

INCAPACIDAD PEDAGÓGICA Y DESINTERÉS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Principios y práctica del trabajo docente de los historiadores en posgrado

FERNANDO SAÚL ALANÍS ENCISO

Resumen:

Este artículo determina las características centrales del trabajo docente en algunas maestrías en historia en México. Asimismo, establece algunos “principios” en los cuales se basa la tarea docente entre varios de los historiadores de posgrado y analiza los postulados que Michel Saint-Onge instituye en su libro *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* a fin de mostrar las concepciones bajo las cuales se lleva a cabo el trabajo docente.

Abstract:

This article determines the central characteristics of teaching work in master’s programs in history in Mexico. It also establishes some “principles” of teaching work for various historians at the graduate level. The article analyzes the postulates of Michel Saint-Onge in his book, *Moi j’enseigne, mais eux apprennent-ils?*, to show the underlying concepts of teaching work.

Palabras clave: estudios de posgrado, trabajo docente, estilos de enseñanza, historia, México.

Keywords: graduate studies, teaching work, teaching styles, history, Mexico.

Fernando Saúl Alanís Enciso es profesor-investigador en el Programa de Historia, de El Colegio de San Luis, ac. Parque de Macul núm. 155, colonia Colinas del Parque, 78210, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
CE: falanis@colsan.edu.mx

Introducción

Durante más de 15 años he laborado como profesor-investigador en diversas instituciones del país dedicadas a la investigación y la docencia en ciencias sociales principalmente dentro de la red de centros públicos de investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt): los colegios de Michoacán, de la Frontera Norte y de San Luis. Hace tres años, gracias al maestro René Medina Esquivel,¹ tuve la oportunidad de conocer y aprender algunos principios básicos de la docencia, la didáctica y la enseñanza lo cual produjo un cambio radical en la manera en que actualmente doy clase en licenciatura y, principalmente, en maestría;² ello también estimuló un creciente interés por observar con atención: *a)* la manera en que mis colegas ejercen la docencia, *b)* los métodos que emplean para ello, *c)* los problemas entre profesores y alumnos por las inconformidades de unos por la manera en que otros imparten clase y los criterios que usan para evaluarlos, *d)* las reglas de evaluación institucional docente, *e)* la posición de las autoridades en el tema, y *f)* el desinterés de las instituciones por el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje en algunos posgrados de historia (tanto maestría como doctorado), entre otros asuntos.

Este artículo tiene como objetivo establecer las características centrales del trabajo docente en algunas maestrías en historia en México. Para ello hago un recuento de mi experiencia como historiador a lo largo de más de una década y media y establezco algunos “principios” en los cuales se basa la tarea docente entre varios de los historiadores (profesores-investigadores) de posgrado. De igual manera, analizo los postulados que Michel Saint-Onge establece en su libro clásico *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* que son el fundamento a partir del cual buen número de profesores enseña. Su relevancia radica en que muestran muchas de las concepciones bajo las cuales se lleva a cabo el trabajo docente de posgrado; de igual manera, ayudan a mostrar lo complejo que es el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, que la enseñanza no es una tarea sencilla (Saint-Onge, 1997).

A partir de las vivencias personales, como alumno de posgrado y profesor-investigador, y las reflexiones de Saint-Onge nuestro que las prácticas de educación tradicional son las que imperan en posgrado, entre otras, largas exposiciones orales de parte de los profesores y gran cantidad de lecturas y su revisión de forma asistemática. Asimismo, sobresale la formación empírica, la falta de método de enseñanza, la escasez de interés por el tema,

el reconocimiento (“y certificación”) como docente a investigadores que conocen y dominan un tema así como a quienes tienen estudios de doctorado (y publicaciones) y evaluaciones institucionales del trabajo docente sin ningún impacto en la manera en que, hasta ahora, han impartido clase.

Hasta el momento, el tema de la docencia entre los profesores-investigadores en ciertos programas de maestría en historia y sus problemas en México no han sido abordados; no existen artículos ni libros que hayan planteado algunas de las situaciones que estamos enfrentando en nuestra formación docente, la preparación de los cursos y la enseñanza en los salones de clase. La práctica docente en el aula y las técnicas pedagógicas utilizadas para la enseñanza en nivel de posgrado (maestría y doctorado) son campos prácticamente inexplorados. Los debates de algunos historiadores centran su atención en los contenidos de los programas y los enfoques de la historia; también existen trabajos sobre qué es la historia, para qué sirve enseñarla (con el objetivo de saber qué estamos enseñando y por qué) y su vinculación con la teoría (Carr, 1981; Pereyra *et al.*, 1990). Asimismo, otros han discutido los fundamentos teóricos de la historia a fin de debatir la visión que se ha impuesto en escuelas y universidades (Matute, 1974; Galván, 2006a:219-241).

En los niveles básico y medio (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) existe un creciente debate acerca de cómo y qué se debe enseñar a niños y adolescentes en el campo de la historia (Galván, 2006a). Educadores e historiadores han llevado esta preocupación a espacios de discusión académica y han generado publicaciones en las que se analizan los contenidos, la orientación de los programas, los problemas metodológicos y didácticos, así como el quehacer docente cotidiano (Lerner, 1990, 1995, 1997 y 1998; Díaz, 1993a, 1993b; Galván, 1997, 2006b; Carretero, 1983; Prats, 2001). Son menos los historiadores como Josefina McGregor que han reflexionado sobre la enseñanza de la historia como uno de los problemas del aula, incluida la enseñanza superior, señalando la necesidad de quienes nos dedicamos a las tareas docentes de reflexionar para nuestro mejor desempeño en los planteamientos cognitivos, propuestas curriculares y experiencias didácticas, además de dominar los contenidos históricos (Mac Gregor, 2006:381-403).

Victoria Lerner en un artículo publicado en 1995 señala la necesidad de realizar un diagnóstico de la enseñanza de la historia en México en diferentes niveles educativos y de estudios prácticos donde se incluyan perfiles

de los alumnos, los maestros así como investigaciones de lo que sucede en las aulas de historia por nivel escolar, tipo de plantel, clase social de los alumnos, entre otros (Lerner, 1995:44-53). Este trabajo es un intento por avanzar en esa dirección ya que no es habitual que los historiadores tengan inquietudes y preocupaciones didácticas.

En el gremio de los historiadores profesionales se reconoce muy poco que existe un enorme desconocimiento de la disciplina docente. Igualmente, son pocos los profesores-investigadores de posgrado en historia que creen que existe un campo de problemas y una disciplina que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo, incluyendo la universidad y los posgrados así como formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia (Pagés, 2004:156). Visto de esta manera, la relevancia de las reflexiones que aquí se presentan radica en que van al fondo de un problema que tiene que ver con las concepciones de enseñanza y aprendizaje en México en un nivel en donde se supone existe la “excelencia académica” nacional e internacional.

La experiencia personal: de alumno de posgrado a profesor-investigador

Después de egresar como candidato a doctor en historia por El Colegio de México y obtener mis primeros empleos como profesor-investigador –además de escribir mi tesis, investigar, asistir a congresos y publicar los resultados de mis investigaciones– inicié mi camino por la docencia. Sin ninguna certificación previa, sin elementos mínimos de lo que es la enseñanza y la didáctica (salvo un curso en la licenciatura impartido por Andrea Sánchez Quintanar en la Facultad de Filosofía y Letras de donde soy egresado) comencé a dar clases a alumnos de la maestría en historia tanto en El Colegio de Michoacán como en el de San Luis. A pesar de esforzarme por elaborar un buen programa (con temas y lecturas) de las materias que se me asignaron, mis clases eran monótonas, mi método consistía una exposición oral de varias horas, en dejar leer grandes cantidades de libros, su revisión con reportes de lectura y un interrogatorio inquisitorial a cada alumno para saber las ideas centrales del texto, los puntos relevantes de las obras que se habían leído y su opinión; largas horas dando vueltas al mismo asunto sin mayor provecho. En ocasiones también dejaba que los alumnos expusieran una lectura y la evaluación final consistía en un trabajo.³

Pronto me di cuenta que era un profesor aceptable. Mis alumnos se cansaban de mi exposición, después de dos horas —o antes— los bostezos eran comunes en el salón, no lograba interesarlos en lo que exponía; la aprobación que tenía, a partir de las evaluaciones institucionales, era de poco más de 50%; mi reacción ante ellas era poco crítica y reflexiva, bastaba con saber que estaba dando mi mejor esfuerzo para preparar las clases a mi manera, poco me importaba lo que los alumnos dijeran al respecto. Por otro lado, ninguna autoridad institucional me sugirió mejorar mi forma de dar clase, tampoco se me hizo ver que éstas tenían serias limitaciones didácticas, ni mucho menos que podría tomar algún curso, seminario o asesoría para mejorarlas. Tan sólo me fueron entregadas las evaluaciones por el departamento correspondiente, las guardé en mi archivo personal y no tuvieron ninguna repercusión en la manera en que hasta entonces impartí clase ni en la posición de las autoridades institucionales hacia mi “trabajo docente”.

Mi experiencia como profesor-investigador y como alumno de posgrado me ha mostrado que el proceso que he vivido no es algo singular en el medio mexicano sino que se repite constantemente, no sólo entre los historiadores sino con otros colegas de las ciencias sociales (antropólogos, sociólogos, demógrafos, matemáticos, politólogos, internacionalistas, administradores públicos, estudiosos de las letras): profesores impartiendo clases en posgrado sin ninguna certificación docente (empíricos), investigadores que no conocen los principios básicos de la docencia, largas horas de exposición oral, montañas de lecturas que se revisan superficialmente, constantes inconformidades de los alumnos por la manera en que sus profesores imparten clase, investigadores “enseñando” porque son especialistas en un tema o porque han publicado artículos y libros, desinterés de las instituciones por establecer medios para mejorar la docencia, entre otros aspectos. Por si fuera poco, evaluaciones institucionales que sirven de poco (más bien de nada) para fomentar cambios en la manera en que los profesores damos clase; no sólo eso, profesores mal evaluados frecuentemente pero una y otra vez “imparten” diversas materias.

La práctica cotidiana muestra que la preparación docente es un asunto que poco interesa tanto a las instituciones de posgrado en ciencias sociales así como a la mayoría de los profesores-investigadores que formamos parte de ellas a pesar de ser un aspecto central de nuestra tarea profesional. En el

caso de los investigadores nos hemos enfocado principalmente en desarrollar nuestra labor en esa área dejando de lado la preparación como docentes; la justificación es simple: somos investigadores y no docentes (¿entonces por qué damos clase?). Sabemos investigar, escribir y reflexionar pero son excepcionales los casos de profesores con una buena didáctica. Creemos que por ser especialistas en un tema, haber publicado artículos en revistas o libros resultado de nuestra investigación (o por haber obtenido el grado de doctor –o ser candidato– en alguna institución nacional o internacional) estamos autorizados, certificados y sabemos (y podemos) enseñar. Los expertos en la educación muestran que esta manera de ver las cosas es muy cuestionable pues “para enseñar no basta con saber la asignatura”, ni conocer conlleva a saber enseñar, es decir una cosa es saber un tema y otra muy diferente enseñarlo. Mantovani apunta que es “un prejuicio suponer que el que domina un saber está dotado de la aptitud para enseñarlo” (De la Herrán, 2003:11-38; Hernández y Sancho, 1989; Mantoviani, 1947).

Asimismo, enseñar va más allá de dar clase, explicar una lección y transmitir los conocimientos recogidos en un programa (Saint-Onge, 1997:4). Para ir al fondo del asunto, tomo una reflexión que Agustín de la Herrán aplica a las matemáticas, lo haré para este caso: el docente de historia no debe saber sólo historia; ha de saber, además, pedagogía. En cualquier caso, la ciencia de la historia no es la misma que la ciencia de enseñar historia, y exige una preparación distinta, con orientaciones diversas (De la Herrán, 2003:11-12).

Yo explico pero ellos... ¿aprenden? Los postulados de Saint-Onge

Las prácticas que muchos historiadores tenemos, a la hora de ejercer el trabajo docente, no son un tema nuevo para los especialistas en educación. Michel Saint-Onge expone y cuestiona ocho principios que considera que han evitado que progrese la enseñanza y también han influido para que muchos profesores defiendan la exposición (casi) como única estrategia de mediación en su método de enseñanza y para convencerse de que sus disertaciones magistrales son eficaces por sí mismas (Saint-Onge, 1997:14). El autor centra su atención en examinar los problemas que tienen esas conceptualizaciones en el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, hace propuestas para superarlo a través de un enfoque de la enseñanza diferente al tradicional.

La materia que explico es muy interesante y ella sola puede atraer la atención de los alumnos

Saint-Onge explica cómo muchos profesores se fijan más en su materia que en el modo de enseñar; ellos piensan que su entusiasmo y el dominio que tienen de su disciplina son suficientes para garantizar la eficacia de la enseñanza. Al respecto, señala que el interés por la asignatura que uno enseña nada tiene de malo, es fundamental, pero hay que situarlo dentro de la perspectiva de la enseñanza. Entonces, el captar la atención de los alumnos se convierte en un objetivo por alcanzar y no se consigue solo por el contenido, sino por la estrategia educativa que constituye el método de enseñanza de cada profesor. Así, para despertar y mantener el interés de un alumno hay que tener en cuenta muchos elementos a la hora de elaborar el propio método de enseñanza, entre ellos: utilidad del contenido del curso para los alumnos, técnicas para suscitar la curiosidad y motivar con ellas a los alumnos a aprender y el modo de enseñar (es decir, ¿es éste suficientemente variado como para mantener la atención de los alumnos a los que se dirige el curso?). De esta manera, Saint-Onge establece que la entrega al estudio de una asignatura no surge necesariamente del contenido mismo (Saint-Onge, 1997:14-15).

Los alumnos son capaces de retener e integrar una corriente informativa durante más de 50 minutos

Como apunta Saint-Onge es muy común que algunas clases den la impresión de que la actividad del profesor se reduce a dar información y la de los alumnos a reproducirla en su memoria a la espera de poder memorizarla en el tiempo de estudio; esto fue muy frecuente como alumno y aún como profesor. Entonces, el proceso consiste en *transmitir-transcribir-memorizar*, lo que se registra es el sonido, la forma en que la información es transmitida. En ese sentido la enseñanza, como pura transmisión de contenidos, presupone que el aprendizaje es una simple operación de registro. Esta manera de ver las cosas ignora el fenómeno de la comprensión y el proceso de creación de sentido. Es decir, para que aprender signifique construir el propio conocimiento, es necesario pensar; aprender es pensar, es trabajar mentalmente con la ayuda de la información pero para pensar hay que relacionar información, organizarla, estructurarla, ponerla en relación con otros conocimientos y estas complejas operaciones no son momentáneas

o automáticas. Hay que suscitarlas y orientarlas entonces, la función de la enseñanza es también conducir el conjunto del proceso de aprendizaje. Ahí es donde debe intervenir el profesor (Saint-Onge, 1997:16). Por ejemplo, para analizar las teorías de la migración, en el curso “Las migraciones humanas: procesos históricos y enfoques teóricos”, de la maestría en demografía de El Colegio de la Frontera Norte, utilicé fragmentos de videos bajados de *You Tube*, películas, corridos, canciones, dibujos, notas de prensa contemporánea y de principios del siglo xx, etcétera, a fin de vincularlas con las teorías y para que los propios alumnos encontraran su relación.

Saint-Onge explica que en una clase no toda la información tiene la misma importancia por ello hay que arreglárselas para que los alumnos estén atentos cuando lo esencial se exponga. Por lo tanto importa haber preparado bien la secuencia de la información y las actividades de los alumnos para que puedan organizar los contenidos alrededor de los elementos esenciales. Para ello existen muchas técnicas: indicaciones directas, pausas, esquemas, cuestionarios, trabajo individual, en parejas, por equipos, etcétera. Cuidar la atención de los alumnos equivale a respetar los límites en que se mueve su proceso de tratamiento de la información. Así, aprender con sentido, va más allá del mero registro maquinal de la información; implica muchas operaciones que son el soporte del pensamiento. Entonces, la enseñanza concebida, o practicada, como simple transmisión de contenidos puede convertirse en un obstáculo para el pensamiento. Implica que se acepta y se es capaz de memorizar abundante información sin buscarle sentido (Saint-Onge, 1997:16-17).

Los alumnos aprenden con sólo escuchar

Saint-Onge nos dice que tradicionalmente se parte de la idea de que escuchar es la única condición para que haya aprendizaje. Efectivamente, uno aprende oyendo hablar de la materia pero también se aprende viendo, leyendo sobre el tema, manipulando cosas, trabajando con ellas, intentando resolver problemas, observando cómo trabajan otras personas, debatiendo, preguntando, escribiendo. El aprendizaje se puede facilitar con tal de que no se someta a la fórmula de la exposición. Esta debe completarse con soportes visuales, lectura de textos, ejercicios controlados y libres, con el intercambio, la discusión, etcétera. Los diversos aprendizajes no pueden efectuarse con sólo escuchar (Saint-Onge, 1997:18).

Los alumnos son oyentes experimentados y hábiles en tomar apuntes

Saint-Onge nos alerta acerca de que en varias clases, algunos profesores proceden como si tomar apuntes fuera una operación sencilla, como si sólo escuchar permitiera organizar espontáneamente las ideas en forma de apuntes. Sin embargo, no siempre es fácil la tarea de tomar apuntes ya que algunas exposiciones se apoyan en estructuras que muchas veces no son claras. En varias ocasiones los alumnos requieren ayuda y ser orientados en cuanto al modo de tomar apuntes a fin de separar lo accesorio de lo esencial. Si los profesores presentan el plan que van a seguir en su exposición, si atraen la atención mediante indicaciones, si utilizan cuadros o esquemas-síntesis, si distribuyen apuntes-modelo, si se elabora un plan de adiestramiento en el modo de tomar apuntes, ayudan a sus alumnos a sacar mayor provecho de sus exposiciones orales (Saint-Onge, 1997:18-19).

Los alumnos tienen los conocimientos previos y el vocabulario suficiente para seguir sin dificultad las exposiciones

Puntualiza Saint-Onge que frecuentemente algunos profesores organizan sus clases como un resumen de sus propios conocimientos. Los resúmenes que preparan no le causan ningún problema. Algo diferente sucede a quienes están aprendiendo y sólo cuentan con ese resumen para elaborar su propio conocimiento; por ello, cuando se requiere que determinadas informaciones tengan sentido, hay que conseguirlo pensando en los alumnos y no en uno mismo; enfoque nada fácil pero indispensable para la enseñanza. Tampoco es sencillo evitar el uso de un lenguaje científico sin verificar si los alumnos lo dominan o no, por ello explicar el vocabulario, sacar ejemplos clarificadores del entorno de los jóvenes, seleccionar semejanzas fáciles de entender, son exigencias que ningún profesor puede ignorar si quiere dar un curso que ayude a sus alumnos a progresar (Saint-Onge, 1997:19-20).

Los alumnos son capaces de dirigir su proceso de comprensión

El autor menciona una situación que se presenta frecuentemente en clase: en ocasiones los alumnos entienden algo sencillo en sentido contrario al que se ha dado en una exposición. Debido a que se produce este tipo de situaciones el profesor debe facilitarles el que puedan verificar lo que han comprendido de la exposición que se les ha hecho a través de preguntas, grupos de discusión en clase, pidiendo a los alumnos resolver problemas

sobre el tema que se ha expuesto. Así, el profesor hace de mediador entre el saber del alumno y el saber disciplinar (Saint-Onge, 1997:20-21).

Los alumnos están demasiado seguros de sí mismos como para advertirles cuándo no están entendiendo algo

Saint-Onge señala acertadamente que no todos los alumnos se expresan de la misma forma en un grupo-clase. Los que callan no necesariamente no tienen nada que decir y tampoco los que se expresan son los que no entienden; no a todos se nos facilita hablar ante un grupo. Lo relevante es conseguir que el alumno pueda expresar libremente lo que no comprende aunque existen situaciones en que el no entender es una situación normal en el contexto del aprendizaje escolar. Ellos imaginan que la enseñanza que reciben es incomprensible. El autor considera que esto puede evitarse si los profesores facilitamos la integración de los alumnos para que se expresen, esto puede ser a través de una pregunta más motivadora que vaya más allá del simple: “¿quién no entendió?”, es decir tener cuidado en el modo de formular preguntas a los alumnos. Igualmente, sugiere tener conciencia de la expresión corporal, sobre todo facial, es decir hacer el esfuerzo de mostrarse menos amenazadores. De esta manera se puede contar con un indicador del porqué los alumnos se deciden o no a responder (Saint-Onge, 1997:21-22).

Los alumnos pueden llevar a la práctica lo que han aprendido

Se piensa a menudo que aprender contenidos orales es suficiente para organizar los comportamientos en forma de conducta inteligente. Se cree que si uno sabe algo, la conducta que corresponde a ese conocimiento se elabora espontáneamente. Sin embargo, abundan los casos en que la conducta y la explicación son contrarias. Entonces, la enseñanza debe planificarse para que facilite la armonización de todo el sistema de conocimientos del individuo. Por ello, los profesores podrían programar durante el curso un tiempo para que los alumnos puedan aplicar inteligentemente lo que se les ha explicado a lo largo de la exposición. Así, se pasará por las etapas en el aprendizaje que permitan transitar del conocimiento verbal a las operaciones para solucionar problemas.

Saint-Onge propone que estos ocho postulados dan pie para establecer que un profesor pueda afirmar “Yo explico una materia y los alumnos tienen que arreglárselas para aprenderla”, lo cual pone de manifiesto una

deficiente comprensión de los mecanismos de aprendizaje, que no se produce rápidamente sino que exige un largo proceso que debe ser dirigido, preparado, planeado y estructurado. La enseñanza, queda claro, que no es una simple transmisión de contenido. Es la organización de métodos de apoyo que permiten a los alumnos construir su propio saber partiendo del modelo de conocimientos de las diferentes disciplinas escolares. Asimismo, la enseñanza no es equiparable a una exposición, ni es una tarea sencilla como a veces se quiere dar a entender. Dar clases es algo más que ofrecer una disertación oral: es aplicar un método de enseñanza que ayude eficazmente a que los alumnos se pongan a aprender con interés, método ideado y planificado por los que enseñan (Saint-Onge, 1997:23-24). Dar clases es un verdadero arte: se aprende en la práctica, conociendo los principios básicos de la enseñanza, con un método y con mucha preparación (teórica y didáctica) previa a cada sesión y a cada curso.

Algunos principios de la docencia en posgrado en México⁴

La exposición oral lo es todo

Existen una serie de prácticas muy arraigadas en nuestro gremio, las denomino “principios”, que definen el trabajo docente en las maestrías en historia. El primero es lo que defino como *la exposición oral lo es todo* es un poco similar al segundo postulado de Saint-Onge pero lo empleo en un sentido más amplio y sobre todo a partir de la experiencia como alumno de posgrado, es decir, la manera en éste percibe las clases en un nivel superior a la licenciatura. En las instituciones en donde fui formado, la exposición oral del profesor fue el método predominante para la enseñanza de la historia (las diversas materias de los programas de estudios). Los maestros exponían oralmente los temas de su asignatura, algunos tenían dotes especiales, excelentes expositores y sus clases fueron una delicia. Sin embargo, la mayoría no lo eran por lo que durante mucho tiempo de nuestra formación pasamos largas horas escuchando exposiciones aburridas, tediosas, tratando de no dormir, pensando en mil cosas e intentado entender lo que querían transmitir: una o dos horas si era licenciatura, dos, tres o cuatro si era maestría o doctorado.

Durante mis primeros años como profesor-investigador, reproduje el esquema bajo el cual fui formado: la exposición oral como el método fundamental para enseñar. El método expositivo es una efectiva herramienta didáctica, muy pertinente para momentos concretos del proceso enseñanza-

aprendizaje; requiere de una preparación previa sólida y de una aplicación congruente con los objetivos y la planeación de un curso. Un problema fundamental derivado de la exposición de temas consiste en que se le emplea como único recurso didáctico y aun así los maestros no reciben una verdadera formación para aplicarlo. En estas circunstancias, la tónica de las clases es de monotonía, cansancio y tedio, de ahí que se nos dan motes como el de “El mago de los sueños”. Peor aún, los maestros también suelen dejar la dinámica expositiva de las sesiones como una responsabilidad de los alumnos ya sea a través de la exposición de lecturas o de un tema.

Un trabajo publicado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey considera que la exposición es probablemente el método de enseñanza más utilizado en las universidades, pero también el más citado durante los últimos años cuando se busca referir prácticas educativas obsoletas o ineficaces. Antiguamente, los profesores y los autores de textos utilizaban la exposición como recurso para la gente que no tenía acceso a sus escritos pero hoy día las condiciones han cambiado (ITESM, s.a.:1-2).

Más allá de la exposición oral hay pocos materiales didácticos que se usan como apoyo en una clase de licenciatura o de posgrado. Actualmente, el *Power point* es la herramienta favorita de algunos profesores así como el uso ocasional de películas o documentales. Pocas veces se han experimentado en el aula métodos didácticos que vayan más allá de la exposición oral. Ello lleva a definir que dar clases de historia en el nivel superior, paradójicamente, no tiene que ver con habilidades didácticas ni pedagógicas, es sólo una cuestión de habilidad empírica relacionada con la manera de hablar ante un grupo. Las clases de historia son, en algunas ocasiones, como señaló un alumno: “sólo para que tipos aburridos presuman de su buena memoria con la cronología y nombres de personajes”.

Leer, leer, leer, sin sentido

Una “de las técnicas” o “métodos” favoritos que muchos profesores nos han aplicado, y después ya como catedráticos hemos reproducido, es la lectura de grandes pilas de libros. Pareciera que leyendo montañas de textos los alumnos de posgrado van a aprender más. Asimismo, entre más cantidad de páginas y cuartillas dejemos que lean, el curso se verá más amplio, más profesional, más profundo y, al final –creemos– los resultados serán mejores. Partimos de la idea de que *los alumnos aprenden leyendo mucho y*

entre más se les presione con pilas de lecturas los posgrados son mejores. Varios colegas de mi área de estudio, y de otras, me han comentado su satisfacción por emplear el “método de presión” con sus alumnos ya que consideran que esa forma de enseñar es buena para este nivel y porque “en otras instituciones los obligan más”.

El problema no está en la cantidad de obras a leer sino en la calidad de las dinámicas (o técnicas) que los profesores empleamos para su revisión y discusión. Esto tiene que ver con el objetivo que se persigue, es decir, ¿qué queremos que el alumno aprenda en la sesión con base en la lectura que asignamos? (ello implica ante todo muchas horas de planeación del curso y de cada sesión, objetivos, seleccionar adecuadamente las lecturas y preparar los diversos ejercicios para hacer su revisión: esquemas, cuestionarios, dinámicas por equipos, por parejas y trabajo individual). Hay profesores que, por su profesionalismo, carácter y personalidad, saben conducir un debate ágil, dinámico de alguna obra; cuando así ocurre, éstos resultan muy fructíferos pues fomentan el intercambio de ideas y abren nuevas perspectivas de conocimiento de manera crítica.

En muchas ocasiones no sabemos cómo guiar una revisión de lecturas. Dedicamos parte del tiempo a preguntar cuáles son las ideas centrales, para comprobar que cada uno haya leído (“método de fiscalización”), hacemos preguntas coercitivas improvisadas para comprobar si los alumnos leyeron todos los capítulos; también dedicamos otra parte a preguntar la opinión de cada uno sobre el texto o sobre alguna idea o capítulo en particular (queremos que se fijen hasta en el mínimo detalle). Cuando ya no sabemos qué hacer pedimos comentarios generales acerca la lectura (si les gustó, por qué si o por qué no). Intentamos ocupar mucho tiempo en la discusión de una lectura, lo cual se puede lograr si los alumnos son muy participativos (y ellos solos comienzan a hablar y dar sus puntos de vista sobre determinados aspectos) y la lectura es muy rica, en caso contrario, muchas de las ideas y argumentos se repetirán una y otra vez como un medio para cubrir el tiempo de la clase y hacerla más larga y, en ocasiones, más tediosa, sin un sentido crítico y analítico. Es decir, se trata de una repetición de las prácticas docentes que padecemos cuando fuimos estudiantes.

En otras ocasiones, el “método” es asignar un libro, una lectura, por alumno para que una sesión cada uno haga una exposición oral ante el grupo, para lo cual, cabe señalar, no hay una guía de cómo deberá ser la exposición y cuáles son los puntos centrales que deberá exponer, se deja

al libre albedrío del alumno. Se puede decir que esa es la iniciación de los alumnos como profesores. Desde ahí empezamos a reproducir el “método” tradicional de enseñanza de la historia.

No faltan “profesores” que dejan una lectura para que los alumnos hagan un debate, sin establecer cuál es el formato y la dinámica del mismo; esa es la clase. Es decir, no se tomaron ni siquiera el tiempo para preparar “el rollo” que presentarían ni tampoco en pensar la manera en que los alumnos podrían aprovechar la lectura. El texto es el eje de la clase sin que el profesor tenga pensado el objetivo de la sesión así como la preparación de algún método didáctico para su discusión y reflexión.

En resumen, el análisis y la revisión de lecturas se realiza de una manera muy empírica, sin método o estrategia clara y sin que reafirmen e incrementen el conocimiento. Asimismo, sirven para escudar la incapacidad del profesor para aplicar estrategias didácticas y para desarrollar los temas y problemáticas de la historia (Alanís y Medina, 2010).

Ostentar algo que no se hace ni se cumple

La mayoría de los programas de maestría y doctorado en historia de las universidades o de la Red de Colegios, presumimos de formar investigadores así como docentes en el área. El programa de la maestría en historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) señala que uno de sus objetivos es “capacitar al aspirante para las actividades de investigación y docencia, ya sea como opción terminal o para proseguir su doctorado y dotarlo de mejores elementos para su actividad profesional en instituciones de enseñanza media y superior...”.⁵

Por su parte el doctorado en historia de El Colegio de México menciona que su objetivo es “formar historiadores que aspiren a desarrollarse como profesores e investigadores en instituciones académicas de excelencia”.⁶ El del El Colegio de Michoacán indica que uno de sus propósitos centrales es “formar profesionales en la investigación y la docencia universitaria con los enfoques y técnicas propias de la historia. Como parte esencial de la labor de investigación está la docencia, por lo que igualmente importante es que estos egresados del programa sean profesores, es decir que tengan teoría y práctica en la enseñanza de la historia”.⁷

A pesar de que en estos casos, las instituciones subrayan la formación de investigadores y, al mismo tiempo de profesores –incluso el de El Colegio

de Michoacán va más allá al establecer que proporciona “teoría y práctica para la enseñanza de la historia” – en sus planes de estudio ¡ninguno considera cursos ni seminarios que tengan que ver con la formación en el área educativa y pedagógica de la historia (la enseñanza de la historia, pedagogía de la historia)! Es decir, en estos casos, como en otros, por ejemplo en el de la maestría en historia de El Colegio de San Luis, nos jactamos, presumimos de formar recursos humanos dirigidos a la enseñanza de la materia sin proporcionar las herramientas necesarias para ello. Hacemos ostentación de algo que en la práctica no realizamos.⁸

Maestros *fast track*

Aun cuando existe un gran vacío en la formación docente de los historiadores se da por hecho que sólo con haber obtenido el título de maestro o doctor en historia, en alguna institución nacional o del extranjero, se está capacitado para enseñar historia en general o de nuestra especialidad. El paso de estudiante de la maestría o de doctorado a docente es automático; por ser maestro en El Colegio de San Luis, o doctor (o candidato) en El Colegio de México o en la Universidad de Austin, u otra del extranjero, se supone tienes la capacidad para impartir cursos de historia. Se da por sentado que se cuenta con el bagaje de conocimientos necesarios para transmitirlos y, por si fuera poco, con las técnicas didácticas para llevarlo a cabo, es decir ¡personas súper dotadas! que por el hecho de haber realizado un posgrado ya están certificados para dar clase. Sin embargo, hay que establecer lo que en la práctica es un hecho consolidado entre el gremio: ser investigador es una cosa (es decir tener la capacidad para investigar un tema, reflexionarlo, proponer ideas originales, escribir y generar productos académicos) y ejercer con profesionalismo la docencia es otra. ¿Cuántas veces hemos escuchado que alguien es excelente investigador pero que sus clases son malas, aburridas o que de plano no sabe impartirlas? ¿No deberíamos reflexionar acerca de cuántos años un historiador dedica a prepararse como investigador, es decir, formación académica, lecturas, investigación, reflexión, redacción y publicación de productos y cuánto tiempo nos preparamos para tener las herramientas básicas para enseñar, de manera profesional en un aula de clases? Lo que sucede, la mayoría de las veces, es que nos hacemos profesores en la práctica, a como Dios nos da a entender.

Dar clases es algo fácil

Contratados como profesores investigadores en alguna institución, nuestra tarea se enfoca en investigar e impartir cursos de nuestra especialidad. En algunos casos rápidamente nos son designados cursos de alguna área de la historia ya sea para impartir en licenciatura, maestría o doctorado. Se parte de la idea de que dar clase y enseñar es fácil.

Existe una tendencia generalizada a asumir que un profesionista, de cualquier carrera, por el hecho de poseer un título está capacitado para la enseñanza de materias relacionadas con sus estudios. Es decir, se trata de una práctica empírica, en la que, quienes ejercen la docencia, se ocupan de reproducir las prácticas de enseñanza que sus maestros emplearon durante su formación profesional. Toca a sus alumnos padecer lo que ellos padecieron con sus maestros. Una actividad docente como ésta, se lleva a cabo carente de toda reflexión teórica y de cualquier guía de los enfoques pedagógicos más elementales. Se trata de una práctica carente de reflexión y autocrítica en la que la reflexión teórica está ausente (Medina, 2011).

Alguna vez en una reunión de profesores de la maestría en historia de El Colegio de San Luis, alguien dijo que, debido a nuestra formación, cualquiera de los historiadores que estábamos ahí podría impartir los cursos de historiografía, de México o general, sin embargo, esto no es tan sencillo. Asimismo, no es extraño que las invitaciones para dar cursos sean con unas pocas semanas de anticipación del comienzo del calendario escolar pues también se parte de la idea de que en un par de semanas, un especialista, puede elaborar un programa, preparar un curso e impartirlo –eso es lo que en muchas ocasiones sucede, quizá es lo más común–. Las invitaciones vienen acompañadas de las respectivas porras “es un tema que conoces muy bien y no tienes problema para darlo”.

Conozco a colegas que han impartido un curso de licenciatura, uno de maestría y uno de doctorado al mismo tiempo; otros también lo han hecho de manera simultánea en maestría y doctorado. No hay duda de que esto se puede hacer, y se hace, sobre todo bajo el principio de la exposición oral del profesor y las lecturas dirigidas a los alumnos o bien cuando el profesor es un gran erudito. Por supuesto que bajo este esquema “dar clases es fácil”, no obstante un aspecto relevante de esta práctica es que no importa el método de enseñanza (es decir cómo aprenden los estudiantes) sino en algunos casos, reportar cursos al Sistema Nacional

de Investigadores, y al sistema de evaluación interno, por lo tanto no hay una valoración y autocrítica de lo que han aprendido los alumnos y del curso mismo.

¿Qué es enseñar? Un asunto ajeno en posgrado

En los niveles básicos y medio existe preocupación acerca de cómo y qué se debe enseñar. En cambio, en la educación superior, hay una ausencia de este debate. Se piensa que cuando una persona pasa al nivel superior ya no requiere de métodos didácticos y pedagógicos para su aprendizaje; se transforma por arte de magia en un ser con grandes capacidades: para escuchar, leer y aprender; ya no requiere para aprender de ningún método educativo de frontera. Según este punto de vista, muy sesgado, el proceso es sencillo, no tiene mayores implicaciones: debe escuchar a su profesor, leer mucho, hacer reportes de lecturas y así aprenderá el alumno. Ello también pone de manifiesto el poco interés que existe respecto a cómo se enseña en los posgrados de historia. En este ámbito no existe una preocupación manifiesta acerca de cómo se debería enseñar, ni se ha abierto una discusión acerca de la vigencia y la efectividad de los métodos didácticos con que se enseña historia, es decir de los problemas que los profesores enfrentamos en la aula (Mac Gregor, 2006:381-382). Las viejas inercias de la enseñanza siguen siendo la pauta para el trabajo docente. De hecho a los profesionistas que se dedican a la docencia en los niveles de secundaria o bachillerato ocasionalmente se les exige alguna formación docente pero son los profesores universitarios “quienes suelen carecer de toda exigencia institucionalizada de certificación de su capacidad pedagógica” (Fernández, 1995:10; Medina, 2011).

Para tratar de cubrir nuestras notorias carencias didácticas y pedagógicas, en muchas ocasiones se apela a la “libertad de cátedra”, la cual, en gran parte es un escudo para cubrir las grandes deficiencias que tenemos como profesores. La libertad de cátedra es, en muchos casos, dejar pasar y dejar hacer, es decir, dejar que cada profesor-investigador imparta clase de la forma en que quiera, sin ningún elemento de revisión, autocrítica o análisis de la manera en que se enseña y trabaja ante el grupo de estudiantes; esto no existe ni se plantea discutirlo, es un tema tabú entre el gremio.

También está el escudo de las valoraciones que los departamentos de docencia aplican a los alumnos al final de cada curso para “evaluar” al pro-

fesor; sin embargo, son para llenar un requisito administrativo que exige el Conacyt, que al final no tienen un sentido práctico. ¿Acaso un destacado investigador será reconvenido porque sus alumnos consideran que no da bien su clase? ¿Tendrá que modificar su manera de impartir clase? ¿Quién será el encargado de decirle a un investigador consolidado o uno que apenas comienza su carrera que su manera de “enseñar” no es adecuada? ¿Acaso será despedido por no tener ninguna idea de los métodos de enseñanza? ¿Quién le ha dicho a un reconocido investigador o a un principiante que sus alumnos se quejan porque no enseña bien? Las evaluaciones simplemente se hacen a los alumnos, se entregan a los profesores y se archivan; no sirven para nada más. Asimismo los departamentos encargados de hacer las valoraciones no tienen el personal calificado para, desde una perspectiva pedagógica y didáctica, mejorar las formar de evaluación y, al mismo tiempo, dar apoyo a aquellos que (re) quieran acercarse a las técnicas de la enseñanza.

El hecho de presumir que en El Colegio de México o el de San Luis o en otras instituciones, los alumnos evalúan a los profesores no tiene repercusión alguna ni a corto ni largo plazo en la manera en que en esas instituciones se lleva a cabo la enseñanza. En mi experiencia, a pesar de saber de casos con grandes limitaciones y problemas para ejercer la docencia, nunca he conocido uno en el que las autoridades de alguna institución hayan hecho un señalamiento a determinado profesor-investigador por su manera tan mediocre de ejercer la docencia. Según este criterio *son buenos investigadores por tanto buenos profesores*.

En ocasiones se nos invita a dar clase en otras instituciones o en la que estamos adscritos porque reconocen nuestra obra, es decir por lo que hemos investigado y publicado pero no porque sepamos enseñarlo entonces, ¿no es acaso que nos estamos saltando un paso? A cuántos investigadores invitan las instituciones de posgrado en historia porque se parte del principio de que saben enseñar el tema. Lo que estamos haciendo es invertir el proceso y saltarnos (o bien omitir) un paso fundamental: la enseñanza. Damos por hecho que alguien que ha publicado y es reconocido por el dominio de su tema sabe enseñar y transmitir sus conocimientos. Nada más alejado de la realidad.

¿Por qué los historiadores no discutimos asuntos relacionados con la enseñanza en el aula, es decir aquellos métodos pedagógicos que se utilizan para propiciar conocimientos? Se puede deber, en parte, a que es un

tema sumamente difícil de plantear y abordar en el gremio pues es entrar a cuestionar la manera en que muchos doctores en historia ejercemos una actividad para la cual tenemos muy poca preparación. Asimismo, está la actitud que los propios integrantes del gremio hemos asumido –un aspecto que impide una discusión sobre la manera de ejercer la docencia en posgrado– es el ego y la soberbia de los mismos profesores, hay una sobreestimación del gremio acerca de su capacidad para la docencia ya que se cree que, tener un doctorado y varias publicaciones en editoriales distinguidas, da la capacidad para enseñar. Esa es la certificación que existe en la práctica y ello, al mismo tiempo, es un blindaje en contra de los cuestionamientos sobre la manera de impartir docencia. Entonces nos encontramos que la formación didáctica es superflua ya que tantos y tantos investigadores “enseñan” sus materias sin que nadie les haya dicho cómo, aprendiendo por ensayo y error o mediante modelos adoptados de su historia personal (De la Herrán, 2003:13-14; De la Herrán y González, 2002).

Si miramos hacia adentro y nos centramos en la innovación de la docencia en posgrado es cierto que los obstáculos son muchos: las actitudes, la tradición, la cultura individualizada que prima lo individual, el “síndrome” de enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas. Asimismo, se da en muchos profesores una sobrevaloración de la experiencia subjetiva con el equívoco de que cuanta más experiencia tienes mejor enseñas, experiencia que se ha adquirido mediante un empirismo elemental e individual y que les enquistas en la rutina y en la acomodación (Ortiz, Etchegaray y Astudillo, 2006; Pozo y Gómez, 2000). Por último, parafraseando a Giner de los Ríos, “¿Cuántos catedráticos de posgrado en historia en México sospechan que la pedagogía tiene algo que ver con ellos?”, ¿cuántos de ellos han pensado en reflexionar en profundidad sobre la práctica, por lo menos en tres ejes fundamentales: *a*) cómo aprende el alumno, *b*) cómo favorecer su aprendizaje, y *c*) cómo actuar para conseguirlo? (De la Herrán, 2003:5).

Conclusión

Durante los últimos años he podido corroborar que entre mis colegas historiadores, y otros científicos sociales con los que he trabajado muy de cerca, existe un gran desconocimiento de lo que es el *trabajo docente*. También he observado situaciones extremas de tensiones entre profesores

y alumnos, buena parte de los conflictos se originan debido a que éstos ejercen la docencia sin percatarse de las grandes limitaciones que tienen. Por ello, y sobre todo porque tuve la oportunidad de aprender algunos elementos básicos para impartir clase, lo que cambió 360 grados mi manera de ver la docencia, el trabajo en clase y los procesos de aprendizaje, era necesario hacer una reflexión en torno a la manera en que el gremio al que pertenezco ejerce una parte importante de su profesión.

El propósito central de este trabajo es impulsar un debate acerca de la urgente necesidad de difundir e impulsar el aprendizaje de una serie de elementos básicos dentro de nuestro gremio a fin de ayudarnos a mejorar la labor como docentes. Hay que dejar atrás la formación empírica que muchos hemos tenido así como las viejas prácticas en las cuales se basa nuestro trabajo dentro del salón de clase.

Mi propuesta no tiene la intención de que los profesores-investigadores hagan una carrera docente; cosa que muchos de nuestros alumnos agradecerían enormemente y que más de uno de nosotros debería hacerlo. De lo que se trata es que, si parte de nuestro trabajo consiste en impartir docencia, aprendamos a manejar algunos elementos didácticos y pedagógicos mínimos para hacerlo de una manera decorosa, es decir que los profesores-investigadores nos acerquemos a conocer y poner en práctica algunos principios básicos de la docencia. La convocatoria es a dejar atrás numerosos vicios que afectan nuestro trabajo en el salón de clase y que son el pan de cada día: alumnos agredidos por profesores (como una manera de cubrir su incompetencia docente), montañas de lecturas revisadas superficialmente, largas horas de exposiciones orales con alumnos aburridos, profesores rechazados por sus alumnos pero que una y otra vez “imparten” clase, evaluaciones de los cursos que sólo sirven para cubrir un indicador de Conacyt pero que no tienen ningún impacto directo en enseñanza ni influyen en provocar cambios en la manera en que los profesores-investigadores damos clase; cursos y cursos reportados al SNI y al interior de las instituciones sin ningún criterio cualitativo y autocrítico, entre otros.

Existe un aspecto aún más trascendental por el cual la docencia merece atención urgente tanto de los profesores-investigadores como de las instituciones. Tiene que ver con el hecho de que la mayoría de los programas docentes de posgrado en historia en México, presumen de formar

recursos humanos tanto para la investigación como la docencia –dejando a un lado, por el momento, la discusión sobre el tema de la formación en investigación–, cabe preguntarse, ¿cómo decimos que formamos docentes si a nosotros no nos ha interesado aprender los más elementales principios y técnicas ni tampoco damos a los alumnos las herramientas mínimas para que aprendan a enseñar ya que son excepcionales los cursos, seminarios, congresos y conferencias sobre el tema en la mayoría de los programas de posgrado?

La invitación de este trabajo es a realizar una autocrítica, a reconocer que un doctorado en historia o haber publicado un libro, no certifica ni da las herramientas para enseñar. Si dedicamos seminarios, congresos, reuniones, etcétera, a discutir los avances de investigación de los alumnos y profesores, enfoques teóricos, uso de fuentes, también deberíamos dedicar una parte de nuestro tiempo a reflexionar sobre la manera en que estamos enseñando, métodos y materiales didácticos. Si somos profesores-investigadores no sólo debemos hacer honor al aspecto de la investigación sino también al de docentes. Lo que he visto y corroborado en la práctica es que una gran parte del gremio de los historiadores profesionales no reconoce que existe un enorme desconocimiento de la disciplina docente. Asimismo, hay un desinterés y menosprecio por reflexionar y poner en práctica estrategias didácticas con el fin de mejorar o, al menos, cambiar la manera en que se enseña en el aula. Entonces, o bien no hay ningún problema porque somos muy buenos para investigar y dar clase (eso es lo que parece y esa es la actitud que hemos tomado la mayoría) o no queremos hacer una autocrítica de nuestro trabajo en materia docente lo cual nos estaría mostrando que nos encontramos en un enorme atraso y una grave crisis en esa materia.

El ejercicio de la docencia en posgrado, con las implicaciones que tiene, es un campo no sólo casi virgen sino al parecer intocable. Los profesores investigadores (tanto en algunas universidades como en la red de centros públicos) nos hemos encumbrado en otro nivel en comparación al resto del sistema educativo mexicano por lo tanto pareciera que no necesitamos herramientas didácticas ni principios pedagógicos para enseñar. En ese tenor de ideas, nuestros alumnos son excepcionales, seres diferentes al resto del alumnado del país, en cierta manera así lo es; es decir nosotros somos súper maestros y tenemos súper alumnos por tanto hay que preser-

var el “súper esquema” de enseñanza basado en largas horas de exposición, montañas de lecturas y revisiones inquisitoriales. Como alumnos, estamos acostumbrados a un sistema en donde la cátedra del profesor es impartida de manera clásica; como profesores también existe la tradición a reproducir este modelo en parte por conformismo (porque las cosas son así) y en parte por el gran desconocimiento del campo de la enseñanza. Entonces, estamos en un círculo vicioso que nos ha paralizado, anquilosado y evitado avanzar, paradójicamente, en un mundo en donde se están dando cambios vertiginosos en materia de tecnología y de conocimiento. En ese sentido, estamos en un gran atraso.

Este trabajo también es una provocación para impulsar una reflexión en las autoridades de nuestras instituciones acerca de la necesidad de abrir espacios para la formación docente, tanto para investigadores como para los alumnos que actualmente estamos formando, sólo así cumpliremos una meta de la cual constantemente los historiadores hacemos alarde pero que pocas veces se cumple en la práctica: ser docente y, al mismo tiempo, formar recursos humanos para ejercer la docencia. Para ello, *el primer y gran reto, es el reconocimiento de nuestra necesidad de formación docente (por lo menos en sus aspectos esenciales)*; de no lograrse este primer paso, toda intervención, toda reforma educativa, todo programa de certificación y todo cambio administrativo, están condenados al fracaso (Medina, 2011).

Otro gran desafío es la apertura y disposición de los investigadores para conocer y prepararse a fin de aprender a enseñar lo que hemos investigado por años, lo cual implica tiempo y esfuerzo así como un cambio de enfoque, es decir, *enseñar porque sé ejercer la docencia no porque domino un tema, no porque conozco y domino la bibliografía sobre un tema, no porque tengo un doctorado o estoy en proceso de obtenerlo*. Si hasta el momento hemos tenido importantes contribuciones bajo un método añejo y anticuado, la superación en el ámbito docente generaría un cambio, una verdadera revolución educativa, un cambio de paradigma en los profesores-investigadores de gran trascendencia en nuestro medio.

Finalmente, a pesar de la situación en que nos encontramos, cabe señalar que algunos colegas han hecho esfuerzos relevantes para avanzar en la formación y discusión de la labor docente. Recientemente, se han abierto las maestrías en enseñanza de la historia en las universidades Michoacana

de San Nicolás de Hidalgo y de Tijuana las que ponen atención especial en la didáctica y la pedagogía. Además, a principios de mayo de 2010 la unidad académica de historia y cuerpo académico enseñanza y difusión de la historia, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, llevó a cabo el Primer encuentro nacional de profesionales de la enseñanza de la historia –reunión en la cual fue casi nula la asistencia de profesores-investigadores de posgrado–. Algunos cimientos para comenzar la discusión han sido puestos pero falta aun una plataforma más sólida que nos lleve en el futuro a desarrollar esta área tal como se ha hecho en Estados Unidos, Inglaterra, España y algunos países de América Latina.

Notas

¹ El maestro Medina Esquivel es licenciado en español por la Escuela Normal Superior de la Ciudad de México; maestro en historia por El Colegio de San Luis. Actualmente, cursa el doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados-IPN.

² Mis clases son amenas, reflexivas y dinámicas ya sea que haya trabajado con grupos de 9 o 21 alumnos durante sesiones de 3 o 4 horas. En las sesiones los alumnos trabajan individualmente, en parejas o en equipos; uso frecuentemente rotafolios para que escriban sus conclusiones, reflexiones o bien para representar gráficamente las ideas que se discuten en clase; los alumnos contestan cuestionarios.

³ Curso de historia de Estados Unidos, maestría en historia, El Colegio de Michoacán; de abril a junio de 1996. Curso de Metodología II, maestría en historia, El Colegio de San Luis, de enero a abril de 1998.

⁴ Estas ideas forman parte de un libro que actualmente está en proceso de elaboración cuyo objetivo es presentar una forma analítica, reflexiva, crítica de ejercer la docencia en el nivel de educación superior.

⁵ Maestría y doctorado en Historia. UNAM. Disponible en:

<http://www.posgrado.unam.mx/historia/maestria/objetivos.html>

⁶ Doctorado en historia. El Colegio de México. Disponible en:

http://www.colmex.mx/docencia/detalle_grados.jsp?id_grado=3

⁷ Doctorado en historia El Colegio de Michoacán. Disponible en:

http://www.colmich.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=164&Itemid=50

⁸ Maestría en historia, El Colegio de San Luis. Disponible en:

<http://www.colsan.edu.mx/posgrados/MHIS/objetivos.htm>

Referencias

- Alanís Enciso, Fernando Saúl y René Medina Esquivel (2010). “¿Un divorcio consumado? La didáctica y la historia en la educación superior mexicana: retos y alternativas”, ponencia presentada en *Primer encuentro nacional de profesionales de la enseñanza de la historia*, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Carr, Edward Hallett (1981). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planes, Seix Barral.
- Carretero, Mario, et al. (1983). “La comprensión de conceptos históricos por el adolescente”, *Infancia y Aprendizaje*, núm. 23, vol. 3, pp. 55-74.

- De la Herrán, Agustín (2003). “Didáctica universitaria. La cara dura de la universidad”, en *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*, Huelva: Hergué, pp. 11-38.
- De la Herrán, Agustín y González Isabel (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*, Madrid: Universitas.
- Díaz Barriga, Frida (1993a). “La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales”, *Perfiles Educativos*, núm. 60, pp. 29-34.
- Díaz Barriga, Frida (1993b). “La representación psico-social de la sociedad en niños y adolescentes mexicanos de diferentes entornos sociales”, en *La niñez en crisis*, Ciudad de México: UNAM.
- Fernández Pérez, Miguel (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Madrid, Siglo XXI editores.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1997). “Alternativas didácticas para la enseñanza de la historia”, *Correo del Maestro, Revista para profesores de educación básica*, núm. 11, abril, pp. 7-13.
- Galván Lafarga, Luz Elena (coord.) (2006a). *Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Ciudad de México: Academia Mexicana de la Historia.
- Galván Lafarga, Luz Elena (2006b). “Teoría y práctica en la enseñanza de Clío”, en Galván Lafarga, Luz Elena (coord.) *Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Ciudad de México: Academia Mexicana de la Historia, pp. 219-241.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona: Laia.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.a.). *La exposición como técnica didáctica*. Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.
- Lerner Sigal, Victoria (comp.) (1990). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM/Instituto Mora.
- Lerner Sigal, Victoria (1995). “Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México”, *Perfiles educativos*, enero-marzo, número 67, pp. 44-53.
- Lerner Sigal, Victoria (1997). “Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación maestros y alumnos”, *Perfiles Educativos*, núm. 75, pp. 44-53.
- Lerner Sigal, Victoria (1998). “Los adolescentes y la enseñanza de la historia”, *La Tarea*, núm. 10.
- Mac Gregor, Josefina (2006). “Un caso en la educación superior: enseñar historia a futuros historiadores”: en Galván Lafarga, Luz Elena (coord.) *Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Ciudad de México: Academia Mexicana de la Historia, pp. 381-403.
- Mantoviani, J. (1947). *Ciencia y conciencia de la educación*, Buenos Aires: El Ateneo.
- Matute, Álvaro (1974). *La teoría de la Historia en México (1940-1973)*, Ciudad de México: SEP-Setenta/Diana.

- Medina Esquivel, René (2011). *¿Siempre la misma historia? Viejas inercias y alternativas vanguardistas para la enseñanza de la historia*, texto inédito.
- Ortiz, Félix; Silvia Etchegaray y Mónica Astudillo (2006). “Enseñar en la universidad. Dilemas que desafían a la profesión”, *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, Universidad Nacional de Río Cuarto/Área de Vinculación, año 1, núm. 4, marzo.
- Pagès I Blanch, Joan (2004). “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en Nicolás, Encarna y José A. Gómez (coord.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 155-178.
- Pereyra, Carlos, *et al* (1990). *¿Historia para qué?*, Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Pozo, Juan Ignacio y Miguel Gómez Crespo (2000). *Aprender y enseñar ciencia*, Madrid: Morata.
- Prats, Joaquín (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*, colección Recursos Didácticos, Mérida-España: Junta de Extremadura, Consejería de Educación Ciencia y Tecnología.
- Saint-Onge, Michel (1997). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.

Artículo recibido: 2 de marzo de 2011

Dictaminado: 12 de abril

Segunda versión: 17 de abril de 2011

Aceptado: 17 de abril de 2011