

NARRATIVAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES-INVESTIGADORES DE HISTORIA.

NARRATIVE OF PRACTICE TEACHING OF HISTORY TEACHER-
RESEARCHERS.

Karla Yudit Castillo Villapudua

Doctora en Ciencias Educativas. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, campus Tijuana.
karlacasvil@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta los primeros resultados de un estudio orientado en conocer algunos aspectos de la práctica docente de los profesores investigadores de Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la UABC, campus Tijuana. Además, se discuten algunas de las aportaciones teóricas respecto a la práctica docente y la enseñanza de la historia. El método empleado en este proyecto, es el narrativo auxiliado de la entrevista a profundidad. Por último se presentan las categorías narrativas que emergieron de los relatos, y se reflexiona sobre las posibles rutas o soluciones para investigaciones futuras.

Palabras clave: Prácticas docentes, enseñanza de la historia, enfoques pedagógicos de la historia, investigación narrativa

Abstract

This article shows the first results of a study oriented towards knowing some aspects of the teaching practice of the professor's researchers from the Institute of Historical Investigation of UABC, Tijuana campus. In addition, we discuss one theoretical contribution with regards to the teaching practice and the teaching history. The method employed in this project in the narrative, aided by the depth interviews. Lastly it shows the narratives categories that emerged from the tales, and we consider the possible paths or solutions for future investigations.

Keywords: teaching practices, teaching history, pedagogical approaches of history, narrative research

Introducción

Investigar la práctica docente de los profesores-investigadores de la historia es una labor fundamental para conocer el estado y los métodos de la socialización del conocimiento histórico. Por medio de la historia los individuos son capaces de construir una memoria histórica capaz de dotarlos de un pensamiento crítico, que los ayuda a cuestionar y preguntar sobre el entorno y los entornos

sociales a los que pertenece, con el propósito de formar comunidades más igualitarias y formas de vida encaminadas hacia una cultura pacífica, donde sea posible alcanzar el llamado contrato social. Sin embargo, la enseñanza de la historia por parte de los profesores-investigadores, se encuentra en una relación aislada y marginal, porque la mayoría de las veces el docente se asume como investigador y desconoce los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la disciplina, y en otros casos, ocurre lo contrario, es decir el docente no está formado en investigación. Según las investigaciones de Plà (2011): "existe una lógica binaria entre la investigación y la enseñanza que ubica a la segunda en una posición marginal con respecto a la primera, a pesar de que ambas son prácticas constitutivas del quehacer del historiador".

Además, el campo de la enseñanza de la historia, como tal, no es considerado digno de ser investigado, pues es tan sólo la transmisión de un saber erudito hacia unas masas desinformadas, carentes de pensamiento histórico y de saber "verdadero" sobre el pasado (Plà, 2011).

Por tal motivo, se considera de suma importancia conocer las prácticas docentes de los profesores-investigadores de Historia, pues no sólo se dedican a la investigación y generación de conocimiento histórico, sino que además, parte de su tarea consiste en la docencia tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado.

El presente artículo presenta algunos resultados de un estudio orientado en conocer la práctica docente de los profesores-investigadores de historia, de un instituto de investigación histórica por medio de la investigación narrativa, y finalmente discute algunos de los resultados para abonar al campo de la investigación sobre la enseñanza de la historia.

Este documento se organiza como sigue: una primera parte expone el concepto de práctica docente Rekwitz (2002), propuestas conceptuales en torno a la enseñanza de la historia Prats (2000), Valverde (2000), Prats y Santancana (1998), Pages y Santiesteban (2010), Barton y Levstikc (2011), y Carretero y Montanero (2008). La segunda parte aborda la metodología investigación narrativa de acuerdo con las propuestas de Connelly y Clandini (1995) y Bolívar (2002).

Finalmente, la tercera parte aborda algunos resultados, los cuales contienen la interpretación de las categorías narrativas que emergieron de los relatos de los profesores- investigadores. Por último se presentan algunas conclusiones del presente estudio, con el propósito de ser material para investigaciones posteriores.

Revisión teórica

Reckwitz (2002) señala que las prácticas se definen como un tipo de conducta rutinizada que consiste en varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, objetos, formas de entendimiento, de conocer, estados emocionales, y conocimiento motivacional. En este sentido, la teoría de la práctica se basa en las distintas experiencias y roles de los individuos. Esto justifica la necesidad de comprender lo que la práctica docente significa como una forma de hacer que incluye aspectos teóricos y empíricos, es decir, hay una praxis situada de lo que la discusión

conceptual dice sobre el deber ser de la socialización del conocimiento y un enlace a la experiencia pragmática e histórica.

En el caso de la práctica específica de los docentes, Pitkaniemi (2010) señala que la práctica docente describe y organiza los conocimientos y creencias de los docentes, pues estos utilizan teorías complejas y creencias personales como un marco de planificación interactuando y reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje al ejercer influencias importantes sobre la socialización del conocimiento. Por esa razón, es de suma importancia que el docente socialice y participe en estas prácticas de manera compleja y crítica, en las que, además, se construya en la reflexión constante sobre su propia actividad y la forma en la que el conocimiento teórico se distingue de las creencias personales, y también los posibles enlaces e interacciones entre la reflexión cognitiva y la vivencia docente en espacios situados particulares, donde se crea la posibilidad de socializar el conocimiento desde sus recursos epistemológicos particulares.

Escobar (2007) argumenta que la práctica profesional docente está formada por un proceso en el que confluyen diversos factores como la concreción de teorías, lineamientos, políticas; esto es, todos aquellos elementos capaces de concretar los fines educativos. Ello implica que el docente es el ejecutor de esta práctica, pues tiene que interactuar con múltiples factores en su quehacer pedagógico, entre los que se encuentran el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Aunado a lo anterior, existen diversos debates para conocer cuáles son las prácticas correctas para instrumentar la enseñanza de la historia. Prats (2000), Valverde (2000), Prats y Santancana (1998), Pages y Santiesteban (2010), Barton y Levstick (2011), Carretero y González (2010) entre otros. Para comprender de una manera más esquemática se presenta en la tabla 1 las aportaciones de cada teórico de la historia en particular.

Prats (2000) describe cuatro dificultades específicas para el aprendizaje de la historia: el aprendizaje de conceptos históricos, percepción del tiempo en la historia, temas de causalidad y multicausalidad y localización e identificación de espacios culturales. En lo que concierne al aprendizaje de conceptos históricos, es importante que los estudiantes distingan entre las diversas acepciones que tienen las palabras y la connotación histórica de la que proceden, es decir, situar el concepto en el tiempo que está explicando y comprenderlo desde una perspectiva crítica para comprender lo que está o estaba nombrando en un momento determinado. Por otro lado, la percepción del tiempo en historia, implica tener una reflexión que sea capaz de percibir los tiempos personales, los tiempos colectivos y los tiempo históricos, pues ya no se concibe un tiempo único cronométrico, instaurado para compartir e interpretar los acontecimientos y hechos desde una misma categoría universal. También Pages y Santiesteban (2010) plantean que la enseñanza del tiempo histórico es fundamental, pues existen multiplicidad de tiempos y ritmos, y el paradigma del tiempo único impuesto por la tradición occidental vía Newton resulta ya obsoleto para comprender la complejidad temporal.

Tabla 1.-
Enfoques pedagógicos de la Historia.

Autor	Enfoque pedagógico
Prats (2000)	El aprendizaje de conceptos históricos, percepción del tiempo en la historia, temas de causalidad y multicausalidad y localización e identificación de espacios culturales.
Valverde (2000)	La «historificación» se puede utilizar en el aprendizaje: (1) «conocer una historia», (2) «construir una historia» y (3) «participar en una historia».
Prats y Santancana (1998)	Aprender a formular hipótesis; aprender clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica
Pages y Santiesteban (2010)	Uso de la narrativa
Barton y Levstikc (2011)	Tiempo, razonamiento causal, Pensamiento crítico.

En otro estudio, Prats y Santancana (1998) piensan que para enseñar Historia de una manera adecuada y significativa es importante aprender a formular hipótesis consiste en instrumentar al estudiante de historia en las definiciones básicas de lo que una hipótesis significa, esto es, contextualizarlos en que estos enunciados son meramente suposiciones lógicas que tienen una duración y que proceden de orden deductivo o inductivo, según sea el caso. Asimismo, se tiene que socializar el hecho de que existe una problemática histórica que investigar, y que las hipótesis tienen como función responder a las preguntas planteadas en el problema.

Por otro lado, Prats y Santancana (1998) añaden a la discusión sobre la enseñanza de la Historia el análisis de la credibilidad de las fuentes. Este es un punto clave de explorar, puesto que alude a uno de los elementos esenciales del saber histórico. Para esto es importante comunicar que éstas se clasifican en: Primarias, materiales, escritas, iconográficas, y orales. Cada una de ellas, contiene características importantes de conocer, por ejemplo, las primarias hacen referencia a aquellas que se registraron en un primer orden, o sea, el

hecho histórico a la mano proporcionando testimonio o evidencia directa sobre el tema de investigación. Luego, las fuentes materiales hacen referencia a los elementos de naturaleza material como el legado arquitectónico de una ciudad, los instrumentos, artefactos, esto es, toda la serie de objetos que subsisten a través del tiempo y que nos dicen algo de ese tiempo que ya ocurrió. Por su parte, las fuentes escritas, hacen alusión a todo el registro textual, es decir, a todo documento, carta, artículo, que posee un código escrito capaz de comunicar situaciones espacio temporales y socio históricos de los sucesos a investigar. Enseguida, está pues, la importancia de difundir la importancia de las fuentes iconográficas en la generación de conocimiento histórico. Ello implica atender a grabados, cuadros, fotografías, dibujos, entre otras representaciones gráficas, con el fin de atender a la interpretación de las imágenes en la medida de lo posible. Por último, las fuentes orales, constituyen un referente básico a instrumentar en los aprendices de historia puesto que es el testimonio directo de los actores sociales dentro de las tramas de las que fueron partícipes.

Ahora bien, en lo que respecta a la socialización de aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica. Estos mismos autores plantean la urgente necesidad de comunicar al estudiante de historia, la existencia de un principio causal que es el que supone que ciertos fenómenos o circunstancias son fruto de una circunstancia en específico. Luego, estos investigadores proponen algunas categorías para enseñar la causalidad: Principio, reglas de interferencia, y elaboración de teorías explicativas que relacionan las diversas causas. El principio alude al ya viejo principio de causalidad, al respecto los investigadores señalan que toda causa tiene su origen en un efecto precedido por el orden del tiempo al que corresponde, esto es, a toda causa corresponde un efecto. Después, es importante socializar las reglas de interferencia. Estas consisten en crear una reflexión que dirija al estudiante a la elección sobre las más adecuadas o menos inadecuadas explicaciones históricas. En este sentido, el pensamiento crítico juega un papel fundamental al momento de elegir cuáles explicaciones explican mejor o cuáles explicaciones no son tan buenas. Este ejercicio se cultiva en la medida en que tanto el docente como el estudiante interactúen con otros textos, esto es, tengan en cuenta cierta intertextualidad histórica y logren elegir críticamente. Por último, es preciso atender a la forma de iniciarse en la explicación histórica, la cual consiste en una complejidad de teorías que remite a otras teorías, es decir, se da una intersubjetividad teórica donde la historia llega a sus propias explicaciones nutriéndose del conocimiento de otras disciplinas.

Por su parte Carretero y González (2010) abonan al debate sobre la enseñanza de la Historia, que ésta tiene como finalidad enseñar a pensar históricamente. Para ello es importante desarrollar en el estudiante de historia la comprensión del tiempo histórico, en el razonamiento causal, la interpretación de fuentes históricas y el cultivo de pensamiento crítico. En lo que concierne al tiempo histórico su postura es similar y se adecua a la de los investigadores anteriores, es decir, sugiere superar la falsa concepción de un tiempo lineal por orden cronológico incapaz de contextualizar y comprender perspectivas multicausales. También el razonamiento causal, tiene que ser una habilidad socializada en los aprendices de historia, ello con la finalidad de tener la

capacidad de desglosar causalmente los hechos históricos. Esto a su vez, genera la capacidad para discernir y elegir fuentes, pues según Carretero y González (2010) es necesario cultivar una mirada crítica al consultar las fuentes, y en este aspecto, lo más relevante es la interpretación libre de ideologías, o mejor aún, tener la capacidad para detectar bajo qué o cuáles ideologías se están generando los discursos históricos, y eso será capaz de realizarse en la medida en que se cultive un pensamiento crítico en el estudiante.

En otra investigación, Barton y Levstik (2011) manifestaron que la narrativa es muy útil para la enseñanza de la historia, esto debido a que logra hilar y conectar sucesos relevantes sin parcializarlos de una manera reduccionista, pues como afirman los autores: “La narrativa organiza la información histórica de forma coherente y, por lo tanto, ayuda a los alumnos a recordar y evocar estos eventos y procesos” (Barton y Levstik, 2011). Esto sugiere, que el uso y práctica de la narrativa en los estudiantes de Historia los ayudará a comprender intertextualmente los eventos históricos, pues mediante la narración se tiene la posibilidad de sumergirse en la historia y comprender de manera compleja la historificación de los actores y procesos sociales.

En síntesis, estos autores coinciden en señalar la necesidad de tomar en cuenta los conceptos anteriores (aprendizaje de conceptos históricos, percepción del tiempo, temas de causalidad y multicausalidad, entre otros) para socializar la Historia de una manera adecuada. Conceptos que en su origen tienen un estrecho vínculo con la reflexión sobre epistemología de la Historia, pues ayudan a cuestionar el propio modo operativo de esta disciplina.

Metodología

La selección de los participantes de este proyecto se realizó de acuerdo a una “tipología” de profesores-investigadores relevantes en el ámbito de la Investigación Histórica en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UABC campus Tijuana. En este sentido se eligió a dos profesores-investigadores que contaran con un cargo directivo (subdirector) y otro administrativo (coordinador de posgrado) con puesto de profesor-investigador de tiempo completo y adscripción al sistema nacional de investigadores nivel uno.

El diseño de esta investigación cualitativa utilizó el método de la investigación narrativa, auxiliado de la técnica entrevista abierta a profundidad, a través de las cuales intentamos entender las experiencias relevantes en la práctica docente de los profesores-investigadores en Historia.

Connelly y Clandini (1995) han utilizado la investigación narrativa en distintas investigaciones educativas y han encontrado que la narración es el proceso que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y que la gente por naturaleza lleva vidas relatadas, lo cual presupone que se puede llamar historia o relato al fenómeno y narrativa a la investigación.

Bolívar (2002) señala que la experiencia de las personas genera relatos, puesto que ayuda a construir sentido a partir de la reconstrucción temporal de los hechos, a través del análisis y descripción de algunos datos biográficos. Esto supone que a partir de los relatos personales de los individuos,

accederemos a cierta parte de su experiencia vivida, para ayudar a identificar los propósitos de la investigación que nos ocupa.

Las preguntas se diseñaron de modo que se le pudiera dar una coherencia posterior al relato, de este modo, las narrativas se organizaron en base a lo que los profesores consideraron son los principales problemas generados en la enseñanza de la Historia durante su práctica docente.

Para la obtención y análisis de los datos que dieron lugar a las categorías: El investigador no es docente, la sobrepoblación de los grupos, el rechazo a la teoría de la historia, historia y sociedad, problemas de aprendizaje, percepción de los alumnos, la insuficiencia de lecturas, la lógica del emprendedor y problemas epistemológicos.

Las narrativas de la práctica docente y las categorías que la describen.

El investigador no es docente

Uno de los problemas docentes que enfrenta Santiago es que él se identifica a sí mismo como investigador: *“Soy investigador no docente”* (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). Luego expresa que existe un problema con los docentes porque no saben nada de metodología ni epistemología, no tienen experiencia en investigar ni tampoco las herramientas necesarias para la docencia.

La sobrepoblación de los grupos

Además, otro obstáculo es el tamaño de los grupos de licenciatura que son de cuarenta a cincuenta personas. Esto lo lleva a pensar que: *“La enseñanza de la Historia necesita atención personalizada”* (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). Esto significa, que es necesario invertir más recursos en la distribución del tamaño de los grupos tomando en cuenta las necesidades tanto de los profesores como las de los alumnos.

El rechazo a la teoría de la historia.

El profesor- investigador comentó que uno de los problemas que encuentra con recurrencia es el relacionado con la comprensión de la teoría y los conceptos: *“Cuando doy Teoría de la Historia se quejan de que no tiene conexión con el resto de las materias, porque es algo abstracto, etéreo, y algo que no tiene conexión o hilo con lo empírico y lo fáctico. Esto es lastimoso”* (E6, SANTIAGO, 25-01-2014). En esta frase, lo que llama la atención, es sobre todo el final respecto al componente afectivo de la expresión, pues realmente denota una preocupación y un compromiso hacia la enseñanza de la Historia por parte de este investigador. Además, deja ver claramente su comprensión de lo que implica la teoría de la Historia para el conocimiento y socialización de la Historia. Todo esto me lleva a cuestionar: ¿Por qué existe un prejuicio hacia la Teoría de la Historia?

Historia y sociedad.

Para conocer la importancia de la Historia en el crecimiento y desarrollo de la sociedad es relevante tomar en cuenta lo planteado por uno de los profesores-investigadores: *“La Historia es importante para la vida en sociedad porque ayuda a saber dónde estamos a dónde vamos y qué buscamos y a conocernos también introspectivamente, conocer a los otros y a buscar sobre todo las formas en el conocer en las sociedades pretéritas que también son los otros”* (E6, SANTIAGO, 25-01-2014). Ante esta aseveración, la concepción de Historia que tiene el investigador lleva implícito un sello epistemológico porque el conocimiento es una práctica fundamental de primer orden, no obstante, hace énfasis en que ese conocimiento va encaminado hacia las sociedades pretéritas, lo cual lleva implícito el sello de una temporalidad ya acontecida que finalmente traslada a un voltear hacia lo que ya pasó, lo que ya se registró, lo que ya se vivió en una época determinada.

Problemas de aprendizaje

Respecto a los problemas de aprendizaje detectados en los alumnos este mismo profesor-investigador, contó que son aquellos vinculados a todo el bagaje bastante superfluo que la mayoría de los estudiantes arrastran y por lo tanto les impide profundizar en los temas de historiografía. Aquí es preciso decir que el problema respecto a la comprensión de los conceptos es un fenómeno que no sólo se presenta en la Historia sino en el resto de las disciplinas. La visión empirista que se ha propagado de la ciencia ha marginalizado la importancia de las teorías poniendo en detrimento la función de los conceptos, y ello se ve reflejado en los obstáculos epistemológicos de los propios estudiantes. Luego vuelve a comentar:

En la mayor parte de las aulas donde se imparte y se enseña Historia existe una falta de familiaridad con conceptos como cultura, ciencia y el mismo concepto de Historia. La problematización del pasado y el presente, el mismo concepto o evolución de tiempo de las problemáticas metodológicas que existen para hacer acercarse a sociedades o sujetos en el pasado parece que son cuestiones no solo de índole conceptual sino también metodológicas y que no están presentes (E6, SANTIAGO, 25-01-2014).

Finalmente, un dato interesante de este investigador, es que después de terminar la entrevista comentó que abandonó la materia Teoría de la Historia porque simplemente no pudo trabajar con los estudiantes porque no leían.

Percepción de los alumnos

En ningún momento se le preguntó qué percepción o concepción tenía de los estudiantes, sin embargo me narró: *“A Humanidades entra mucho alumno inflado como arroz, que se sienten genios incomprensidos, con una inteligencia desbordante, patanes o como si merecieran todo sin un mínimo esfuerzo”* (E6, SANTIAGO, 23-01-2014). Esto sugiere que al investigador le resulta

desagradable la identidad del perfil de algunos estudiantes que para reafirmar su condición en un área poco “redituable” para las esferas de la educación neoliberal, adoptan cierta postura en el mundo para marcar la diferencia: “Yo, a diferencia de algunos colegas que se la pasan exaltando a la juventud como los nuevos héroes populares, señalo mucha pereza. Estoy generalizando, también hay casos excepcionales de aprovechamiento y agudeza intelectual son los menos” (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). La pereza en el alumnado se puede interpretar como un síntoma de cierta ausencia de voluntad de poder, característico de la creciente pérdida de sentido de las sociedades industriales. Ello quizá porque padecen problemas de índole psicológica, fisiológica o espiritual.

La insuficiencia de lecturas.

En lo que refiere a las prácticas de lectura de los estudiantes de maestría en Historia, el profesor- investigador contó: “Llegan a la maestría con muy pocas lecturas, leen wikipedia y portadas” (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). Lo anterior es alarmante, pues como se sabe la investigación histórica requiere de un alto índice de prácticas de lectura para profundizar de una manera seria en la disciplina, y si esta facultad está ausente pues definitivamente existirán bastantes problemas de aprendizaje. “A la licenciatura en Historia entra mucha gente que no pudo entrar a otras carreras” (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). Con este significado, se puede interpretar que al no elegir la disciplina bajo una pasión o seguridad hacia la misma, es decir, bajo la convicción de que la Historia es la profesión que se elegirá de por vida, se estudia con poca empatía y en ocasiones se pueden crear climas de desencanto que no sólo contaminan y afectan al alumno sino también al docente, pues es muy difícil trabajar con un individuo que no está en el lugar que desea estar en términos de conocimiento. Y este es un problema sumamente grave, que con seguridad se viene arrastrando desde el bachillerato, quizá porque no se tuvo una asesoría en términos de vocación profesional o porque el estudiante sufre de problemas de aprendizaje para lograr alcanzar el puntaje necesario para la profesión elegida. Visto de esta forma, el profesor-investigador me vuelve a expresar: “Entran porque tienen que estudiar algo, entran porque necesitan el papel, no tienen, ni la inteligencia, ni las ganas, aunque suene feo” (E5, SANTIAGO, 23-01-2014).

La lógica del emprendedor

En lo que respecta a su experiencia en torno a la enseñanza de la Historia este profesor-investigador encontró lo que él llama: “Lógica del emprendedor” (E5, FEDERICO, 22-01-2014). Esto tiene sentido porque dice que en todas las licenciaturas quieren implementar esa idea del éxito del emprendedor. Ante esto, no resulta extraño que el investigador de cuenta de la ideología del emprendedor en algunos discursos educativos, pues como plantea Hernández (2000) esta etiqueta se ha introducido en las universidades permeada por la idea de una educación empresarial donde se opera bajo una lógica de economía neoliberal, sustentada en una lógica de la funcionalidad característica de la racionalidad técnica.

Problemas epistemológicos

Aunado a lo anterior, piensa que los principales problemas en la enseñanza de la Historia son precisamente epistemológicos, es decir, depende del nivel obviamente, pero generalmente la idea de que se pueden aplicar conceptos a epistemologías sin haber observado cómo los conceptos tienen una función, y una teoría epistemológica. Se trata, en este sentido, de atender las recomendaciones de algunos investigadores tales como Prats (2000) quien ha señalado que entre los principales problemas de la enseñanza de la Historia se encuentran: “El aprendizaje de conceptos históricos, percepción del tiempo en la Historia, temas de causalidad y multicausalidad”. En vista de ello, se puede pensar que la enseñanza de la epistemología de la Historia como materia autónoma durante los cursos de formación de licenciatura y posgrado, podrían ayudar a resolver la problemática anterior, ya que los engloba de una manera compleja.

La ausencia de fomento a la investigación

Pasando al tema del fomento de la investigación en la licenciatura en Historia, este profesor investigador piensa que es muy poca o en su caso no existe. Esto quizá porque los alumnos no finalizan sus tesis por falta de asesoría o del conocimiento metodológico necesario para llevar a cabo una investigación. Por tal motivo, decidió realizar las gestiones para abrir una maestría y un doctorado, pues como opinan Ferrari y Contreras (2008) la universidad moderna debe producir investigación y no solo profesionales.

Enseguida comentó: *“Si tú vas a ser maestro nada más que no es nada malo aun así necesitas investigar entonces pero si llega el momento en que se necesitará algo sólido para eso entonces formamos la maestría y el doctorado”*. (E5, FEDERICO, 22,01, 2014) Aquí expresa la necesidad de vincular la actividad docente con prácticas de investigación, pues finalmente la enseñanza de la Historia corresponde a una parte específica de la didáctica de la ciencia, y esta a su vez, presupone la necesidad de investigar. Pues como señala Castelo (2011) formar las competencias de investigación no es una tarea fácil, ya que ello requiere que el profesor conozca las nociones y estrategias básicas del proceso de investigación para cumplir con esta tarea de una manera eficiente.

Conclusiones

Las narrativas de la práctica docente de los profesores, revelaron bastantes obstáculos epistemológicos, es decir, problemáticas que enfrentan día a día en su labor como docentes. Existe, una gran distancia entre lo que es asumirse como docente de la Historia y como investigador de la Historia. Esto genera obstáculos epistemológicos, que implican barreras tanto en el campo de la investigación como en el campo de la enseñanza de la Historia. Sería necesario, por tanto, crear talleres de investigación para los docentes, y talleres vinculados al área de la investigación histórica para los profesores no formados en el campo, o que no tuvieron la oportunidad de estudiar un posgrado.

Los problemas epistemológicos de la enseñanza de la Historia engloban todas aquellas posibilidades teóricas y conceptuales que implican tanto el conocimiento de la Epistemología de la Historia como los problemas que presenta la disciplina en la construcción de sus resultados. Estos problemas implican la disputa entre las posturas historiográficas, la temporalidad de los conceptos, el pasado y la observación, así como los problemas de interpretación entre otros. Situación que puede mejorar si en la medida de lo posible se erradica esa noción de que la Historia no es solo una disciplina que se dedica al trabajo experimental, esto es, a la revisión de fuentes y archivos, o en su caso, a esa débil noción que se arrastra desde los primeros años escolares de la Historia como una ciencia que reconstruye eventos del pasado como datos cronológicos sin relevancia alguna.

Por otro lado, se consideró que la lógica del emprendedor es una barrera que está moldeada por los intereses de la educación empresarial, cuyo objetivo va encaminado a fortalecer las necesidades capitalistas. Desafortunadamente, es una visión que no toma en cuenta el pensamiento crítico, como una fortaleza para el desarrollo del ser humano y se enfoca únicamente en el cultivo y propagación de una educación bancaria, tal y como lo acuñó Freire.

En suma, se puede concluir que los principales obstáculos de la práctica docente de los profesores investigadores, son de naturaleza epistemológica, y que es necesario en la medida de lo posible erradicar la imagen de la Historia como una disciplina empirista sin teoría, y socializar en el alumnado la importancia de la teoría para la construcción del conocimiento histórico.

Referencias

- Barton, K. y Levstick, L. (2011). Teaching History for the Common Good. Recuperado de: <http://thenhier.ca/en/node/516>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Carretero, M., y González, M. (2010). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Universidad de Extremadura.
- Castelo, A. (2011). La investigación en los programas de licenciatura del SNEST. Foro de Análisis, Investigación y Gestión Tecnológica. Recuperado de: <http://www.itesca.edu.mx/investigacion/foro/carp%20ponencias/23.pdf>
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. Connelly y D. Clandinin. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los practicantes. *Acción pedagógica*, 16. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968746>

- Ferrari, C. y Contreras, N. (2008). Universidades en América Latina. Sugerencias para su modernización. Recuperado de: http://www.nuso.org/upload/articulos/3569_1.pdf
- Hernández, M. E. (2007). Una mirada filosófico crítica de la sociedad del aprendizaje y la cultura del emprendedor. *Perspectivas Docentes* (34). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.
- Pages, J. y Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES Campinas*, 30 (82), 281- 309.
- Pitkaniemi, H. (2010). How the teachers practical theory moves to teaching practice. *Education Inquiry*, 1, 157-175.
- Plà, S. (2011). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia, revista de historia y ciencias sociales*. 84, 161-184.
- Prats, J. (2000). Dificultades en la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. 5(5), 71-98.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En *Enciclopedia General de la Educación. Volumen 3*. Barcelona: Océano.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*. 5(2), 243-263.