidad de diseñar “proyectos, programas, textos, antologías y recursos didácticos para el apoyo de la docencia y el aprendizaje en instituciones educativas” (ENAH, 2012). En la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) la situación no difiere mucho: el joven historiador “tendrá una formación didáctica que le permitirá incorporarse al campo de la enseñanza de la historia universal, de México y de Chiapas”, es decir, podrá “diseñar nuevos modelos dentro del área de enseñanza de la historia, en los niveles básico y medio superior” (UNACH, 2012). Una

⁴ Parte de esta investigación se publicará en Plá (2013)

tercera muestra lo presenta la Universidad de Quintana Roo (UQROO) al incluir entre los objetivos de la licenciatura formar docentes en la enseñanza de la Historia e historiadores capaces de desarrollar investigaciones históricas, sobre todo de historia regional.

La enseñanza de la historia tiende a ser en los programas de licenciatura en las universidades mexicanas, una salida al campo laboral y un conocimiento práctico, técnico. Esto se ve en el uso de los términos de docencia, didáctica y enseñanza. Cada uno de ellos implica miradas distintas sobre los diferentes sujetos educativos, los procesos de interacción en el aula y el papel de los diferentes saberes disciplinares, en especial la historia. Docencia de la historia es un término poco recurrente y hace referencia al ser profesor, a la identidad docente, es decir, contiene elementos ontológicos y prácticos fácilmente identificables. El sujeto central del proceso educativo es el docente y como tal requiere de conocimientos disciplinares y didácticos específicos, así como principios éticos de comportamiento muy particulares. Su relación con el saber disciplinar sigue siendo jerárquico y por lo general es un trasmisor del saber sabio (conocimiento disciplinar) al saber enseñado (conocimiento escolar). Esto último hace referencia a la categoría analítica de trasposición didáctica acuñada por Yves Chevallard, que describe una relación triangular entre el profesor, el alumno y el saber. La didáctica de la historia, sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber digerible para los estudiantes. Este proceso vincula el saber histórico, el saber pedagógico y el saber psicológico sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La docencia se centra en el profesor y la didáctica en los instrumentos mediadores entre el saber sabio y el saber enseñado, por lo que de una u otra manera, en cuanto conceptos, parecen insuficientes para enmarcar los procesos que vive la historia dentro de las aulas.

Por enseñanza de la historia se puede entender la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada, histórica y cultural, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia,

reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que juegan diferentes sujetos del proceso educativo. Asimismo el pasado o más bien los pasados que se disputan un lugar hegemónico en las aulas proceden de múltiples fuentes, como los metarrelatos nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes, entre otros. Las relaciones jerárquicas que se dan entre ellas no dependen de la cientificidad o no del conocimiento, si no del sentido escolar que se le otorguen. La configuración final es una acción política (Plá, 2013). Esta última visión es la que estoy trabajando en la Universidad Autónoma de México (UNAM).

b) La enseñanza de la historia en FFyL de la UNAM

Hace un par de años publiqué un ensayo (Plá, 2010) en el que reflexionaba sobre la importancia de proponer una mirada sociocultural a los procesos de formación de profesores de historia. Ahí argumentaba que la mirada eficientista que predomina en los programas de formación docente desde los años noventa del siglo pasado, compuesta por una conjunción entre sistema productivo (competencias), psicología (habilidades de pensamiento) y saber disciplinar (método histórico) ofrece una serie de elementos perfectamente mensurables y por tanto controlables. Esta visión, desde mi punto de vista, forma profesores incapaces de leer su presente, tanto en el contexto social como en los procesos dentro del aula y la escuela, por lo que podrán responder muy bien a las exigencias de la gestión educativa nacional y a los mecanismos de evaluación internacionales pero no a las necesidades de sus estudiantes. En cierta medida, la educación histórica es una profundización de este enfoque. Sin embargo, los problemas culturales que existen al enseñar historia no tienen cabida dentro de esta propuesta. El conflicto de interpretaciones históricas en una comunidad neozapatista es muy distinto a los conflictos culturales en una zona marginada del oriente de la Ciudad de México. Desde mi punto de vista la formación de los profesores de historia

debe tomar el aspecto cultural como eje central. Bajo esta consideración, la enseñanza de la historia como un proceso sociocultural, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM he desarrollado el siguiente programa para las asignaturas de “Enseñanza de la historia” I y II, impartidas en los semestres quinto y sexto de la carrera de historia.⁵

El programa tiene cuatro rubros y dos prácticas de campo. El primer rubro se concentra en estudiar los procesos educativos desde la sociología y la antropología; el segundo se dedica a las múltiples historias y el problema político y cultural de la enseñanza de la historia en la escuela; el tercero intenta formar a los jóvenes historiadores con herramientas metodológicas para la investigación en enseñanza de la historia; y por último un rubro didáctico. Las dos prácticas de campo son, en el primer curso, una observación sobre las prácticas escolares y las culturas juveniles y en el segundo sobre prácticas docentes y diseños didácticos que respondan a las condiciones observadas en la primera visita a la escuela. Los resultados en apenas dos años de trabajo son a mi parecen relevantes, pues tenemos ya el interés de los estudiantes por abrir un seminario de investigación en la materia.

El primer eje se centra en el estudio de interpretaciones sociológicas y antropológicas de la educación. De esta manera, los historiadores, poco o nada familiarizados con los discursos educativos, pueden enfrentarse a teorías funcionalistas, de la reproducción o críticas que les permiten identificar las prácticas escolares en las que se han visto inmersos. Asimismo, se estudia la idea de una cultura escolar y las relaciones que en su interior se dan entre saberes disciplinares, roles de género, relaciones de poder y otras tanto dentro y fuera del aula. Se da especial énfasis a las culturas juveniles pues, como ya se ha mencionado, los egresados de historia podrán impartir clase en secundaria, bachillerato o universidad. Por último se profundiza en las reformas educativas a escala global y

⁵ La última versión del programa se ha realizado de manera colegiada con las profesoras Lorena Llanes y Laura Favela.

sus impactos en la enseñanza de la historia. Esta primera parte es fundamental para la práctica de campo, donde el objetivo es hacer observaciones etnográficas, no necesariamente de las prácticas docentes, que les permitan identificar lo estudiado en la sociología y la antropología de la educación. En este sentido, se puede afirmar que nuestra posición sostiene que la didáctica es un problema antropológico y no psicológico.

El segundo eje tiene que ver con la concepción de que todo proceso de enseñanza de la historia es un proceso político en el que diversas historias, dueñas cada una de ellas de epistemologías particulares, se disputan un lugar hegemónico en el aula. Este es una condición irreductible de su práctica. Asimismo, se estudian los mecanismos mediante los cuales la cultura escolar genera su propio conocimiento histórico que abreva del saber disciplinar, pero retoma de diversos usos públicos y políticos del pasado. Se pretende discutir y analizar cómo se interrelacionan estas maneras de pensar el pasado dentro y fuera del aula para fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje complejos y diversos. En este sentido, hay que reconocer que poca investigación en enseñanza de la historia trabaja este aspecto, por lo que es necesario volver a la antropología y la sociología de la educación para estudiarlo.

La enseñanza de la historia enfrenta serios problemas de valoración por parte de los historiadores. Desde mi punto de vista esto se debe, por un lado, a que la inmensa mayoría de los trabajos que se producen en México y otras partes del mundo presentan grandes deficiencias teóricas y metodológicas y, por otro, a la percepción general sobre la profesión docente. La segunda es mucho más difícil de solucionar desde el aula universitaria, pero a la primera se le puede combatir frontalmente. En este eje temático se trata de mostrar a los estudiantes de historia que la enseñanza de la historia es también un campo válido y complejo de investigación, que requiere reflexiones teóricas profundas y una metodología completamente diferente a la utilizada por los historiadores. Por ejemplo, la observación etnográfica y la intervención didáctica requieren de instrumentos de investigación muy distantes de la búsqueda archivística. También, esta posición tiene la intención de recuperar la idea de la

investigación-acción en la que el profesor es también un investigador de su propia práctica, concepción docente muy denostada por las reformas educativas neoliberales de fines del siglo XX.

Por último, no se puede olvidar el aspecto técnico de la docencia, donde se discuten algunos posicionamientos psicológicos del aprendizaje, se diseñan rejillas de evaluación, se estructuran secuencias didácticas y se analizan las potencialidades de los diferentes recursos didácticos disponibles. Sin embargo no se olvida la investigación, pues la segunda práctica docente es tanto una intervención en el aula como una indagación didáctica. Los resultados son realmente interesantes y aunque el espacio en el presente artículo no me permite extenderme en los escritos de los alumnos, si quiero mencionar por lo menos tres: el primero fue un práctica docente de historia de las mujeres en una escuela secundaria en una la zona conurbana de la ciudad de México donde predominaban jóvenes de familias uniparentales y cuyo sostén económico era la madre. El segundo fue un trabajo sobre la historia de los derechos laborales y las organizaciones sindicales en un bachillerato del oriente de la ciudad, con hijos de sectores obreros o pequeños comerciantes. Finalmente, un estudio sobre la historicidad de las identidades nacionales e individuales en un escuela privada del sur de la ciudad de México con fuerte presencia cosmopolita y universitaria. Cada uno de los estudios supo identificar las características de su centro escolar, las condiciones culturales de sus estudiantes y sus propios intereses historiográficos, es decir, desarrollaron prácticas de enseñanza de la historia desde una perspectiva sociocultural, y por tanto, política.

c) Posgrados profesionalizantes en enseñanza de la historia

Las presiones de los organismos internacionales a los sistemas educativos nacionales, el crecimiento demográfico y la mayor cantidad de individuos certificados, los sistemas de estímulos económicos y la falta de oportunidades laborales han provocado un aumento en el número de estudiantes de posgrado y una mayor especialización de los estudios de

maestría y doctorado. La enseñanza de la historia no ha escapado a este proceso y ha ampliado en diferentes puntos de la república su oferta educativa, sea por el interés de la historia o sea desde la pedagogía. Todos estos posgrados son maestrías de dos años pues todavía no se ha creado ningún doctorado especializado en didáctica de la historia o de las ciencias sociales. Quienes pretenden hacer un doctorado en enseñanza de la historia, que son muy pocos, lo hacen en historia o en pedagogía o se van al extranjero. En este apartado describiré brevemente las cuatro maestrías en enseñanza de la historia que dese mi percepción son los más importantes.

Quizá el posgrado más antiguo en enseñanza de la historia sea la línea de Historia y su Docencia de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta universidad es la casa de estudios que más tesis de licenciatura y maestría ha producido en los últimos quince años. El posgrado, fundado hace más de una década por Julia Salazar Sotelo y Xavier Rodríguez Ledesma divide sus líneas entre historia de la educación y la enseñanza de la historia, sin perder nunca el vínculo entre ellas (UPN, 2012). En el segundo aspecto existen una pluralidad de enfoques, entre los que destacan la relación entre teoría de la historia y la enseñanza de la historia, propuestas socioculturales de investigación, política y enseñanza de la historia e incluso la educación histórica. Atiende, como la mayoría de los posgrados en educación, maestros que se encuentran frente a grupo, por lo que además de darle un enfoque de investigación, trabaja con mirada profesionalizaste. El posgrado tiene gran demanda y es uno de los más relevantes a nivel nacional.

Otro posgrado que ha conseguido grandes logros y que produce tesis con rigor académico es la que desarrolla el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán y que, al igual que la maestría de la UPN está acreditada por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Este posgrado tiene la particularidad que es ofrecido por historiadores y no por universidades o centros peda-

Reseñas

gógicos. Los trabajos de Javier Dosil y Deni Trejo entre otros es relevante e incluso una de sus alumnas Silvana Casal (2011) logró publicar resultados de su tesis en una revista de alta exigencia académica en México. Esto último se debe a que ha combinado la investigación con la docencia y le ha dado un impronta muy particular con la introducción de la cultura purépecha en los enfoques y temas de estudio. Sin lugar a dudas es uno de los posgrados más pujantes en México.

La UNAM creó hace un poco más de un lustro la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS). Este programa se formó con la intención de ofrecer posgrados de actualización a los profesores de sus sistemas de preparatoria y bachillerato. Tiene una organización compleja, pues es coordinado por un pedagogo pero cada disciplina tiene su propio responsable. Esto, en apariencia lógico, ha traído como consecuencia una falta de independencia de los programas que les ha impedido implementar los avances de las investigaciones de las didácticas específicas. Asimismo, tiene la firme convicción de que la didáctica es una técnica, por lo que los estudiantes deben hacer prácticas docentes en las que diseñen secuencias didácticas las apliquen y describan en un reporte no mayor a cien cuartillas. Es un esfuerzo considerable aunque desde mi punto de vista demasiado práctico y poco reflexivo.

Existe una cuarta maestría, de reciente creación, que pertenece más al espacio de las escuelas normales que al de las universidades. En 2011 se abrió la primera convocatoria de la Maestría en Educación Histórica en El Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAMZAC). La relación con el proyecto de reforma en las escuelas normales es claro: “La Educación Histórica, como campo de estudio emergente, supera en los ámbitos de la teoría y la práctica a la Enseñanza de la Historia y a la Didáctica de la Historia, [que construye] un paradigma integrador en el que concurren especialistas en ciencias de la educación, historiadores, formadores de docentes y profesores en servicio que tienen como eje vertebrador la reflexión, la teoría y la práctica innovadora de la asignatura de Historia en escenarios situados.” (CAMZAC, 2012). La educación histórica permitirá “preparar maestros con una sólida formación que les

sea útil para mejorar los procesos áulicos, escolares y extraescolares en la asignatura de Historia” (CAMZAC, 2012). Personaje importante en esta maestría y su enfoque de Educación histórica es sin lugar a dudas Belinda Arteaga. A pesar de que, como he afirmado anteriormente, este enfoque en realidad oculta una visión elitista del conocimiento histórico, basado en la psicología y la historia profesional, es un proyecto serio y relevante que exige estar atentos a sus resultados.

Por supuesto estas cuatro maestrías no son las únicas que existen. Se pueden encontrar otras como en la Universidad de Tijuana y algunas de corte regional y monográfico como la Maestría en enseñanza de la historia de Jalisco del Colegio de Jalisco. También por supuesto hay diplomados, con menor carga horaria y exigencia académica que los posgrados, que también tratan de cubrir las necesidades de actualización de los maestros frente a grupo. Lo que espero que quede claro es que la enseñanza de la historia se ha convertido ya en una especialización que requiere de posgrados en México y que este camino ascendente parece afortunadamente seguir su curso.

Un panorama de la enseñanza de la historia

A pesar de que la formación de profesores de historia en México es amplia y difícil de sistematizar, el sistema educativo diseñado desde la capital federal permite homogeneizar muchos de sus derroteros. Está claro que la Secretaría de Educación Pública controla los enfoques y los programas para la formación de profesores de educación primaria a través de las escuelas normales y en cierta medida, hace lo mismo para la educación secundaria. Sin embargo la educación media superior tiende a recibir estudiantes universitarios egresados de la carrera de historia o afines, por lo que las universidades están realizando un esfuerzo por responder a esta condición impuesta por el mercado laboral. También parece claro que la necesidad de una actualización constante y de mayores estudios de posgrado ha permitido a las universidades intervenir en la formación continua de los maestros frente a grupo de primaria y de

secundaria. México, a pesar de no tener un nutrido grupo de investigadores en enseñanza de la historia, parece considerar la formación de profesores de historia como algo importante para el sistema educativo y la formación de sus ciudadanos.

Sin embargo este panorama refleja también inconsistencias sobre las que vale la pena fijar la atención. La primera de ellas deriva de la propia carencia de investigación. Al producir pocas investigaciones propias de la realidad educativa mexicana, la inmensa mayoría de las bibliografías y de los presupuestos teóricos son copiados o simplemente retomados de otras partes del mundo, sobre toda la tradición española. La falta de investigación también genera que parte de la formación docente quede alejada de las discusiones internacionales, que no sea la española, y por tanto corre el riesgo de rezagarse. En resumen, el primer problema de la formación de docentes de historia, a mi parecer, radica en la ausencia de investigación nacional en enseñanza de la historia. Por tal razón, los posgrados y las licenciaturas en historia deberían de tratar no solo de actualizar docentes, sino de formar investigadores.

La segunda inconsistencia es una falta de claridad conceptual. Los términos de enseñanza, docencia, didáctica o educación histórica no han sido discutidos de manera amplia y profunda, como tampoco categorías como memoria histórica o memoria colectiva, patrimonio o usos públicos de la historia. Quizá aquellos que se encuentran más asumidos aunque no necesariamente reflexionados, son las habilidades de pensamiento, el método del historiador y últimamente las competencias del pensamiento histórico. Con esto no quiero decir que deba existir una homogeneidad en las corrientes de enseñanza de la historia y de formación docente, por el contrario, lo que asevero es la necesidad de llegar a ciertos consensos que nos permitan definir con claridad nuestras diferencias y nuestras semejanzas conceptuales y metodológicas. Para esto es necesario seguir dándole vida a los encuentros anuales de la Red de Especialista en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (Reddieh). A pesar de estos dos señalamientos, considero que el panorama es alentador aunque naturalmente insuficiente.

Bibliografía

- Arteaga y Camargo (2011) “La Educación Histórica en la educación normal Una propuesta de innovación educativa para el desarrollo del pensamiento histórico”, mecanoescrito
- Barton, K. (2009) “Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos”, en Ávila Ruiz, Rosa, Rivero García, Pilar y Pedro Domínguez (coord), *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Instituto Fernando el Católico, España,, pp. 13-28.
- Casal, S. (2011) “Aprender historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México)” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, no. 48, pp. 73-105.
- Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAMZAC) (2012), *Maestría en Educación Histórica* en Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal.
- Epstein, T. (1997) “Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding”, *Social-Education*, vol. 61, núm. 1, Enero, Estados Unidos,, pp. 28-35.
- Escuela Nacional de Antropología e Historia (2012), *Licenciatura en Historia*, México, 2011, en <http://www.enah.edu.mx/index.php>.
- Levstik, L. (1999) “The well at the bottom of the world: Positionality and New Zealand (Aotearoa) Adolescent’s Conceptions of Historical Significance”, *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, Canadá, April.
- Plá, S. (2008) “Metamorfosis del discurso histórico escolar” en *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Caracas, Venezuela, Universidad de los Andes, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 13, pp.171-194.
- Plá, S. (2010) “Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia” en *Reseñas de la enseñanza de la histo-*

Reseñas

- ria, Córdoba, Argentina, APEHUN-Universitas, no. 8, Noviembre, pp. 13-41.
- Plá, S. (2012) (en prensa) *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. Universidad Iberoamericana, México, D.F.
- Plá, S. (2013) (en prensa) “La enseñanza de la historia como objeto de investigación” en *Secuencia*, Instituto Mora, México
- Sánchez Quintanar, A. (2004) *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Paideia-UNAM.
- Sandoval, F. E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México, D.F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993). *Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000) *Plan de estudios de 1997. Licenciatura en Educación Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999) *Historia y su Enseñanza I*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999a) *Historia y su Enseñanza II*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001) *El conocimiento histórico I. Finalidades y características*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002a) *Introducción a la enseñanza: de la historia*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002b) *El conocimiento histórico II. Condiciones y proceso de elaboración*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010) *Plan de estudios de 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) (2012) *Observatorio laboral*, en http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_cual_es_su_ocupacion_prof
- SEP, (2002) *Plan de estudios de 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Trejo, D. (2009) “La enseñanza de la Historia en escuelas secundarias de Michoacán. Una perspectiva desde la historia oral”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm 8, España, pp. 39-44.
- Universidad Autónoma de Campeche (UAC) (2012). *Licenciatura en Historia*, México, en http://www.uacam.mx/UAC/hum/hum_historia.html.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UACH) (2012). *Licenciatura en Historia*, en <http://www.unach.mx/images/carreras/Historia.pdf>.
- Universidad Autónoma de Quintana Roo (UQROO) (2012), *Licenciatura en Humanidades*, en http://www.uqroo.mx/carreras/pdf/lic_en_humanidades_20072.pdf.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (2012). *Licenciatura en Historia*, México, en <http://www.uas.edu.mx/index.php?sec=27&of=24&area=6&op=41d&optativas=1&escuela=88&carrera=72>.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) (2012), *Licenciatura en Historia*, México, en http://www.unicach.mx/_/masterpage.php?pag=HISTORIA.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) *Maestría en Desarrollo Educativo. Línea la Historia y su docencia*, en <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrado/226-mde-estructura-del-plan-de-estudios#1%C3%ADnea-la-historia-y-su-docencia>