



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR, Historia
Facultad de Filosofía y Letras**

**Modelo de autoevaluación diagnóstica centrado en las
historias de vida de los docentes de historia para diseñar
propuestas de actualización**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, HISTORIA.**

P R E S E N T A

Erika Michelle Ordóñez Lucero

Tutor: Sebastián Plá Pérez, IISUE

México D. F., octubre de 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN

Esta investigación es una propuesta que busca contribuir a mejorar los procesos de formación permanente y actualización de los profesores de historia de la educación media superior. En México la mayoría de los profesores de éste nivel educativo son profesionistas en historia, economía, sociología y otras disciplinas afines, y llegan a la docencia sin la formación adecuada para enseñar. Eso se traduce en múltiples problemáticas como la falta de objetivos claros y de profesionalización. Por esta razón se busca conocer el proceso de conformación de la identidad docente por medio del Método Biográfico para proponer esquemas de actualización surgidos de las necesidades de los propios profesores. Para ello se diseñó un taller que es una derivación de los grupos de investigación e implicación (GII) propuesto por Vincent de Gaulejac y se llevó a cabo en dos ocasiones en el año 2013 con profesores de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, ambos del subsistema de educación media superior de la UNAM.

AGRADECIMIENTOS

Escribir unos agradecimientos podría parecer algo sencillo después de todo el trabajo realizado, pero no lo es. La mayor complicación siempre será no dejar fuera a todas esas personas que contribuyeron con el trabajo. Pero aunque suene trillado, si omito algún nombre no es con mala intención o porque no tenga agradecimiento sino porque son tantos que necesitaría tantas cuartillas como las que constituyen esta tesis.

Como siempre desde hace casi una década agradezco al origen del impulso que me ha llevado a buscar nuevos caminos, experiencias y aprendizajes. Inspiración es una palabra que queda corta para describir todo lo que Víctor González es para mí, gracias por mantenerte a mi lado, gracias por todo tu apoyo de todas las diferentes maneras que incansablemente me lo diste pero sobre todo gracias por escucharme una y otra vez hablar sobre la tesis, sé que no hay nadie que haya escuchado más paciente y hasta entusiastamente mis avances, descubrimientos y preocupaciones, no tengo más que un infinito agradecimiento para ti.

También agradezco a mis amores, mis hijos. Damián, esta vez no sólo me tuviste paciencia sino que has sido un gran apoyo con tus palabras de ánimo y tu maravillosa ayuda, no pude tener un mejor asistente. Alejandro, te agradezco toda tu paciencia, eres muy pequeñito y a pesar de eso siempre me apoyaste, me mantuviste anclada, esas tardes jugando, me ayudaron a refrescar la mirada para volver al trabajo. Hijos ustedes son un gran motivo para esforzarme.

Agradezco a Milton Ordóñez, mi padre, por su apoyo constante. Siempre, aunque no estés de acuerdo, has apoyado mis decisiones y te has mantenido a mi lado. Tu presencia me ha acompañado en estos años y lo hará siempre. Gracias por las charlas, las ideas, las reflexiones y las experiencias. Adriana Montoya tu papel ha sido invaluable, como parte de mi familia te has involucrado con todos y sobre todo te agradezco el tiempo y amor que le has dado a mis hijos. Gracias por las palabras de aliento, por ser ejemplo y por tu apoyo con los pequeños.

Sin duda las rutinas y hábitos que tengo y que he tratado de fomentar en mis hijos, y que me dieron el tiempo para trabajar en la tesis, vienen de mi mamá. Emilia Lucero te agradezco y ante todo reconozco que tus enseñanzas de infancia me han marcado profundamente y que gracias a muchas de ellas pude realizar este trabajo conforme lo planeado. Compaginar las dimensiones de mi vida ha sido más fácil gracias a ti. También agradezco a mi hermana Reneé y a mi cuñado Alyjer por mantenerse al pendiente de mi familia.

Agradezco también a mis compañeras, sin ellas el paso por la maestría habría sido menos enriquecedor, a Tania, Estéfany, Rocío y Alicia les agradezco mucho todo lo que compartimos, su amistad y su apoyo. Sus palabras de aliento me ayudaron a mantenerme firme en el ritmo de trabajo y a no rendirme cuando sentí que ya no podía más. Su alegría me contagio y me llenó de entusiasmo. Les agradezco su amistad.

A todos los maestros de la MADEMS, todos ellos comprometidos con lo que hacen. Cada uno aportó un mundo de posibilidades a mi práctica docente. En especial quiero agradecer a Roberto Fernández quien no pidió otra cosa más que pensar en lo que hacemos. También le agradezco a Álvaro Alcántara por su apasionada manera de enseñar, sin duda un muy buen comienzo. A Mercedes de Agüero por su conocimiento y su fabulosa manera de compartirlo, otra apasionada. A Tere Arvizu porque desde el día uno fue ejemplo de que con trabajo duro las metas se logran. A Laura Favela por su exigencia y por las charlas queretanas que me mantuvieron firme en mi convicción de hacer las cosas bien y a tiempo. A la gente de la coordinación de MADEMS también le doy las gracias. A la Dra. Ofelia Contreras porque siempre nos escuchó y apoyó, a Lucía Martínez que me recibió y orientó con cada trámite y que además me impulsó para escribir y dar a conocer mi trabajo en otros lados. Laura Alanís que con una gran sonrisa nos recibía a pesar de tener trabajo. Adriana Maldonado que hizo el paso por la maestría más fácil y ameno.

A la maestra Adriana García Gutiérrez de la UAM-Xochimilco por haberme introducido al Método Biográfico y por las grandes experiencias que compartimos. Otros profesores de ésta institución a los que no dejo de dar gracias son Hugo Sáez y Bruno Lutz.

Tuve la fortuna de recibir el apoyo y acompañamiento del Pastor Adoniram Gaxiola quien me desafió a ser una mejor persona, sus palabras de motivación y aliento nunca fueron dirigidas a la inmovilidad sino todo lo contrario, siempre fueron un reto para ser y actuar de manera íntegra, digna y libre. Gracias por todo y sobre todo por ese café que me invitaste después de pedirme que armonizara y fuera congruente en todos los aspectos de mi vida.

Gracias a la UNAM, después de éstos dos años y de la enorme cantidad de recursos y posibilidades con los que me vi beneficiada entiendo y también afirmo que es la Máxima Casa de Estudios.

Mi reconocimiento y agradecimiento a todos los profesores que entusiasta y amablemente participaron en los talleres, gracias por compartir su vida, sus experiencias, conocimientos, preocupaciones y aspiraciones. Sin todos ustedes este trabajo simplemente no hubiera sido posible.

Finalmente agradezco y reconozco a Sebastián Plá. Su labor como tutor fue magnífica, su apoyo y respaldo me dieron la confianza necesaria para realizar esta investigación.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
Capítulo 1	
HERRAMIENTAS TEÓRICAS: HISTORIAS DE VIDA, AUTO-EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y <i>ETHOS</i> AUTÓNOMO DEL PROFESOR DE HISTORIA	17
Historias de vida: método de investigación, formación e implicación.....	18
AUTO-EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	24
<i>ETHOS</i> DOCENTE EN EL PROFESOR DE HISTORIA.....	29
ANTES DE CONTINUAR.....	34
Capítulo 2	
EL TALLER	35
CARACTERÍSTICAS GENERALES.....	36
SESIÓN UNO, TRAYECTORIA VOCACIONAL Y PROFESIONAL.....	39
SESIÓN DOS, CULTURA ESCOLAR.....	45
SESIÓN TRES, EL ESTUDIANTE COMO JOVEN	48
SESIÓN CUATRO, POSICIONAMIENTO HISTORIOGRÁFICO	51
SESIÓN CINCO, DIAGNÓSTICO Y CIERRE	52
DE LOS PARTICIPANTES	54
ANTES DE CONTINUAR.....	58
Capítulo 3	
CUATRO DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	59
HISTORIA DE VIDA.....	60
CULTURA ESCOLAR	77
JÓVENES	84
POSICIONAMIENTO HISTORIOGRÁFICO.....	88
ANTES DE CONTINUAR.....	96

Capítulo 4

LA AUTOEVALUACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO.....	98
EL MODELO FODA.....	98
EL CICLO DE REFLEXIÓN	106
COMENTARIOS DE LOS PARTICIPANTES ACERCA DEL TALLER	112
ANTES DE CONTINUAR.....	115
CONSIDERACIONES FINALES.....	117
Historias de vida.....	117
Auto-evaluación diagnóstica	120
<i>Ethos</i> docente	122
Mejorar el modelo	127
Acerca de mi propia práctica.....	128
Bibliografía	131
ANEXO 1. PROGRAMA DEL TALLER.....	137
ANEXO 2. REPRESENTACIONES GRÁFICAS PRODUCIDAS EN LOS TALLERES	140

INTRODUCCIÓN

Ingresar a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior significó un fuerte cuestionamiento acerca de la práctica docente, de la forma en que se enseña la historia y acerca del sentido de enseñarla a jóvenes estudiantes de nivel medio superior. También significó un fuerte cuestionamiento al observar la propia participación en la reproducción de las formas, los contenidos y en general los discursos aprendidos a lo largo de los años, a pesar de haber realizado algunas investigaciones en el ámbito educativo que cuestionaban dicha reproducción. Por otra parte también llegó un cuestionamiento ya no personal sino más amplio a un sistema que parecía, en aquel momento, continuar la enseñanza de la tan desdeñada “historia de bronce”, ¿por qué un profesionista de la historia parece incurrir en las mismas faltas que una licenciada en sociología? La experiencia previa con el método biográfico permitió dirigir la mirada hacia la historia de vida de los maestros con la intención de saber cómo se configuró en cada uno de quienes ejercen esta profesión, la concepción acerca del qué, para qué y cómo de la enseñanza de la historia.

Aunque la vida profesional del maestro de historia parezca ser algo relativamente conocido a nivel social y a través de lo administrativo, la formación y el desempeño laboral y tal vez por ello se le suela restar importancia, en realidad se conoce poco de la historia de vida del profesorado. Se desconoce su crianza, su vida escolar, su vocación, la formación inicial y permanente, la vida familiar y social, las creencias, los valores personales, los anhelos y temores que les han llevado a la construcción de su ser docente. Igualmente y aunque existen importantes trabajos en este campo (Evans, 1991, Trejo Barajas, 2009, Díaz Barriga, 2002), se conoce poco acerca de las concepciones historiográficas del docente, ¿Qué piensa sobre el objetivo de enseñar historia en el nivel medio superior?, ¿sabe cuál es su estilo de enseñanza y lo relaciona con sus posturas sobre la historia y la educación?, ¿dónde y cómo se definió su orientación profesional?, ¿tiene una orientación política definida?, ¿la orientación política influye en su estilo de enseñanza y en su idea del sentido de la enseñanza de la historia?, ¿qué orienta su postura frente a la historia?, ¿los años de experiencia son un factor importante en la vida profesional? Lo poco que se conoce no

ayuda mucho a intervenir en el proceso de formación permanente o actualización de profesores de historia desde una base sólida.

Institucionalmente, se avala una visión bastante pragmática de la educación. La eficiencia y la gestión en el aula abruma a los docentes con requerimientos normativos, técnicos e instrumentales que deben cumplir en tiempos y espacios específicos. Esto provoca que, en muchos casos, los profesores lleven a cabo una práctica basada en el ejercicio burocrático y administrativo más que en los problemas específicos de la enseñanza de la historia, deteriorando su propia imagen personal, social y profesional. Se desvaloriza la enseñanza de la historia y con ello la reflexión e investigación sobre este tema, y se legitima un *ethos* docente que convierte al profesorado en espectador de la rutina del proceso educativo o en administrador de contenidos, provocando una desprofesionalización del maestro de historia.

En México como en otros países, al menos de América Latina, los docentes de historia en el nivel medio superior tienen como principal formación profesional la licenciatura en alguna disciplina de las ciencias sociales, no siempre los profesores son historiadores. Estos profesionistas no han sido formados para el ejercicio de la docencia (Díaz Barriga, 2002), sin embargo muchos de ellos la practican y conforme pasa el tiempo toman los cursos de actualización indicados o elegidos por deseo propio.

Por ejemplo, en el caso de la Licenciatura en historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el programa contempla las asignaturas obligatorias de enseñanza de la historia I y II, sin embargo el perfil profesional de la licenciatura indica que se busca formar un

...profesional que recopila y ordena los vestigios del pasado humano; los sistematiza e interpreta; reconstruye los hechos históricos y los explica. Identifica procesos sociales o espirituales de distintas duraciones y extensiones, y postula modelos de explicación general o teorías generales del desarrollo histórico... (UNAM FFyL, 2012)

Es decir que el profesionista puede desempeñarse como profesor de historia porque tiene los conocimientos disciplinares, pero también puede dedicarse a la investigación y otras actividades, no es una formación específica para la docencia.

Frida Díaz Barriga (2002), llevó a cabo una investigación con profesores de historia del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM durante la cual encontró que los modelos de formación docente en dicho colegio recibían una fuerte influencia de los paradigmas psicológicos o pedagógicos prevalecientes en un momento determinado, además de que estaban sujetos a los vaivenes de la política educativa y a los dictados de organismos internacionales. Una de las tendencias pedagógicas que se ha identificado como la que más ha permeado el nivel medio superior es la funcionalista, centrada en las tareas del “buen docente”, en donde el objetivo, más que transformar es modernizar. Esta tendencia se enfoca en la capacitación en técnicas de diseño y enseñanza, es decir, la docencia es concebida como la administración de la información y ejercicio de manejo y control del aula.

Un grupo altamente heterogéneo es el de los docentes de historia según Arístides Medina (2000; 65). Hay desde bachilleres hasta egresados de cualquier carrera con doctorado en historia. Lo anterior aunado a otros factores como la concepción de historia que, según el autor, se diluye en los programas, ha generado una situación problemática. La historia se ha infravalorado, mal entendido y usado de acuerdo a intereses. El problema de la falta de una formación docente bien planeada provoca el desconocimiento de dos temas fundamentales que según Medina se debe plantear un profesor de historia: a) cuál es la historia que se va a enseñar y, b) cómo se va a enseñar esa historia. Esta propuesta agrega un tercer cuestionamiento para el profesor de historia: ¿para qué enseñar historia en el nivel medio superior?, o ¿cuál es el sentido de enseñar historia en el nivel medio superior? Sin embargo, lejos de dar o plantear una única respuesta, la propuesta que aquí se expone busca promover la reflexión de los docentes, generar un posicionamiento más sólido en cuanto a lo que implica la práctica de la docencia de la historia con base en una formación permanente y en el diseño fundamentado de procesos de actualización surgidos desde las propias necesidades manifestadas por los docentes.

Pero ¿En realidad el docente de historia en el nivel medio superior se ha conformado con ser un administrador de contenidos, acrítico e irreflexivo? Aunque algunos autores (Díaz Barriga, 2002; Amézola, 2011; Medina, 2000) señalan la importancia de conocer las reflexiones de los docentes, sus creencias y pensamientos en cuanto a la historia y su

enseñanza, hacen ver esta abstracción como un elemento de formación, es decir, han buscado provocar la reflexión del docente hacia una teoría o cuerpo de conceptos acerca de la enseñanza de la historia y su importancia.

Este panorama hace que valga la pena intentar comprender desde otras perspectivas la condición docente, por ejemplo, recuperando al profesorado desde su subjetividad. El método biográfico propone las historias de vida como prácticas de investigación, formación e implicación que pueden ayudar a comprender los patrones culturales que se han conjuntado para construir la profesionalidad y la identidad docente. Mediante el uso de las historias de vida, es posible encontrar elementos comunes que analizados colectivamente pueden ayudar a entender una situación problemática específica, como lo es el caso de la enseñanza de la historia en el nivel medio superior, pero también a proponer nuevas formas de ejercer dicha enseñanza.

Por lo anterior, el objetivo central de esta tesis fue realizar una investigación que permitiera diseñar un modelo de auto-evaluación para docentes de historia de nivel medio superior, que tuviera como eje las historias de vida abordadas desde el método biográfico, para hacer un diagnóstico e identificar necesidades de actualización docente. Para alcanzar dicha meta, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Definir qué componentes de la historia de vida abordada desde el método biográfico pueden contribuir a la auto-evaluación diagnóstica del docente de historia de nivel medio superior.
- Identificar y definir los elementos que componen la identidad profesional del profesor de historia de nivel medio superior.
- Señalar los componentes de un diagnóstico de necesidades de actualización docente en el nivel medio superior.
- Definir la noción de auto-evaluación diagnóstica utilizada en esta propuesta
- Señalar los alcances de la propuesta aplicada a un grupo concreto de profesores de historia de nivel medio superior

Además, las preguntas que guiaron la elaboración de esta propuesta fueron: ¿Cuáles son las características que debe tener un modelo de auto-evaluación y diagnóstico de necesidades

de actualización para el docente de historia? ¿Cuál es el impacto de la formación docente en la historia de vida del maestro de historia? ¿Cómo impacta la historia de vida y profesional la formación del docente de historia? ¿Pueden las historias de vida, abordadas desde el método biográfico ofrecer un marco reflexivo-explicativo de la propia práctica docente? ¿Las historias de vida, abordadas desde el método biográfico, pueden llevar al docente a comprender, diagnosticar y generar alternativas sobre su práctica?

Las investigaciones acerca de los conocimientos y pensamientos del profesor de historia son escasas, sobre todo en México y Latinoamérica, sin embargo, existen varias en este tema y en enseñanza de las ciencias sociales que vale la pena considerar aunque la mayoría hayan sido realizadas en países de habla inglesa y por lo tanto deben considerarse tomando en cuenta las diferencias estructurales. En cuanto a las investigaciones sobre los conocimientos del profesor de historia, se encuentra la de Peter John (citado en Villaquirán, 2008) quien aborda el tema de los conocimientos que necesitan los profesores de historia para ser más efectivos con su quehacer profesional.

Por otra parte, en el ámbito de la investigación etnográfica sobre la enseñanza de la historia y sobre los métodos de aula utilizados por los profesores de historia, es posible encontrar varias investigaciones realizadas en Estados Unidos como las de M. T. Downey y L. S. Levstik (citado en Villaquirán 2008) quienes recurrieron a varios métodos e investigaciones previas; y la de K. Weiss quien se basó en encuestas nacionales realizadas al final de la década de los setenta del siglo XX. Entre los trabajos más relevantes se encuentra el de McNeill (citado por Villaquirán, 2008) quien realizó estudios etnográficos a lo largo de todo un periodo académico en cuatro centros educativos, los resultados de McNeill aun son considerados de un gran valor ya que fue de los primeros investigadores en señalar que la manera de enseñar varía de un profesor a otro en un mismo centro y en centros diferentes; que en la dinámica interna del aula durante las clases de historia se generan actividades que vale la pena estudiar; que la interacción entre administradores, profesores y alumnado, influyen en la manera en que se enseña la historia y, finalmente que la manera en que se enseña la historia está más influenciada por el maestro que por mediadores como el libro de texto.

Este texto está organizado en cuatro capítulos. En el primero se encuentran desarrolladas las categorías analíticas que guían la elaboración de la propuesta, estas son: las historias de vida, el *ethos* profesional del profesor de historia y la autoevaluación diagnóstica. Las historias de vida, desde el punto de vista del método biográfico, son el relato autobiográfico de lo psíquico, lo relacional, lo intra-familiar y lo social. Es un método de investigación en el que los sujetos trabajan sobre su historia a partir de los relatos de vida, por medio de árboles genealógicos, fotos, correspondencia, diarios íntimos, dibujos, dramatizaciones, juego de roles, etc. Así, al analizar su historia individual, los docentes podrán explorar cómo esta está influida socialmente, indagando cómo las relaciones sociales influyen en la historia y la vida psíquica de un individuo y comprenden la dialéctica que existe entre el individuo producto de la historia y el individuo productor de historia.

La palabra *ethos*, proviene del griego *êthos* y quiere decir carácter o manera de ser (Yuren, 2005; 23) y en esta propuesta se utiliza para referirse al modo de hacer y actuar en una profesión. El *ethos* profesional está asociado a un componente identitario y se considera que es sobre todo en la actividad donde se configura la cultura profesional. Esta cultura se manifiesta como representaciones compartidas cuya fuente está en la experiencia que se va produciendo por las prácticas profesionales cotidianas. Las representaciones que se construyen acerca del ejercicio de la docencia de la historia en el nivel medio superior es lo que en esta investigación se llama *ethos* profesional del profesor de historia. Por otro lado y con base en las propuestas de Yurén (2005) y De Gaulejac (2002) se propone que es posible que los docentes identifiquen, analicen, reflexionen y cuestionen esas representaciones para que las puedan manejar propositivamente y generen alternativas en el ejercicio de su profesión, a esto se le llamará *ethos* docente autónomo del profesor de historia.

Con el término auto-evaluación diagnóstica se quiere hacer referencia a una actividad que permite obtener información acerca de un objeto para emitir un juicio. La evaluación y la formación permanente del docente se relacionan en la medida en que la evaluación permita al maestro reflexionar sobre los componentes de su práctica. Por otro lado, la auto-evaluación es diagnóstica porque proporciona al maestro y al investigador información sobre las representaciones que poseen los profesores al momento de participar en el taller,

informaciones que son el punto de partida para organizar el proceso de formación permanente.

El Método biográfico, que es una práctica de investigación, formación e intervención, guiada por las historias de vida de los sujetos. Es investigación porque pretende construir conocimiento, es formación porque pretende que los sujetos den sentido a su propia experiencia y es intervención porque busca contribuir a la implicación de las personas en la acción social. Los grupos de investigación e implicación (GII) son una propuesta del método biográfico e involucran, como su nombre lo indica, que los participantes del grupo con el que se trabaja no son únicamente objetos pasivos, sino que se vuelven activos, generando información, aportando datos y elaborando junto con el resto del grupo hipótesis colectivas que lleven a la reflexión y al logro del objetivo propuesto. Se trata de un trabajo cognitivo de comprensión de procesos, de producción de hipótesis explicativas, de análisis de mecanismos de implicación en los que está en juego la historia personal, familiar y social de cada uno de los participantes. El material producido, mucho o poco, significativo o no, depende de la implicación de cada participante, de su deseo de sumergirse en su pasado para actualizar los factores que estructuran, en este caso, su práctica docente.

Un concepto fundamental es el de historicidad, este es un concepto fenomenológico desarrollado por Husserl, Heidegger y Gadamer y retomado por Vincent de Gaulejac (2005) y hace referencia a la posibilidad de los individuos para tomar distancia con relación a su historia y actuar sobre sí mismos. Es una concepción dinámica de la historia ya que reflexiona acerca de la relación entre lo que ha pasado y lo que puede ocurrir. De acuerdo con Edmundo O'Gorman (2006), la historicidad es la aptitud o capacidad de engendrar historia y el ejercicio autónomo de dicha capacidad.

En el segundo capítulo se describe el método utilizado que es al mismo tiempo la propuesta. Se plantean cuatro elementos que componen la docencia de la historia y que conforman la identidad docente y se articulan en una secuencia que al mismo tiempo que busca conocer dicho proceso de conformación de identidad, lleva a los profesores participantes por un proceso reflexivo acerca de su historia de vida, su orientación vocacional y vida profesional, la cultura escolar, concepción de joven y posicionamiento historiográfico.

En primer lugar se propone una reflexión individual y grupal acerca de la manera en la que se fue configurando la vida profesional de los participantes, desde la orientación vocacional y los diferentes giros y momentos de cambio, hasta la vida profesional actual. El propósito fue que el profesor analizara el camino que recorrió hasta llegar a ser docente de historia. El segundo elemento trabajado fue la cultura escolar para que el profesor identificara los elementos que la conforman por medio de diferentes dispositivos, particularizara su forma de vivirla en su práctica docente y distinguiera su impacto dentro del aula. El tercer elemento fue la concepción de joven, esto con la intención de reflexionar acerca de la forma en que la cultura escolar y los profesores caracterizan a los jóvenes y promover una concepción de joven que rebase los límites del intercambio en el aula. Finalmente se retomó lo que en esta propuesta se ha llamado el posicionamiento historiográfico, aunque este no implica únicamente optar por una tradición historiográfica sino una concepción de historia, de enseñanza, de joven, de docente y del sentido de enseñar historia en el nivel medio superior. Se concluye el capítulo con una descripción de los instrumentos de autoevaluación y diagnóstico utilizados.

En el capítulo tercero se retoman las narraciones de los profesores para contrastarlas con las categorías analíticas y con los elementos que conforman la docencia de la historia, por lo que se retoman las cuatro dimensiones ya señaladas y se incorporan las elaboraciones discursivas de los participantes para contrastar y analizar la conformación de la identidad docente y por lo tanto la concepción acerca de la enseñanza de la historia que se tiene. La riqueza de la información obtenida a lo largo de los dos talleres hizo necesario hacer una selección minuciosa de las narraciones que se retomaron buscando recuperar las más representativas.

El capítulo cuarto es un análisis del llenado de los instrumentos de autoevaluación y diagnóstico por parte de los profesores, se contrastan los resultados con la noción de autoevaluación diagnóstica elaborada en el primer capítulo para conocer la concepción de autoevaluación que tienen los docentes que participaron en los talleres y su forma de diseñar esquemas personalizados de actualización. También se retoman algunas de las opiniones de los participantes acerca del taller.

Las consideraciones finales están divididas en cuatro partes, una dedicada a las consideraciones acerca de las historias de vida como modelo para la autoevaluación de profesores de historia, otra plantea una serie de reflexiones sobre la planificación sustentada de la formación permanente, una más retoma la noción de *ethos* profesional autónomo y la relaciona con los resultados obtenidos. Finalmente se encuentra un espacio para las consideraciones finales acerca de la forma en que la elaboración de la propuesta se relaciona con la práctica docente de la tesista.

Entre las consideraciones finales es importante destacar la dificultad de los profesores para diseñar sus propios esquemas de actualización tomando como punto de partida su historia profesional, y su posible relación con la forma en que operan los programas institucionales de formación docente y con la dificultad para concebir la docencia como un proyecto de vida más que como una opción laboral más. Otro aspecto relevante tiene que ver con el sentido que le dan los profesores a la enseñanza de la historia ya que, sin importar la tradición o tradiciones a las que se consideren más cercanos la mayoría de ellos consideran que el objetivo de enseñar historia es dar a conocer al joven la realidad que ya está conformada y que él se inserte en la misma, un elemento de formación profesional que es importante tener en cuenta: ¿para qué enseñamos historia? Esto también se relaciona con la concepción de joven que tienen los maestros, dicha concepción no es individual sino que es parte de la cultura escolar.

En los anexos se encuentra el diseño del taller a manera de secuencia, y algunas de las representaciones gráficas elaboradas por los participantes.

Capítulo 1

HERRAMIENTAS TEÓRICAS: HISTORIAS DE VIDA, AUTO-EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y *ETHOS* AUTÓNOMO DEL PROFESOR DE HISTORIA

En este primer capítulo se plantean las herramientas teóricas que guían esta tesis. El objetivo es conocer las historias de vida-profesionales de los docentes de historia en el nivel medio superior para identificar sus necesidades de actualización o formación permanente. La primera de estas herramientas son las historias de vida. Para comprender cómo pueden ser utilizadas en la auto-evaluación diagnóstica, se hace un breve recorrido desde su surgimiento como método de investigación, la manera en que han sido utilizadas en el campo de la educación y en los procesos de formación docente; identificando los supuestos teóricos de las mismas. Al final se hace referencia a las opciones metodológicas que se pueden utilizar y a las distintas técnicas que se han empleado, retomando aquellas que considero serán las más adecuadas para elaborar la propuesta.

En la segunda parte se elabora una definición de lo que en esta investigación se ha llamado auto-evaluación diagnóstica, partiendo de una definición de evaluación y relacionándola con la formación docente. La tercera parte de este capítulo, desarrolla la noción de *ethos* docente, cómo se conforma y cuáles son los rasgos particulares del *ethos* docente del profesor de historia que se utilizaron. Al final se hace una síntesis de lo expuesto y se unen las tres herramientas para que cobren el sentido y coherencia necesarias para elaborar la propuesta del taller de implicación-investigación.

Historias de vida: método de investigación, formación e implicación

Supuestos teóricos de las historias de vida

El enfoque de historias de vida surge como una alternativa al positivismo y a la investigación social basada en el experimento y la encuesta que buscaba competir en exactitud con las ciencias “duras”. Dicho enfoque proponía reducir la distancia que se había establecido por medio de los métodos cuantitativos con el objeto de estudio. En el sentido estricto de técnica de investigación social, las historias de vida surgen en el siglo XX con la sociología de la Escuela de Chicago y los estudios antropológicos de Paul Radín (González Monteagudo, 2008/2009; 210). “El campesino polaco en Europa y América” de William Thomas y Florian Znaniecki (2004) es la obra que vincula a la Escuela de Chicago con el nacimiento de las historias de vida. Dichos investigadores combinaron datos empíricos con la teoría, pasaron meses siguiendo a migrantes polacos en su tierra natal y en su camino a Norteamérica. Utilizando correspondencia personal, diarios de los migrantes y archivos de la oficina de inmigración de los Estados Unidos, Thomas y Znaniecki construyeron un amplio y detallado relato acerca de la experiencia migratoria polaca (González Monteagudo, 2008/2009, pág. 211).

El enfoque biográfico fue muy usado en el ámbito de la antropología para estudiar el cambio cultural y la relación entre cultura y rasgos de la personalidad en los aborígenes y las tribus nativas de Norteamérica (Pujadas, 1992). Aunque entre 1920 y 1945 la obra de Thomas y Znaniecki fomentó numerosos estudios sobre los procesos de desviación y marginación social, análisis de roles, valores, procesos de socialización y descripción cultural. Tras la Segunda Guerra Mundial, el interés de los antropólogos y sociólogos por los estudios biográficos decayó.

A partir de la década de los sesenta, la antropología y la sociología recuperaron los métodos de historias de vida. En 1959 se publica “La imaginación sociológica” de Charles Wright Mills (1959). En esta obra, Mills habla sobre la “necesidad de situar la investigación social en el punto de intersección entre la historia, las estructuras sociales y la biografía” (González Monteagudo, 2008/2009; 211). A partir de la década de 1960 las historias de

vida experimentaron un fuerte auge, durante ese periodo se encuentran las contribuciones de Daniel Bertaux (1989) quien introdujo la investigación mediante relatos de vida en Europa.

En esta misma década (1960), Oscar Lewis (Los hijos de Sánchez, 1965) optó por la observación participante y las entrevistas en profundidad para recoger relatos de vida de familias marginadas en México y Puerto Rico. El aporte de Lewis fue abrir las puertas a la posibilidad de estudiar las prácticas cotidianas desde el discurso oral de los propios sujetos y divulgarlas sin mediaciones conceptuales o disciplinares (González Monteagudo, 2008/2009; 210-211).

José González Monteagudo señala que hacia finales del siglo XX se acentúa la crisis del funcionalismo, del estructuralismo, del conductismo y de los enfoques experimentales y cuantitativos en general favoreciendo un giro interpretativo que beneficia el desarrollo de paradigmas cualitativos como la investigación acción, etnografía, análisis del discurso, interaccionismo, fenomenología, hermenéutica, estudios feministas e historias de vida (2008/2009; 212). Ejemplo de estas nuevas formas de investigación cualitativa son Jerome Bruner (1991) quien orientó el interés de la psicología hacia la cultura y la construcción narrativa del medio, Clifford Geertz (1989) que introdujo la perspectiva del significado en la antropología, Paul Ricoeur (1996, 2004) cuya filosofía permitió reflexionar acerca de la temporalidad humana, la memoria y la identidad narrativa y, Michel Foucault (1990) que habló de las funciones sociales y discursivas de la hermenéutica favoreciendo el debate sobre los usos ideológicos y formales de los materiales biográficos. Después de esto, la mirada cualitativa en la investigación social se desarrolló de manera pluralista por medio de la antropología, la sociología, la pedagogía, la psicología y la historia oral (González Monteagudo, 2008/2009; 212)

Actualmente, las historias de vida, según la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*, son prácticas de investigación, formación e intervención, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. Es una práctica de investigación porque su objetivo es la producción de conocimiento, es una práctica de formación porque la meta que persigue es contribuir a que los sujetos den sentido a su vida y es una práctica de intervención porque el

fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social (ASIHVIF, 2013).

Historias de vida y formación docente

Las historias de vida se comienzan a utilizar como método de investigación y formación en educación durante la década de 1980 como parte de un movimiento general de crítica al positivismo y de desarrollo de la investigación cualitativa en sus dimensiones de acción, formación e investigación (Lopes, 2011; 24). Desde principios de los años setenta se comienzan a cuestionar las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación y se empieza a dar más importancia al significado y la interpretación de los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos (Hernández, 2011; 14). Durante este período, se expanden la educación permanente, los estudios del ciclo de vida y los de identidad. Los años ochenta del siglo XX fueron años de cambios profundos para la profesión docente, autores como Anthony Giddens (1994), Boaventura Sousa Santos (1995) y Claude Dubar (1995), hacen referencia a una crisis de la modernidad y a una mutación social y cultural. Es en este marco que surge el interés por la identidad, por los procesos de formación de la misma y por la construcción de las relaciones con los demás.

En el campo específico de la educación, el uso de las historias de vida se asoció al reconocimiento de la importancia de la formación de la persona y de su experiencia individual y colectiva para la construcción del conocimiento profesional, poco a poco el enfoque narrativo empezó a cobrar relevancia para realizar este tipo de investigaciones. A finales de la década de 1980 y principios de la década 1990, surgen muchos libros que son un buen ejemplo de lo anterior, por un lado están “El malestar docente” y “Profesores en conflicto” de José Manuel Esteve, “Teacher’s lives and careers” de Stephen Ball e Ivor Goodson y “Vidas de profesores” de Antonio Novoa. Además Franco Ferrarotti (1983) y Antonio Nóvoa y Matthias Finger (1988), publicaron obras sobre el método biográfico y la formación docente. Actualmente, el potencial curricular y pedagógico de las historias de vida en la enseñanza y formación de docentes es considerado una gran oportunidad para transformar la vida profesional de los docentes y la investigación sobre los mismos (Lopes, 2011; 29-30)

Las historias de vida utilizadas como método de formación de docentes han propuesto prestar atención a la biografía como guía para la reflexión acerca de la práctica y la experiencia, introducir cambios en este ámbito a partir del uso de diarios de experiencia, la consideración de que lo personal está profundamente vinculado con lo político y social y, la valorización de las narrativas como formas de representar la realidad y de investigarla.

Otro aporte importante de las historias de vida a la formación docente, es la noción de construcción del sujeto, es decir que la formación del sujeto es permanente y dinámica, la formación docente no es vista como la acumulación constante de competencias y saberes, sino como un proceso de cambios profundos en la identidad profesional, además, implica procesos de subjetivación que conllevan transformaciones y re-estructuración de las formas de identificación.

Juana M. Sancho y Fernando Hernández (1998) han realizado investigaciones en las que analizan el fracaso de las reformas educativas y descubren que considerar al maestro como un aplicador de las visiones y propuestas de los expertos ha sido una idea equívoca. Sancho y Hernández descubrieron que las creencias y pensamientos de los profesores, identificados por medio de biografías, pueden llegar a ser tan relevantes como los conocimientos o habilidades que posean. De ahí la importancia de conocer las historias de vida-profesionales de los docentes para diseñar sus procesos de actualización y formación permanente.

Existen varias propuestas para la formación permanente de profesores desde las historias de vida. Una de las que más se ha empleado, es el uso de la narración de experiencias pedagógicas, por ejemplo, Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2013) proponen trabajar con documentos narrativos para generar reflexiones acerca de las decisiones, saberes y supuestos que pone en juego un docente en el ejercicio de su tarea profesional. Butt, Raymond, McCue y Yamagishi (2004) han propuesto la autobiografía colaborativa como una forma de dar voz a la experiencia del profesorado. Por su parte Juana María Sancho (2011, 2013) ha utilizado las historias de vida como una metodología para explorar cómo los docentes se enfrentan a los cambios. Por medio de materiales biográficos, entrevistas y discusiones grupales, esta investigadora y su equipo han buscado identificar las condiciones objetivas (ser profesor, hombre-mujer, edad, disciplina, residencia, etc.) que

están asociadas a las posiciones y afectan la vida de los individuos que pertenecen a una categoría social particular.

Un ejemplo más acerca del uso de las historias de vida es el de Silvia López de Maturana (2012) quien por medio de entrevistas a profundidad identificó y definió cuatro categorías para perfilar al buen profesor o a la buena profesora. En el caso específico de las historias de vida utilizadas en la formación de profesores de historia, está en caso de Dení Trejo (2009) quien ha abordado algunos de los problemas asociados a la enseñanza de la historia utilizando la historia oral como punto de partida metodológico.

Los ejemplos señalados anteriormente dan pistas sobre la forma en que se pueden utilizar las historias de vida en la formación docente, sin embargo, las historias de vida como método de formación e implicación ofrecen una gran cantidad de opciones metodológicas y técnicas que se pueden combinar en función de la finalidad que tenga la investigación. A continuación se señalan estas opciones metodológicas y aquellas que considero que son las más adecuadas para lograr los objetivos de esta propuesta.

Metodología de las historias de vida

En *Ethos* y autoformación del docente, Teresa Yurén hace referencia a los diferentes dispositivos de formación de profesores y apunta que un dispositivo es un mecanismo que une diversos elementos que puestos en movimiento, contribuyen a cumplir una función. En el campo de la educación, se utiliza el término para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos, reglas, etc.) dispuestos de tal manera que al ponerse en movimiento, conducen al logro de un objetivo determinado que contribuye a solucionar una demanda social o necesidades individuales (2005; 40-45).

Existe una gran cantidad de opciones metodológicas cuando se trabajan historias de vida, éstas pueden ser instrumentos de trabajo individual como autobiografías, diario personal, textos temáticos, testimonios materiales, creación de objetos, instrumentos de papel y lápiz. También se pueden utilizar instrumentos de trabajo cara a cara como entrevistas, cuestionarios y métodos proyectivos (presentar imágenes o palabras que generen alguna respuesta que proyecte la experiencia de los sujetos). Además, existen instrumentos de trabajo colectivo como discusiones orales a partir de materiales elaborados por los sujetos,

autopresentaciones y uso colectivo de materiales como imágenes o narraciones (Formenti, L., citado por González Monteagudo 2008/2009, 216-217).

La mayor parte de las técnicas o dispositivos propuestos por las historias de vida se basan en un trabajo de ubicación, es decir permiten poner en evidencia la identidad y la diversidad de situaciones, y generalidades representativas que intervienen en la historia de cada sujeto, por eso las historias de vida también tienen una dimensión formadora. En esta dimensión, el trabajo realizado provoca reorganizaciones en la forma en que se sitúan los participantes, es un trabajo de formación personal que incrementa la función de historicidad de los individuos, es decir, permite tomar distancia con relación a su historia y actuar sobre sí mismos. Historicidad es una concepción dinámica de la historia ya que reflexiona acerca de la relación entre lo que ha pasado y lo que puede ocurrir, “la historia” no quiere decir el pasado en el sentido de lo que ha ocurrido, sino de lo que adviene (De Gaulejac, Rodriguez, & Taracena, 2005). La historia de vida permite al sujeto percibir la historicidad de su existencia e incitarlo a un esfuerzo para dar cuenta de su propia historia e interpretarla. La historicidad también cuenta con una dimensión colectiva que es la comprensión de que cada individuo se encuentra dentro de un campo de determinaciones sociales que condicionan sus conductas y representaciones.

Entre las opciones metodológicas, se encuentra la del creador de la novela familiar y trayectoria social: Vincent de Gaulejac, quien ha desarrollado un modelo de seminarios o talleres de investigación e implicación que son a la vez un trabajo cognitivo en el que se busca comprender procesos, se construyen hipótesis explicativas y se analizan mecanismos de implicación en los que está en juego la historia personal, familiar y social de cada uno de los participantes. Este dispositivo se organiza de tal forma que favorece la implicación personal en cuanto utiliza soportes que facilitan la emergencia y exploración de la historia de cada participante, y permite una profundización colectiva de las trayectorias individuales, poniendo cada historia en resonancia con la de los otros (2005, 49-60).

El objetivo de los talleres propuestos por De Gaulejac es que los participantes produzcan colectivamente hipótesis explicativas en torno a una problemática que el investigador plantea. La problemática brinda una guía sobre cómo ir interpretando los materiales producidos por los participantes. Estos materiales son generados por medio de diferentes

técnicas como dibujos, árboles genealógicos, entrevistas, etc., y pueden ser verbales o no verbales. La reconstrucción se facilita cuando se alternan fases de expresión verbal y la utilización de técnicas de exploración no verbales como dibujos, dramatizaciones, juego de roles, imagen teatral, disfrases y máscaras. Las técnicas no verbales permiten la emergencia del imaginario, de lo no explicado, de las contradicciones vividas, de lo imprevisible, favorecen la implicación permitiendo la expresión libre y el distanciamiento al no trabajar directamente sobre el sujeto, sino sobre el material que ha producido (De Gaulejac, 2005; 54).

En esta investigación se buscó la producción de hipótesis individuales y colectivas acerca de los elementos que configuran el ejercicio de la docencia de la historia en el nivel medio superior y cuáles son las opciones de formación permanente o actualización que podrían ayudar a enriquecer dicha práctica. Para ello se utilizó el taller de implicación-investigación como opción metodológica, y se incluyeron técnicas como dibujos, dramatizaciones, sociogramas, líneas de vida institucional, elaboración de preguntas y entrevistas.

AUTO-EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

En este apartado se relacionan las historias de vida con el concepto de auto-evaluación diagnóstica, para ello se da una noción de evaluación y su uso en la formación docente y posteriormente se describe lo que en esta investigación se considera como auto-evaluación diagnóstica.

Evaluación y formación docente

Cuando se habla de formación del docente de historia, se hace referencia a procesos educativos que se orientan a contribuir a la formación de sujetos que se ocupan o se ocuparán de la enseñanza de la historia en alguna institución escolar. Por lo que la formación de docentes consiste en un conjunto de actividades y experiencias educativas que se orientan a la formación de aquellos que a su vez y a su tiempo planearán actividades y experiencias educativas.

Aunque la noción de evaluación tiene un carácter polisémico, tradicionalmente ha sido tomada como sinónimo de medición. Teresa González (2000) señala que cuando la evaluación viene de altas instancias, es vivida por los docentes como “rendimiento de cuentas”, por lo que la evaluación se ha convertido en una amenaza para el profesor. Por su parte Omar Garrido y Paola Fuentes (2008; 128), señalan que

...la historia de la evaluación docente nos muestra una tradición donde prevalecen desacuerdos, confusiones y desencuentros que dicen relación fundamentalmente con la identificación y definición de los criterios de calidad de los profesores, de los propósitos y consecuencias del proceso evaluador, todo lo cual involucra una serie de dificultades en el terreno práctico, hacia la acción evaluadora que muchas veces se refleja en la falta de aceptación por parte de los profesores ante la administración del proceso de evaluación.

Pero la evaluación no es sólo valoración subjetiva. Existen diversas definiciones del término, sin embargo, Mariana Miras e Isabel Solé (1990) señalan que existe una acepción muy extendida sobre lo que es la evaluación y es la que se refiere a la misma como la actividad por medio de la cual se emite un juicio, ya sea sobre una persona, un fenómeno, una situación o un objeto, en función de distintos criterios. Las mismas autoras consideran la evaluación educativa como

...una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo. (p. 421)

Además, de acuerdo con Miras y Solé, la evaluación educativa responde siempre a una finalidad que, la mayoría de las veces, implica tomar decisiones respecto al objeto evaluado. La finalidad de la evaluación es entonces un aspecto de suma importancia pues determina en gran medida la información que se pretenda obtener y evaluar, los criterios que serán

utilizados como punto de referencia y los instrumentos que se utilizarán (pp. 421-422). De la finalidad que tenga la evaluación dependerá también el tipo y forma o modelo de evaluación que sea utilizado.

En cuanto a los tipos o modelos de evaluación, Denise Vaillant (2008; 9-10) identifica diversos modelos de evaluación posibles, todos ellos basados en el interés o la finalidad del evaluador. Por ejemplo están los que se basan en el perfil del docente, estos modelos se interesan en la formación de base y la experiencia del docente. También están los modelos que se basan en los resultados obtenidos por los estudiantes y los comportamientos en el aula, estos modelos se interesan por los vínculos que el profesor establece con el alumnado, con el saber y por las estrategias que son utilizadas para motivar a los estudiantes. Otro modelo de evaluación, es el basado en las prácticas reflexivas de los docentes cuyo interés se centrará en el elemento o elementos que correspondan con la finalidad de la evaluación.

Para que la evaluación se convierta en un dispositivo de formación que permita orientar y fortalecer la práctica, es necesario definir sus modelos de partida y la sistematización de la información por medio de la investigación (Álvarez, 1997). Un modelo de evaluación permite representar, jerarquizar, ordenar e interpretar aquellos elementos sobre los que se requiere información. Por ello es importante hacer explícitos la finalidad de la evaluación, la información que se busca obtener, la metodología por medio de la cual se va a obtener la información y los parámetros o referencias por medio de las cuales se organizará dicha información.

Las historias de vida como modelo de evaluación se inscriben en el enfoque de la práctica reflexiva ya que en esta investigación, la evaluación es considerada un acto de aprendizaje y tiene el propósito de contribuir al mejoramiento del ejercicio de la docencia de la historia en el nivel medio superior, proporcionando información sobre el ser docente de los profesores para que puedan reflexionar y comprender los elementos que configuran su ejercicio de la docencia de la historia.

La evaluación docente puede ser formativa si incorpora activamente al docente en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza de la historia en éste caso. De acuerdo con Teresa Yurén, toda formación docente requiere experiencia y reflexión.

Además, el proceso de formación tiene como base la relación con los otros, pues no hay identidad sin identificaciones, ni articulación de identidades al margen de la relación con los otros (2005; 28-32).

Se ha señalado que la evaluación es una actividad que permite obtener información acerca de un objeto para emitir un juicio, además se ha visto que la evaluación y la formación permanente del docente se relacionan en la medida en que la evaluación permita al maestro reflexionar sobre los componentes de su práctica.

Auto-evaluación diagnóstica

El término auto-evaluación hace referencia al hecho de que un sujeto, en este caso el docente de historia, se haga cargo de una parte de su propia evaluación. La persona asume su propio proceso de evaluación y en cierta medida adquiere independencia de la institución escolar (Yuren, 2005; 40-45). En este trabajo, la auto-evaluación es la posibilidad de que el maestro de historia cuestione la forma de evaluar y auto-evaluarse, la forma de ejercer la práctica docente, de manejar los contenidos, de darle sentido a la enseñanza de la historia, todo ello por medio de un dispositivo de evaluación que va más allá de la medición. Lo que se propone por medio de la auto-evaluación diagnóstica es darle al maestro de historia, la posibilidad de ir identificando las condiciones que posibilitan que viva experiencias de autoproducción de sí mismo como sujeto que se hace cargo de su propia formación.

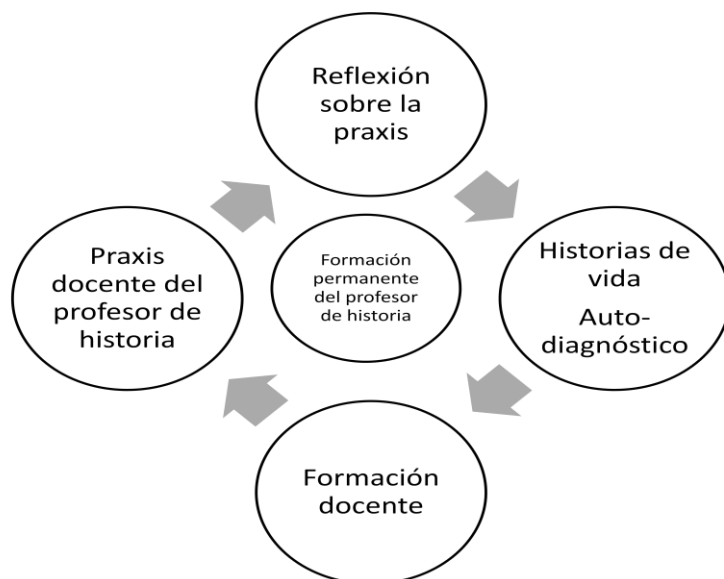
La auto-evaluación es diagnóstica porque proporciona al maestro y al investigador información sobre las representaciones que poseen los profesores al momento de participar en el taller, informaciones que son un punto de partida para organizar el proceso de formación permanente.

A partir de la autoevaluación y la reflexión en solitario y en comunidad, se pueden construir conocimientos profesionales. Según Omar Garrido y Paola Fuentes, el énfasis debe ponerse en lo diagnóstico formativo del proceso evaluativo para poder identificar las eventuales debilidades de la práctica y estar en posibilidad de corregirlas y mejorar (2008, 126-127). En esta investigación, la auto-evaluación diagnóstica por medio de las historias de vida

abordadas metodológicamente en un taller de investigación e implicación, es un proceso de sistematización y organización de la experiencia profesional con el que se pretende que el docente de historia obtenga información acerca de la manera en que se ha estructurado su identidad profesional, desde una perspectiva intersubjetiva¹, crítica y reflexiva para que junto con las diferentes autoridades educativas, pueda tomar decisiones sólidas y fundamentadas sobre su proceso de formación permanente o actualización.

La formación permanente del profesor de historia de nivel medio superior es un proceso continuo que implica reflexión sobre la praxis, auto-evaluarse, actualizarse (formación permanente), ejercer la docencia incorporando los elementos de la formación permanente, volver a reflexionar sobre la praxis, volver a auto-evaluarse y así sucesivamente. Las historias de vida pueden ser un elemento importante de este proceso, ya que ocupan un espacio significativo del mismo, al permitir y promover la reflexión y la auto-evaluación sobre la praxis.

El esquema que se muestra continuación representa el proceso de formación permanente del profesor de historia del nivel medio superior y permite identificar los espacios en los que las historias de vida pueden ser utilizadas.



Esquema 1

¹ Teresa Yurén define la intersubjetividad como un ambiente en el que los sujetos se reconocen como tales y se supera la lógica instrumental en aras de la comunicación (2005; 29)

***ETHOS* DOCENTE EN EL PROFESOR DE HISTORIA**

Aunque la idea de un estilo de docencia de la historia adecuado o bueno depende de diversas condiciones, situaciones, lugares y tiempos; se ha señalado ya que cuando se realiza una evaluación o auto-evaluación es necesario definir un modelo que contenga ciertos criterios que servirán como referente para obtener información, ordenarla, interpretarla y generar reflexiones.

En cuanto al modelo, se dijo que el taller de investigación-implicación es un modelo basado en la práctica reflexiva. Sin embargo, aun hace falta establecer los criterios acerca de lo que debe saber y hacer un profesor de historia en el nivel medio superior. El conjunto de estos criterios es lo que se llama *ethos* docente autónomo del profesor de historia. Este apartado explica la noción de *ethos* profesional y la forma como este se configura y posteriormente define lo que es el *ethos* docente autónomo y lo que este implica para un profesor de historia en el nivel medio superior.

Ethos profesional

Teresa Yurén ha abordado el *ethos* y la autoformación del docente desde diversos dispositivos. La palabra *ethos*, proviene del griego *êthos* y quiere decir carácter o manera de ser (2005; 23) y en esta propuesta se utiliza para referirse al modo de hacer y actuar en una profesión. El *ethos* profesional está asociado a un componente identitario y es sobre todo en la actividad donde se configura la cultura profesional. Esta cultura se manifiesta como representaciones compartidas cuya fuente está en la experiencia que se va produciendo por las prácticas profesionales cotidianas. De acuerdo con Jean Blin (1997; 70-71), las representaciones son construcciones mentales que orientan la práctica y permiten al individuo comunicarse, comprender el mundo y controlar su ambiente social. Entonces, el *ethos* profesional está atravesado por representaciones que se construyen en la actividad profesional y en función de un referente colectivo que da sentido y significado a las actividades y al contexto en el que se actúa.

Cuando se habla de *ethos* profesional, se hace referencia a un conjunto de pautas de valor, códigos de conducta, derechos y obligaciones de los profesionales, que han sido establecidos como válidos tanto por quienes ejercen la profesión como a nivel social. Los que desempeñan la profesión van incorporando alguno o todos los elementos a su sistema de representaciones configurando así el *ethos* profesional. Entonces el *ethos* profesional es una forma de comportarse en relación con los otros en el campo profesional. De acuerdo con Teresa Yurén, para que se configure el *ethos* profesional, "...se requiere de entonces, de la internalización de valores y pautas de valor y de códigos o prescripciones que determinan qué está permitido o prohibido, qué debe hacerse y qué debe evitarse..." (2005; 38-39).

El *ethos* profesional del docente, se va configurando poco a poco. Las representaciones acerca de lo que es la docencia se empiezan a configurar incluso antes de ejercerla a través de la observación y la convivencia con los profesores. Así pues lo que Frida Díaz Barriga (2002) llama docencia de sentido común es esa representación interiorizada que tenemos sobre lo que es y lo que implica ser profesor de historia. Sobre este mismo tema, Donald Schön (1992; 17-51) señala que el ejercicio de la profesión suele implicar muchos más elementos que aquellas competencias y contenidos abordados en las escuelas y dice que es importante reflexionar acerca de lo que se hace sin saber exactamente cómo y por qué, es decir que es importante formalizar la reflexión acerca de la práctica.

Esta definición de *ethos* profesional, permite ver que el pensamiento y el comportamiento de los docentes son menos espontáneos de lo que se piensa. Sin embargo cabe preguntarse si es posible que los docentes cuestionen esas representaciones y las puedan manejar propositivamente para generar alternativas en el ejercicio de su profesión. Vincent de Gaulejac (2002; 53-57) señala que el individuo no se reduce al conjunto de las determinaciones sociales y de los procesos de socialización que lo constituyen. Por lo tanto es posible que ese *ethos* profesional del profesor se conforme por las representaciones sociales y por la apropiación consciente que el docente haga de las mismas. Veamos qué caracteriza al *ethos* docente autónomo del profesor de historia y por qué es importante definir estos elementos.

El profesor de historia y el *ethos* docente autónomo

Si el *ethos* docente se va conformando en el hacer y actuar cotidiano, es posible conocer y reflexionar acerca del mismo y de los elementos que lo integran. Teresa Yurén (2005; 40) se refiere al *ethos* docente autónomo como “la clase de *ethos* que se requiere para orientar una práctica profesional responsable, comprometida con el proyecto existencial del docente y orientada a lograr un modo de convivencia que aliente la equidad.” El *ethos* docente autónomo implica transformarse a sí mismo, el reconocimiento de las obligaciones que se tienen y una aspiración a ser de determinada manera. El ser docente de historia en nivel medio superior, implica un modo particular de ser docente, es decir, todos los docentes comparten ciertos rasgos y características, los docentes de nivel medio superior compartirán aún más elementos, pero el *ethos* autónomo del profesor de historia de nivel medio superior tiene ciertos elementos que lo particularizan.

Silvia López de Maturana (2012; 5-11) habla de cuatro categorías para perfilar al buen profesor, estas son la motivación de logro, autoconfianza, autonomía y trabajo colaborativo. Con la categoría de motivación de logro, la autora hace referencia a una postura optimista del docente que busca desafíos profesionales, espacio y tiempos de superación y que tiene una alta disposición al aprendizaje. Además un docente con motivación de logro, asume su profesión con compromiso y responsabilidad social, busca superarse y saber más. Los profesores con motivación de logro, asumen una postura dinámica ante el ejercicio de su profesión y suelen hacerse cuestionamientos acerca de la misma. La autoconfianza hace referencia a la posibilidad de confiar en los conocimientos y habilidades que se poseen, a asumir la responsabilidad que conlleva la enseñanza. Si un profesor confía en sí mismo, se aventura a buscar intervenir en el sistema escolar, si existe confianza se crea un contacto emocional indispensable para afianzar el acercamiento de los alumnos al aprendizaje. La autonomía se compone de convicción, reflexión crítica e iniciativa, elementos que permiten al docente proponer alternativas educativas, tomar decisiones y defenderlas. Ser autónomo es buscar las formas de participar en espacios, tiempos y propósitos comunes, sin imponer criterios o descalificar a aquellos con quienes no se está de acuerdo. El trabajo colaborativo es la cuarta categoría que usa para perfilar al buen profesor. Según la autora, esta categoría permite reducir el individualismo y el ostracismo profesional impactando a todos los

implicados en el proceso educativo. El trabajo colaborativo implica “búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias cooperativas para la toma de decisiones” (López de Maturana, 2012; 9).

Con estas cuatro categorías se puede empezar a construir un perfil o referente que posibilite la auto-evaluación de los docentes, sin embargo aún falta hacer referencia a las especificades del docente de historia, para esta cuestión retomaré las tipologías del profesor de historia propuestas por Ronald Evans (1991).

El objetivo de Evans era explorar las concepciones de los maestros sobre el significado de la historia y la relación de estas con los estilos de enseñanza. Para ello, definió una serie de elementos a observar en los maestros que participaron en el estudio. En primer lugar estaban las concepciones sobre los objetivos de la historia y las valoraciones sobre su utilidad. En segundo lugar, exploró las concepciones sobre los modelos históricos y las opiniones sobre las nociones de progreso y declive. En tercer lugar, Evans examinó el grado de generalización que cada maestro consideraba adecuado y, finalmente investigó las concepciones sobre la aplicabilidad de la historia, es decir, la relación de los acontecimientos históricos pasados con el presente.

Además, para construir las tipologías, en las entrevistas que realizó, Ronald Evans buscó conocer las concepciones sobre el significado de la historia, una descripción sobre el estilo de enseñanza del entrevistado y las ideas de los maestros sobre el origen de sus concepciones. Evans encontró en su estudio que elementos como los años de experiencia, la especialidad principal (es decir la formación profesional inicial), el nivel de educación alcanzado, las horas semestrales de historia impartidas, el punto de vista y la filiación política, sexo y religión, también eran significativos al momento de relacionar las concepciones y el estilo de enseñanza de la historia.

Finalmente, Evans (1991; 66-75) describió cinco estilos de enseñanza que organizó en las siguientes tipologías: a) el narrador de historias. En este estilo predominan los detalles sobre las personas y los acontecimientos. Para estos maestros el objetivo central en el estudio de la historia es ampliar los conocimientos culturales o rendir homenaje a los predecesores. En la organización de la clase predomina la exposición y la narración de

historias. b) el historiador científico. Para este grupo de maestros, la comprensión de los procesos históricos y el ampliar los conocimientos sobre los orígenes para comprender acontecimientos actuales, son las razones del estudio de la historia. Por esta misma razón estos maestros le dan gran importancia a la explicación e interpretación históricas. Los maestros que pertenecen a este estilo de enseñanza, buscan dar a los alumnos un espíritu de investigación y cuestionamiento como forma de estimular el interés, la actividad y el pensamiento. c) el relativista o reformador. Para este estilo de docencia, lo más importante es la aplicabilidad de la historia al presente, creen que se pueden extraer lecciones de la historia y que es posible extraer de ella leyes provisionales. Este estilo se orienta a la investigación que parte de problemas actuales. d) el filósofo cósmico. Estos maestros consideran las generalizaciones o leyes que relacionan los acontecimientos como el aspecto más interesante de la historia. También consideran que existen modelos definitivos en la historia y que esta es cíclica, señalan la teoría como parte esencial de la historia y también consideran las implicaciones de esta para el futuro. e) el ecléctico. Este estilo combina dos o más concepciones sobre la historia, tienen múltiples concepciones los objetivos del estudio de la historia y por lo mismo su estilo de enseñanza también es muy variado, respondiendo a las necesidades e intereses de los alumnos.

Lo anterior, muestra la importancia de ayudar a los maestros de historia en el nivel medio superior a tener claros los elementos que conforman su ser docente, es decir su *ethos* profesional, con base en ciertos referentes y parámetros como los enlistados anteriormente. Si aspectos como la religión o la cantidad de años ejerciendo la profesión son factores que intervienen en la conformación de la identidad docente, es necesario conocer los que conforman la de los profesores de historia de nivel medio superior para poder incidir en una transformación de la práctica educativa. Un *ethos* docente autónomo en el profesor de historia se compone por la posibilidad del maestro de reflexionar individual y colectivamente sobre los diversos factores que estructuran el ejercicio de su profesión y por la posibilidad de transformar esos elementos para transformar su práctica. Un *ethos* docente autónomo permite mirar la configuración de las diferentes dimensiones de la docencia como resultado de procesos y por lo mismo mirar su práctica e identidad desde una perspectiva histórica.

ANTES DE CONTINUAR

A lo largo de este capítulo he desarrollado las herramientas teóricas que guían esta propuesta. Por un lado hablé del *ethos* docente autónomo del profesor de historia de nivel medio superior y dije que se conforma por la posibilidad del maestro de reflexionar individual y colectivamente sobre los diversos factores que estructuran el ejercicio de su profesión y por la posibilidad de transformar esos elementos para transformar su práctica. Que este *ethos* involucra la reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la historia en el nivel medio superior y los elementos que orientan la postura de los profesores sobre dicho sentido. Esta noción de *ethos* docente autónomo se relaciona ampliamente con la de auto-evaluación diagnóstica, ya que con este término hago referencia a la posibilidad de que el maestro de historia mire, por medio de un dispositivo la forma como se estructura el ejercicio de la docencia para identificar informaciones clave que le permitan tomar decisiones sobre su formación permanente.

Continuando con la relación de las herramientas o conceptos desarrollados aquí, las historias de vida-profesionales trabajadas en un taller de investigación implicación cierran el círculo de la formación de profesores. El taller de investigación-implicación es el dispositivo por medio del cual los maestros, pero también quienes realizan la investigación e incluso las autoridades escolares podrán ver las informaciones construidas y analizadas con la finalidad de definir las necesidades reales de actualización docente que repercutan en el ser docente de los maestros de historia y en la forma en que se enseña la misma a los alumnos de nivel medio superior.

Las historias de vida pueden ser una buena forma de ampliar los espacios de libertad en los dispositivos de formación docente, permitiendo que el docente en formación trabaje sobre sí mismo y sobre sus relaciones con los otros.

Capítulo 2

EL TALLER

Este capítulo está dedicado a explicar el método de investigación que es al mismo tiempo la propuesta. Se habló ya de las historias de vida y del método biográfico en particular, se retomaron sus características generales como la producción colectiva de hipótesis explicativas en torno a una problemática que el investigador plantea, la producción de materiales por medio de diferentes técnicas que pueden ser verbales y no verbales, el uso de fases de expresión verbal y técnicas de exploración no verbales de manera alternada y la necesidad de favorecer el distanciamiento al trabajar con el material producido y no directamente con el sujeto.

El taller se estructuró por sesiones, cada sesión con un tema específico y con una serie de actividades o dispositivos que facilitarían la profundización paulatina en cada uno de los elementos o dimensiones planteados. Por esa misma razón, se organiza la información de este capítulo de acuerdo con las sesiones del taller, cada sesión tiene un propósito, un contenido que es una breve explicación del tema que se abordó y la explicación de los dispositivos utilizados. Además se encontrará un primer apartado dedicado a exponer las características generales del taller, ahí se encontrarán aquellos elementos que guiaron el diseño de la propuesta y que permanecieron a lo largo de las cinco sesiones.

Al final se hace una breve presentación de los participantes en los talleres para que en los capítulos que siguen, al retomarse su producción, el lector esté familiarizado con esos personajes de los que va a hablar.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Se realizaron dos talleres. El primero del 29 de julio al 2 de agosto de 2013 durante el periodo interanual de la UNAM, en las instalaciones de la unidad de posgrado de la misma institución en Ciudad Universitaria. Participaron seis profesores, todos pertenecientes a diferentes planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). El segundo se llevó a cabo del 2 al 6 diciembre de 2013, durante el periodo intersemestral de la UNAM en las instalaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Vallejo, participaron nueve profesores todos pertenecientes al mismo.

Para estructurar el taller, se retomaron como soportes metodológicos algunas técnicas derivadas de los Grupos de Investigación e Implicación (GII) del enfoque Socio-clínico propuesto por Vincent de Gaulejac (1998 y 2005). En el capítulo anterior se habló sobre los seminarios o talleres de investigación e implicación en los cuales los participantes son invitados a trabajar sobre su historia a partir de tres elementos:

- Los relatos de vida
- Los medios de objetivación de su historia (árboles genealógicos, fotos, correspondencia, diario, agenda, etc.)
- Los medios de proyección y de expresión (dibujo, juego de roles, dramatizaciones, etc.)

Estos elementos permiten explorar la historia individual y relacionarla con el campo social en el que se inscribe, identificar de qué manera esta historia influye en la forma de ser, de pensar, en las elecciones afectivas, ideológicas, económicas y profesionales. Esta exploración de la historia personal se basará en la formación del proyecto vocacional y profesional, la genealogía familiar, las elecciones y rupturas en lo vocacional y profesional, el posicionamiento historiográfico y sus cambios, la incorporación a la cultura escolar y los momentos de adaptación, cambio y crisis, la identificación del ser joven estudiante propio con el de los jóvenes con quienes se trabaja y el análisis de esta relación a través del tiempo.

La exploración se realizó por medio de técnicas de expresión verbal y no verbal, mismas que generaron materiales sobre la historia de vida-profesional de los participantes. A su vez, estos materiales se convirtieron en el soporte para el análisis grupal e individual. Los aportes se articularon por el análisis colectivo del material producido, es decir, los materiales generados fueron analizados colectivamente y se sugirieron diversas hipótesis. El trabajo se centró en torno al discurso producido por los participantes durante las sesiones del taller. De acuerdo con la propuesta de De Gaulejac (2005), el grupo es un espacio de producción y elaboración narrativa de cada uno de los participantes; en el que es posible articular diversos elementos relacionados o referidos con su labor como profesores y profesoras de historia de nivel medio superior.

Por otra parte, la coordinación grupal del taller se desarrolló mediante el encuadre del grupo elaborativo-vivencial (Aguado & Palomino, 2010). Esta propuesta se basa en implementar soportes metodológicos que recuperen las vivencias de los participantes en torno, en este caso, a la actividad docente y sus componentes. Otro elemento de este encuadre, también presente en el GII, es la producción de expresiones simbólicas (gráficas o habladas) por medio de las cuales el participante puede ir recordando y recuperando la forma en que ha vivido su vida profesional, en lugar de buscar conocer lo “efectivamente sucedido”, lo que se pretende recuperar es la interpretación que se ha construido respecto a la práctica de la docencia de la historia.

Las técnicas empleadas, permitieron recuperar las significaciones acerca de la docencia, al mismo tiempo que buscaron abrir a los participantes la posibilidad de establecer vínculos entre los componentes de su ser docente, producir nuevas interpretaciones, nuevas lecturas que permitan re-construir el pasado y resignificarlo

...a efecto de dar lugar a nuevos, diferentes sentidos que permitan comprender “lo que se es, lo que se piensa, siente y fantasea”, y por tanto, se da lugar a un proceso de re-construcción de su pasado, a efecto de reconocer y modificar los aspectos que lo han constituido, pasando de un lugar de desconocimiento y determinación a uno de

autoconstitución, comprensión y responsabilización (Aguado & Palomino, 2010; 24)

Dadas las características del trabajo que se realizó en el taller (elaboración de información y reflexiones con base en lo vivido por cada uno de los participantes), se consideró necesario retomar las condiciones de trabajo propuestas por Griselda Albarrán y Elvia Taracena (2012):

- a. Guardar absoluta confidencialidad y mostrar respeto por lo que cada uno de los integrantes aporta en el trabajo grupal.
- b. No comentar el contenido de las sesiones fuera del escenario grupal.
- c. Asistir de manera puntual y regular.
- d. No emitir juicios de valor sobre las opiniones del grupo.
- e. Elegir de manera individual si se desea participar verbalmente así como el grado de profundidad de dicha participación, sin que exista presión externa para definirla.

Todas las sesiones se estructuraron con un tema principal y con un orden de reflexión que comenzaba por la producción de expresiones simbólicas por parte de los participantes, continuaba con la presentación discursiva, para posteriormente profundizar por medio de los comentarios y explicaciones elaboradas por los mismos participantes.

El taller se organizó para una duración de 20 horas distribuidas en 5 días de trabajo continuo. Los temas se definieron con base en el apartado *Ethos docente autónomo del profesor de historia* del capítulo anterior en donde se habló de los diferentes estilos de docencia y los aspectos que los caracterizan como la forma de comprender y enseñar los procesos históricos y las razones del estudio de la historia, y en los resultados de un sondeo realizado a 24 profesores de historia del sistema de bachillerato UNAM (ENP y CCH), el día 28 de junio de 2013 durante una sesión del curso *Pensar históricamente o conciencia histórica: dos categorías para la enseñanza de la Historia*, impartido por el Dr. Sebastián Plá en el marco del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD). Los temas de trabajo quedaron definidos de la siguiente manera: sesión 1: trayectoria vocacional y profesional; sesión 2: cultura escolar; sesión 3: los estudiantes como jóvenes; sesión 4:

posicionamiento historiográfico y, sesión 5: elaboración de la auto-evaluación. A continuación se describe el contenido de cada una de las sesiones.

SESIÓN UNO, TRAYECTORIA VOCACIONAL Y PROFESIONAL

El trabajo de este día se enfocó a la reflexión individual y grupal acerca de la manera en la que se fue configurando la vida profesional de los participantes, desde la orientación vocacional y los diferentes giros y momentos de cambio, hasta la vida profesional actual. El propósito de esta sesión es que el profesor analice el camino recorrido para llegar a ser docente de historia por medio de dispositivos gráficos como el sociogenograma y la línea de vida para que pueda identificar momentos decisivos, críticos, de ruptura, de cambio y definición que han orientado su vida profesional.

Contenidos

Sobre este tema, Vincent de Gaulejac (2005; 91-101) ha señalado la existencia de un proyecto parental que es el conjunto de representaciones que los padres se hacen del futuro de sus hijos. Con base en dicho proyecto, los padres proponen metas y objetivos de vida que provienen de su propia trayectoria y que pueden condicionar el porvenir del hijo. El proyecto parental es la expresión de los deseos conscientes e inconscientes de los padres sobre los hijos pero además es un proyecto social que porta las aspiraciones del medio familiar, cultural y social y cuyo logro está relacionado con el contexto social.

El proyecto parental involucra varios niveles. Uno afectivo por el que el individuo imita a las personas amadas y ama a quienes corresponden al modelo ideal interiorizado; uno ideológico que conduce a las personas a retomar los valores, las normas y el *ethos* de los personajes que le son presentados como modelos; y un nivel social que conduce a la participación y adhesión a ciertas ideologías colectivas, sistemas éticos y diferentes tendencias sociales (políticas, religiosas, etc.).

Según De Gaulejac, el nivel de aspiración escolar y profesional de los niños está determinado por el nivel al que los padres llegaron, con el matiz del contexto social que produce modificaciones entre el status profesional y el status social en el lapso de una generación, por ejemplo, el status de maestro que se ha ido modificando a partir de la

segunda mitad del siglo pasado. Esta modificación puede deberse en parte a la masificación de la educación y sus consecuencias como la falta de profesionistas y el intento de afrontar las nuevas condiciones con viejos esquemas. Además los sistemas educativos han exigido a los profesores asumir cada vez más responsabilidades y probablemente esto ha repercutido en que se considere a los docentes como los principales responsables de los fallos que los sistemas presentan. Esta transferencia de responsabilidades no se limita a los sistemas educativos, socialmente se han trasladado a la educación formal tareas que eran responsabilidad de otros actores sociales como la familia (Vaillant, 2014). Y todo esto en un periodo de tiempo relativamente corto, provocando, sobre todo, un gran desconcierto ante las dificultades y retos actuales para la educación.

Los deseos, ideologías y modelos proponen metas a alcanzar y a evitar, que suelen ser contradictorias entre sí, por las condiciones objetivas y subjetivas de realización. Otra contradicción importante es la oposición entre el proyecto paternal y el proyecto maternal. La tensión entre ambos proyectos puede surgir por diferencias sociales, ideológicas, de género, culturales o económicas y puede generar conflictos al momento de realizar el proyecto de uno de los padres, deshaciéndose del otro.

En el capítulo anterior se mencionó que la cultura profesional y por lo tanto el *ethos* profesional se configuran en la actividad y se constituyen por representaciones acerca de lo que implica la profesión. Las construcciones mentales que orientan la docencia de la historia se han ido configurando a lo largo de la vida, tanto en el ambiente escolar como en otros espacios no necesariamente formales, ellas orientan la manera de ejercer la docencia de la historia, de tal manera que es necesario reflexionar de manera ordenada sobre nuestras ideas acerca de la profesión que se estudió y sobre la docencia y acerca de las diferentes influencias que nuestras representaciones han recibido.

Dispositivos

El contexto social y los mitos familiares juegan un papel importante en la formación de la identidad, por ello se eligieron técnicas que ayudaran a los participantes a poner en contexto su historia familiar y su profesión, a comprenderse como productos socio-históricos, pero al mismo tiempo a mirarse como productores de historia.

El primer dispositivo o técnica que se utilizó, fue el sociogenograma. Esta técnica consiste en la representación gráfica del mapa familiar, en el que se registran datos sobre cada uno de los miembros del sistema familiar (Fernández, 2013). El objetivo de esta actividad fue permitir al participante tomar distancia con respecto al sistema en el que está inmerso y que pueda buscar relaciones que expliquen actitudes o decisiones. Para el taller, se pidió a los participantes que además de ubicar a los miembros de la familia de forma genealógica, también registraran 3 datos (además del nombre) que pueden permitir profundizar en la reflexión sobre la orientación vocacional y la vida profesional, estos datos fueron: a) la edad, b) los estudios y, c) la profesión u ocupación de cada uno de los miembros consignados en el sociogenograma.

El sociogenograma abre la posibilidad de ir descubriendo el proyecto parental-familiar y las posibles tensiones y contradicciones relacionadas con el contexto social. La elaboración y presentación del sociogenograma, en el marco de esta propuesta, tiene como principal propósito generar reflexiones sobre las profesiones en la familia, la orientación vocacional y profesional, los niveles de escolaridad, a través de las generaciones y entre los pares. La reflexión acerca de la historia familiar y de la elección de profesión, puede ayudar a identificar los elementos que constituyen la propia historia de vida profesional y sus contradicciones para disminuir las tensiones entre la identidad heredada y la que se desea construir. De lo anterior, surge la importancia de incluir una reflexión de este tipo en una auto-evaluación diagnóstica.

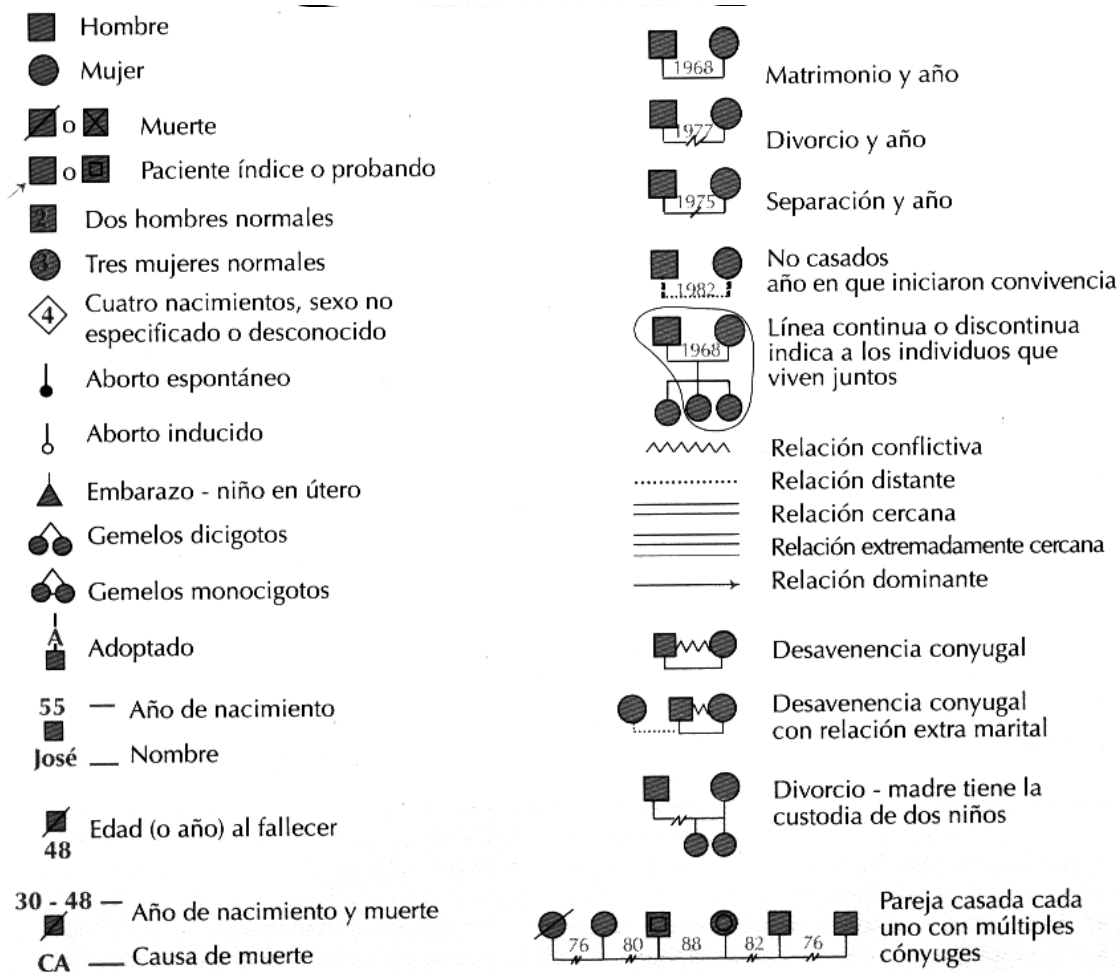


Ilustración 1

Simbología para la elaboración de sociogramas

Imagen tomada de: <http://antrofortis.blogspot.mx/2012/05/representacion-grafica-familiar.html>

La imagen anterior muestra los símbolos que se utilizan de manera general para elaborar sociogramas, genogramas o familiogramas. Estos símbolos se ha unificado de manera internacional ya que se han utilizado en diferentes ámbitos y con diferentes propósitos. En el taller no se solicitó a los participantes que marcaran los tipos de relaciones, causas de muerte, y otros elementos de la historia familiar que los pudieran incomodar, sin embargo sí se les mostraron todos los símbolos que se pueden utilizar. A continuación se pone un ejemplo de sociogramama.

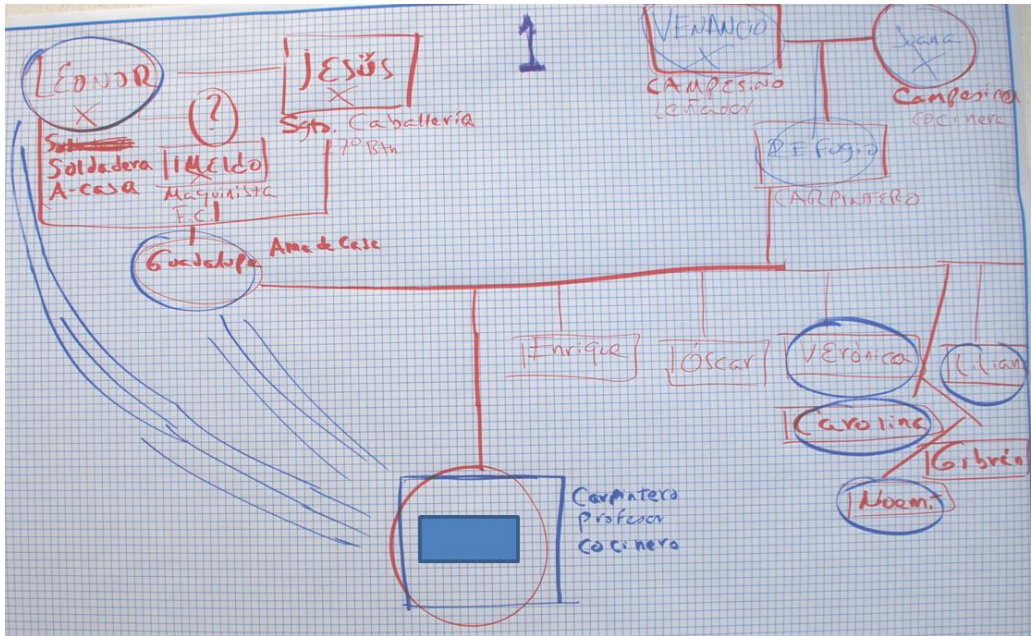


Ilustración 2
Sociogenograma elaborado por el profesor Karl

Como se puede apreciar en la imagen, la elaboración de un sociogenograma supone tres niveles: 1) el trazado de una estructura, 2) registro de la información y 3) delineado de las relaciones familiares. El sociogenograma es una especie de mapa sobre cómo diferentes miembros de la familia, están ligados de manera biológica y legal. El registro de la información varía dependiendo del propósito que se persiga.

Después de la elaboración del sociogenograma, los participantes hicieron una presentación verbal del mismo, esto con la intención de que el participante pudiera mirar la forma en que representó a su familia, y la distribución de la información que se pidió, lo que se repite, lo que no, qué elementos nuevos hay, qué elementos dejan de aparecer. La elaboración discursiva también tuvo como propósito poner en resonancia la historia familiar de cada uno de los participantes, con la de los demás, es decir, que los participantes se identificaran como sujetos con historia y productores de historia, que comparten situaciones de vida y no sólo como personas que comparten la actividad laboral.

El segundo dispositivo que se utilizó fue la elaboración por escrito y posterior discusión de los mitos familiares y sociales que existen acerca de la docencia en general y de la docencia de la historia en nivel medio superior en particular, y la forma en que estos impactan el

desempeño profesional de los participantes. Los participantes escribieron aquellas frases que en su familia o en su experiencia cotidiana hubieran escuchado sobre su profesión. Como se vio en el capítulo uno, mucho de la identidad profesional se constituye incluso antes de ejercerla por medio de las representaciones sociales que se tienen de la misma, por ello se consideró importante hacer una reflexión acerca de lo que se dice sobre el ejercicio de la docencia de la historia en el nivel medio superior. Aquí el objetivo fue que los participantes identificaran el lugar que tiene la docencia a nivel de mitos sociales y familiares y que lo relacionaran con su propia identidad como profesores. La noción de *mitos*, como se entiende en esta investigación, se puede relacionar con el concepto de *representaciones sociales* creado por Serge Moscovici (1979; 27-54), para quien son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos por medio de los cuales las personas comprenden la realidad, la interpretan y actúan. Las representaciones sociales son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico. Estas representaciones guían y orientan las acciones y las relaciones de los sujetos (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004). Sin embargo, las representaciones sociales también pueden producir cambios en el actuar y en la forma de relacionarse, por ello es importante conocer la postura social y familiar con respecto a la profesión docente para así identificar aquellos elementos que se han incorporado al *ethos* docente.

La última actividad, consistió en que los participantes elaborarán una línea vocacional y profesional de ellos mismos, dicha línea debió incluir un eje cronológico, un nombre para los momentos o períodos que identificaran o quisieran resaltar, los factores políticos, económicos, sociales y culturales que pudieran relacionar con sus momentos de cambio, afirmación, ruptura, elección y los factores individuales y familiares que relacionaran con los periodos o momentos de elección profesional y vocacional.

La línea vocacional y profesional es una técnica que se utiliza para representar gráficamente la historia de vida. Puede ser toda la historia o una etapa concreta. En este caso lo que se pidió a los participantes fue retomar su orientación vocacional y su vida profesional hasta el momento actual. Esta técnica puede permitir a los participantes ordenar e identificar momentos y acontecimientos para identificar sus prioridades, su visión de la vida y de la profesión que ejercen. El uso de la línea de vida contribuye a recordar y hacer

explícito aquello sobre lo que ya no se reflexiona por razones como el trabajo o la vida familiar y aquello sobre lo que nunca se había reflexionado.

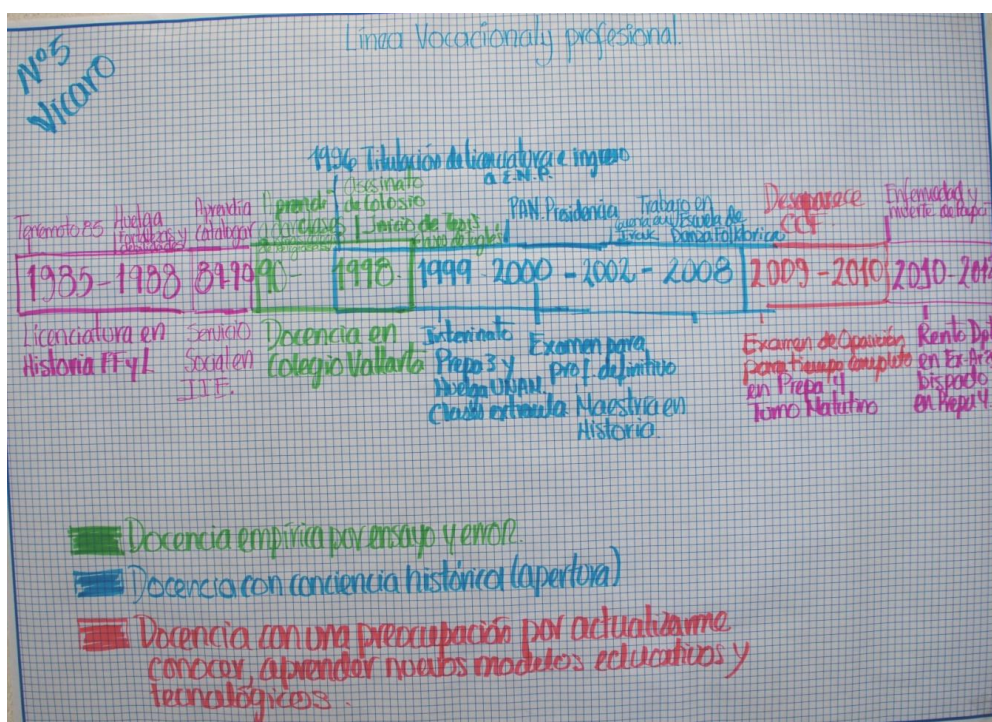


Ilustración 3
Línea vocacional y profesional realizada por Vicario

SESIÓN DOS, CULTURA ESCOLAR

El propósito del trabajo que se realizó en esta sesión fue que el profesor identificara los elementos que conforman la cultura escolar por medio de diferentes dispositivos y particularizar su forma de vivirla, para que los relacionara con su práctica docente.

Contenidos

La noción de cultura escolar, fue introducida en el ámbito histórico educativo en la segunda mitad de la década de los 90 del siglo pasado por historiadores de la educación. Uno de los primeros en utilizar esta expresión fue Dominique Julia en un trabajo sobre la cultura escolar como objeto histórico (1995 y 1996). Para Julia la cultura escolar es un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de saberes.

De acuerdo con Antonio Viñao (2006), la noción de cultura escolar también ha sido utilizada para dar cuenta de los mecanismos de transmisión de prácticas sedimentadas en las instituciones educativas a lo largo del tiempo, de la aparente inercia de los profesores que reproducen mecánicamente lo que han visto y vivido, de una forma de cultura particular que transmite saberes y conductas tanto exteriores como interiores, de la transformación y creación de saberes y procedimientos que tienen gran influencia en la naturaleza y calidad del trabajo de los profesores, incidiendo, por ejemplo, en el propósito del docente, el cual orienta y/o guía la práctica. También Andy Hargreaves (2005) ha señalado que el contexto en el que los docentes trabajan, puede limitarlos o liberarlos con respecto a lo que pueden lograr. El contexto no es visto como diferentes elementos que se conjugan sino más bien como un espacio de tensión entre las relaciones que se establecen entre profesores, entre estos con la institución, el personal administrativo y los estudiantes.

En el taller se buscó reflexionar acerca de los diferentes elementos de la cultura escolar que están presentes en los centros escolares de los participantes y la manera como los viven. Las relaciones entre los actores, la manera en la que se viven, adoptan y adaptan los diversos discursos, la institucionalidad y la forma de organizarse y la gestión del espacio físico y de los materiales son algunos de los temas que comprende la cultura escolar que se analizaron y se dialogó.

Dispositivos

El primer dispositivo que se utilizó para abordar este tema fue la elaboración de una representación gráfica por parte de los participantes acerca de lo que para ellos implica la escuela. A partir del planteamiento de ¿qué es la escuela y qué implica?, los participantes en el taller elaboraron diversos dibujos que, de acuerdo a su experiencia, respondían a esta pregunta. Posteriormente los profesores explicaron sus dibujos al resto del grupo y se habló sobre aquellos elementos que aparecen con más frecuencia y los que no se repitieron.

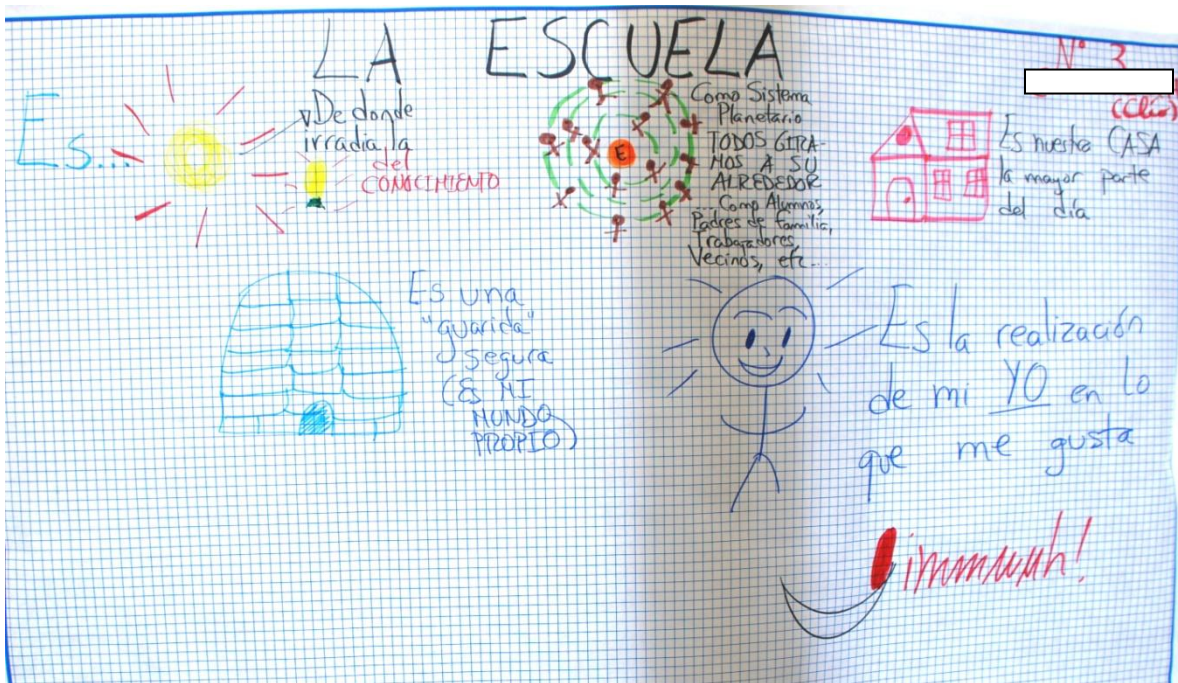


Ilustración 4

Elaboración gráfica de la profesora Clío acerca de lo que es la escuela y lo que implica.

La segunda técnica utilizada fue un sociodrama sobre una situación problemática que alguno o varios de los profesores hubieran vivido y los haya hecho cambiar algún elemento de su identidad profesional o que los haga reflexionar acerca de la cultura escolar. La técnica del sociodrama se utiliza para presentar situaciones problemáticas, ideas contrapuestas, actuaciones contradictorias, y posteriormente suscitar la discusión y la profundización del tema. Puede ser un buen estímulo para dar comienzo a la discusión de un problema o de una situación compleja como lo son la docencia y la cultura escolar (Cázares González, 2000). Como técnica de grupo y también de investigación, el sociodrama permite mostrar elementos para el análisis de algún tema con base en hechos de la vida real, también es una manera de simular algo que sucede en la vida real y que es difícil abordar de manera directa, y puede ser de mucha utilidad para explorar hechos sociales. Por otra parte, desarrolla y favorece la comprensión entre grupos e individuos por lo que también favorece la reflexión acerca de la docencia como una profesión histórico-social aunque regularmente se desempeñe de manera individual (Rojas Soriano, 2004). Esta técnica también puede contribuir a encontrar soluciones a problemas y puede favorecer la

toma de decisiones por lo que es de utilidad no sólo para generar un análisis de alguna situación sino para identificar necesidades de formación permanente.

Para esta técnica se dividió al grupo en equipos, en cada uno de ellos los participantes discutieron diferentes momentos y situaciones que hubieran vivido en su práctica docente, explicando la relevancia de los mismos hasta decidir cuál representarían. Cada equipo representó la situación elegida y posteriormente explicaron lo que había sucedido, cómo los había afectado y qué relación pensaban que tenía con la cultura escolar.

Antes de dar paso a las reflexiones se presentaron a los profesores los principales planteamientos de la cultura escolar (a qué hace referencia el término, qué busca explicar, cómo se constituye, cuáles son los elementos que la conforman y por qué se consideró relevante incluir este tema) y posteriormente se permitió a los profesores elaborar reflexiones y explicaciones retomando lo presentado por ellos en los dispositivos previos y en la presentación.

SESIÓN TRES, EL ESTUDIANTE COMO JOVEN

Durante esta sesión se buscó que el profesor hiciera un análisis de la representación que tiene acerca de los estudiantes por medio de dispositivos gráficos y discursivos para que pudiera caracterizar dicha representación y enriquecerla.

Contenidos

Es común que los profesores centren su atención en el binomio alumno-profesor cuando de la práctica educativa se trata, sin embargo Eduardo Weiss (2012), ha planteado que la investigación y la cultura escolar se han ocupado de los jóvenes casi de manera exclusiva en su dimensión de estudiantes, caracterizándolos con base en datos socioeconómicos, familiares y académicos, y ha faltado incluir otros aspectos sobre su vida que permitan profundizar la reflexión y comprensión de la misma. Por otra parte, Rossana Reguillo (2013) habla de la “importancia crucial para el México contemporáneo de pensar –y entender- a sus jóvenes”, y señala que la noción o idea de joven que se tiene en la

actualidad es el resultado de complejos procesos sociohistóricos que tuvieron lugar, sobre todo, en la segunda mitad del siglo XX.

Este planteamiento exige revisar las categorías y conceptos que marcan la manera en que se piensa a los jóvenes a partir de la experiencia del profesor y al mismo tiempo identificar cómo han sido caracterizados desde la cultura escolar, esto como primer paso de un diagnóstico que permita buscar otras formas de comprender y aproximarse a los jóvenes que estudian en el nivel medio superior. Se parte de la concepción de joven que tienen los profesores, y se propone problematizarla para generar preguntas que los ayuden a relacionar esta concepción con su estilo de enseñanza.

Dispositivos

De acuerdo con las características generales que estructuran el taller, el primer dispositivo que se utilizó fue la elaboración de una representación gráfica acerca de los estudiantes. Para ello se le pidió a los profesores que dividieran una hoja de rotafolio a la mitad y de un lado dibujaran aquello que consideraban lo agradable o placentero de los estudiantes y en la otra lo desagradable o que les provoca sufrimiento, para que posteriormente hicieran una elaboración discursiva sobre el mismo dibujo.

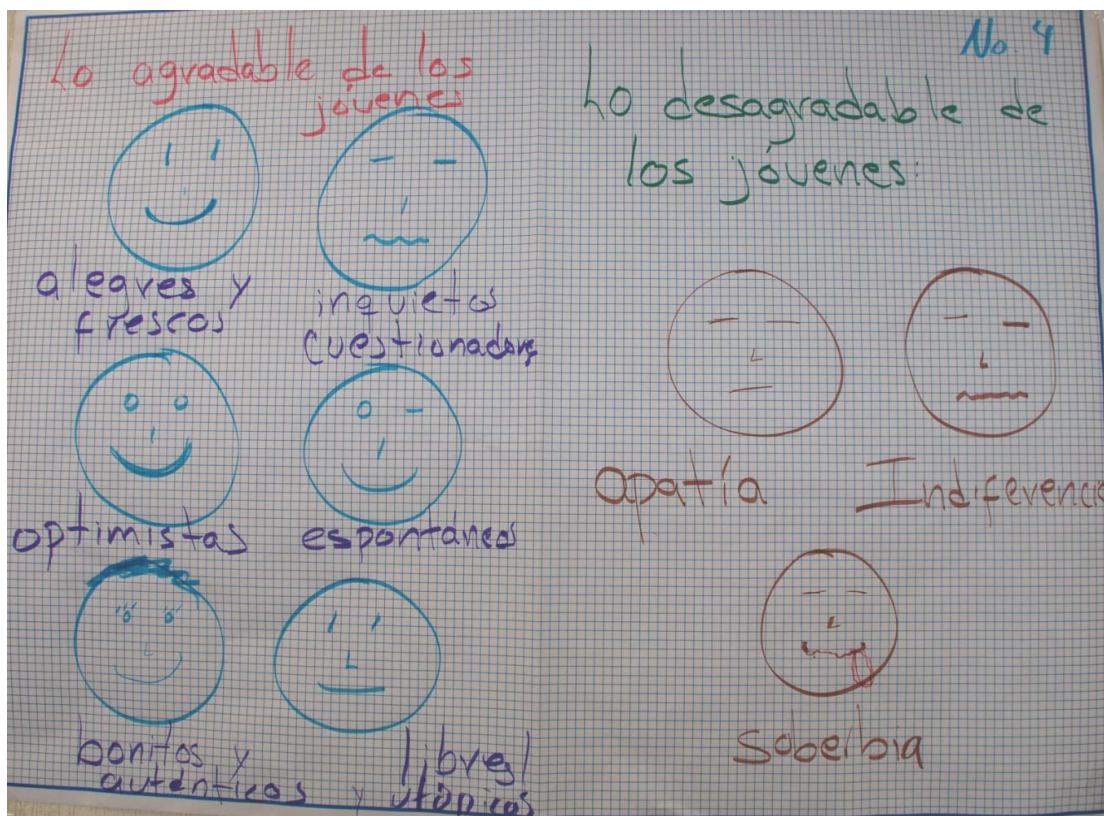


Ilustración 5

Representación gráfica acerca de los estudiantes elaborada por la profesora Andrea.

El segundo dispositivo fue un cuestionario acerca de los jóvenes. El objetivo de dicho cuestionario fue en primer lugar obtener respuestas más elaboradas sobre la concepción de joven que se pudieran cruzar con lo expresado en los dibujos, también provocar la reflexión de los docentes acerca de sus estudiantes en cuanto jóvenes, su relación con la escolaridad y con la historia como materia. Además de permitir que los participantes identificaran los conocimientos que poseen acerca de los jóvenes con quienes han tenido contacto a través de su experiencia cotidiana.

La última actividad de la sesión consistió en la lectura del texto *No descorazonar al adolescente* del psicólogo argentino Miguel Espeche (2012), de un diálogo generado a partir de las respuestas de los participantes y de ir identificando aquellos elementos en los que se coincidía y disentía y las posibles razones de ello.

SESIÓN CUATRO, POSICIONAMIENTO HISTORIOGRÁFICO

Esta sesión tuvo como propósito que el profesor analizara su posicionamiento historiográfico por medio del intercambio entre profesores de creencias, ideas, teorías, vivencias y saberes para que identificara la relevancia que tiene este tema en su práctica docente y diseñe su formación permanente con base en los elementos observados.

Contenido

El posicionamiento historiográfico es el conjunto de teorías y principios que de forma más o menos consciente, explican las decisiones del profesor sobre cómo enseñar la historia. Sin embargo el posicionamiento historiográfico puede presentar ciertas inconsistencias relacionadas con la historia de vida y familiar, condiciones estructurales y la cultura escolar.

El posicionamiento historiográfico se compone de una idea sobre “qué” debe enseñarse, “cómo” debe enseñarse y “para qué” debe enseñarse. Ronald Evans (1991) relacionó las concepciones de los maestros sobre el significado de la historia con sus estilos de enseñanza, además señaló que la postura política e incluso las creencias religiosas pueden estar relacionadas con el estilo de enseñanza de la historia y con la manera de concebir la disciplina, ello puede sugerir la importancia de revisar el posicionamiento y su consistencia. Por otra parte, Julia Salazar (2001) ha señalado que la construcción del conocimiento histórico o la explicación de la realidad se pueden hacer desde distintas tradiciones que plantean de diferentes formas la cuestión de cómo abordar el objeto de conocimiento de la historia. Según esta autora

El lugar en que se sitúa el objeto de estudio (conceptual o de compilación de datos) indica la concepción –explícita o implícita- que se tiene acerca de la realidad y de la posición a partir de la cual se elabora el discurso sobre esa realidad, es decir, de la interpretación.

Así, para algunos historiadores la explicación de la historia se da al margen de una teoría, y en otras corrientes como el marxismo la fuerza de la explicación histórica depende de un aparato conceptual (2001; 39).

Por lo anterior se piensa que la práctica docente basada en un posicionamiento claro, explícito y reflexionado no sólo implica los contenidos transmitidos en clase, sino una cierta concepción del alumno, de la enseñanza y de la enseñanza de la historia que se articulan durante la práctica. Sin embargo las tradiciones predominantes en la curricula también marcan mucho de lo se hace y se enseña en la clase de historia, de acuerdo con Julia Salazar estas tradiciones son tres: el positivismo, el marxismo y los Annales, este señalamiento coincide plenamente con los resultados de la investigación donde los profesores se posicionaron predominantemente en las tradiciones marxista y Annales, además parte de sus concepciones acerca de la historia y del sentido de la enseñanza de la misma tienen muchos elementos positivistas.

Dispositivos

Para conocer y profundizar en el posicionamiento historiográfico de los participantes se realizaron entrevistas entre los mismos. Tomando como base un guión elaborado previamente a manera de sugerencia más no limitando las preguntas que se podían hacer. En parejas o grupos de tres, los profesores intercambiaron respuestas y se cuestionaron acerca de los principios que guían su postura frente a la historia y frente a la enseñanza de la misma. Posteriormente, en sesión plenaria se presentaron los resultados de la entrevista y se discutieron los puntos que generaban más preguntas o desacuerdos.

SESIÓN CINCO, DIAGNÓSTICO Y CIERRE

La última sesión del taller estuvo destinada a la auto-evaluación y al diagnóstico. Para ello, se diseñaron dos instrumentos por medio de los cuales los profesores pudieran incorporar la información elaborada en el taller y, después de analizarla, convertirla en un diagnóstico de necesidades de actualización. En el primer taller se optó por un instrumento relacionado con la metodología de análisis FODA (fortalezas-oportunidades, debilidades-amenazas). Este recurso creado en el ámbito empresarial, es una herramienta para conocer la situación real en que se encuentra una organización, empresa o proyecto, y planificar una estrategia de futuro. Este tipo de análisis propone identificar las fortalezas que son todos los elementos internos que pueden utilizarse para el logro de las metas propuestas. Las

oportunidades son situaciones que se generan en el entorno y que pueden ser aprovechadas. Las debilidades son problemas internos, que deben identificarse para ser eliminados. Finalmente, las amenazas son situaciones externas que pueden atentar contra las metas propuestas (García López & Cano Flores, 2013).

La auto-evaluación basada en esta metodología consistió en un formato que desglosaba los temas vistos durante las sesiones previas y tres columnas al lado derecho en las que el profesor debía señalar las fortalezas, debilidades y acciones para cada elemento. Según lo visto en el capítulo anterior acerca de la evaluación, el modelo FODA se relaciona con la propuesta ya que permite e implica tomar decisiones respecto al objeto evaluado, permite jerarquizar y ordenar los elementos que se pretende evaluar.

Debido a algunas dificultades encontradas en el llenado del instrumento de autoevaluación (falta de postura crítica, dificultad para concretar actividades de formación permanente) utilizado en el primer taller, se optó por diseñar un segundo instrumento con la intención de que estuviera más relacionado con la propuesta reflexiva y para poder comparar los resultados obtenidos. En el segundo taller se optó por una auto-evaluación de tipo reflexivo, los temas abordados durante el taller (historia de vida y orientación vocacional y profesional, cultura escolar, jóvenes, posicionamiento historiográfico) fueron tratados como dimensiones de la práctica docente y a su vez fueron desglosados en cualidades. Se pidió a los profesores que en un cuadro contestaran las preguntas ¿Qué he hecho?, ¿cómo llegué hasta aquí?, y ¿qué me gustaría hacer?, en cada una de las cualidades desglosadas. Este modelo de auto-evaluación se basa en el ciclo de reflexión propuesto por John Smyth (1991), este ciclo propone hacerse las preguntas: ¿Qué es lo que hago?, ¿cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?, ¿cómo llegué a ser de esta forma?, y ¿cómo podría hacer las cosas de otra manera? Sin embargo, con la intención de que los profesores se sintieran con la suficiente confianza, se omitió la segunda pregunta ya que en la sesión anterior se había hablado y discutido sobre el tema, y las otras preguntas se modificaron ligeramente para que el profesor pudiera señalar lo que ha hecho y la manera en que ha construido su práctica para después provocar el planteamiento de nuevas situaciones.

La pregunta ¿Qué me gustaría hacer?, también fungió como primer paso para la identificación de necesidades de formación ya que de la información consignada en esta

columna se le solicitó a los participantes que retomaran cuatro acciones que pudieran realizar en un corto periodo de tiempo y las anotaran en una hoja a parte que constituía el diagnóstico final. Además se solicitó a los participantes elaborar de manera anónima una evaluación del taller. En el capítulo anterior se dijo que la autoevaluación diagnóstica es una actividad con la que se pretende que el docente de historia obtenga información acerca de la manera como se estructura su identidad profesional y la posibilidad de ir identificando las condiciones que posibilitan que viva experiencias de autoproducción de sí mismo como sujeto que se hace cargo de su propia formación para que junto con las autoridades educativas, pueda tomar decisiones sólidas y fundamentadas sobre su proceso de formación permanente o actualización.

DE LOS PARTICIPANTES

Con la intención de hacer más fácil la lectura de los capítulos siguientes, en los que expongo los resultados, se hace una breve reseña de cada uno de los participantes. Respetando su derecho al anonimato, los nombres y otros datos personales muy específicos han sido modificados.

Taller 1

Karl

Este profesor que ha ejercido la docencia de la historia durante más de 20 años, inició su práctica en una escuela de nivel medio superior privada. Ingresó a la ENP poco antes de que iniciara la huelga del período 1999-2000. Es licenciado y maestro en historia por la UNAM. También ha ejercido durante muchos años el oficio de su padre por lo que según él entrar a la docencia fue una cuestión de decisión personal y no tanto por una necesidad económica. Su tipo de contratación es “Profesor definitivo A”.

Fernanda

Es licenciada en historia y tiene una maestría en Historia de México, ambas por la UNAM. Durante más de 25 años ha ejercido como docente de historia en la ENP y en años recientes se integró a la UPN como docente de licenciatura. Su tipo de contratación es “Definitiva”.

Clío

Esta maestra comenzó su práctica como docente de historia a nivel secundaria y posteriormente trabajó en escuelas preparatorias incorporadas a la UNAM, donde llegó a cumplir los 20 años. Además ha trabajado durante aproximadamente 10 años en el Colegio de Bachilleres, institución en la que tiene nombramiento como “Docente de planta”. En la ENP tiene dos años. Su formación es licenciatura en historia por la UNAM, y su tipo de contratación “Interino”.

Andrea

Es licenciada en historia y maestra en docencia para la educación media superior, ambas por la UNAM. Ha sido profesora de nivel medio superior por más de 26 años, todos ellos en la ENP. Su tipo de contratación es “Definitivo”.

Vicario

Esta profesora tiene más de 25 años de experiencia como docente de historia, diez de ellos trabajó en diferentes escuelas incorporadas a la ENP. Es licenciada en historia y maestra en historia de México, ambas por la UNAM. Su tipo de contratación es “de tiempo completo interino B”.

Ana

Es licenciada en historia por la UNAM. Tiene aproximadamente 7 años como profesora de historia tanto en nivel secundaria como en medio superior. Su tipo de contratación es “Interina”.

Taller 2

Antonia

Es licenciada en economía y labora desde hace más de 20 años como profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades. También cursó la maestría en Historia en la UNAM.

Su familia proviene de otros estados de la República. En las generaciones anteriores a la suya, predomina el nivel primaria como la escolaridad máxima, mientras que en la suya hay más presencia de estudios a nivel licenciatura, sobre todo en los hombres. En las generaciones siguientes y en los hermanos más pequeños el nivel de escolaridad aumenta, hay más miembros de la familia que tienen estudios de licenciatura o superior. En cuanto a la profesión docente no hay repetición de ella en la familia. Su situación de contratación es “Profesor de Carrera”.

Miguel

Este profesor tiene una antigüedad de más de 30 años en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Es licenciado en economía por la UNAM. Es originario del estado de Guerrero, se mudó al Distrito Federal cuando tenía 10 años aproximadamente. Indica que sus papás no tuvieron estudios formales y no proporciona datos sobre las generaciones anteriores. Su situación de contratación es “Profesor de Carrera”.

Tita

Esta profesora cursó la licenciatura en Historia y posteriormente la Maestría en Historia de México, ambas en la UNAM. Tiene 25 años de experiencia como profesora de historia y ha trabajado en secundaria y nivel medio superior. Su situación de contratación es “Profesora Interina A”

Eric

Tiene 26 años laborando como profesor de historia en el nivel medio superior. Actualmente es profesor “Definitivo” en el Colegio. Es licenciado en Historia y estudió la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, ambas en la UNAM. Es originario del Estado de México

Manuel

Es licenciado y maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Tiene un poco menos de 15 años como profesor de historia a nivel medio superior. Su tipo de contratación es “de carrera a contrato”.

Rosa

Esta profesora ha impartido clases de historia a nivel secundaria y medio superior. Es egresada del CCH y pertenece a la última generación que estudió con el plan de estudios de cuatro turnos. Esta profesora trabajó como alfabetizadora del INEA mientras terminaba sus estudios de nivel medio superior. Estudió en la Escuela Normal al mismo tiempo que hacía la licenciatura en historia. Por esa misma razón la profesora tiene experiencia como maestra en todos los niveles de lo que actualmente se considera educación básica. Tiene 7 años de experiencia como maestra de historia, de los cuales 3 son en el CCH y su tipo de contratación es “interina”.

Linda

Esta maestra es egresada de la licenciatura en economía por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y maestra en estudios latinoamericanos por la UNAM. Su experiencia como docente comenzó en una escuela privada incorporada a la UNAM, posteriormente buscó incorporarse a un sistema educativo que le permitiera seguir estudiando y trabajar como profesora, por eso buscó ingresar al CCH, en el que tiene una antigüedad de seis años aproximadamente y su tipo de contratación es “interina”.

Carmen

Es licenciada en sociología y maestra en estudios mesoamericanos por la UNAM. Tiene un poco más de 10 años como profesora de historia en el nivel medio superior, los primeros en el Colegio de Bachilleres, donde sigue laborando, y posteriormente se incorpora al CCH, un poco después de que termina la huelga de la UNAM en el año dos mil. Su tipo de contratación es “profesor de asignatura”.

Sol

Es licenciada en economía y tiene una especialidad en historia económica, ambas en la UNAM. Ha trabajado como docente en el nivel medio superior y superior. En el CCH tiene aproximadamente 6 años y anteriormente estuvo en la facultad de economía como adjunto de profesor. Su tipo de contratación es “Interino”.

ANTES DE CONTINUAR

Con la exposición del método de investigación, organizado por sesiones y con los propósitos, contenidos y dispositivos desarrollados se ha hecho más explícita la idea que se expuso en el primer capítulo acerca de cómo, las historias de vida abordadas desde la propuesta del método biográfico pueden ser prácticas de investigación, formación e intervención, que compaginan el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva de la práctica profesional y los pone en resonancia.

Se vio que los talleres de investigación e implicación requieren un encuadre general de trabajo y una problemática que guíe la producción de materiales sobre los que se trabaja. Además, se expuso la importancia de alternar diferentes técnicas o dispositivos, ya que esto permite profundizar en el análisis y al mismo tiempo hacer un cruce de respuestas. Pero además, el taller permite cumplir con el objetivo de diseñar un modelo de evaluación diagnóstica en el que el profesor sea partícipe a lo largo del proceso, en lugar de ser sólo objeto de la misma.

Los temas seleccionados para cada sesión se relacionan claramente con las diferentes dimensiones que tiene el ejercicio de la docencia de la historia, dimensiones que por lo general no se incorporan en los procesos de evaluación y de formación permanente. Las cuatro dimensiones de la docencia de la historia pretenden abordar todos los elementos que conforman la identidad o el ethos docente y que van mucho más allá de la disciplina que se enseña. Pero ¿se puede hablar de una relación directa entre el ethos docente y la práctica de la docencia de la historia en el nivel medio superior? El siguiente capítulo se encarga de este asunto.

Capítulo 3

CUATRO DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Este capítulo presenta un análisis de la producción de los profesores en los talleres con base en las categorías de analíticas y busca en todo momento relacionar el proceso de construcción del *ethos* docente con la enseñanza de la historia. Se organiza la información de acuerdo a las temáticas de las sesiones y se retoman las elaboraciones discursivas que los profesores hicieron para explicar sus productos como las representaciones gráficas, el sociodrama, los cuestionarios y las entrevistas.

En la primera parte se exponen los resultados relacionados con la historia de vida-profesional se identifican algunos de los elementos que conforman la identidad docente como el proyecto parental o las profesiones y vocaciones familiares, los mitos y representaciones sociales y familiares acerca de la docencia de la historia y los momentos de cambio, crisis y elección a lo largo de la vida profesional.

En la segunda parte se presentan los resultados relacionados con la cultura escolar y se hace énfasis en el impacto de la cultura escolar en la identidad docente. También se incorpora la noción de *reglas no escritas* surgida en el primer taller, ya que causó un gran interés en los profesores al darse cuenta de que éstas regulan mucho más de lo que ocurre en sus centros escolares que la normativa oficial de la institución.

En tercer lugar se presentan algunas concepciones acerca de los jóvenes y se va estableciendo un vínculo entre éstas y la cuarta parte que gira en torno al sentido que para los profesores tiene enseñar historia en el nivel medio superior y su posicionamiento historiográfico.

HISTORIA DE VIDA

En este apartado se presentan las narraciones acerca de la orientación vocacional de los profesores y su vida profesional, esto con la intención de identificar la docencia de la historia dentro del proyecto de vida de cada uno de los participantes.

Orientación vocacional

El proyecto parental es la expresión de los deseos conscientes e inconscientes de los padres sobre los hijos pero además es un proyecto social que porta las aspiraciones del medio familiar, cultural y social, que impone metas y objetivos al sujeto. El logro de dicho proyecto, también está relacionado con el contexto social. Lo que se pretende mostrar aquí son algunos de los elementos que intervienen en la elección de una profesión determinada.

En primer lugar se encontró que la mayoría de los profesores tuvieron influencia de sus familias, o de algún miembro en particular de ellas, lo que no implica necesariamente que en las familias haya integrantes que estudiaron para ser docentes o que se dediquen a la enseñanza de la historia. Por ejemplo el profesor de la ENP, Karl, cuenta de su relación tan estrecha con su abuela y cómo dicha relación lo pudo haber orientado hacia la historia

Con mi abuela también tuve unas ligas muy estrechas, me contaba muchas cosas, era muy buena cuenta historias, cuenta cuentos, yo la escuchaba mucho... Entonces esa fascinación por el pasado me lo crearon entre mi madre y mi abuela que son muy buenas contadoras de historias.²

En el mismo sentido del pariente narrador de historias, está el caso de la maestra Antonia, cuyo padre

...siempre fue un gran cuentista, nos contaba muchas cosas, historias, cuentos, mi papá nos contaba leyendas: la llorona, la garrita del mono. Ya después esas las volvía a leer obviamente con diferentes versiones, sobre

² Se incluyen citas textuales de los docentes. En algunos casos, donde la oralidad de los profesores hacía complicada o poco clara la lectura, se corrigió la redacción pero no el sentido de lo dicho en el taller.

todo en textos mexicanos, lo cual a mi me dio mucho gusto. Mi papá siempre fue un gran historiador de cuentos, de leyendas.

Aparece nuevamente un pariente narrador de historias. La última oración es sumamente significativa ya que hace referencia a la idea de que los historiadores cuentan cosas, en este caso: cuentos y leyendas. Estos acercamientos a las narraciones familiares o sociales, a los mitos y leyendas mexicanas tiene un componente afectivo, implica una relación estrecha con el pariente y por tanto el reconocimiento de la validez de lo que hacía. En otros momentos de los talleres los profesores señalaron “que no tiene nada de malo narrar una buena historia a los alumnos”, sin embargo el mismo profesor Karl cuenta que “...yo iba a estudiar literatura, pero dije -bueno si me voy a dedicar a escribir qué diablos voy a escribir-, porque no quería dedicarme a contar mentiras...”. La frase anterior muestra un poco de la concepción de historia de este profesor: la historia como la disciplina que no dice mentiras, es decir sí se pueden contar historias, pero ellas deben ser verdad. Se tienen ya dos elementos de la concepción de historia del profesor Karl: narraciones sobre el pasado, narraciones sobre las verdades del pasado.

Además de los casos de profesores que encuentran en miembros de su familia acercamientos agradables a la historia por medio de las narraciones, sin embargo también hubo relatos en los que los participantes relacionan más sus aproximaciones a la historia por medio de profesores, tal es el caso de la profesora Ana, quien cuenta que:

...mi maestro de cuarto [de primaria] tiene una forma especial de enseñar la historia, después me doy cuenta de que es socialista o sea se va mucho a la cuestión social, a la cuestión de las rebeliones y pues no sé, tengo buenos maestros de historia o buenos principios históricos durante la primaria... entre quinto y sexto de primaria, tengo a la mejor maestra, se llamaba Cuquita, nos exigía mucho pero era bondadosa y amena, me enseñó a echarle ganas y a enseñar con gusto, se veía luego luego el gusto que tenía por dar una clase. Me gustó mucho la historia con ella y de por sí ya tenía muchos antecedentes de gusto por la historia, entonces terminé de prácticamente adquirirle gusto a la historia en cuestión de materia.

La última oración tiene mucho significado, “gusto a la historia en cuestión de materia”, gusto por el estilo de enseñanza de la profesora, en el caso de la maestra Ana se puede identificar que su representación acerca de lo que implica la enseñanza de la historia comenzó a formarse desde la primaria. Además se observa que la concepción de historia se relaciona, con la historia que se enseña en la educación básica y de la manera en que se enseña. Está también el caso de Eric, él cuenta que “descubro que me gusta la historia, en los exámenes me iba muy, muy bien”, nuevamente, el gusto por la historia que se enseña en las escuelas.

En el caso de los profesores que no estudiaron historia, se puede ver que el principal origen de la elección profesional tiene que ver con la situación económica y social de sus familias, por ejemplo, la maestra Carmen dice

...yo como que me daba cuenta de las precariedades que pasábamos y entonces eso me tenía muy tensa, yo me preguntaba ¿de dónde salió la diferenciación social?, ¿por qué aquellos son ricos, tan ricos y uno pobre, tan pobre y con tantas precariedades? Y yo creo que eso es lo que me llevó a estudiar sociología, aunque yo recuerdo que a mí siempre me gustó la historia pero no sé, seguramente fue falta de orientación profesional...

Si bien en el párrafo anterior no se tienen elementos suficientes para saber cómo concibe la historia esta maestra, si se puede apreciar lo que para ella no es: explicación o comprensión de la estructura social y de la condición personal y familiar.

Es significativo también que casi todos los participantes señalan a sus profesores de bachillerato como quienes orientaron la elección de área y posteriormente de carrera. Por ejemplo, la profesora Vicario, quien señala que deseaba ser educadora, cuenta que su maestra de historia de la cultura (asignatura que se da en el último año de la ENP), fue quien la terminó de orientar hacia la historia; por su parte, la profesora Ana cuenta que su mejor maestra de historia la tuvo en quinto (segundo año en la ENP), y que por ella eligió irse al área de humanidades y posteriormente a la carrera de historia.

Además de estas aproximaciones a la historia, se encuentran en las familias maestros normalistas, de educación preescolar o de nivel superior. También se observó un ingeniero

que trabajaba como archivero en el Archivo General de la Nación. Otro elemento que es importante considerar es que en las familias de todos los participantes hay historias sobre abuelos o bisabuelos que estuvieron involucrados en la Revolución Mexicana. Independientemente de su filiación, todos los profesores señalan esta participación como un elemento importante ya sea porque generó alguna migración, algún cambio de nombres o apellidos o el desconocimiento del resto de la familia porque se rompieron relaciones.

A la par de estas experiencias que orientaron vocacionalmente a los profesores y profesoras que participaron en el taller, es importante conocer su vida profesional y experiencia docente y establecer una relación entre estos elementos.

Vida profesional y experiencia docente

En lo expuesto anteriormente no se encuentran referencias a la docencia de la historia como proyecto de vida, ni como posibilidad de profesión. Ninguno de los maestros mencionó haber pensado en la docencia antes de terminar sus estudios de licenciatura, más bien el ejercicio de la docencia de la historia como elección profesional surge de manera inesperada.

Por ejemplo, hay profesores a quienes en cuanto terminaron sus estudios, ya sea de licenciatura o maestría, les ofrecieron la opción de la docencia dentro del sistema de bachillerato UNAM, tal es el caso de Fernanda quien señala su llegada a la docencia como una opción que le dio la universidad por medio de un curso, primero ingresó a la ENP 1, y posteriormente se fue a la ENP 6. También está Andrea para quien no hubo un ofrecimiento, pero sí una posibilidad bastante inesperada

...yo terminé la carrera en octubre, me casé en enero, en abril muere mi abuelita y en ese mismo año empiezo en la Escuela Nacional Preparatoria. Casi sin quererlo yo no quería ir, yo estaba haciendo mi tesis y casi me llevaron mis amigas a la fuerza y yo fui la que se quedó y ellas no... jamás

me imaginé ser maestra, tengo frenillo³, no puedo hablar bien, entonces nunca me imaginé que iba a ser maestra.

Otro caso es el de Clío, quien comenzó como profesora a nivel secundaria en una escuela de religiosas, en ella trabajó tres años, durante los cuales también se dedicó a terminar su tesis y titularse, la profesora dice que “ahí descubrí que sí me gusta ser maestra” y decidió continuar con la profesión pero en nivel medio superior.

Por otro lado, hay quienes se dedicaron a otras cosas y posteriormente llegaron a la docencia. Por ejemplo Karl aprendió el oficio de la ebanistería con su padre y lo ejerció por mucho tiempo antes de estudiar la licenciatura en historia e incluso después de haber concluido dichos estudios, este profesor ingresó a la ENP 1 en 1998, poco tiempo antes de que comenzara la huelga⁴, por invitación de un compañero de la licenciatura. También hay profesores que trabajaron al mismo tiempo que realizaban sus estudios de licenciatura o incluso desde el bachillerato, tal es el caso de Antonia quien antes de dedicarse a la docencia, trabajó como asistente de enfermera y posteriormente como bibliotecaria en el mismo plantel del CCH en el que actualmente ejerce como docente. En un caso similar están las maestras Carmen y Tita quienes trabajaron en el sector bancario.

Para muchos, el servicio social fue su primer acercamiento a la investigación ya sea en historia o economía, cuando terminan el servicio social y comienzan a buscar trabajo relacionado con la profesión que estudiaron, llegaron a la docencia. La mayoría de los profesores cuentan sus primeras experiencias docentes como algo agradable, sin embargo, la mayoría también habla de algunos problemas que tuvieron que enfrentar, sobre todo la falta de preparación como docentes y platican de una docencia de “ensayo y error” como Vicario quien dice que

...era por ensayo error, como dicen echando a perder se aprende, sin embargo fue aquí cuando aprendí a trabajar porque venían los inspectores de

³ Membrana situada debajo de la lengua que si es muy corta o poco flexible restringe los movimientos de la lengua dificultando la pronunciación.

⁴ La huelga estudiantil de 1999-2000 duró casi un año y mantuvo las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México cerradas. El movimiento estudiantil fue contra la intención del rector Francisco Barnés de cobrar cuotas según el nivel socioeconómico de los estudiantes. Los jóvenes argumentaban que eso iba contra el artículo tercero constitucional, es decir, el derecho a la educación gratuita.

rectoría con una libreta en la que le tenía que poner el tema que estaba viendo y también las madres tenían un interfón en el que escuchaban todo lo que uno daba de clase...

En este mismo sentido, Antonia dice que

...el maestro es así, es ensayo y error, lo que funciona con unos no funciona con otros, y así es la práctica y obviamente que va cambiando, pues ya decían por ahí uno no se baña dos veces en las mismas aguas del río.

Estas profesoras señalan que el ensayo y error es parte de la profesión docente, si bien es cierto que la docencia no es una profesión estática y se va modificando, estas frases muestran el ejercicio de la docencia como algo que se va conformando sobre la marcha y que es parte de la identidad docente que así sea.

Pero la falta de preparación para ejercer la docencia no es lo único que dificulta la enseñanza de la historia. Está el caso de Rosa quien además de ser licenciada en historia, es egresada de la Escuela Normal y relata que

...en el 2009 caigo por pura casualidad en el CCH, mi idea era llegar a ser maestra universitaria y entré al CCH y yo he sentido al CCH estos dos o tres años como una etapa de aprendizaje porque aunque yo ya tenía la experiencia de otros niveles de dar clase, en el CCH sentí como que tenía que volver a aprender a dar clase, porque definitivamente me enfrentaba con otro tipo de alumnos...

Es interesante que la profesora centre su atención en el “tipo de alumnos” con los que trabaja en el CCH, ya que su experiencia docente previa había sido en primaria y secundaria, sin embargo no habla de otros elementos de la cultura escolar.

Por otro lado, Andrea habla de la falta de experiencia y de la juventud como factores que le dificultaron sus dos primeros años de docencia, cuenta que

...entré a prepa 7 a un grupo de puros recomendados y una crisis... los muchachos no me respetaban, ni la de la puerta me respetaba... empecé dando en la tarde a alumnos mayores que yo, desde los que se reían y no me hacían caso hasta los que se me paraban enfrente y me decían a ver sácame del salón y hasta los que me coqueteaban y me mandaban besos y me hacían ojitos y no sabía qué hacer. Mis primeros dos años de docencia fueron difíciles, aunado a la situación familiar en fin.

Esta profesora incorpora a su relato un tema que es recurrente en otros participantes, el asunto de la conformación de una familia como un elemento que vuelve aún más compleja la vida profesional. Ella misma relata

Me ayudó el embarazo de mi primer hijo, me empezaron a respetar [los alumnos], tuve que usar batas y dejar mi ropa de hippie y empecé a transformarme un poco, no creo que para bien, yo creo que empecé... no sé hacía la inercia, me empecé a dejar llevar. Una vida difícil, nace mi segundo hijo, muy delicado de salud... me impide seguir con la tesis... y resulta que me caigo y me embarazo de mi hija, bendita caída, nace mi hija y entro en una etapa de aparente estabilidad, que yo diría que de cierta mediocridad, otra vez, me dejo llevar. Sin duda el trasfondo es una situación personal, familiar.

Al sentirse identificado con lo que narra Andrea, Karl dice

Si también por supuesto como Andrea, también me estancé después de casarme, dejé de leer, dejé de salir, dejé de hacer muchas cosas... me divorcio en el 2001 y me titulo ese mismo año, en el 2002 entro a la maestría, la hago, no dejé de trabajar, porque no puedo, tengo que pagar la pensión de mis tres hijos...

Clío también narró un poco cómo su vida profesional se vio afectada con el matrimonio, en primer lugar dejó la maestría y posteriormente, cuenta que

...cuando nació mi primera hija, mi esposo me dijo “o te alineas o te sales”, yo le dije que no iba a dejar de trabajar a menos que me enfermara o que me despidieran, le dije que el trabajo lo necesitamos porque vivimos del trabajo, porque nos da cómo vivir, pero principalmente porque es una realización de persona. Yo lo veo mucho en mi madre, no es crítica, yo le agradezco mucho a mi madre, pero yo siento que mi mamá siempre vivió a través de los hijos, a través de su mamá, a través de su hermano y mi mamá se olvidó de ella...

Se aprecia en los relatos la concepción de la docencia de la historia como algo que enriquece personalmente, pero que también puede llegar a implicar un “estancamiento”, vestirse de cierta manera, dejar de hacer ciertas cosas. Es decir, la profesión docente es dinámica y cambia pero también se puede ejercer de otra forma, de una manera estática. También se aprecia que ejercer como docente no basta para enriquecer y reflexionar sobre la práctica.

Otro elemento que se agrega en el relato anterior, es el de la realización personal por medio del trabajo. En la mayoría de los casos, los profesores declaran que esta realización sí se da con el hecho de ejercer la docencia pero la mayoría señaló un momento de la vida profesional que para ellos es de gran importancia, por ejemplo está el caso de quienes marcan el estudio de la maestría como ese momento, el profesor Karl dice que

En este caso a mi me proponen ingresar al PAAS VI⁵, este fue el último que fue a Barcelona y Berlín... y ahí es donde realmente, en el PAAS, es donde me acabó de formar ya como profesor, es donde después de haber convivido con los maestros del CCH que tienen otra forma de pensar, son más combativos, los buenos profesores del CCH son muy combativos, son muy propositivos...

⁵ Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS). El programa se inició en 1994, con apoyo de la Fundación UNAM, con el propósito de formar académicos del bachillerato de diferentes disciplinas en el cual se inscribían los profesores y llevaban cursos por ocho meses. Además incluía un programa de inmersión para aprender otro idioma y consistía en que por un periodo de 3 meses los llevaban a Estados Unidos, Canadá o Francia.

El PAAS, también significó un momento importante en la vida profesional de otros profesores, por ejemplo Eric cuenta que

En el 96 también tuve la fortuna de ser aceptado a un curso de actualización que de hecho no ha habido hasta ahorita alguno de esa magnitud que es el PAAS. En él teníamos la posibilidad de formarnos con una serie de diplomados tanto de la disciplina como psicopedagógicos y al mismo tiempo tuvimos la oportunidad de tener algunas estancias en el extranjero. En 1998 gracias a esta situación pues se nos otorgó a aquellos que habíamos cursado el PAAS una plaza de profesor de carrera a contrato, donde se tenía el compromiso de otorgar una plaza definitiva lo cual no era cierto, entonces estuve yo como profesor de carrera a contrato y en el 2003 sometí a concurso la plaza a contrato y salí vencedor precisamente por el trabajo que ya anteriormente se había desarrollado que de alguna manera fue un factor determinante puesto que tenía cierto porcentaje.

Para Andrea estudiar la maestría significa la posibilidad de ocupar un puesto directivo dentro de la ENP, y el inicio de un cambio más profundo en su vida, dicho cambio inicia cuando termina la tesis de licenciatura y se titula, ahí es cuando ella dice que

...me planteo lo que he hecho con mi vida en 20 años y aún cuando estoy satisfecha de cosas que he hecho siento que hay otras que tengo que cambiar y entonces me decido a irme a la maestría... Me titulo, siendo la primera de la generación con mucha satisfacción porque sé lo que me costó, me ofrecen el puesto en dirección general, lo rechacé, me lo volvieron a ofrecer y decido terminar con mi matrimonio y me siento liberada...

En otros casos, el ingreso como docentes al sistema de bachillerato UNAM significa un momento importante en la vida profesional, por ejemplo Clío dice

Estuve veinte años trabajando en escuelas del sistema incorporado y llegué a tener los reconocimientos de 15 y 20 años de parte de la DGIRE. Pero

siempre tuve el gusanito de querer entrar a la UNAM porque se siente como la vinculación, en el 2011, tuve la oportunidad, hice mi examen de ingreso a la UNAM y a mí me llamaron un día que ya me iba yo a trabajar y me dijeron que había grupos en la 6 que si me interesaba

De 2011 a la fecha, orgullosamente historiadora puma, yo tengo un trabajo en la tarde que es un bachillerato que es de la SEP y yo ese trabajo también le tengo mucho agradecimiento, doy introducción a las ciencias sociales...

Aquí aparece un elemento importante que mencionaron los maestros, ser profesor en la UNAM, tiene una mejor reputación que serlo en otras escuelas o sistemas. Lo señala Clío cuando dice que al trabajo de la SEP le tiene agradecimiento, mientras que entrar como profesora a la ENP le da orgullo. En éste mismo caso está la maestra Carmen quien cuenta

...cuando estoy aquí en la maestría es cuando logro regresar al CCH porque además la idea de hacer la maestría era como la idea de regresar a la UNAM, yo no me resignaba a haberme quedado afuera y que ya no me hubieran vuelto a recontratar y me acuerdo que cuando le preguntaba a mis alumnos de bachilleres ¿esta fue su primera opción?, me decían no, bachilleres fue como la última, yo quiero estar en el CCH y yo decía entre mí, ay yo también...

Por diferentes motivos, la mayoría de los profesores buscó la forma de ingresar al subsistema de bachillerato de la UNAM, porque les genera un sentimiento de orgullo, pero también porque esta institución genera más alternativas de formación permanente y actualización. Por ejemplo, para Vicario, ingresar a este después de haber trabajado en el sistema incorporado es importante por varias razones, la primera es porque le da mayor estabilidad ya que en tres años logró el interinato y en un año más ya tenía la categoría de tiempo completo. Por otra parte, el ingreso a la UNAM como profesora también significó que

...mi docencia mejoró porque ya fui más madura con una apertura, conciencia histórica, con los cursos, con los compañeros. Se me figura que cuando estaba en el Vallarta como que estaba en una nube y ahora como que

tengo una preocupación por actualizarme por aprender, nuevos modelos educativos, lo tecnológico que sí me cuesta trabajo aprender pero sí estoy abierta a los cambios...

Se puede ver que en estos profesores que son egresados de la UNAM ya sea en bachillerato y licenciatura o sólo licenciatura, trabajar en la universidad como profesores es algo significativo, ya sea porque la identifican como su casa de estudios, por las oportunidades de formación que se les dieron o por una mayor estabilidad laboral. Sin embargo el ejercicio de la docencia de la historia dentro de la UNAM ha tenido momentos de crisis, de cuestionamiento o de conflicto, por ejemplo, las huelgas. La mayoría de los profesores hablaron de la huelga de 1999-2000 como una experiencia que sin duda los marcó. En el caso de Karl quien acababa de ingresar al sistema, su visión acerca de la universidad cambió porque

...yo acababa de entrar a dar clases, entré en el 98, a penas tengo 15 años, y me pega porque fue un proceso lleno de contradicciones desde adentro, que se volvió un mito para algunos estudiantes, un mito formativo, un mito fundador de su propia conciencia, pero también no dejo de anotar que me cambia por el grado de represión que yo vi de algunas autoridades, por lo menos de prepa 1, a muchos maestros les hicieron la vida imposible después de la huelga hasta que terminaron por irse, solamente porque habían participado en la huelga...

Para otras profesoras que tenían más tiempo en el sistema de bachillerato la huelga representó un momento de unión, por ejemplo Fernanda cuenta que en la ENP 6 vivieron la huelga como familia, la mayoría de los profesores trabajaron extra muros con los estudiantes y durante esos 9 meses siguieron trabajando de manera más cordial y unida. También Vicario relata que dio clases extra aula en un edificio cercano a su plantel. Sin embargo y a pesar de que a lo largo de la huelga los profesores sienten unión y convivencia positiva con colegas y estudiantes, ellos identifican que al término de la misma hay un cambio, Fernanda lo cuenta así

Llegar a la prepa después de 9 meses de vacaciones forzosas fue complejo porque nos dijeron vuelvan a empezar, aunque nosotros ya íbamos más avanzados, vimos a los alumnos más de un año, a los mismos sin entender que ya habíamos trabajado y fue complejo porque para algunos les rompió, algunos buscaron alternativas porque decían es que la UNAM no por favor, muchos papás dijeron qué hago con mi hijo, que no entren a la UNAM, se fastidió para algunos, para otros buscaron alternativas, para otros nos unió como prepa fue muy curioso. Para otros se involucraron en el movimiento de tal manera que siguen metidos en la izquierda...

Se pueden observar en el relato anterior diferentes consecuencias de la huelga. También es posible observar a través de los relatos cómo la huelga hizo que los maestros se cuestionan su propia labor, la profesora Andrea dice que "...otra vez la sacudida es la huelga de la UNAM... empiezo a buscarle sentido a la docencia y empiezo a buscarle sentido también a mi vida...". El momento de regresar a clases, como ya se vio, fue complejo pero es interesante que los profesores señalen un cambio en los alumnos, aunque eran los mismos con los que habían iniciado el año, Fernanda dice

...pero ya los alumnos empezaron a ser diferentes, o sea, ya no con esta efervescencia ni cambiar al mundo, sino hay que flojera, lo importante era el celular y sigue siendo el celular, entonces aquí en la prepa empezó a ingresar más alumnos indiferentes que comprometidos, aquí eran más comprometidos que indiferentes, después del 2000, no sé qué le pasó al país, pero hay muchos que hay pues total ¿por qué vas a estudiar prepa? Bueno porque no hay de otra ¿no?

En esta narración se puede apreciar ya una concepción de joven (indiferentes), que además contrasta con lo que la profesora piensa que deberían ser los jóvenes (comprometidos). Además no ofrece ninguna hipótesis acerca de la problemática que plantea, su narración se limita a lo que le causa problemas en el aula.

Sobre este mismo asunto, Andrea dice que

...sin duda el regreso de niños tan apáticos, de que se les acababan las vacaciones. Habían los muy activistas y el otro grupo pero en medio esa masa a la que no le interesaba nada, entonces es una sacudida como maestra, como docente y entonces a mí sí me transformó...

Se puede ver entonces que todo el proceso de la huelga fue vivido como algo complejo, por un lado los problemas de las divisiones entre los diferentes grupos, por el otro la persecución de quienes participaron activamente y finalmente el regreso que es percibido por la mayoría de los docentes como distinto, como un regreso a trabajar con alumnos distintos y por supuesto un momento en el que ellos mismos se cuestionan acerca de lo que están haciendo y de lo que han hecho. Sin embargo no ofrecen mayores explicaciones acerca de cómo el proceso de la huelga sumado a diversas condiciones estructurales pudo haber modificado la actitud, el discurso y el comportamiento de los estudiantes, o el de los docentes, nuevamente se observa que la atención de los profesores se centra en lo que afecta su gestión de clase, y en la manera en que se relaciona con el alumno en estos periodos de tiempo.

Entre otros elementos que generan conflicto y crisis está el turno de la tarde o turno vespertino, que es visto y experimentado por los docentes como si estuvieran en un plantel distinto al de la mañana en el que todos los actores se comportan de una forma distinta y generalmente negativa. Para Fernanda quien recientemente comenzó a enseñar historia en el mismo plantel en el que ha trabajado por más de 20 años en el turno matutino, esta experiencia ha significado

...un cuestionamiento tremendo en mi papel profesional porque mañana y tarde son otra cosa diferente hay una indiferencia total. Te cuestionas como docente el dar clase en la tarde porque toda la experiencia desde aquí hasta acá, con un grupo de la tarde no cuenta...

Se puede apreciar en este relato que a pesar de que esta profesora encontró una opción profesional pronto, y se dedicó a ella durante años, los momentos de crisis y cambio siguen apareciendo. Además el tema del turno vespertino como conflictivo se convierte en un

asunto recurrente durante todo el taller, por lo mismo se retomará en el apartado dedicado a la cultura escolar.

La docencia como opción profesional no figuraba en el proyecto de vida de los maestros que participaron en los talleres, muchos mencionan su llegada a la docencia como una casualidad, coincidencia o posibilidad que surgió de pronto. El ingreso a la práctica docente fue conflictivo y difícil para la mayoría por falta de preparación no sólo en lo psicopedagógico sino en general, en los diferentes elementos que están involucrados en el ejercicio de la docencia de la historia. Por estas mismas razones aparece eso que en el capítulo uno se llamó docencia de sentido común o docencia de ensayo y error como una característica del quehacer docente, es decir se acepta que una de las características de la docencia es la cuestión de probar qué sí funciona y qué no, esta cuestión se relaciona ampliamente con el estilo docente y con el posicionamiento de los profesores. La realización profesional también es un elemento importante, ya que se pudo apreciar que los momentos más significativos en la vida profesional, fueron los que implican salir del salón de clases, ya sea para estudiar una maestría o para participar en algún programa de actualización. Otro elemento señalado en repetidas ocasiones como significativo es el logro de un mejor tipo de contratación, incluso se encontró que en la mayoría de los casos, los profesores dividieron sus líneas profesionales de acuerdo a los tipos de contratación logrados y mencionan repetidamente como logros importantes la obtención de mejores nombramientos dentro del sistema.

Tradiciones y mitos familiares

El *ethos* profesional se compone en gran medida de lo que los sujetos van aprendiendo acerca de la profesión que realizan por medio de las representaciones que socialmente se construyen. Entre los mitos familiares y sociales acerca de la docencia y de la enseñanza de la historia en nivel medio superior en particular, se encuentran aquellos que hacen referencia a la profesión docente como una actividad adecuada para las mujeres, por ejemplo Andrea dice

...mi mamá me dijo que estaba bien que me gustara mucho pero que ya me había yo casado y que me dedicara a mis hijos. Por una parte hay todavía

ese mito en la familia de que estudiar por hobby está bien siempre y cuando cumplieras en la casa pero que en realidad la labor de una es la casa. Y ser maestra estaba bien porque sí es como que para las mujeres porque es un trabajo muy sencillo, ¿no?, entonces eso sí lo podíamos hacer...

En este mismo sentido Fernanda relata que a ella le decía su familia, después de que terminó de estudiar y comenzó con la docencia que esa sí era una actividad propia de mujer porque tiene los horarios para no descuidar a los hijos y tienen muchas vacaciones.

También aparece el mito del profesor de nivel medio superior como alguien que no pudo hacer otra cosa de su vida profesional y por eso se dedica a la docencia. Por ejemplo Fernanda cuenta que ha escuchado muchas veces a gente que busca trabajo “aunque sea de maestro”. Karl platica una experiencia que tuvo con un alumno

...me parece que hay mucho desconocimiento, que nos dedicamos a la flojera, que no nos dedicamos a otra cosa porque no pudimos y que pues cómo quieres que te paguen más si no haces nada, en palabras de un alumno de hace como cuatro años: “no si a usted le pagan poco porque usted realmente no hace nada, usted se dedica a esto y se la viven bien ¿no?, entonces no exija más porque usted no es productivo”.

En el párrafo anterior se puede apreciar, por un lado, la idea de que el maestro de nivel medio superior es un profesionista que no encontró trabajo en otra parte, que no tuvo éxito o que no pudo hacer de su profesión algo más rentable; por otro, la creencia de que el docente de bachillerato es un profesional mal pagado, porque no es productivo, pero también existe la idea de la docencia como una actividad mal pagada porque es poco apreciada o valorada, Vicario dice

...como que creen que uno sabe mucho, que es un erudito, que es una profesión donde no se gana mucho, y bueno había una frase que no me gusta mucho que decían pobresor... las personas que me rodean pues piensan que el maestro de historia es el que tiene el dato exacto, el dato memorístico, sin embargo pues no es reconocido y es mal pagado.

Esto puede tener una amplia relación con la preocupación por el tipo de contratación que manifestaron los profesores y que se señaló anteriormente, es decir la idea o el mito de que el profesor es un profesionista que no tuvo éxito porque se “terminó dedicando” a una profesión mal pagada tiene fundamento ya que por ejemplo un profesor interino con el máximo de grupos permitidos gana aproximadamente \$3000 pesos quincenales. Aunado a la realidad que implica recibir una baja remuneración por un trabajo altamente demandante, la representación acerca del mal pago juega un papel importante en la conformación del *ethos* docente, llevando al maestro a tomar diversas decisiones con respecto a su profesión y al ejercicio de la misma.

También está la representación del profesor de historia como erudito, como alguien que sabe muchos datos, fechas, nombres. Por ejemplo, Karl cuenta que para sus padres el profesor es una persona que lo sabe todo. Ya se vio también el relato de Vicario. Este elemento del profesor de historia como un profesionista que sabe muchos datos, es importante y se relacionará ampliamente con el posicionamiento historiográfico de los profesores, por el momento únicamente se recordará la noción de historia que ya se había anotado de Karl cuando menciona que no quería escribir mentiras, aquí la representación social que sus padres tienen sobre el profesor viene a reforzar la idea que señaló anteriormente acerca de contar la verdad. Nuevamente una representación social que impacta la identidad de los profesores: “saber lo que pasó”, saber los datos o saber mucho acerca de cómo fueron las cosas.

A pesar de que varios profesores señalaron que la figura docente se ha ido erosionando con el paso del tiempo, piensan que aun existen personas que ven al docente como un modelo. El profesor Karl menciona que sus padres le dicen que

...merece respeto el profesor, pero también el profesor debe de generar respeto. Ahí están vístete bien, cómprate un trajecito, en lugar de ir así a trabajar como vas mugroso a la escuela, yo no voy mugroso.

Posteriormente él mismo indica que

...estaba pensando en mis profesores ¿Quiénes eran mis profesores? Pues eran personas que habían viajado, tenía una maestra de historia, con perdón

le decían la guajolota, la señora estaba muy grande, ya tenía como unos 80 años, pero nos daba historia, y que había viajado a Japón, que había viajado a la Unión Soviética cuando todavía era la Unión Soviética ¿cómo le hizo?, nunca le pregunté, que había viajado al medio oriente como maestra y yo me acuerdo que nos platicaba “cuando entran a la mezquita, ustedes tienen que lavarse las manos y los pies, etc.”, y oye que padre que interesante...

Llama la atención que Karl ve a sus profesores como modelos, como personas que eran o son un ejemplo por su comportamiento, por sus conocimientos y por sus experiencias.

Sobre este mismo asunto, Eric comenta

...el respeto todavía se mantiene aunque cada día se va perdiendo, pero por ejemplo en la colonia donde vivo sí me dicen profesor, digamos que también está esa imagen de que el profesor de alguna manera es aquel que educa a los hijos entonces sí, en mi pueblo todavía me llaman con esa imagen de profesor y es algo que sí genera satisfacción a pesar de que nunca he dado clases en las aulas de mi pueblo, que se conserve esa imagen del docente es algo importante.

Otros mitos que es importante retomar son, por un lado, el de que la historia no sirve para nada, de que es mejor y aporta más ser profesor de matemáticas o de español, en este sentido la representación social que marca la identidad profesional es que la historia es un conocimiento interesante, de personas sabias, pero inútil. En segundo lugar está el mito de que la docencia es una profesión muy difícil porque hay que “batallar” con tanta gente y con caracteres tan distintos, esta idea de batallar o enfrentarse con los estudiantes se relaciona por un lado con la falta de preparación para la docencia y la técnica del ensayo y error, pero por otro lado también se relaciona con una cierta concepción de joven. Finalmente, Andrea comentó algo que es común: las familias ponen en la educación sus esperanzas no sólo de mejorar la situación económica, sino en “otra forma de ver la vida, de ver las cosas”.

Si como plantea Teresa Yurén la historia que se enseña tiene que ver con la historia que se ha aprendido, en el caso de los profesores participantes en los talleres se han mostrado ya

algunas concepciones de esa historia a enseñar: historia como materia (no como parte de uno mismo), la historia como verdad, la historia como narración de historias, organización de la realidad que ya está ahí. Insertarse en la realidad. Pero también la historia como posibilidad de proyectar un futuro.

CULTURA ESCOLAR

La noción de cultura escolar es utilizada para dar cuenta de los dispositivos de transmisión de prácticas arraigadas en las instituciones educativas a lo largo del tiempo, de la aparente reproducción mecánica de lo visto y vivido, de una forma de cultura particular que transmite saberes y conductas tanto exteriores como interiores, de la transformación y creación de saberes y procedimientos. Aquí se exponen narraciones que hacen referencia a la cultura escolar y sus cuatro elementos: los actores, lo organizativo e institucional, la cultura material y los discursos, y se encuentran organizados de acuerdo a lo que se ha denominado reglas no escritas.

La aparición de la categoría *reglas no escritas* es sumamente significativa. Se les ha llamado así ya que en el primer taller que se realizó, los profesores comenzaron a llamarlas “usos y costumbres o vicios que hay en las instituciones”, y posteriormente Karl se refiere de esta forma a este tipo de normas

...lo que pasa es que estas por ser reglas no escritas ni son legales, ni son ilegales y pasan por legales o permitidas al menos. En realidad no hay una normativa objetiva que diga “si usted hace esto o esto se va”, o sea no la hay...

Con este párrafo queda claro que la frase reglas no escritas hace referencia a pautas o normas de comportamiento que existen en los centros escolares, que no forman parte de la legislación o normativa de la institución y que regulan mucho de lo que pasa en las escuelas y en las aulas.

Guardar silencio

Aunque ésta es una de las últimas reglas que fue mencionada por los profesores, tiene un enorme peso en la vida de los docentes dentro de sus centros escolares. Es una norma no escrita que un profesor no puede delatar un comportamiento inadecuado como la inasistencia, maltrato o corrupción por parte de un colega o alguien del personal administrativo, en cierta medida porque sienten que no hay respaldo por parte de las autoridades. Un ejemplo de esto es cuando Fernanda cuenta que hay una

...respuesta diferenciada en funcionarios para manejar los asuntos porque las autoridades no se involucran para resolver los problemas de la tarde, en parte porque saben que eso puede generar más problemas porque los de la tarde son más aguerridos...

Teresa Yurén (2005) señala que las representaciones acerca de lo que es la docencia se empiezan a configurar incluso antes de ejercerla a través de la observación y la convivencia con profesores. Una de esas representaciones interiorizadas, parece ser esta regla de no delatar a quienes comenten una falta, por ejemplo, Andrea reflexiona sobre esto:

...efectivamente lo que yo planteaba es que faltaban [los maestros], o sea los viernes no había clase y ¿cuál fue mi papel? Que yo acepté eso sin avisar a las autoridades, sin delatar a los otros compañeros y como un acuerdo, en parte no dejé de dar clases, a mí me convenía irme más temprano, pero nunca denuncié la situación ¿no?...

En sus primeros años de docencia, esta profesora enfrentó en repetidas ocasiones el problema de la inasistencia de los profesores en el turno de la tarde y las repercusiones de esta conducta en los alumnos como el cansancio, la inasistencia, el enojo y la apatía. En algunos casos resolvió el problema adelantando, cuando fuera posible, horas para que así los estudiantes pudieran salir más temprano y no tuvieran tantas horas “muertas” que los cansaban y desmotivaban para las siguientes materias. Sin embargo, ahora la maestra no sólo considera que es una falta grave de sus colegas no asistir a sus sesiones de clase, sino que piensa que al no denunciar este comportamiento inadecuado, se vuelve cómplice. No es sólo el guardar silencio, sino que al guardar silencio se permite que las prácticas continúen, guardar silencio es como estar de acuerdo con ellas o aprobarlas.

Otro ejemplo lo aporta Fernanda, quien al igual que Andrea, se enfrentó a la situación de la inasistencia por parte de la profesora que le daba clases a su grupo del turno vespertino antes que ella. Fernanda sí denunció la situación a las autoridades y el resultado fue que la profesora “faltista” reprobó al grupo en el siguiente periodo de evaluaciones por haberla “acusado”. Sobre esto, Andrea dice:

...y Fernanda es muy mala compañera porque está delatando a un compañero y se está poniendo del lado de los alumnos ¿no? Es como los chicos así como no se delatan, eso es una actitud que está mal vista. O como en las tutorías que le dicen a los maestros que los alumnos no acusen que no les digan quiénes hicieron las cosas, quiénes no les dan clase, quiénes son los abusivos y entonces es pura simulación.

Del comentario anterior se entiende que los profesores sientan que su “espacio de acción es muy pequeño y se limita a unos cuantos alumnos dentro del aula” como dice Karl, pues si la misma institución fomenta este guardar silencio, al decirles a estudiantes y maestros que no den nombres, que no delaten a las personas que cometan las faltas en el marco de un programa institucional que “pretende que el alumno refuerce de manera equilibrada, los diferentes aspectos que lo conforman como persona” (ENP 8-UNAM, 2014), puede parecer que no hay mucho margen de acción para modificar aquellas prácticas que impactan negativamente la vida escolar. La reproducción del silencio se da en la escuela pero no se limita a los docentes, los testimonios de los maestros muestran que los diferentes actores están involucrados en el cumplimiento y mantenimiento de esta norma.

Los márgenes de tolerancia equivalen a derechos adquiridos

En diversas conversaciones con docentes y estudiantes ha aparecido el margen de tolerancia como un derecho adquirido. Por ejemplo, un profesor establece que los alumnos pueden entrar hasta 5 minutos después de la hora de inicio de la clase, con el paso del tiempo la hora de entrada no es ya la señalada en los horarios sino 5 minutos después de la misma. Otro ejemplo, los espacios de actualización que el sistema de bachillerato de la UNAM ofrece, permiten a los docentes obtener su constancia con un 80% de asistencia. Esto

implicó que al impartir los talleres, los maestros comentaran que “tienen derecho a una falta” por lo que no podía exigirles el 100% de asistencia.

Esto mismo ocurre en los centros escolares, Andrea dice que

...es un derecho de los trabajadores, por ejemplo tú ya sabes que la sala de audiovisuales no la puedes pedir los días 10 y 25 porque no va a haber nadie y luego hay guardias para apoyar, pero sí, como incluso estos vicios se reproducen no nada más entre los alumnos o los maestros sino también entre los administrativos...

Este último comentario hace referencia a un derecho laboral que implica que los días de pago, los trabajadores pueden ausentarse hasta dos horas para cobrar, sin embargo este derecho ha derivado en que esos días no es posible contar con servicios o materiales. Los márgenes de tolerancia que se establecen con el fin de apoyar tanto a alumnos como trabajadores terminan por modificar la norma no de manera formal pero sí en la práctica cotidiana y norman por completo la vida escolar, en este caso se afecta la gestión de clase, de los espacios y de los materiales.

El aula es el territorio dominado por el docente

Entre las vivencias y experiencias aportadas se encontraron varias que hacían referencia a diferentes temas: casos de misoginia, cobro por excursiones, cobro para aprobar las asignaturas, entre otros. Estos casos se agruparon en esta sola regla que implica que dentro del salón de clases el profesor es quien decide qué es lo que va a suceder y cómo. Por ejemplo, Andrea cuenta de un colega de su plantel que

...es un misógino y llega a las clases y le dice a las chicas “ustedes qué hacen aquí, váyanse a la casa” y se maneja todo ese discurso y esa doble moral porque nadie hace nada. Y los chicos reprueban mucho y él pide lo que quiera y mira a las alumnas...

En este mismo sentido Clío cuenta de un maestro de derecho que tuvo en la preparatoria, quien

...cuando nos daba clase en sexto nos decía “haber señoritas entre comillas, porque luego bien que cierran las piernas y se masturban”, ese era el saludo que el profesor nos daba a las alumnas [...] y no decíamos nada porque era el profesor y si decíamos algo pues nos iba tener en el foco.

Aparece nuevamente la primera regla, guardar silencio, por miedo o porque no se delata a un colega, se observa que una conducta totalmente opuesta a los valores que la institución promueve: “valores sociales y éticos que permiten la convivencia y adecuado desarrollo de todos los miembros de una comunidad” (UNAM, 2014), es conocida y tolerada por los mismos miembros de la institución yendo de nueva cuenta en contra de la normativa y reglamentación.

Siguiendo con la idea del aula como espacio de poder del maestro, aparecieron comentarios como los de Karl quien habla de “maestros que roban a los alumnos, que los reprueban en masa y dan cursos y sacan 100 mil pesos libres de polvo y paja”. Karl también señala que recientemente se

...cancelaron las salidas de los profesores, que bueno no las cancelaron pero ahora son un trámite burocrático de que tienes que tener un seguro y tienes que pagar y tienes que ir al banco a depositar, pero es porque antes le cobraban a los alumnos cada 15 días 100, 250 pesos por llevárselos [...] Y de ahí era de donde salían los recursos del profesor, pero también tiene que ver con que somos mal pagados.

Estas narraciones muestran que hoy en día el aula es un espacio en el que el profesor detenta el poder y lo ejerce, en algunos casos de manera autoritaria y excluyente, en otros procurando incorporar el discurso construido a lo largo de la vida profesional. En estos casos lo ejerce de una manera que impacta negativamente la formación de los estudiantes pues no se sustenta en principios éticos o valores como la equidad de género, el respeto o la honestidad.

Dos turnos, dos escuelas

En los dos subsistemas de educación media superior de la UNAM, como en la mayoría de las escuelas del mismo nivel en México, los planteles tienen dos turnos. Las narraciones y comentarios de los profesores fueron arrojando datos que hacían un fuerte hincapié en la enorme diferencia que existe entre el turno matutino y el vespertino en los planteles en los que laboran, siendo el turno vespertino aquel en el que los profesores no dan clase, en el que las instalaciones están sucias y los alumnos son “difíciles”.

Sobre los alumnos Andrea comenta:

...los chicos que llegan en la mañana o en la tarde tienen en cuanto a promedios o aciertos que necesitan para entrar, diferencias mínimas, dos respuestas no hacen la diferencia, una décima menos en el promedio, no hace la diferencia y sin embargo en el transcurso del cuarto año la crisis en todos los planteles del turno de la tarde y una vez Fernanda decía en la sala de maestros “¿qué les pasa, son los vicios?” y yo le decía hay que cuestionarnos qué hacemos nosotros con ellos que los echamos a perder, como institución...

Andrea hace referencia a la idea generalizada de que los jóvenes del turno vespertino son más problemáticos e indiferentes y ella propone que se busque el origen de esas actitudes y se pregunta “qué hacemos nosotros, porque hay que reconocer que hay maestros que no son igual en la mañana que en la tarde, bueno mi justificación era que ya estaba cansada”. Una larga jornada laboral puede ser una de las causas de un comportamiento diferenciado no sólo por parte de los alumnos, incluso podría ser en parte la explicación del comportamiento de los alumnos al ver a sus profesores cansados. Ana también comenta que “no soy la misma a las siete de la mañana que a las siete de la noche, en la mañana estoy fresca y los chicos también...”. Sin embargo, esta actitud de apatía o indiferencia no se limita a los estudiantes, la profesora Vicario agrega que “en la tarde está más sucio que en la mañana, como que se acepta tácitamente que es algo que así es”. Sobre esto Fernanda dice que “las autoridades de la tarde no se meten con administrativos porque son más aguerridos y les pueden ocasionar un problema enorme”.

Estos comentarios pueden ir arrojando algunos puntos de referencia para profundizar en una situación problemática que no es privativa de las escuelas de los participantes y que ha sido poco investigada. ¿Qué es lo que genera que en los estudiantes del turno vespertino haya índices más altos de reprobación y abandono? Y ¿Qué prácticas de la cultura escolar pueden estar contribuyendo a esto? Este apartado muestra que no sólo la cultura escolar cambia de un plantel a otro o de un profesor a otro, sino que existe una cultura del turno vespertino que valdría la pena conocer más profundamente. Además de profundizar en el estudio de la manera en que la cultura escolar impacta en la identidad del docente de historia, en la manera en que éste concibe su práctica y en el sentido que le da, ya que en el discurso de los profesores no aparece la posibilidad de identificar estas prácticas o modificarlas como un propósito u objetivo de la historia que enseñan.

La problematización de la docencia de la historia en un espacio como el taller de investigación e implicación ha aportado informaciones con un enorme potencial tanto para la investigación como para el autodiagnóstico y la elaboración de esquemas de actualización docente que respondan a las necesidades de los jóvenes, de los docentes y de los centros educativos. En palabras de la profesora Andrea “lo interesante del concepto de cultura escolar que nace de la necesidad de reconocer todas esas cosas, vicios, actitudes y demás que existen y colocarlos como un objeto de estudio para solucionar”.

Sin duda la docencia es un entramado complejo que incluye muchos más elementos que los contenidos y las estrategias y a muchos más actores que al docente y al alumno. Se ha visto que la cultura escolar se configura y permanece al margen de las normas institucionales e incluso se opone a estas. Las culturas escolares no pueden seguir siendo ignoradas en los procesos de formación permanente del profesorado pues son un producto histórico que gobierna, como ya se pudo ver, la práctica y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El que los maestros hayan hablado e identificado algunas de estas prácticas es sin duda un primer paso, sin embargo falta pasar de este presentismo en el que hay muchas quejas y situaciones que molestan, complican y dificultan la docencia a una comprensión histórica de lo que es e implica el ejercicio de la docencia de la historia. Abrir espacios para la discusión sería de los elementos que configuran la identidad profesional del profesor de

historia es un primer paso para un proceso de actualización fundado en las necesidades surgidas de la práctica cotidiana, es necesario generar las condiciones que permitan dejar de ver los elementos de la cultura escolar como fijos, estáticos y ahistóricos para poder proponer formas diferentes de relacionar y regular la vida de los centros escolares. Esta es una necesidad urgente en la formación permanente y actualización de los docentes.

JÓVENES

En este apartado se organizan las narraciones de los profesores con el propósito de dar un panorama acerca de la concepción de joven que tienen y de relacionarla con otras opiniones acerca del sentido que para los jóvenes tiene aprender historia.

Concepción de joven

La mayoría de los profesores coincidieron en sus ideas sobre los jóvenes por ejemplo, Andrea habla de lo que le agrada de ellos y dice que

Son muy alegres, en general son alegres, sin duda hay chicos tristes pero una cualidad o una característica es que son muy alegres, muy auténticos y al mismo tiempo sobre todo a la edad que nos toca a nosotros que son muy cuestionadores, curiosos, inquisitivos, entonces eso también me gusta. Muy optimistas, con mucha esperanza, sí creen que se pueden lograr muchas cosas, son espontáneos, no se andan con simulaciones, no piensan las cosas, las dicen y eso me encanta de ellos, que sean así. Es la edad de las utopías, me gusta también que son muy solidarios, los chicos entre ellos, creo que es una de sus virtudes más notables...

En este mismo sentido, Manuel comenta

Este las cosas que me agradan de los chicos, eso de que sean personas críticas, luego hay veces que parece que nosotros mismos tenemos un mal día y estamos dando la clase y con el entusiasmo que ellos demuestran pues nos olvidamos de nuestros problemas personales cuando escuchamos su participación y que les interesa...

Un ejemplo más es el de Vicario quien dice que

Tienen mucha energía, no se cansan, es tanta su energía su dinamismo, yo no los veo que se cansen. Otra cosa que coincido es que tienen mucha frescura, mucha lozanía como dicen las cosas, a veces no lo dicen por fastidiar, a veces como que les sale del corazón.

Se han visto características como la energía, la alegría, el pensamiento crítico, la lozanía como elementos “naturales” de los jóvenes y como esas virtudes que incluso ayudan a enseñar historia. Pero para los profesores el alumno no sólo es energía y alegría, también es apatía e indiferencia. Para la profesora Fernanda lo ocurrido con los estudiantes después de la huelga 1999-2000, fue que

...los alumnos empezaron a ser diferentes, o sea, ya no con esta efervescencia ni cambiar al mundo, sino hay que flojera, lo importante era el celular y sigue siendo el celular y usar estos dos deditos, entonces aquí en la prepa empezó a ingresar más alumnos indiferentes que comprometidos, aquí eran más comprometidos que indiferentes, después del 2000... tienen cara de what, pero no quieren cambiarlo, se quedan con la cara de what. Terrible cuando no tienen nada en la cabeza y es como un globo así vacío, o sea no hay nada de nada, ni tención... cuando hay una tristeza permanente, pero es como un pesimismo que les llegó y no se les quita.

Andrea también habla de esta apatía

Efectivamente tenemos un par de años que los ha invadido la apatía, la indiferencia, recuerdo mucho hablando una vez sobre el aumento de la tortilla muy apasionado y ves a los chicos y que diga uno pero a mí sí me alcanza para comprármelas. No estoy hablando por ti, sin duda, entonces esa apatía y la soberbia, en el caso de prepa 6 sí hay mucho chicos con el de que tú a mí no me enseñas nada. Entonces algunos chicos que por suerte no son muchos, son soberbios, es lo que me desagrada.

Clío habla de la indiferencia e incorpora el tema del enojo

...hay jóvenes que parece que ya son viejos que están distantes que nada les interesa, hasta cómo se acomodan en las bancas. Luego está el me da igual, les dice uno calificaciones bajas o algo y “ay sí pero pues qué quiere ya reprobé” o lo que dicen ellos “me es X” o sea les da lo mismo, también que son impulsivos y se llenan de ira y a veces hasta se dañan ellos mismos.

Las narraciones anteriores contrastan con las primeras. Podría pensarse que se está hablando de dos asuntos diferentes pues esta apatía e indiferencia se contraponen a la naturaleza alegre y pasional que se describía anteriormente. Esta apatía se puede dividir en dos tipos, por un lado una apatía política, al menos desde la concepción de los profesores y una apatía hacia la escuela o más específicamente hacía las asignaturas y clases. Sin embargo, los profesores explican dicha apatía también como una característica natural del ser joven.

Jóvenes, riesgo y violencia

Sobre el asunto del enojo también la profesora Fernanda dice que a veces los estudiantes están enojados pero no saben por qué y que hay veces en las que los jóvenes no saben “por dónde” canalizar su enojo. La profesora Ana cuenta que hay veces en las que no sabe qué hacer cuando los jóvenes se ponen violentos, ella dice que

...no me gusta su agresividad, he comparado prepa 6 y prepa 2 y siento que son más agresivos en la 2 que en la 6, en la 6 son como más clasificadores y soberbios, esa es su violencia, el club de los bonitos, inteligentes, etc. En prepa 2 es como cosa negativa la agresividad, cuando son agresivos ¿qué haces?...

Por otra parte, Vicario señala algo que podría ser un poco contradictorio con los elementos agradables, pues esta profesora dice que

...algunas veces aunque se habla de tolerancia y de respeto pues cuando hay alguien diferente a uno mismo como que no lo aceptan los de estas... como les dicen tribus, yo puse aquí a unos punk y en la prepa había muchos emos y góticos pero entre ellos había muchos grupos de choque, creo que le dicen

bullying de actitud a veces sí son tolerantes en las cosas que les convienen y en las que no pues no lo son y yo les digo dónde está la tolerancia y el respeto...

Finalmente Karl hace una reflexión acerca de lo que puede significar ser joven en la actualidad, él dice que

...desde hace muchas décadas es el ideal, ser joven lo es todo, luego te empiezan a salir canas como a mí y ¡chin! ya no soy tan joven y la crisis, si yo cuando tenía 15 años era inmortal y ya estoy envejeciendo, por eso ellos no quieren envejecer. Hemos llegado a la cultura del placer infinito, del continuum del presente, del puro presente, no me interesa lo que ocurra mañana, pero es una condición general, pero todo eso se acusa más porque creo yo que los mecanismos de endoculturación están rotos, cuando la escuela se pone en crisis pues obviamente no esperamos tener a chavos que quieren escuchar a Mozart, que quieran cambiar al mundo...

Fernanda y Ana también comentaron que la exposición de los jóvenes a la violencia los pone en riesgo de ser víctimas de la misma, de la delincuencia o de abusos por parte de otros e incluso de la muerte. Sobre este último punto el profesor Karl comparte las cifras de muertos de los últimos años en México y señala que de entre esos casi 100 mil asesinados la mayoría son jóvenes de entre 15 y 21 años.

Otro riesgo que corren los jóvenes es que aun cuando actualmente son estudiantes, existen entre 7 y 8 millones de jóvenes que no están ni estudiando ni trabajando, que “están a merced de todo”, por la falta de oportunidades tanto laborales como académicas, esto último lo mencionan Clío y Karl.

El ejercicio de la una vida sexualmente activa también es considerado un riesgo porque según Ana

...enfrentan el riesgo de enfermedades sexuales, digo ya en el mejor de los casos pues hay niñas que se embarazan muy jovencitas y que ni siquiera saben qué van a hacer...

Clío habla del riesgo de la desolación ya que implica que los jóvenes “se rindan”

...ya de tanta cosa que les ha pasado como que ya se rinden o como que ya no quieren seguir a mí me da tristeza cuando veo a los jóvenes que por lo problemas de sus familias o por lo que sea están mal... limitados por el entorno eso me da mucha tristeza...

Un comentario muy interesante de Karl hace referencia a que no se conoce del todo a los jóvenes, según él “hacen falta estudios sobre qué son, cómo son, cómo ven el mundo”. Lo cual indica una mayor preocupación por llegar a conocer a los jóvenes más allá del ámbito académico.

Esta concepción altamente contrastante de joven incorpora muchos elementos que están presentes en la enseñanza de la historia pero además hacen referencia a una concepción ahistórica de joven quien es de determinada forma por naturaleza y no como resultado de un proceso político, económico y cultural que comenzó aproximadamente a mediados del siglo pasado. Sin embargo estas narraciones abren la posibilidad de generar una serie de preguntas, problemas y procesos que permitan redefinir a los jóvenes desde la mirada de la cultura escolar y de la identidad de los docentes de historia.

Lo anterior es relevante si se relaciona con la enseñanza de la historia, la concepción de joven que tienen los profesores se relaciona directamente con su concepción acerca del sentido de enseñar historia en el nivel medio superior. Por un lado se tiene a un joven “bipolar” (Plá & Ordóñez, 2013) que por naturaleza es alegre y pasional, luego a un joven que “no piensa”, que se comportan como changos y a uno que en su apatía no hace lo que debería: “cambiar al mundo”. ¿Cómo se relaciona esto con la enseñanza de la historia? Este será asunto del siguiente apartado.

POSICIONAMIENTO HISTORIOGRÁFICO

El posicionamiento historiográfico es el conjunto de teorías y principios que de forma más o menos consciente, explican las decisiones del profesor sobre cómo enseñar historia. Julia Salazar (2001; 42) ha señalado que en nuestro país son tres las tradiciones historiográficas que han impactado más ampliamente la definición de los currículos escolares, estas son el

positivismo, el marxismo y los Annales. Es importante recordar esto último ya que los profesores que participaron en los talleres, señalaron principalmente el materialismo histórico y Annales como posicionamiento, pero no son los únicos, por ejemplo la profesora Antonia que tiene alrededor de 20 años como profesora en el mismo plantel, señala que

...el mío es el historicismo, yo estoy casada con esto, lo cual no implica que no se retome lo demás o que ellos no puedan tener su propio punto de vista y que es muy respetable siempre y cuando se argumente.

Andrea, que tiene 25 años trabajando en la ENP, se declara neohistoricista, Eric que lleva más de 26 años laborando en el mismo plantel del CCH, señaló que se identifica con el materialismo histórico, un caso interesante es el de Karl quien se declara sobre todo como “del materialismo histórico”, sin embargo este profesor menciona como parte de su posicionamiento Annales, microhistoria, e historia cultural, posteriormente aclara que éstas son corrientes a las que recurre para la enseñanza de la historia. En la misma corriente historiográfica (materialismo histórico) está Miguel quien tiene más de 30 años ejerciendo la docencia de la historia en el mismo plantel.

Por otro lado está Fernanda quien en todo momento señaló que ella cree en la escuela de los Annales y es una convencida de la misma, más adelante se señalará cómo es que ella llegó a este posicionamiento porque es interesante para pensar la docencia y el posicionamiento docente. Por otro lado, Vicario, señaló que es positivista, por la formación y por la manera en que se fue formando como profesora, este caso es interesante porque es difícil encontrar maestros que digan abiertamente que son o fueron positivistas, posteriormente la profesora cuenta que la forma en que se dio la relación entre el grupo de profesores, que el taller no fue de tipo vertical, le dio la confianza para “confesar” su manera de ser docente.

Corrientes historiográficas utilizadas para la docencia

Durante el desarrollo de los talleres fue apareciendo cada vez más la idea de que aunque el profesor tenga un cierto posicionamiento historiográfico, a la hora de enseñar es preferible “echar mano” de aquellas corrientes que “mejor explican y construyen los hechos”. En

repetidas ocasiones, los docentes se declararon abiertamente simpatizantes de alguna tradición o corriente historiográfica y al momento de preguntarles por la enseñanza hacían referencia a otra, por ejemplo, Andrea quien varias veces indicó que se identifica con el historicismo y se declara neohistoricista, indicó que para la enseñanza de la historia “la Escuela de los Annales es más adecuada, por todas las vertientes de investigación que contempla, y las diversas formas de acercarse a la Historia”. Esto puede deberse sobre todo a la falta de una adecuada formación docente ya que al no ser profesionistas de la educación los docentes van complementando su formación inicial con cursos y talleres sobre teorías psicológicas, pedagógicas, educativas, o que proponen diversas técnicas. Esto hace difícil articular elementos que se van incorporando poco a poco en un discurso coherente que guíe la enseñanza de la historia en el nivel medio superior.

En éste mismo sentido Eric, quien tiene más de 20 años como docente de historia en el nivel medio superior y que comentó que se identifica con el materialismo histórico dice que

...no existe un paradigma que analice un hecho histórico del todo, cada corriente contribuye con un enfoque complementario, de acuerdo al tema histórico que se está analizando utilizo la escuela historiográfica que mejor explica y construye ese hecho...

Sin embargo también hubo profesores que señalan que aunque no pueden afirmar que haya una corriente mejor o peor para la enseñanza consideran que

...el más adecuado es el que conoces, el que manejas, el que te convence, el que te identifica y eso no implica que niegues a los demás, es importante retomar otros paradigmas pero es importante que uno tenga esa estructura y obviamente no hay ni bueno ni malo, sino es qué tan bien lo manejas y te lo sabes. Porque igual, uno puede decir “soy ecléctico” y ecléctico significa no sé nada y hay confusión y a fin de cuentas, el paradigma te da estructura.

Esta frase de Antonia presenta elementos muy interesantes. En primer lugar la idea de que el paradigma que va a utilizar el profesor será aquel que maneja y se sabe, es decir la elección depende no tanto de una forma de concebir la historia, al alumno o la enseñanza, sino más bien es una cuestión de qué tanto sabe el profesor acerca de una u otra corriente.

Por otra parte, también aparece la idea de que ser ecléctico significa “no saber nada”. Sobre este estilo de enseñanza de la historia, Ronald Evans (1991) señaló que combina dos o más concepciones sobre la historia, tiene múltiples concepciones acerca de los objetivos del estudio de la historia y por lo mismo su estilo de enseñanza también es muy variado, respondiendo a las necesidades e intereses de los alumnos. Esto resalta la importancia de realizar una mayor y mejor planeación de los esquemas de actualización puesto que es necesario que los profesores se posicionen no sólo o específicamente por una tradición historiográfica, sino que tengan un panorama más amplio sobre el para qué de su práctica, sólo de esta manera podrían comenzar a estructurar un plan de vida profesional que incluya una sólida formación permanente.

Es importante resaltar que ninguno de los profesores se posicionó como ecléctico, todos señalaron una corriente o teoría y con el paso de las entrevistas surgieron más corrientes, sobre todo cuando se les preguntó sobre la enseñanza de la historia, esto puede explicarse con lo que varios maestros expresan como el “síntoma del profesor novato”, Andrea lo describe así

El primero y segundo años como docente fueron muy críticos para mí, fui tradicional e incluso autoritaria, tuve alumnos mayores que yo, era un grupo formado de puros rezagados, entonces no me quedaba de otra. Tenía una alumna enfermera más grande que yo y se paraba y me decía: “oye, oye, oye, no me gusta cómo das la clase”. A lo mejor sí tenía razón, la verdad sí fue muy difícil, entonces como que uno va agarrando de donde puede...

Este párrafo muestra que al no estar preparados para enseñar y para trabajar con las condiciones de la cultura escolar, los maestros, sobre todo los maestros novatos, pero no ellos únicamente, buscan diferentes corrientes, propuestas o tradiciones que les puedan ayudar. Queda claro que la enseñanza de la historia en el nivel medio superior requiere que el profesor tenga una formación que va más allá de lo disciplinar y lo pedagógico. Fernanda cuenta que su posicionamiento cambió a partir de la docencia

Mi posicionamiento ha cambiado con la docencia, ha mejorado. En algún momento tenía consciencia de lo que no quería, historiográficamente, de lo

que no quería ser y fue esta búsqueda la que me lleva a Annales, porque combato la idea del alumno positivista.

En este caso, la práctica docente llevó a la profesora a buscar posicionarse, partiendo de una idea de enseñanza de la historia que no quería reproducir, buscó algo que le pareciera más coherente con la idea de alumno que tenía. La enseñanza de la historia en el nivel medio superior, como una situación compleja para la que pocos profesores están preparados previamente, lleva a buscar caminos u opciones, pero también lleva a la idea generalizada y aceptada de que la docencia es un asunto de ensayo y error, Antonia dice

...sí hay cambios y modificaciones y que esto tiene que ver principalmente con la preparación de los profesores, con la actualización, tanto didáctica pedagógica, como disciplinaria y con la misma praxis, ya que el maestro es así, es ensayo y error...

Esta afirmación es llamativa ya que asume que el tema del “ensayo y error” como parte de la práctica docente, del ejercicio de la docencia de la historia y de la identidad docente.

Hasta aquí el tema de la utilización de corrientes historiográficas para la enseñanza de la historia, sin pasar por alto la cuestión de que aquello que Frida Díaz Barriga (2002) llamó la docencia de sentido común que es en cierta medida esa representación que cada uno de los profesores tiene acerca de lo que es y hace, pareciera que no se tienen muchos referentes para ejercer la docencia más que el sentido común o frases que se han aceptado como verdaderas y que ya no se cuestionan ¿de verdad los docentes tienen que echar a perder para aprender a ser maestros? ¿La docencia es un asunto de ensayo y error o así se ha construido la concepción de docente?

Sobre el sentido de enseñar historia

Aunque se considera que el sentido de enseñar historia forma parte del posicionamiento no sólo historiográfico sino docente, formular esta pregunta en diferentes momentos y de diferentes maneras permitió comparar y contrastar las respuestas no sólo entre ellas sino con lo que los maestros señalaron como posicionamiento historiográfico. Por ejemplo está el caso de Antonia quien señala que

...la historia es una memoria sin la cual no existimos, no pensamos, es importante porque nos da identidad sobre quiénes somos y va ligado con la consciencia histórica, la realidad existe independientemente del ser, la realidad y los hechos ahí están y va a ser la consciencia de la historia la que va a dar ese orden, esa explicación a los alumnos de esa realidad y ese es en todo caso el fin.

Esta idea tiene varios elementos, para empezar la aparición de nociones como memoria, identidad, consciencia histórica, la realidad como algo dado, que ahí está y la consciencia de la historia como un organizador que va a dar orden y a explicar a los alumnos *esa* realidad. La realidad es ajena a los estudiantes y la historia sería el medio por el cual los jóvenes ordenarán hechos y la realidad que los rodea, es importante resaltar que dentro de esta concepción no se atribuye ninguna posibilidad de acción a los estudiantes.

Esta declaración es coherente con el posicionamiento historiográfico indicado por la profesora (historicismo), en otro momento del taller, esta misma maestra comentó lo siguiente cuando se le preguntó sobre los mitos sociales y familiares acerca de la historia

Nos dicen que cuando hay una contingencia nacional, los maestros son los más inútiles, como que no servimos y yo lo sentí en carne propia cuando fue el sismo del ochenta y tantos... ochenta y cinco, cuando toda la gente comienza a hacer cosas y se requieren ingenieros, médicos, enfermeras, administradores, y no decían maestros y menos historiador...

Se integra el elemento de que los maestros son inútiles (al menos en una contingencia nacional), no sólo como idea social sino como algo que la maestra “sintió en carne propia”. El alumno aprende historia para ordenar la realidad pero en una situación específica como las acciones posteriores a un desastre natural, la historia no es útil. Otra idea de la maestra Antonia sobre el sentido de estudiar historia para los jóvenes, es que

...pues hay mucha apatía, yo sí me atrevería a afirmar que gran parte de esa apatía, de esa indolencia tiene que ver con ese no camino, con ese no futuro, con esa nada que a veces se me figura como un muro, entonces ellos lo saben. Entonces a diferencia de otro compañero que en otra clase comentó

que el estudio implicaba un desarrollo económico e intelectual y de conocimiento pues no porque ver a los tíos, primos con título y sin trabajo pues los desalienta, porque no son tontos, no son flojos, no son viciosos, simplemente no ven el sentido, para mí es como una pared, una barrera y es algo con lo que sí me interesa mucho trabajar...

Casi al final del taller esta profesora indica que el sentido de que el joven aprenda historia en el bachillerato es “que el alumno comprenda su situación y su papel en la sociedad”, esta idea, sumada a las anteriores habla de la complejidad que implica relacionar el posicionamiento con la práctica cotidiana, pero además de la relación entre estos elementos que se da en todo momento se tenga claro o no.

Para Fernanda, quien según su propio comentario, es una convencida de la escuela de los Annales

...el método de los Annales permite insertar al sujeto en la consciencia de formar parte de la historia. La prioridad es procurar aprender el proceso histórico como tal, aprovechando los medios y las capacidades del alumno para relacionar el presente con el pasado y viceversa. Creo que puede mejorar su vida cotidiana, porque creo en la escuela de los Annales, creo que se construye una conciencia personal porque creo en la escuela de los Annales y algo que comentamos con el Dr. Plá, lo de ciudadanía, ¿no?, ahorita hay una gran preocupación no sólo de Carretero, sino de mucha gente a que la historia uno de sus elementos es conformar o construir las diferentes ciudadanías...

Es llamativo el parecido que tiene el contenido de este párrafo con el de la profesora Antonia. Nuevamente aparece la referencia al pasado “como tal”, por diferentes medios y procurando aprovechar sus capacidades, el alumno va a aprender el proceso histórico *como tal* y por medio de la historia va a ordenar esos procesos para relacionarlos con el presente y lo va a hacer para ser un ciudadano o para construir su ciudadanía.

A diferencia de las dos profesoras anteriores, Karl indica que el sentido es

...entenderse, bueno... nos sirve para entendernos o para que el alumno se entienda, para explicar su contexto los chicos no conocen su presente y por ello mismo les cuesta elegir una vocación, una profesión y para eso puede servir la historia...

En el caso de este profesor que se considera materialista histórico, el sentido sería conocerse, no para insertarse en alguna realidad o en la realidad, sino para elegir qué hacer con la propia vida, se podría decir que para él, enseñar historia en el bachillerato puede ayudar a los jóvenes a construir un proyecto de vida. También está el caso de otro profesor identificado con el materialismo histórico, Miguel dice que el sentido de la enseñanza de la historia

...tiene que ver con lo que los profesores pretenden alcanzar con sus clases de historia y esto a la vez tiene que ver con los fines y objetivos acerca de la disciplina, pero aquí también entran los propósitos que se marcan en el programa y que son re-hechos por los profesores en sus programas operativos y de esta forma pues se va ligando con la cuestión metodológica y temática y los aprendizajes...

Es decir no hay un único sentido, aunque la disciplina o la institución pudieran tener claramente definido el suyo, este sentido (personal, institucional, disciplinar) se re-elabora a partir de la interacción entre los diferentes actores. Para Miguel “lo prioritario es la articulación de lo local por lo universal, explicar el contexto de lo nacional, local o regional y hay que hablar del contexto y pues la realidad”. El tercer profesor que se identificó en ésta corriente, Eric, dijo que el sentido es “comprender que el pasado no está muerto, sino vivo y que se manifiesta en la realidad en que vive el alumno, partiendo de los procesos históricos y que nos marcan los planes de estudio”. Se observan elementos comunes en estos profesores, como la realidad concebida como algo que los alumnos deben ver, identificar por medio del estudio de la historia, el sentido de la historia será explicar la realidad en la que el alumno *se* inserta.

Es posible identificar una concepción de historia para la habilitación del joven, para darle ciertas habilidades para el trabajo o para la educación superior, para que se inserte en una

realidad a la que debe ir conociendo y en la que debe encontrar su lugar, perdiendo esa naturaleza emprendedora, alegre, arrebatada, pasional y adquiriendo las habilidades propias de la historia. Desde este punto de vista el objetivo de la enseñanza de la historia en la educación media superior es por un lado desnaturalizar al joven, mostrarle una realidad en la que ha de insertarse porque ya está dada, que no es un proceso dinámico y que por lo tanto no puede cambiar. Radical diferencia con la historicidad o función de historicidad que se planteó desde un principio tanto desde el método biográfico como desde la historiología de Edmundo O'Gorman (2006), en estas dos propuestas, la historia es posibilidad y la historicidad es la aptitud o capacidad de engendrar historia y el ejercicio autónomo de dicha capacidad.

ANTES DE CONTINUAR

La identidad docente se va conformando en el hacer y actuar cotidiano, sin embargo es posible conocer y reflexionar sobre esta cotidianidad docente con la intención de generar un proyecto, un discurso articulado de manera coherente, que oriente la práctica. Son muchos los elementos que intervienen en la enseñanza de la historia y ninguno de ellos lo hace de la manera en que la teoría supone que sería. Los proyectos parentales, las condiciones estructurales, las representaciones sociales, la cultura escolar, la concepción de joven y el posicionamiento se articulan de manera poco conocidas, poco estudiadas y poco reflexionadas generando así inconsistencias o el predominio de una cierta concepción sobre el para qué de la enseñanza de la historia.

En la mayoría de los casos no hay una articulación clara entre todos estos elementos y esto se relacionó con la cultura escolar, y con la formación (o más bien no formación) de los profesores de historia. Pero el señalar esta falta de articulación o de claridad incluso, no tiene ningún sentido si se hace en términos de lo que está bien y lo que está mal, el sentido sería entonces promover una reflexión que surja de escucharse y escuchar a los otros, en un espacio de grupo que comparte muchas más cosas que el lugar de trabajo o la tarea desempeñada. Cuestionar los fundamentos del ejercicio de la profesión docente puede ser el punto de partida para dinamizar lo que hacemos para plantearnos nuevas posibilidades sobre el sentido de lo que hacemos.

Por otro lado, no deja de ser relevante y llamativo el predominio de la idea de la realidad como algo en lo que el joven se debe insertar y de la historia como aquella que tiene la función de hacerlo. Este es sin duda un tema pendiente en los procesos de formación permanente del profesor de historia.

Capítulo 4

LA AUTOEVALUACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO

La auto-evaluación es la posibilidad de que el maestro de historia cuestionara la forma de evaluar y auto-evaluarse, la forma de ejercer la práctica docente, de manejar los contenidos, de darle sentido a la enseñanza de la historia, todo ello por medio de un dispositivo de evaluación que va más allá de la medición. A lo largo de cada taller se buscó darle a los maestros de historia, la posibilidad de ir identificando las condiciones que posibilitan que viva experiencias de autoproducción de sí mismo como sujeto que se hace cargo de su propia formación y aunque el modelo de autoevaluación es todo el taller, con sus cinco sesiones y el contenido ya descrito en los capítulos dos y tres, hay un momento destinado específicamente a la recuperación de los diferentes materiales y elementos producidos por los participantes. Dicho momento tiene como propósito integrar el trabajo de las sesiones previas en un instrumento que permita autoevaluarse y proponer algunas acciones de formación permanente. En este capítulo se exponen algunos de los resultados obtenidos en la aplicación de dichos instrumentos, primero los del modelo FODA con todo y las acciones planeadas o programadas por los participantes, posteriormente los del ciclo de reflexión. Al final del capítulo se aventuran algunas propuestas con respecto a la concepción de autoevaluación que tienen los docentes que participaron en los talleres y acerca del diseño de esquemas personalizados de actualización. También se retoman algunas de las ideas de los participantes acerca del taller.

EL MODELO FODA

El propósito de esta herramienta creada en el ámbito empresarial es conocer la situación real en que se encuentra una organización, empresa o proyecto, y planificar una estrategia de futuro. Sin embargo se consideró adecuado utilizar el modelo porque en el capítulo

primero se habló de identificar las eventuales debilidades de la práctica y estar en posibilidad de corregirlas y mejorar.

En cuanto a la identificación de fortalezas y debilidades aparecen algunos elementos interesantes. El primero es que las fortalezas son definidas con frases como “me gusta saber sobre ellos” o “siempre he sido...”, “me gusta pensar que...”. También se observan frases que no hacen referencia a fortalezas personales sino a las de la institución o del centro escolar en particular, por ejemplo, en el tema cultura escolar, Vicario escribe como fortaleza

Normas de la escuela. Derechos y Obligaciones de los Universitarios. Símbolos de la UNAM-ENP y prepa 4. Ritos como la Porra de la prepa 4 era muy fresca en la época del Rector el Dr. Narro Robles y era así: “Carambola, taco, pull, carambola, taco, pull, arriba, arriba, Tacubaya high school”. Los videos de Bienvenida a la Prepa donde se muestran las instalaciones y las funciones de las autoridades.

Más adelante la misma profesora señala como fortaleza personal en este tema que reproduce “las normas de la escuela y dentro de mi salón de clases las reglas sobre cómo trabajaremos en la asignatura de Historia desde el punto de vista del aprendizaje dentro y fuera del aula escolar”. Además indica que una debilidad es “Entrar dentro de las reglas no escritas de la escuela para no tener problemas con los compañeros” y la acción que la profesora propone es “avisar a la autoridad cuando existe una falta grave en la escuela tanto de un alumno como de un profesor”. Se observa aquí que el tema de las reglas no escritas fue muy significativo, sobre todo en referencia a la complicidad que implica no denunciar los comportamientos y práctica inadecuados, fuera de la normatividad y/o que impactan la docencia de la historia de forma negativa. Sin embargo la propuesta de la profesora no implica una reflexión acerca del tema, sino apearse a las normas de la institución.

Entre las acciones de formación permanente o actualización que plantearon los profesores están algunas que no son concretas y que por lo tanto son difíciles de planear y de incluir en un proceso sistemático de reflexión, por ejemplo, en el espacio destinado a las acciones que incidan en la historia de vida-profesional, la profesora Clío escribió

Compromiso permanente de actualización profesional (como Docente) y social (como Madre de familia) para participar en Cursos, Juntas, Talleres, etc. En toda aquella actividad que contribuya a enriquecer mi formación social y profesional, con el fin de estar siempre en el camino de lograr en mi persona UN MEJOR SER HUMANO.

Sin duda todos los elementos señalados son importantes y van a incidir en la vida profesional de la maestra, sin embargo no se observa una propuesta concreta que se relacione con la definición de diagnóstico que se propuso en el primer capítulo. Por otro lado en las acciones correspondientes a esta misma dimensión, Vicario escribió “elaborar un sociogenograma más detallado”, es decir esta profesora busca profundizar más en la historia familiar para relacionarla con su vida profesional. Esta propuesta implica formación en tanto que seguirá buscando información acerca de su familia y trabajará con la técnica del sociogenograma, pero también implica reflexión sistemática acerca de su identidad. El caso de Ana es similar al de Clío, ella pone como fortalezas en la historia de vida-profesional que “es bueno que me guste mucho leer y actualizarme” o que “trato de acercarme a los gustos de los jóvenes”, en el espacio para la debilidades, escribió “necesito aprender más y lazarme a la maestría”, esto podría traducirse en una acción de formación, pero lo que escribió en el espacio correspondiente fue “actualizarme, concientizarme y cambiar”, esto no sólo no es concreto sino que no implica una propuesta de acción.

En cuanto a la autoevaluación en la dimensión de la cultura escolar, en la columna fortalezas se encontraron frases como “si trabajan, no hay problemas en la clase” o “son instalaciones grandes”, es decir que no se identifican fortalezas, esto hace referencia a algo que la misma profesora anota como una debilidad: “en muchos casos no puedo distinguir cuáles son los elementos de la cultura escolar”. En las acciones para este punto, escribió “investigar”, lo cual es coherente con el desconocimiento sobre el tema pues para proponer una acción concreta necesitará conocer más acerca del mismo. Sobre las fortalezas en esta dimensión, Clío señala en primer lugar su “disposición a una observación más cuidadosa del ámbito que rodea nuestro contexto laboral” y saber que “la cultura escolar no es una roca incommovible, sino un punto de partida que se puede orientar a diferentes destinos, según las expectativas de la sociedad”. En cuanto a las debilidades, Clío hace referencia a

la gestión de clase cuando dice “Creo que en el aula, sólo se deben comentar temas del programa de asignatura”. Otra debilidad que se anota es “creer que yo siempre estoy en lo correcto. Reconozco que en ocasiones me hace falta saber escuchar propuestas novedosas y diferentes”. Y en la parte de las acciones, aparecen por un lado frases que no implican o no hacen referencia a una acción concreta como “no caer en extremos ideológicos. No todo es color de rosa, pero tampoco no todo es negro fatalidad siempre”, pero también aparecen propuestas un poco más específicas como la siguiente

Informarme más sobre la Cultura Escolar, sobre todo en cuanto a lecturas y conocimiento de teorías al respecto. Relacionar lo teórico con lo práctico, es decir, identificar las características de la Cultura Escolar en mis centros de trabajo. Y en la medida de la identificación de ellos, contribuir a una mejora y disminución de puntos débiles en dichos centros escolares.

Este párrafo escrito por Clío es una propuesta bastante concreta ya que incluso plantea dos pasos, el primero investigar sobre la cultura escolar y sus elementos para posteriormente observarlos en sus centros escolares. Por otra parte, la profesora Andrea también señaló la necesidad de generar una reflexión sobre el asunto de la cultura escolar, ella dijo que

...hay que cuestionarnos qué hacemos nosotros, como institución, como todo lo que conforma precisamente la escuela o la cultura escolar, Aquí lo interesante es la cuestión del concepto de cultura escolar que nace de la necesidad de reconocer todas esas cosas, vicios, actitudes y demás que existen y colocarlos como un objeto de estudio para solucionar...

Aunque esta no es una propuesta de formación muy concreta, se parece a la de la profesora Clío y presenta, nuevamente la necesidad de investigar acerca de la cultura escolar y observar lo que ocurre en el centro escolar para poder proponer: nuevas concepciones acerca de los diferentes actores, sus roles y la forma en que se relacionan entre ellos, nuevas formas de gestionar los espacios, materiales y la clase, y una forma diferente de concebir el sentido de la enseñanza de la historia y el *ethos* del profesor de historia.

Otro ejemplo de las diferentes formas de proponer esquemas de actualización aparece en la dimensión del joven. Se han retomado ya algunos momentos en que los profesores

señalaron la necesidad de profundizar su conocimiento acerca de los jóvenes, en el formato de autoevaluación y planeación algunas profesoras pusieron como acción “actualizarme y saber más de ellos”, o “investigo y me actualizo”. Sin embargo también aparece esta propuesta de acción de Vicario

Participar en cursos de la DGAPA⁶ que traten temas sobre el Desarrollo Humano y la Adolescencia en el aspecto biológico y psicológico. Tomar un curso sobre el riesgo de la sexualidad en adolescencia. Curso-Taller para desarrollar habilidades de liderazgo, trabajo en equipo de los adolescentes. Asistir al curso “Adolescencia en Interencuentro una aproximación desde la subjetividad al problema de la delincuencia”. Impartido por Alfredo Flores Vidales. Duración de 32 horas de 8 sesiones los sábados de 10 a 14 horas. Del 5 de octubre al 30 de Noviembre de 2013. Facultad de Filosofía y Letras en Educación Continua.

Esta propuesta de formación permanente que es la más concreta de todas las que se hicieron en los dos talleres, surge de identificar algunas fortalezas como “conozco a los jóvenes por el trato cotidiano y por medio de las redes sociales, tener empatía hacia los jóvenes, respetar sus intereses culturales, su forma de pensar, vestir” e, “impartir una clase de Historia dinámica en la que participan los jóvenes como si fuera un taller del trabajo del historiador”. En cuanto a las debilidades señala que “en cierta medida desconozco de sus problemas ya sean familiares, violencia, adicciones o de marginación y eso hace difícil a veces hacer una planeación”. La incorporación al programa institucional de tutorías también es señalada por la profesora como una acción de formación permanente.

Sobre sus fortalezas en el asunto de los jóvenes, Clío dice que

Me interesan como seres humanos con una problemática en particular. Los visualizo como aquellos por quienes tengo trabajo y con quienes estoy comprometida a hacerlo de la mejor y más responsable manera posible.

En la primera parte de la frase, llama la atención la referencia al estudiante como un objeto, cuya problemática se va a averiguar, o a la problemática misma como un objeto de estudio.

⁶ Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM

En cuanto a las debilidades, esta maestra pone que “Falta mayor interés por investigar qué piensan [los jóvenes] de sus propias vidas y entornos que los rodean. Para ello es vital, generar un verdadero ambiente de confianza y cercanía”, otra debilidad que la maestra escribe es “Prejuicios ante sus posibles reacciones, privilegiando casi siempre, pensar en que tal vez me rechacen”, esta segunda debilidad es interesante ya que hace referencia a ideas previas e incluso miedo a ser rechazada por los jóvenes como las posibles causas por las que se le dificulta conocer a sus estudiantes. En cuanto a las acciones concretas de formación, Clío escribe

Enriquecer mi preparación en cursos acerca de los Jóvenes, para tener mayor cercanía con ellos, en una forma más actual a su propio momento. En la medida que las circunstancias lo permitan, mostrarles una actitud de confianza y escucha, a manera de invitación opcional. Sin perder de vista el sentido de compromiso y responsabilidad con la asignatura que les imparto como parte de su formación profesional y social.

Aparece la propuesta de “cursos” sin definir claramente cuál o cuáles, sin embargo esta maestra sí marca un propósito u objetivo que debe tener dicho curso: ayudarla a acercarse a los jóvenes. En la segunda parte se enuncia una cuestión actitudinal que también puede ser derivada del curso mencionado. En la tercera parte retoma la idea del compromiso y de la responsabilidad con la asignatura que imparte, es importante incorporar lo dicho por la profesora acerca del sentido de enseñar historia: “darle a los alumnos los lineamientos para la construcción de los hechos y para darles la libertad de crear su propio criterio”, es decir el compromiso y responsabilidad es formar a los alumnos de acuerdo con esta idea.

Sobre la cuestión del posicionamiento historiográfico Karl señala que una de sus principales fortalezas es que

...a partir de la docencia comencé a acercarme y conocer distintas corrientes y entonces también se las puedo mostrar a los muchachos, pero no como una revoltura, o como que no hay posicionarse, yo les digo que hay que saber qué nos puede ofrecer la historia para entendernos.

Entre sus principales debilidades el profesor escribe que

...no reconozco el impacto de la tradición del programa [plan de estudios] en mis clases, a veces pienso que tengo la libertad de cátedra pero luego reproduzco mucho de lo que viene en el programa, de ahí vienen por ejemplo todas estas ideas de que todos somos Annales o materialistas porque eso viene en el programa.

Retomar esto como una debilidad es interesante ya que la mayoría de los participantes proponen la diversidad de corrientes como positivo ya que así no se adoctrina, ni se impone a los estudiantes una postura, el comentario de Karl parece insinuar lo contrario, esta idea de inclusión de varias corrientes, oculta que hay otras que se quedan fuera o que sólo se retoman ciertos elementos, acordes con el plan de estudios. Además y a pesar de que todos los maestros señalaron que tienen absoluta libertad para desarrollar su actividad docente, el comentario anterior muestra que tal vez, ésta libertad sea menor de lo que se piensa, los maestros pueden abordar los contenidos a su manera pero las tradiciones predominantes y por lo tanto su forma de interpretar la realidad se mantienen. Acerca de las actividades de formación permanente propuestas por Karl, está la titulación de la maestría como algo que puede “retomarse e incorporar muchos de estos elementos que vimos”.

Para Ana, es una fortaleza que “desde la facultad aprendí las diferentes corrientes y nunca me casé con una tendencia historiográfica”, esta frase llama la atención ya que la única debilidad que escribió la profesora en esta dimensión fue “mi preferencia por la corriente de las mentalidades hace que me concentre más en ella”. Esta aparente contradicción es algo que la maestra no retoma al proponer acciones o incluso debilidades, se pone la palabra aparente porque se ha mostrado, por medio de ejemplos, que la disparidad en el discurso de los profesores se debe, sobre todo, a la presencia del deber ser cuando hablan, es decir a la idea de lo que se espera que digan sobre ciertos temas, y lo que ocurre en la experiencia cotidiana, en este caso se vuelve a presentar la diferencia entre estos dos elementos. La actividad de formación permanente que propuso Ana fue “me debo actualizar”.

Para Vicario, una de sus fortalezas en cuanto al posicionamiento es que

Me interesa la Escuela de los Annales pero he de reconocer que también valoro al positivismo en sus fuentes directas y del historicismo en que el historiador tiene que comprender el porqué determinado grupo social o personaje actuó de determinada manera.

No deja de llamar la atención que esta profesora vuelve a mencionar el positivismo como parte de su posicionamiento y en este caso lo menciona como una fortaleza ya que ella considera que le ayuda a desarrollar lo que llama “herramientas del historiador”. Otra fortaleza mencionada y que se relaciona con lo anterior es que se considera como

...una profesora de Historia Ecléctica que utiliza del positivismo la crítica de fuentes, del historicismo el método de las ciencias sociales y de Annales el manejo del tiempo corto, medio y largo que es difícil de hilar en los procesos históricos.

Aunque esta profesora no es la única que habló de un estilo ecléctico como algo positivo, sí fue la única que lo retomó en su autoevaluación y que lo consideró a manera de fortaleza. Igualmente relacionada con la idea anterior, la profesora hace mención de otra fortaleza de su posicionamiento

Puedo ver la Historia como reconstrucción de memoria individual y colectiva de un pueblo, como un proceso histórico con causas y consecuencias. La Historia de Vencedores y vencidos, Sujetos y Colectividades que participan en la Historia. Y la Historia como una enseñanza moral.

Esta mezcla de tradiciones y posturas con respecto a la historia remite nuevamente a lo que Ronald Evans (1991) señaló que este estilo de docencia que se caracteriza por tener múltiples concepciones acerca de los objetivos del estudio de la historia y por lo mismo la forma de enseñanza también es muy variada y va respondiendo a las necesidades e intereses de los alumnos, el párrafo anterior es un claro ejemplo del profesor ecléctico caracterizado por Evans. Las acciones propuestas por Vicario vuelven a ser las más concretas, ella pone

...asistir a los siguientes cursos: Pensar Históricamente del Dr. Sebastián Plá en la Facultad de Filosofía y Letras. Curso de Nuevas Corrientes Historiográficas Actuales. Curso de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la Historia en Educación Media Superior.

Además propone otro tipo de actividades como “Practicar en mi quehacer en el aula las distintas aportaciones de éstas corrientes historiográficas”.

Antes de presentar la información obtenida con el instrumento basado en el ciclo de reflexión, es importante hacer un recuento y señalar los puntos más sobresalientes de lo expuesto en ésta primera parte. En primer lugar se hace visible que muchas de las narraciones acerca de la docencia de sentido común no aparecen en las autoevaluaciones, es decir que no se retomaron todos los materiales e informaciones producidos en las sesiones anteriores, aparecen muchas fortalezas y en general pocas debilidades, pero sobre todo, casi no se retoman las reflexiones previas de las que ya se habló.

En segundo lugar es importante señalar la dificultad para definir acciones de formación permanente a partir del modelo FODA, esta es una de las razones por las que se prefirió cambiar el instrumento para el segundo taller. Sin embargo, sí hay algunas propuestas muy concretas, sobre todo por parte de Vicario. Analizar los resultados obtenidos con el instrumento basado en el ciclo de reflexión, permitirá hacer un cruce de información para aventurar algunas ideas sobre dónde radica la dificultad para planear el proceso de formación permanente.

EL CICLO DE REFLEXIÓN

Esta propuesta de autoevaluación consiste en preguntarse por la propia práctica. Las preguntas planteadas a los profesores fueron ¿Qué he hecho? ¿Cómo llegué hasta aquí?, y ¿Qué me gustaría hacer? De esta última pregunta se pretendía que surgieran las propuestas de formación permanente o actualización. A continuación algunos ejemplos de cómo fue abordado este instrumento.

En cuanto a la pregunta ¿Qué he hecho? en la dimensión de historia de vida-profesional, se observan comentarios como “estudiar”, “trabajar”, “esforzarme”, “tomar decisiones profundamente reflexionadas”, “incidir”. Posteriormente en la pregunta ¿cómo llegué hasta aquí? Los profesores escriben cosas como “con trabajo serio y responsable”, “superando los obstáculos”, “con congruencia y consecuencia”, pero si se retoma lo que los profesores declararon a lo largo del taller se observa una falta de consistencia. Por un lado, durante las cuatro sesiones previas a la autoevaluación los profesores habían indicado cómo habían llegado a la docencia “por casualidad”, por un ofrecimiento o una posibilidad, sin embargo sólo Carmen retoma esto, ella dice que

...a pesar de haber llegado de manera fortuita a la docencia y de que nunca me había visualizado como docente, desde que llego a la profesión hace más de 15 años, nunca lo vislumbro como algo pasajero y considero que asumí el compromiso y lo convertí en un proyecto de vida.

Otro caso es el de Manuel quien a pesar de que tuvo serias dificultades para terminar el bachillerato, señala que ha puesto especial atención a su desarrollo profesional y sin embargo menciona que en parte considera que llegó a la docencia por sus padres.

En cuanto a la pregunta ¿qué me gustaría hacer?, aparecen respuestas como “mejorar cada vez más”, “seguir actualizándome”, “seguir estudiando y comprobando mi conocimiento”, “seguir con esa misma actitud e incrementarla”. Pero también aparecen algunas respuestas un poco más concretas como “lograr titularme”, “terminar la especialización”, “entrar a la maestría”, también aparecen muchas referencias a la situación de contratación, por ejemplo Sol indica que le gustaría concursar para ser maestra de carrera, igualmente Manuel y Carmen indican “mejorar la situación de contratación” como algo que les gustaría hacer en su vida profesional e incorporan la frase “lograr independencia y estabilidad económica”.

Sin embargo cuando se les pide que, derivado de las respuestas a la pregunta anterior escriban acciones concretas de formación permanente, los profesores escriben cosas como “diseñar materiales”, “trasladar la intención de este taller a una estrategia con alumnos”, “adscribirme a un seminario de trabajo”, “elaborar ensayo”, “tomar un curso”.

En cuanto a la cultura escolar indicaron en general que lo que han hecho es trabajar con las condiciones y circunstancias existentes, por ejemplo con la falta de materiales como proyectores y algunos otros recursos. Sin embargo en el caso de Sol se observa un poco de reflexión, sobre todo en lo que se refiere a la gestión de clase, ella escribe que

En las situaciones conflictivas con los estudiantes he gritado y tratado de controlar al grupo, no he aprovechado los materiales y recursos que hay en la escuela y he llegado a planear mal las clases y creo que he tenido muchas actitudes intolerantes y he necesitado la mediación del jurídico.

En la pregunta ¿cómo he llegado hasta aquí?, la misma Sol dice que

En cierta medida los conflictos han sido porque no puse límites claros y por eso perdí el control del grupo, sobre el uso de los materiales y los espacios la verdad creo que ha sido por desinformación de que no sé cómo se piden o no quiero desgastarme en los trámites y por otra parte, sobre todo de las tecnologías pues sobre todo porque no sé cómo se manejan. Y bueno de los problemas en las planeaciones la verdad sí ha sido falta de tiempo y tal vez un poco de desinterés. Y bueno cuando necesité al jurídico yo sí reconozco que hubo falta de control de mi parte.

Entre las cosas que le gustaría hacer a Sol en el tema de la cultura escolar, menciona que le gustaría poder guiar a sus alumnos de una manera serena sabia y apacible, En cuanto a la gestión de espacios y materiales señala que le gustaría “aprender a buscar, a usar, a crear, a aprovechar”. De la gestión de clase dice que le gustaría “planear y poner a trabajar al grupo armoniosamente”. En la actividad de actualización o formación permanente para esta dimensión la profesora escribió “investigación grupal”, nuevamente aparece la dificultad para concretar una actividad específica. En la dimensión de cultura escolar también son interesantes otras actividades propuestas por los profesores, por ejemplo, aunque el formato indicaba claramente que los profesores debían definir 4 actividades de formación permanente, una por cada dimensión, Antonia escribió “actualización de profesores rezagados y ¡estímulos a profesores sobre-estudiados!, pero esto no lo podría hacer yo”. Aquí aparece una propuesta, que sin embargo no cumple con los criterios establecidos en el

instrumento. También es importante recordar que esta última profesora señaló en las sesiones previas que la docencia era una profesión de ensayo y error y sin embargo en toda su autoevaluación no aparece éste elemento, todo el tiempo indica que lo que ha hecho lo ha planeado, lo ha razonado, lo ha logrado con determinación y por vocación.

En cuanto a la dimensión de jóvenes, Manuel narra que ha buscado establecer un diálogo permanente con los estudiantes para que no dejen la escuela y apoyarlos con algunos de los riesgos que pueden llegar a enfrentar, también dice que este diálogo es resultado de sus propias experiencias en situaciones de riesgo. Además señala que hace algunos años sintió la necesidad de conocer a los estudiantes y partir de una evaluación diagnóstica pero no enfocada a medir cuántos datos saben los alumnos, sino a conocerlos, por eso dice que se interesó en la propuesta de las historias de vida del taller, la intención de dicha evaluación ha sido para el profesor

...conocer las necesidades y los intereses de los estudiantes teniendo en cuenta que los jóvenes que hoy se van de la escuela son muy probable y potencialmente los próximos delincuentes del país; es por ello que debemos entender sus necesidades e inquietudes.

Entre las cosas que a este profesor le gustaría hacer, aparecen constantemente referencias a que la institución de información o implemente programas, pero también aparece una frase que aunque no señala directamente una acción que le gustaría hacer, sí habla de la formación permanente

Me gustaría que se realizaran más cursos que promuevan el conocimiento del contexto de los jóvenes, pues de no ser así se abrirá una brecha generacional que muy probablemente no podrá ser atravesada.

Sin embargo en el espacio para escribir una acción concreta de formación permanente, el profesor Manuel escribió “tratar de contagiarme de ese ánimo y esas ganas de vivir y seguir adelante. Además de ayudar lo más que se pueda a cada una de las generaciones que pasan por nuestro lado”. Aunque arriba menciona la realización de cursos, no lo retoma como propuesta de actividad de formación.

Otro caso interesante es el de Miguel quien en la dimensión de jóvenes habla de una problemática ocasionada por los cambios institucionales y aunque no especifica a que problemática o a qué cambios se refiere, señala que “hay que fortalecer internamente a la academia” y agrega que “al mencionar esto también lo relaciono con la actual revisión del Plan de Estudios del CCH que todavía continúa”. En la sección de actividades concretas para la dimensión jóvenes, este profesor escribió “leer un texto”. En cambio Antonia indica que le gustaría “realizar una investigación sobre los riesgos que enfrentan los jóvenes y sus consecuencias”, y posteriormente en las actividades concretas de formación permanente retoma esta idea y escribe “conformar un grupo de trabajo interdisciplinario para realizar una investigación de los jóvenes en el bachillerato universitario”. Otro ejemplo de acción concreta para esta dimensión son las que propone Eric, quien escribió “tomar cursos sobre adolescencia y replicarlos entre los profesores” y “realizar folletos de orientación vocacional sobre la materia que imparto”.

Acerca de la autoevaluación del posicionamiento historiográfico, hay casos como el de Linda quien llenó la columna ¿qué he hecho? con frases como “mi concepción es que el ser humano no es el centro, es parte de un todo”, en lo que ha hecho para elaborar su concepción del sentido de la enseñanza de la historia, escribió “humanista”. Por lo mismo, en la columna ¿cómo he llegado hasta aquí, se encuentran frases que no responden a la pregunta. La aparición de la frase “por vocación identifiqué eso” es llamativa ya que durante las cuatro sesiones previas se estuvo hablando acerca del proceso de construcción de la identidad docente y por lo tanto de la práctica y la profesora utiliza una noción que es ahistórica ya que al decir que “por vocación” identificó algo, niega el *ethos* profesional como resultado de un proceso y lo hace parecer como algo que surge de dentro del profesor, si es que tiene vocación. Lo anterior hace menos extraño leer el siguiente párrafo en el espacio destinado a las acciones concretas de formación

Sólo la actualización disciplinaria da pie a discutir y enriquecernos en este tema. Sin embargo es triste que en los últimos años la institución se preocupa más por lo didáctico, psicológico, pedagógico, etc. Todo es importante pero sin abandonar los contenidos fundamentales del conocimiento disciplinario.

Pero también está el caso de Sol quien señala que se ha basado en el materialismo histórico por la formación académica que recibió en la licenciatura (Facultad de Economía UNAM) y agrega que le gustaría conocer “profundamente las otras escuelas y afianzar su posicionamiento” y para ello propone como actividad de formación permanente “diseñar materiales, discusión de textos e investigación”. Antonia escribe que en cuanto a su posicionamiento historiográfico lo que ha hecho es “considerar su condición de ser humano”, también nombra dos cursos: “Modelo Educativo y Didáctica del área”, como fundamentales para estructurar su conocimiento, escribe que además de los seminarios y talleres, la forma en que se ha conformado su posicionamiento ha sido por medio del estudio, la lectura y discusión con los colegas. Entre las cosas que le gustaría hacer, menciona “compartir mis conocimientos y experiencia”, “tomar especialización pedagógica”, “aprender aspectos teóricos-metodológicos de la sociología”, y en la sección de actividades concretas de formación permanente pone la frase “cursos de actualización”. Finalmente se retoma lo escrito por Eric quien dice que su formación de licenciatura (Facultad de Filosofía y Letras UNAM) y la lectura de textos lo han ayudado a definir su posicionamiento (en el capítulo anterior se señaló que este profesor es ecléctico) y propone como actividad de formación permanente “tomar cursos que me permitan profundizar sobre corrientes de interpretación histórica y enriquecer mi práctica docente”.

Dos elementos son destacables y recurrentes en la autoevaluación con este segundo instrumento. El primero es que a pesar de que se optó por un cambio al considerar que el modelo FODA no permitía la reflexión acerca de la forma en que se estructuran las condiciones que conforman el *ethos* profesional, los profesores continúan en el discurso del deber ser. A pesar de haber reconocido que muchas de las experiencias y vivencias que han tenido no fueron planeadas, en el formato todo tiene un orden y es producto del esfuerzo y el razonamiento. En casi todos los casos pareciera como si la docencia hubiera sido el proyecto profesional de los participantes cuando por sus elaboraciones gráficas y discursivas de la primera sesión se sabe que no fue así. Esto implica una forma de concebir la vida profesional de una manera aislada, es decir como ahistórica, las historias de vida se retoman como recuerdos del pasado, como anécdotas, pero no como componente fundamental de la identidad docente. Esto también implica que la docencia sea vista como la dimensión laboral de la vida pero no como un proyecto. Además, esta manera de afrontar la autoevaluación

también puede relacionarse con una concepción tradicional de la misma, pues los maestros se dedicaron a justificarse y respaldar positivamente todo lo que han hecho, esto puede implicar que no estén considerando a la evaluación como parte del proceso formativo sino como algo externo a ellos.

El segundo elemento que se quiere resaltar es la dificultad para contestar a la pregunta ¿Qué quiero hacer? Y para proponer acciones de formación permanente. Con ambos instrumentos, se observa repetidamente que se habla de lo que otros deberían hacer, por ejemplo la institución o los alumnos, en otros casos, aparecen frases que no tienen ninguna relación con el tema o la pregunta. Lo mismo ocurre con las acciones, se repiten las frases que dicen que la institución haga, o debería hacer, hay pocas propuestas y menos propuestas concretas. También hay casos en los que se observa una propuesta concreta de las cuatro que se pedían, esto puede deberse a los intereses de los profesores y a las dimensiones que más llamaron la atención de los mismos a lo largo de las sesiones, además se puede relacionar con la historia de vida. La dimensión que más propuestas de acciones concretas tuvo fue la de los jóvenes, igual que en el taller en el que se usó el modelo FODA, este resultado, aunado a la información presentada en el capítulo anterior muestra la necesidad de los profesores por conocer más acerca de los jóvenes.

También es interesante que en el formato de evaluación del taller, algunos profesores retomen la actitud de apertura que mantuvieron durante las sesiones previas a la autoevaluación y vuelven a ser francos con respecto a lo que piensan.

COMENTARIOS DE LOS PARTICIPANTES ACERCA DEL TALLER

Con la intención de conocer la opinión de los participantes acerca del taller en cuanto al logro de los objetivos planteados, la utilización de técnicas e información, además de comentarios generales que contribuyeran a mejorar la propuesta, se aplicó a los profesores un cuestionario de cuatro preguntas, estas son algunas de las respuestas a cada una de ellas.

La primera pregunta fue ¿Consideras que el taller contribuyó a la reflexión sobre los elementos que configuran tu práctica docente? A esta pregunta los profesores contestaron

en general que sí, cada uno particularizando su respuesta, por ejemplo uno de los comentarios obtenido en el segundo taller fue que sí se había reflexionado “en la medida de que los ejercicios nos obligaban a ello. Sin embargo, todo profesor con vocación debe hacerlo y lo hace todos los días del año”. Por el contrario, otro participante, dice que “existen aspectos que en lo particular no reflexiono en ellos, y el curso me permitió hacerlo”. Entre los participantes del primer taller la respuesta fue que “la planeación del mismo integró todos los aspectos que tienen un impacto en mi práctica docente, incluso algunos que no hubiera pensado, se logró por lo tanto una reflexión integral”. Un comentario relevante proporcionado por la profesora Fernanda fue que pudo

“reflexionar todos los aspectos que involucran nuestra práctica docente y cómo nuestra historia de vida repercute. A lo largo de mi vida docente es la primera vez que ocurre y ojalá que fuera una práctica cotidiana”

Se considera relevante este comentario ya que la profesora tiene más de 25 años dentro del subsistema de educación media superior de la UNAM, por lo que es significativo que mencione que es la primera vez que hace una reflexión de éste tipo. La docencia es una profesión que requiere una constante preparación y que además es altamente ideológica, pensar que después de 25 años se hace por primera vez un análisis acerca de la manera en que se configura la identidad profesional y por lo tanto la forma en que se enseña la historia, habla de una carencia muy grande en lo que se refiere a la reflexión sistemática y continua sobre la profesión docente.

La segunda pregunta fue ¿Consideras que el taller contribuyó a detectar necesidades de formación permanente? Aunque la mayoría de las respuestas fueron afirmativas, se exponen primero las dos respuestas negativas y sus explicaciones. En el primer caso se dice que “no, porque eso no se mencionó. No fue parte del contenido del taller”, el segundo comentario hace referencia a que los temas abordados “son elementos comunes para la formación, la cual siempre es constante y permanente”. Sobre lo anterior un participante de este mismo grupo dice que “Sí, porque no habíamos tomado un taller de tal magnitud. Necesitamos ahondar profundamente en las 4 dimensiones de la práctica docente, porque yo ni siquiera sabía qué conforma la práctica docente”. Otro participante que contestó afirmativamente hace referencia a la necesidad de un curso que “refiera exclusivamente a

los jóvenes y su problemática”. Otro punto importante es que el “ver que estas necesidades son compartidas, hace pensar en la posibilidad de lograr más de manera colegiada”. Posteriormente se hace referencia a que el poder escuchar a colegas que han experimentado situaciones más o menos parecidas posibilita proponer soluciones colectivas.

La tercera pregunta fue ¿Cómo evaluas la información recibida, las reflexiones y técnicas utilizadas en el taller? Esta pregunta generó mucha información, por un lado respuestas como “óptima, estupenda”, pero también hubo comentarios sobre cosas que se considera que hicieron falta, por ejemplo se mencionó que “faltó introducción al tema y presentación del programa, tal vez hubiéramos leído para saber de qué hablábamos”, otro comentario llamativo dice que “me sentía conejillo de indias”. Al respecto, el profesor Manuel en una sesión previa hizo un comentario sobre la renuencia de los profesores a elaborar dibujos porque pensaban que se les iba a psicoanalizar con base en ellos. Otra respuesta decía que fueron “Adecuadas, diferentes y muy dinámicas. Creo que nos sacan del contexto monótono de los cursos tradicionalistas. Excelente”. Sobre las técnicas empleadas un comentario dice que “me parecieron extrañas pero finalmente entendí su sentido”, y otro profesor escribe que “me dieron el ejemplo de cómo acceder a la información personal de los individuos en el sentido de tomar en cuenta su historia de vida al momento de intentar formarlos”.

Finalmente se pidió un comentario general sobre el taller. En primer lugar es importante recuperar la referencia a la posibilidad de hablar sobre la vida y la experiencia de cada uno y también sobre que haya habido otros que escuchaban, ya que en la actualidad y debido a las condiciones laborales es difícil lograr un intercambio de este tipo. Entre las sugerencias están incrementar el tiempo a 40 horas de duración ya que se considera que hubo cosas a las que no se les pudo dedicar la debida atención como la discusión sobre los textos del autor Miguel Espeche que no se pudo realizar en el segundo taller, o que hubo momentos en los que los últimos participantes hacían sus elaboraciones discursivas muy rápido porque ya no quedaba tiempo. Sobre esto, Sol comentó que se podría limitar el tiempo de elaboración discursiva para cada profesor, lo cual implica una revisión seria pues uno de los principios de los GII es permitir, dentro de la problemática que se plantee, que cada participante aporte todo lo que desee.

También hubo sugerencias sobre la estructura del taller, por ejemplo la falta de un encuadre al principio del taller o entregar por escrito una presentación del mismo. Sobre estos dos puntos, es importante aclarar que los dos ambos estuvieron presentes en el diseño del taller, sin embargo algunos problemas organizativos durante el segundo taller hicieron más complicado el proceso y el seguimiento de la secuencia, algunos de estos problemas fueron la impuntualidad de los profesores, que las coordinadoras del área no dieron a conocer el propósito del taller ni los contenidos, que el taller se realizó en la sala de profesores del área por lo que continuamente había interrupciones por parte de otros docentes o de la misma secretaria que necesitaba a las coordinadoras.

Pero también, en los comentarios generales se encuentra la referencia al taller como el inicio de otros posibles proyectos o actividades el profesor Manuel lo dice así

...yo creo que esto es parte de la estrategia esta, iniciar una reflexión y un dialogo, que es mucho más profundo que lo que podamos discutir aquí, usted nos dirá maestra, pero ahora estamos viendo que debemos profundizar en el tema, de una o de otra forma el compartir aquí con otras personas que tienen otras opiniones nos enriquece, nuestra área se alimenta de todas las demás...

Esta referencia a ver que hay cosas que es importante comenzar a discutir de manera colectiva es muy importante ya que es parte de la propuesta que, en lugar de señalar bien y mal, la autoevaluación pretendió provocar en los profesores una primera reflexión que los lleve a una búsqueda de actividades que impacten en su identidad profesional.

ANTES DE CONTINUAR

Se mostró que con ambos instrumentos los profesores adoptaron una postura bastante autocomplaciente para evaluarse, la mayoría no retomó muchos de los elementos surgidos en las elaboraciones gráficas y discursivas. Por un lado esto confirma la importancia de utilizar diferentes técnicas y dispositivos como lo plantea Vincent de Gaulejac (1998 y 2005), y también la importancia de haber retomado en el diseño y planeación de la propuesta esta característica del método biográfico. Al parecer trabajar a partir de los

materiales producidos permite una mayor libertad al narrar las experiencias ya que no se trabaja directamente sobre los sujetos.

Por otro lado, también se confirma lo propuesto por Teresa González (2000) acerca de que la evaluación es vivida como una especie de rendición de cuentas lo que provoca que ésta se convierta en una especie de amenaza para el profesor. Además se identifica una concepción bastante tradicional de la evaluación, es decir como una medición, por ejemplo, al final del taller Antonia comentaba que para ella el taller de había aportado algunas estrategias para aplicarlas con sus grupos, pero que en cuanto a evaluación no porque ella ya sabía que hace todo bien y que el taller sólo le aportó la confirmación de que ella está bien. La maestra dice que no necesita el taller porque ella hace siempre lo mismo y siempre reflexiona sobre su práctica, y comenta que es como cuando en la junta de padres de familia les “dan todas las quejas y al final a los pocos que asistimos nos dicen que no, que nuestros hijos están bien, entonces el problema son todos los papás que no vienen, entonces el problema es que después de dos horas me dicen que yo estoy bien pues la verdad como que no le veo el caso”. Esta postura habla de una concepción de evaluación como la emisión de un juicio, en términos de señalar quién está bien y quién mal y, para Antonia, los que “están mal” son los maestros que no asistieron al taller.

Es importante recordar que las propuestas de acción para la formación permanente más recurrentes fueron asistir a cursos y talleres, realizar investigaciones y leer textos y la dimensión que más interés y propuestas provocó fue la de jóvenes.

CONSIDERACIONES FINALES

El principal propósito de estas consideraciones finales no puede ser otro que continuar problematizando la docencia de la historia en el nivel medio superior para así poder generar alternativas a una situación que no tiene una solución única. Además se hacen algunas propuestas con la intención de obtener una primera aproximación a un proyecto de formación permanente para los profesores que participaron en los talleres. Estas propuestas se organizan de acuerdo a las categorías analíticas planteadas y posteriormente se organizan en un esquema.

Además se hacen algunas anotaciones sobre posibles cambios o elementos que se pueden tener en cuenta para la realización de futuros talleres en los que se busque mejorar los resultados, sobre todo en lo referente a la auto-evaluación y el diagnóstico. Finalmente se incluye un espacio acerca de la forma en que la elaboración de la propuesta se relaciona con la práctica docente de quien esta tesis presenta.

Historias de vida

Se ha mostrado que las historias de vida abordadas desde el método biográfico pueden contribuir a la mirada reflexiva en torno a la práctica docente y la configuración de la identidad docente. El modelo es viable como una forma de sistematizar la reflexión en torno al ejercicio de la historia y de hacerlo de manera colectiva. Al partir de la experiencia y de lo vivido, el modelo representa una posibilidad real de contribuir al proceso de formación permanente para una profesión que cambia constantemente. La dinámica que se generó al compartir las ideas, pensamientos y vivencias en colectivo muestra que el modelo de autoevaluación es una herramienta que permite cuestionar y analizar la práctica alejados del deber ser de cierto tipo de discursos.

Otras aportaciones positivas del modelo son la opción de plantear propuestas surgidas de los intereses de los propios docentes, ver la incidencia de la identidad en las prácticas profesionales e identificar el marco institucional en el que se desarrollan, es decir la cultura escolar y su impacto en la docencia de la historia. Los dispositivos propuestos y el orden en que se fueron trabajando, permitieron la paulatina emergencia de vivencias, experiencias y concepciones, trabajar en grupo se hizo evidente la necesidad de intercambiarlas y

compartirlas ya que muchas de las situaciones que se presentaron no fueron exclusivas de un profesor, sino que la mayoría las han vivido.

En cuanto a los elementos de la historia de vida que pueden ser trabajados a profundidad por medio de diferentes programas de actualización y formación permanente del profesorado, se retoma como primer elemento la posibilidad de potencializar la narración de historias de algunos de los familiares y su influencia en los docentes tanto para su elección profesional como en su práctica docente. Si se omite la carga negativa que el discurso científicista le ha impuesto, esta cualidad puede no sólo mejorar las habilidades docentes, sino que la posibilidad de narrar historias no se limita a si se cuentan leyendas o mitos en la clase de historia, más bien es un potencial elemento para la construcción de un discurso docente en el que se consideren las dimensiones sociales, políticas, culturales e históricas de la enseñanza de la historia.

Por otra parte, buscar en la historia de vida, las influencias de profesores en la conformación de la identidad docente. Por medio de esta reflexión y estudio es posible caracterizar, al menos en parte, la representación social de profesor que los maestros tienen. Muchos de los profesores que tuvieron un impacto positivo o negativo a lo largo de la historia escolar contribuyen a la conformación del *ethos* docente ya sea para decidir qué características queremos que tenga la práctica o cuáles no. Esto puede no sólo indicar por qué un profesor da más importancia a ciertos temas, actividades o actitudes que a otros, sino que al plasmarlo, en un relato, línea de vida, dibujo u otro dispositivo se puede ver qué elementos se desea mantener y cuáles se pueden modificar o transformar. La historia de vida muestra que la identidad docente está marcada por una serie de representaciones sociales algunas positivas, algunas negativas. Es necesario profundizar en el conocimiento de dichas representaciones y su influencia en el *ethos* y en la práctica. El género, la remuneración económica, la utilidad, el conocimiento como cúmulo de información son representaciones que marcan e impactan la docencia por lo que es urgente conocerlas, reconocerlas y reconstruirlas. Es parte de un proceso que se relaciona con la construcción de un *ethos* docente autónomo, ¿qué impacto tiene en la docencia de la historia la idea de que el profesor es un profesional fracasado?, ¿cómo afecta este mito social la subjetividad de los profesores y la identidad colectiva?, ¿de qué manera se puede re-elaborar un mito

con una carga negativa tan fuerte? Todas estas preguntas deben ser contestadas por cada profesor en un espacio más amplio y con más alcances que un taller o un curso.

Otro punto importante que se debe tomar en cuenta, es el manejo de conflictos y/o momentos de crisis tanto personal como de la comunidad escolar, por ejemplo los conflictos familiares o las huelgas y sus repercusiones. Cuando ocurre un conflicto o hay una crisis, los profesores no están preparados para hacerles frente y no hay espacios dedicados de manera específica a la resolución y prevención de estos. Si estos momentos movilizan a los profesores hacia una búsqueda de sentido será de suma importancia proponer formas de realizar esta búsqueda, no de manera aislada sino colectivamente y orientada a la transformación de la práctica docente.

Una necesidad de formación que engloba necesariamente a todas las anteriores y a las que se puedan señalar más adelante es el ejercicio de la docencia como proyecto de vida. Ejercer la docencia más que como un trabajo, es necesario que los profesores puedan planear y proyectar dicha profesión más allá de los tipos de contratación; qué otros propósitos se pueden plantear un profesor como metas de su vida profesional. En las narraciones de los profesores se pudo apreciar que la participación en programas como el PAAS o MADEMS que modifican la forma de ver la docencia al poner a los profesores en contacto con colegas de otras instituciones, al mostrar otras opciones para pensar y ejercer la docencia, generan una sensación de logro. Sin embargo la docencia como proyecto de vida no implica únicamente la preparación académica constante para intervenir en el proceso de aprendizaje, sino que implica en asumir la propia vida, en todas sus dimensiones, crecer como persona es crecer como docente. Se considera indispensable encontrar opciones en las que los profesores participen y se aprecien con actores en y desde diferentes planos, esto los puede llevar a re-elaborar su *ethos* docente y por lo tanto el sentido de su vida profesional.

Auto-evaluación diagnóstica

En el cuarto capítulo se habló de la noción de evaluación y de autoevaluación que tienen los profesores y su impacto negativo para esta propuesta y para construir una reflexión sistemática acerca de la práctica docente. Esto prueba que todavía hay una imagen negativa de la evaluación y de la evaluación docente pues los maestros transformaron completamente sus discursos al momento de sentirse evaluados a pesar de que el proceso final era individual. Esto también lleva a pensar en el impacto que dicha concepción de evaluación tiene en el aula en donde se vio que el profesor sigue siendo la figura dominante en una relación de poder.

Si bien es cierto que en ciertos discursos la evaluación es utilizada para justificar diversas medidas que dificultan la vida profesional, es necesario que la forma de ver y utilizar la evaluación cambie, es una necesidad de formación básica en todos y cada uno de los profesores, comprender la evaluación como parte del proceso educativo cuya finalidad principal es proporcionar información acerca del proceso para orientarlo. Institucionalmente las evaluaciones han sido manejadas como rendición de cuentas, la concepción de evaluación que se tiene ha sido forjada desde edades muy tempranas y ha sido cargada negativamente por acontecimientos como la más reciente reforma educativa de la educación básica que implicó, sobre todo, una reforma laboral para el magisterio. ¿Qué se puede hacer para modificar la concepción de evaluación y auto-evaluación de los profesores? Se puede empezar desde cosas muy sencillas como la revisión e incorporación de diversas formas de evaluación a lo largo de los cursos, ofrecer a los maestros más opciones para redefinir la noción de evaluación. Sin embargo no será un proceso sencillo, auto-evaluarse es siempre un momento complicado porque implica enfrentarse a uno mismo, algo para lo que se necesita preparación no sólo académica sino emocional.

En cuanto al diagnóstico, es evidente que la falta de un esquema de planificación individual y colectiva de la formación permanente a nivel institucional dificulta la elaboración de un diagnóstico ya que aunque se identificaron muchas áreas que pueden y necesitan ser abordadas en los procesos de formación permanente, no parecía haber un referente que permitiera señalar la forma en que se ha conformado la práctica docente. Esto también es parte de la falta de auto-crítica que se evidenció pues para los profesores todo estaba “bien”

y sólo necesitaban tomar algunos cursos, talleres o ser considerados para una mejor contratación y por lo tanto recibir mayor remuneración.

Lo anterior lleva a señalar la necesidad de una formación permanente orientada a la planeación de la práctica docente pero no en el sentido de administración de contenidos, sino orientada a la elaboración de objetivos y/o propósitos sustentados en un discurso coherente y reflexionado sobre la enseñanza de la historia. Para los profesores que participaron en los talleres, fue complicado elaborar un plan de formación permanente con acciones o actividades concretas a realizar. Esto puede deberse en parte a que se requería de un tiempo más prolongado para la entrega de dichas acciones para que así pudieran buscar diferentes opciones de formación. Sin embargo ya que algunos participantes enviaron sus autoevaluaciones y acciones por correo electrónico unos cuantos días después de haber concluido el taller, no se considera que esta posibilidad se pueda aplicar de manera general a los resultados obtenidos.

Otra posible respuesta a esta situación puede ser que los profesores no acostumbran planificar sus procesos de actualización o reflexión. Esto también puede estar relacionado con la manera en que funcionan los programas de formación y/o actualización del personal docente en el subsistema de educación media superior de la UNAM ya que con base en diversos criterios como los planes de desarrollo institucional y otros objetivos igualmente institucionales o, en el caso del CCH, con base en propuestas de talleres y cursos realizadas por los miembros del colegio, se abre la oferta con poco tiempo de anticipación por lo que la planeación implica ver la oferta e inscribirse a las actividades en las que haya cupo o que más interesen. Todo esto sin despreciar o demeritar la enorme oferta de actualización que tiene la UNAM ya que como los mismos profesores lo señalaron en los talleres, es uno de los pocos subsistemas que ofrece tantas opciones de formación permanente y actualización.

La toma de decisiones con respecto a la práctica está también influenciada por elementos organizativos e institucionales que se deben tomar en cuenta. Pero al mismo tiempo, la institución puede considerar resultados como los de esta propuesta y otros diagnósticos para ofrecer a los profesores opciones de formación permanente y actualización más acordes con la práctica cotidiana de la docencia de la historia y sus múltiples problemas. Igualmente esta propuesta se podría enriquecer al incluir la oferta de actualización existente e

incorporarla en los procesos de planeación de los docentes, tal vez de esa manera se construirían propuestas de actualización más pertinentes.

Ethos docente

Algunos comentarios realizados por los profesores parecerían indicar inconsistencias en la identidad, formación y posicionamiento de los profesores, sin embargo, también se mostró que una causa de dicho problema es la falta de reflexión acerca de las representaciones que existen de la docencia y de los discursos que se han construido en torno a la misma.

Se habló del *ethos* autónomo del profesor de historia como “la clase de *ethos* que se requiere para orientar una práctica profesional responsable, comprometida con el proyecto existencial del docente” y aunque se ha visto que las condiciones de trabajo son complejas y pueden llegar a dificultar la construcción de dicho *ethos*, la reflexión sistemática en torno a la práctica puede llevar al docente a mirar la docencia más que como un trabajo, como un proyecto de vida y a considerar la reflexión y la actualización como constitutivos de una manera de ser y vivir la docencia y no sólo como una manera de enriquecer el acervo de “estrategias”.

El fortalecimiento del *ethos* docente autónomo es importante para la reflexión acerca de qué conocimientos se están privilegiando y de qué manera, y así asumir que la práctica docente no es sólo vocación, es una profesión que requiere preparación continua, planeada y reflexionada. La construcción de un *ethos* autónomo estará íntimamente relacionada con la noción de historicidad ya que un profesor que reflexiona continua y sistemáticamente sobre su práctica, puede tomar distancia con relación a su historia y actuar sobre sí mismo. Concebir de manera dinámica la historia y por lo tanto la docencia de la historia permite mirar de otra forma lo que ha pasado y lo que puede ocurrir, permitiendo reconfigurar, repensar y responsabilizarse de lo que es ser docente de historia.

Es posible también que esta concepción de la historia de vida como lo anecdótico del pasado y no lo constitutivo de lo que se es en la actualidad tenga que ver con la tradición positivista que aun permea mucho de lo que sucede en la educación. Se pudo ver que los profesores abandonaron la casualidad y el azar de su vida profesional para plantear que era resultado del razonamiento, del esfuerzo, al parecer las condiciones subjetivas siguen

siendo poco consideradas dentro del ámbito académico, dificultando así tener un panorama amplio del *ethos* profesional del profesor de historia.

Esto permite proponer un fortalecimiento del posicionamiento historiográfico, no tanto orientado al conocimiento explícito de una corriente o tradición historiográfica sino a la reflexión acerca de la historia y su relación con la sociedad, su función social y su sentido en la educación media superior. Esta reflexión puede requerir de la intervención de otras disciplinas como la filosofía, la sociología y la antropología, ya que el posicionamiento historiográfico, como se mostró, implica una forma de interpretar la realidad y para la mayoría de los docentes que participaron en los talleres, la realidad no es algo que se construye, sino algo que existe previamente y que los jóvenes conocen a través de la historia para encontrar su lugar en ella. El anterior es todo un discurso que lejos de ser objetivo y neutral implica una postura política apegada al modelo que promueve la pasividad social. Esta concepción se aleja de la noción de historicidad que se planteó previamente ya que no contempla la posibilidad de engendrar el porvenir o transformar el cuerpo social, porque no existe una posibilidad de construir otras formas de interpretar la realidad, de participar, de reconocerse por medio del reconocimiento de los otros y así construir un proyecto, como lo señaló el profesor Karl.

Además es necesario incorporar actividades y experiencias en torno a las trayectorias académicas y profesionales de los docentes, con la intención de reconocer los componentes de las mismas y alejarse del discurso que oculta las características de la identidad docente que se ha compuesto en buena medida de casualidad, representaciones sociales, discursos y prácticas enraizadas en los diferentes sistemas educativos.

Sobre el posicionamiento también es necesario buscar alternativas que acaben con la falsa creencia de que la docencia es una profesión de “ensayo y error”. Sin bien la docencia es una profesión sumamente dinámica, no es lo mismo adaptar, modificar o transformar la práctica docente a partir de una reflexión seria y profunda que la creencia de que hay que “echar a perder” para aprender a ser docente, es necesario reforzar elementos de planeación y diagnóstico para que las modificaciones no sean por causa de un echar a perder sino con base en una planeación, un diagnóstico y un seguimiento continuo de los estudiantes. Esto remite a elementos que ya se han mencionado como la transformación de representaciones

sociales negativas o dañinas, la necesidad de una formación más sólida en lo referente a planeación, evaluación y posicionamiento. A esto se agrega la necesidad de modificar la concepción de joven de los profesores y de la cultura escolar. Es evidente que la complejidad de lo que ocurre en el aula provoca que la atención del profesor se centre en lo que ocurre en la misma, por ello su concepción de joven y los diagnósticos acerca de ella se elaboran con base en esta única referencia. Existe una necesidad de conocer al joven no sólo como estudiante y no sólo a partir de categorías relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los jóvenes son mucho más que estadios o procesos cognitivos y una buena parte de su identidad es resultado de procesos económicos, políticos y sociales acontecidos el siglo pasado. La forma de concebir al joven está permeada también por los medios masivos de comunicación y su discurso sobre ellos. Por lo tanto se considera indispensable implementar espacios para repensar al joven estudiante de educación media superior, para acercarse y conocerlo, conocer qué hacen los y las jóvenes con lo que aprenden en las aulas, qué sentido le dan y comprender que la práctica docente no se limita al aula. Es cierto que las condiciones materiales juegan un rol sumamente importante en la forma en que se ejerce la docencia pues para un profesor con un promedio de 300 alumnos por semestre es difícil conocer a cada uno de sus estudiantes y establecer una relación más allá de la asignatura que imparte, por ello también se considera indispensable incrementar la formación de los docentes para el trabajo con grupos numerosos y con grandes cantidades de alumnos, dotarlos de recursos que los ayuden y sean coherentes con su posicionamiento y además buscar opciones para desarrollar la creatividad y creación de opciones para trabajar en estas condiciones.

Por otra parte, aunque la comunidad docente es muy grande muchas veces pareciera que el maestro está solo contra el mundo, echa mano de los recursos que puede, conoce o tiene al alcance. Por qué no organizar una comunidad de intercambio de experiencias en el que los profesores se puedan acompañar y sentirse en confianza en lugar de solos y aislados. Esta comunidad no debe enfocarse de manera exclusiva al intercambio de actividades para el aula, sino de experiencias docentes desde la historia de vida, hasta las diversas formas de comprender y enseñar la historia en el nivel medio superior. La organización por áreas o colegios a mostrado ser una forma de organización administrativa que no promueve la formación de comunidades docentes. El subsistema de bachillerato de la UNAM cuenta con

algunos recursos en línea que no parecen cubrir las necesidades del docente. Las tecnologías de la información podrían jugar un papel muy importante en la formación de verdaderas comunidades docentes. Esto implica también repensar los principios que guían nuestra labor ya que una de las principales preocupaciones docentes es la remuneración económica, eso es algo que difícilmente se puede modificar pues es un problema estructural de la sociedad mexicana, pero lo que sí puede modificarse son los principios que guían el actuar y la forma de relacionarse con los colegas. Para ello es necesario un conocimiento más profundo de los discursos que orientan las políticas educativas, laborales, sociales y culturales. Los programas de formación docente deben tomar en cuenta las implicaciones que tiene enseñar en una época con condiciones económicas, políticas y sociales particulares ¿hacia dónde vamos a orientar nuestra práctica?

Por otra parte, es muy poco lo que se conoce y reflexiona acerca de la cultura escolar. La identidad y práctica docente implican muchos más elementos que el intercambio en las aulas, sin embargo ya que es ahí donde se concreta la actividad docente, es todavía difícil para los profesores ver aquellos elementos de la cultura escolar que intervienen en su práctica, es necesario profundizar en estos temas, investigarlos en la práctica cotidiana de cada escuela, de cada turno. Por ejemplo el caso del turno vespertino parece ser todo un fenómeno que merece no una serie de investigaciones o cursos aislados, sino que requiere de todo un proyecto que involucre a los diferentes actores en la transformación de una situación sumamente compleja y problemática. Se retoma aquí la propuesta de formar a los profesores para enfrentar y manejar situaciones conflictivas y de crisis, pues como se mostró con las reglas no escritas, muchas de las normas que regulan la vida escolar provocan incertidumbre, enojo, angustia y disminución de los recursos a los que un profesor puede recurrir para realizar su práctica, sin embargo los profesores han aprendido a convivir con ellas, en lugar de buscar su transformación. Nuevamente se reconoce que este problema tiene una dimensión institucional y cultural que no se puede modificar de manera sencilla, sin embargo, si los profesores están preparados para reconocer, estudiar y proponer alternativas a prácticas dañinas de la cultura escolar es más probable que haya una transformación primero en la práctica cotidiana y después en las normas institucionales. Es también vital proponer formas de actualización que ayuden a problematizar la docencia en todas sus dimensiones y complejidad de manera colectiva.

A partir de las consideraciones anteriores se propone el siguiente esquema de formación permanente, que busca ser una guía para los profesores, coordinaciones e instituciones, así como para los programas de formación docente. Queda claro que la mayoría de las necesidades de formación que se señalan forman parte de más de una de las categorías empleadas y no es posible modificar una sin hacerlo con el resto, la exposición de necesidades de formación permanente según las categorías analíticas tiene fines expositivos pero no limitativos.

Necesidades de formación permanente	
Historia de vida	Potencializar la habilidad narrativa como articuladora del discurso que orienta la práctica docente.
	Modelos de docencia a partir de la historia de vida y estilos de docencia.
	Representaciones sociales sobre la docencia de la historia: ¿qué son?, ¿cómo se construyen?, ¿por quién?, ¿para qué?, ¿cuál es su impacto en la docencia?, ¿cómo reelaborarlas?
	Manejo de crisis y conflictos.
	Docencia como proyecto de vida.
Auto-evaluación diagnóstica	Concepto y teoría de la evaluación.
	Formas y tipos de evaluación según los propósitos.
	Incorporar un nuevo concepto y evaluación en los programas de formación permanente y evaluar de diferentes maneras de acuerdo con los objetivos de los programas.
	Noción de auto-crítica y auto-evaluación a partir de sus componentes.
	Noción y elaboración de un diagnóstico.
	Planeación a partir de un diagnóstico.
Ethos profesional	Toma de decisiones.
	Enseñar la historia en el nivel medio superior, una reflexión sobre el sentido de dicha práctica.
	Perspectivas historiográficas del siglo XX y su contexto.
	Enseñanza de la historia desde la filosofía, antropología y sociología.
	Historicidad y crítica.
	Características del <i>ethos</i> docente.
	El estudiante como joven:

<ul style="list-style-type: none"> - Ser joven en el mundo actual - Construcción histórica de la noción de joven - El joven como actor social
<p>Grupos numerosos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias de aprendizaje para grupos numerosos - Evaluación de grupos numerosos - Motivación de grupos numerosos
<p>Manejo simultáneo de grupos numerosos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de recursos - Elaboración de recursos - Planeación - Opciones metodológicas
<p>Comunidades docentes.</p>
<p>Características de la sociedad actual y enseñanza de la historia</p>
<p>Cultura escolar.</p>
<p>Problematización de la enseñanza de la historia.</p>

En el esquema anterior se pueden apreciar las necesidades de formación permanente identificadas en los participantes de los dos talleres que se realizaron.

Mejorar el modelo

En cuanto a la secuencia del taller y los aspectos organizativos, se considera que podría ser necesario incrementar la duración o buscar una forma de administrar el tiempo ya que al consistir principalmente en la exposición por parte de los participantes, hay momentos en los que un tema se extiende por más de una sesión quitando tiempo para desarrollar los otros temas. Una opción puede ser separar las sesiones, esto puede ayudar a aumentar la reflexión ya que no agota a los participantes con sesiones continuas generando falta de motivación e interés al llegar el momento de la auto-evaluación.

Otro factor muy importante es que los profesores deben conocer previamente el objetivo del taller y sus características ya que en el segundo los profesores desconocían esta

situación y se inscribieron guiados sólo por el nombre, esperando que les enseñara estrategias para trabajar con sus alumnos. Por lo mismo se considera necesario ser enfático en los requisitos de asistencia, puntualidad y participación, y acordarlos con las coordinaciones y/o con los participantes antes de comenzar.

Además, aunque el taller se basa en conocer las experiencias de los profesores y permitirles elaborar narraciones acerca de los diferentes temas, es necesario hacer más énfasis en los contenidos de cada dimensión, hacer preguntas y sobre todo hacer recuentos parciales en cada tema. Insistir en las explicaciones y observaciones colectivas. Para ello es necesario explicitar tanto los objetivos como la concepción de auto-evaluación en la que se basa el taller y recordarlo a los profesores cada vez que hagan referencia al estar bien o mal.

Los resultados pueden proveer una base de esquema de actualización y formación permanente que puede ser modificado de acuerdo a los resultados de cada taller, pero probablemente observar un esquema estructurado permita a los profesores pensar en otras propuestas y otras actividades de formación que vayan más allá de los cursos y talleres de 20 o 40 horas que se les exigen cada año.

Acerca de mi propia práctica

El proceso de elaboración de esta propuesta me llevó a pensar que el fin de la misma es construir el discurso que va a orientar mi propia práctica a partir de esta experiencia. Poco a poco fui organizando principios y elementos que ahora considero indispensables para enseñar historia, estos son: A) Que las trayectorias de vida de los diferentes actores son un factor que se debe tomar en cuenta en cualquier proceso de enseñanza. Los participantes de la cultura escolar lo hacen ejerciendo un rol específico en la mayoría de los casos, por lo que es común mirar a los otros únicamente en la dimensión que esta cultura permite mostrar. Sin embargo ninguno de los actores puede deshacerse de todo lo que es, o dicho de otra forma cada quien aporta con todo lo que es, por ejemplo, los profesores no lo son sólo a partir de lo aprendido en la facultad, a lo largo de esta propuesta aparecieron varios ejemplos de esto.

B) Que el sistema educativo está conformado por discursos que es necesario cuestionar, la enseñanza no se limita a la aplicación de técnicas. La enseñanza es una profesión altamente ideológica y mantenerse en una postura neutral implica tomar ya, de hecho, una postura, por lo que es importante mantener una actitud de crítica, que no de oposición, más bien de constante vigilancia para que los elementos que conforman la docencia se relacionen de forma coherente.

C) Es necesario mirar a los estudiantes como jóvenes y buscar conocerlos más allá del estereotipo con que hoy se les encasilla. Pero no es sólo necesario tomar cursos acerca de los jóvenes, sino buscar formas de acercarse y conocer a quienes están en las aulas, aquellos con quienes el profesor se relaciona en su práctica, saber qué piensan sobre la historia y qué es lo que hacen con lo que se ocurre en el aula, este puede ser un elemento para reflexionar acerca del sentido de enseñar historia y la manera en que se le da sentido a la práctica.

Otra consideración tiene que ver con el uso que previamente había hecho del método biográfico en el aula ya que aunque algunas veces utilicé dispositivos o técnicas aquí propuestas como los sociogramas, los dibujos sobre la escuela, y las autobiografías, al no tener claro un objetivo, su aplicación fue prácticamente estéril, pues para los estudiantes era una tarea más. Por lo que vuelvo sobre la reflexión acerca de que el conocimiento técnico y/o de técnicas no sólo no basta sino que no es de donde debe partir la formación permanente de los profesionales de la enseñanza de la historia.

Esta propuesta me ayudó a ver que me faltaba problematizar la docencia de la historia y, considerar todos los elementos o dimensiones que de alguna u otra manera ya conocía pero no había articulado, si es que se quiere lograr en los estudiantes algo más que el desarrollo de ciertas habilidades. Ahora tengo más claro que existen muchos detalles y elementos que no se ven porque son cotidianos y repetitivos y que sin embargo tienen grandes repercusiones en la forma en que se enseña la historia.

Finalmente considero que la construcción de la identidad docente no es un proceso espontáneo y por lo mismo la reflexión acerca de la manera en que se conforma es un trabajo que debe ser tomado en cuenta tanto por los mismos profesores, como por las

instituciones de educación media superior y por las instituciones que se dedican a la formación de docentes para éste nivel. La vocación no es suficiente para articular todos los elementos involucrados, ni es suficiente para ir construyendo y adecuando de manera coherente los principios que guía la docencia de la historia. Eso que se llama vocación resulta ser la historia de vida, pero la docencia es una profesión, por lo tanto el sentido común y la vocación no bastan, eso es algo de lo que ahora me queda claro y que cada uno de los profesores debe integrar a su discurso.

Hoy más que al inicio de la MADEMS estoy convencida de que la historia son los discursos que en el presente se hacen del pasado. Estoy a favor de una historia no cerrada ni cancelada, sino de una historia como posibilidad de ser en un mundo al que se le puede dar sentido si se ve al pasado con mirada de lo que puede ser. Este sería también desde el personal punto de vista de quien estas líneas escribe el sentido de enseñar historia en el nivel medio superior.

Las cuatro dimensiones de la docencia de la historia propuestas, y que se retomaron como temas para el taller mostraron tener amplia relación con la práctica docente y con la didáctica específica de la asignatura que es mucho más que la disciplina o los aspectos psicopedagógicos. Aunque en ningún momento fue objetivo del taller ofrecer toda la información sobre alguna de estas dimensiones o decir a los profesores cómo deberían pensar y concebir cada una de ellas, el trabajo sobre las mismas generó nuevas preguntas e inquietudes que pienso que pueden tratar de trabajarse de manera colectiva.

Bibliografía

- Aguado, I., & Palomino, L. (2010). Jóvenes, participación política y campaña del miedo. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15-31.
- Albarrán-Iturbe, G., & Taracena Ruiz, E. (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo de una organización de asistencia social en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 957-970.
- Álvarez, F. (1997). *Evaluación de la acción docente en Lationamérica*. Santiago de Chile: PREAL.
- Amézola, G. (2011). La formación del profesor de historia en la Universidad de La Plata. *Clío & asociados*, 178-195.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, 87-96.
- Blin, J. F. (1997). *Répresentations, pratiques et identités professionnelles*. París: L'Harmattan.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Butt, R., Raymond, G., McCue, G., & Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson, *El estudio de la vida de los profesores* (págs. 99-148). Barcelona: Octaedro.
- Cázares González, Y. M. (2000). *Manejo efectivo de un grupo. El desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad*. Trillas.
- De Gaulejac, V. (1998). Introducción de algunos elementos de la sociología clínica. En A. Benedetti, M. Ruiz, & R. Secco, *Materiales de sociología clínica*. Montevideo: Grupo de Sociología Clínica.
- De Gaulejac, V. (1999). *Historias de vida y sociología clínica*. Santiago: Sur.

- De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 49-71.
- De Gaulejac, V., Rodríguez, S., & Taracena, E. (2005). *Historia de Vida* (Primera ed.). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles*, 6-25.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités sociales & professionnelles*. París: Armand Colin.
- ENP 8-UNAM. (15 de Enero de 2014). *Programa Institucional de Tutorías*. Obtenido de UNAM-ENP Plantel 8: <http://prepa8.unam.mx/academia/PIT.php>
- Espeche, M. (8 de Noviembre de 2012). *No descorazonar al adolescente*. Obtenido de Diario La Nación: <http://www.lanacion.com.ar/1321041-no-descorazonar-al-adolescente>
- Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales*, 61-94.
- Fernández, F. (5 de Junio de 2013). *El Sociogenograma como figuración Eliasiana*. Obtenido de Subje/Civitas: <http://www.subjecivitas.com.mx/num7/fernandez-el-sociogenograma.pdf>
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. París: Librairie des Méridiens.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- García López, T., & Cano Flores, M. (4 de Junio de 2013). *El FODA: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones*. Obtenido de PROLADES: <http://www.prolades.com/historiografia/docs/FODA.pdf>

- Garrido, O., & Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 125-136.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- González Monteagudo, J. (2008/2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 207-232.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Algibe.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. S. Hernández, & J. I. Rivas, *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (págs. 13-22). Barcelona: ESBRINA-RECERCA.
- Hernández, F., Sancho, J. M., & Creus, A. (2011). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas, *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (págs. 47-56). Barcelona: ESBRINA-RECERCA.
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas, *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (págs. 23-33). Barcelona: ESBRINA-RECERCA.
- López de Maturana, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos (as) profesores (as). *Rizoma freireano*.

- Medina, A. (2000). La formación de docentes de historia. *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 61-69.
- Mills, C. W. (1959). *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- Miras, M., & Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (págs. 419-434). Madrid: Alianza.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formacao*. Lisboa: DRHS.
- O'Gorman, E. (2006). *Crisis y porvenir de la Ciencia Histórica*. México: UNAM.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 102-124.
- Plá, S., & Ordóñez, M. (2013). La Historia redentora. La función de la historia para docentes de la Escuela Nacional Preparatoria en México. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 329-336). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reguillo, R. C. (2013). *Los jóvenes en México*. México: FCE, CONACULTA.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III*. México: Silgo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- Rojas Soriano, R. (2004). *Sociodrama real en el aula*. México: Plaza y Valdéz.
- Salazar Sotelo, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*. México: UPN.

- Sancho, J. M. (4 de febrero de 2013). *Construir-se en una metodología para indagar sobre las relaciones de los profesores ante los cambios*. Obtenido de CECAE: http://www.cecace.org/docs/Symposium_1.pdf
- Sancho, J. M., & Hernández, F. (1998). *Para aprender de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 275-300.
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (30 de Mayo de 2013). *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes*. Obtenido de Escribir la experiencia: <http://escribirlaexperiencia.blogspot.mx/2010/03/un-trabajo-de-daniel-suarez-y-paula.html>
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles latinoamericanos*, 117-141.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y América*. Madrid: CIS/BOE .
- Trejo Barajas, D. (2009). La enseñanza de la historia en escuelas secundarias de Michoacán. Una perspectiva desde la historia oral. *Enseñanza de la Ciencias Sociales*, 39-44.
- UNAM. (20 de Enero de 2014). *Nuestros valores*. Obtenido de Valor UNAM: <http://www.valor.unam.mx/Valores.html>

- UNAM FFyL. (28 de 12 de 2012). *Colegio de Historia*. Obtenido de Plan de estudios licenciatura en historia:
https://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/HISTORIA.pdf
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7-22.
- Vaillant, D. (19 de Febrero de 2014). *La identidad docente*. Obtenido de Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente* (págs. 19-45). México: Pomares.

ANEXO 1. PROGRAMA DEL TALLER

Día 1, tema 1: orientación vocacional e historia de vida-profesional

Propósito: que el profesor analice el camino recorrido para llegar a ser docente de historia por medio de dispositivos gráficos como el sociogenograma y la línea de vida para que pueda identificar momentos decisivos, críticos, de ruptura, de cambio y definición que han orientado su vida profesional.

Duración	Actividad	Materiales
10 min	Presentación del taller y primeras instrucciones	Computadora, cañón y presentación en PPT
20 min	Elaboración de sociogenogramas y escritura de mitos familiares y sociales acerca de la docencia de la historia	Hojas de rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva.
80 min	Elaboración discursiva de los sociogenogramas y mitos	Materiales elaborados por los participantes
20 min	DESCANSO	
20 min	Elaboración de línea vocacional y profesional	Hojas de rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva.
80 min	Elaboración discursiva de las líneas de vida	Materiales elaborados por los participantes
10 min	Elaboración colectiva de hipótesis.	

Día 2, tema 2: cultura escolar

Propósito: que el profesor identifique los elementos que conforman la cultura escolar por medio de diferentes dispositivos que le ayuden a particularizar su forma de vivirla, para que los relacione con su práctica docente.

Duración	Actividad	Materiales
20 min	Elaboración gráfica por parte de los participantes acerca de lo que es la escuela para ellos.	Hojas de rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva.
80 min	Elaboración discursiva por parte de los participantes acerca de los materiales gráficos que elaboraron	Materiales elaborados por los participantes
20 min	Discusión en pequeños grupos de situaciones críticas o de conflicto vivida en la escuela y que hayan implicado algún cambio. Elección de una de ellas para representarla en un sociodrama.	
20 min	DESCANSO	

30 min	Presentación de los sociodramas	
20 min	Presentación "Cultura escolar" por parte del impartidor	Computadora, cañón, presentación en PPT
50 min	Elaboración colectiva de hipótesis y elaboración de reflexiones personales sobre cultura escolar.	Hojas y plumas

Día 3, tema 3: los estudiantes como jóvenes

Propósito: que el profesor haga un análisis de la representación que tiene de los estudiantes por medio de dispositivos gráficos y discursivos para que pueda caracterizar dicha representación y enriquecerla.

Duración	Actividad	Materiales
20 min	Elaboración gráfica por parte de los participantes acerca de los jóvenes a partir de la petición de ilustrar lo agradable y lo desagradable de estos.	Hojas de rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva.
80 min	Elaboración discursiva por parte de los participantes acerca de sus dibujos.	Materiales elaborados por los participantes.
20 min	Cuestionario acerca de los jóvenes. Individual.	Cuestionarios impresos para cada participante. Plumaz y hojas.
20 min	DESCANSO	
50 min	Discusión en parejas o tríos sobre las respuestas que pusieron encontrar los puntos de coincidencia y los de divergencia para exponerlos en plenaria. (15 min de discusión y 15 de exposición).	Materiales elaborados por los participantes, hojas y plumas
20 min	Lectura y discusión de <i>No descorazonar al adolescente</i>	Texto
30 min	Elaboración colectiva de hipótesis y elaboración de reflexiones personales sobre cultura escolar.	Hojas y plumas.

Día 4, tema 4: posicionamiento historiográfico

Propósito: que el profesor evalúe su posicionamiento historiográfico por medio de un intercambio de creencias, ideas, teóricas, vivencias y saberes con otros profesores para que identifique la relevancia que tiene este tema en su práctica docente.

Duración	Actividad	Materiales
10min	Presentación de la actividad del día.	Hojas de rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva.
90 min	Entrevistas en parejas acerca del posicionamiento historiográfico.	Guía de entrevista, hojas y plumas.
20 min	DESCANSO	

70 min	Presentación en plenaria de los resultados de las entrevistas realizadas.	Materiales elaborados por los participantes, hojas y plumas
20 min	Presentación “El posicionamiento historiográfico del docente de historia” por parte del impartidor.	Computadora, cañón, presentación en PPT
30 min	Elaboración colectiva de hipótesis y elaboración de reflexiones personales sobre cultura escolar.	Hojas y plumas.

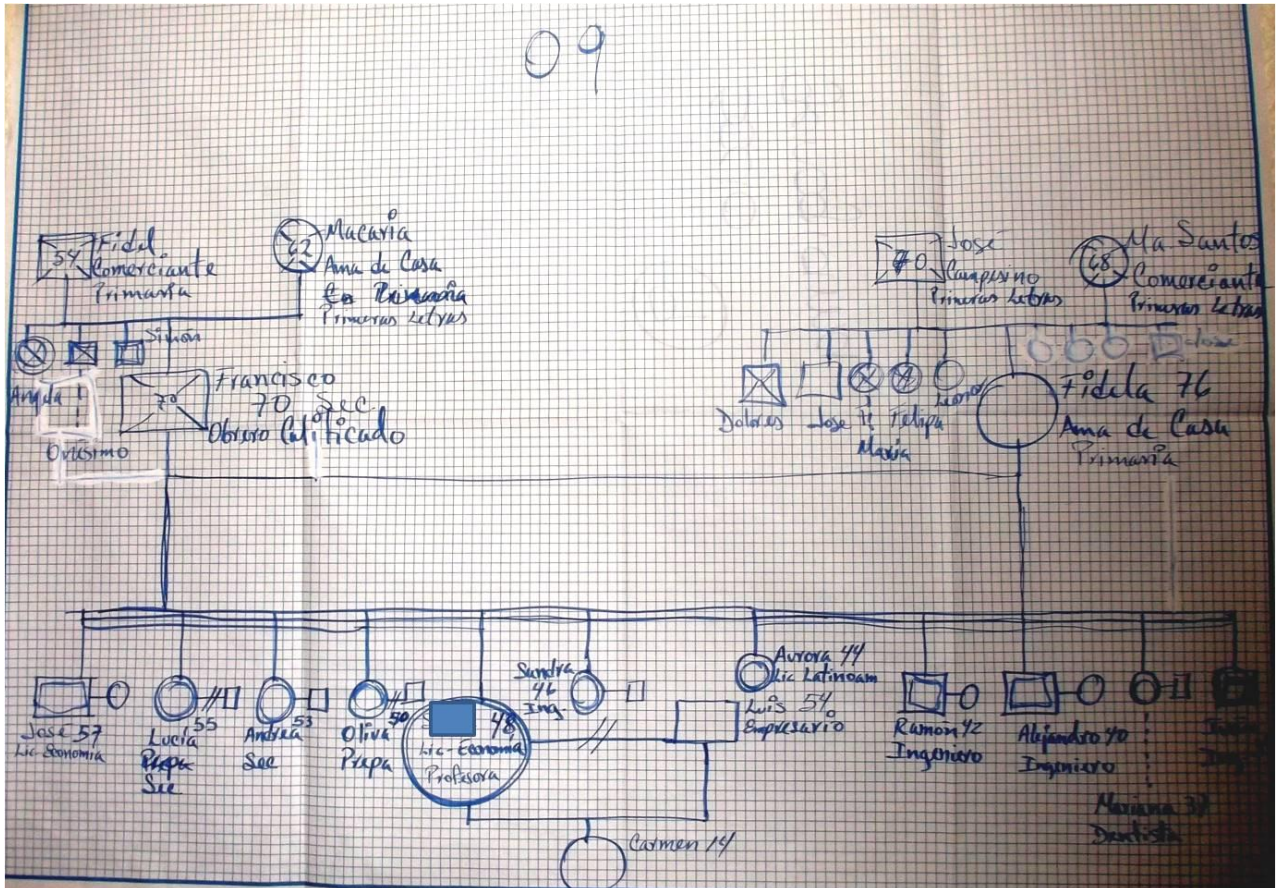
Día 5, tema 5: auto-evaluación diagnóstica

Propósito: que los profesores realicen una auto-evaluación de su práctica docente por medio de la reflexión y el recuento de los elementos que surgieron a lo largo del taller y sobre todos los temas tratados para que pueda elaborar un diagnóstico de necesidades de actualización o formación permanente.

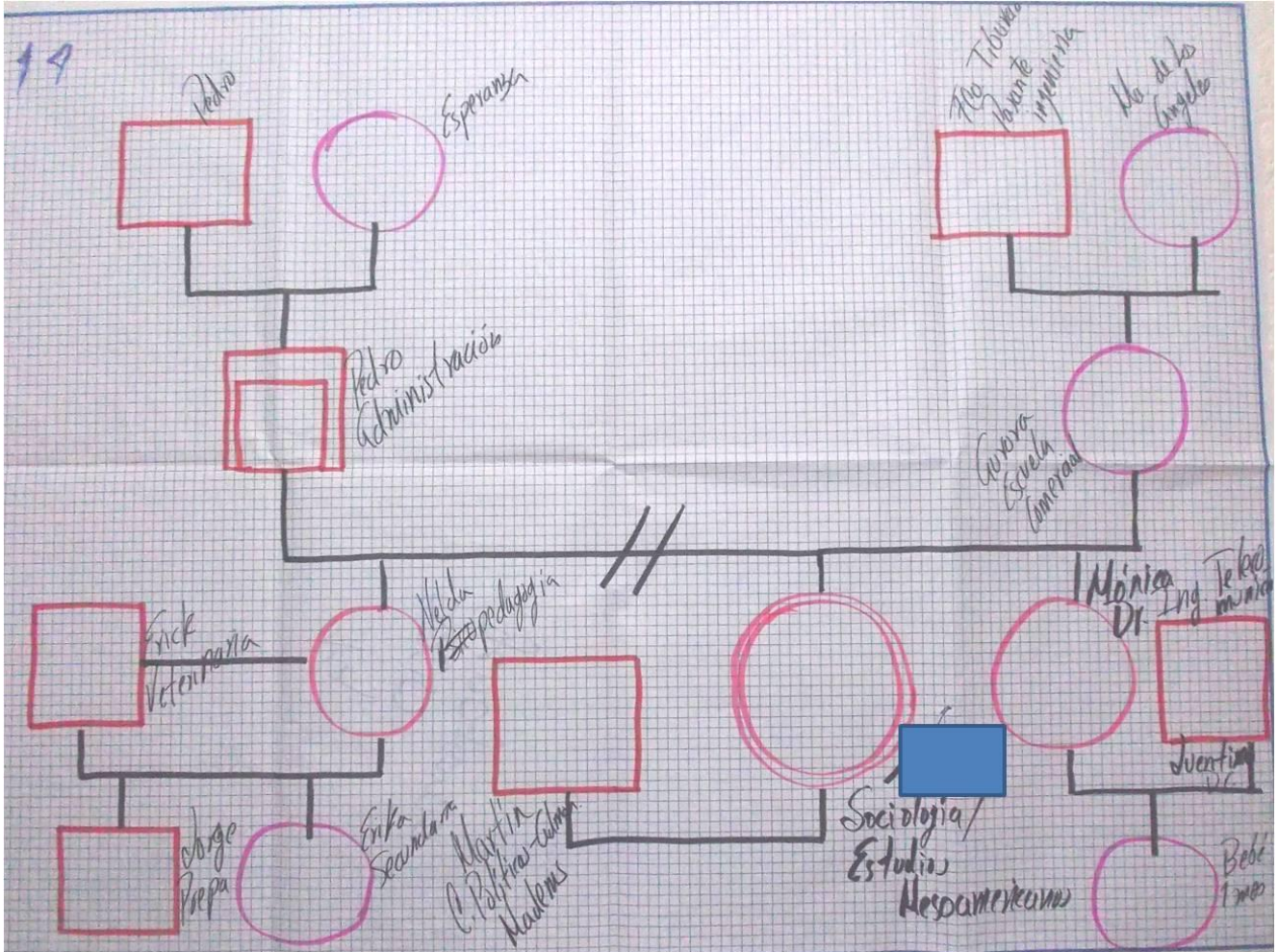
Duración	Actividad	Materiales
40 min	Recuento del trabajo realizado en la semana, lo que han dicho los profesores	Computadora, cañón, presentación en PPT
60 min	Elaboración de auto-evaluación	Formato de auto-evaluación impreso para cada participante, plumas
20 min	DESCANSO	
60	Elaboración de diagnóstico	Formato de auto-evaluación y diagnóstico para cada participante, plumas.
30 min	Reflexiones finales en cuanto al taller y al objetivo del mismo.	
30 min	Evaluación del taller por parte de los participantes y entrega de las evaluaciones de cada participante.	Formato de evaluación del taller. Formato de materiales elaborados, formato de asistencia.

ANEXO 2. REPRESENTACIONES GRÁFICAS PRODUCIDAS EN LOS TALLERES

Sociogenograma

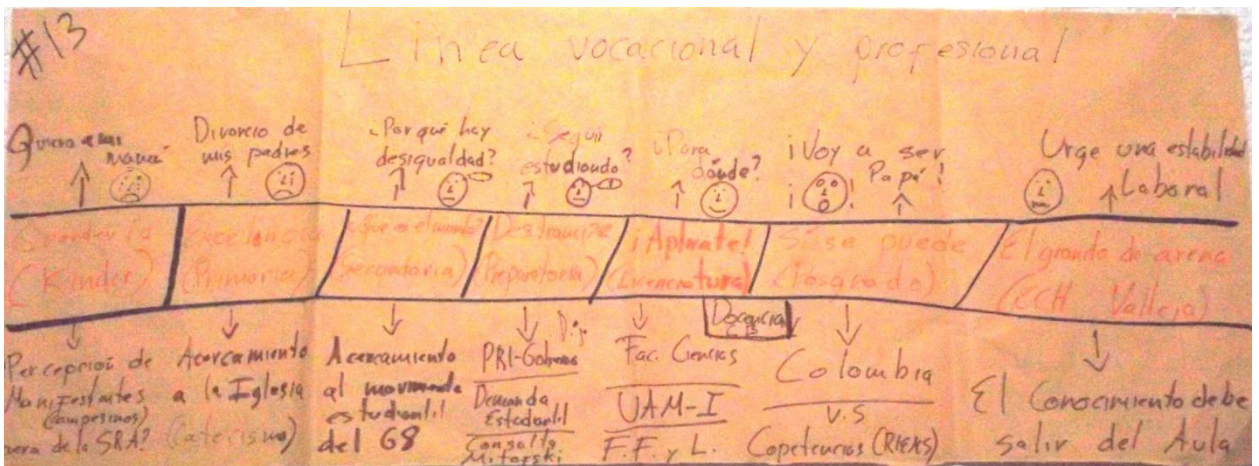


Dibujo 1
Antonia

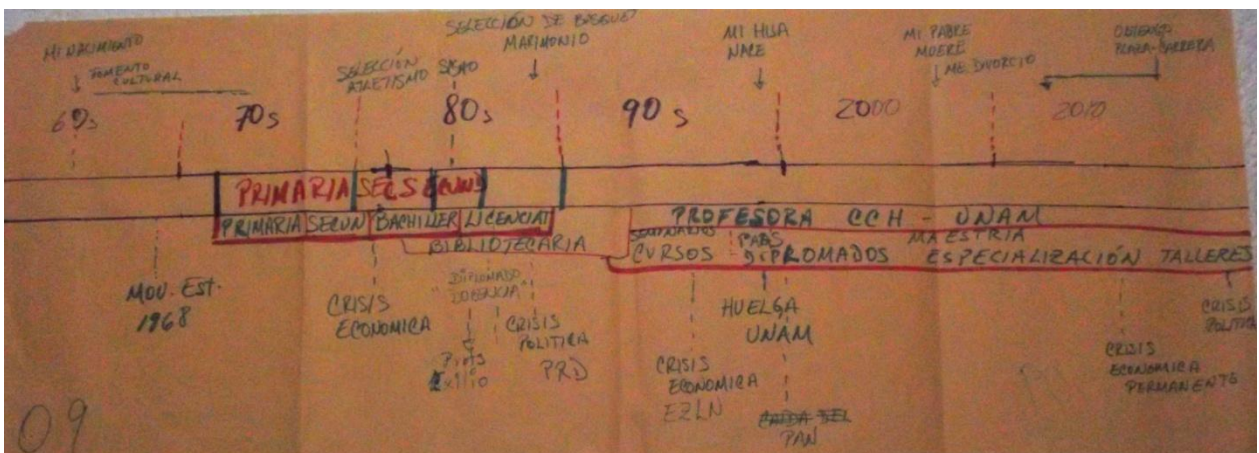


Dibujo 2
Carmen

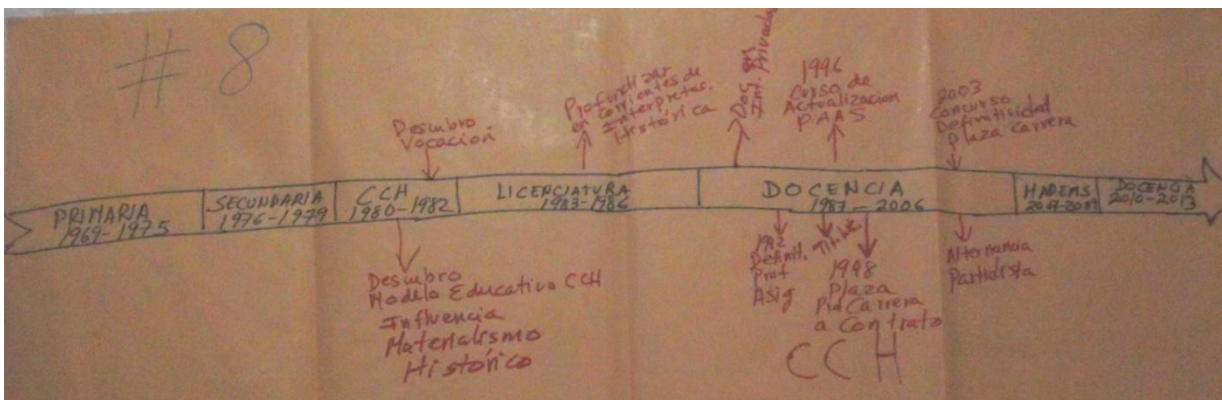
Línea vocacional y profesional



Dibujo 3
Manuel

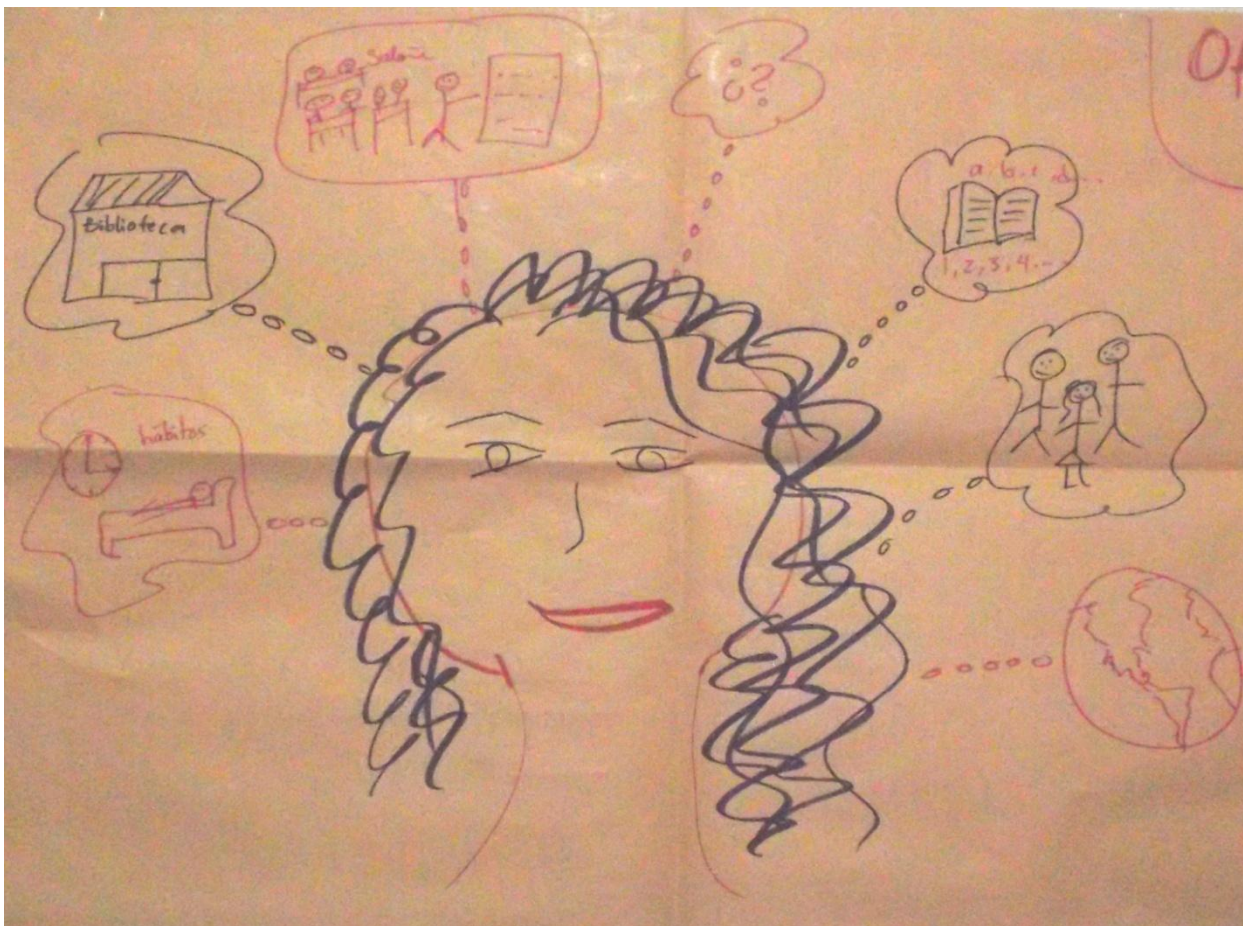


Dibujo 4
Antonia



Dibujo 5
Eric

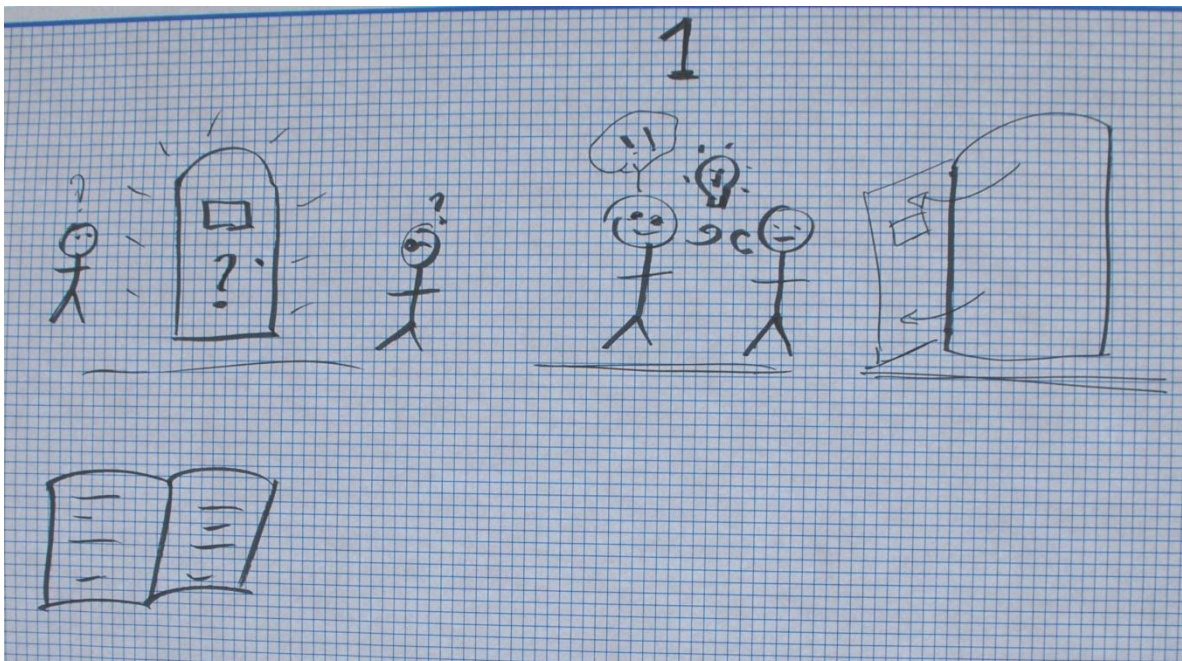
La Escuela



Dibujo 6
Linda

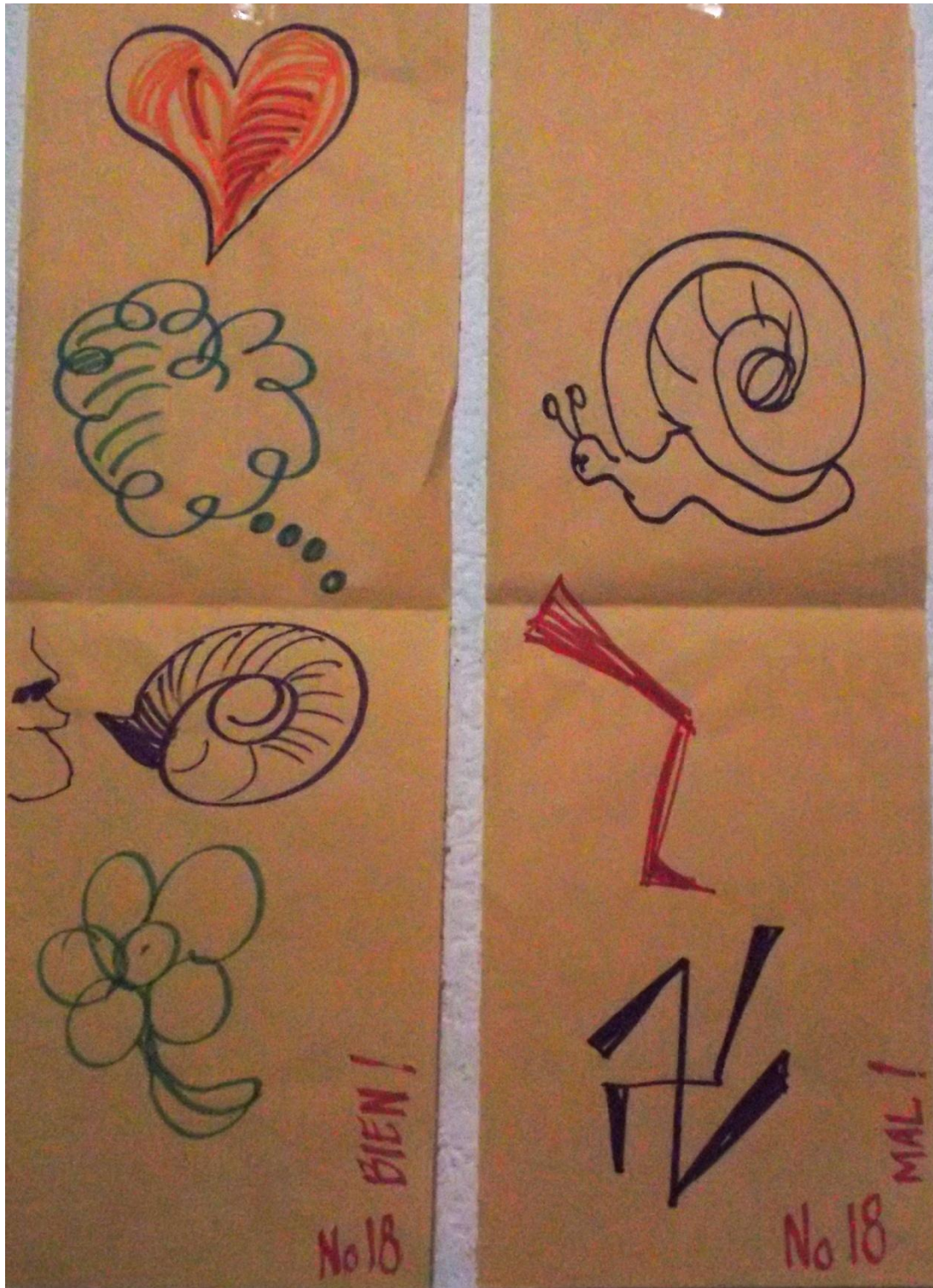


Dibujo 7
Miguel

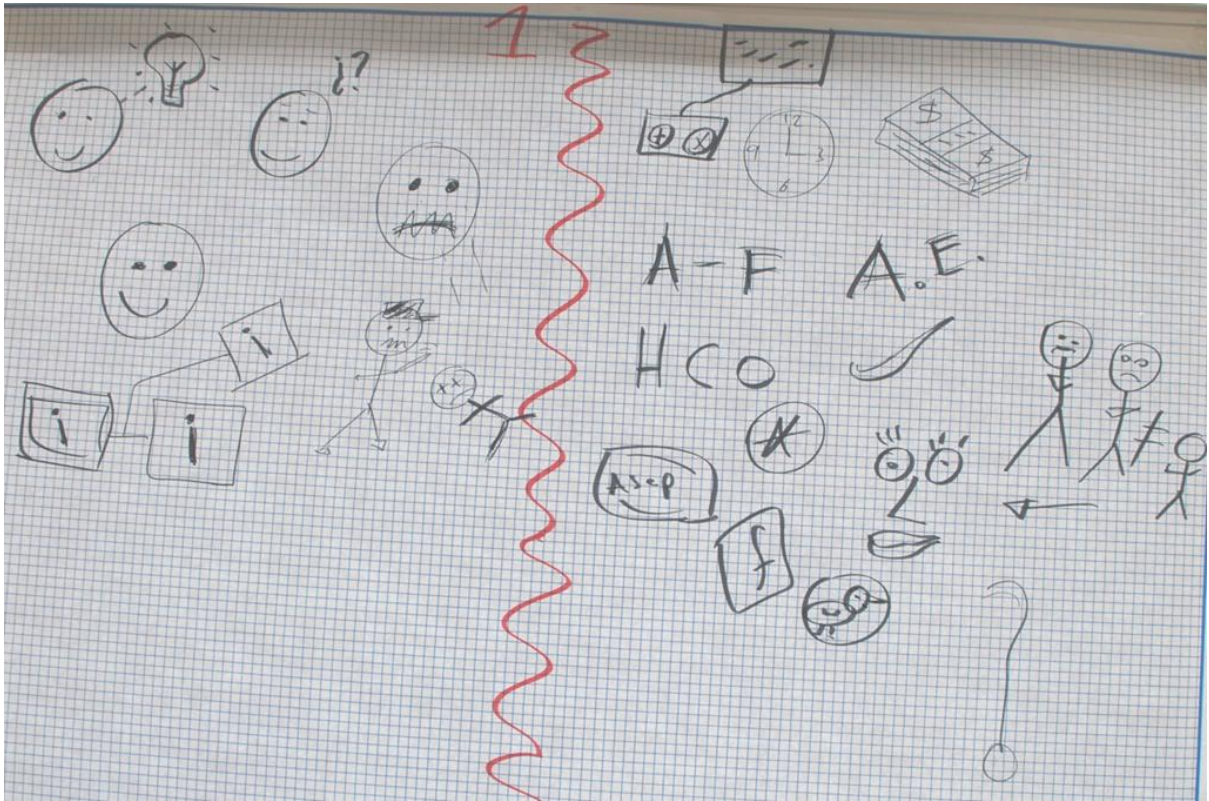


Dibujo 8
Karl

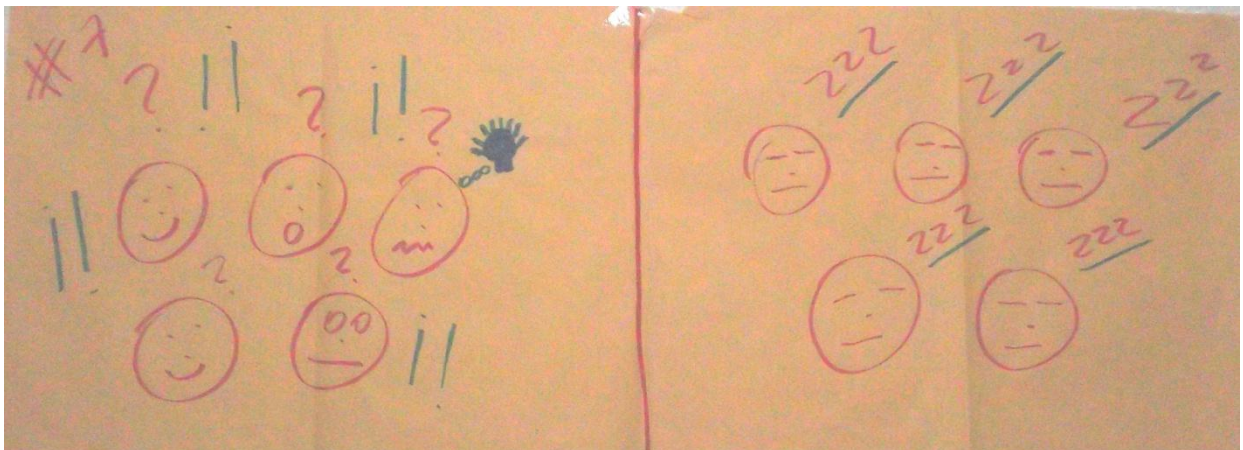
Joven



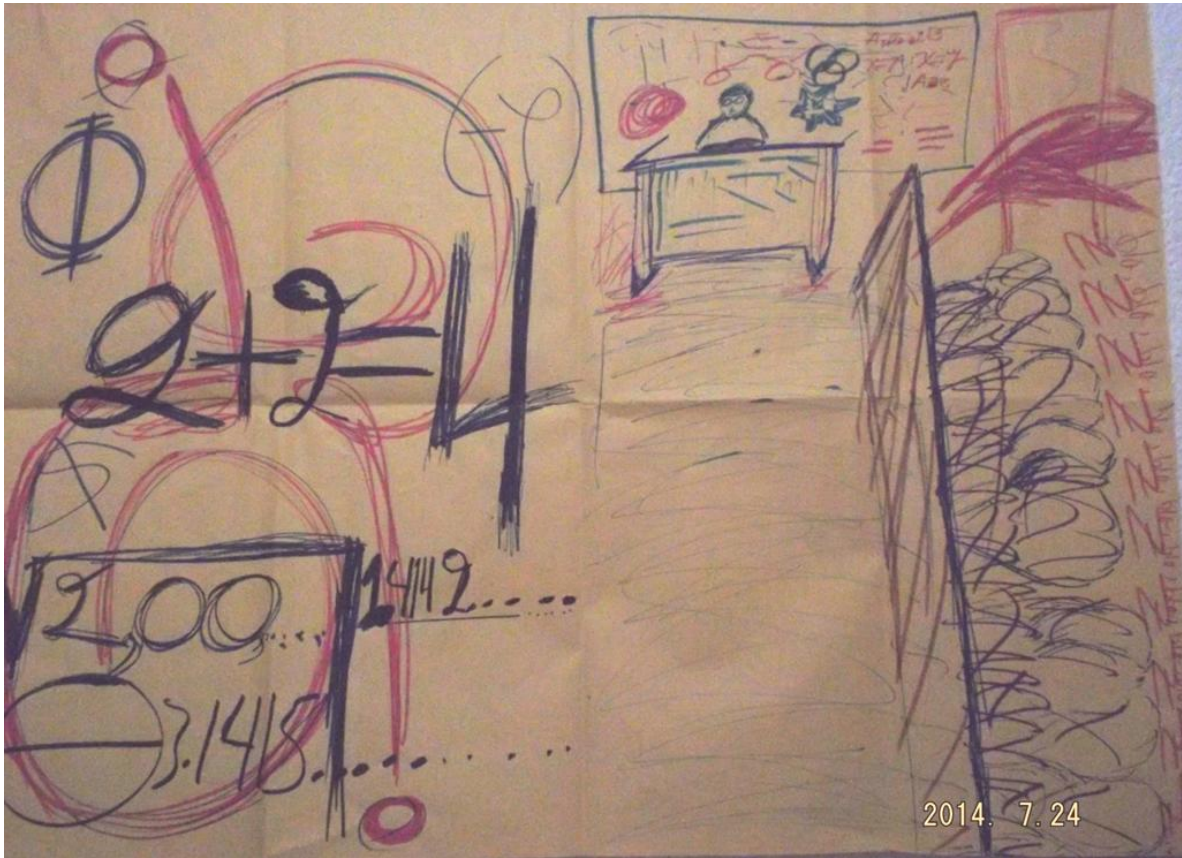
Dibujo 9
Miguel



Dibujo 10
Karl



Dibujo 11
Tita



Dibujo 12
Manuel