



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**“EL EJE METODOLÓGICO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA
ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES
(HISTORIA, LENGUA Y LITERATURA)”**

**INFORME DE LA INTERVENCIÓN ACADÉMICA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE UN
PROGRAMA DE POSGRADO EN LA UNIDAD 151, TOLUCA DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

LIC. RAÚL CASTRO DOMÍNGUEZ

ASESORA: DRA. ANA MA. SALMERÓN CASTRO

MÉXICO, D. F.

SEPTIEMBRE DE 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

	PÁGINA
PRESENTACIÓN	3
1. EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN ACADÉMICA	7
1.1 La política educativa estatal y el conocimiento humanístico	7
1.2 Las condiciones institucionales para el desarrollo de la propuesta	10
1.3 La importancia del papel del pedagogo: Asumir una postura en el armado de la propuesta.	12
2. LOS REFERENTES TEÓRICOS	16
2.1 Perspectiva sobre el currículum	16
2.2 Categorías usadas en el diseño de la propuesta curricular	19
3. MARCO DE UBICACIÓN DE LA PROPUESTA: EL PROGRAMA DE POSGRADO	22
3.1 La estructura curricular de la EMEH	22
3.2 El modelo de formación	24
3.3 Los niveles de Especialización y Maestría	25
3.4 Las líneas de orientación para la acción pedagógica	26
3.5 Los Ejes de Formación	26
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA: EL EJE METODOLÓGICO	30
4.1 Fundamentación: De la intervención pedagógica a la investigación educativa	30
4.2 Propósitos del Eje Metodológico	33
4.3 Cursos que integran el Eje Metodológico	34
4.4 El trabajo de titulación	40
4.5 Líneas de Investigación (en construcción)	49
4.6 Sistema tutorial	51
5. CONCLUSIONES	53
REFERENCIAS, OTRAS FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA DEL EJE	56
ANEXO	61
PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES (HISTORIA, LENGUA Y LITERATURA	

PRESENTACIÓN

Este trabajo se refiere a un programa de posgrado para docentes de educación básica del Estado de México que, como todo diseño curricular, tiene implicaciones en la organización, la estratificación y la disposición del conocimiento. Particularmente, el informe muestra el resultado de mi participación en el colectivo académico de la Unidad 151, Toluca de la Universidad Pedagógica Nacional, que asumió la tarea de elaborar el Plan de Estudios de la Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades: Historia, Lengua y Literatura (En el resto del texto se hace alusión a este programa con las siglas EMEH).

La EMEH se integra por cuatro ejes de formación: el disciplinario, el de docencia, el epistemológico y el metodológico. Mi intervención consistió en el diseño del Eje Metodológico. Inicié el proceso partiendo del análisis de los resultados de un estudio de factibilidad, que arrojó información sobre las necesidades y los intereses de los docentes y asesores técnico-pedagógicos de educación básica, quienes conforman el grupo potencialmente demandante del programa de posgrado. La capacitación docente, que tradicionalmente se dedicaba a orientar a los profesores en la implementación de métodos de enseñanza, ha agotado sus posibilidades frente al aumento de los retos sociales de los estudiantes. De igual manera, las recientes reformas a los planes de estudio de la educación elemental y las propuestas didácticas que se asumen como innovadoras requieren de un profesor con conocimientos sólidos y actitud crítica.

Ante el problema recurrente de las deficiencias de la enseñanza en la educación básica, del área humanística, los estudios de posgrado en educación constituyen una alternativa, a mi juicio, la mejor, para la formación y actualización de docentes. La consolidación de un sistema integrado de formación avanzada y de investigación, constituye un reto y una prioridad estratégica en el desarrollo de una institución de educación superior que puede lograrse mediante los estudios de posgrado (Pérez y otros: 2003, p. 14).

Dado que el programa de posgrado en su conjunto tiene como referente a la docencia de las humanidades en la educación básica, en seguida se determinó que a través del eje metodológico se desarrollarían las habilidades para el diseño de proyectos de intervención y de investigación educativas, particularmente en la temática sobre la enseñanza de las disciplinas de la Historia, la Lengua y la Literatura. El sustento es que al aprender a plantear preguntas y a buscar explicaciones, el docente de educación básica estaría en condiciones propicias de mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Se tuvo presente que la perspectiva de este eje metodológico constituye un nexo que articula, da continuidad y profundiza el enfoque formativo de las licenciaturas en educación de la UPN, basado en la mejora de la práctica docente propia. La diferencia formal hecha por la ANUIES, entre los posgrados en educación con orientación profesionalizante y los orientados a la investigación, no coloca al programa, al que nos referimos en este trabajo, ante la disyuntiva de ampliar los conocimientos de los docentes que lo cursen o involucrarlos en la participación de actividades de investigación. El diseño de proyectos de

intervención educativa puede constituir un puente entre el acto de profundización del conocimiento disciplinario y el desarrollo de proyectos de investigación.

En un siguiente momento se estructuró el bloque de cursos que componen al Eje Metodológico. La profundidad con la que se abordan los cursos de este bloque formativo se vale de la secuencia y de los aportes de los otros tres ejes del plan de estudios: Los cursos del Eje Disciplinario le proporcionarán los referentes de los contenidos y enfoques de las asignaturas de la educación básica en estudio; los del Eje de Docencia le facilitan la reflexión sobre las competencias profesionales que demanda la enseñanza de las humanidades; mientras que el Eje Epistemológico contiene un conjunto de cursos para profundizar en las bases teóricas desde las cuales se ha construido el conocimiento de dos campos del saber, el histórico y el del lenguaje.

Finalmente, se establecieron las orientaciones para la titulación. El reporte de investigación, que resulte del desarrollo de los cursos del eje multicitado, conducirá a la titulación de los estudiantes del programa, por eso se presenta aquí la explicación sobre las fases del Proyecto de Intervención, que se realiza durante la Especialización y la Propuesta Pedagógica o Tesis para la obtención del grado de maestro.

De la misma manera, y sólo para contextualizar la acción investigativa, se esbozan las tres Líneas de Investigación del programa y se expone la importancia del Sistema Tutorial para la consecución de los propósitos anteriormente señalados.

Las conclusiones a que se llega en este informe, se presentan como una valoración de las coincidencias y las diferencias tanto en la concepción y las estrategias para la profesionalización de los docentes de educación básica.

Para cerrar, y con el objeto de ubicar la inserción del eje aquí expuesto en el conjunto del documento, se incluye el plan de estudios del posgrado que nos ocupa, el cual contiene los apartados de *La orientación profesionalizante*, *La fundamentación del campo de las humanidades*, *El modelo de formación* y los otros ejes del plan con sus respectivos cursos.

1. EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN ACADÉMICA

En este apartado se justifica el tema, con la descripción de las condiciones institucionales que enmarcaron la intervención académica y al resaltar la importancia del trabajo del pedagogo en el planteamiento de alternativas a las necesidades de formación de los docentes de educación básica.

El trabajo de diseño del programa de posgrado se desarrolló en el contexto de la implementación de una reforma educativa en el país y en circunstancias institucionales que se tejen al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente con la Unidad 151 y sus vínculos con otras instancias administrativas del sistema educativo federalizado en el Estado de México.

1.1 La política educativa estatal y el conocimiento humanístico

Desde hace más de una década las autoridades han considerado a la evaluación educativa como la panacea del mejoramiento académico escolar. Con los resultados de las pruebas estandarizadas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), Examen de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que se aplican periódicamente en las instituciones de educación básica y media superior, se han propuesto determinar las “prioridades” y las “necesidades” del sistema (Ver PRODI 2006-2011 de SEIEM).

La orientación a identificar las mejores y las peores escuelas, que desliga los desempeños de los maestros y alumnos de sus contextos, son evidencias del

encumbramiento de una visión funcionalista fabril y una extensión de la meritocracia que premia a quien logra hacer más con menos recursos.

En la tendencia descrita, los conocimientos de mayor prestigio social son los relacionados con las ciencias y la tecnología; en contraste, se cuestionan aquellos de corte humanista como la Filosofía y la Historia a las que se le han mermado los recursos y regateado los tiempos en la currícula¹.

El encuadre contextual se resume así: La política educativa prioriza la evaluación del aprendizaje de las áreas de matemáticas, ciencias y de español; se evidencian los resultados críticos y se proponen reformas a los planes y programas para aplicar el enfoque por competencias sugerido por los organismos multinacionales como la OCDE: “Los cambios curriculares –en principio- deben desarrollar un conjunto de competencias claves y fundamentales de acuerdo a objetivos educacionales, dentro de un amplio contexto de desarrollo *societal*, así como del desarrollo humano de los alumnos individualmente considerados” (UNESCO, 2009)².

El enfoque por competencias incluye más de una interpretación; entre ellas están la perspectiva de la funcionalidad y la eficacia, y otra que pone el énfasis

¹ La Reforma a la Educación Secundaria (RES 2006) disminuyó los contenidos educativos de Historia. Entre septiembre y octubre de 2008, la SEP inició una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a través de los acuerdos 442 y 444 publicados en el *Diario Oficial de la Federación* que fijaba un “marco curricular común” formado por cuatro áreas disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales (donde se ubicó a la historia) y comunicación (donde se colocó a la literatura); esta reforma ya no contempla ni el área de humanidades ni las asignaturas filosóficas como obligatorias.

² <http://www.ibe.unesco.org>. (consultado el 4 de octubre de 2009) En este espacio Zhou Nanzhao en su artículo *Las competencias en el desarrollo curricular*, encomia los esfuerzos de “armonización de las políticas” de los países miembros de la OCDE entre los cuales se encuentra el nuestro desde 1994.

en la formación de sujetos sociales pensantes (Orozco, 2002). La proyección educativa institucional apuntó sus acciones en la primera dirección mencionada al proponer la implementación de nuevos modelos de formación docente vinculados al desarrollo de sus competencias profesionales certificadas. La justificación radica en los cambios por el entorno de la llamada globalización y los fracasos de la educación básica: “Los recientes y desfavorables resultados de medición de los niveles de aprendizaje de los estudiantes de México en pruebas nacionales e internacionales, han tenido decisiva influencia para que surjan nuevas acciones derivadas de compromisos entre los distintos actores sociales” (Junta de Gobierno de Educación Superior de SEIEM; 2009).

Los programas considerados como prioritarios y a los que la Dirección de Educación Superior de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México les ha dedicado mayor atención y recursos a través del pago de servicios, son: la Maestría en Educación: Especialidad en Matemática Educativa (CINVESTAV); el Programa Operación Matemáticas *Método Gráfico de Singapur: Solución de Problemas* (Editorial Santillana); la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas (ILCE) y el Programa de Actualización en Enseñanza de las Ciencias Naturales, que integra el Diplomado en *Competencias Fundamentales para la Enseñanza de las Ciencias Naturales* y el posgrado (Especialización y Maestría) en la misma asignatura de la educación básica (UNAM-ACADEMIA MEXICANA DE CIENCIAS).

Sin embargo, no existe un consenso en torno a la problemática educativa y a las alternativas que mira la burocracia del sistema educativo federalizado en el

Estado de México, pues la EMEH tiene como sustento el desarrollo del pensamiento complejo vía la interdisciplinariedad entre la Historia, la Lengua y la Literatura. Esta perspectiva cuestiona la estratificación del conocimiento disciplinario y el enfoque educativo de las competencias performativas a partir de una noción ampliada del saber, que será expuesta más adelante como *la postura en el armado de la propuesta*.

1.2 Las condiciones institucionales para el desarrollo de la propuesta

Durante más de dos décadas, la Unidad 151 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en Toluca, Estado de México, se había dedicado a ofrecer licenciaturas orientadas a la superación de profesores de educación básica y a la formación inicial de profesionales afines al campo educativo. No es sino hasta años recientes que la institución generó condiciones apropiadas para impartir estudios de posgrado. Sin otros antecedentes en la oferta de la entidad, este nivel de estudios se inició preparando a docentes de los niveles de educación elemental, medio y superior con los programas de Especialización en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia y la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Al igual que los planes de estudio de licenciatura, los de las dos especializaciones mencionadas fueron elaborados por la UPN, Unidad Ajusco, que es la instancia rectora en este ámbito. Los programas educativos se hicieron y operan con propuestas curriculares de carácter nacional que, si bien son una

condición de posibilidad para la adquisición de una identidad institucional, al diferenciarse de las escuelas normales y al suplir las carencias de aquellas, no siempre se ajustan a la multiplicidad de condiciones regionales y locales del país.

En las Unidades UPN del país, los contrastes entre los niveles de desarrollo académico y en la capacidad de gestión, y por lo tanto en la disponibilidad de recursos, determinan el mayor o menor acercamiento en la obtención de resultados apegados a los propósitos centralmente planteados.

Esa rectoría de la Unidad Ajusco en la *dotación* de programas y en los materiales de estudio, en varios casos, generó situaciones de dependencia y de “conformidad” oficial que están siendo removidos por la federalización educativa.

La transferencia administrativa de la UPN-Toluca a las autoridades estatales a través de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, como organismo rector del sistema educativo federalizado de la entidad, le demanda ya, a esta institución de educación superior, la apertura de estudios de nivel de maestría y de doctorado a los que no se había dedicado.

Para responder a esa exigencia, se sistematizó la experiencia en el desarrollo y los resultados de siete promociones de las dos especializaciones impartidas. Así, bajo el supuesto de que el diseño de un programa gana en pertinencia si se ajusta a las condiciones reales de los agentes educativos en él involucrados, se conformó en la propia institución un colectivo académico de docentes con perfiles diversos: historiadores, lingüistas, literatos y pedagogos, para la elaboración del Plan de Estudios de la Especialización y Maestría en Enseñanza de Las Humanidades.

1.2 La importancia del papel del pedagogo: Asumir una postura en el armado de la propuesta.

Los conocimientos del pedagogo son imprescindibles en la elaboración de una propuesta curricular que se propone contribuir al desarrollo de la actitud heurística de los docentes de educación básica que los sitúe en condiciones favorables para “insertarse en los debates del saber humanístico con el fin de contrastarlo con el enfoque de los currículos oficiales” (EMEH; 21).

Por dos razones me correspondió coordinar el diseño del eje metodológico del plan de estudios: La realización de estudios de posgrado en pedagogía y como asesor de la Especialización en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Los antecedentes de esta participación fueron la publicación de un artículo en un espacio interno de la misma UPN, 151 Toluca sobre la conformación de la docencia de la historia³ y el diseño del *Manual de Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*⁴.

Sugerimos la necesidad de reconocer al docente, más que como un individuo competente y poseedor de saberes técnicos, como un sujeto cognoscente y a la docencia como una profesión.

El giro en la concepción del saber va de la tradicional acumulación de conocimientos a la nueva exigencia de la formación en competencias. Este cambio de tendencias nos lleva a reactivar el sentido crítico que se espera

³ Castro, Raúl. *De la funcionalidad a la reflexión sobre la docencia de la Historia en la educación básica*. <http://upn151tolucaespecialidad-h.blogspot.com>

⁴ UPN, 2006.

desarrollar por vía de las competencias sociales y humanísticas. La noción de reactivación del sentido permite a los agentes educativos reactualizar, y no sólo repetir; esto es, significar el enfoque de la profesionalización, entendida ésta como la condición que permite al sujeto apropiarse de los medios desde su propia situación.

En la definición del término *competencia* el saber-hacer de la ejecución no es más que el grado más elemental. En sentido amplio, ser competente equivale a ser capaz de hacer elecciones, de negociar, de tomar iniciativas, de asumir responsabilidades; en pocas palabras, de ser capaz de ir más allá de lo prescrito y de lo prescriptible, es saber resolver situaciones complejas (Denyer, 2009, p. 25).

Lo importante de la formación en competencias es el cambio en la enseñanza. Transformar la rutina centrada en la transmisión de enunciados verdaderos, para construir problemas con la información al alcance a partir de nuestros intereses colectivos.

Comparto con Bertha Orozco (2002, p.133) la preocupación de que la universidad pública debe formar profesionales con competencias lingüísticas que permitan hacer uso de los nuevos medios de comunicación, y al mismo tiempo, y esto es igual o más importante, con “competencias” para plantear interrogantes; así como con competencias sociales consistentes en la capacidad de lectura de la realidad social, de las condiciones actuales, los problemas, las injusticias y los

desbalances; capaces de plantear preguntas inéditas o viejas preguntas a partir de nuevas formas de interrogar.

El planteamiento anterior es compatible con la enunciación amplia del concepto de competencia que se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo y cambiante. (Véase Proyecto Tunig América Latina, 2007 y el Informe Delors, 1997).

En el campo de la formación profesional de docentes, el ámbito de lo metodológico no puede quedar reducido a la capacitación para la utilización de formas de enseñanza, o aun peor, sólo de la planeación de las actividades de enseñanza que se aplican de forma mecánica, una vez “aprendidas” y “dominadas”; más bien, requiere dirigir la actividad al desarrollo de las habilidades para un tipo de investigación que contribuya a comprender y explicar la heterogeneidad de las formas en que el sujeto conoce y reconstruye el saber social y humanístico.

Se partió del convencimiento de que un aprendizaje meramente académico, centrado en los resultados a corto plazo es efímero; pues así sólo se aprende para aprobar y olvidar. Los procesos realmente educativos que conducen al desarrollo de la docencia requieren condiciones para la reflexión, la experimentación, el análisis y la evaluación detenida.

Para responder a la visión *capacitadora* institucionalizada, considerada como una perspectiva “tecnicista y pragmática” que reduce el trabajo docente a las

actividades de determinación de objetivos, elección de métodos y de materiales de enseñanza y evaluación de resultados, se requiere definir mecanismos que constituyan un puente entre la formación y el ejercicio profesional reflexivo: “La profesión docente, al menos teóricamente, ya no puede reducirse al conocimiento de la disciplina y al control de los resultados...”(Pérez Gómez: 2000, 181).

Los docentes debieran tener una idea clara de cuáles son los ejes que componen el cuerpo teórico y práctico de su actividad profesional, lo que sólo se logra con el conocimiento experto derivado de la investigación.

Por lo anterior, el eje metodológico no busca acercar al docente al conocimiento de los métodos de enseñanza de la historia y de la lengua y la literatura; va más allá, pues a través de aquél se le ofrecen los medios para que desarrolle proyectos de intervención pedagógica y de investigación educativa.

2. LOS REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Perspectiva sobre el currículum

En la trayectoria del estudio y el desarrollo del currículum hay huellas. Lo más dominante ha sido la tendencia que considera a las disciplinas como la fuente de todo contenido curricular, al ser la base de la herencia cultural que debería ser transmitida por los educadores; esta tendencia tiene como fundamento a la estructura organizada de conocimientos. Se sostenía que la organización de las disciplinas permite identificar las materias y los recursos de la educación, para ello es importante saber qué estructuras sustanciales subyacen a un cuerpo determinado. Son justamente esas estructuras las que se sugería incluir en el currículum.

Por otro lado, la acepción del currículum como plan para el aprendizaje, es una especie de lógica de la racionalidad técnica que dio continuidad al enfoque que acentuaba la estructura de las disciplinas. Aquí se introduce la diferencia entre el plan de estudios y el desarrollo curricular propiamente dicho (Torres, 1998, p. 75).

El currículum como conjunto experiencias de aprendizaje, plantea que el problema de qué se enseña en la escuela debe ser considerado como una forma de distribución más amplia de los bienes y servicios de la sociedad (Apple, 1986). Esta postura que se deriva de los estudios sociológicos, concibe al currículum no como algo dado, sino como una construcción que es necesario problematizar, analizar y desarrollar en su lógica; la reflexión se centra sobre la elección que se

hace del conocimiento, su organización, legitimación, distribución y transmisión (Landesman; 1880, p. 5).

Michel Young (1971)⁵ en *Una aproximación al estudio del currículum...* concibe al conocimiento como socialmente organizado; el sociólogo sugiere preguntarse acerca de las formas como ese conocimiento se organiza y se hace disponible en el currículum. El análisis de los principios de selección y organización debe verse en relación con los contextos institucionales; esa relación puede ser estudiada, siguiendo a Young, a través de los siguientes aspectos: La estratificación del conocimiento; su accesibilidad y las relaciones entre las áreas del conocimiento. Los asuntos anteriores que constituyen los ejes de análisis en este trabajo, son revisados en el marco académico institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

A. Estratificación del conocimiento. La conformación de capas paralelas superpuestas del conocimiento se realiza partiendo de la valoración histórica y cultural de que es lo que cuenta como ciencia y que es lo que no cuenta como tal. Implícitamente en la definición de lo que es conocimiento “valioso” está el catalogado como “pertinente”, que se vincula a las evaluaciones sociales hechas sobre diferentes áreas del conocimiento (Bernstein, citado por Young; 1971, p. 27). El conocimiento altamente valorado se coloca en el altar de lo académico y proporciona el parámetro contra el que se contrasta todo lo demás que se conoce.

⁵ Las citas sobre este autor fueron tomadas de *Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado*, las páginas corresponden a la compilación que hizo Monique Landesman en *Currículum, racionalidad y conocimiento* (Véase la bibliografía).

B. Accesibilidad. Las implicaciones de los cambios (aumento) surgen del hecho obvio de que la escolaridad alcanzada es probablemente el determinante único más importante de la experiencia curricular de los alumnos. La restricción del acceso está vinculada a los factores sociales que influyen sobre el grado y tipo de especialización (Ibid). La explicación iría en términos del acceso restringido a ciertos tipos de conocimiento y la oportunidad para quienes tienen acceso a ellos de legitimar su status superior y controlar la disponibilidad de esos conocimientos (Young; 1971, p. 28).

C. Relaciones entre las áreas de conocimiento. La cuestión del conocimiento y el acceso al mismo se ve acompañado por su diferenciación creciente que es una condición necesaria para que algunos grupos estén en posición de legitimar su conocimiento como superior o de mayor valor (Ibid). Abriendo las relaciones entre áreas del conocimiento se ven amenazadas las pautas implícitas de las relaciones sociales (en las formas menos abiertas y más restringidas).

Hipotéticamente en la medida en que un cambio curricular toca la estratificación del conocimiento, su accesibilidad o relaciones entre áreas, afecta también los valores sociales del conocimiento y por lo tanto la estructura de poder existente. (Landesman; 1980, p.5).

En sistemas educativos centralizados el orden se subvierte cuando es definido el propio currículo, desde la periferia o el lugar de aplicación, desde condiciones particulares, con la participación de los mismos actores. En esta situación, la disposición hacia la innovación se correlaciona con el reconocimiento de la

experiencia. Este es el sentido que orientó el diseño de la presente propuesta curricular en la sede 151 de la Universidad Pedagógica Nacional.

El currículum contiene las intenciones más o menos explícitas, moldeadas desde la perspectiva de los diseñadores, pero con una orientación que toma como referente a los sujetos para los que se realiza el diseño. El currículum, entonces, está inscrito en un campo de conflicto en el que lo prescrito queda expuesto a la asignación de sentidos de los operadores. Esta dualidad, entre lo que se quiere y lo que realmente sucede, permite entender por currículum a la presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela, aun cuando la relación entre esa realidad y las declaraciones curriculares sea evidentemente problemática (Eggleston: 1980, 27).

2.2 Categorías usadas en el diseño de la propuesta curricular

Las nociones que se usan en la fundamentación del campo formativo: Enseñanza de las Humanidades, son la de *interdisciplinariedad* de la historia, la lengua y la literatura, y la de *multirreferencialidad*.

Interdisciplinariedad

Edgar Morín ha señalado acertadamente los claroscuros del desarrollo de las disciplinas; define a la disciplina como una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico por la que se instituyó la división y especialización del trabajo, respondiendo a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias; identifica que las disciplinas tienden a delimitar sus fronteras, una lengua que

ellas se constituyen y las técnicas conducidas a elaborar o a utilizar las teorías que le son propias. Pero también advierte, este estudioso del pensamiento complejo que, “el cierre de las disciplinas ha implicado los riesgos de la hiperespecialización y de la cosificación de los objetos de estudio, olvidándose de que éste es un constructo y percibiéndolo como cosa en sí” (Morín: 2008, 91).

Morín rescata otras formas de concebir a la generación y a la reconstrucción de los conocimientos, mediante miras extra-disciplinarias o soluciones a una disciplina que vienen desde fuera de la misma; con *migraciones* interdisciplinarias, donde se da la ruptura de fronteras, circulando los conceptos y generando nuevas y diferentes disciplinas, y “más importante aun, ocurren transportes de esquemas cognitivos de una disciplina a otra” (Morín: 2008, 94).

Así nos proponemos constituir los objetos interdisciplinarios, con la conjugación de nuevas hipótesis y de nuevos esquemas interpretativos, permitiendo articulaciones organizativas estructurales y concibiendo la unidad de lo que hasta ahora aparece separado en las asignaturas escolares. La profundización de este proceso es posible gracias a la multirreferencialidad.

Multirreferencialidad

La interdisciplinariedad no se usó en este trabajo “a secas” porque, durante la elaboración de los programas de los cursos del Plan de Estudios de la EMEH, hubo necesidad de matizar el concepto para prever los riesgos de las tentativas a *historizar* la Lengua y la Literatura o el de *literalizar* a la Historia.

La noción acuñada aquí, para describir la posibilidad de incorporar en los análisis tanto los conocimientos de las disciplinas, como las posturas teóricas que se relacionan mediante la diferencia y el establecimiento de equivalencias en su interior, por medio de sus categorías o nociones conceptuales, es la de *multirreferencialidad*. La multirreferencialidad representa una perspectiva analítica que permite el estudio de los objetos de conocimiento por medio del *préstamo* de referencias teóricas de diversas disciplinas. El análisis multirreferencial puede entenderse como “una lectura plural de los objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencias distintos, de los que no se puede suponer *a priori* una reductibilidad de unos a otros” (Manero: 1997, 116).

La multirreferencialidad es una categoría propia del pensamiento complejo (Morín: 2000), que puede aportar, en este caso al programa de posgrado de referencia, elementos que permitan el vínculo metodológico de los temas humanísticos y sociales de la educación básica desde problematizaciones nuevas que, a su vez, están constituyendo campos de estudio emergentes como la cuestión del género, la ciudadanía, el rescate ambiental, la interculturalidad y las nuevas tecnologías integradas a la educación.

Desde esta perspectiva, se reconoce que dentro de las disciplinas existen posturas que se confrontan y crean campos de tensión que las hacen productivas. Si bien el uso de la referencia diferenciada no tiene el carácter de universal, sí permite hacer explicable el objeto de estudio con una connotación de validez.

3. MARCO DE UBICACIÓN DE LA PROPUESTA: EL PROGRAMA DE POSGRADO

El Plan de Estudios de La Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades: Historia, Lengua y Literatura (EMEH) fue concebido, por el grupo de diseñadores, como un programa con *orientación profesionalizante* de los docentes de educación básica en servicio.⁶

Al desarrollar la EMEH se planteó el objetivo de que la Universidad Pedagógica Nacional formara profesionales de la docencia que pudieran generar conocimientos para la comprensión de los problemas de la enseñanza de las humanidades en la educación básica y el diseño y aplicación de metodologías para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

3.1 La estructura curricular de la EMEH

El Plan de Estudios de la EMEH se compone de diez y siete espacios curriculares distribuidos en cinco semestres:

Primer semestre

Las Humanidades y su Docencia

Historia y Literatura Prehispánicas

Historia y Literatura Coloniales

Taller de Investigación

⁶ UPN, UNIDAD 151-TOLUCA. *Programa de la Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura)*, México, 2009.

Segundo semestre

Saberes Humanísticos en Educación Básica

Historia y Literatura del Siglo XIX

Historia y Literatura del Siglo XX

Modelos de Investigación Educativa

Tercer semestre

Producción y Divulgación de los Saberes Humanísticos en Educación Básica

Epistemología de la Docencia Humanística

Teoría Literaria

Teoría de la Historia

Cuarto semestre

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Docencia Humanística

Análisis del Discurso

Seminario de Investigación por Línea

Metodología de la Investigación Humanística

Quinto semestre

Seminario de Tesis

El perfil de egreso se conforma por dos niveles de posgrado complementarios: Especialización y Maestría. El plan integra los cursos de esos niveles sumando un total de 146 créditos académicos. El nivel de Especialización (semestres I y II con 58 créditos) sugiere como perfil de egreso a un docente que tendrá los conocimientos suficientes para participar en la elaboración y puesta en práctica de intervenciones pedagógicas en las áreas de la Historia, la Lengua y la Literatura. El egresado de la Maestría (semestres III, IV y V con 88 créditos)

podrá realizar estudios e investigaciones⁷ educativas que propicien la formulación de propuestas probadas de intervención pedagógica y que generen conocimientos para la resolución de problemas de la enseñanza de la Historia, la Lengua y la Literatura.

3.2 El Modelo de Formación

El Plan de Estudios de la EMEH se define como un programa de formación continua de la docencia. Y por formación continua, entiendo aquí la ampliación y profundización de los contenidos disciplinarios de la formación profesional inicial de los profesores de la escuela primaria y secundaria y el rescate de los saberes adquiridos en el ejercicio laboral, vinculando práctica, metodología y epistemología. También integra los niveles programáticos y los ámbitos disciplinarios de las Humanidades y orienta la acción formativa hacia la actualización, la intervención pedagógica y la investigación educativa.

El esquema de la página siguiente muestra integralmente el modelo de formación de la EMEH.

⁷ El universo de significados del término investigar es amplio. La delimitación que hacemos seguramente contrasta con otras connotaciones; toda práctica investigativa es un entramado que se constituye de tres elementos básicos: Los referentes empíricos, las preguntas de investigación y las herramientas de intelección. En trabajos académicos, como es el caso de las tesis, el acierto de la investigación consiste en que más allá de la observación de los hechos, a través de aquella se hacen conjeturas que sobrepasan la experiencia de cada día, se busca una explicación rigurosa de su objeto: señalando problemas, formulando hipótesis plausibles y determinando criterios y medios a través de los cuales las explicaciones tengan validez. (Ver Prellezo, José M. y Jesús M. García: 2003)

Modelo Curricular

NIVELES	EJES DE FORMACIÓN				ORIENTACIÓN DE LA ACCIÓN		
ESPECIALIZACIÓN	DISCIPLINARIO	DOCENCIA	EPISTEMOLÓGICO	METODOLÓGICO	ACTUALIZACIÓN	INTERVENCIÓN	INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA							

*Comprende contenidos de género, formación ciudadana, nuevas tecnologías de la información y comunicación, interculturalidad y habilidades básicas de comprensión y producción de textos. La significación de estos contenidos se da en el desarrollo del Seminario de Investigación, en el cuarto semestre del programa.

3.3 Los Niveles de Especialización y Maestría

Los estudios de especialización de la UPN tienen como propósito profundizar en el conocimiento de un campo disciplinario o en una temática o problema relevante en el ámbito educativo.⁸ La *Especialización* en este programa de posgrado es el antecedente obligatorio para la maestría, pero también es una salida lateral ya que, al finalizar el segundo semestre, tras la presentación de una propuesta de

⁸ UPN (2000). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*.

intervención educativa en el campo de acción seleccionado, se otorgará un documento que certifique el nivel.

Los estudios de maestría tienen como propósito elevar el nivel de dominio teórico y metodológico de los docentes, investigadores y demás profesionales de la educación, a efecto de contribuir a resolver problemas de la educación, a impulsar el avance del conocimiento científico y humanístico y a desarrollar procesos educativos de calidad⁹. Esta *Maestría* está planeada para que el docente de educación básica, al iniciarse en la investigación, plantee alternativas a problemas del área de formación humanística.

3.4 Las líneas de orientación para la acción pedagógica

Las *Líneas de Orientación para la Acción Pedagógica* son las de actualización, intervención e investigación que tienen intensidades graduadas en los diferentes cursos de los ejes de formación. Esto es, que se inicia supliendo las carencias informativas; de allí se pasa a la definición de alternativas que sugieren el mejoramiento del trabajo docente, y se finaliza con el planteamiento de explicaciones y de nuevas interrogantes que denoten una mayor complejidad.

3.5 Los ejes de formación

Los *Ejes de Formación* son agrupaciones de cursos articulados en torno a un propósito común. En este plan de estudios son considerados como pilares del programa los ejes: disciplinario, de la docencia, el metodológico, el

⁹ *Ibíd.* Artículo 8

epistemológico y uno más, compuesto por un conjunto de temas de orden transversal.

Ejes de Formación de la EMEH

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre
EJE DE DOCENCIA	Las Humanidades y su Docencia	Saberes Humanísticos en Educación Básica	Producción y Divulgación de los Saberes Humanísticos en Educación Básica	Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Docencia Humanística	Seminario de Tesis
EJE DISCIPLINARIO	Historia y Literatura Prehispánicas	Historia y Literatura del Siglo XIX	Epistemología de la Docencia Humanística	Análisis del Discurso	
	Historia y Literatura Coloniales	Historia y Literatura del Siglo XX	Teoría Literaria	Seminario de Investigación por Línea	
	Taller de Investigación	Modelos de Investigación Educativa	Teoría de la Historia	Metodología de la Investigación Humanística	
	EJE		EJE EPISTEMOLÓGICO	METODOLÓGICO	

El Eje Disciplinario se sustenta en una *perspectiva interdisciplinaria* y en el desarrollo del *pensamiento complejo*; inicialmente la Historia y el estudio de la Lengua y la Literatura se integran con un sentido cronológico; posteriormente, en

la construcción del objeto de estudio, se arriba a planteamientos de *carácter multirreferencial*.

La Docencia, eje de formación, es asumida como el resultado de un proceso de profesionalización permanente, que supone la capacidad de enfrentar problemas, considerando que los conocimientos, las habilidades y las actitudes profesionales permiten al docente generar estrategias de solución con creatividad, responsabilidad y autonomía. La docencia, como profesión reconocida, requiere de un saber especializado que prepare la construcción de conocimientos nuevos y la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo profesional del docente está vinculado a la permanente formación y transformación crítica de sus prácticas educativas. La experiencia y las destrezas profesionales, producto de su actividad laboral, serán analizadas críticamente para su transformación progresiva con elementos de innovación: Desde la aplicación de estrategias probadas empíricamente, hasta la estructuración y propuesta de innovaciones e intervenciones sustentadas epistemológicamente.

El Eje Epistemológico dentro de la EMEH está orientado al estudio profundo de los principios que rigen el conocimiento de las ciencias de la educación, la pedagogía entre ellas; las condiciones de su construcción y los supuestos teóricos que hacen posible su aplicabilidad en campos disciplinarios específicos: Teoría de la Historia y Teoría Literaria. Los cursos que constituyen este eje orientan también el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para generar problematizaciones que permitan ampliar sus expectativas de conocimiento.

Por su parte, el Eje Metodológico tiene como propósito la inducción al diseño de proyectos de intervención pedagógica y de investigación educativa. En el desarrollo de los cursos y seminarios se va construyendo el trabajo de titulación.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA: EL EJE METODOLÓGICO

Este apartado contiene mis aportes al diseño del programa de posgrado. (Véase Anexo).

4.1 Fundamentación: De la intervención pedagógica a la investigación educativa

La EMEH toma al trabajo de la docencia como eje de transformación. Sin embargo, la caracterización anterior no implica la exclusión de un proceso de formación para la investigación; por el contrario, lo requiere en la medida en que el propósito es superar la visión reduccionista, que considera que el mejoramiento de la práctica es posible mediante la mera adquisición de información.

El Eje Metodológico orienta a los estudiantes hacia el desarrollo de un trabajo de investigación que parte del reconocimiento de los elementos constitutivos de la enseñanza de las Humanidades y se proyecta hasta la generación de propuestas.

Concebimos, aquí, al proceso investigativo como el tejido que resulta de tres elementos: los referentes empíricos, las preguntas de investigación y las herramientas de inteligibilidad.

El proceso de investigación tiene a lo largo del programa una tendencia formativa y se refleja en los productos de cada semestre, que son el objeto de la evaluación de los otros ejes de este programa de posgrado. Por ejemplo, en el tercer semestre, dedicado casi en su totalidad a los cursos del Eje

Epistemológico, se pretende que el resultado sea la construcción de los referentes teóricos con que se abordará el objeto de estudio.

El desarrollo de este eje permitirá conducir el trabajo de investigación de los estudiantes, desde la elaboración del proyecto hasta su conclusión en el documento que se presentará para efectos de la obtención del grado (Ver *Propuesta de Titulación*, página 114 y Ss. del Anexo).

La intervención educativa, en este programa, es concebida como un proceso que pretende determinados efectos. Intervenir significa “venir entre”. Se trata de intervenir para buscar explicaciones, resolver problemas, tensiones o dificultades relacionadas con el aprendizaje de las Humanidades. En el acto de intervenir se aplica un conocimiento que al generar estructuras explicativas nuevas se posibilita también producir conocimiento nuevo.

Si se parte del hecho de que entre el objeto de intervención y el docente hay una relación intersubjetiva (y no netamente objetiva), ésta se halla implicada, desde un primer momento de la investigación, en el cambio que se presenta en el plano de las representaciones sobre la docencia. Es un acto de implicación-explicación (replegar-desplegar) en el sentido en que lo utiliza Jacques Ardoino: “Explicación es la mirada que controla el espacio y lo que ahí está desplegado”.¹⁰

En las Humanidades, el trabajo de intervención consiste en reconocer y comprender las propias implicaciones y las de los otros con miradas entrecruzadas, esto es, en esa relación de intersubjetividades. Los propósitos

¹⁰ *Intervención e investigación*. Conferencia dictada el 11 de septiembre de 1993 en la Universidad Autónoma de Hidalgo (versión estenográfica).

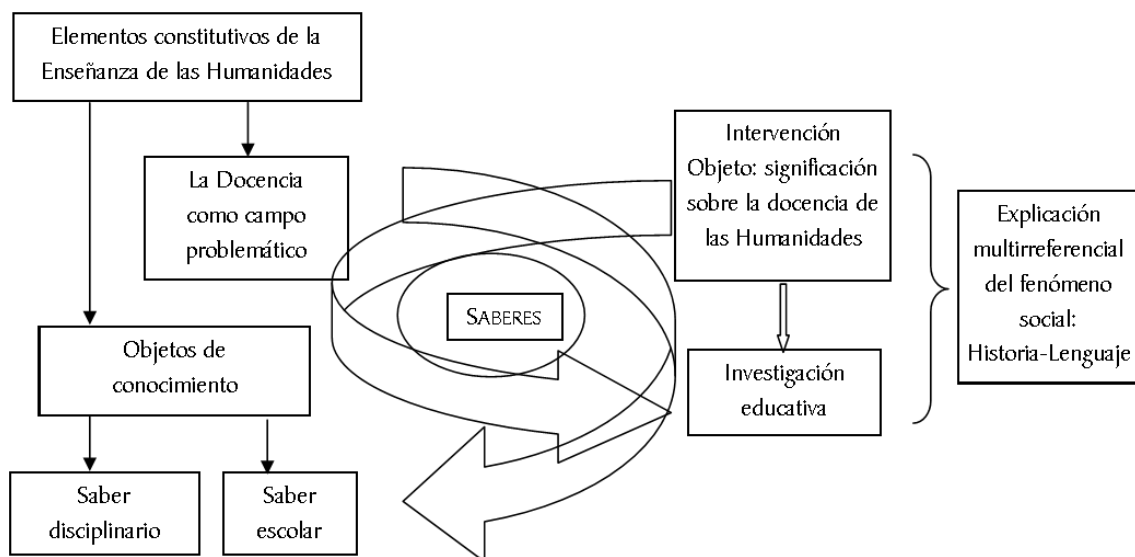
praxiológicos implican la apropiación de una perspectiva de mejoramiento, una búsqueda de optimización de la acción y la aportación de información para contribuir a la toma de decisiones en el ámbito educativo. Teorizar sobre la práctica es una acción muy útil para los docentes cuando se parte desde el cuestionamiento pedagógico.

El puente entre la intervención y la investigación se construye por un conjunto de dispositivos que siempre tienen como función principal establecer una relación equilibrada, óptima, entre la implicación y la distanciaci3n. Habría que insistir en que no hay absolutos; hay, más bien, articulaciones significativas. La subjetividad en la implicaci3n tambi3n es un medio de conocimiento mediante el cual se descubren situaciones que de otra manera no podrían reconocerse.

Contra las formas binarias de pensamiento puede afirmarse que la implicaci3n y la subjetividad hacen daño a la objetividad pero tambi3n son un medio de enriquecimiento; de hecho, son los dos, lo uno y lo otro. No puede hacerse de otra manera en las Ciencias Sociales, las ciencias humanas. Cuando se está en este campo es necesario establecer una relaci3n entre la implicaci3n inevitable y una cierta distanciaci3n necesaria. Aqu3 estar3a la característica nodal del acto de investigar en este campo.

De ah3 surge la propuesta de estructura del Eje metodol3gico, cuya representaci3n conceptual esbozo en el esquema de la p3gina siguiente.

Estructura conceptual del Eje Metodológico



4.2 Propósitos del Eje Metodológico

Así, el eje se propone dos metas fundamentales.

En primer lugar intenta contribuir, mediante el tratamiento multirreferencial de los objetos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Humanidades, a la ampliación de la perspectiva analítica de la función pedagógica de los docentes.

En segundo lugar, pretende que los estudiantes comprendan que la complejidad de los contenidos humanísticos puede exigir de un tratamiento interdisciplinario, y que, en la medida en que eso se requiera, será necesario encontrar justificación y fundamento.

4.3 Cursos que Integran el Eje Metodológico

El Eje Metodológico pretende alcanzar los dos objetivos fundamentales mencionados atrás en el marco de un proceso cuya operación puede atravesarse por la vía de cinco cursos, planeados así:

- I. Taller de Investigación
- II. Modelos de Investigación Educativa
- III. Metodología de la Investigación Humanística
- IV. Seminario de Investigación
- V. Seminario de Tesis

I. Taller de Investigación

Este taller proporciona al estudiante los elementos necesarios tanto para el análisis de textos informativos como para la elaboración de escritos académicos. Para no reducirlo a la mera práctica de desarrollo de elementos técnicos, se ha pensado que el contenido de los textos sea sobre la docencia de las Humanidades en la educación básica, lo cual se posibilita por el vínculo de este taller con el curso del Eje de Docencia del primer semestre.

Con el escrito sobre la problematización docente inicia el proceso de elaboración de un proyecto de intervención que se concluye en el segundo semestre.

Este curso se propone desarrollar las habilidades para el análisis de textos y la elaboración de escritos académicos sobre la problematización de la docencia en

la enseñanza de las Humanidades. Aquí se desarrollan los bloques de estudio siguientes:

I. Lectura y escritura de textos académicos

a. Referentes para el análisis de textos académicos

b. Tipos de escritos y la argumentación

c. Redacción de textos

II. El aparato crítico en un escrito académico

Uso de las citas y las referencias

III. Elementos para la construcción del campo problemático sobre la docencia

a. El investigador: un docente en situación

b. La enseñanza de las Humanidades: un espacio de cuestionamiento

El producto del curso será un escrito sobre la problematización de la docencia en la enseñanza de las Humanidades.

II. Modelos de Investigación Educativa

Dado que el proyecto de intervención tiene por objeto la significación sobre la docencia de las Humanidades, este segundo curso del Eje Metodológico está pensado como un espacio en el que los estudiantes establezcan una red entre el máximo de elementos que definen a la enseñanza humanística.

La red permitirá superar la visión reduccionista que suele llevar a los docentes a la búsqueda de alternativas que sólo pretenden dinamizar la enseñanza (técnicas), sin una reflexión sobre lo que se enseña, ni cómo se aprende; es

decir, sin reconocer las nociones, ni las formas en que el estudiante puede elaborarlas o reconstruirlas.

Los bloques responden a un orden que ubica la intervención en una perspectiva metodológica determinada de la investigación educativa; luego se propone el análisis crítico de algunos proyectos de innovación y se definen los apartados de un modelo que, se supone, integra una visión compleja de la docencia de las Humanidades.

El propósito del curso es definir una estrategia de articulación metodológica de los componentes de la enseñanza de las Humanidades en un proyecto de intervención o de investigación educativa. Los bloques que integran al curso son:

I. Paradigmas de la investigación educativa

- a. El enfoque positivista
- b. El planteamiento interpretativo de las Ciencias Sociales
- c. La investigación-acción
- d. La estrategia constructivista

II. Análisis de la experiencia escolar de la intervención

- a. Nociones que están incorporadas en los planteamientos problemáticos
- b. Niveles de análisis: curricular, pedagógica-didáctico y teórico

III. Conceptualización y estructura de un proyecto de intervención

- a. La problematización
- b. Las categorías teóricas que explican el objeto de estudio
- c. Los apartados: la dimensión curricular, la dimensión disciplinaria, la dimensión didáctica y su integración.

El producto del curso será el Proyecto de Intervención.

III. Metodología de la Investigación Humanística

En el tercer semestre, con el desarrollo de los cursos del Eje Epistemológico, el estudiante de la EMEH habrá situado su tema de interés en una cierta matriz interdisciplinaria, por lo que con los referentes informativos estará en condiciones de formalizar un proyecto de investigación.

Debe reconocerse que la construcción del objeto de estudio toma la forma de una espiral, en la que suele regresarse más de una ocasión al mismo punto, pero con una mirada diferente: el curso inicia desde un planteamiento problemático, los objetivos que guían la investigación y un esquema que evidencia las relaciones entre los elementos a considerar; se sigue con la definición de los referentes teórico-metodológicos y se concluye con su presentación escrita con especial cuidado de los elementos formales y del aparato crítico.

El curso tiene como propósito la estructuración de los elementos del proyecto de investigación.

Aquí se desarrollan tres bloques de contenidos que son:

I. La construcción del objeto de estudio

a. Problematización

b. Objetivos

c. Esquema de trabajo

II. La metodología de la investigación

a. Marco referencial y marco teórico

b. Técnicas de investigación y fuentes de información

III. La escritura del proyecto

- a. Análisis e interpretación de la información
- b. La argumentación
- c. Lineamientos de presentación

El producto del curso será el proyecto de investigación definitivo.

IV. Seminario de Investigación

En este Seminario se va desarrollando la investigación ubicada en una de las Líneas que son esbozadas en este documento: 1. Modelos de Docencia Humanística, 2. Conocimiento Humanístico y Currículo y 3. Comprensión y Producción del Conocimiento Humanístico.

El coordinador de cada seminario es el responsable del proyecto de la Línea.

Aquí también se hace patente la emergencia de los temas transversales que dan forma al conocimiento y los problemas emergentes, con la intención de adquirir una visión más profunda del conocimiento de lo social: género, interculturalidad, formación ciudadana y nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación.

El propósito de este seminario es desarrollar la investigación a partir del proyecto diseñado en el curso anterior.

El producto se valorará en la presentación de proyectos y de avances de investigación.

V. Seminario de Tesis

Dado que en este espacio curricular se continúa con el trabajo de investigación, aquí no se establecen bloques de contenidos. El desarrollo del seminario se efectúa según los avances y necesidades de los estudiantes.

El propósito del seminario es la conclusión del trabajo de investigación para efectos de la obtención del grado.

El producto del seminario deberá ser entonces la versión final del trabajo de investigación. Los créditos curriculares por la elaboración del documento final son otorgados en el momento de la exposición formal del trabajo.

Los requisitos generales del trabajo son:

- a. Respuestas argumentadas a las preguntas de investigación planteadas
- b. Objetividad de los referentes empíricos
- c. Fortaleza y uso de la estructura conceptual
- d. Congruencia y lógica de la disposición del escrito
- e. Cuidado de los elementos formales del texto
- f. Coherencia de las conclusiones
- g. Especificación de los principales aportes
- h. Referencias actualizadas

4.4 El trabajo de titulación.

El trabajo de investigación se desarrolla en dos fases: la del proyecto de intervención y la tesis o propuesta pedagógica. El Eje Metodológico del plan de estudios sirve como articulador de ambos procesos consecutivos. El proyecto de intervención es diseñado y desarrollado durante los dos primeros semestres, que constituyen la Especialización, mientras que la tesis o la propuesta pedagógica se realizan en los semestres 3º a 5º y constituyen el trayecto de la Maestría.

El proyecto de intervención da pauta para diagnosticar el estado que guarda la enseñanza y el aprendizaje escolar del conocimiento humanístico, así como la identificación de las relaciones que se conforman entre los elementos disciplinarios (contenidos de enseñanza, experiencias, nociones, procedimientos, enfoques, debates, etc.), psicopedagógicos (grados de desarrollo cognitivo de los estudiantes) y teóricos (historiográficos, lingüísticos y pedagógicos).

La tesis y la propuesta pedagógica recogen el resultado parcial del acercamiento a la situación sobre la enseñanza de las Humanidades logrado en el proyecto de intervención y a partir de las líneas de investigación, se pulen los objetos de estudio.

Fase I. El Proyecto de Intervención.

Con la elaboración del proyecto de intervención se propone que el estudiante:

- A. Viva el proceso como una experiencia formativa que le permita un trabajo de articulación e integración de los contenidos de los módulos cursados.

- B. Desarrolle el análisis de un contenido de Historia o de la Lengua y la Literatura en educación básica y articule discursivamente una constelación de elementos significantes para la enseñanza y el aprendizaje del ámbito disciplinario correspondiente.
- C. Se coloque en condiciones de generalizar este procedimiento analítico en su práctica pedagógica con las asignaturas en cuestión.

El Proyecto de Intervención se integra por:

a. Problematización

El punto de partida de la problematización debe ser el del encuentro e identificación de una condición de desequilibrio o desajuste. Tal condición puede encontrarse en torno a un contenido puntual del plan de estudios, que puede tener que ver con un corte temporal en la Historia, o la instrumentación de un enfoque comunicativo en el área de Español, etc. Pero preferentemente vinculado con la experiencia de los profesores.

Se entiende, pues, al problema como una situación anómala e irregular –o normal y regular pero discordante-; que denota alguna ausencia y que da cuenta de una o varias contradicciones; que permite articular mejores posibilidades de desarrollo y que siempre implica un momento de perplejidad y exige un acto de reflexión. Se trata de una circunstancia que no puede ser resuelta o explicada ni con el auxilio de una apreciación superficial, ni por el mero sentido común. Algo que convendría agregar es que difícilmente puede ser resuelta de manera definitiva ni con una respuesta simple, esencialista o incontrovertible; es decir,

que exige de un proceso continuo de construcción de conocimiento. Exige de investigación.

La problematización parte de una lista de preguntas a las siguientes dimensiones: disciplinaria, pedagógico-didáctica y teórico-referencial. Las preguntas son sobre el diseño del curso o asignatura de Español, sobre las habilidades cognitivas y las capacidades, sobre la Historia como devenir, sobre un planteamiento curricular, sobre el orden psico-pedagógico o sobre las implicaciones didácticas de la enseñanza.

Algunas interrogantes a un contenido pueden ser:

¿Conduce a...?

¿Provoca que...?

¿Exalta...?

¿No considera...?

¿No establece las relaciones pertinentes con...?

¿No sólo puede ser visto desde...?

¿Subyace la intención de...?

¿Las imágenes producidas en los estudiantes han sido...?

¿La información del libro de texto se caracteriza por...?

Otras preguntas a la dimensión pedagógico-didáctica serían:

¿Habilidades previas (o en desarrollo) requeridas?

¿Por medio de esto los estudiantes llegan a...?

¿Se contribuye a desarrollar...?

¿La he estado considerando como...?

¿Requiere que se ejercite...?

¿No puede prescindirse de...?

¿Contrariamente podría...?

¿Los recursos y las actividades necesarias han sido...?

¿El material didáctico posibilita... pero tiene como límite...?

Estas preguntas se desprenden tanto de las discusiones teóricas como del referente empírico inmediato del estudiante que, dado su papel docente, se compone de su esfuerzo diario por desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos, hacer comprensible el conocimiento humanístico, de sus dudas sobre el contenido programático y, en todo caso, las dificultades para articular la información disponible y plantear nuevas explicaciones y alternativas.

b. Categorías que explican el fenómeno

Se parte del principio de que el estudio de un tópico de la Historia o del Español requiere del empleo de un mínimo de herramientas conceptuales, empleadas de forma precisa por el maestro y ejemplificadas por los referentes empíricos. En este sentido, no es admisible que se definan sólo al principio y no aparezcan en los apartados; por el contrario, todos los conceptos definidos deberán ser “puestos en uso”.

Más que una lista de términos definidos desde el diccionario o desde la teoría de un clásico, debe entenderse que son categorías teóricas que se toman prestadas de elaboraciones previas para hacer comprensible un fenómeno. Así, no sólo se admite la multidisciplinariedad, sino también la multirreferencialidad, sólo que con un criterio lógico y coherente que evite las contradicciones que

ocasionalmente, podrían acompañar los intentos de elaboración de escritos académicos que pudieran realizar los alumnos inexpertos en esa práctica.

En tanto el eje articulador del trabajo son los contenidos, en torno a ellos se hacen las definiciones tanto de la disciplina como sus connotaciones psicopedagógicas y sus derivaciones didácticas.

c. Apartados

Desde el contenido deben contestarse las preguntas siguientes:

1. ¿Qué hay que enseñar?
2. ¿Cómo construyen los alumnos el conocimiento histórico y cómo se apropian del lenguaje escrito?
3. ¿Para qué hay que saberlo?

Es recomendable que las respuestas partan por la última pregunta, toda vez que el acto educativo se caracteriza y cobra sentido por finalidades bien definidas. Ahora bien, la respuesta no sólo debe darse desde lo que explícitamente señala el programa de estudio, sino que requiere una reinterpretación desde una connotación epistemológica. En otros términos, la definición del propósito de saber un contenido no se reduce al “saber por saber”. Definido esto, el qué hay que enseñar (contenido) es el medio para el propósito planteado que, además, no puede más que ser adecuado al grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes; es decir, responde a la pregunta del cómo se aprende.

Los asuntos pueden agruparse en torno a grandes temas y subtemas o bien optar por la forma de organización más general:

- a. El contenido (que incluye la perspectiva teórica)
- b. El grado de desarrollo psicopedagógico de los estudiantes
- c. Las estrategias pedagógico-didácticas

- d. Explicitación de los principales aportes

Es conveniente que se señale la diferencia entre lo que ya existía como planteamiento y los aportes que según el autor son originales. Este apartado permite reflexionar sobre la necesidad de introducir nuevas explicaciones, discutir las ya existentes o abrir nuevas interrogantes al conocimiento existente.

e. Conclusiones

Este apartado no redundante sobre lo ya dicho en el cuerpo del trabajo, sino que se elabora a partir de comparar las apreciaciones iniciales, introductorias o hipotéticas en relación con las argumentaciones que se fueron esgrimiendo. Son las afirmaciones argumentadas.

f. Resumen

El ejercicio se cierra con un resumen del contenido del trabajo. Éste permite tener una idea de conjunto con las ideas amarradas y condensadas. La exposición presencial puede efectuarse mediante el despliegue de este texto.

Requisitos mínimos de presentación

El primer documento aprobado (pueden ser tres engargolados) deberá contener:

- Portada
- Resumen
- Índice
- Presentación (que incluye la problematización y la enunciación de la tesis o idea central del trabajo)
- Desarrollo en capítulos
- Conclusiones
- Principales aportaciones
- Fuentes de información utilizadas
- Anexos, en su caso

El documento final es la versión impresa (corregida) del documento anterior que fue motivo de la exposición. Los asesores están obligados a emitir sus comentarios por escrito, el sustentante tiene la opción de incorporar las recomendaciones a que hubiere lugar, a fin de imprimir una versión final que pueda apoyar mejor cuando este documento sea consultado por otros interesados en el tópico tratado.

Procedimiento

1. El proyecto. Se elabora con el apoyo de un asesor general y contendrá:
 - a. Un planteamiento problemático y las preguntas de investigación
 - b. La justificación

- c. El propósito
 - d. La ubicación en el marco de lo escolar
 - e. Algunas definiciones conceptuales iniciales
 - f. Una estructura
2. La integración. Metodológicamente se diseña en un seminario específico para ello. La asesoría contribuye a definir los vínculos para integrar los asuntos epistemológicos, teóricos, técnico-pedagógicos y didácticos del trabajo.
 3. La asesoría, la revisión y aprobación. Con un asesor disciplinario se desarrollarán los planteamientos esbozados en el proyecto, lo que dará lugar a un primer borrador. La aprobación por parte del asesor será elemento suficiente para pasar a la siguiente fase. El trabajo será entregado en tres ejemplares para los revisores, ante quienes será expuesto.
 4. La exposición y los comentarios. El sustentante expondrá el trabajo y escuchará los comentarios y cuestionamientos de los revisores. A partir de esto, se hará una revisión final del trabajo con miras a su impresión.
 5. La impresión final (corregida, en su caso). Una vez que se hubiera considerado la pertinencia de los cambios a juicio del estudiante y de los asesores, se requiere entregar cinco ejemplares del documento. Con la entrega se posibilita la obtención de los documentos de acreditación.

Fase II. La tesis o propuesta pedagógica

Para el desarrollo de esta fase se distinguen cinco momentos:

- a. Ubicación temática en alguna de las líneas de investigación
- b. Problematización teórica o fundamentación de la propuesta

- c. Elaboración del proyecto de investigación o aplicación y evaluación de la propuesta
- d. Desarrollo de la investigación o sistematización de la alternativa
- e. Exposición y réplica del trabajo para efectos de la obtención del grado.

4.5. Líneas de Investigación (en construcción).

A partir de que el colectivo académico de Enseñanza de las Humanidades inició el diseño de la Especialización y Maestría, se definieron tres líneas de investigación en las que se insertarán los proyectos colectivos que nutren la visión interdisciplinaria de este programa:

1. Línea de investigación: Modelos de Docencia Humanística. Se propone desarrollar y aplicar propuestas pedagógicas relacionadas con las humanidades; la realización de diagnósticos; el análisis del trabajo docente, y el diseño de modelos de intervención. La acción docente se considera un objeto de estudio que permite que el alumno sea capaz de analizar y transformar su práctica mediante una investigación que incluya el diagnóstico, la elaboración de propuestas pedagógicas y su evaluación. Esta línea tiene como propósitos identificar y explicar problemas de la enseñanza de las Humanidades por medio de diagnósticos situacionales en contextos específicos y analizar la acción docente para proponer nuevos modelos de intervención en este campo. Entre los temas que contempla esta línea se encuentran: análisis de la práctica, sujetos educativos, modelos de intervención.
2. Línea de investigación: Conocimiento Humanístico y Currículum. Se ahonda sobre las implicaciones en la enseñanza de las diversas perspectivas historiográficas; los fundamentos y las formas del desarrollo de las competencias humanísticas y nuevos enfoques curriculares. A partir del contexto histórico y el análisis de producción literaria e historiográfica, esta línea busca insertar a los alumnos en los debates del saber

humanístico con el fin de contrastarlo con el enfoque de los currículos oficiales. Entre los temas contemplados en la línea Conocimiento Humanístico y Currículo se hallan: análisis de la historia oficial, importancia de las perspectivas historiográficas contemporáneas, relevancia en el currículum de la educación básica de las corrientes literarias, y las teorías del lenguaje.

3. Línea de investigación: Formas de Comprensión y Producción del Conocimiento Humanístico. Se propone indagar los procesos de comprensión del conocimiento humanístico, sus usos y los imaginarios contruidos, y los enfoques epistemológicos desde los que se producen estos saberes. Parte de la revisión de las formas en que se accede y se construye el conocimiento de los asuntos relacionados con la lengua y con los acontecimientos sociales así como la elaboración de los fundamentos de las disciplinas que los estudian para superar el carácter didáctico-funcional de la enseñanza, al colocarlos en el campo de la construcción de conocimientos, mediante el análisis y la reflexión de las diversas perspectivas que componen el conocimiento humanístico.

4.6. Sistema tutorial

La EMEH contempla la práctica de tutorías de acuerdo con lo que aprobó la ANUIES en el año de 2000, como una metodología *ad hoc* para las instituciones de educación superior del siglo XXI que contribuye en el apoyo y seguimiento académico de sus estudiantes. En el marco del programa de posgrado el sistema tutorial se constituye como:

a. Una forma específica de intervención que reconoce que el conocimiento se construye colectiva y colaborativamente. La EMEH asume que la construcción del conocimiento se facilita donde los no iniciados se benefician de la experiencia de quienes han realizado labores de investigación por más tiempo y acompañan sus procesos.

b. Una interacción tutor-tutorando que no es ajena al contexto institucional en que ocurre y a las prácticas y formas de relación que la conforman.

c. El proceso tutorial reconoce dirección, apoyo, ayuda, colaboración y esclarecimiento de puntos de vista en un marco curricular concreto que tiene como eje el proceso cognitivo e involucra aspectos psicosociales diversos inscritos en una cultura específica.

d. Las tareas del tutor son diferenciadas y dirigidas a un objetivo común planteado por la organización curricular, reconocidas como contrato pedagógico en marcos institucionales.

e. Las tareas del tutorando están dirigidas a la consecución de los objetivos planteados en el programa curricular al que voluntariamente se ha inscrito, así

como el avance de investigación que deberá concretarse en el trabajo final de tesis.

f. La UPN asegura los espacios, tiempos y recursos humanos y financieros para el desempeño de la función tutorial.

Así, el alumno contará con el apoyo de un tutor y cotutores con el perfil académico de especialista, desde el inicio del programa, mismos que lo apoyarán en la proposición y la discusión de enfoques: orientación en la inserción de una línea de investigación de donde emanará el proyecto de tesis y lo acompañarán sistemáticamente hasta su conclusión. En caso necesario, el alumno podrá contar con un tutor externo, previamente autorizado.

El tutor tendrá un máximo de cinco alumnos como tutorados, a quienes les dedicará ocho hrs./semana/mes, y evaluará semestralmente los avances del trabajo académico del estudiante e informará de las sugerencias hechas.

5. CONCLUSIONES

En el ámbito de la educación básica el diseño curricular y la operación de los programas de formación continua y superación profesional, son la materialización de la postura que se asume frente al conocimiento: su organización, estratificación y disposición.

La articulación

Ampliar la oferta de programas de posgrado en educación, como una forma de mejorar los saberes de los docentes es una preocupación compartida por los académicos y por los administradores de la educación superior en el subsistema federalizado del Estado de México¹¹. Coincidimos en que el acceso a la sistematización del saber disciplinario, así como su puesta en uso, en los estudios de especialización y de maestría, es mejor que la información proporcionada en cursos de actualización cuya característica ha sido la discontinuidad y la dispersión temática.

Las diferencias

Comparativamente, ante los retos de la educación básica, los agentes concebimos de forma distinta los problemas y las necesidades formativas de los docentes. En la respuesta al para qué de la profesionalización se perciben las diferencias:

¹¹ Las estadísticas de SEIEM reportan que apenas el 5.8% de docentes adscritos a este organismo tienen estudios de posgrado (Dirección de Educación Superior, 2009, Anexos p. XV).

- A. Respecto a los campos de estudio, la SEP y los organismos rectores de las entidades están priorizando los programas orientados al conocimiento considerado de mayor prestigio social: las matemáticas, las ciencias y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). El Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2009-2010 contiene 103 programas de matemáticas; 85 del uso de las TICs; 82 de ciencias, 45 de Español y 21 de Historia. La EMEH es uno de los cuatro posgrados para profesores relacionados con la enseñanza de la Historia que existen en todo el país (SEP; 2010)
- B. La “transversalidad” que se sugiere en la Reforma a la Educación Básica 2009 (REB), es una pantalla para ocultar la casi desaparición de los contenidos y tiempos de los conocimientos humanísticos en el currículo oficial, no es una estrategia pedagógica como pretende justificarla la SEP. En cambio, la interdisciplinariedad entre la Historia, la Lengua y la Literatura, así como el desarrollo del pensamiento complejo, que constituyen los supuestos formativos de este programa de posgrado, ofrecen una posibilidad de aprendizaje de lo social a los estudiantes.
- C. Mientras los programas oficiales pretenden interpelar al docente a desarrollar sus competencias profesionales para algorítmicamente aplicarlas en la enseñanza de un conocimiento que pretenden universalmente validado, nosotros nos proponemos, a través del Eje Metodológico de este programa, mejorar las habilidades heurísticas, de

búsqueda y de cuestionamiento a la concepción de saber que allá se sostiene. Mediante el diseño de proyectos de intervención pedagógica y el reto de tomar a la práctica docente como el objeto de la transformación, desde la EMEH se da continuidad al enfoque formativo de las licenciaturas de la UPN y se tiende un puente hacia la investigación educativa.

En el ámbito del diseño curricular las decisiones que se adoptan constituyen ejercicios por la legitimación del conocimiento. No puede darse por supuesto un consenso, ni universalizar los problemas y las soluciones.

REFERENCIAS

- ARDOINO, J. (1980). "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?" en *La intervención institucional*, México: Folios, 1981.
- DENYER, Monique y otros (2009). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- EGLESTON, Jhon (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- GIMENO Sacristán, J. (1987). "El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje" en *Reflexiones sobre un marco curricular en una escuela renovadora*, Madrid: C.N.R.E.E., Serie Documentos, 3.
- LANDESMAN, Monique (Comp), (1988). *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: UAS.
- MANERO Brito, Roberto (1997). "Multirreferencialidad y conocimiento" en *Tramas*, No. 12, UAMX.
- MORENO, Bayardo María Guadalupe (2003). *El posgrado para profesores de educación básica*. SEP. Col. Cuadernos de discusión No. 5.
- MORÍN, Edgar (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2008). *La mente bien ordenada*. México: Siglo XXI.
- OROZCO, Bertha (2002). "De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria", en Valle, Ma. De los Ángeles. *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario No. 91, CESU. UNAM.
- PÉREZ Gómez, Ángel I. (1988). *Curriculum y enseñanza: Análisis de Componentes*. España: Universidad de Málaga, E.A.C. No. 21
- _____ (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- PÉREZ Jiménez, Jesús Ariel y otros (2003). *El desafío de la calidad en el posgrado para educadores*. México: SEP. Col. Cuadernos de discusión No. 11.
- PRELLEZO, J. M. y Jesús M. García (2003). *Investigar. Metodología y técnicas de trabajo científico*. Madrid: Editorial CCS.
- TORRES Hernández, Rosa Ma. "Paradigmas del currículo" en *La vasija. Revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre*. Año 1, Vol. 1, No 2, Abril-julio de 1998

YOUNG, Michael (1971). "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado" Traducción de María de Ibarrola tomado del libro: Young, M.: Knowledge and Control. Collier MacMillan, London, 1971. en: LANDESMAN, Monique (Comp), (1988). *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: UAS.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

SALAZAR Coiro, José G. (2008). *Paquete didáctico para el curso de ciencias de la salud II*. Informe Académico por Propuesta de Intervención Académica. Material de Apoyo para la Docencia. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Posgrado de Pedagogía.

SEIEM (2009). *Proyecto Integral de Educación Superior 2009-2012*

SEP (2010). *Catálogo Nacional 2009-2010. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*.

UPN (2000). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*.

UPN (2009). *Programa de la Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura)*.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DEL EJE METODOLÓGICO

ALARCOS Llorach, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

ALÍA Miranda F. (2005). *Técnicas de investigación para historiadores: Las fuentes de la historia*. España: Síntesis.

ALONSO, J. A. (1999). *Metodología*. México: Limusa.

ALVARADO Figueroa, L. E. (2006). *Técnicas para elaborar investigaciones*. México: Éxodo.

ARDOINO, J. (1993). *Intervención e investigación*. Conferencia.

BASSEDAS, E. *et al.* *Investigación educativa y diagnóstico psicopedagógico*. México: Paidós.

BASULTO, H. (1991). *Diccionario de verbos*. México: Trillas.

_____ (1988). *Curso de redacción dinámica*. 14ª ed. México: Trillas.

BUENDÍA Eisman, L. *et al.* (1998). *Métodos de la investigación en psicopedagogía*. México: Mc Graw Hill.

- CAMARENA Ocampo, E. (2006). *Investigación y pedagogía*. México: Gernika.
- CARR, W. y S. Kemmis (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASSANY, D. (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1993), *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, S. (1995). *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*. México: Planeta.
- COLL-VINENT, R. (1980). *Curso de técnicas de expresión*. Barcelona: Bibliograf.
- DELGADO, J. M., J. Gutiérrez, (Coords.) (1999). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis.
- ECO, U. (2006). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- FIERRO, C. et al. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en investigación acción*. México: Paidós.
- GARCÍA Avilés, A. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. México: Plaza y Valdés.
- GARCÍA Córdoba, F. (2002). *La tesis y el trabajo de tesis. Recomendaciones metodológicas para la elaboración del trabajo de tesis*. México: Limusa.
- GARZA Mercado, A. (2006). *Normas de estilo bibliográfico para ensayos semestrales y tesis*. México: El Colegio de México.
- _____, *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales*. México: El Colegio de México.
- HENRÍQUEZ Ureña, P. y A. Alonso (1974). *Gramática castellana*, 2ª ed. La Habana: Pueblo y Educación. [Dos tomos]
- HERNÁNDEZ Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Ultra.
- HIDALGO Guzmán, J. L. (1992). *Investigación educativa: Una estrategia constructiva*. México: Paradigmas Ediciones.

LINARES, M. (1979). *Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*, 2ª ed. Madrid: Paraninfo.

MARÍN, F. M. (1975). *Aproximación a la gramática española*. 3ª ed. Madrid: Cincel/Kapelusz.

MARTÍNEZ de Sousa, J. (1974). *Dudas y errores de lenguaje*. Barcelona: Bruguera.

MOLINER, M. (1994). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. [Dos tomos]

MONTEMAYOR Hernández, M. et al. (2006). *Guía para la investigación documental*. México: Trillas.

PRELLEZO, J. M. y J. Manuel García (2003). *Investigar: metodología y técnicas del trabajo científico*. París: CCS.

RAE (1975). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

SAAD, A. M. (1990). *Manual del redactor*. México: Diana.

_____ (1991). *Redacción. (Desde cuestiones gramaticales hasta el informe formal extenso)*. México: CECSA.

SECO, M. (1993). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. México: Espasa Calpe.

_____ (1995). *Gramática esencial del español (Introducción al estudio de la lengua)*. México: Espasa Calpe.

SECO, R. (1989). *Manual de gramática española*. 11ª ed. Buenos Aires: Aguilar.

SERAFINI, M. T. (1997). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

_____ (1997). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.

TAMAYO y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

VIVALDI, G. M. (1983). *Curso de redacción: teoría y práctica de la composición y el estilo*. 19ª ed. México: Paraninfo-Prisma.

WITTROCK, M. C. (1999). *La investigación de la enseñanza II*. México: Paidós.

ZAVALA Ruiz, R. (1995). *El libro y sus orillas (Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas)*. 3ª ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 151, TOLUCA

PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA EN ENSEÑANZA
DE LAS HUMANIDADES (HISTORIA,
LENGUA Y LITERATURA)

RESPONSABLES:

COLECTIVO ACADÉMICO DE ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

Dra. María Guadalupe Mendoza Ramírez

Dra. María Eugenia Luna García

Dr. Antonio Cajero Vázquez

Dr. Jenaro Reynoso Jaime

Lic. Raúl Castro Domínguez

Mtro. Alejandro Pérez de Paz

Mtra. Vanessa García Díaz

Lic. Federico García García

Asesor de Desarrollo Curricular: Dr. Ramón Larrauri Torroella

Área de Planeación: L. E. Luz María Mejía Quintana

L. S. María del Carmen Gutiérrez Ortega

CONTENIDO

1. Orientación de la Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura)	3
2. Propósitos	4
3. Fundamentación del Campo Formativo: Enseñanza de las Humanidades	5
3.1. La competencia profesional para la interdisciplinariedad	5
3.2. Paradigma de la complejidad en los saberes humanísticos: la multirreferencialidad en la construcción de los objetos de estudio	10
4. Modelo de formación (propósitos por eje, niveles y orientación)	18
5. Líneas de investigación	21
6. Estructura del Plan de Estudios	22
7. Ejes de formación y programas indicativos	25
7.1. Eje de Formación Docente	25
7.2. Eje Disciplinario	51
7.3. Eje Epistemológico	79
7.4. Eje Metodológico	96
8. Perfil de ingreso	112
9. Perfiles de egreso	113
10. Propuesta de titulación	114
11. Sistema tutorial	120
12. Criterios de selección y permanencia	121
13. Marco jurídico	123

1. ORIENTACIÓN DE LA MAESTRÍA

Los estudios de posgrado de la UPN tienen como propósito contribuir al fortalecimiento de la formación en docencia o investigación de profesionales de la educación, promover la generación de conocimientos en el campo educativo y propiciar la consolidación de la docencia y la investigación institucionales.

La Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura)¹ que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, se ubica como un posgrado con *orientación profesional*, y otorga los grados de especialidad y maestría, según los parámetros de ANUIES y CONACYT.

La propuesta de un Programa de Posgrado Integrado (especialización y maestría) se sustenta en la consideración de que un currículo es “un proyecto educacional que define los fines, las metas y los objetivos de una acción educativa; las formas, los medios, los tiempos y las actividades a que se recurre para alcanzar los objetivos propuestos; así como los métodos y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción realizada alcanzó las metas planeadas” (Larrauri, 2005, p. 99).

Este programa de posgrado parte del supuesto teórico de que toda acción educativa puede instituirse en tres planos: el político, el administrativo y el pedagógico. Todo currículo que defina y precise una acción educativa debe considerar dichos planos. Ésa es la intención de la propuesta del Programa de Posgrado Integrado de la UPN, Unidad 151.

Otro elemento de sustento teórico de este proyecto es el concepto de saber docente, el cual se concibe como una diversidad de tipos de acción que conforman la práctica profesional del maestro: “la práctica cotidiana de la enseñanza se produce en un contexto constituido por múltiples interacciones, las cuales ejercen diversos condicionamientos sobre los docentes” (Tardif, 2004, p. 132). Este concepto se transformará en objeto de estudio dentro de los cursos y las líneas de investigación del Programa.

¹ Por cuestiones de comodidad, en adelante sólo se emplearán las siglas *EMEH*.

2. PROPÓSITOS

PROPÓSITO GENERAL

El propósito general de la EMEH es formar profesionales y docentes de alta calidad, capaces de generar conocimientos que permitan comprender los problemas de la enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) en la educación básica y aplicar metodologías educativas que permitan incidir en el mejoramiento de la calidad en ese estrato educativo.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

De la Especialización

- a) Propiciar la adquisición de los conocimientos necesarios para profundizar en el estudio y el análisis de los problemas de la enseñanza de las Humanidades en las áreas de Historia, Lengua y Literatura.
- b) Desarrollar las habilidades requeridas para el empleo de las principales corrientes del pensamiento contemporáneo en los estudios sobre la enseñanza de las Humanidades en las áreas de Historia, Lengua y Literatura.

De la Maestría

- a) Favorecer la adquisición de herramientas teóricas que permitan el desarrollo de estudios científicos y humanísticos sobre temas de la enseñanza de la Historia, Lengua y Literatura en la educación básica y media.
- b) Ampliar los conocimientos y las habilidades para el empleo de métodos y técnicas de la investigación sobre de la enseñanza de la Historia, la Lengua y la Literatura en la educación básica y media.

3. FUNDAMENTACIÓN DEL CAMPO FORMATIVO: ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

3. 1. La competencia profesional para la interdisciplinariedad

El modelo de formación de la EMEH apunta la necesidad de concebir la *acción docente* como un proceso de construcción de la personalidad profesional docente a partir del reconocimiento del profesor como actor educativo básico, en tanto fuente que potencia la reestructuración de su formación y la de los estudiantes que atiende.

El docente es concebido como un *actor educativo*, garante de su propia formación, en lugar de dejarse conducir ciegamente por la búsqueda del recurso didáctico, que desemboque en el área de acción libre. Capaz de modificar su medio, el profesor toma como parte de su responsabilidad la construcción de espacio educativo en el que tienen lugar las experiencias individuales y colectivas. Ante todo, de las experiencias vividas recrea y construye su propia personalidad profesional, por lo tanto la *acción docente* es el resultado del proceso personal y social de la formación a la que se adscribe; asimismo, le permite identificar las múltiples dimensiones que atraviesan su hacer más allá de lo puramente instrumental, si bien reconoce la dimensión pedagógica de su acción, también se responsabiliza de las implicaciones éticas, sociales, culturales y políticas de la *acción educativa*.

La docencia es motivo de estudio e investigación desde múltiples enfoques, escenarios y sujetos. Ésta se identifica en el programa de la EMEH como un eje de formación, cuya peculiaridad radica en hacer de este campo en núcleo desde el cual se problematiza, investiga o interviene.

El Eje de Docencia, por ejemplo, enfatiza la necesidad de problematizar la práctica educativa y las formas en que ésta es vivida, por lo cual es fundamental ubicar *conceptos analíticos orientadores* que complejizan el acercamiento crítico a este fenómeno. La formación y profesionalización remite al sujeto no como una mera abstracción, sino que lo pone en el centro del proceso y cobra sentido cuando es desencadenado por la decisión individual y subjetiva de pasar de ser consumidor de opciones de información a un sujeto en permanente formación.

El proceso de formación es movimiento interno y externo, dinámica personal y social, y conlleva a la acción y a la autodeterminación; formarse es el ejercicio de libertad del sujeto que actúa frente a la posibilidad de reconciliarse consigo, de autorreconocerse

y de reconocimiento de los otros. En este sentido, la formación remite ineludiblemente a lo que se hace por y para los otros, por lo tanto, apunta al impacto que su proceder tiene en el proceso seguido por los otros: los estudiantes.

La docencia tiene múltiples maneras de ser vivida. Así, las formas de hacer docencia revisten el sentido del proceder. La práctica alude a lo que los docentes hacen, a la dimensión instrumental sobre el cómo, reducido a la actividad y la estrategia, a los procedimientos aplicables *per se*. El reconocimiento de la práctica muestra un primer plano de análisis de lo que los docentes realizan: se reconocen a sí mismos en su proceder. La práctica busca ser renovada cuando es adjetivada: práctica reflexiva, práctica crítica, etc. La adjetivación apunta a superar el sentido exclusivamente instrumental del hacer docente; sin embargo, es insuficiente para trascender la preocupación y énfasis en las herramientas procedimentales –estrategias y recursos– en que centran su atención los docentes.

El reto de la educación consiste en superar o, al menos, contrarrestar una marcada falta de correspondencia entre, por un lado, los saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por otro, los problemas o realidades multidisciplinares, transversales, transnacionales y globales (Morin, 2001, p. 35). En este sentido, la colaboración entre disciplinas de diferente naturaleza constituye un imperativo, pues la modernidad se encargó de establecer barreras casi infranqueables por el exceso de especialización y es necesario hallar los nexos entre la ciencia y las humanidades, así como en el interior de cada uno de estos campos: entre la genética y la ética, la genética y la ecología, la genética y la sociología, en el primer caso; o entre la economía y la sociología, la economía y la historia, la economía y la política, en el segundo.

Actualmente, la mayoría de los planes de educación en México contempla un modelo de formación integral que, como parte de sus contenidos curriculares o transversales, incluye los valores, la democracia, la participación ciudadana, la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por citar algunos. Asimismo, se espera la vinculación entre las diversas disciplinas concurrentes en los planes de estudios, por ejemplo, en educación básica habilidades como la comprensión lectora, contenido específico de Español, deben extenderse hacia Matemáticas, Biología, Civismo, Historia o Geografía: así lo ha hecho patente el proyecto de *Enciclopedia*. También se espera un trabajo colegiado: que los maestros contemplen el aprendizaje diferenciado, las tutorías y el aprendizaje autónomo como detonadores de una educación

integradora y basada en el desarrollo de habilidades, principalmente, para estar en concordancia con los organismos evaluadores, tanto nacionales como internacionales, verbigracia INEE, CENEVAL o PISA.

Universidades como la Autónoma del Estado de México o la de Baja California, por su parte, han implementado planes flexibles; asimismo, han estimulado el intercambio y la movilización de estudiantes, tanto en el interior de la institución como en otras universidades nacionales o extranjeras, para tratar de salvar el lastre de las especializaciones: un estudiante de Historia podría, si así lo decidiera, tomar clases de historia del arte en la Facultad de Arquitectura o en la de Artes Plásticas e incluso fuera del país. Asimismo, se ha hecho énfasis en la educación integral con la integración de habilidades transversales a lo largo del currículum, con la implementación de tutorías y, finalmente, con cursos remediales en áreas específicas.

Otra estrategia que las instituciones han empleado con el fin de atacar la parcelación exacerbada del conocimiento ha sido la de constituir grupos interdisciplinarios o multidisciplinarios de trabajo. Esta alternativa, sin embargo, también tiene sus inconvenientes, porque mientras que “la especialización monodisciplinaria tiene todas las probabilidades de efectuarse en un campo saturado [...] la interdisciplinariedad es casi imposible en virtud del peso de la especialización” (Dogan y Parhe, 1993, p. 137). Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad deviene “una noción engañosa”, porque para descifrar la multicausalidad de los fenómenos sociales o naturales es necesario implicar saberes especializados que a menudo se yuxtaponen, es decir, no *comparten* parcelas conceptuales, teóricas o metodológicas. Sin duda, la interdisciplinariedad en el sentido de fundir o dominar dos o más disciplinas para explicar un problema resulta una utopía; no obstante, es posible hallar, entre especialistas de diferentes campos, propuestas creativas o innovadoras como, en este caso, el diseño de la EMEH, desarrollado de manera cooperativa por un equipo de especialistas en las disciplinas integradoras del programa.

Aun cuando la monodisciplinariedad impide ver las múltiples facetas de un fenómeno y empobrece sus propios productos, y la interdisciplinariedad exige el conocimiento profundo de dos o más disciplinas, “la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (Morin, 2001, p. 37). En este sentido, la EMEH ha optado por situarse entre los extremos mencionados: propone un desarrollo curricular donde colaboren especialistas en Historia, Lengua y Literatura en la selección de

contenidos y de bibliografía, en la organización y distribución de cursos, en el enfoque didáctico y en las formas de evaluación. Esta manera de trabajar, si las condiciones son favorables, puede desembocar en investigaciones interdisciplinarias.

Los nexos entre Historia, Lengua y Literatura no son nuevos. Es más, muchas veces las fronteras entre una y otra disciplina parecen borrarse, pues en los inicios de la civilización épica e historia cumplían con la función de recuperar la cultura mediante la narración. Más aún: muchas veces la misma Historia ha tenido que abreviar en las obras literarias para describir procesos sociales, como se desprende de ejemplos paradigmáticos: el *Poema de Gilgamesh*, la *Iliada*, la *Odisea*, el *Poema de Mío Cid*, el *Poema de Guillermo el Mariscal* o la narrativa de la Revolución Mexicana han servido de fuentes para la Historia y otras disciplinas afines. En un caso opuesto, las crónicas del descubrimiento y las de la conquista de América muchas veces se acercan más a la Literatura que a la Historia. Habría que recordar que don Quijote lee, como mucha gente de la época cervantina, las novelas de caballería –ficción pura, si la hay– como si fueran textos históricos. Los mismos conquistadores traían el referente de las novelas de caballerías y del imaginario medieval: veían gigantes, sirenas, amazonas y escenas de santos o milagros.

Desde la perspectiva teórica, la sociología de la literatura hizo que la crítica desviara la mirada hacia el contexto de la producción y de la recepción de la obra literaria. Bajtín, Lotman y Mukarovsky extendieron el estudio de la literatura al contexto, a la relación entre los múltiples componentes de la cultura y la literatura, a la relación entre lengua e ideología subyacente en los discursos literarios. En el ámbito histórico, Hayden White (2003) propone una teoría de la historia que considera el estudio de los textos históricos como “artefactos literarios”, mientras Georges Duby hace un denodado esfuerzo por novelar la historia (por ejemplo en *Guillermo el Mariscal*) sin renegar de su formación histórica.

En años recientes, aunque se trata de una práctica con tradición en América Latina, la novela histórica ha tomado auge en el Continente, en general, y en México, en particular. Los literatos consultan archivos para escribir sus novelas, mientras la historiografía apuesta a una revisión de la historia oficial mediante fuentes poco frecuentadas como la literatura, la historia oral, la vida cotidiana, la fotografía, la caricatura política, entre las más comunes.

Así, por una parte, la EMEH apuesta a la colaboración disciplinaria entre la Historia, la Lengua y la Literatura y, por otra, acorde con las sugerencias propuestas a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, promueve el mejoramiento de la sociedad mediante un programa donde, alternadamente, el educador sea educado, es decir, una educación continua. Asimismo, atiende al problema de la educación en la sociedad de la información: profesionalización humanística para la construcción de saberes a partir de la distinción entre conocimiento e información. De acuerdo con la Comisión, “la información no es conocimiento [...] éste exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad” (Delors, 1997, p. 23). Entonces, la comisión presidida por Jacques Delors abunda sobre estos presupuestos de la educación: cuatro aprendizajes fundamentales en los albores de este siglo, en sus propias palabras “los pilares del conocimiento”, debido a que el conocimiento no es un sinónimo de información; aunque el primero necesita del segundo, el conocimiento implica la reelaboración, asimilación, comprensión, interpretación y creación de nuevos pensamientos generados a partir de la información previa, no sólo la repetición, decodificación y transmisión.

El primer pilar es *aprender a conocer* que constituye para cada persona una comprensión del mundo que lo rodea mediante el metaaprendizaje: ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento. *aprender a hacer* es el segundo pilar. Consiste en la adquisición de competencias que faciliten el trabajo en equipo para hacer frente a situaciones de naturaleza diversa. Conocer la historia del otro por medio de sus tradiciones, su cultura, su idiosincrasia y tomarlo en cuenta para la realización de proyectos conjuntos, la solución de problemas, la toma de decisiones para un futuro compartido son los postulados que conforman el tercer pilar: *aprender a vivir juntos*, *aprender a vivir con los demás*. El último, pero no por eso menos valioso, *aprender a ser*, implica la responsabilidad de la construcción de un destino propio donde los cimientos sean la autonomía, el juicio y la justicia. Este pilar da paso a oportunidades de descubrimiento y experimentación (Delors, 1997).

Por lo tanto, la EMEH incide en una formación multidisciplinaria, continua e incluyente que proporcione diversos puntos de vista de una misma realidad para, en la medida de lo posible, “aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes” (Morin, 2001, p. 48).

El fundamento formativo de este programa de posgrado recupera también los principios de la pedagogía del *lenguaje integral* basado en la pedagogía liberadora de Paulo Freire y la noción de discurso. Al concebir la educación como parte de las ciencias “comprensivas”, Kenneth Goodman lo describe de la siguiente manera:

El lenguaje integral es comprensivo en dos sentidos de la palabra. Es total en tanto que es completo, pues incorpora todos los aspectos de experiencias exitosas en educación, y es total en tanto que es integrador: relaciona lo que se aprende con la forma en que se aprende y considera unidos a los sujetos que normalmente son tratados de forma separada: aprendemos el lenguaje conforme lo usamos para adquirir conceptos e ideas. Los conocimientos de matemáticas, ciencias, ciencias sociales y arte se reúnen en el contexto de la solución de problemas y proyectos unificados construidos alrededor de otros temas y asuntos cercanos (Goodman, 2004, p. 69)

Desde este enfoque pedagógico, el lenguaje integral es concebido como un conocimiento científico y humanístico: conjunta el conocimiento científico sobre el modo en que los sujetos aprenden, así como el papel del lenguaje en el aprendizaje humano.

3. 2. Paradigma de la complejidad en los saberes humanísticos: la multirreferencialidad en la construcción de los objetos de estudio

En la EMEH, se retoma el paradigma de la *complejidad* del conocimiento y el enfoque pedagógico del *lenguaje integral*. Una de las aspiraciones de la enseñanza de las Humanidades es que el discente cuestione los estereotipos y las nociones simples de sociedad que se ha formado a lo largo de su educación y construya un concepto de mayor integración de elementos que la definan como compleja, dinámica e inacabada.

La *sociedad multicultural* es una de las vertientes que visualizan la vida social a partir de la identificación del *sujeto* como actor principal en la nueva dinámica social, en la que la convivencia se logrará con la combinación de acciones instrumentales e identidad cultural en un marco de leyes, instituciones y formas de organización social que tengan como meta la demanda de vivir como *sujetos* de su propia existencia (Touraine, 2000, p. 165).

El sentido que guía el acto de enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) es la difusión, transmisión y reproducción de nociones, términos, conceptos y categorías en una red de relaciones que expliquen la realidad social. La escuela tradicional (conocimiento y método positivistas) trabajó hacia fines del siglo XIX sobre el supuesto de que en tanto el docente transmitiera los mismos contenidos a todos los

alumnos, éstos los asimilarían de manera idéntica. Esta teoría dio sustento a una supuesta escuela igualitaria, que podría garantizar una distribución democrática del conocimiento.

La *escuela nueva*, corriente que reconoce como antecedente el pensamiento pedagógico de Freinet, incluyó en el marco del pensamiento pedagógico de comienzos del siglo XX la necesidad de considerar las diferencias entre los alumnos. A partir de los años 70, se produjo el impacto de los trabajos de la psicología que plantea como premisa fundamental que puesto que el conocimiento surge de la particular relación que establece el sujeto con un determinado objeto de conocimiento, no puede postularse un proceso de conocimiento universal. Distintos sujetos establecerán vínculos diferentes con un determinado objeto de conocimiento.

Los planteamientos constructivistas aportaron la idea de que los alumnos solamente podrían construir sus aprendizajes transformando, complejizando y “mejorando” las ideas que poseen. En la enseñanza de las Humanidades, estas ideas se refieren al mundo de lo social. Por el hecho de vivir en sociedad, los jóvenes han construido una serie de ideas explicativas que les permiten pensar el mundo en que viven. Estas ideas generan un tipo de comprensión de dicha realidad social, pero se revelan insuficientes para dar cuenta de su complejidad, tal como lo harían las ciencias sociales.

La EMEH recupera también el concepto de *sociedad global* y lo ubica como un concepto básico en los estudios sociales y humanísticos (Rodríguez Frutos, 2002). La *sociedad global* se ubica como *concepto ideal* de mediana complejidad cognitiva, ya que requiere de la formación de redes conceptuales diferentes de las que se basaban en la explicación del profesor o en la lectura de los textos. Indagar sobre las ideas previas en torno al concepto de “sociedad” se convierte en un paso imprescindible en la enseñanza de las Humanidades.

Este concepto supone, necesariamente, la idea de causalidad múltiple. Las variables que permiten pensarla en su conjunto y explicarla desde la complejidad de la “globalización” representan una trama. El crecimiento y modelos económicos, la geopolítica, las dimensiones interdisciplinarias de los problemas sociales: la ecología, el medio ambiente, la política, la economía, la interculturalidad y la etnicidad cobran nuevos retos en la conformación de este concepto. La idea de pensar en una trama de fenómenos que dan lugar a otro resulta un verdadero desafío cognitivo para el joven, ya que debe considerar simultáneamente una multiplicidad de relaciones.

El proceso de resignificación del concepto de *sociedad global* tiene que ver con la recuperación de lo que Ianni (2006) denomina “nuevo paradigma de las ciencias sociales”, que hace compleja la concepción del mundo y la realidad social contemporánea. El concepto de globalización introduce como desafío epistemológico la transformación del objeto de estudio de las Humanidades y las ciencias sociales y puntualiza que la reflexión sobre la *sociedad nacional* es insuficiente para reflexionar sobre las nuevas relaciones de poder económicas, sociales y culturales. Ello obliga a construir un nuevo concepto, el de *sociedad global*, que enfrenta desafíos empíricos, metodológicos y conceptuales (Ianni, 2006). Así, el campo formativo de la EMEH tiene como principios el debate sobre la educación en el contexto de la globalización y el desarrollo de los saberes humanísticos.

La sociedad contemporánea se sitúa en un contexto donde la globalización y el neoliberalismo han transformado los referentes que permitirían construir una explicación coherente y abarcadora de ella. El capital en cualquiera de sus modalidades, como elemento hegemónico, rebasa la capacidad del Estado-nación para regular el desarrollo como máxima aspiración de la modernidad, en los cambios de organización regional, nacional y supranacional.

El progreso de la ciencia y la tecnología, como factores de transformación del conocimiento y sus aplicaciones sociales y culturales, conllevan cambios y generan consecuencias en todos los aspectos de la cotidianidad. El reconocimiento de la situación social actual desde una disciplina ya no es suficiente, la inter, multi y transdisciplinariedad son condición necesaria para un acercamiento global de la sociedad.

Esto obliga a que el docente desarrolle un acercamiento analítico y crítico de la sociedad y sus problemas. El desarrollo del conocimiento social debe fomentar la capacidad de conocer la “realidad social” para intervenir desde una perspectiva integral del desarrollo humano: universidad-conocimiento-contexto. Así, la función social de la educación en el ámbito universitario es la vinculación del alumno con la realidad social, donde se inserte en el proceso de integración nacional a partir del conocimiento del espacio social inmediato y sus problemas, que induzca a la intervención para lograr el crecimiento económico.

La enseñanza de las Humanidades vive replanteamientos trascendentales en la formación educativa al establecer, desde el ámbito mundial, contenidos curriculares de interés universal. En 1999, la UNESCO presentó un documento de reflexión sobre los principios, retos y saberes de la educación del futuro, formulada por autores como Edgar

Morin (1999) y retomados por historiadores como Andrea Sánchez Quintanar (2006) y Oresta López (2006) donde se debate el nuevo rumbo de la *enseñanza de las humanidades* en la educación formal. En estos trabajos se identifican algunos de los principios que rigen la educación en la era de la globalización, como se muestra en el esquema:

SABERES HUMANÍSTICOS

Dialogar con la realidad que es *compleja*.

El conocimiento humanístico como conocimiento vital.

Una educación que garantice el conocimiento pertinente.

Enseñar la condición humana.

Enseñar la identidad terrenal.

Enseñar la comprensión.

Enfrentar las incertidumbres.

La ética del género humano.

Desde estos principios, la EMEH sugiere que la educación humanística en la sociedad contemporánea arme a los seres humanos de esquemas cognitivos que les permitan comprender que todo el conocimiento está amenazado, en algún grado, por el error o la ilusión; es necesario reconocer una nueva racionalidad abierta a dialogar con la realidad que se resiste y es *compleja*. El objetivo de la educación será dotar a los alumnos de la capacidad reflexiva sobre la diversidad y las contradicciones del conocimiento social (Morin, 1999).

En este sentido, una intención de la EMEH consiste en proveer al sujeto de la capacidad de seleccionar y analizar la información que recibe de los medios de comunicación. Ante la masificación de informaciones, es necesario discernir sobre cuáles son las informaciones claves y cómo son procesadas por el estudiante.

La educación en el campo de las Humanidades busca, por ello, promover una "inteligencia general" apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica sobre ellos. Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y de resolver problemas. Para ello, la inteligencia utiliza y combina todas las habilidades particulares (Morin, 1999).

La educación humanística aporta herramientas conceptuales para situar al ser humano en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y adónde vamos. Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de estos elementos y a la humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundamentales de la educación humanística (Morin, 1999).

La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que estudiarla de manera directa y en dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupala y b) la comprensión a escala mundial. Morin constató que comunicación no implica comprensión. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir el ser humano a una o varias de sus cualidades, en esencia múltiples y complejas.

Desde esta perspectiva, la sociedad debe aspirar a fomentar la tolerancia, la comprensión del otro mediante el conocimiento de sus acciones culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas, porque la sociedad nacional, propuesta de la modernidad, está debilitada en su esperanza y ambición de homogeneidad. En el reconocimiento de las diferencias deben cuidarse las posibles cerrazones del proceso como el “comunitarismo” (que crea un movimiento cultural o político de mayor fuerza con la intención de eliminar a otra cultura o sociedad), el etnicismo o la religión. Debe propugnarse por una sociedad o cultura no dominante, no colonizante, de lucha contra la fractura del mundo, las sociedades nacionales y la vida personal; asimismo, debe combinarse en todos los planos la unidad y la diversidad, el intercambio y la identidad, el presente y el pasado (Touraine, 2000).

En la globalización y la sociedad teledirigida, el conocimiento humanístico se constituye también en una vía para construir la conciencia histórica. Como lo señala la historiadora Andrea Sánchez Quintanar (2006), las Humanidades deben entenderse como un “conocimiento vital”, es decir, “un conocimiento indispensable para la vida, sin el cual es imposible desarrollar una auténtica vida humana” (p. 26).

Quienes no se reconocen en otros ni se diferencian de ellos de esta manera no viven una existencia plenamente humana. En cierto sentido, se puede afirmar que tendría una existencia más alejada de la humanidad plena y más cercana a la animalidad (Sánchez Quintanar, 2006, p. 27).

En *La sociedad global* (Sartori, 2006), la enseñanza de las Humanidades tiene una función social que trasciende el ámbito de la educación formal. La historia como devenir y

la comunicación, como procesos humanos, se convierten en conocimientos “vitales” en la medida en que cuestionan el paradigma instrumental de la formación educativa.

Las reformas neoliberales a partir de las que se definen actualmente los sistemas educativos mundial y nacional han establecido un estatus diferenciado para las asignaturas científicas y humanísticas. La enseñanza de la Historia, la Filosofía (para educación media) y en general las ciencias sociales han perdido peso en los currículos oficiales. Este proceso se ha operado en detrimento de la formación crítica y reflexiva del individuo.

Las Humanidades educan principalmente para que el ciudadano pueda “discernir en la toma de decisiones” en una realidad social plural, lingüística y culturalmente, en las formas de entender el mundo y de enfrentar los problemas. La enseñanza de las Humanidades tiene el propósito central de “fortalecer la democracia, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos” y posibilitar que los ciudadanos resuelvan sus necesidades básicas y transformen situaciones de inequidad, violencia, impunidad (*Declaración de la VIII Conferencia del Conocimiento y Educación*).

En la globalización y la sociedad del conocimiento, la enseñanza de las Humanidades pretende recuperar el papel del ser humano como actor principal del progreso educativo mediante una acción pedagógica basada en la “razón dialógica” (en la que se debaten también conceptos y categorías) y tendiente a la construcción autónoma de la personalidad.

La noción acuñada aquí para describir la posibilidad de incorporar en los análisis tanto los conocimientos de las disciplinas como las posturas teóricas que se relacionan mediante la diferencia y el establecimiento de equivalencias en su interior por medio de sus categorías o nociones conceptuales es la de multirreferencialidad. Desde esta perspectiva, se reconoce que dentro de las disciplinas existen posturas que se confrontan y crean campos de tensión que las hacen productivas. Si bien el uso de la referencia diferenciada no tiene el carácter de universal, sí permite hacer explicable el objeto de estudio con una connotación de validez.

La *multirreferencialidad* representa una perspectiva analítica que permite el estudio de los objetos de conocimiento por medio de “préstamo” de referencias teóricas de diversas disciplinas, lo que permite explicar el fenómeno en cuestión.

La multirreferencialidad es una categoría propia del pensamiento complejo en construcción que puede aportar a este programa de posgrado elementos que permitan el

vínculo metodológico de los temas humanísticos y sociales de la educación básica desde problematizaciones nuevas que, a su vez, están constituyendo campos de estudio emergentes como la cuestión del género, la ciudadanía, el rescate ambiental, la interculturalidad y las nuevas tecnologías integradas a la educación.

La construcción de un pensamiento reflexivo y crítico que permita al estudiante mirar la realidad social en profundidad, que busque las representaciones que subyacen en los diversos discursos sociales y la constitución de los diversos imaginarios en cada contexto histórico es una tarea que reconoce una labor interdisciplinaria. Dado el crecimiento del conocimiento, los cuestionamientos que tiene desde su área de construcción y la dificultad que enfrenta para responder a los nuevos retos de la realidad social, el estudiante no puede aprehender el enorme conjunto del saber de cada disciplina, por lo que debe modificar la manera de acercarse al saber humanístico en sus diversas manifestaciones.

La disciplina, vocablo que forma parte del término *interdisciplinarietà*, “ha sido entendida, tradicionalmente, como una forma sistemática de pensar la realidad, desde un recorte que se hace de ella, conforme a las exigencias del método científico” (Pérez, 2002, p. 324); implica, de acuerdo con Morin, la división y especialización del trabajo; la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que constituye, las técnicas que utiliza y las teorías que le son propias. La organización del conocimiento por disciplinas proviene del siglo XIX, como una necesidad de las universidades modernas; en el siglo XX, se refuerza con el impulso de la investigación científica. Actualmente, hay formaciones profesionales que responden al mismo canon, pero con las limitaciones de articulación y descontextualización de la realidad social. Por ello, la interdisciplinarietà es una opción.

Entre otros autores que discurren en torno a esta posibilidad, Klimovsky sostiene que la unidad de análisis en la ciencia no son las disciplinas sino las teorías, en razón de que los objetos de estudio varían en la medida en que lo hacen las teorías científicas. Se parte de “problemas básicos que orienten distintas líneas de investigación. Lo cual [...] lleva a considerar una nueva unidad de análisis, la teoría científica. La teoría científica, en principio, es un conjunto de conjeturas, simples o complejas, acerca del modo en que se comporta algún sector de la realidad. Las teorías no se construyen por capricho, sino para explicar aquello que nos intriga, para resolver algún problema o para responder preguntas

acerca de la naturaleza o la sociedad” (Pérez, 2002, p. 325) Así, el problema de la construcción del conocimiento se aparta de los límites monodisciplinarios.

4. MODELO DE FORMACIÓN (PROPÓSITOS POR EJE, NIVELES Y ORIENTACIÓN)

El modelo curricular de la EMEH se define como un programa para la formación continua de la acción docente. Se entiende por formación continua la ampliación y profundización de los contenidos disciplinarios de la formación profesional inicial y el rescate de los saberes docentes adquiridos en el ejercicio laboral, integrados a un *continuum* de formación que enlaza práctica, metodología y epistemología. También vincula de manera gradual los niveles programáticos considerados, los ámbitos disciplinarios de las Humanidades, las acciones de actualización, intervención e investigación educativa y la docencia como ejercicio profesional.

El modelo curricular está conformado por dos niveles programáticos que se desarrollan en cuatro ejes de formación y tres líneas de orientación para la acción pedagógica (ver Cuadro 1. Modelo Curricular).

Cuadro 1. Modelo Curricular

NIVELES	EJES DE FORMACIÓN				ORIENTACIÓN DE LA ACCIÓN		
ESPECIALIZACIÓN	DISCIPLINARIA	DOCENCIA	EPISTEMOLÓGICO	METODOLÓGICO	ACTUALIZACIÓN	INTERVENCIÓN	INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA							

*Comprende contenidos de género, formación ciudadana, nuevas tecnologías de la información y comunicación, interculturalidad y habilidades básicas de comprensión y producción de textos.

Los niveles programáticos considerados son la Especialización y la Maestría, cuya relación de integración es de continuidad secuencial para el reforzamiento de las habilidades profesionales adquiridas en el ejercicio laboral y en la formación inicial para la

adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes planeadas en los programas específicos de cada nivel.

La estructura de continuidad de los niveles se inicia con la *Especialización* que tiende a propiciar la adquisición de conocimientos necesarios para profundizar en el estudio y el análisis de los problemas de la enseñanza de las Humanidades en las áreas de Lengua y Literatura e Historia. La *Especialización* es el antecedente obligado para la Maestría, pero también es una salida lateral, ya que al finalizar el segundo semestre se otorgará un documento que certifique la Especialización tras la presentación de una propuesta de intervención educativa en el campo de acción seleccionado.

Los estudios de *Maestría* propician la adquisición de los conocimientos y las habilidades que permiten al alumno profundizar en el desarrollo del ejercicio profesional mediante el análisis teórico de la acción docente e iniciarse en la investigación al plantear alternativas de solución a un problema educativo de un área de formación específica.

Las líneas de acción para la acción pedagógica son las de actualización, intervención e investigación, que tendrán intensidades graduadas en los diferentes cursos de los ejes de formación: ascendente en la de actualización, ascendente-descendente en el de intervención y ascendente en el de investigación.

Los ejes de formación considerados son: el disciplinario, el de la docencia, el metodológico y el epistemológico.

Los contenidos transversales que se integran al modelo curricular son: género, formación ciudadana, nuevas tecnologías de la información y comunicación, interculturalidad y habilidades básicas de comprensión y producción de textos.

El Eje Disciplinario se sustenta en una base interdisciplinaria de Historia, Lengua y Literatura con un sentido cronológico, no por ello historicista, de los contenidos seleccionados que van del pasado remoto a la actualidad, lo que permite establecer contrastes entre las periodizaciones de las disciplinas mencionadas.

La docencia, como eje de formación, es asumida como el resultado de un proceso de adiestramiento profesional permanente, como la capacidad de enfrentar problemas cuya solución previa no existe; pero los conocimientos, las habilidades y las actitudes profesionales le permiten al docente generar estrategias de solución con creatividad, responsabilidad y autonomía. La docencia, como profesión reconocida, requiere de un saber especializado en su sustento científico que prepare la construcción de

conocimientos nuevos y la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo profesional del docente está vinculado a la permanente formación y transformación crítica de sus prácticas educativas; de esa manera, la experiencia y las destrezas profesionales producto de su actividad laboral serán analizadas críticamente para su transformación progresiva con elementos de innovación, desde la aplicación de estrategias probadas hasta la estructuración y propuesta de innovaciones e intervenciones sustentadas epistemológicamente.

El Eje Metodológico está orientado hacia el desarrollo de habilidades y procedimientos, valoración y aplicación de los principios generales de los métodos propuestos en los cursos específicos con la intención de concretarlos en la acción docente profesional de los estudiantes. Revisión crítica de métodos didáctico-pedagógicos planteados *ex profeso*, estructuración de criterios generales para el análisis de métodos de enseñanza y análisis crítico de los principios que sustentan a los diferentes métodos de enseñanza en cada campo de acción pedagógica son las líneas de acción dentro de este eje.

El Eje Epistemológico dentro de la EMEH está orientado al estudio profundo de los principios que rigen el conocimiento de las ciencias de la educación, la pedagogía entre ellas, las condiciones de su construcción y los supuestos teóricos que hacen posible su aplicabilidad en casos específicos, pero también el desarrollo de las habilidades para generar problematizaciones en temas de interés específico con el fin de indagar nuevas expectativas de conocimiento y aplicación.

Las áreas de acción epistemológica de la EMEH están enfocadas a la enseñanza de las Humanidades y tienen como núcleo de problematización la acción docente en educación básica. Sus antecedentes específicos serán proporcionados por los documentos finales de cada estudiante en el nivel de Especialización. Sobre ellos se harán preguntas de investigación que permitirán la realización de un trabajo de graduación con la suficiente consistencia teórica y, en su caso, una propuesta práctica realmente factible.

5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de que el colectivo académico de Enseñanza de las Humanidades inició el diseño de la Especialización y Maestría, se definieron tres líneas de investigación en las que se insertarán los proyectos colectivos que nutren la visión interdisciplinaria de este programa:

1. Línea de investigación: Modelos de Docencia Humanística. La acción docente se considera un objeto de estudio que permite que el alumno sea capaz de analizar y transformar su práctica mediante una investigación que incluya el diagnóstico, la elaboración de propuestas pedagógicas y su evaluación. Esta línea tiene como propósitos identificar y explicar problemas de la enseñanza de las Humanidades por medio de diagnósticos situacionales en contextos específicos y analizar la acción docente para proponer nuevos modelos de intervención en este campo. Entre los temas que contempla esta línea se encuentran: análisis de la práctica, sujetos educativos, modelos de intervención.

2. Línea de investigación: Conocimiento Humanístico y Currículum. A partir del contexto histórico y el análisis de producción literaria e historiográfica, esta línea busca insertar a los alumnos en los debates del saber humanístico con el fin de contrastarlo con el enfoque de los currículos oficiales. Entre los temas contemplados en la línea Conocimiento Humanístico y Currículo se hallan: análisis de la historia oficial, corrientes historiográficas contemporáneas, corrientes literarias, teorías del lenguaje.

3. Línea de investigación: Formas de Comprensión y Producción del Conocimiento Humanístico. Parte de la revisión de las formas en que se accede y se construye el conocimiento de los asuntos relacionados con la lengua y con los acontecimientos sociales, así como la elaboración de los fundamentos de las disciplinas que los estudian para superar el carácter didáctico-funcional de la enseñanza, al colocarlos en el campo de la construcción de conocimientos, mediante el análisis y la reflexión de las diversas perspectivas que componen el conocimiento humanístico. Temas de investigación: análisis de textos, análisis del discurso, filosofía del lenguaje, filosofía de la educación.

6. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

MAPA CURRICULAR

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre
Humanidades y su Docencia	Saberes Humanísticos en Educación Básica	Producción y Divulgación de los Saberes Humanísticos en Educación Básica	Las NTIC en la Docencia Humanística	S E de M I T N E A S R I I S O
Historia y Literatura Prehispánicas	Historia y Literatura del Siglo XIX	Epistemología de la Docencia Humanística	Análisis del Discurso	
Historia y Literatura Coloniales	Historia y Literatura del Siglo XX	Teoría Literaria	Seminario de Investigación por Línea*	
Taller de Investigación	Modelos de Investigación Educativa	Teoría de la Historia	Metodología de la Investigación Humanística	

*Modelos de Docencia Humanística

*Conocimiento Humanístico y Currículum

*Comprensión y Producción del Conocimiento Humanístico

ESPECIALIZACIÓN

a) Objetivos:

- Propiciar la adquisición de conocimientos necesarios para profundizar en el estudio y el análisis de los problemas de la enseñanza de las Humanidades en las áreas de Historia, Lengua y Literatura.
- Desarrollar las habilidades requeridas para el empleo de las principales corrientes del pensamiento contemporáneos en los estudios sobre la enseñanza de las Humanidades en las áreas de Historia, Lengua y Literatura.

b) Créditos: 50. Más 8 créditos del proyecto de intervención: 58.

c) Unidades de enseñanza-aprendizaje:

SEMESTRE	NOMBRE	HS. T.	HS. P.	CRED.
I	Humanidades y su Docencia	3	1	7
I	Historia y Literatura Prehispánicas	3	1	7
I	Historia y Literatura Coloniales	3	1	7
I	Taller de Investigación	0	4	4
II	Saberes Humanísticos en Educación Básica	3	1	7
II	Historia y Literatura del Siglo XIX	3	1	7
II	Historia y Literatura del Siglo XX	3	1	7
II	Modelos de Investigación Educativa	0	4	4
	TOTALES	18	14	50

MAESTRÍA

a) Objetivos:

- Favorecer la adquisición de herramientas teóricas que permitan el desarrollo de estudios científicos y humanísticos sobre temas de la enseñanza de la Historia, Lengua y Literatura en educación básica.
- Ampliar los conocimientos y las habilidades para el empleo de métodos y técnicas de la investigación sobre de la enseñanza de la Historia, Lengua y Literatura en educación básica.

b) Créditos: 68

c) Unidades de enseñanza-aprendizaje:

SEMESTRE	NOMBRE	HS. T.	HS. P.	CRED.
III	Epistemología de la Docencia	4	0	8
III	Producción y Divulgación de los Saberes Humanísticos en Educación Básica y Media	3	1	7
III	Teoría Literaria	4	0	8
III	Teoría de la Historia	4	0	8
IV	Las NTIC en la Docencia Humanística	3	1	7
IV	Análisis del Discurso	4	0	8

IV	Seminario de Investigación por Línea	0	6	6
IV	Metodología de la Investigación Humanística	0	4	4
V	Seminario de Tesis	0	12	12
	TOTALES	22	24	68

d) La tesis de grado será el producto final del proyecto de investigación registrado y tendrá en valor de 20 créditos.

DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS

Especialización: 58

Maestría: 88

Total: 146

7. EJES DE FORMACIÓN Y PROGRAMAS INDICATIVOS

7. 1. Eje de Formación Docente

FUNDAMENTACIÓN

La docencia, como eje de formación, es asumida como el resultado de un proceso de adiestramiento profesional permanente cuyo resultado más importante es la capacidad de enfrentar problemas y desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes profesionales que le permiten al docente generar estrategias de solución con creatividad, responsabilidad y autonomía.

La docencia, como profesión reconocida, requiere de un saber especializado en su sustento científico que prepare la construcción de conocimientos nuevos y la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo profesional del docente está vinculado a la permanente formación y transformación crítica de sus prácticas educativas; de esa manera, la experiencia y las destrezas profesionales producto de su actividad laboral serán analizadas críticamente para su transformación progresiva con elementos de innovación, desde la aplicación de estrategias probadas hasta la estructuración y propuesta de innovaciones e intervenciones sustentadas epistemológicamente.

El sentido de la formación docente posee impacto multidireccional, se orienta a la construcción de la personalidad profesional de los docentes, a la consecución de aprendizajes y desarrollo de habilidades en los estudiantes.

La acción docente tiene como base el trabajo individual y colectivo. Éste se logra por vía de la comunicación debido a que potencia la interacción y favorece el diálogo entre pares, por un lado; por otro, se pretende el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes para que accedan a contenidos humanísticos

La diversificación de las prácticas sociales comunicativas favorece el desenvolvimiento en múltiples contextos en los que tienen lugar las interacciones humanas, más allá de lo estrictamente escolar y de los soportes tradicionales, es decir, se reconoce la complejización de las formas y procesos de comunicación mediados por las NTIC.

PROPÓSITO GENERAL

Desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes docentes que propicien la construcción de propuestas de enseñanza-aprendizaje de las Humanidades en los distintos niveles y la investigación de la acción docente.

CURSOS

Humanidades y su Docencia

Saberes Humanísticos en Educación Básica

Producción y Divulgación de los Saberes Humanísticos en Educación Básica

Las NTIC en la Docencia Humanística

HUMANIDADES Y SU DOCENCIA

Semestre: 1º

Créditos: 7

Modalidad: curso-taller

PRESENTACIÓN

La docencia es un campo que puede ser tratado desde diversas disciplinas y con distintos propósitos. En este curso-taller, la docencia se percibe como un eje de análisis y estudio: esto permite reflexionar en torno al ejercicio que los profesores hacen de ésta.

El proceso inicial de análisis de la docencia reviste particular sentido cuando pasa de la vivencia y la anécdota a la complejización del análisis formal y sistemático, en un proceso que si bien tiene como punto de partida el reconocimiento del referente empírico, éste se orienta a la construcción de modelos de análisis que descubran los múltiples sentidos de la práctica que cada docente desarrolla.

El estudio de la docencia de la Humanidades destaca la trascendencia y las implicaciones de lo que el docente admite como su actividad. Este momento exige el análisis de modelos que orientan, en lo general, la práctica del profesorado. El referente teórico contribuye a que los profesores asuman, desde un horizonte complejo, el sentido de su práctica.

El proceso inicial queda abierto a la reconstrucción que los docentes hacen de sus conceptos, ideas, argumentos, grados de análisis, modelos e incluso discursos respecto del vínculo docencia y Humanidades.

El proceso de análisis de la práctica docente parte de la situación de su ejercicio a la recuperación de referentes teóricos (modelos); transita, luego, hacia la construcción del proyecto de acción educativa desde las Humanidades, es decir, hacia la configuración de un modelo emanado de sus propias aspiraciones.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Reflexionar en torno a los enfoques actuales y tradicionales de enseñanza de las Humanidades para comprender la necesidad de replantear la tarea docente.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Identificar unidades de análisis para examinar la práctica docente propia desde la cual son enseñadas las Humanidades.
2. Analizar los fundamentos en los cuales se basan los distintos modelos de enseñanza.
3. Comprender las implicaciones educativas de los enfoques actuales de enseñanza y las posibilidades de proyectar un modelo propio.

BLOQUES

I. La enseñanza de las Humanidades

- a. La práctica docente propia
- b. El ejercicio docente
- c. Humanidades y educación
- d. Análisis multidisciplinar de la práctica docente propia

II. Modelos de enseñanza

Modelo artesanal. Centrado en la razón instrumental

- a. Unidades de análisis
- b. El papel de los sujetos
- c. El sentido de la formación en humanidades
- c. Procesos e implicaciones

Modelo academicista. Centrado en el valor del contenido

- a. Unidades de análisis
- b. El papel de los sujetos
- c. Las humanidades y los contenidos
- d. Procesos e implicaciones

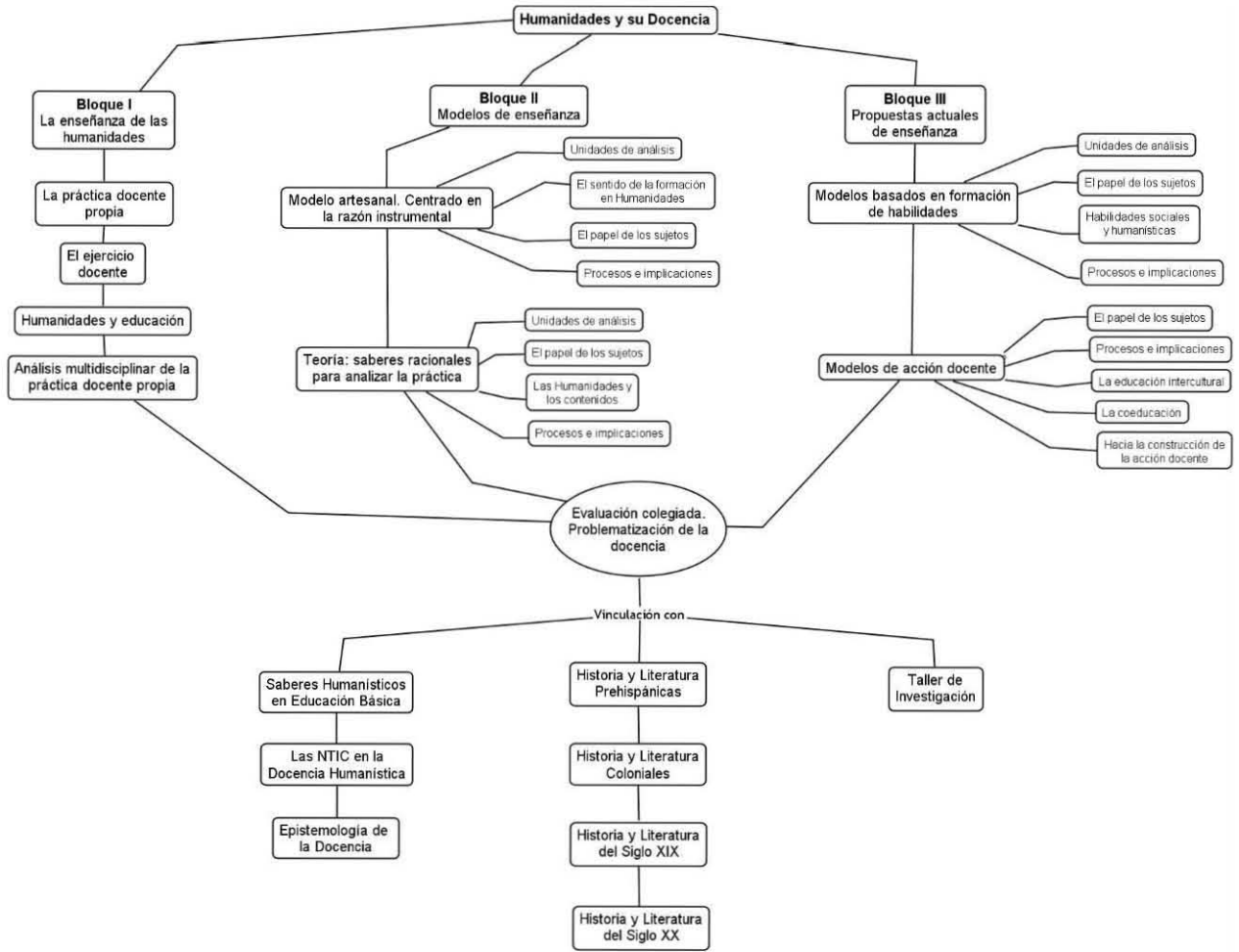
III. Propuestas actuales de enseñanza

Modelos basados en formación de habilidades

- a. Unidades de análisis
- b. El papel de los sujetos
- c. Habilidades sociales y humanísticas
- c. Procesos e implicaciones

Modelo de acción docente

- a. El papel de los sujetos
- b. Procesos e implicaciones
- c. La educación intercultural
- d. La coeducación
- e. Hacia la construcción de la acción docente



BIBLIOGRAFÍA

- Abad, Ma. L., *et al.* (2002). *Género y educación*. Barcelona: Graó.
- Altet, M. (2005). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas" en Léopold Paquay, *et al.* *Formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arroyo, F. y Á. Manuel (Comps.) (2004). *Tarbiya. La educación científica y humanística*. Madrid: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. No. 21.
- Bassedas, E., T. Huguet y I. Solé (1998). *Aprender y enseñar en educación*. Barcelona: Graó.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor.
- Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cordova Alcaide, F., R. Ortega Ruiz y A. Pontes Pedrajas (2006). "La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos". En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 24, Núm. 2.
- Cullen, C. (2000). "El lugar de la ética en la formación docente". En Osvaldo Guariglia *et al.* *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Dussel I. y S. Finocchio (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. México/Buenos Aires: FCE.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ferry, A. y G. Claxton (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- García Castaño, J. y A. Granados Martínez (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Valladolid: Trotta.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- González Casanova, P. (2006). *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. México: Siglo XXI.
- _____ (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. España: Anthropos.

- Hager, P. y D. Becket (1996). "Bases filosóficas del concepto integrado de competencia Australia". En Antonio Arqüeyes. *Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP.
- Malpica Jiménez, M. del C. (1996). "El punto de vista pedagógico". En Antonio Arqüeyes. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. México: Gedisa.
- _____ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo de la UNESCO.
- Núñez Ruiz, G. (2001). *La educación literaria: modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, literatura infantil y propuestas didácticas*. Madrid: Universidad de Almería.
- Oliver Sánchez, L. (coord.) (2002). *El papel de las humanidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ortega Soto, M. y C. I. Valdez Vega (2001). *Memoria del Coloquio Objetos del Conocimiento en Ciencias Humanas*. México: UAM Azcapotzalco/UAM Iztapalapa.
- Osorio Valencia, J. (2004). "La enseñanza de las humanidades en la educación básica y media". En *Ciencias Humanas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Año 10, No. 33, julio.
- Ramos García, J. (2002). *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla: NCEP.
- Rodríguez Adrados, F. (2002). *Humanidades y enseñanza. Una larga lucha*. Madrid: Taurus.
- Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de investigación en ciencias sociales y humanidades*. México: Plaza y Valdés.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- Velasco Gómez, A. y C. Pereda (2000). *El concepto de heurística en las ciencias y humanidades*. México: Siglo XXI.
- Zabala Vidiella, A. (2002). *La práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Zuloaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fé de Bogotá: Universidad de Antioquia-Anthropos.

SABERES HUMANÍSTICOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Semestre: 2°

Créditos: 7

Modalidad: curso-taller

PRESENTACIÓN

Los saberes docentes son los referentes teóricos y pedagógicos que le permiten al docente encarar el análisis de su práctica en la enseñanza y el aprendizaje de las Humanidades. Para develar el sentido de la acción docente es necesario romper algunos estereotipos que los saberes docentes han construido sobre las Humanidades como la creencia de que las ciencias sociales y humanísticas son fáciles de aprender; la devaluación de las Ciencias Sociales y las Humanidades por parte del docente, la reducción de la transformación curricular del área únicamente a las actividades escolares y, finalmente, la escasa importancia de la reflexión y autocrítica para dismantelar viejos esquemas y someterlos al análisis.

Una “competencia profesional” implica un saber hacer (habilidades) un saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, el diseño de propuestas de intervención docente revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

El curso parte de un análisis comparativo e histórico de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la Historia, la Lengua y la Literatura, con el propósito de problematizar sobre las intenciones y procesos de enseñanza-aprendizaje de las Humanidades en contextos específicos.

Para valorar los enfoques y contenidos humanísticos en un proyecto de intervención en la educación básica, se rescata el paradigma de la *complejidad* como el referente que permite al docente analizar los propósitos formativos de este campo de conocimiento.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

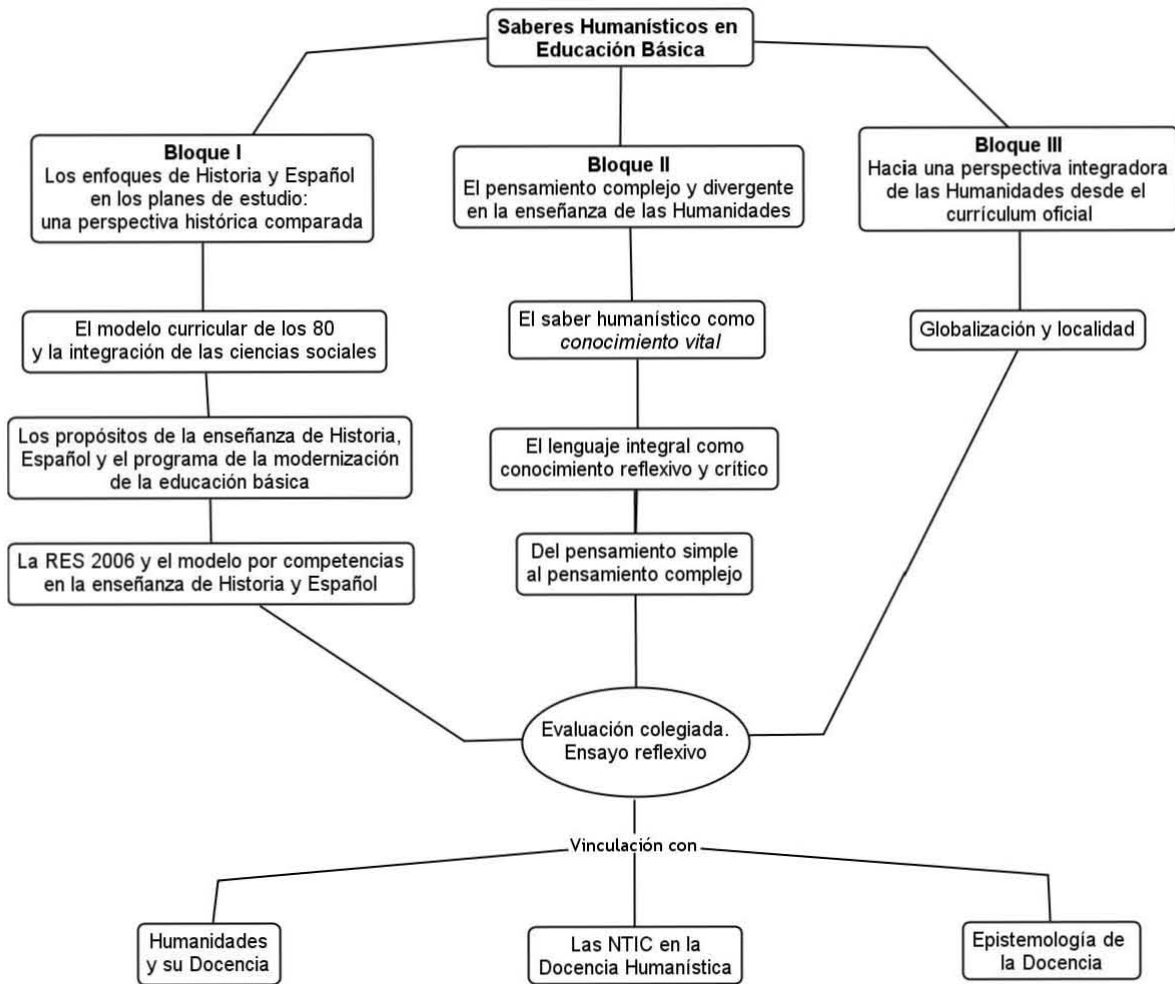
Construir, desde el *paradigma de la complejidad*, el modelo formativo de la enseñanza de las Humanidades en educación básica media, que permiten desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en el alumno por medio de la intervención docente.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Comparar los enfoques curriculares que subyacen en la enseñanza de las Humanidades en la educación básica que permiten al docente valorar las intenciones de la formación humanística.
2. Evaluar los procesos pedagógicos que le permiten al alumno de educación básica desarrollar el pensamiento complejo.
3. Valorar la perspectiva integradora de la Historia, la Lengua y la Literatura desde el currículum oficial.

BLOQUES

- I. Los enfoques de Historia y Español en los planes de estudio de primaria y secundaria: una perspectiva histórica comparada
 - a. El modelo curricular de los 80 y la integración de las ciencias sociales
 - b. Los propósitos de la enseñanza de Historia, Español y el programa de la modernización de la educación básica
 - c. La *Reforma de Educación Secundaria 2006* y el *modelo por competencias* en la enseñanza de Historia y Español
- II. El pensamiento complejo y divergente en la enseñanza de las Humanidades
 - a. El saber humanístico como “conocimiento vital”
 - b. El lenguaje integral como conocimiento reflexivo y crítico
 - c. Del pensamiento simple al pensamiento complejo
- III. Hacia una perspectiva integradora de las Humanidades desde el currículum oficial



BIBLIOGRAFÍA

- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, Sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. 3ª ed. México: Siglo XXI.
- Chapela, L. M. (2007). *Saberes en movimiento. Reflexiones en torno a la educación*. México: Nostra.
- Colomer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*, México: Conaculta.
- Cervera Delgado, C. (2006). "El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. De los planes a la práctica". En Luz Elena Galván. *La formación de una conciencia histórica*, México: Academia Mexicana de la Historia.
- Emilias Darlene, L. (2003). "Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica". *Fundamentos en Humanidades*, año/vol.4, núm. 7, San Luis, Argentina. pp.103-128.
- Florescano, E. (2000). *Qué y para qué estudiar y enseñar historia*. México: Fundación SNTE.
- Galván, L. E. (2006). *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Goodman, K. (2003). "El desarrollo de los maestros y maestras de educación básica en el marco del lenguaje integral". En *Conferencias Magistrales. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Jeffrey, A. (2000). *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona/México: Antrophos/FLACSO.
- López Zavala, R. (coord.) (2006). *La cultura escolar en la educación pública. Valores, prácticas y discursos*, Barcelona/México: Pomares.
- Martínez, B. (coord.) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*, Barcelona, Graó.
- Montemayor, C. (2004). "Siglo XX: El mundo indígena". En *Gran historia de México ilustrado*. Tomo VI. México: CONCULTA/Planeta, pp. 261-280.
- Montiel, E. (coord.) (2004). *Hacia una mundialización humanista*. México: Correo de la UNESCO.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Noriega Elio, C. (1992). *El nacionalismo en México*. México: Colegio de Michoacán.

- Popkewitz, T. S. (2003). "Producciones culturales para la reconstitución de la nación, el niño y el maestro en las ciencias de la educación". *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Sartori, G. (2004). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. México: Punto de Lectura.
- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Romano, R. (2001). "Elegí ser historiador para aprender a leer los periódicos". *Contribuciones desde Coatepec*, julio-diciembre, año 1, número 001, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- SEP (2006). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. SEP: México.
- _____ (2006). *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006*. SEP: México.
- _____ (1993). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. SEP: México.
- Pagés J. (2002). "Aproximación a un currículo sobre el tiempo histórico". En Rodríguez Frutos (2000). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. México: Fontamara.
- Zamora, P. (2006). "La enseñanza de la historia en la escuela secundaria". En Luz Elena Galván. *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.

PRODUCCIÓN Y DIVULGACIÓN DE LOS SABERES HUMANÍSTICOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Semestre: 3º

Créditos: 7

Modalidad: curso-taller

PRESENTACIÓN

El desarrollo y fortalecimiento de habilidades se convierten en un requisito indispensable en la sociedad actual, ya que permiten la construcción de innovadoras perspectivas. En los albores del siglo XXI, el conocimiento por sí mismo es una idea obsoleta: no hay conocimientos que sirvan para toda la vida. En cambio, las habilidades comunicativas y sociales adquieren un nuevo sentido, porque permiten a los alumnos adaptarse a una sociedad en permanente cambio, comprender la visión del mundo de otros y trabajar de manera autónoma en proyectos interdependientes.

El curso Producción y Divulgación de los Saberes Humanísticos en Educación Básica vincula el uso de la lengua desde un enfoque comunicativo y funcional con las competencias sociales para la producción y emisión de mensajes. En este sentido, la Lengua se integra como el eje que desarrolla las capacidades comunicativas de los alumnos (hablar, leer, escribir y escuchar) para aumentar sus habilidades expresivas dentro de su entorno y de acuerdo con las exigencias de la sociedad.

En el marco específico de las Humanidades, las prácticas sociales del lenguaje se enlazan con procesos de difusión del conocimiento que, a su vez, implican una empatía con el receptor, un espíritu investigativo y una conciencia del relativismo de los saberes humanísticos.

En este curso, asimismo, se revisan las nociones y los procesos humanísticos de educación básica para relacionarlos con la planeación, elaboración y evaluación de variedad de tipos de texto y de diversos materiales para la propagación de los saberes construidos por los alumnos.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Diseñar estrategias de aprendizaje donde el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje consolide el saber humanístico; integre la cultura escrita y forme a los alumnos como sujetos autónomos, conscientes de la pluralidad y la complejidad lingüística, como eje de los procesos comunicativos.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Seleccionar, comparar, integrar y crear información en diversos contextos y con disímiles propósitos.
2. Planificar, elaborar, corregir y valorar escritos relacionados con el saber humanístico.
3. Analizar los conocimientos del pasado para relacionarlos con los sucesos presentes mediante la elaboración de productos para su divulgación.

BLOQUES

I. Nociones y procesos humanísticos en educación básica

Historia

- a. Identidad y cultura
- b. La noción del tiempo
- c. La noción de espacio

Lengua

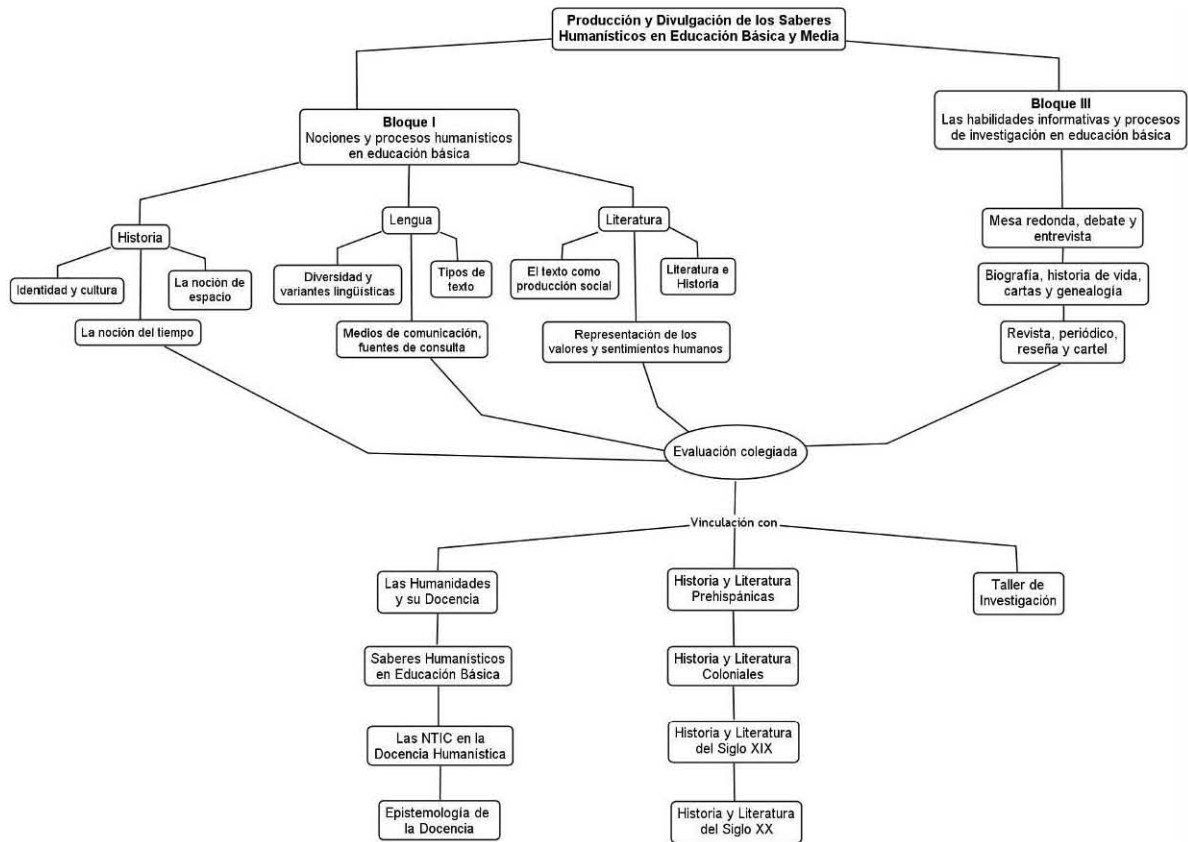
- a. Diversidad y variantes lingüísticas
- b. Medios de comunicación, fuentes de consulta
- c. Tipos de texto

Literatura

- a. El texto como producción social
- b. Representación de los valores y sentimientos humanos
- c. Literatura e Historia

II. Las habilidades informativas y procesos de investigación en educación básica: búsqueda, selección, organización, valoración, procesamiento y generación de información

- a. Mesa redonda, debate y entrevista
- b. Biografía, historia de vida, cartas y genealogía
- c. Revista, periódico, reseña y cartel



BIBLIOGRAFÍA

- Abril Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- Adam, J. M. (1997). *La lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Aguaded, I. y S. Contín (comp.) (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: CICCUS/La Crujía.
- Álvarez Amorós, J. A. (Ed.) (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Arizpe, E. y M. Styles (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), pp. 57-75.
- Benejam, P., M. Cases, C. Llobet y M. Oller (2001). "La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, abril-mayo. 57-68.
- Bordons, G. y A. Díaz-Plaja (coords) (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2001). *Enseñar lengua* (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura* (5ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- _____ (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En Coll, C., J., Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- Díaz Barriga, F. (1988). "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa". En *Perfiles Educativos*, 41-42, pp. 28-47.
- _____ (1992). "La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales". En *Perfiles Educativos*, 60, abril-junio, pp. 29-34.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

- Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía: entre historia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.
- Equipo Directivo de *Íber* (2001). "Hablar, leer y escribir de ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, abril-mayo. 5-8.
- Estévez Nénninger, E. H. (2005) *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Galván, L. E. (2006). *Voces e historia de vida*. México: CIESAS.
- García, M. (1990). "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo". En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- González, R. M. et al. (2000). "Género y currículo en educación básica: los ejes transversales". En González Jiménez, *Construyendo la diversidad, nuevas orientaciones en género y educación*. México: UPN.
- Gortari Rabiela, H. (1993). *La biografía: la renovación de un viejo género histórico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (comp.) (2005). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Ts. 1 y 2. 2ª ed. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. et al (eds.) (2006). "La prensa en el aula". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y A. Osoro (comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Mendoza Fillola, A., A. López Valero y E. Martos Núñez (2003). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Mendoza, G. (2006). "El uso del libro de texto de historia en la escuela secundaria. Problemas y retos en la formación docente". En Galván L. E., *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia, pp. 305-333.

- Montes de Oca, E. (2006). "La novela y el relato históricos como apoyo para la enseñanza de la historia de México a los alumnos de nivel medio superior y superior". En Galván, L. E. *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia, pp. 433-460.
- Petit, M. (2001). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- _____. (2002). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* México: CONACULTA.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosenblatl, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- _____. (2006a). *Educación básica. Secundaria. Español. Programa de estudio 2006*. México: SEP.
- _____. (2006b). *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006*, SEP, México.
- _____. (2006c). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.
- _____. (2006d). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

LAS NTIC EN LA DOCENCIA HUMANÍSTICA

Semestre: 4°

Créditos: 7

Modalidad: curso

PRESENTACIÓN

El advenimiento de las NTIC en la educación plantea retos: las nuevas perspectivas educativas muestran que el docente requiere un alto grado de eficacia en la integración de estos recursos para la construcción de conocimiento. En este nuevo panorama, el papel docente adquiere un cariz divergente al tradicional; ha de convertirse en un guía capaz de organizar contenidos, delegar responsabilidades, fomentar el aprendizaje autónomo, promover valores y ayudar a develar la forma en que sus alumnos aprenden mediante diversas técnicas y metodologías que incluyan un uso acertado de las nuevas tecnologías.

Durante este curso, el alumno tendrá contacto con posturas teóricas que establecen la necesidad improrrogable de integrar las NTIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de desarrollar habilidades informáticas e informativas en la construcción y emisión de conocimiento. Dicha necesidad será el punto de partida para que el alumno juzgue y valore la pertinencia de uso de estas tecnologías en aras de una educación acorde con la sociedad actual. Asimismo se estudiarán alternativas para el uso apropiado de estos recursos, así como su evaluación dentro de contextos específicos. Por lo tanto, el curso pretende dotar al alumno de conocimientos útiles no sólo para entender las nuevas tendencias de las NTIC en la educación, sino para integrarlas y valorarlas correctamente dentro de su acción docente.

En contraste con los otros cursos del eje docente, Las NTIC en la Docencia Humanística enfatiza la relevancia del aprendizaje específicamente en la adquisición y generación de conocimiento mediante la interpretación de información verbal, icónica y multimedia. Además, intenta inmiscuir al alumno en la solución de problemas relacionados con la producción, implementación y evaluación de situaciones reales de aprendizaje por medio del uso de las NTIC.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Valorar la integración de las NTIC al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Humanidades para planear proyectos de trabajo vinculados con el desarrollo del pensamiento complejo.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

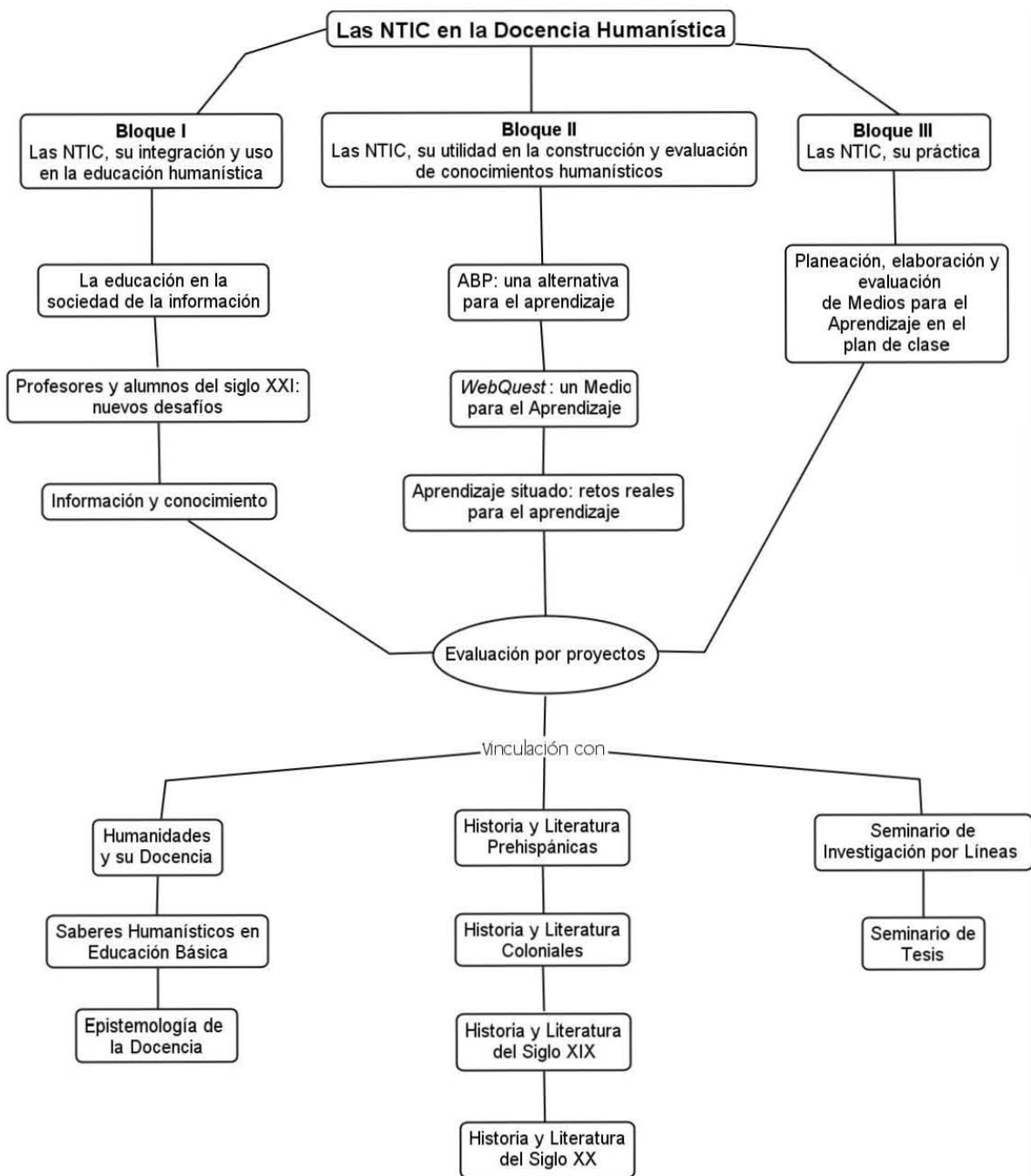
1. Conocer las perspectivas y alcances de las NTIC en la educación
2. Identificar alternativas técnicas y metodológicas para el uso pertinente de las NTIC en la enseñanza humanística
3. Utilizar y evaluar técnicas y metodologías de las NTIC en un contexto específico

BLOQUES

- I. Las NTIC, su integración y uso en la educación humanística
 - a. La educación en la sociedad de la información
 - b. Profesores y alumnos del siglo XXI: nuevos desafíos
 - c. Información y conocimiento

- II. Las NTIC, su utilidad en la construcción y evaluación de conocimientos humanísticos
 - a. ABP: una alternativa para el aprendizaje
 - b. *WebQuest*: un Medio para el Aprendizaje
 - c. Aprendizaje situado: retos reales para el aprendizaje

- III. Las NTIC, su práctica
 - a. Planeación, elaboración y evaluación de Medios para el Aprendizaje en el plan de clase



BIBLIOGRAFÍA

- Area Moreira, M. (2006). "Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW". Consultado el 5 de diciembre de 2007 en <http://webpage.ull.es/users/maarea/udtic/Documentos/KIKIRIKI-metod-proyectos.pdf>.
- Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (2ª ed.). Madrid: De la Torre.
- Bartolomé, A. (2004). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia* (5ª ed.). Barcelona: Graó.
- Bertoni, A. (2000). "La evaluación: configuraciones conceptuales y significación para sus protagonistas". En Torres, Rosa María *et al.* *La evaluación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brown, J. *et al.* (1990). *Instrucción audiovisual. Tecnología, medios y métodos*. México: Trillas.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Chadwick, C. (1997). *Tecnología educacional para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, Frida (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Ferrés, J. (2002). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Isaza, R. E. "Método de proyectos para la construcción del conocimiento". Consultado el 5 de diciembre de 2007 en <http://www.geocities.com/Athens/8478/gomezr.htm?20075>.
- Gros, B. (coord.) (1997). *Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Ariel.
- Gutiérrez Martín, A. (1999). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*, Madrid, De la Torre.
- Kilpatrick, W. H. (1918). "The Project Method". Consultado el 10 de diciembre de 2008 en <http://tcrecord.org>.
- Majó, J. y P. Marqués (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Miñana Blasco, C. (1999). "El método de proyectos". Consultado el 5 de diciembre de 2007 en http://www.unal.edu.co/red/docs/metodo_proyectos.pdf.

- Pró, M. (2003). *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ríos Ariza, J. M. y M. Cebrián de la Serna (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Granada: Aljibe.
- Roces, C., J. Tourón y M. C. González (1996). "Instrumentos de evaluación de las variables que intervienen en el aprendizaje". En Rodríguez Diéguez, J. L. y F. J. Tejedor Tejedor (eds.), *Evaluación educativa I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tejedor, Francisco J. y A. García-Valcárcel (eds.) (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea.
- Callison, D. (2007). "Valoración auténtica". Consultado el 12 de enero de 2007 en <http://www.eduteka.org/profeinvidad.php3?ProfInvID=0013>.
- Dodge, B. (2006) "FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest". Consultado el 13 de mayo de 2006 en <http://www.iste.org/L&L/28/8/featurarticle/dodge/index.html>.
- Goodrich Andrade, H. (2007). "Understanding rubrics". Consultado el 12 de enero de 2007 en <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>.
- Gorchs Altarriba, R. (2007). "El AC, punto de partida hacia el ABP (aprendizaje basado en proyectos/problemas)". Consultado el 20 de agosto de 2007 en http://giac.upc.edu/PAG/giac_cas/giac_jac/05/JAC05-RGA.htm.
- Luke, C. (2006). "Technological literacy". Consultado el 23 de abril de 2006 en <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Luke/TECHLIT.html>.
- Mertler, C. (2007). "Designing scoring rubrics for your classroom". Consultado el 12 de enero de 2007 en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>.
- Sarramona, J. (1990). *Tecnología educativa. Una valoración crítica*. Barcelona: CEAC.
- _____ (2002). *Desafíos de la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- _____ (2006a). *Educación básica. Secundaria. Español. Programa de estudio 2006*. México: SEP.
- _____ (2006b). *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006*, SEP, México.
- _____ (2006c). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.

_____ (2006d). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP.

Solana, Fernando (comp.) (1999). *Educación en el siglo XXI*. México: Noriega.

“WebQuest, una técnica de uso educativo de Internet en el aula” (2006). Consultado el 3 de mayo de 2006 en <http://platea.pntic.mec.es/~erodri1/PRESENTACION.htm>.

7. 2. Eje Disciplinario

FUNDAMENTACIÓN

A la luz de los resultados recientes sobre el aprovechamiento en la educación mexicana, tanto en el plano nacional (INEE, ENLACE) como en el internacional (PISA, COLLEGE BOARD), se evidencia una doble carencia en los docentes: la falta de actualización y la reducción del conocimiento disciplinario a los libros de texto. Ante esta situación, los programas oficiales han puesto más énfasis en las habilidades cognitivas, afectivas y sociales de los sujetos que aprenden y en las estrategias de enseñanza que en la profundización de los contenidos. Así, resulta necesario el establecimiento de un puente entre la docencia, los nuevos conocimientos producidos por las Ciencias Sociales y las Humanidades y los alumnos de educación básica.

En este contexto, el Eje Disciplinario de la EMEH se propone acercar a los docentes de educación básica al conocimiento humanístico producido a lo largo de la conformación de la nación mexicana desde tres disciplinas: Historia, Lengua y Literatura. Al mismo tiempo, se espera dotar al docente que ingrese a la EMEH de información actual, así como de esquemas de pensamiento de larga duración mediante los cuales tome conciencia de las potencialidades del ser humano del siglo XXI.

Debido a que el actual enfoque sobre la Lengua antepone las habilidades comunicativas a los contenidos gramaticales al estilo tradicional o estructural, se ha considerado conveniente trabajar este Eje desde el enfoque dominante en la enseñanza del Español en los planes y programas de la SEP: el comunicativo y funcional, que en la Reforma de la Educación Secundaria (2006) se ha ampliado a un enfoque social. Además, este enfoque comunicativo, funcional y social de la lengua permite la interdisciplinariedad: la misma actividad docente constituye una actividad comunicativa donde interactúan maestros y alumnos, donde los contenidos de diversas asignaturas se socializan.

Así, antes que insertar temas de lengua en los contenidos del Eje Disciplinario, se consideró pertinente adoptar el enfoque sobre la enseñanza de la Lengua en los programas oficiales de educación básica para:

1. Propiciar en los alumnos de la EMEH un aprendizaje basado en el método de trabajo que desarrollan, o deberían desarrollar en su práctica cotidiana, y el de su formación disciplinaria.

2. Conectar la lengua con otras asignaturas para establecer vínculos interdisciplinarios, así como análisis miltirreferenciales de contenidos históricos y literarios.

3. Destacar el carácter comunicativo de la docencia humanística porque, como señala Quinquer (2001), “enseñar a leer y a escribir de historia, de geografía, de ciencias o de matemáticas es una de las misiones más excelsas de la escuela y sin embargo las prácticas educativas no resuelven suficientemente esta cuestión” (p. 9). Buscar, seleccionar y aplicar información críticamente, hablar con claridad leer comprensivamente y desarrollar una escritura de calidad debería corresponder a “cada una de las diversas áreas de conocimiento, como una responsabilidad compartida y coordinada de todo el profesorado de un centro, pero estrechamente vinculada al aprendizaje de las diversas materias” (p. 9).

4. Finalmente, este enfoque puede motivar y sustentar el trabajo cooperativo entre los alumnos de la EMEH, como exige el plan de la RES 2006.

Como otros sistemas educativos del mundo, para resolver la desvinculación entre los contenidos lingüísticos de los planes escolares y las necesidades sociales, las autoridades educativas de México han adoptado el enfoque comunicativo y funcional, que intenta sustituir los enfoques formales de los años sesenta y setenta. Este enfoque surge a mediados de los ochenta como un nuevo paradigma de la enseñanza de la Lengua. Según Breen (1987), las características de los enfoques comunicativos son, entre otras las siguientes:

1. Plantea como objetivo esencial de la educación lingüística la adquisición y el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas.
2. Conjuga el *conocimiento formal* sobre la lengua con el *conocimiento instrumental* que hace posible el uso adecuado de la lengua.
3. Concede importancia determinante a los *procedimientos* al poner el acento pedagógico en el uso lingüístico y, en consecuencia, al pretender no sólo enseñar un *saber* sobre la lengua sino también, y principalmente, contribuir a la adquisición de un *saber hacer cosas con las palabras* (Lomas, 2001, p. 155).

Mediante el enfoque comunicativo y social de la lengua, el maestro y los alumnos se ven obligados a desarrollar no sólo conocimientos gramaticales, sino habilidades comunicativas, y a hacer énfasis en los procesos, más que en los resultados, lo que implica también una forma de evaluar específica.

La habilidad comunicativa no consiste solamente en dedicarse al “conocimiento del sistema fonológico de la lengua, al análisis sintáctico de las oraciones, a la corrección

ortográfica y al estudio de la historia canónica de la literatura” (Lomas, 2005, p. 13), sino en el desarrollo de

ese conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la casa). A medida que nos vamos relacionando con otras personas, en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de la comunicación de la vida cotidiana (Lomas, 2001, p. 142).

Así, el enfoque comunicativo aporta una visión más amplia de la lengua, porque no se reduce a las actividades áulicas, sino que se extiende más a allá de la escuela, a la vida cotidiana de los educandos.

Con los argumentos anteriores, Desde el enfoque comunicativo de la educación, es importante considerar que el objetivo de la escuela debe ser

Provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar que cada niño ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas y de modo muy singular con los medios de comunicación, a lo largo de su vida cotidiana (Pérez, 2005, p. 295).

El impulso de este aprendizaje para la vida implica contrarrestar el individualismo de la actual cultura escolarizada que carece como dice Pérez (2005) de una “tendencia a respetar las diferencias individuales, de cultura, de raza o sexo, ni a favorecer y potenciar el desarrollo de la creatividad y la formación de identidades singulares” (p. 300). Esta manera de entender la educación lingüística, de manera interdisciplinaria, responde a los criterios de la UNESCO sobre “educación a lo largo de la vida”, que “va más allá de la distinción entre educación básica y educación permanente” (Delors, 1997, p. 121). Las fronteras entre la escuela y el contexto social, entre la educación formal y la informal o entre el saber y el saber hacer tiende a borrarse y a influirse mutuamente.

En los *Programas de estudio* de Español (2006) se dice que “la enseñanza del español en la escuela no puede dejar de lado la complejidad funcional del lenguaje ni las condiciones de su adquisición ya que es la necesidad de comprender e integrarse al entorno social lo que lleva a ensanchar los horizontes lingüísticos y comunicativos de los individuos” (p. 15). En ese sentido, el sustento teórico del aprendizaje de la lengua materna puede ampliarse al aprendizaje de otras disciplinas afines como la Historia y la

Literatura, pues desde el enfoque social de la lengua “cualquier texto está situado y es indicativo de una actividad social amplia”; así, por ejemplo, “escribir un examen, una noticia, una sentencia o un informe científico o económico no es sólo una cuestión gramatical o léxica. También hay que tener en cuenta las convenciones socioculturales de cada disciplina, las instituciones en las que se producen los textos, y los autores y los lectores que los procesan. *Aprender a escribir un escrito es aprender a desarrollar la práctica social correspondiente*” (Cassany, 2006b, pp. 20-21).

En una situación análoga propuesta por la SEP para educación secundaria, en el desarrollo de este Eje se recomienda diseñar secuencias didácticas² a partir de las deficiencias detectadas en los alumnos de la EMEH: elaboración de citas, puntuación, acentuación, usos de conectores o preposiciones, entre otros temas susceptibles de mejorarse.

PROPÓSITO GENERAL

Evaluar las transformaciones específicas de la sociedad mexicana en el contexto mundial desde el siglo XVI hasta los albores del siglo XXI, para establecer las características que adoptaron los conocimientos históricos y literarios en las diferentes fases de la conformación de la nación mexicana.

CURSOS

Historia y Literatura Prehispánicas

Historia y Literatura Coloniales

Historia y Literatura del Siglo XIX

Historia y Literatura del Siglo XX

² “Las secuencias didácticas específicas consisten en una serie de actividades diseñadas con la finalidad de que los alumnos entiendan y sistematicen los temas de reflexión que les resulten particularmente difíciles. Su objetivo es contribuir a alcanzar el conocimiento que se requiere [...]” (SEP, 2006b, pp.28-29)

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ENFOQUE COMUNICATIVO Y SOCIAL DE LA LENGUA

- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. 5ª ed. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2006a). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2007). *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Lomas, C. (2005). "El aprendizaje de la comunicación en las aulas". En *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- _____ (comp.) (2005). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- _____ A. Osoro y A. Tusón (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- _____ y A. Osoro (comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Ts. 1 y 2. 2ª ed. Barcelona: Paidós.
- Mc Entee de Madero, E. (1994). *Comunicación oral. El arte y ciencia de hablar en público*. México: Alhambra.
- Mendoza Fillola, A., A. López Valero y E. Martos Núñez (2003). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Ruiz Iglesias, M. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México: Instituto Politécnico Nacional.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ENSEÑANZA DE LA LENGUA, LITERATURA Y CIENCIAS SOCIALES

- Abril Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- Adam, J-M. (1997). *La lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Benejam, P., M. Cases, C. Llobet y M. Oller (2001). "La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, abril-mayo. 57-68.
- Bordons, G. y A. Díaz-Plaja (coords.) (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Canals, R. (2001). "Las capacidades lingüísticas en el aprendizaje de la geografía: una experiencia en la enseñanza secundaria obligatoria". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, abril-mayo. 41-56.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Equipo Directivo de *Íber* (2001). "Hablar, leer y escribir de ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, abril-mayo. 5-8.
- Fernández, E. Espada y Ma. Á. Rodríguez (1994). *Modelo de secuencia para lengua y literatura castellana*. Madrid: Síntesis.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- López García, M. I. (coord.) (2003). *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Quinquer, D. (2001). "El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, abril-mayo. 9-40.
- Ramírez de Arellano, M., R. Navarro Durán, (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona. Ariel.

HISTORIA Y LITERATURA PREHISPÁNICAS

Semestre: 1º

Créditos: 7

Modalidad: curso- taller

PRESENTACIÓN

Este primer curso del Eje Disciplinario consiste en un recorrido por los textos historiográficos y literarios provenientes de las antiguas culturas prehispánicas. En él, el alumno tendrá la oportunidad de contrastar y reformular sus conocimientos sobre los mitos, la historia y la literatura desde los cuales se organiza el mundo prehispánico.

Asimismo, se trata de un curso introductorio que, en algún sentido, servirá de base para el análisis e interpretación de los contenidos ofrecidos por los planes de estudios oficiales de educación básica desde una visión crítica y propositiva.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Analizar la mitificación y la poetización de la naturaleza y los hechos sociales en la construcción del Estado y la sociedad prehispánicas, a fin de valorar la herencia cultural a la luz del conocimiento actual.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Interpretar el patrón cultural en la sucesión de las culturas mesoamericanas.
2. Distinguir y construir los elementos del canon historiográfico prehispánico.
3. Valorar los aportes míticos y literarios del periodo prehispánico y su función en la conformación de la identidad mexicana.

BLOQUES

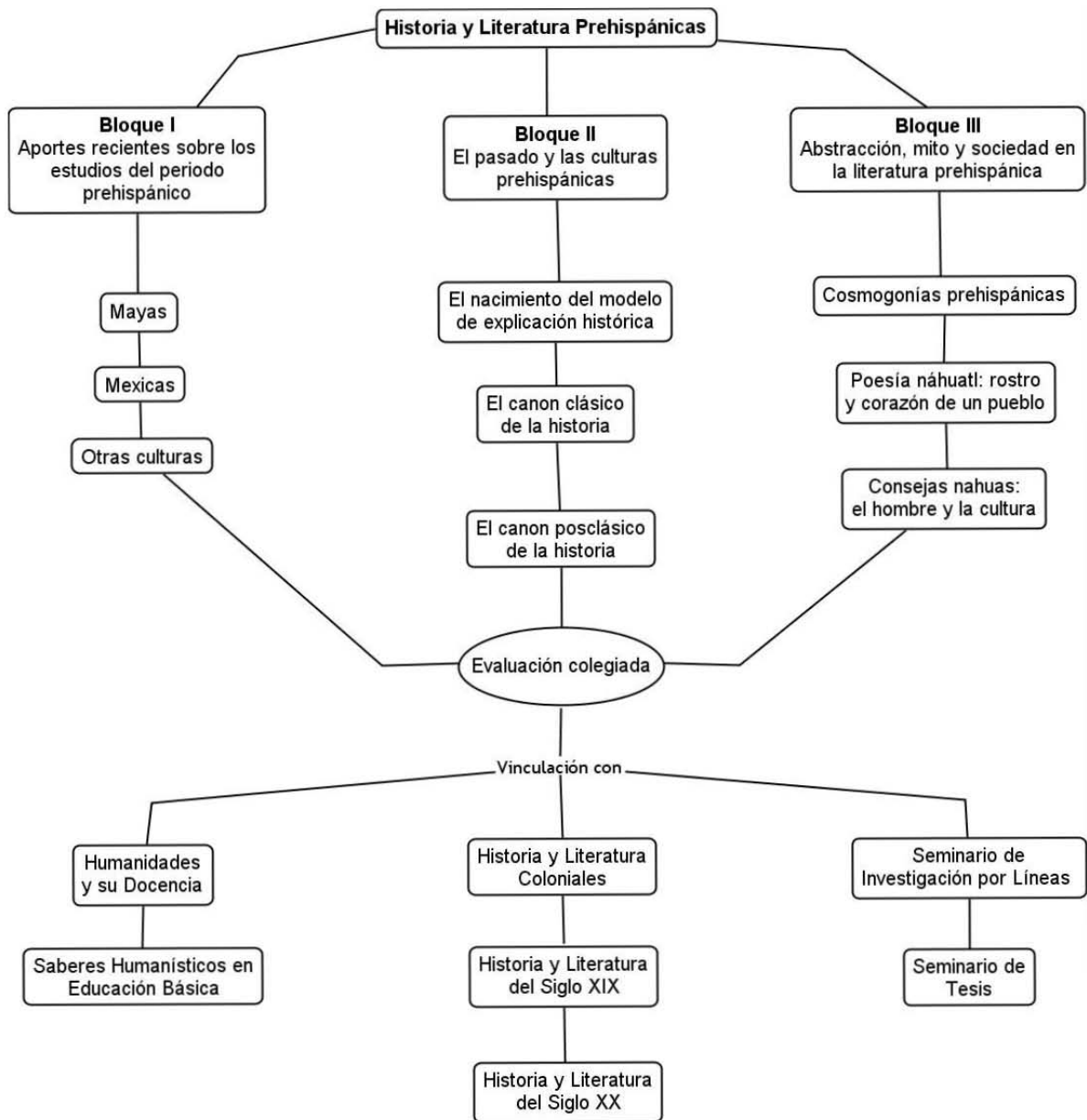
- I. Aportes recientes sobre los estudios del periodo prehispánico
 - a. Mayas
 - b. Mexicas
 - c. Otras culturas

II. El pasado y las culturas prehispánicas

- a. El nacimiento del modelo de explicación histórica
- b. El canon clásico de la historia
- c. El canon posclásico de la historia

III. Abstracción, mito y sociedad en la literatura prehispánica

- a. Cosmogonías prehispánicas
- b. Poesía Náhuatl: rostro y corazón de un pueblo
- c. Consejas nahuas: el hombre y la cultura



BIBLIOGRAFÍA

- Abril Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- Adam, J-M. (1997). *La lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez Amorós, J. A. (ed.) (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Bordons, G. y A. Díaz-Plaja (coords) (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2001). *Enseñar lengua*. 7ª ed. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- López García, M. I. (coord.) (2003). *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mendoza Fillola, A., A. López Valero y E. Martos Núñez (2003). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona. Ariel.
- Ramírez de Arellano, M., A. Fernández, E. Espada y Ma. Á. Rodríguez (1994). *Modelo de secuencia para lengua y literatura castellana*. Madrid: Síntesis.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2000). *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2006a). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.
- _____ (2006b). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- _____ (2006c). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP.
- _____ (2006d). *Español. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006. Reforma a la Educación Secundaria*. México: SEP.

_____ (2006e). *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.

NOTA

Obras y autores recomendados para este curso: Nezahualcóyotl, Nezahualpilli, *Visión de los vencidos*, "Nacimiento del Quinto Sol", códices.

HISTORIA Y LITERATURA COLONIALES

Semestre: 1º

Créditos: 7

Modalidad: curso- taller

PRESENTACIÓN

El presente curso tiene como objeto principal analizar los procesos histórico y literario de los tres siglos de Colonia en México, por ello se centra en los géneros textuales más comunes en la época: las crónicas del descubrimiento y de la conquista, asimilación y renovación de la literatura barroca y neoclásica, reconstrucción de la conformación de las estructuras sociales y la recuperación del pasado indígena desde la perspectiva de las clases dominantes.

En general, el curso Historia y Literatura Coloniales constituye un bagaje que el alumno debe insertar en su propia práctica, más aún cuando los contenidos de educación básica hacen poco énfasis en textos tan fundamentales como las crónicas, los epistolarios y los informes elaborados por literatos, clérigos y militares. También resulta un curso enriquecedor en dos sentidos: completa y abunda en conocimientos de los planes oficiales, aunque constituyen un marco desde el cual pueden explicarse fenómenos más recientes como la Independencia, la Revolución o el régimen de partido de Estado.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Juzgar el papel de la historia y la literatura en la vida cotidiana de la sociedad colonial, así como proponer una manera de analizar e interpretar los textos históricos y literarios producidos durante tres siglos.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Comprender el proceso de conformación de estructura social colonial y la vida cotidiana de los grupos que la integraron.
2. Reconocer el interés en la recuperación del pasado indígena por parte de los grupos dominantes.
3. Distinguir conocimiento histórico-literario en las crónicas novohispanas.

BLOQUES

I. Contexto de la crónica historiográfica mestiza

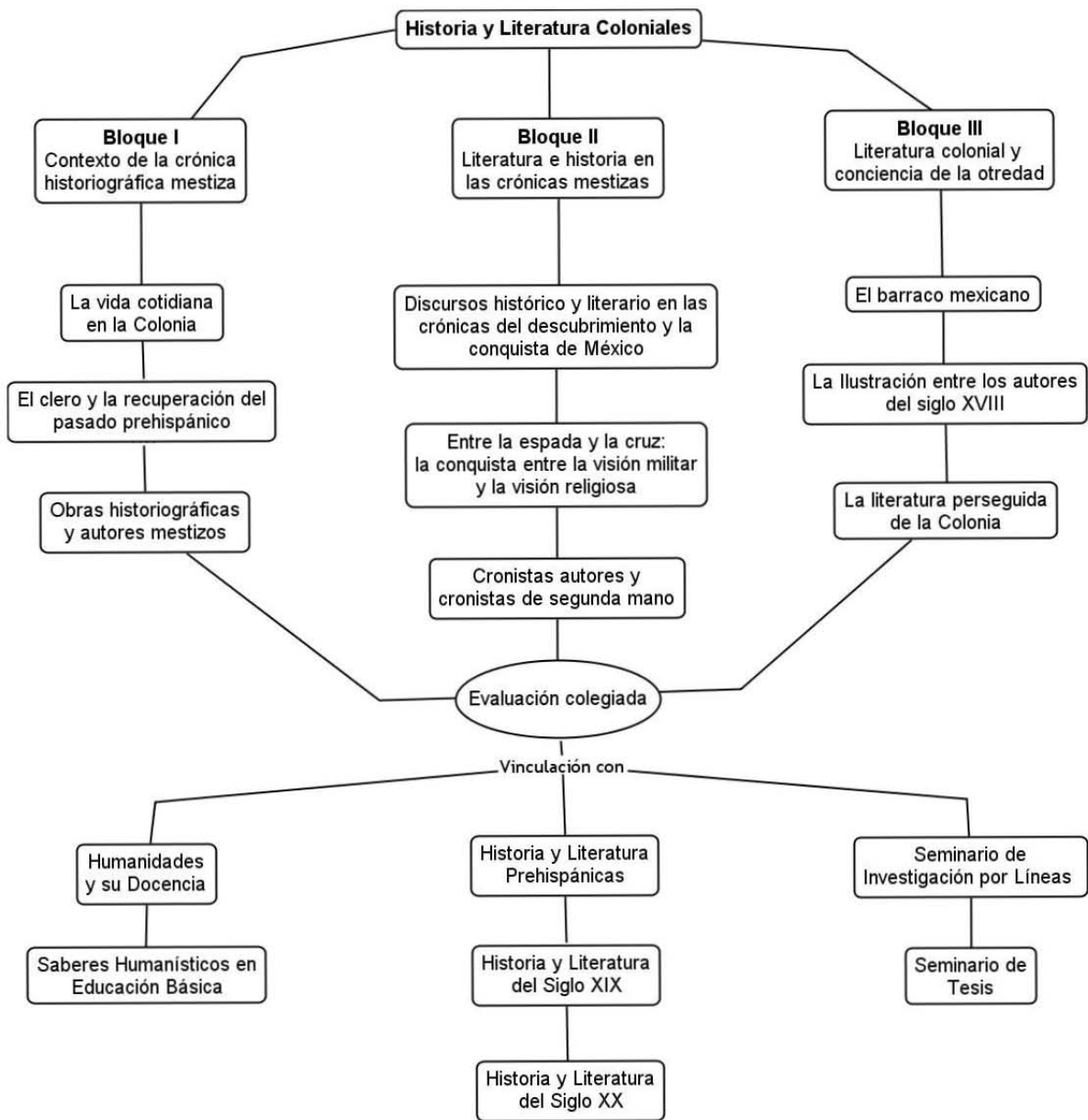
- a. La vida cotidiana en la Colonia
- b. El clero y la recuperación del pasado prehispánico
- c. Obras historiográficas y autores mestizos

II. Literatura e historia en las crónicas mestizas

- a. Discursos histórico y literario en las crónicas del descubrimiento y la conquista de México
- b. Entre la espada y la cruz: la conquista entre la visión militar y la visión religiosa
- c. Cronistas actores y cronistas de segunda mano

III. Literatura colonial y conciencia de la otredad

- a. El barroco mexicano
- b. La Ilustración entre los escritores mexicanos del siglo XVIII
- c. La literatura perseguida de la Colonia



BIBLIOGRAFÍA

- Abril Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- Adam, J- M. (1997). *La lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez Amorós, J. A. (ed.) (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Bordons, G. y A. Díaz-Plaja (coords) (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2001). *Enseñar lengua*. 7ª ed. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- López García, M. I. (coord.) (2003). *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mendoza Fillola, A., A. López Valero y E. Martos Núñez (2003). *Didáctica de la lengua para la enseñanza de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona. Ariel.
- Ramírez de Arellano, M., A. Fernández, E. Espada y Ma. Á. Rodríguez (1994). *Modelo de secuencia para lengua y literatura castellana*. Madrid: Síntesis.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2000). *Programas de estudio de Español*. Educación primaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2006a). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.
- _____ (2006b). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- _____ (2006c). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP.
- _____ (2006d). *Español. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006. Reforma a la Educación Secundaria*. México: SEP.

_____ (2006e). *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.

NOTA

Recomendaciones de autores y obras: Hernán Cortés, *Cartas de relación*; Fray Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de Las Indias*; Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*; Sor Juana, *Carta a sor Filotea*, romances y sonetos; Calderón de la Barca, Santángel, entre otros.

HISTORIA Y LITERATURA DEL SIGLO XIX

Semestre: 2º

Créditos: 7

Modalidad: curso- taller

PRESENTACIÓN

El siglo XIX constituye un parteaguas en la historia de México, primero, porque representa la configuración del Estado nacional y sus respectivas etapas de transición; luego, porque se origina un proceso identitario que, podría decirse, se prolonga con intensidad diversa hasta hoy, tanto en el discurso historiográfico como en el literario.

En este curso, el alumno tendrá a su disposición los conocimientos que le permitirán explicar el devenir del siglo XX mexicano, como la Revolución, la institucionalización de la política, la constitución de los grupos de poder y, en consecuencia, el advenimiento de México a la Modernidad.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Emplear los conocimientos histórico y literario para estimar la función de los procesos sociales en la conformación del proyecto de nación en el siglo XIX.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Contrastar los proyectos de los distintos grupos sociales en el proceso de Independencia y en la construcción del Estado-Nación.
2. Hacer analogías entre la Historia y la Literatura con el fin de juzgar la conformación de la identidad nacional.
3. Analizar las características de los escritos históricos y literarios, así como sus formas de difusión, con la intención de evaluar los procesos mediante los cuales se construyen estos géneros discursivos.

BLOQUES

I. Sociedad y política en el siglo XIX

- a. La participación popular en la Independencia y la Reforma
- b. Los proyectos liberal y conservador del Estado nacional

II. Historia y política en el siglo XIX

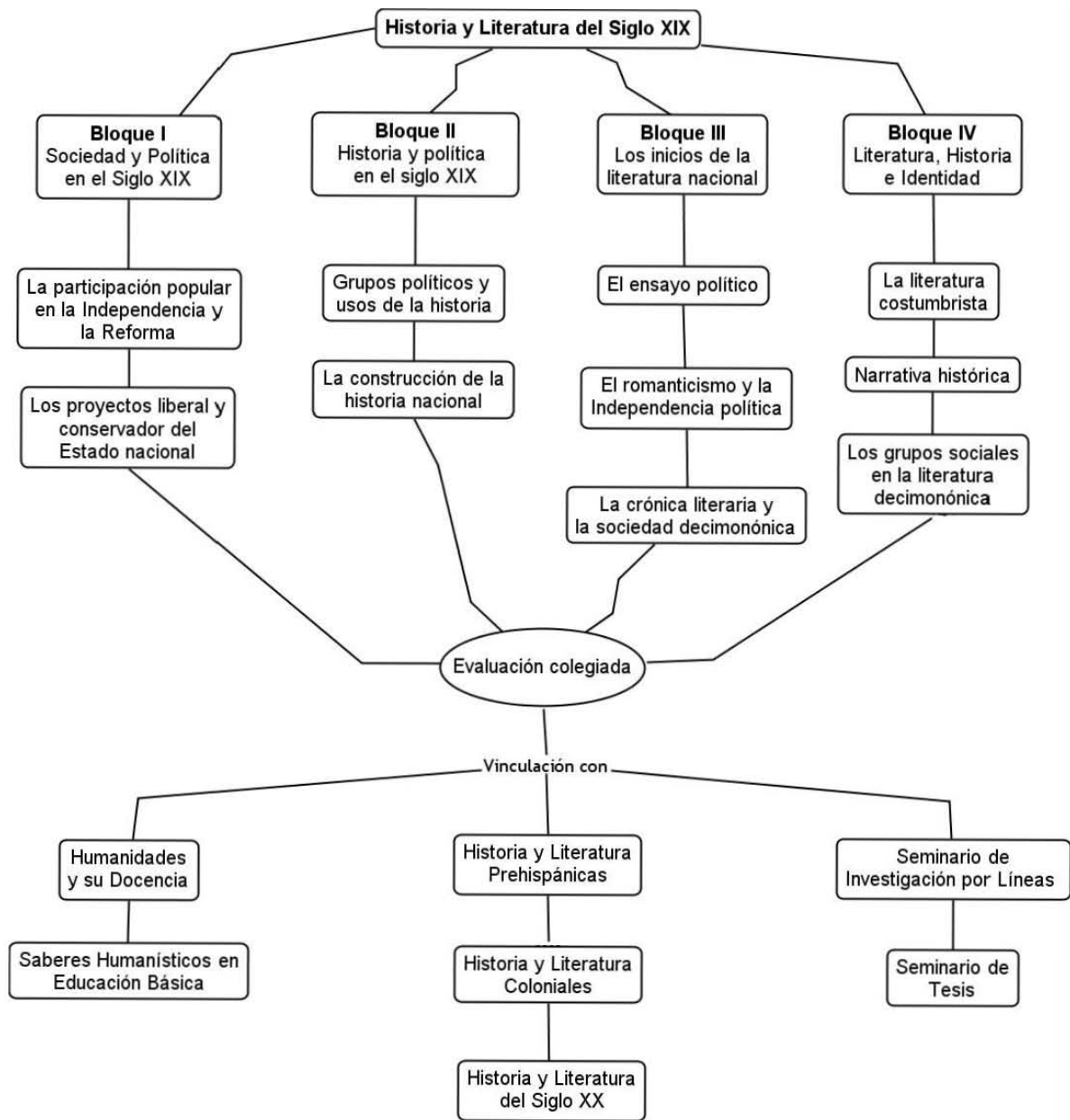
- a. Grupos políticos y usos de la historia
- b. La construcción de la historia nacional

III. Los inicios de la literatura nacional

- a. El ensayo político
- b. El romanticismo y la Independencia política
- c. La crónica literaria y la sociedad decimonónica

IV. Literatura, Historia e Identidad

- a. La literatura costumbrista
- b. Narrativa histórica
- c. Los grupos sociales en la literatura decimonónica



BIBLIOGRAFÍA

- Abril Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- Adam, J- M. (1997). *La lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez Amorós, J. A. (ed.) (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Bordons, G. y A. Díaz-Plaja (coords.) (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2001). *Enseñar lengua*. 7ª ed. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- López García, M. I. (coord.) (2003). *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mendoza Fillola, A., A. López Valero y E. Martos Núñez (2003). *Didáctica de la lengua para la enseñanza de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona: Ariel.
- Ramírez de Arellano, M., A. Fernández, E. Espada y Ma. Á. Rodríguez (1994). *Modelo de secuencia para lengua y literatura castellana*. Madrid: Síntesis.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2000). *Programas de estudio de Español*. Educación primaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2006a). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.
- _____ (2006b). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- _____ (2006c). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP.
- _____ (2006d). *Español. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006. Reforma a la Educación Secundaria*. México: SEP.

_____ (2006e). *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.

NOTA

Se recomienda la lectura de Ignacio Manuel Altamirano, Manuel Payno, Joaquín Fernández de Lizardi, Ignacio Ramírez, Tomás de Cuéllar, Manuel Gutiérrez Nájera, entre otros.

HISTORIA Y LITERATURA DEL SIGLO XX

Semestre: 2º

Créditos: 7

Modalidad: curso- taller

PRESENTACIÓN

En este curso se sintetizan los tres cursos anteriores del Eje Disciplinario, pues en él desembocan todos los saberes históricos y literarios, ya como medios para explicar las actuales corrientes literarias o historiográficas, ya como referentes para profundizar en el estudio y la renovación de los conocimientos desde nuevas fuentes, perspectivas o encuadres teóricos y metodológicos, monodisciplinarios o interdisciplinarios.

Finalmente, Historia y Literatura del Siglo XX debe obligar al alumno de la EMEH a poner en práctica síntesis variadas y en diferentes planos: hacia el pasado y hacia el futuro, como currículo oficial o currículo oculto, comparación y complementación entre dos o más disciplinas, análisis e interpretación de discursos varios y, en última instancia, podrá actualizar sus conocimientos sobre las más recientes tendencias en estudios históricos, lingüísticos y literarios; así, incidirá de manera más eficaz y oportuna en su práctica cotidiana.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Formular las transformaciones específicas de la sociedad mexicana en el contexto mundial del siglo XX, a partir del establecimiento de las características de los conocimientos histórico y literario.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Proponer una visión general de la historia del siglo XX mexicano con base en las obras recientes de historiadores y literatos.
2. Reconocer el proceso de profesionalización de la Historia y la respectiva producción historiográfica.
3. Explicar el significado del auge y consolidación de la literatura mexicana.

BLOQUES

I. Sociedad y política en el siglo XX

- a. La estructura social en México durante el siglo XX
- b. El régimen del partido hegemónico
- c. Movimientos sociales en el México contemporáneo
- d. La institucionalización de la cultura y los movimientos contraculturales

II. Profesionalización de la Historia y las corrientes historiográficas

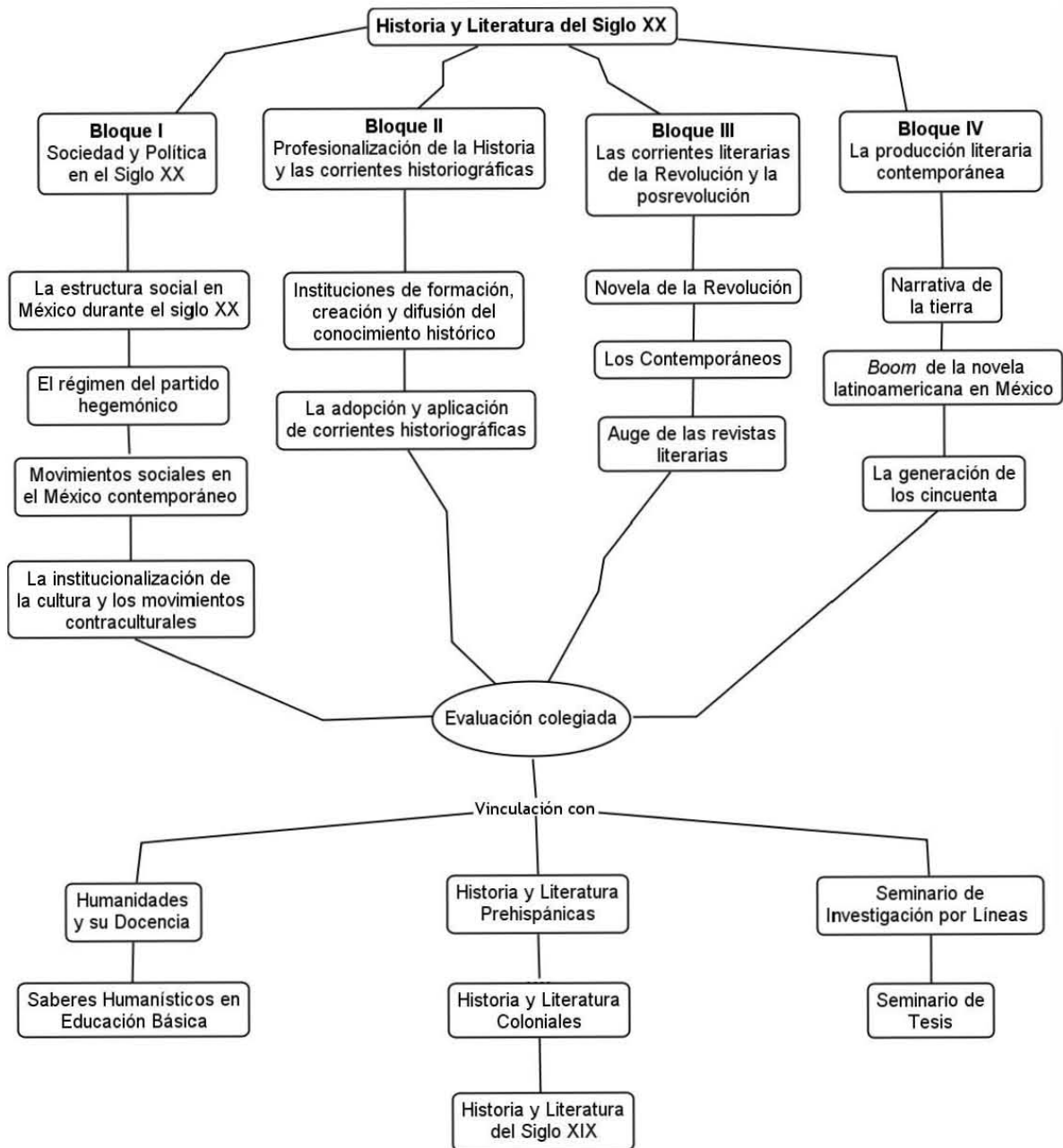
- a. Instituciones de formación, creación y difusión del conocimiento histórico
- b. La adopción y aplicación de corrientes historiográficas
- c. La producción historiográfica del pasado mexicano

III. Las corrientes literarias de la Revolución y la posrevolución

- a. Novela de la Revolución
- b. Los Contemporáneos
- c. Auge de las revistas literarias

IV. La producción literaria contemporánea

- a. Narrativa de la tierra
- b. *Boom* de la novela latinoamericana en México
- c. La generación de los cincuentas



BIBLIOGRAFÍA

- Abril Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- Adam, J-M. (1997). *La lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez Amorós, J. A. (ed.) (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Bordons, G. y A. Díaz-Plaja (coords) (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2001). *Enseñar lengua*. 7ª ed. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- López García, M. I. (coord.) (2003). *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mendoza Fillola, A., A. López Valero y E. Martos Núñez (2003). *Didáctica de la lengua para la enseñanza de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona: Ariel.
- Ramírez de Arellano, M., A. Fernández, E. Espada y Ma. Á. Rodríguez (1994). *Modelo de secuencia para lengua y literatura castellana*. Madrid: Síntesis.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2000). *Programas de estudio de Español*. Educación primaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2006a). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.
- _____ (2006b). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- _____ (2006c). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP.
- _____ (2006d). *Español. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006. Reforma a la Educación Secundaria*. México: SEP.

_____ (2006e). *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.

NOTA

Recomendaciones de obras y autores: Xavier Villaurrutia, "Décima muerte"; José Gorostiza, *Canciones para cantar en las barcas*; Ortiz de Montillano, *El trompo de siete colores*; Mariano Azuela, *Los de abajo*; Nellie Campobello, *Cartucho*; Juan Rulfo, *Pedro Páramo*; Carlos Fuentes, *La región más transparente*; Josefina Vicens, *Los años falsos*; Rosario Castellanos, *Ciudad Real*, entre otros más.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alegría, F. (1966). *Historia de la novela hispanoamericana*. 3ª ed. México: Andrea.
- Arandón, J. (ed.) (1993). *Ruptura de la conciencia hispanoamericana*. Madrid: FCE.
- Bermejo Barrera, J. C. (2005). *Sobre la historia considerada como poesía*, Madrid: Akal.
- Bethell, L. (ed.) (1991). *Historia de América Latina*. 10 ts. Barcelona: Crítica.
- Bigas Torres, S. (1990). *La narrativa indigenista mexicana del siglo XX*. México: Universidad de Guadalajara-Universidad de Puerto Rico.
- Brushwood, J. S. (1984). *La novela hispanoamericana de siglo XX (Una vista panorámica)*. México: FCE.
- Cristina Pons, M. (1996). *Memorias del olvido. La novela histórica de fines del siglo XX*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Plaja, G. (1970). *Hispanoamérica en su literatura*. Navarra: Salvat.
- El historiador frente a la historia. Historia y literatura* (2000). México: UNAM.
- Franco, J. (1980). *Historia de la literatura hispanoamericana (A partir de la Independencia)*. Barcelona: Ariel.
- Fuentes, C. (1980). *La nueva novela hispanoamericana*. 6ª ed. México: Joaquín Mortiz.
- González Echevarría, R. (2000). *Mito y archivo. Una teoría de la narrativa latinoamericana*. México: FCE.
- González y González, L. (1995). *El oficio de historiar/Otros gajes del oficio*. México: Clío-El Colegio Nacional.
- Gortari, C. (1971). *Literatura hispanoamericana*. Madrid: Doncel.
- Henríquez Ureña, P. (1954). *Las corrientes literarias en la América Hispánica*. 2ª ed. México: FCE.
- Lukács, G. (1977). *La novela histórica*. 3ª ed. México: Era.
- Lynch, J. (1989). *Las revoluciones hispanoamericanas (1808-1826)*. 5ª ed. Barcelona: Ariel.
- Rama, C. M. (1975). *La historia y la novela y otros ensayos historiográficos*. 2ª ed. Madrid: Tecnos.
- Uslar Pietri, A. (1979). *Fantasmas de dos mundos*. Barcelona: Seix Barral.
- Wellek, R. y A. Warren (1985). *Teoría literaria*. 4ª ed. Madrid: Gredos.
- White, H. (2001). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

- _____ (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Zinder, V. (2002). *Configurações da narrativa. Verdade, literatura e etnografia*. Frankfurt: Vervuert Iberoamericana.

7. 3. Eje Epistemológico

FUNDAMENTACIÓN

Uno de los elementos centrales que justifica la existencia de la actividad docente es la mediación de contenidos o asignaturas que producen las distintas ciencias, los cuales determinan en cierto grado el carácter y tipo de interrelación que se establece entre los sujetos del proceso educativo. La permanencia de los conocimientos en la docencia obliga a que el docente conozca las distintas argumentaciones de quienes producen los conocimientos para que, de manera consciente, reconozca la solidez del contenido que se encuentra en el centro de su actividad y del cual debe apropiarse el alumno.

La apropiación del sustento epistemológico de las asignaturas del currículo de educación básica es todavía más importante cuando éstas tienen que ver con el conocimiento del hombre, puesto que constituyen la respuesta que las generaciones adultas buscan legar a las nuevas como sujetos en proceso de formación.

La búsqueda de los orígenes del conocimiento, como premisa para realizar un trabajo docente de calidad, conduce, inclusive, a la revisión de los criterios que fundamentan la viabilidad de la acción docente, como actividad formadora de los seres humanos, para responder con creatividad y seguridad a los retos de los tiempos actuales.

PROPÓSITO GENERAL

Establecer relaciones entre los fundamentos epistemológicos que constituyen los orígenes del conocimiento desde la perspectiva de las Humanidades, con el fin de hacerse del sustento teórico que permita definir objetos de investigación; a la vez obtener las herramientas filosóficas sobre las cuales se han construido los conocimientos de las Ciencias Sociales y de las Humanidades.

CURSOS

Epistemología de la Docencia

Análisis del Discurso

Teoría Literaria

Teoría de la Historia

EPISTEMOLOGÍA DE LA DOCENCIA

Curso 1°

Créditos: 7

Modalidad: Curso teórico

PRESENTACIÓN

El debate epistemológico de los últimos tiempos acerca de la educación y el aprendizaje desde la perspectiva del *pensamiento complejo* conduce a la investigación educativa a revisar los procesos educativos en todos los grados para propiciar aprendizajes que le permitan al alumno desarrollar su capacidad de *aprender a aprender* y a desenvolverse en la sociedad global.

El concepto de educación denota un proceso, no solamente formativo, sino de aprendizaje constructivo y axiológico que permea la vida del ser humano donde se construyen y reconstruyen saberes. El pensamiento complejo es, entonces, un pensamiento al mismo tiempo crítico y creativo que tiene en cuenta las dimensiones cognitivas y afectivas de los procesos de aprendizaje, lo que permite al ser humano una visión global e integradora de la inteligencia.

En este sentido, la formación del pensamiento complejo en los alumnos de educación básica es un proceso que tiene que ver con la forma en como se construye el conocimiento humanístico en el aula. Investigar sobre los conocimientos previos (conceptos, nociones) y los estereotipos que han construido los alumnos es el punto de partida para analizar las implicaciones de estas nociones y la posibilidad de construir andamiajes para una visión del mundo crítica y compleja.

El debate sobre la posibilidad de transformar el pensamiento simple en pensamiento complejo adquiere relevancia en la construcción de un modelo de intervención docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Humanidades.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Analizar desde las corrientes pedagógicas contemporáneas, los conceptos y procesos epistemológicos implicados en el proceso de aprendizaje con la finalidad de construir objetos de estudio que respondan a cómo es, qué calidad de los aprendizajes, en qué

condiciones se enseñan los saberes escolares y qué sujetos y aprendizajes se desarrollan en las prácticas escolares.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Establecer las relaciones pertinentes entre las pedagogías crítica y operatoria como las teorías pedagógicas que dan sustento a la docencia de las Humanidades para desarrollar el pensamiento complejo en los alumnos de educación básica.
2. Elaborar las nociones y conceptos del campo social para orientar la intervención docente, reconociendo los grados de desarrollo, los conocimientos y las habilidades en los alumnos.
3. Cuestionar los estereotipos y los conceptos simples que se acuñan en educación básica y definir las posibilidades desde la docencia para generar un pensamiento crítico y multirreferencial en los sujetos del aprendizaje.

BLOQUES

I. Corrientes pedagógicas contemporáneas

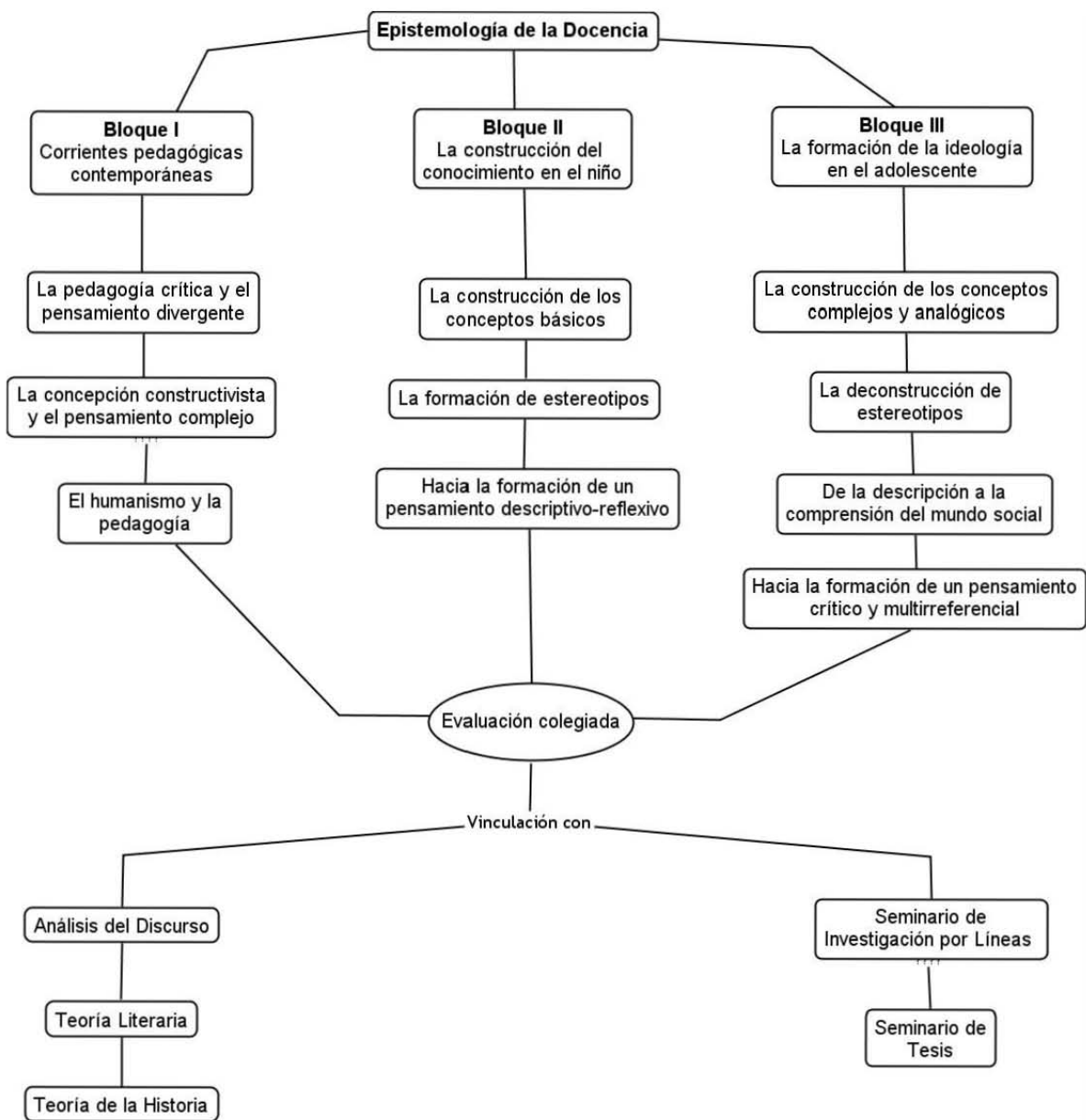
- a. La pedagogía crítica y el pensamiento divergente
- b. La concepción constructivista y el pensamiento complejo
- c. El humanismo y la pedagogía

II. La construcción del conocimiento humanístico en el niño

- a. La construcción de nociones y conceptos básicos
- b. Hacia la formación de un pensamiento descriptivo-reflexivo

III. La formación de la ideología en el adolescente

- a. La construcción de los conceptos complejos y analógicos
- b. La construcción y deconstrucción de estereotipos
- c. De la descripción a la comprensión del mundo social
- d. Hacia la formación de habilidades para un pensamiento crítico y multirreferencial



BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (1998). "Para qué y cómo trabajar los conocimientos previos de los alumnos; un aporte de la sociología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria". En *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. México: Paidós.
- Camillioni, L. et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Carretero, M. et al. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Delval, J. (1991). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México: Paidós.
- Freire, P. (1989). "La educación para una transformación radical de la sociedad. Un aprendizaje político". En Freire, Ander-Egg et al., *Una educación para el desarrollo*. Buenos Aires: Humanitas.
- Sacristán, J. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- _____ (1999). *Poderes inestables en la educación*. Madrid: Morata.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ricci, R. (1999). *Acerca de una epistemología integradora*. Chile: Universidad de Chile/Facultad de Ciencias Sociales.
- Roger, C. (1993). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Saint-Ong, M. (2000). *Yo explico pero ellos...¿aprenden?* México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Zambrano Leal, A. (2002). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali: Biblioteca Pedagógica.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Semestre: 3º

Créditos: 8

Modalidad: curso teórico

PRESENTACIÓN

Este curso surge de la necesidad de encontrar un punto de confluencia disciplinaria entre la Historia, la Lengua y la Literatura. El análisis del discurso se ha venido constituyendo en una perspectiva analítica útil para la investigación educativa, en la medida en que hace confluir en sus estudios elementos multirreferenciales que tienen en común una concepción antiesencialista, de corte relacional y de rechazo a todo fundamento determinista.

El curso constituye un acercamiento panorámico a esta perspectiva de investigación social, por esto es necesario que se discutan materiales de carácter conceptual y metodológico y, al mismo tiempo, se consideren estudios sobre educación con esta postura.

Es recomendable que en el desarrollo de los bloques se procure abreviar en la experiencia de grupos de investigación educativa que han trabajado la perspectiva en estudio, como el Departamento de Investigación Educativa del Cinvestav, la Facultad de Filosofía y Letras y el CIIS de la UNAM.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Introducir al estudiante en el reconocimiento y empleo del Análisis de Discurso como una perspectiva de investigación social.

BLOQUES

I. Herramientas conceptuales

a. Conceptos de discurso y educación

b. Implicaciones sociológicas y lingüísticas

II. Aspectos técnico-analíticos

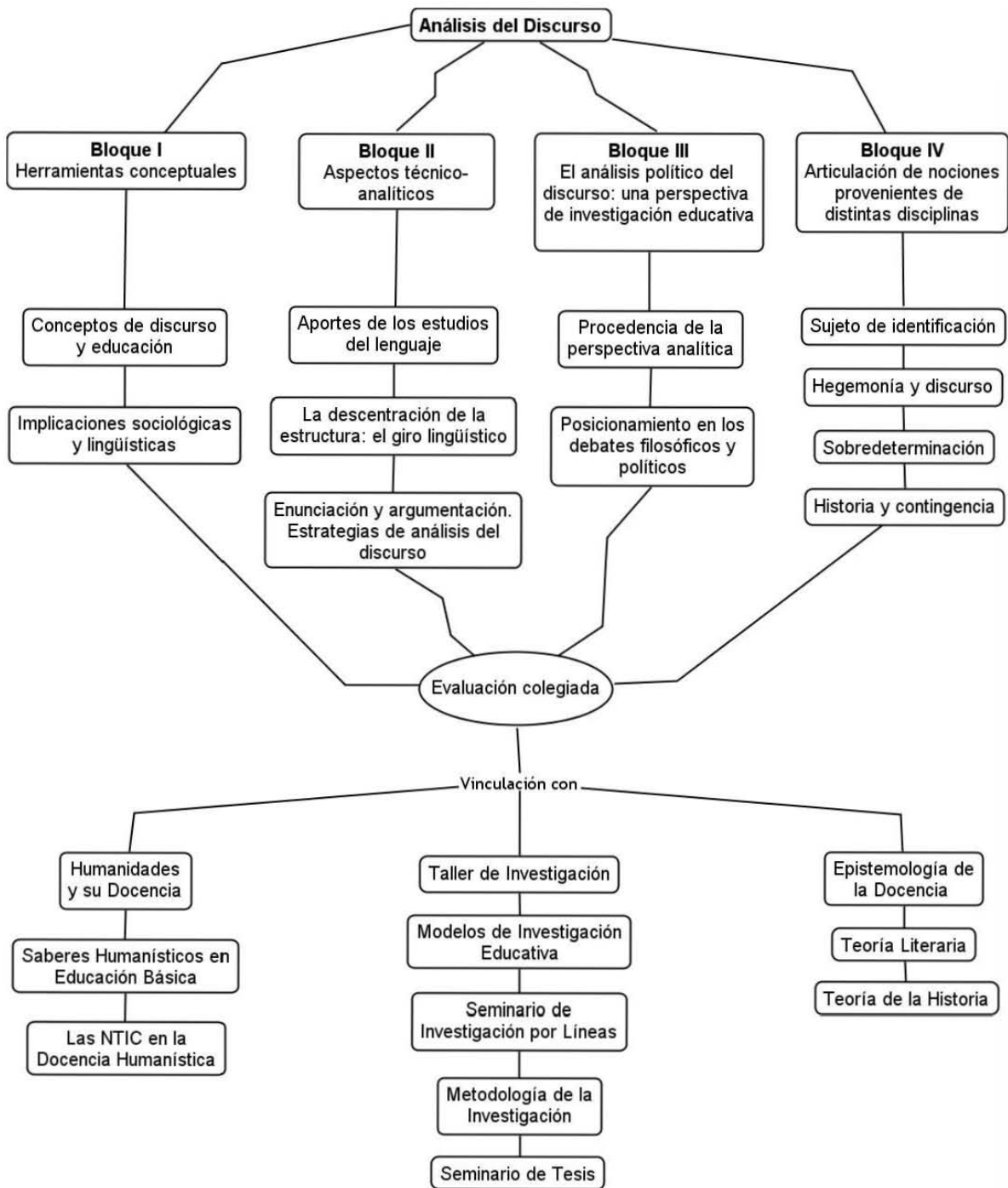
- a. Aportes de los estudios del lenguaje
- b. La descentración de la estructura: el giro lingüístico
- c. Enunciación y argumentación. Estrategias de análisis del discurso

III. El análisis político de discurso: una perspectiva de investigación educativa

- a. Procedencia de la perspectiva analítica
- b. Posicionamiento en los debates filosóficos y políticos

IV. Articulación y empleo de nociones provenientes de distintas disciplinas en investigaciones educativas

- a. Sujeto e identificación
- b. Hegemonía y discurso
- c. Sobredeterminación
- d. Historia y contingencia



BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. de (2002). *Currículum universitario. Académicos y futuro*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Althusser, L. (1967). "Contradicción y sobredeterminación". En *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1983). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). "Análisis de discurso y educación". En *Documentos DIE 26*. México: DIE-CINVESTAV.
- _____ (2004). *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdés.
- Foucault, M. (1979). "Nietzsche, la genealogía, la historia". En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Lechte, J. (1994). *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid: Cátedra.
- Laclau, E. (1994). "Post-marxismo sin pedido de disculpa". En *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (1987). "Mas allá de la positividad de lo social". En *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.
- _____ (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laplanche y Pontalis (1987). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Perelman y Olbrechts Tyteca (1988). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.
- Saussure, F. de (1987). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Torring, J. (1997). "Un repaso al análisis de discurso". En Buenfil (coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés-Seminario de Profundización de Análisis Político de Discurso.

TEORÍA LITERARIA

Semestre: 3º

Créditos: 8

Modalidad: curso

PRESENTACIÓN

Teoría Literaria se ubica en el Eje Epistemológico y se vincula con las cuatro materias de Historia y Literatura, Análisis del Discurso y con el Seminario de Tesis; con este curso, el estudiante adquirirá el mínimo de herramientas teórico-analíticas que le permitirán un mejor y mayor acercamiento al texto literario en sus variantes prosísticas, poéticas y ensayísticas, con el objetivo de que enriquezca sus diversas lecturas tanto en sus estudios durante la Maestría, como en su práctica docente. Resulta necesario enfatizar el concepto enriquecimiento de lecturas, ya que esto explica la ubicación del curso en el tercer semestre, pues en los dos primeros se busca acercar al estudiante a los textos literarios y, posteriormente, introducirlo a la teoría literaria; caso contrario, se corre el riesgo de supeditar el ejercicio literario a la teoría.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Introducir al estudiante a los principales momentos de los estudios literarios contemporáneos y de las corrientes de análisis de los textos literarios.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Conocer los tres ejes conceptuales de los estudios literarios: autor, texto y lector
2. Identificar las principales líneas y conceptos de las escuelas más representativas
3. Lectura, análisis y crítica de textos producidos por teóricos relevantes de cada una de las escuelas estudiadas
4. Desarrollar la habilidad para adecuar propuestas teóricas a partir de las necesidades intrínsecas del texto a analizar.

BLOQUES

I. Bases de la teoría literaria contemporánea

- a. Ferdinand de Saussure y el *Curso de lingüística general*
- b. Principales autores y conceptos del Formalismo Ruso

II. Estructuralismo y post-estructuralismo

a. Estructuralismo y literatura

Claude Lévi-Strauss

Roman Jakobson

b. Entre el estructuralismo y el post-estructuralismo

Gérard Genette

Roland Barthes

Umberto Eco

c. El post-estructuralismo

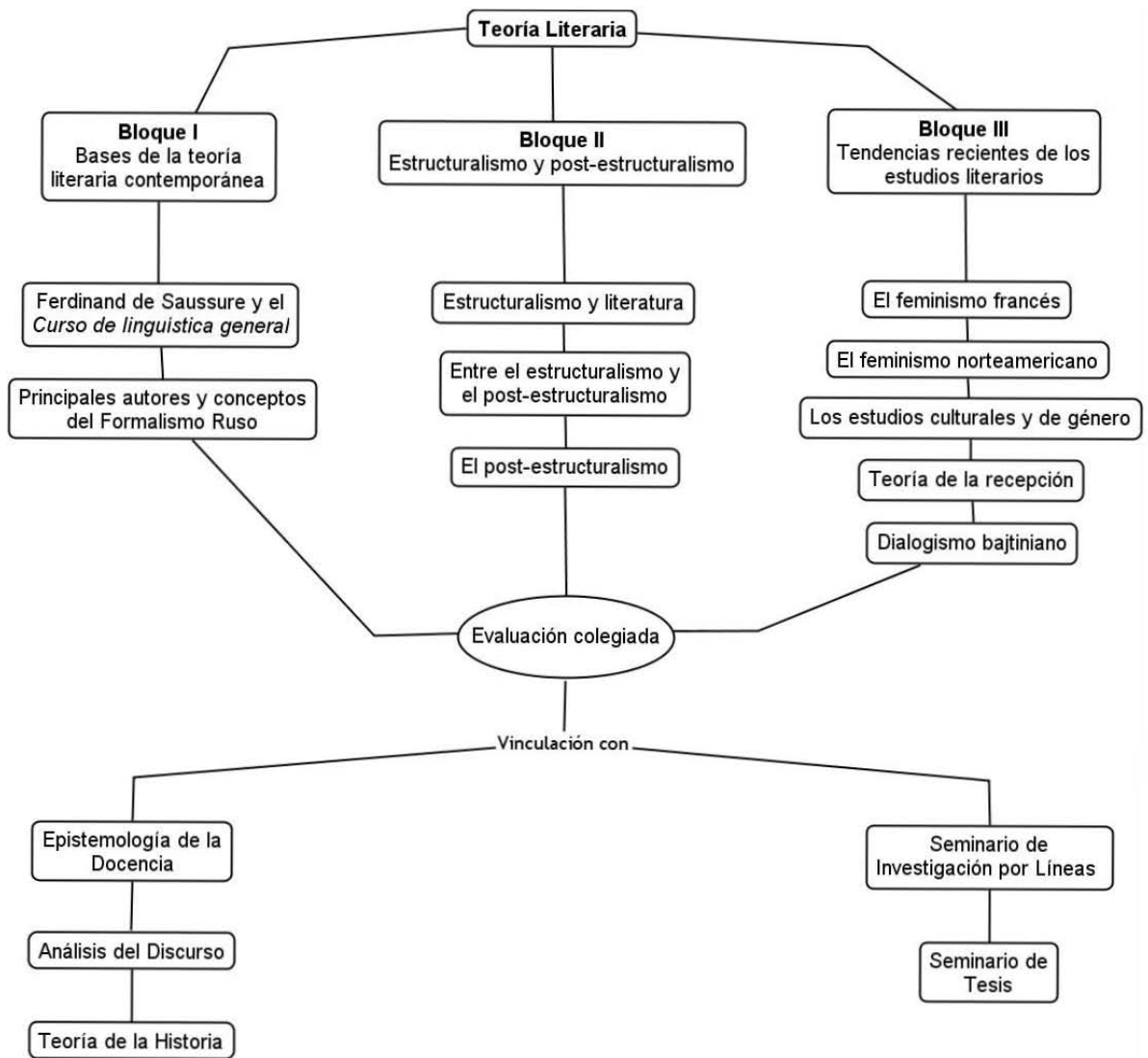
Jacques Lacan

Michel Foucault

Jacques Derrida, Paul de Man y la deconstrucción

III. Tendencias recientes de los estudios literarios

- a. El feminismo francés
- b. El feminismo norteamericano
- c. Los estudios culturales y de género
- d. Teoría de la recepción
- e. Dialogismo bajtiniano



BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza.
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto y Lección inaugural*. México: Siglo XXI.
- _____ et al. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, Michel (1969). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Genette, Gérard (1980). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Jakobson, Roman et al. (1970). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.
- _____ (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Lacan, Jacques (1981) *El seminario I. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Man, P. de (1990). *La resistencia a la teoría*. Visor: Madrid.
- Moi, T. (1988). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.
- Saussure, F. de (1987). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Vs. As. (1987). *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2003). *Los estudios culturales en México* (coord. José Manuel Valenzuela Arce). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica.

TEORÍA DE LA HISTORIA

Semestre: 3º

Créditos: 7

Modalidad: curso teórico

PRESENTACIÓN

El curso de Teoría de la Historia, que forma parte del Eje Epistemológico, se propone aportar a los docentes el sustento científico del conocimiento histórico que en los programas de educación básica busca dar sustento al proceso de formación identitaria nacional y regional de las nuevas generaciones. El enfoque de los planes de educación básica establece la formación de nociones propias del conocimiento histórico como base para la cristalización de la conciencia histórica individual y social.

Para que el docente de educación básica pueda cumplir con el enfoque oficial es necesario que conozca las posturas epistemológicas respecto de la generación del conocimiento científico y, con base en ellas, tenga elementos para pronunciarse sobre los criterios que sustentan el conocimiento histórico y para revalorar la importancia de enseñar Historia en los actuales tiempos de globalización.

Al ubicar el conocimiento histórico en el concierto de las Ciencias Sociales y las Humanidades, podrá abundarse en las características del método del historiador y la naturaleza del producto a la luz de los cambios que en ellos impuso la modernidad y su tránsito a la posmodernidad.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Reconocer los criterios y conceptos que fundamentan la naturaleza del conocimiento histórico, a la luz de las tradiciones epistemológicas en que se amparan las Ciencias Sociales y las Humanidades.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Distinguir las grandes posturas epistemológicas o teorías del conocimiento científico.
2. Reconocer las variaciones en el concepto de objeto de estudio y método de construcción del conocimiento, así como los criterios de cientificidad de la Historia que postulaban las distintas corrientes de la modernidad.

3. Explicar los elementos del giro historiográfico y su impacto en las bases constitutivas del conocimiento histórico.

BLOQUES

I. El conocimiento científico

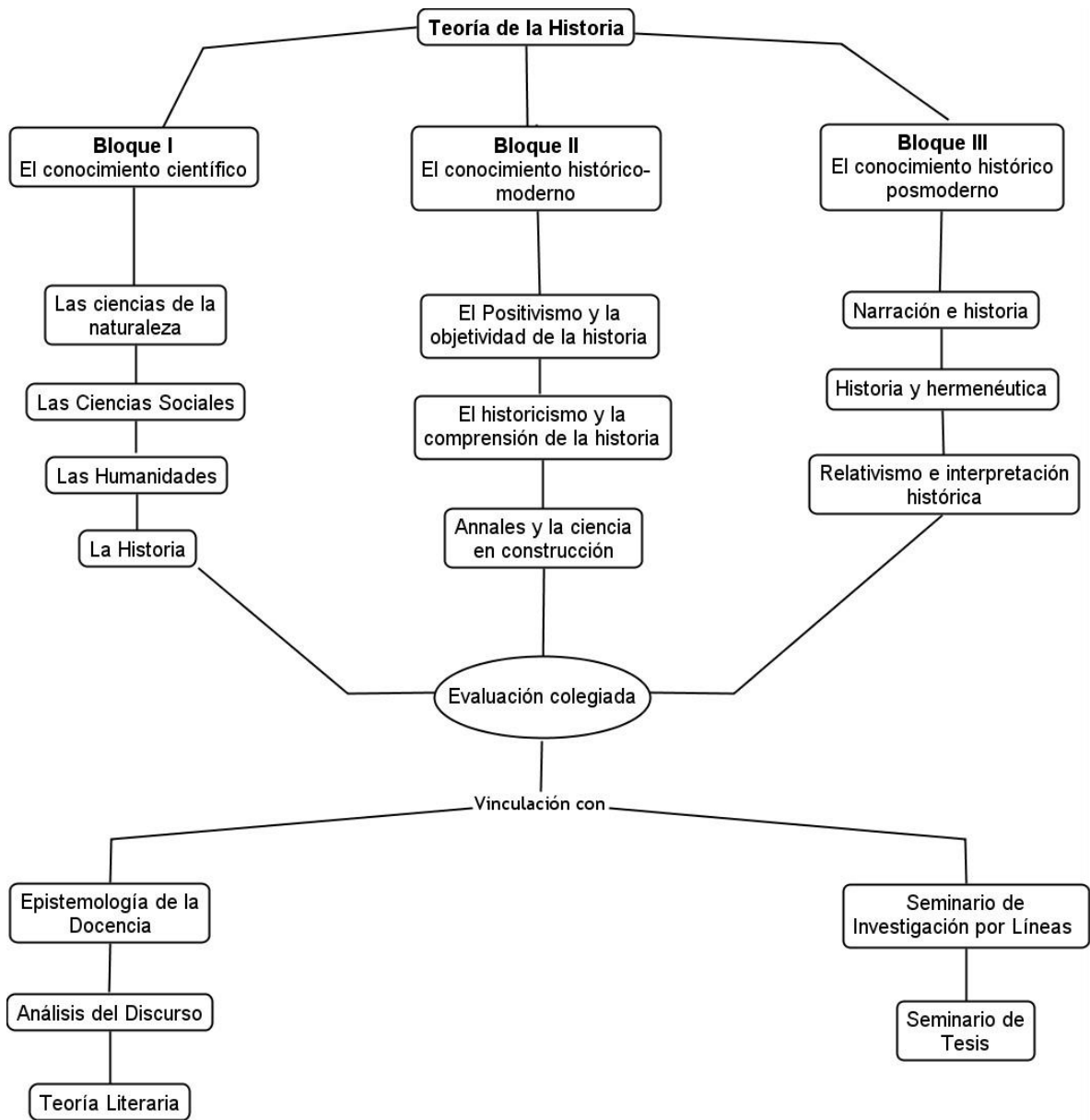
- a. Las ciencias de la naturaleza
- b. Las Ciencias Sociales
- c. Las Humanidades
- d. La Historia

II. El conocimiento histórico moderno

- a. El positivismo y la objetividad de la Historia
- b. El historicismo y la comprensión de la Historia
- c. *Annales* y la ciencia en construcción

III. El conocimiento histórico posmoderno

- a. Narración e historia
- b. Historia y hermenéutica
- c. Relativismo e interpretación histórica



BIBLIOGRAFÍA

- Berlin, I. (1992). *Contra la corriente. Ensayos sobre historia de las ideas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bermejo Barrera, J. C. (1994). *Entre historia y filosofía*. Madrid: Akal.
- _____ (1991). *Fundamentación lógica de la historia*. Madrid: Akal.
- Cassani, J. L. y A. J. Pérez Amuchástegui (1980). *Del epos a la historia científica*. Buenos Aires: Ábaco.
- Chalmers, A. (1996). *¿Qué es esa cosa que se llama ciencia?* México: Siglo XXI.
- Mardones J. y Ursua N. (1988). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*. México: Fontamara.
- Carr, E. H. (2000). *¿Qué es la historia?* México: Planeta.
- Collazo, J. (1996). *La naturaleza del conocimiento histórico*. Toluca: UAEM.
- González, L. (1981). *El oficio de historiar*. México: El Colegio de Michoacán.
- Guidens, A. y J. Turner (1990). *La teoría social hoy*. México: Alianza-Conaculta.
- Historia y Graffía*. 24. 2005.
- Hollis, M. (1998). *Filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Febvre, L. (1993). *Combates por la historia*. Madrid: Planeta.
- Lozano, J. (1994). *El discurso histórico*. Madrid: Alianza.
- Monzón, J. y S. Jerónimo (coords.) (2002). *Reflexiones en torno a la historiografía contemporánea*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Raymond, A. (2001). *Lecciones sobre la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rusen, J. (2000). *Debates recientes en la teoría de la historiografía alemana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Iberoamericana.
- Vilar, P. (1981). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- Wallerstein, E. (coord.) (1980). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Walsh, W. H. (1980). *Introducción a la filosofía de la historia*. México: Siglo XXI.

7. 2. Eje Metodológico

FUNDAMENTACIÓN

De la intervención a la investigación

La intervención es concebida como un proceso que pretende determinados efectos. Intervenir significa “venir entre”. Se trata de intervenir para resolver problemas, tensiones o dificultades relacionadas con el aprendizaje de las Humanidades. En el acto de intervenir se aplica un conocimiento que al generar estructuras explicativas nuevas se posibilita también producir conocimiento nuevo.

Si se parte del hecho de que entre el objeto de intervención y el docente hay una relación intersubjetiva (y no netamente objetiva), ésta se halla implicada desde un primer momento de la investigación en que el cambio se presenta en el plano de las representaciones sobre la docencia. Es un acto de implicación-explicación (replegar-desplegar) en el sentido en que lo utiliza Jacques Ardoino: “Explicación es la mirada que controla el espacio y lo que ahí está desplegado”.³

En las Humanidades, el trabajo de intervención consiste en reconocer y comprender las propias implicaciones y las de los otros con miradas entrecruzadas, esto es, en esa relación de intersubjetividades. Los propósitos praxiológicos implican la apropiación de una perspectiva de mejoramiento, una búsqueda de optimización de la acción y la aportación de información para contribuir a la toma de decisiones en el ámbito educativo. Teorizar la práctica es una acción muy útil para los docentes cuando se parte desde el cuestionamiento pedagógico.

El puente entre la intervención y la investigación se construye por un conjunto de dispositivos que siempre tienen como función principal establecer una relación equilibrada, óptima entre la implicación y la distanciación. Habría que insistir en que cabe la objetividad total en tanto que no hay absolutos; hay, más bien, articulaciones significativas. La subjetividad en la implicación también es un medio de conocimiento mediante el cual se descubren situaciones que de otra manera no podrían reconocerse.

Contra las formas binarias de pensamiento puede afirmarse que la implicación y la subjetividad hacen daño a la objetividad pero también son un medio de enriquecimiento;

³ *Intervención e investigación*. Conferencia dictada en México el 11-09-03.

de hecho, son los dos, lo uno y lo otro. No puede hacerse de otra manera en las Ciencias Sociales, las ciencias humanas. Cuando se está en este campo es necesario establecer una relación entre la implicación inevitable y una cierta distanciamiento necesaria. Aquí estaría la característica nodal del acto de investigar.

Entonces el Eje Metodológico, por el carácter profesionalizante de la EMEH, propicia que los estudiantes desarrollen un trabajo de investigación que parte del conocimiento de los elementos constitutivos de la enseñanza de las Humanidades: la docencia y los propios objetos de conocimiento de estas disciplinas.

Concebimos al proceso investigativo como el tejido que resulta de tres elementos: los referentes empíricos, las preguntas de investigación y las herramientas de inteligibilidad.

Se concibe el proceso de investigación tiene a lo largo del programa una tendencia formativa y se refleja en los productos de cada semestre que son el objeto de evaluación de los otros ejes de este programa de posgrado. Incluso en el tercer semestre, dedicado en su conjunto a los cursos del eje epistemológico, el resultado es la fundamentación teórica con un carácter interdisciplinario del objeto de estudio.

El desarrollo de este Eje, permitirá conducir el trabajo e investigación de los estudiantes desde la elaboración del proyecto hasta su conclusión en el documento que se presentará para efectos de la obtención del grado.

PROPÓSITO GENERAL

1. Contribuir, mediante el tratamiento multirreferencial de los objetos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Humanidades, a la ampliación de la perspectiva analítica de la función pedagógica de los docentes.
2. Que los estudiantes fundamenten que para vislumbrar la dimensión compleja de los contenidos del saber humanístico requieren un tratamiento interdisciplinario.

CURSOS

Taller de Investigación

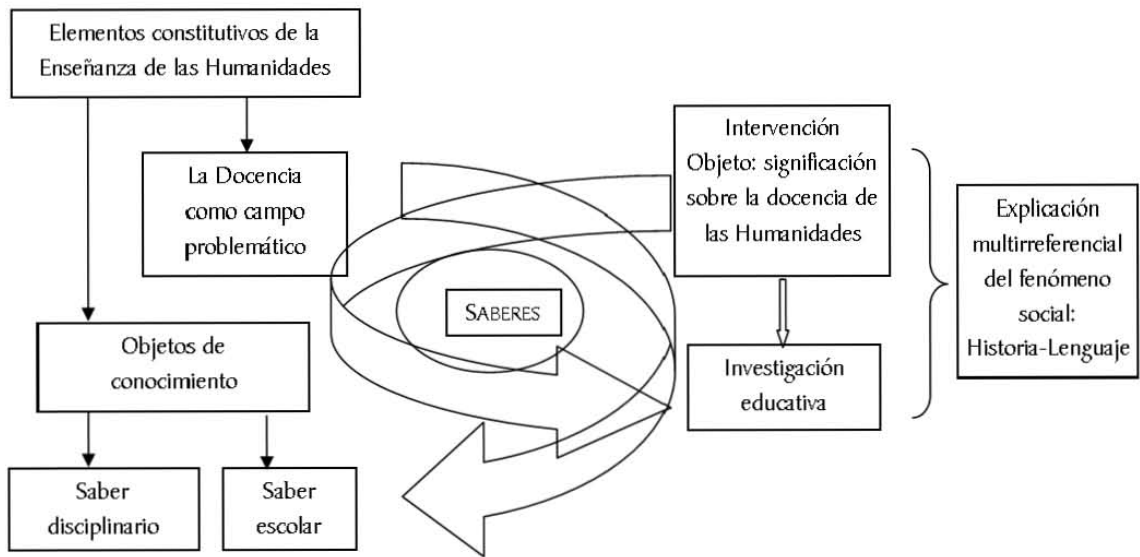
Modelos de Investigación Educativa

Metodología de la Investigación Humanística

Seminario de Investigación

Seminario de Tesis

Estructura conceptual del Eje Metodológico



TALLER DE INVESTIGACIÓN

Semestre: 1º

Créditos: 4

Modalidad: taller

PRESENTACIÓN

Este taller proporciona al estudiante los elementos necesarios tanto para el análisis de textos informativos como para la elaboración de escritos académicos. Para no reducirlo a la mera práctica de desarrollo de elementos técnicos, se ha pensado que el contenido de los textos sea sobre la docencia de las Humanidades en la educación básica, lo cual se posibilita por el vínculo de este taller con el curso del Eje de Docencia del primer semestre.

Con el escrito sobre la problematización docente, inicia el proceso de elaboración de un proyecto de intervención que se concluye en el segundo semestre.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Desarrollar las habilidades para el análisis de textos y la elaboración de escritos académicos sobre la problematización de la docencia en la enseñanza de las Humanidades.

BLOQUES

I. Lectura y escritura de textos académicos

- a. Referentes para el análisis de textos académicos
- b. Tipos de escritos y la argumentación
- c. Redacción de textos

II. El aparato crítico en un escrito académico

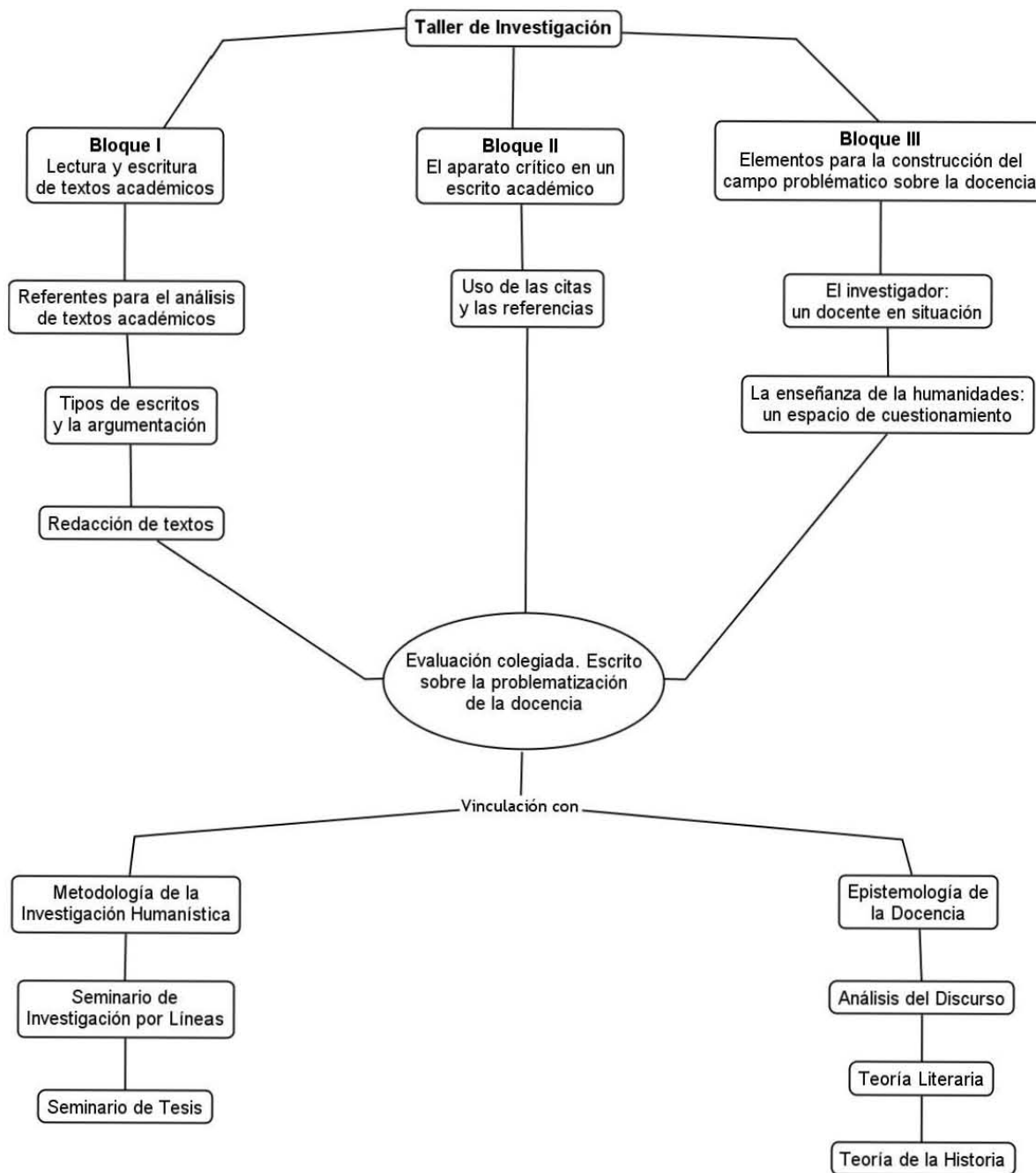
Uso de las citas y las referencias

III. Elementos para la construcción del campo problemático sobre la docencia

- a. El investigador: un docente en situación
- b. La enseñanza de las Humanidades: un espacio de cuestionamiento

PRODUCTO DEL CURSO

Escrito sobre la problematización de la docencia en la enseñanza de las Humanidades.



MODELOS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Semestre: 2º

Créditos: 4

Modalidad: taller

PRESENTACIÓN

Dado que el proyecto de intervención tiene por objeto la significación sobre la docencia de las Humanidades, este segundo curso del Eje Metodológico está pensado como un espacio en el que los estudiantes establezcan una red entre el máximo de elementos que definen a la enseñanza humanística.

La red permitirá superar la visión reduccionista que suele llevar a los docentes a la búsqueda de alternativas que sólo pretenden dinamizar la enseñanza, sin cuestionarse el contenido ni reconocer las nociones ni las formas en que el estudiante accede a aquéllos y puede elaborar éstas.

Los bloques responden a un orden que ubica la intervención en una perspectiva metodológica determinada de la investigación educativa; luego se propone el análisis crítico de algunos proyectos de innovación y se definen los apartados de un modelo que, se supone, integra una visión compleja de la docencia de las Humanidades.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Definir una estrategia de articulación metodológica de los componentes de la enseñanza de las Humanidades en un proyecto de intervención o de investigación educativa.

BLOQUES

I. Paradigmas de la investigación educativa

- a. El enfoque positivista
- b. El planteamiento interpretativo de las Ciencias Sociales
- c. La investigación-acción
- d. La estrategia constructivista

II. Análisis de la experiencia escolar de la intervención

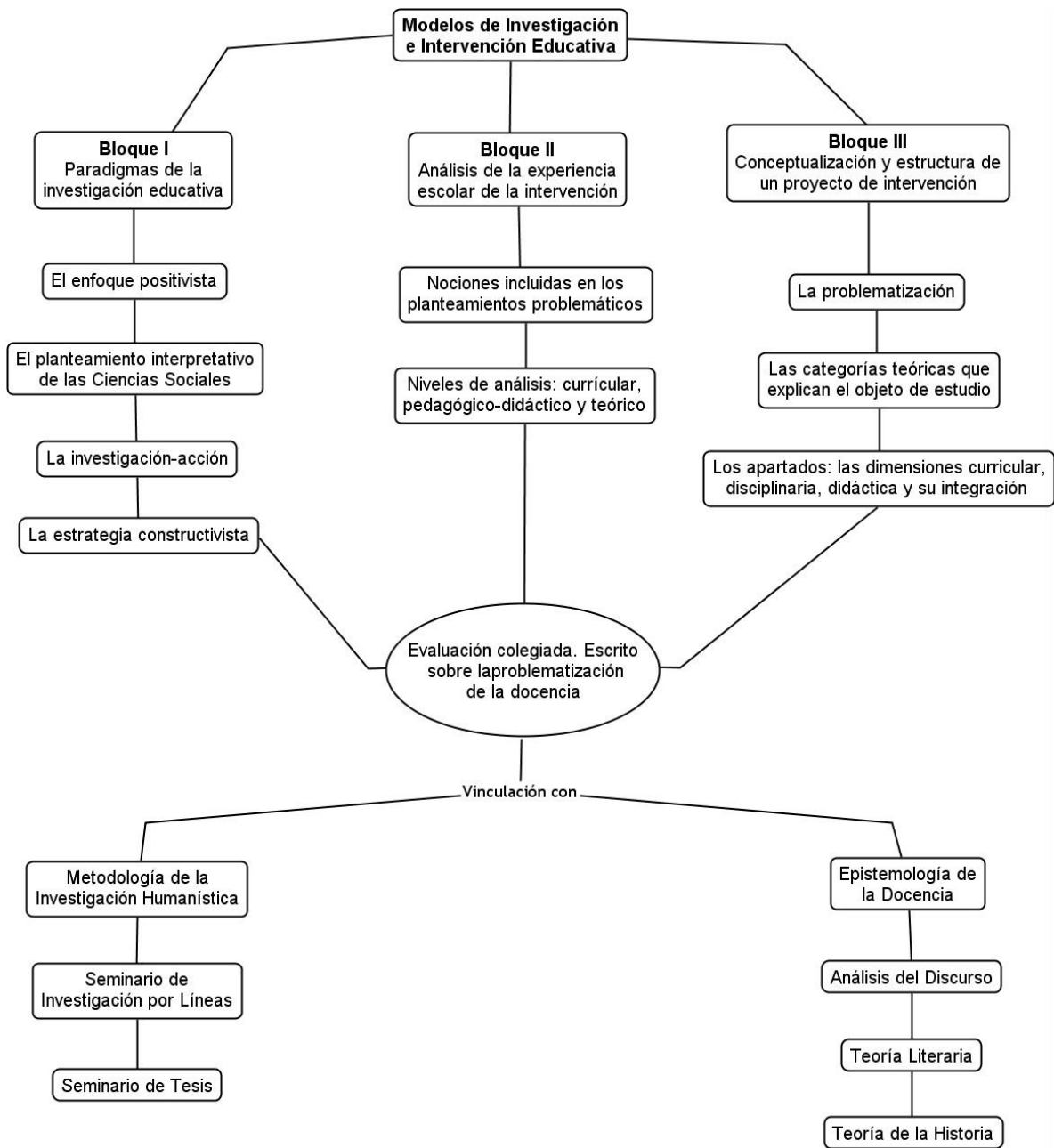
- a. Nociones que están incorporadas en los planteamientos problemáticos
- b. Niveles de análisis: curricular, pedagógica-didáctico y teórico

III. Conceptualización y estructura de un proyecto de intervención

- a. La problematización
- b. Las categorías teóricas que explican el objeto de estudio
- c. Los apartados: la dimensión curricular, la dimensión disciplinaria, la dimensión didáctica y su integración

PRODUCTO DEL CURSO

Proyecto de intervención



NOTA

El tercer semestre del programa de la EMEH desarrolla los cursos del Eje Epistemológico, cuyo producto para el Eje Metodológico debe ser la delimitación teórica. El estudiante cuenta para esto con el apoyo de un tutor.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA

Semestre: 4º

Créditos: 4

Modalidad: curso-taller

PRESENTACIÓN

En el tercer semestre, con el desarrollo de los cursos del Eje Epistemológico, el estudiante de la EMEH habrá situado su tema de interés en una cierta matriz interdisciplinaria, por lo que con los referentes informativos estará en condiciones de formalizar un proyecto de investigación.

Debe reconocerse que la construcción del objeto de estudio toma la forma de una espiral, en la que suele regresarse más de una ocasión al mismo punto, pero con una mirada diferente: el curso inicia desde un planteamiento problemático, los objetivos que guían la investigación y un esquema que evidencia las relaciones entre los elementos a considerar; se sigue con la definición de los referentes teórico-metodológicos y se concluye con su presentación escrita con especial cuidado de los elementos formales y del aparato crítico.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Estructuración de los elementos del proyecto de investigación

BLOQUES

I. La construcción del objeto de estudio

- a. Problematización
- b. Objetivos
- c. Esquema de trabajo

II. La metodología de la investigación

- a. Marco referencial y marco teórico
- b. Técnicas de investigación y fuentes de información

III. Escritura del proyecto

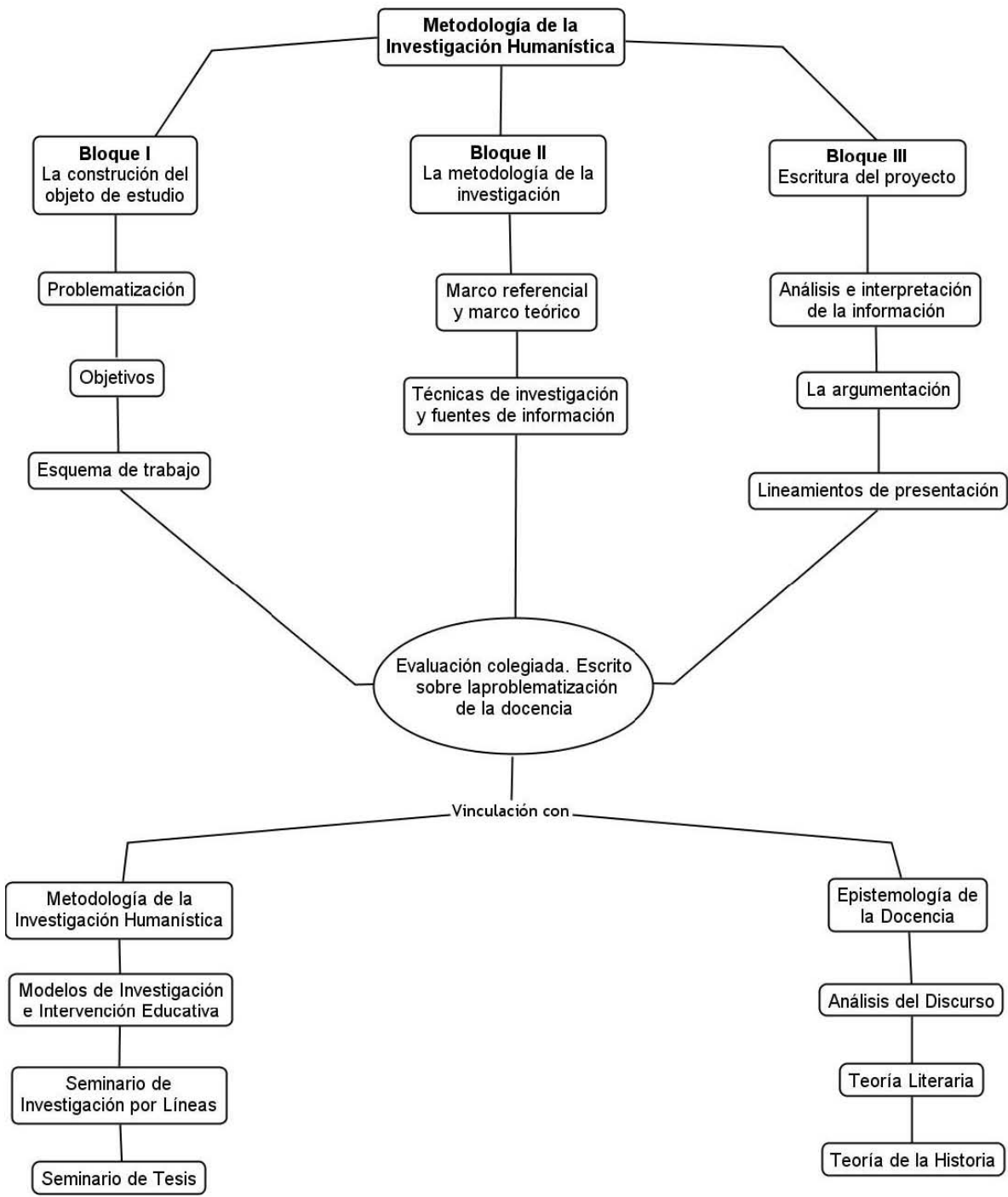
a. Análisis e interpretación de la información

b. La argumentación

c. Lineamientos de presentación

PRODUCTO DEL CURSO

Proyecto de investigación definitivo



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

Semestre: 4º

Créditos: 6

Modalidad: seminario

PRESENTACIÓN

En este Seminario se va desarrollando la investigación ubicada en una de las Líneas definidas en este documento:

1. Modelos de Docencia Humanística
2. Conocimiento Humanístico y Currículo
3. Comprensión y Producción del Conocimiento Humanístico

El coordinador de cada seminario es el responsable del proyecto de la Línea. Aquí también se hace patente la emergencia de los temas transversales que dan forma al conocimiento y los problemas emergentes, con la intención de adquirir una visión más profunda del conocimiento de lo social: género, interculturalidad, formación ciudadana y nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Desarrollar la investigación a partir del proyecto diseñado.

PRODUCTO DEL CURSO

Presentación de proyectos y de avances de investigación.

SEMINARIO DE TESIS

Semestre: 5º

Créditos: 12

Modalidad: Seminario

PRESENTACIÓN

Dado que en este espacio curricular se continúa con la investigación, aquí no se establecen bloques de contenidos. El desarrollo del Seminario se efectúa según los avances y necesidades de los estudiantes.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Concluir el trabajo de investigación para efectos de la obtención del grado.

REQUISITOS GENERALES

- a. Respuestas argumentadas a las preguntas de investigación planteadas
- b. Suficiencia de los referentes empíricos
- c. Fortaleza y uso de la estructura conceptual
- d. Congruencia y Lógica de la disposición del escrito
- e. Cuidado de los elementos formales del texto
- f. Coherencia de las conclusiones
- g. Especificación de los principales aportes
- h. Referencias actualizadas

PRODUCTO DEL CURSO

Versión final del trabajo de investigación.

Los créditos por la elaboración del documento final son otorgados en el momento de la exposición formal del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DEL EJE

- Arcos Llorach, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alía Miranda F. (2005). *Técnicas de investigación para historiadores: Las fuentes de la historia*. España: Síntesis.
- Alonso, J. A. (1999). *Metodología*. México: Limusa.
- Alvarado Figueroa, L. E. (2006). *Técnicas para elaborar investigaciones*. México: Éxodo.
- Ardoino, J. (1993). *Intervención e investigación*. Conferencia.
- Bassedas, E. et al. *Investigación educativa y diagnóstico psicopedagógico*. México: Paidós.
- Basulto, H. (1991). *Diccionario de verbos*. México: Trillas.
- _____ (1988). *Curso de redacción dinámica*. 14ª ed. México: Trillas.
- Buendía Eisman, L. et al. (1998). *Métodos de la investigación en psicopedagogía*. México: Mc Graw Hill.
- Camarena Ocampo, E. (2006). *Investigación y pedagogía*. México: Gernika.
- Carr, W. y S. Kemmis (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cohen, S. (1995). *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*. México: Planeta.
- Coll-Vinent, R. (1980). *Curso de técnicas de expresión*. Barcelona: Bibliograf.
- Delgado, J. M., J. Gutiérrez, (coords.) (1999). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis.
- Eco U. (2006). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Fierro, C. et al. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en investigación acción*. México: Paidós.
- García Avilés, A. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. México: Plaza y Valdés.
- García Córdoba, F. (2002). *La tesis y el trabajo de tesis. Recomendaciones metodológicas para la elaboración del trabajo de tesis*. México: Limusa.
- Garza Mercado, A. (2006). *Normas de estilo bibliográfico para ensayos semestrales y tesis*. México: El Colegio de México.

- _____, *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales*. México: El Colegio de México.
- Gili Gaya, S. (1981). *Curso superior de sintaxis española*. 13ª ed. Barcelona: Bibliograf.
- Henríquez Ureña, P. y A. Alonso (1974). *Gramática castellana*, 2ª ed. La Habana: Pueblo y Educación. [Dos tomos]
- Hernández Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Ultra.
- Hidalgo Guzmán, J. L. (1992). *Investigación educativa: Una estrategia constructiva*. México: Paradigmas Ediciones.
- Linares, M. (1979). *Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*, 2ª ed. Madrid: Paraninfo.
- Marín, F. M. (1975). *Aproximación a la gramática española*. 3ª ed. Madrid: Cincel/Kapelusz.
- Martínez de Sousa, J. (1974). *Dudas y errores de lenguaje*. Barcelona: Bruguera.
- Moliner, M. (1994). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. [Dos tomos]
- Montemayor Hernández, M. et al. (2006). *Guía para la investigación documental*. México: Trillas.
- Prellezo, J. M. y J. Manuel García (2003). *Investigar: metodología y técnicas del trabajo científico*. París: CCS.
- RAE (1975). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Saad, A. M. (1990). *Manual del redactor*. México: Diana.
- ____ (1991). *Redacción. (Desde cuestiones gramaticales hasta el informe formal extenso)*. México: CECSA.
- Seco, M. (1993). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. México: Espasa Calpe.
- ____ (1995). *Gramática esencial del español (Introducción al estudio de la lengua)*. México: Espasa Calpe.
- Seco, R. (1989). *Manual de gramática española*. 11ª ed. Buenos Aires: Aguilar.
- Serafini, M. T. (1997). *Cómo se escribe*. México: Paidós.
- ____ (1997). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Vivaldi, G. M. (1983). *Curso de redacción: teoría y práctica de la composición y el estilo*. 19ª ed. México: Paraninfo-Prisma.

Wittrock, M. C. (1999). *La investigación de la enseñanza II*. México: Paidós.

Zavala Ruiz, R. (1995). *El libro y sus orillas (Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas)*. 3ª ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

8. PERFIL DE INGRESO

Para ingresar a la EMEH el aspirante imparte o ha impartido materias de contenido humanístico en educación básica.

Ha realizado acercamientos al campo de la investigación educativa, lo que le permite poseer habilidades de búsqueda, selección e interpretación de información; redacción de trabajos académicos.

9. PERFILES DE EGRESO

a. De la Especialización: el egresado tendrá los conocimientos suficientes para participar en la elaboración y puesta en práctica de intervenciones pedagógicas en las áreas de Historia, Lengua y Literatura en educación básica.

b. De la Maestría: el egresado podrá realizar estudios e investigaciones educativas que propicien la formulación de propuestas probadas de intervención pedagógica y/o generen conocimientos para la resolución de problemas en la enseñanza de las áreas de Historia, Lengua y Literatura en educación básica.

10. PROPUESTA DE TITULACIÓN

CARACTERÍSTICAS Y PROCEDIMIENTO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Este programa de posgrado tiene un carácter profesionalizante, que consiste en tomar el trabajo de la docencia como eje de transformación. La caracterización no excluye un proceso de formación para la investigación; por el contrario, lo requiere en la medida en que el propósito es superar la visión reduccionista que considera el mejoramiento de la práctica como un mero asunto de capacitación o de actualización.

El trabajo de investigación se desarrolla en dos fases: la del proyecto de intervención y la tesis o propuesta pedagógica. El Eje Metodológico⁴ del plan de estudios sirve como articulador de ambos procesos consecutivos. El proyecto de intervención es diseñado y desarrollado durante los dos primeros semestres, que constituyen la Especialización, mientras que la tesis o la propuesta pedagógica se realizan en los semestres 3º a 5º y constituyen el trayecto de la Maestría.

El proyecto de intervención da pauta para diagnosticar el estado que guarda la enseñanza y el aprendizaje escolar del conocimiento humanístico, así como la identificación y relaciones que se conforman entre los elementos disciplinarios (contenidos educativos y nociones y enfoques), psicopedagógicos (grados de desarrollo cognitivo de los estudiantes) y teóricos (historiográficos y lingüísticos).

La tesis y la propuesta pedagógica recogen el resultado parcial del acercamiento a la situación sobre la enseñanza de las Humanidades logrado en el proyecto de intervención y a partir de las líneas de investigación, se pulen los objetos de estudio.

FASE I. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

PROPÓSITOS

Con la elaboración del proyecto de intervención se propone que el estudiante:

- A. Viva el proceso como una experiencia formativa más que le permita un trabajo de integración de los contenidos de los módulos cursados.

⁴ Se ha propuesto que este Eje sea el receptor beneficiario de los aportes formativos de los otros tres ejes del plan de estudios y, por tanto, el que defina los productos de evaluación.

- B. Desarrolle el análisis de un contenido de Historia o de la Lengua y la Literatura en educación básica y articule discursivamente una constelación de elementos significantes para la enseñanza y el aprendizaje del ámbito disciplinario correspondiente.
- C. Se coloque en condiciones de generalizar este procedimiento analítico en su práctica pedagógica con las asignaturas en cuestión.

COMPONENTES

a. Problematización

El punto de partida es la identificación de problemas en torno a un contenido o periodo, preferentemente de corte contemporáneo, de la historia de México o la dificultad de la implementación del enfoque comunicativo-funcional y social del área de Español y las asignaturas que lo integran. Entendemos el problema como una situación anómala, irregular, como la ausencia, como una o varias contradicciones, que no pueden apreciarse sólo mediante los sentidos, sino que implican un acto de reflexión y que no son resueltas o explicadas por apreciaciones o el mero sentido común. Además, la explicación ni es definitiva ni esencialista, sino una mirada que colabora en la construcción del conocimiento de este objeto.

La problematización parte de una lista de preguntas a las siguientes dimensiones: disciplinaria, pedagógico-didáctica y teórico-referencial. Las preguntas son sobre el diseño del curso o asignatura del Español, sobre las habilidades cognitivas y las capacidades, sobre la Historia como devenir, sobre un planteamiento curricular, sobre el orden psico-pedagógico y sobre las implicaciones didácticas de la enseñanza.

Algunas interrogantes a un contenido pueden ser:

¿Conduce a...?

¿Provoca que...?

¿Exalta...?

¿No considera...?

¿No establece las relaciones pertinentes con...?

¿No sólo puede ser visto desde...?

¿Subyace la intención de...?

¿Las imágenes producidas en los estudiantes han sido...?

¿La información del libro de texto se caracteriza por...?

Otras preguntas a la dimensión pedagógico-didáctica serían:

¿Habilidades previas (o en desarrollo) requeridas?

¿Por medio de esto los estudiantes llegan a...?

¿Se contribuye a desarrollar...?

¿La he estado considerando como...?

¿Requiere que se ejercite...?

¿No puede prescindirse de...?

¿Contrariamente podría...?

¿Los recursos y las actividades necesarias han sido...?

¿El material didáctico posibilita... pero tiene como límite...?

Estas preguntas se desprenden del referente empírico inmediato del estudiante que, dado su papel docente, se compone de su esfuerzo diario por desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos, hacer comprensible el conocimiento histórico, de sus dudas sobre el contenido programático y, en todo caso, las dificultades para articular la información disponible y plantear nuevas explicaciones y alternativas.

b. Categorías que explican el fenómeno

Se parte del principio de que el estudio de una situación sobre la Historia o el Español requiere del empleo de un mínimo de herramientas conceptuales, empleadas de forma precisa por el maestro y ejemplificadas por los referentes empíricos. En este sentido, no es admisible que se definan sólo al principio y no aparezcan en los apartados; por el contrario, todos los conceptos definidos deberán ser “puestos en uso”.

Más que una lista de términos definidos desde el diccionario o desde la teoría de un clásico, debe entenderse que son categorías teóricas que se toman prestadas de elaboraciones previas para hacer comprensible un fenómeno. Así, no sólo se admite la multidisciplinariedad, sino también la multirreferencialidad, sólo que con un criterio lógico y coherente que evite las contradicciones a que se expone todo escrito académico.

En tanto el eje articulador del trabajo son los contenidos, en torno a ellos se hacen las definiciones tanto de la disciplina como sus connotaciones psicopedagógicas y sus derivaciones didácticas.

c. Apartados

Desde el contenido deben contestarse las preguntas siguientes:

- a. ¿Qué hay que enseñar?
- b. ¿Cómo construyen los alumnos el conocimiento histórico y se van apropiando del lenguaje escrito?
- c. ¿Para qué hay que saberlo?

Es recomendable que las respuestas partan por la última pregunta, toda vez que el acto educativo se caracteriza por finalidades bien definidas. Ahora bien, la respuesta no sólo debe darse desde lo que explícitamente señala el programa de estudio, sino que requiere una reinterpretación desde una connotación epistemológica. En otros términos, la definición del propósito de saber un contenido no se reduce al “saber por saber”. Definido esto, el qué hay que enseñar (contenido) es el medio para el propósito planteado que, además, no puede más que ser adecuado al grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes; es decir, responde a la pregunta del cómo se aprende.

Los asuntos pueden agruparse en torno a grandes temas y subtemas o bien optar por la forma de organización más general:

- a. El contenido (que incluye la perspectiva teórica)
- b. El grado de desarrollo psicopedagógico de los estudiantes
- c. Las estrategias pedagógico-didácticas

d. Explicitación de los principales aportes

Es conveniente que se señale la diferencia entre lo que ya existía como planteamiento y los aportes que según el autor son originales. Este apartado permite reflexionar sobre la necesidad de introducir nuevas explicaciones, discutir las ya existentes o abrir nuevas interrogantes al conocimiento existente.

e. Conclusiones

Este apartado no redundante sobre lo ya dicho en el cuerpo del trabajo, sino que se elabora a partir de comparar las apreciaciones iniciales, introductorias o hipotéticas en relación con las argumentaciones que se fueron esgrimiendo. Son las afirmaciones argumentadas.

f. Resumen

El ejercicio se cierra con un resumen del contenido del trabajo. Éste permite tener una idea de conjunto con las ideas amarradas y condensadas. La exposición presencial puede efectuarse mediante el despliegue de este texto.

REQUISITOS MÍNIMOS DE PRESENTACIÓN

El primer documento aprobado (pueden ser tres engargolados) deberá contener:

- Portada
- Resumen
- Índice
- Presentación (que incluye la problematización y la enunciación de la tesis o idea central del trabajo)
- Desarrollo en capítulos
- Conclusiones
- Principales aportaciones
- Fuentes de información utilizadas
- Anexos, en su caso

El documento final es la versión impresa (corregida, en cinco tantos) del documento anterior que fue motivo de la exposición. Como en el acto los asesores están obligados a emitir sus comentarios por escrito, el sustentante tiene la opción de incorporar las recomendaciones a que hubiere lugar, a fin de imprimir una versión final que pueda apoyar mejor cuando este documento sea consultado por otros interesados en el tópico tratado.

PROCEDIMIENTO

1. El proyecto. Se elabora con el apoyo de un asesor general y contendrá:

- a. Un planteamiento problemático y las preguntas de investigación
- b. La justificación
- c. El propósito
- d. La ubicación en el marco de lo escolar
- e. Algunas definiciones conceptuales iniciales
- f. Una estructura

2. La integración. Metodológicamente se diseña en un seminario específico para ello. La asesoría contribuye a definir los vínculos para integrar los asuntos epistemológicos, teóricos, técnico-pedagógicos y didácticos del trabajo.

3. La asesoría, la revisión y aprobación. Con un asesor disciplinario se desarrollarán los planteamientos esbozados en el proyecto, lo que dará lugar a un primer borrador. La aprobación por parte del asesor será elemento suficiente para pasar a la siguiente fase. El trabajo será entregado en tres ejemplares para los revisores, ante quienes será expuesto.

4. La exposición y los comentarios. El sustentante expondrá el trabajo y escuchará los comentarios y cuestionamientos de los revisores. A partir de esto, se hará una revisión final del trabajo con miras a su impresión.

5. La impresión final (corregida, en su caso). Una vez que se hubiera considerado la pertinencia o no de los cambios a juicio del estudiante y de los asesores, se requiere entregar cinco ejemplares del documento. Con la entrega se posibilita la obtención de los documentos de acreditación.

FASE II. LA TESIS O PROPUESTA PEDAGÓGICA

Para el desarrollo de esta fase se distinguen cinco momentos:

- a. Ubicación temática en alguna de las líneas de investigación
- b. Problematización teórica o fundamentación de la propuesta
- c. Elaboración del proyecto de investigación o aplicación y evaluación de la propuesta
- d. Desarrollo de la investigación o sistematización de la alternativa
- e. Exposición y réplica del trabajo para efectos de la obtención del grado

11. SISTEMA TUTORIAL

La EMEH contempla la práctica de tutorías de acuerdo con lo que aprobó la ANUIES en el año de 2000, como una metodología *ad hoc* para las instituciones de educación superior del siglo XXI que contribuye en el apoyo y seguimiento académico de sus estudiantes. En el marco del programa de *Posgrado de la UPN 2004*, el sistema tutorial se constituye como:

- a. Una forma específica de intervención que reconoce que el conocimiento se construye.
- b. La interacción del tutor y tutorando en un contexto institucional específico.
- c. El proceso tutorial reconoce dirección, apoyo, ayuda, colaboración y esclarecimiento de puntos de vista en un marco curricular concreto que tiene como eje el proceso cognitivo e involucra aspectos psicosociales diversos inscritos en una cultura específica.
- d. Las tareas del tutor son diferenciadas y dirigidas a un objetivo común planteado por la organización curricular, reconocidas como contrato pedagógico en marcos institucionales.
- e. Las tareas del tutorando están dirigidas a la consecución de los objetivos planteados en el programa curricular al que voluntariamente se ha inscrito, así como el avance de investigación que deberá concretarse en el trabajo final de tesis.
- f. La UPN asegura los espacios, tiempos y recursos humanos y financieros para el desempeño de la función tutorial.

Así, el alumno contará con el apoyo de un tutor y cotutores con el perfil académico de especialista, desde el inicio del programa, quienes lo apoyarán en la proposición y la discusión de enfoques: orientación en la inserción de una línea de investigación de donde emanará el proyecto de tesis y lo acompañarán sistemáticamente hasta su conclusión. En caso necesario, el alumno podrá contar con un tutor externo, previa autorización de la solicitud.

El tutor tendrá un máximo de cinco alumnos como tutorados, a quienes les dedicará ocho hrs. semana mes, y evaluará semestralmente los avances del trabajo académico del estudiante e informará de las sugerencias hechas.

12. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y PERMANENCIA

REQUISITOS DE ADMISIÓN

Especialización

- a. Poseer título de licenciatura y cédula profesional en las áreas de Educación, Lengua y Literatura, Historia u otras disciplinas afines a las Ciencias Sociales y las Humanidades.
- b. Certificado de estudios con un promedio mínimo de 8.0.
- c. Presentar un anteproyecto de intervención pedagógica relacionado con algunos de los temas curriculares de la educación básica.
- d. Presentar y aprobar examen de admisión.
- e. Entrevistarse con dos miembros del Cuerpo Docente de la Maestría, para ser interrogado sobre sus intereses profesionales y personales, la disponibilidad de tiempo, sobre su proyecto de intervención e inquietudes sobre probable tema de investigación para la EMEH.

Maestría

- a. Haber aprobado en su totalidad los créditos de la Especialización de este programa de posgrado con un promedio mínimo de 8.0.
- b. Presentar anteproyecto de investigación para que sea evaluado por el Comité Académico.
- c. Presentar certificación reciente (máximo dos años de antigüedad a la fecha) sobre la comprensión de textos en alguno de los siguientes idiomas: inglés, francés, alemán o italiano expedida por alguna Institución oficial.

REQUISITOS DE PERMANENCIA

Para permanecer inscrito en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades, los requisitos son:

- a. Desarrollar el trabajo académico establecido en cada curso, seminario o taller, de acuerdo con el *Plan de estudios*.
- b. Cumplir con el 80 por ciento de asistencia en cada curso, seminario o taller.
- c. Cumplir con los criterios y plazos de acreditación final de cada curso, seminario o taller, en la Especialización y la Maestría.

d. Desarrollar en todas sus fases el proyecto de intervención e investigación en el espacio curricular correspondiente.

13. MARCO JURÍDICO

El uso de este programa de posgrado estará sujeto a la normatividad emanada de la Dirección General de Profesiones de la SEP, así como de los reglamentos internos de la UPN sobre programas de posgrado.