



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

## TESIS

**PREGUNTAR LA HISTORIA,  
DIALOGAR LA EPISTEME.**

**UNA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE  
FORMACIÓN EMERGENTE PARA EL PENSAMIENTO  
EPISTÉMICO DE LOS ENSEÑANTES DE LA  
HISTORIA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**PRESENTA**

**DANIEL CORDERO ANDRADE**

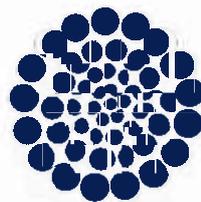
**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. MALINALLI HERNÁNDEZ RIVERA**

**CO-DIRECTOR DE TESIS**

**DR. ÁNGEL RAFAEL ALMARZA VILLALOBOS**

MORELIA, MICHOACÁN DE OCAMPO, MARZO DE 2024



# CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES  
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

## **Resumen**

Esta investigación es el resultado de dos años de trabajo dentro del programa de Maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En ella se hace un análisis cronológico a través de los Planes y Programas que desde 1999 han fungido como las propuestas rectoras para la formación de enseñantes de la historia en la educación secundaria. Al término de este primer momento, se presentan los puntos de quiebre y las divergencias entre los proyectos curriculares, para dar paso al reconocimiento del campo de trabajo en donde se inserta el Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar (LEED), que es el nombre de la propuesta teórico-metodológica expuesta en este documento. Posteriormente se identifican los conceptos con los que se formula una serie de esquemas que tienen el objetivo de trazar un horizonte referencial para el despliegue de la metodología construida con base en las necesidades formativas de los futuros enseñantes. Son centrales las diferencias entre: pensamiento histórico, conocimiento histórico y conciencia histórica, que con sus especificidades de carácter epistemológico, amplían las posibilidades de una enseñanza mayormente significativa en la vida individual y comunitaria. Al final se proponen tres secuencias pedagógicas que buscan ejemplificar con claridad los fines de la propuesta central y algunas formas de abordarlas.

## **Abstract**

This research, a two-year project at Enseñanza de la Historia Program at the Universidad Michoacana, focuses on a chronological analysis of the Plans and Programs that have been used as rectoral proposals since 1999 for history teachers in medium education. It presents the challenges and differences between curricular projects and introduces the theoretical-methodological proposal of the Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar (LEED). The study aims to provide a reference horizon for future teachers' methodology.

**Palabras clave:** Epistemología, dialógica, pedagogía, didáctica, conciencia histórica.

## **Agradecimientos**

Este trabajo de investigación se desarrolló con el apoyo económico e institucional del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), organismo al que agradezco la posibilidad de sustento como parte de un programa de maestría de tiempo completo.

A la Doctora Malinalli Hernández Rivera, por su especial acompañamiento, que me permitió llevar a feliz término este momento de mi formación como enseñante de la historia.

Al Doctor Ángel Rafael Almarza Villalobos, por formar parte de este equipo, por sus recomendaciones bibliográficas, y de manera muy sentida, por la amistad que ha compartido durante estos años.

A la Doctora Juana Martínez Villa, por nunca quitar el dedo del renglón para que concluyera con mi proceso de titulación. Gracias maestra por su calidez y arrojo, por su don de gentes.

A la Maestra Alejandra Vázquez Carmona, quien siempre se mostró afable para aclarar mis dudas ante la vorágine de los procesos administrativos internos.

Al Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por el honor de formar parte de la familia nicolaita.

## **Dedicatoria**

A Dn. Juan Cordero Pbro.(†), por su alegría siliente cuando le contaba que estudiaba la maestría.

A papá y mamá, porque a través de ellos se materializó la posibilidad de escribir mi historia de vida. Gracias Daniel, gracias Elizabeth.

A mis cuatro abuelos: Mamá Lola, Papá Cuy, María Jesús y Ernesto (†), por su bendición que me alcanza la vida.

A la C.P. Claudia Cordero, por su ejemplo de profesionalismo, por su abrazo y su amor. Gracias madrina.

A Eduardo y Elizabeth, por ser tolerantes con su hermano. Porque son la confirmación del amor que Dios me tiene.

A Héctor Elías, porque un día se sienta orgulloso de su padrino.

Al Normalismo de México, del que me honro formar parte. Sea esta una pequeña aportación a su permanencia.

¡Por la emancipación y reivindicación del Normalismo Mexicano!

**¡NOS SIGUEN FALTANDO 43!**

## Índice

Introducción.....	8	
Capítulo I.....	13	
Cronología curricular en la formación de enseñantes de la historia.....	13	
I.    El Normalismo: terreno <i>sui generis</i> para la educación de enseñantes de historia. ....	13	
II.   Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia	17	
III.  Plan 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Análisis del	trayecto formativo: formación para la enseñanza y el aprendizaje. ....	24
IV.  Plan 2022 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Análisis del	trayecto: fundamentos de la educación. Fase 1: inmersión. ....	42
V.    Divergencias hacia una cartografía LEED.....	49	
Capítulo II.....	60	
Análisis crítico del pensamiento epistémico: necesidades formativas .....	60	
I.    Pensamiento epistémico: una caja de herramientas para el enseñante de la historia.	60	
II.   El trazado de posibilidades de formación horizontal desde la dialógica.....	70	
III.  Conceptos, categorías y andamiajes: los cómo y para qué del LEED. ....	77	
IV.  Necesidades formativas del pensamiento epistémico a partir del análisis cronológico	curricular. ....	90
IV.I El aula .....	98	
IV.II Tiempo virtual .....	103	
IV.III Emergencia del pensamiento epistémico.....	111	
Capítulo III .....	114	
El LEED: espacio emergente para la formación del enseñante de la historia a partir del	diálogo epistémico. ....	114
I.    Cartografía LEED: un espacio diversificado para preguntar la historia y dialogar la	<i>episteme</i> . ....	114
II.   Actores.....	120	
III.  Condiciones espaciales.....	122	
IV.  Temporalidades.....	125	
V.    Pensamiento epistémico y conciencia histórica. ....	127	
VI.   Reconocimiento de esquemas cognitivos para la construcción del conocimiento	histórico en el enseñante de la historia.....	131
VII.  Tres propuestas de secuencias pedagógicas.....	134	
Conclusiones.....	146	
Bibliografía.....	149	

## Índice de tablas

Tabla 1 Horizonte abarcativo LEED .....	17
Tabla 2 Mapa curricular del Plan 2018.....	23
Tabla 3 La hermenéutica de la historia y el LEED .....	36
Tabla 4 Mapa curricular Plan 2018 .....	41
<i>Tabla 5 Mapa curricular del Plan 2022 .....</i>	<i>48</i>
Tabla 6 Análisis para la confección de propuestas curriculares.....	55
Tabla 7 Puntos de quiebre y convergencias en el LEED .....	58
Tabla 8 Proceso de construcción epistemológica .....	65
Tabla 9 Proceso de construcción de hipótesis .....	66
Tabla 10 Dos flujos para la reflexión de la epistemología disciplinar .....	67
Tabla 11 Complejidad relacional .....	68
Tabla 12 Derivación de los reservorios epistémicos .....	74
Tabla 13 Posición práctica del LEED.....	80
Tabla 14 Cimientos metodológicos.....	81
Tabla 15 Nuevos cimientos teórico-metodológicos.....	84
Tabla 16 Diferenciación entre ideólogo y epistemólogo .....	86
Tabla 17 Proceso de ideologización.....	87
Tabla 18 Formulación activa de la Epistemología de la autocomprensión .....	90
Tabla 19 Actos discursivos de la dialógica .....	94
Tabla 20 Necesidades formativas del pensamiento epistémico para los enseñantes de la historia .....	111
Tabla 21 Tres ejes para la definición de los nucleamientos colectivos .....	113
Tabla 22 Geometría del pensamiento .....	115
Tabla 23 Cartografía LEED: un espacio diversificado .....	117
Tabla 24 Temporalidades LEED .....	126
Tabla 25 Encuentro del PH y la CH dentro de la dialógica .....	129
Tabla 26 Secuencia pedagógica 1 Del soliloquio al diálogo .....	136
Tabla 27 Secuencia pedagógica 2 Mi diario epistémico .....	140
Tabla 28 Secuencia pedagógica 3 Dialogramas: hilos y narrativas en "X" como puntos de encuentro dialógico .....	142



## **Introducción**

En el año 2019 apliqué para el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, resultando seleccionado después de un minucioso proceso que me permitió ser becario del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). Un proyecto formativo que en su momento consideré sorteado desde mi tiempo y posibilidades anímicas, psíquicas e intelectuales, pero que sin pensarlo desde inicio, ha representado uno de los mayores retos en los años que tengo de vida, al atravesar días complejos durante la pandemia por COVID-19.

El núcleo temático de la presente tesis nace de las sesiones de Epistemología de la Historia, impartidas durante el primer semestre del programa; fue a partir de los textos revisados durante el curso, que decidí trazar una agenda de investigación que me permitiera madurar mi proyecto de titulación de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, desarrollado durante los dos últimos semestres de mi Educación Normal.

Dicho proyecto de enseñanza tenía como objetivo el trazado de redes de conocimiento a través la red social entonces llamada Twitter, hoy “X”. Durante las sesiones de historia en tercer año de educación secundaria — como futuro enseñante en periodo de práctica intensiva en situaciones reales de trabajo — desarrollamos ejercicios de análisis, síntesis y construcción de opiniones para su publicación bajo el formato de tuits, logrando consolidar una pequeña red interna de conocimiento con el intercambio de información, contextualización histórica, y puntos de vista personales. Esto nos permitió tener como proyecto de cierre el diseño de carteles a partir de la experiencia de los estudiantes que libremente eligieron participar, ya que los productos de divulgación fueron expuestos en la recepción de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, contando con la asistencia e intercambio de opiniones de maestros y estudiantes de la Licenciatura en Historia de dicha institución de educación superior.

En ese momento estaba mi horizonte referencial respecto de las posibilidades de la enseñanza desde el esquema de la Teoría Crítica estaba sumamente limitado; no había abordado lecturas referentes a la Escuela de Frankfurt, a la *Pedagogía del Oprimido*, las *Epistemologías del Sur*, y tampoco me había percatado de la importancia que tiene la epistemología disciplinar en los procesos de formación de los enseñantes de la historia. Comento esto porque soy plenamente consciente que mis alcances conceptuales, de categorías y andamiajes, eran aún más limitados.

Como enseñante de la historia egresado de una Escuela Normal, conozco de primera mano las fortalezas y deficiencias disciplinares que este sistema formativo tiene. Durante los cinco años de licenciatura tomé parte en movimientos reivindicativos del Normalismo de México, participando en simposios, debates, encuentros, foros y mesas de trabajo para el análisis y revisión del Sistema Normalista. Esto me permitió formarme un criterio de fondo sobre las luchas que las Normales viven, no solamente con los organismos rectores de la educación a nivel local y nacional, sino también de las inercias y pugnas internas, que generalmente vienen en detrimento de los procesos formativos de los futuros enseñantes.

La tesis que ahora presento es el resultado de estos primeros doce años (2012-2024) de reflexión personal y colectiva sobre la construcción del conocimiento, doce años en los que incluso llegué a cursar hasta el quinto semestre de la Licenciatura en Historia, lo que me acercó hacia nuevas ópticas sobre la historiografía y el trabajo del historiador. Lo comparto como parte de la introducción a esta investigación porque el lector podrá constatar que mi propuesta teórico-metodológica fue formulada entre debates internos de carácter epistémico, resultado de un conflicto de visiones formativas en el enseñante de la historia egresado de una Escuela Normal, y el historiador que eventualmente accederá a un espacio institucional de enseñanza.

De la serie de conceptos y categorías que se encuentran en mi propuesta, lo *emergente* y el *enseñante* son las que considero indispensable comentar como preámbulo. Lo emergente es el espacio entre los espacios institucionalizados que me permite conciliar visiones diversificadas de la formación de enseñantes de la historia, proyectos de enseñanza divergentes, disidentes y horizontales. A partir esto es que he optado por emplear la categoría de enseñante para referirme a quien diseña y despliega un proyecto

de enseñanza, institucional o emergente, en torno a la disciplina de la historia. A diferencia del concepto de maestro, que remite a un esquema ceremonioso de las antiguas cátedras universitarias, del profesor que hace referencia al egresado de la Escuela Normal antes de su reconocimiento como licenciado, al concepto de docente, que se desprende de los entramados burocráticos de la administración pública en materia educativa o al de profesional de la educación, neologismo que se creó como concepto reivindicativo pero que terminó usándose con condescendencia en los discursos sindicales y político-partidistas. El enseñante construye sus proyectos acercándose a la pedagogía, a la didáctica, a la psicología, antropología, sociología y en nuestro caso a la historiografía, con las que se relaciona desde su papel de consumidor, y en ocasiones casi de forma inconsciente. Como también lo expongo al interior de la tesis, el enseñante-enseñante se reconoce gracias a lo que su otro le enseña, al intercambio del rol de enseñante que tienen él y sus interlocutores o como también he querido llamarlos, enunciatarios.

En el Capítulo I, titulado *Cronología curricular en la formación de enseñantes de la historia*, expongo las características históricas y pedagógicas de las escuelas normales. Analizo el Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia como paradigma curricular que durante 20 años egresó enseñantes de esta disciplina. Comento las asignaturas que se relacionan con los trayectos formativos de los planes 2018 y 2022, de la ahora denominada Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Expongo las características curriculares del Plan 2018 como un primer momento en el abordaje de la epistemología disciplinar, así como los cambios críticos del Plan 2022 respecto del anterior e invito a reflexionar sobre el error que significó mover el abordaje de la epistemología disciplinar hacia el segundo semestre, tomando en cuenta los cambios de fondo (contenidos) y forma (nombre de la asignatura). Toda vez que abordé los tres planes, que a su vez son momentos en la educación de enseñantes de historia en México. Concluyo este capítulo con los puntos de diferenciación, lagunas y zonas grises, como campo para la aplicación de mi propuesta, que he nombrado *Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar (LEED)*.

Durante el Capítulo II, que lleva por título *Análisis crítico del pensamiento epistémico: necesidades formativas*, hago la invitación a pensar la *episteme* antes, durante y después de estudiar la epistemología disciplinar. Expongo que el pensamiento epistémico se reconoce como una actitud cognitiva que activa, desarrolla y potencia

herramientas para la construcción de conocimiento histórico desde espacios diversificados y fuera del universo áulico. Explico de qué manera el LEED se ubica dentro de los procesos formativos horizontales, el plano en donde la dialógica surge y abre la escuela a todo espacio de diálogo sobre vida cognoscitiva del enseñante, de la historia como disciplina y como momento curricular. Planteo la pregunta ¿Qué cosa es el pensamiento histórico, más allá de la fecha, el personaje y el episodio? Enlisto las necesidades formativas que arrojó mi análisis cronológico de los planes de estudio anteriores así como del que está en marcha. En este capitulado también hablo de la emergencia como urgencia y en tanto emergente. Abordo el pensamiento epistémico como una habilidad que se desarrolla desde todos los planos de la persona y que es necesario contar con ella para adentrarse en el estudio de la epistemología disciplinar. Los espacios y temporalidades del LEED y su diferenciación de los espacios y temporalidades áulicos. El pensamiento epistémico envuelve entonces las categorías y conceptos propuestos por las escuelas o corrientes epistemológicas, y logra ubicarlas con claridad dentro de los procesos de enseñanza de la historia como asignatura escolar y de la conciencia histórica como herramienta para la vida en comunidad.

Finalmente en el Capítulo III *El LEED: espacio emergente para la formación del enseñante de la historia a partir del diálogo epistémico*, hablo sobre los espacios, temporalidades y su diferenciación de las temporalidades y espacios áulicos. Expongo que el pensamiento epistémico envuelve las categorías y conceptos propuestos por las escuelas o corrientes epistemológicas para ubicarlas con claridad dentro de los procesos de enseñanza de la historia como asignatura escolar y de la conciencia histórica como herramienta para la vida en comunidad. Hablo de los actores que participan en el LEED, cuáles son los roles, en qué momentos éstos se intercambian y qué se obtiene de cada uno en cuanto a habilidades para la construcción del pensamiento epistémico. Explico cuáles son los espacios que se ponderan como espacios LEED. Si bien planteo la cotidianidad como parte del laboratorio para el aprendizaje y la construcción del pensamiento epistémico, resalto cuáles son los espacios que le aportan directamente a los objetivos perseguidos.

Planteo las siguientes interrogantes ¿De qué forma entendemos el tiempo cuando formamos parte del LEED? ¿Qué define el tiempo en cuanto elemento central para la construcción del conocimiento, es decir, del discurso epistémico? ¿De qué forma

reconocemos que estamos pensando la episteme? ¿Qué elementos definen el pensamiento epistémico? De las que construyo una respuesta a partir de las categorías construidas. La intención es reconocer de qué forma construyen el conocimiento histórico los enseñantes de historia, una vez que diferencio pensamiento de conocimiento, concluyendo que este último tiene como carácter central le enunciación, el pronunciamiento y el diálogo, concluyendo que el pensamiento se interioriza, el conocimiento se comunica.

En la última sección de capitulado propongo tres secuencias pedagógicas con el propósito de abordar lo denomino los tres ejes del *Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar*: 1) la apertura y no rigidez del conocimiento; 2) la episteme en la confección cognitiva del individuo; 3) y la dialógica

## Capítulo I

### Cronología curricular en la formación de enseñantes de la historia

#### I. El Normalismo: terreno *sui generis* para la educación de enseñantes de historia.

Como cada proyecto educativo de nivel superior: universidad, instituto, facultad, escuela, colegio, las Normales en México han respondido a necesidades específicas del tiempo que les ha tocado habitar, elementos que han forjado su identidad, en lo colectivo como lo individual. Aquí me refiero no a todos los tiempos habitados, sino únicamente su periodo fundacional, al ADN que cada cual posee y que es invariable aun cuando los contextos cambien.

Si hablamos del Normalismo Mexicano, éste posee caracteres tan diversos como comunidades alberga, es decir, cada una de las escuelas normales que se suman al conglomerado normalista. Para comprender esta suma de realidades como una sola, quiero resaltar la diferencia entre una escuela normal y una universidad con sus facultades.

Las escuelas normales nacieron una a una, sí, pero como parte de un solo ideal, lo que las convierte en colectividad, y aun cuando cada una posee elementos distintivos, todas forman un solo órgano educativo, un proyecto que se suma a la agenda nacional de educación para el profesorado.

Diferente es en el caso de las universidades, donde cada una se responde a sí misma, y desde los cuerpos colegiados de sus facultades les dan forma a sus currículos institucionales, a sus procesos diferenciadores; son todas Instituciones de Educación Superior (IES), pero cada una se representa por sí sola frente a las demás. Hablamos de cientos de universidades, pero no se habla de todas ellas como un solo cuerpo universitario, lo que sí se hace en el caso de las normales.

Dicho esto, nos encontramos frente a la base fundacional de un terreno que se genera a sí mismo y se modifica sobre la marcha desde sus particularidades como parte de un solo colectivo, lo que le da identidad a un todo como resultado de la suma de muchas

partes, en donde la parte jamás será más que el todo. Innumerables son las críticas que las escuelas normales han recibido desde su creación, permeadas en su mayoría por un ánimo despectivo y sistemáticamente elitista, lo que planteo como un punto de análisis, y no como un victimización infructuosa.

Y es que los egresados de las primeras normales no fueron considerados ni técnicos, ni licenciados, ni mucho menos maestros, sino profesores; sería hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XX que México las reconoció como IES y se les dio la posibilidad de egresar licenciados en educación, con sus áreas específicas del conocimiento y así también, para los niveles y grados educativos correspondientes.

Esta llegada tarde al reconocimiento de grado profesional, creó una brecha de desigualdad tanto en nivel académico, como en desarrollo institucional, posible únicamente por el presupuesto destinado a través de proyectos y programas centralizados en el órgano rector de la educación en México, la Secretaría de Educación Pública. Para ilustrar esto que expongo, Patricia Ducoing, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) nos comenta:

“Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, no se ha expuesto a experimentar los riesgos de un proceso, de un trabajo que movilice la confrontación con la alteridad por medio del encuentro y, también, con el desencuentro, con los otros; no se ha aventurado a la emergencia de lo nuevo, lo imprevisto, lo imprevisible, lo impensado, lo inesperado<sup>1</sup>.”

¿Cuál es la marca de la imposibilidad a la movilidad, a salir de sí y encontrarse con lo “otro”? La potente carga ideológica con que la Escuela Normal fue fundada, el interés subyacente por formar liderazgos sociales más que intelectuales, elemento en donde también se enraíza la sensibilidad del docente normalista respecto de las problemáticas que padecen las comunidades en donde se insertan. Podría decirse que es una limitante y a la vez la base de su mayor virtud, ser uno en la comunidad y abanderar sus causas más sentidas.

---

<sup>1</sup> Ducoing, P., *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, 2014, p. 7

Regresando al carácter formativo disciplinar y científico, pedagógico y didáctico, lo comentado anteriormente, ha ralentizado e incluso imposibilitado los procesos de cambio y por tanto, la modificación de elementos paradigmáticos, concluyendo que “las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí<sup>2</sup>.” La Escuela Normal tiene urgencia de salida, de apertura, de diálogo y encuentro; desensimismarse implica hacer una revisión exhaustiva de las cargas histórica y política que llevan a cuestas; implica recibir la influencia de agentes externos, personas, herramientas, metodologías y dinámicas que están cambiando las realidades en todos los ámbitos<sup>3</sup>.

¿En qué sentido argumento que el sistema normalista es un terreno *sui generis* para la educación de enseñantes de historia? Se crea a sí mismo, se define, se circunscribe y se cierra, es diverso y, al mismo tiempo uno y único. Entonces, conociendo su hermetismo, la mejor forma de hacerlo salir no será desde adentro, como una bomba que se instala al interior de un edificio, sino desde afuera, como un misil que cimbra las bases y muros de una fortaleza. ¿Propongo echar por tierra más de cien años de tradición fundada en la añoranza del pasado y desproveerla de su identidad histórica? No, lo que pongo sobre la mesa es dar a los enseñantes nuevas herramientas para la construcción del conocimiento, que respondan entonces sí, a todos los presentes que les toque habitar.

El primer concepto que se debe tener en cuenta para iniciar con esta propuesta, es el de *formación inicial docente* (FID), el momento en que se tienden las bases didácticas, pedagógicas y epistémicas de quien ha elegido la enseñanza como profesión. Como el niño que durante la primera infancia forma sus redes neuronales y suma habilidades de las que echará mano durante toda su vida.

Este primer momento formativo es vital para el futuro docente, pues en él deberá adentrarse en un amplio abanico de posibilidades para la construcción del conocimiento, para la transmisión de experiencias, el manejo y manipulación de materiales para la

---

<sup>2</sup> Ducoing, P., *Op. Cit.*, p. 8

<sup>3</sup> “(...) lamentablemente, la formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada por muchos académicos, maestros y pedagogos, no sólo en otras épocas, sino también en la actualidad, en términos exclusivamente del hacer, esto es, desde el punto de vista instrumental y técnico; perspectiva que si bien fue una de las hegemónicas en la última mitad del siglo pasado, se mantiene vigente aún gracias a sus adherentes y militantes que, al reconocer la frágil naturaleza de los asuntos humanos, prefieren eludirla.” (Ducoing, P., *Ibidem*)

exploración de la inteligencia kinestésica, la gestión del conocimiento en el espacio áulico y aquellos espacios del afuera, los otros espacios.

Mónica Moreno, de la Universidad de Arizona, nos comparte que la FID

“se refiere a la oferta de planes y programas en instituciones de educación superior que han sido diseñados para formar a los futuros docentes para los niveles educativos inicial y básico, principalmente; estos programas son ofrecidos tanto por instituciones educativas públicas, como por instituciones educativas privadas<sup>4</sup>.”

Particularmente he recurrido a este concepto porque se enfoca en un elemento central para mi propuesta, la estructuración de planes y programas, currículos institucionales centralizados, que imperan en la Escuela Normal en todas sus tipologías, de inicio si es pública o de carácter privado, sumando a ello si es mixta, escolarizada, matutina, vespertina, sabatina, rural, para formación exclusiva de mujeres o de varones, básica o superior.

Citando a esta misma autora, me permito trazar un puente entre este apartado del primer capítulo y el siguiente, pues — citando a Francisco Javier Murillo, investigador de modelos innovadores en la formación inicial docente — asegura que “las Escuelas Normales tienen programas consolidados de formación docente, que no podrían ser catalogados como programas innovadores debido a que el enfoque educativo que impera en esta importante red educativa, puede ser considerado, en términos generales, tradicional<sup>5</sup>”.

Reparemos en cómo se denomina “importante red educativa” al sistema normalista en México, lo que Patricia Ducoing denomina como un todo: Escuela Normal, para referirse a la suma de escuelas normales en el país. Estas dos acepciones de carácter nominal, responden a lo que exponía en un inicio, que son en sí un todo que se puede evaluar como un sistema educativo dentro de un sistema educativo mayor, y que son una red con peso relevante en la vida educativa de una nación, nada menos que las encargadas de egresar a mujeres y hombres para la enseñanza del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), considerando las implicaciones académicas, laborales, políticas y sindicales que esto conlleva.

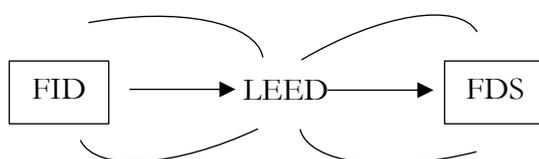
---

<sup>4</sup> Moreno, M., *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, 2014, p. 38

<sup>5</sup> Moreno, M., *Op. Cit.*, p. 39

Un segundo concepto dentro de estas consideraciones preliminares, es el de *formación de docentes en servicio* (FDS), que aunque la citada autora enfoca a programas formales de posgrado, actualización y profesionalización<sup>6</sup>, en la propuesta planteada en esta tesis tiene cabida en el acompañamiento permanente de los enseñantes de historia, como un espacio abierto al intercambio de ideas, a la construcción colectiva del conocimiento, al fortalecimiento de las herramientas del pensamiento epistémico, lo que seguramente traería como resultado un revisión constante de las dinámicas emergentes que se dan fuera de las escuelas para formación intelectual y humana de sus actores.

*Tabla 1 Horizonte abarcativo LEED*



**Esquema 1.0** – Horizonte abarcativo del LEED  
(creación propia)

Se puede constatar que la formación es un proceso siempre presente en la vida activa del enseñante, quien requiere de plataformas que le permitan socializar lo acontecido al interior del aula con miras a su impacto en el contexto externo, conociendo y valorando otras posibilidades en torno a la enseñanza de la historia. Oficialmente existen las denominadas academias, una por cada asignatura que se imparte en el nivel secundario, éstas se desarrollan desde la línea oficialista, en dónde más que un diálogo libre y abierto se conversa desde la necesidad material y de producción académica. Un laboratorio experimental abrazaría lo no oficial, lo no institucional, aquello que espera a ser teorizado, conceptualizado y categorizado, la construcción de conocimiento nuevo, conocimiento libertario.

## **II. Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia**

---

<sup>6</sup> *Ibidem.*

Abordar los tres últimos planes de estudios bajo los que han sido formados los enseñantes de historia, tiene como objetivo analizar aquellos elementos que responde específicamente al abordaje de la epistemología disciplinar; una serie de asignaturas que son clasificadas por los mismo planes en trayectos formativos delimitados por objetivos y metas pedagógicas. Si bien el fondo de mi propuesta es la didáctica crítica y el distanciamiento epistémico de un paradigma dominante, veré cuáles son las grietas existentes, de qué forma se han tratado de paliar y las tomaré como punto de partida para irrumpir en una dinámica que de principio, reconozco como automatizada y enajenante.

Como lo he dicho antes, la Escuela Normal en tanto red educativa, ha tenido una serie de momentos coyunturales que reforzaron su identidad y han hecho de ella lo que actualmente es, con sus procesos formativos característicos y su marcada diferenciación de otros centros de educación superior. Uno de esos momentos responde al “acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, [mediante el cual] la educación Normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades fue elevada al grado académico de licenciatura<sup>7</sup>”, antes de eso, los profesores no poseían título de educación superior. Quien deseaba iniciarse en el profesorado, podría aplicar para la entonces denominada Normal Básica tan pronto egresara de la escuela secundaria, lo que responde a la visión que se tenía del ser profesor: una oportunidad de superación social menos costosa que una carrera universitaria, y menos aún, porque no era necesario cursar el bachillerato.

Una nueva coyuntura significó la publicación del Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, desde el que habrían de pasar casi 20 años para ser renovado. Este plan marcó un hito en la formación del profesorado, porque en su momento respondía a la urgente necesidad de proponer saberes disciplinares básicos con los cuales los docentes se enfrentarían desde las aulas al nuevo milenio, que de inmediato se haría presente.

Así, a partir del segundo semestre fueron incluidas asignaturas tales como *Introducción a la Enseñanza de la Historia*. En tercer semestre *El conocimiento histórico I. Finalidades y características*, y *La Enseñanza de la Historia I. Aspectos cognitivos*. En cuarto semestre *El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración*, *La*

---

<sup>7</sup> Ángeles, E., Medrano, V., y Morales, M., 2017, p. 15

*enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico*. Por último, *La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos*, en el quinto semestre<sup>8</sup>.

Consecuente con el objetivo del acápite, procedo a revisar las asignaturas que tienen impacto en el desarrollo de herramientas para el pensamiento epistémico. De la *Introducción a la Enseñanza de la Historia*, quiero comentar el enfoque institucionalista que impera en los propósitos 2 y 3 de la asignatura, una delimitación que como todo plan de estudios oficial, busca homogenizar las metas hacia las que se dirigen los procesos de formación que se norman bajo sus parámetros y marcos teóricos.

El segundo propósito plantea que los estudiantes normalistas “identifiquen las finalidades de la enseñanza de la historia a lo largo del tiempo y las relacionen con las necesidades políticas y sociales predominantes<sup>9</sup>”, encaminando a los enseñantes de la historia a fungir como actores que prevalezcan la verticalidad y unidireccionalidad de una única concepción de lo social y político, la propuesta por el Estado o por instituciones devenidas de un enfoque capitalista, de producción y consumismo.

El tercer propósito general busca “que reconozcan la continuidad de la enseñanza de la historia en el plan y programas de estudio de la educación primaria y secundaria. Asimismo, valoren la importancia del conocimiento histórico en la formación intelectual y cívica de los adolescentes.<sup>10</sup>” Ante el continuismo a que el Sistema Educativo orilla al profesor en su práctica, se limitan las salidas por las cuales pudieran aplicarse nuevas propuestas que se separaran de los mecanismos oficiales, como puede ser la selección de apartados temáticos para acotar el programa de la asignatura de historia en secundaria, profundizar en ellos y no desarrollarlos limitadamente a causa de los tiempos lectivos establecidos por un calendario oficial.

En la asignatura *El conocimiento histórico I. Finalidades y características*, son tres los propósitos generales que se buscará consolidar en los normalistas; para efectos de análisis, tomaré el segundo de ellos: “establezcan relaciones entre las concepciones explícitas o implícitas acerca del conocimiento histórico y el desarrollo de los procesos

---

<sup>8</sup> SEP, 2002.

<sup>9</sup> SEP, 2001, p. 4

<sup>10</sup> *Ídem*.

de enseñanza, en particular en la selección e importancia que se atribuye a diversos contenidos<sup>11</sup>.”

Vemos que en la última parte de este propósito, el peso recae en lo atribuido a los contenidos que, acotados con la palabra antepuesta: “diversos”, deja ver claramente que se refiere a unos contenidos específicos, aquellos que de manera consecuente aportan al perfil cívico que se busca desarrollar en los adolescentes, y que responde a la concepción de *civismo* que tiene el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

*La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos*, tiene igualmente tres propósitos generales como directrices planteadas al formador, de las que se destaca la búsqueda por establecer herramientas teóricas que desde la psicología atienden a los procesos cognitivos involucrados en la construcción del conocimiento histórico. El tercero de ellos pondera el diseño y aplicación de “estrategias didáctica adecuadas para el desarrollo cognitivo de los adolescentes y, a partir de las características propias del conocimiento histórico, que proporcionen experiencias de aprendizaje eficaces<sup>12</sup>.” Tengamos presente que los aspectos teóricos de los programas por asignatura, son solamente el *deber ser* de una práctica que, en su ejecución atiende a los intereses y habilidades didácticas de los formadores, y que los comentarios aquí vertidos, son sobre las pautas contenidas en los documentos rectores.

*El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración*, amplía a seis sus propósitos generales, enfocándolos a la revisión de la historiografía moderna y contemporánea, al planteamiento de problemas e hipótesis del conocimiento y hechos históricos determinados, al reconocimiento en la diversificación metodológica y de los objetos de estudio de la historia.

Quiero poner de relieve el primero de los seis: “comprenda y establezca diferencias en los cambios fundamentales de la historia de los acontecimientos a la historia de la sociedad<sup>13</sup>,” porque deja una puerta abierta hacia el estudio de los grupos

---

<sup>11</sup> SEP, 2002, *El conocimiento histórico I. Finalidades y características*. Programa y materiales de apoyo para el estudio, p. 4

<sup>12</sup> SEP, 2002, *La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos*. Programa y materiales de apoyo para el estudio, p. 9

<sup>13</sup> SEP, 2022, *El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración*. Programa y materiales de apoyo para el estudio, p. 3

sociales como objetos de investigación, diversos y por lo tanto pertenecientes a un abanico que no tiene lugar para la homogeneización.

Tengo presente que al realizar una revisión detenida sobre los propósitos y objetivos generales de estas asignaturas, no busco aplicar una crítica maniquea, tampoco lapidar un plan de estudios que en su momento quiso atender a una realidad imperante. Más que hacer un comparativo entre programas, haciendo apología de uno y negación de otro, mi fin es buscar el establecimiento de un espacio dialógico, que ponga al centro de las discusiones y todo ejercicio de comunicación, lo prestablecido desde el carácter unilateral de la política educativa nacional.

*La enseñanza de la historia I. Enfoque didáctico*, establece sus propósitos generales bajo una línea clara: la circunscripción de lo didáctico a los parámetros contenidos en el plan y programas de la Educación Secundaria; una ejecución dirigida, que niega toda posibilidad inventiva del educador-enseñante, aun cuando el tercer propósito contiene un pasaje que lleva a la obtención de “elementos para seleccionar contenidos en función de los intereses de los alumnos<sup>14</sup>”, lo que se traduciría dentro del aula, como una carta abierta para que el docente establezca las unidades temáticas que, a partir del diálogo con sus alumnos, acuerde se desarrollarán durante el periodo de clases, ya sea de temas que no tengan relación con el programa oficial de la asignatura o que a partir de éste, se eliminen aquellos que no responden a esos intereses compartidos por los estudiantes. Una realidad es que esto, dentro del contexto escolar, es casi imposible debido al monitoreo constante por parte de figuras administrativas, internas y externas, que se encargan de velar por el cumplimiento cabal de las unidades en cada asignatura.

Por último, el Plan 1999, propone para quinto semestre —en esta directriz de saberes disciplinares básicos y didácticos específicos— una asignatura denominada *La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos*, de la que pongo especial interés en el primero de sus propósitos, que busca desarrollar en los normalistas las habilidades teóricas que les permitan distinguir entre “conocimientos declarativos y procedimentales,

---

<sup>14</sup> SEP, 2002, *La enseñanza de la historia I. Enfoque didáctico*, p. 9

e identifiquen la importancia que tienen estos últimos para el aprendizaje permanente y autónomo por parte de los adolescentes.<sup>15</sup>”

La búsqueda por establecer la preponderancia sobre la enseñanza y construcción del conocimiento como procesos, es una de las finalidades de mi propuesta, que al ser una espacio abierto al ejercicio dialógico, no busca productos terminados ni fines últimos, sino la revisión permanente de propuestas epistemológicas y didácticas de la disciplina histórica.

Recapitulando, tenemos que de segundo a quinto semestre, el Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, propone un grupo de seis asignaturas con dirección epistémica y didáctica, de las cuales, cuatro corresponden a ésta última, y solamente dos a la primera. Salta a la vista una deficiencia curricular que, llegado el momento considerado pertinente por la autoridad rectora, debía ser cubierta.

Pasaron casi 20 años para que llegara la pertinencia del momento, para que finalmente se revisara, diseñara y propusiera un nuevo plan y programas para la educación normalista. En 2018 la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Plan para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, con nuevos trayectos formativos, asignaturas y cargas curriculares que denotaron interés por atender las necesidades de los enseñantes del siglo XXI.

Mi argumento es que el Plan 2018 pretendió aplicar paliativos teóricos disciplinares sobre la epistemología y otras área desprotegidas. Antes de pasar al desarrollo de los elementos del otro plan de estudios, es importante mencionar que junto a esas dos direcciones, la disciplinar y la didáctica, existe una tercera, que aborda los contenidos o tópicos de la historia nacional y de la historia universal, desprendidos, naturalmente, del paradigma historiográfico que rige desde el centralismo político-educativo mexicano.

---

<sup>15</sup> SEP, 2002, *La enseñanza de la historia III, Estrategias y recursos*. Programa y bibliografía sugerida, p. 8

Tabla 2 Mapa curricular del Plan 2018

Licenciatura en Educación Secundaria  
Mapa Curricular  
Especialidad: Historia

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Horas/ Créditos
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Seminario de temas selectos de historia universal			4/7.0
Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	La enseñanza de la historia. I. Aspectos cognitivos	La enseñanza de la historia. II. Enfoque didáctico	La enseñanza de la historia. III. Estrategias y recursos	México y el mundo contemporáneo			4/7.0
Problemas y políticas de la educación básica	Introducción a la enseñanza de Historia	El conocimiento histórico I. Finalidades y características	El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración	Historia universal I. De la Prehistoria al siglo XVII	Historia universal II. Siglo XVIII-XX			4/7.0
	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	Historia de México I. Época prehispánica y colonial	Historia de México II. Siglo XIX	Historia de México III. Siglo XX			4/7.0
Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Opcional I	Opcional II	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	4/7.0 6/10.5
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	Gestión escolar			6/10.5
Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV	Trabajo docente I	Trabajo docente II	6/10.5
Horas/semana	32	32	32	32	32	16	16	16

Área de actividad	
A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Campos de formación	
	Formación general para educación básica
	Formación común para todas las especialidades de secundaria
	Formación específica por especialidad

Esquema 1.1 – Mapa curricular del Plan 2018  
(se respeta el formato original)

### **III. Plan 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Análisis del trayecto formativo: formación para la enseñanza y el aprendizaje.**

Con la entrada en vigor de las leyes derivadas de la Reforma Educativa Federal de 2013 — la primera de una serie de reformas estructurales que se aplicaron desde el Ejecutivo — los cambios en las mallas curriculares se hicieron presentes, aunque en la práctica los docentes mostraron resistencias.

Sería cinco años después que la Educación Normal fue atendida y se elaboró un nuevo plan de estudios, que al momento de su aplicación no contaba con el total de los programas de las asignaturas que lo conformaban. Sin que ello importara, los normalistas ocuparon las aulas y comenzaron su formación desde ese espacio curricular, ahora como futuros Licenciados en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria.

De principio, vemos un cambio en el nombre de la licenciatura, ahora el concepto “educación” pasó a un segundo plano, primando dos conceptos que en la jerga docente son enunciados siempre juntos: alguien enseña y alguien aprende; el todo que es la “educación” es precedido por el quehacer del profesor y del alumno. Hacer esta distinción va más allá del rótulo en los documentos y la oferta académica, comenzaría un proceso de desgajamiento necesario de las concepciones totalizadoras del siglo XX. Ahora la parte tomaría mayor relevancia teórica y práctica que el todo, y aparecerían preguntas, tales como: ¿De qué va la educación, y qué elementos le dan cuerpo? ¿Qué entendemos por didáctica y cuál es su primera esencia y su último fin? ¿Cuáles son los límites espaciales del universo áulico? ¿Verdaderamente solamente es uno quien enseña? ¿Y si en vez de enseñar, todos aprehendemos?

Preguntas todas ellas que requieren de espacios para ser dialogadas — espacios para la alteridad, para la emergencia — en donde se trabajen aspectos que las dinámicas institucionales suelen dejar de lado por atender al cumplimiento de la normativa y la reglamentación oficial, sofocando la apertura, los giros vertiginosos de los procesos formativos individuales, así también la revisión crítica y grupal de lo oficial.

Varios son los aspectos que habría que comentar del Plan 2018. Para efectos de este apartado, elegiré solamente los que tienen relación directa con mi propuesta teórico-metodológica, denominada: *Laboratorio Experiencial para la Epistemología Disciplinar* (LEED), al mismo tiempo, relacionados con el pensamiento epistémico, la *epistemología* y la historia como disciplina.

Comenzaré por decir que la fundamentación general del plan de estudios, cuenta con seis dimensiones: la *dimensión social*, la *dimensión filosófica*, la *dimensión epistemológica*, la *psicopedagógica*, la *profesional* y la *institucional*. De éstas, son la filosófica y la epistemológica las que presento para discurrir sobre sus posibilidades y en dónde es que encuentro los puentes teóricos entre éstas y el LEED.

La *dimensión filosófica* se remite al artículo tercero constitucional y resalta los principios de *laicidad*, *obligatoriedad*, *gratuidad* y *calidad*. Una vez establecido el origen del marco filosófico de la Educación Normal, sabemos que éste “permea la definición de su normatividad, finalidades y propósitos educativos, así como las competencias a desarrollar por los docentes en formación (...)”<sup>16</sup>, delimitando los procesos emprendidos para alcanzar lo que es un nuevo *perfil de egreso* como horizonte utópico, que hace las de motor de empuje de los tránsitos en la primera formación de educadores-enseñantes.

Si la Constitución Política es el documento prístino que norma el Estado, y éste posee un Sistema Educativo Mexicano (SEM), que a su vez contiene una Secretaría de Educación Pública que reglamenta todas las instituciones educativas públicas y privadas en sus distintos niveles, y que dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) están las Escuelas Normales como unas de las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), entonces el espacio pedagógico queda lo suficientemente delimitado para que todo lo que acontezca en su interior, pueda ser observado por el panóptico estatista.

Retomando brevemente lo señalado en el primer acápite de este capítulo, “las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor – de

---

<sup>16</sup> DGESPE, 2018, consulta en línea realizada el 30 de junio de 2020 en <https://www.cevie.dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>

ser sujeto<sup>17</sup>”, espacios circunscritos por marcos de la magnitud de una Constitución, preconcebidos por un sistema educativo, que definen su quehacer, limitan, observan y miden sus alcances. Por su parte, el Artículo Tercero Constitucional es la base de la educación nacional de la que todo se deriva, y debe ser entendido como una especie de epopeya, con toda la mística y sentimiento nacionalista que evoca. Es éste el nivel de importancia contenido en la dimensión filosófica de un proyecto educativo como el Plan 2018.

Referente a la *dimensión epistemológica*, pondera la Educación Normal como un “objeto de conocimiento y acción que se torna cada vez más complejo al constituirse en un campo de confluencia disciplinar<sup>18</sup>”, lo que me parece es un principio de reconocimiento a favor de la incursión de fondo en los saberes disciplinares por parte de los normalistas.

A partir de esta definición de *Escuela Normal*, la dimensión deja sentado cómo “producir y usar el conocimiento son principios que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad<sup>19</sup>”, de donde presto especial atención a la referencia que hace de la “reflexión” y la “profundidad” que debe guiarla. También el hecho que dé cuenta de la producción y uso del conocimiento que se desarrolla al interior de las Escuelas Normales, pues es tal el alcance de los programas, que aún cuando la práctica se distancia de la letra, la palabra es edificante o en su defecto, limita el campo de acción.

Después del factor dimensión y sus correspondientes subdivisiones, propongo revisar la organización de la malla curricular a partir de una selección estratégica de algunos puntos que la conforman. De tales elementos a tratar, están los denominados *cuatro trayectos formativos* como “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional

---

<sup>17</sup> Cruz, O., Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión, en *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, 2014, p. 49

<sup>18</sup> DGESPE, 2018, consulta en línea realizada el 30 de junio de 2020 en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>

<sup>19</sup> DGESPE, 2018, consulta en línea realizada el día 01 de julio de 2020 en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>

de los estudiantes.<sup>20</sup>” El agrupar las asignaturas en cuatro grandes bloques, aunado a la claridad en lo que el Plan de Estudios busca alcanzar, permite también aplicar un análisis sobre el peso que cada uno de ellos tiene. Esto no porque se establezca cuál sea más o menos importante que los otros, sino porque serán mayormente visibles los logros o los fracasos de la nueva propuesta formativa, lo que no sería posible si fuera un solo conjunto de asignaturas, sin tener sub-clasificaciones. Los *trayectos formativos* están integrados por las 1) *Bases teórico-metodológicas para la enseñanza*, 2) *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*, 3) *Práctica profesional*, y 4) *Optativos*.

Es el segundo de los trayectos formativos el que me interesa abordar. El trayecto de la *Formación para la enseñanza y el aprendizaje* “comprende tanto en la profesión como en el saber disciplinario, el dominio instrumental de la disciplina, su pedagogía y su didáctica específica que se requieren para desarrollar una práctica docente de alta calidad<sup>21</sup>”, lo que impacta en la formulación de ocho grandes *finalidades formativas* y diez asignaturas — con miras hacia los saberes disciplinares (SD) y de la didáctica de la historia (DH) — de las que cinco corresponden a los SD, y cinco a la DH, extendidas del primer al séptimo semestre. Hay que señalar que en total son veintidós las asignaturas agrupadas en este *trayecto formativo*, pero al igual que en la revisión que hice del Plan 1999, únicamente mencionaré aquellas que se desprenden de las dos líneas que trabajará el LEED, la *epistemología disciplinar* y la *didáctica de la historia*.

En primer semestre, queda la asignatura *Historia y formación integral de la persona*, *Gestión del aprendizaje de la Historia* en segundo semestre; en tercero está *Diseño de situaciones para el aprendizaje de la Historia*, *Evaluación de las competencias históricas* en el cuarto semestre, para, en quinto semestre, pasar a los *Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar*, y en sexto trabajar con dos asignaturas en estos rubros, *Hermenéutica de la Historia*, y *Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos*. Por último, en séptimo semestre, se abordan tres asignaturas de la sección de *epistemología disciplinar*, una correspondiente a la *Teoría de la Historia*, otra a la *Metodología de la Investigación Histórica*, y una más a la *Epistemología de la Historia*.

---

<sup>20</sup> *Ídem*.

<sup>21</sup> DGESPE, 2018, consulta en línea realizada el día 02 de julio de 2020 en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>

Los programas del Plan 2018 tienen un *propósito general* delimitado y un apartado para las *competencias disciplinares*<sup>22</sup>, ambos serán motivo de análisis en este espacio. *Historia y formación integral de la persona*, como un primer acercamiento a las áreas disciplinar y didáctica, busca que el normalista haga una revisión de los documentos normativos y procedimentales vigentes “desde una perspectiva de los debates teóricos existentes en la construcción del conocimiento histórico<sup>23</sup>”, esperando que estas dos líneas, indisolublemente teórico-prácticas, sean las que estén al centro de las reflexiones personales y el diálogo.

Los formadores de docentes tendrían que proponer a sus alumnos que el abordaje que se haga de plan y programas, más que circunscribirse en automático a sus contenidos, busque establecer un ángulo de desglose, leer entre líneas qué es lo que se busca, cuáles son las intenciones primigenias de tópicos y aprendizajes reglamentados. De las ocho *competencias disciplinares*, dos de ellas se presentan substanciales de cara a la propuesta que desarrollo, pues percibo un interés porque los saberes disciplinares sean explicitados en los procesos formativos de los educadores-enseñantes de la historia.

La primera de esas competencias, asegura que dentro del curso, el normalista — en tiempo presente — “analiza los debates teóricos acerca de la construcción del conocimiento histórico para tener una visión integral de la historia<sup>24</sup>”, ahora, ¿el análisis lleva aparejada la crítica y el destierro de lo que, cada persona, pudiera encontrar como un *privilegio epistemológico*<sup>25</sup>? Porque, si analizar es entendido desde los programadores de la formación normalista, como dar crédito a todo lo que los debates de los especialistas hacen extensivo, entonces no podemos hablar de lo *dialógico*<sup>26</sup>, del que en siguientes apartados estaré tratando. Junto a la competencia del análisis, está el conocer y estar conociendo, en tanto proceso permanente, “los debates teóricos en la construcción del conocimiento histórico<sup>27</sup>”, y que con ello se permaneciera en una constante revisión de

---

<sup>22</sup> “Las competencias disciplinares ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir un docente para tratar los contenidos del currículo, los conocimientos de frontera, así como las bases en la disciplina y su didáctica.” (DGESPE, 2018, consulta en línea realizada el día 01 de julio de 2020 en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>

<sup>23</sup> SEP, 2018, Programa del curso *Historia y formación integral de la persona*, p. 4

<sup>24</sup> SEP, 2018, *Op.Cit.*, p. 8

<sup>25</sup> Véase De Sousa Santos, 2019, p. 81

<sup>26</sup> Véase Burbules, 1999.

<sup>27</sup> SEP, 2018, Programa del curso *Historia y formación integral de la persona*, p. 8

esos debates, nuevas propuestas historiográficas y obras que de ellas sean producido, ora teóricas, ora divulgativas.

Es la última de las competencias la que corre el riesgo de echar por tierra la apertura mostrada en las dos ya comentadas, pues busca trabajar con la explicación — por parte de docentes en primera formación — de “la articulación, progresión y profundidad que tienen los contenidos en los programas de estudio de historia vigentes de la educación obligatoria<sup>28</sup>”, limitando una vez más el área de maniobra dentro y fuera del espacio áulico. Desde mis experiencias frente a grupo, puedo decir que “articulación y progresión” son, para el plan de estudios y sus programas, sinónimos de las cronologías de largo aliento, de los bloques en que siguen dividiendo la historia escolar, con fechas “exactas” de inicio y término de los hechos, y a su vez, con consecuencias únicas que deberán venir justo después del hecho histórico al que se le atribuyen.

Por su parte, *Gestión del aprendizaje de la historia*, tiene como propósito general, la utilización de la metodología “Situación problema”, que según se refiere, fue desarrollada por Alain Dalongeville, y “propone partir de preguntas y situaciones problemáticas que promuevan la indagación en fuentes históricas<sup>29</sup>”, que considero una de las grandes posibilidades del programa, pues busca remover las posturas terminadas, para resquebrajarlas y ventilarlas. En este mismo punto, el programa deja fuera toda duda en sus intenciones, cuando plantea “la superación de las representaciones históricas de los estudiantes, de tipo presentistas, anacrónicas o de sentido común, conformadas socialmente.<sup>30</sup>” Por ahora no quiero poner a debate este postulado, pero sí, dejar abierta la idea para darle respuesta dentro del apartado en que refiero a las *epistemologías emergentes*, pues me parece que se atenta contra los reservorios más íntimos de los estudiantes al buscar esa “superación”, aun cuando haya acuerdo en que el presentismo se comente como un lastre cognoscitivo.

Algunas de las *competencias disciplinares* son genéricas, siendo aplicadas en todas las asignaturas. Claro que se tornan únicas al insertarse en un aparato didáctico específico, atendiendo cada uno a las solicitudes de las competencias que los

---

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> SEP, 2018, Programa del curso *Gestión del aprendizaje de la historia*, p. 5

<sup>30</sup> *Ibid.*

programadores establecen en los documentos programáticos; otras de ellas son específicas para cada uno. De las de carácter genérico que se incluyen en esta asignatura de segundo semestre, está el que conozca “los debates teóricos en la construcción del conocimiento histórico<sup>31</sup>”, que he comentado para la asignatura anterior. Una competencia que se incluye por primera vez, y es de carácter epistemológico-disciplinar, es el manejo de “conceptos analíticos para la interpretación del conocimiento histórico”, que las sesiones dialógicas permitirán valorar en sus alcances de aplicación y efectividad.

Una última *competencia disciplinar* en esta invitación curricular, es el desarrollo de *trabajo dialógico* para “favorecer el respeto a la diversidad étnica, cultural y lingüística, desde un enfoque intercultural<sup>32</sup>”, siendo importante por parte de formadores de docentes y analistas externos, calibrar en todas sus dimensiones y complejidades lo que implicaría el diálogo en estas áreas, porque, hay que considerar necesario que el normalista conozca de primera mano de qué va el *enfoque intercultural* y de qué manera, desde él, se leen los conceptos de *cultura y lengua*.

Tercer semestre trae consigo el *Diseño de situaciones para el aprendizaje de la Historia*, una asignatura que apuesta por la *transposición didáctica* como método para llevar los contenidos y recursos desde el *saber sabio*<sup>33</sup> hasta el espacio pedagógico, en aras de fortalecer en los normalistas “sus intervenciones educativas en las escuelas secundarias en las que realicen sus prácticas profesionales (...).<sup>34</sup>” Sobre la *transposición didáctica*, al igual que con puntos que he señalado en otros conceptos, habré de abordarla en sus limitaciones y hermetismos, partiendo de que la historia, disciplina de las Ciencias Sociales, que posee una *epistemología disciplinar* propia, no responde a métodos a los que recurre el conocimiento matemático, como la *transposición didáctica*.

De las *competencias disciplinares* que se espera trabajar durante el desarrollo del programa — seis en total — me parece que debo comentar el que se busque conocer “diversos enfoques didácticos utilizados para la enseñanza de la historia en México y el mundo<sup>35</sup>”, lo que me lleva a reflexionar si se conoció tal diversidad de enfoques y si se

---

<sup>31</sup> SEP, 2018, Programa del curso *Gestión del aprendizaje de la historia*, p. 12

<sup>32</sup> SEP, 2018, *Op. Cit.*, p. 13

<sup>33</sup> Véase Chevallard, 1991 y, Bronckart y Plazaola, 1998

<sup>34</sup> SEP, 2019, Programa del curso *Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia*, p.5

<sup>35</sup> SEP, 2019, Programa del curso *Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia*, p.20

intentó adecuarlos al contexto mexicano en lo general y sus contextos escolares en lo particular. ¿Buscamos conocer lo que se aplica en contextos pedagógicos extranjeros con miras a valorar esa relación enfoque didáctico-contextual, y así poder encontrar los puntos en que esos enfoques tienen éxito desde su área de aplicación, o queremos trasladarlos completos o parcialmente a contextos distantes de aquellos en dinámicas sociales y recursos materiales?

Con un propósito centrado en la evaluación de los aprendizajes, la generación de instrumentos de autenticidad evaluativa y “de conocimientos específicos de la asignatura (...)”<sup>36</sup>, el programa del curso *Evaluación para las competencias históricas* en cuarto semestre, busca que los cuadros en formación distingan funcionalidad, espacios, tipologías y momentos de aplicación del instrumento que, diseñados por ellos, hayan elegido para darle cauce valorativo al desarrollo de los discursos didácticos empleados durante su práctica docente, tanto dentro como una vez egresados de la Escuela Normal.

Quiero plantar una duda sobre la primera de las competencias disciplinares, que al mismo tiempo es un comentario de análisis. Ciertamente es que en las tres asignaturas anteriores se incluyen las intenciones de que se conozcan los debates contemporáneos en torno a las diversas formas de construir el conocimiento histórico por parte de los historiadores ¿Por qué pretender que en cuarto semestre comprenderán “críticamente los hechos y procesos históricos a partir de diversas corrientes historiográficas”<sup>37</sup> cuando es hasta séptimo semestre que se ubican las asignaturas de *Teoría de la Historia* y *Epistemología de la Historia*?

En todo caso, de incluir apartados temáticos que lleven hacia la revisión de las *historiografías* en asignaturas que están mayormente dirigidas a la didáctica ¿Por qué no reagruparlas en las que competen a lo disciplinar y haber puesto en los primeros semestres la teoría y la epistemología de la historia, o mejor aún, llevarlo hacia el sexto o séptimo semestre, cuando el futuro enseñante posee un mayor nivel de maduración epistémica? Como propuestas para el debate queden estas dos preguntas, pues la respuesta que mayor peso tiene es la práctica docente del formador al interior de las aulas normalistas.

---

<sup>36</sup> SEP, 2020, Programa del curso *Evaluación de las competencias históricas*, p. 5

<sup>37</sup> SEP, 2020, *Op.Cit.*, p. 11

Los *Proyectos didácticos en historia: contexto escolar*, aparecen en el quinto semestre como “una metodología didáctica activa, colaborativa y vivencial que favorece el dominio de los contenidos y la aplicación de las competencias históricas.<sup>38</sup>” ¿Qué significa dominar contenidos? Nada más que memorizar informaciones vertidas en los manuales. En este sentido la “aplicación de competencias históricas” pierde relevancia, porque más allá de querer que el enseñante desarrolle herramientas del pensamiento histórico, que son en sí herramientas del pensamiento epistémico, se espera que aplique una serie de elementos de carácter sistemático que distan mucho de la profundidad disciplinar.

Entre los problemas que surgen entre los futuros enseñantes en historia, está la “tendencia a compartimentar el acto de enseñar y la relación con el conocimiento histórico<sup>39</sup>,” dicotomizando una historia que es resultado de la investigación historiográfica, y otra que sería una historia escolar. Hablamos de la formación de quienes enseñarán la historia a los alumnos de educación secundaria, y como tales, es importante que conozcan que la historia que enseñan se deriva de una historia que se construye con una metodología específica, provista de conceptos y categorías propias de su discurso epistemológico, así, como derivada de la disciplina histórica. La historia que se enseña en la escuela básica responde a sus categorías y conceptos, no se formulan nuevos para ser enseñada. Si esta formulación existe, es en el terreno pedagógico, no en el disciplinar.

El manejo de “conceptos analíticos para la interpretación del conocimiento histórico<sup>40</sup>” es una de las competencias disciplinares que se incluyen como resultado de la utilización de “metodologías de la investigación para la “generación<sup>41</sup>” de conocimiento<sup>42</sup>. Nos encontramos en el quinto semestre, y según el plan de estudios el estudiante normalista abordará los conceptos analíticos y las metodologías de la investigación histórica hasta los semestres de sexto y séptimo. La continuidad con que se traza un propuesta curricular es ocupada por la disociación y la falta de coherencia o

---

<sup>38</sup> SEP, 2020, Programa del curso *Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar*, p. 5

<sup>39</sup> Bénédicte, G., *From Didactics to the Epistemology of History* translated from the French by Helen Tomlinson In *Annales. Histoire, Sciences Sociales* Volume 70, Issue 1, 2015, p. 204

<sup>40</sup> SEP, 2020, Programa del curso *Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar*, p. 11

<sup>41</sup> El entrecomillado es mío. Soy partidario de emplear el término *construcción del conocimiento*, que es más claro sobre los procesos epistémicos. Generar da la idea que surge o se encuentra del todo dado, no que se vayan sumando elementos para su construcción.

<sup>42</sup> SEP, 2020, Programa del curso *Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar*, p. 11

corresponsabilidad entre los conocimientos adquiridos previamente y los que se supondría se sumarían en un momento posterior.

Lo que acabo de señalar se confirma y hace que el programa de la asignatura caiga en una grave contradicción cuando se busca que el estudiante de la enseñanza y aprendizaje de la historia explique “la articulación, progresión y profundidad que tienen los contenidos en los programas de estudio de historia vigentes de la educación obligatoria<sup>43</sup>.” Esta competencia enlista tres características de las que deben gozar los contenidos al dar cuerpo a los programas de estudio, y son las mismas de las que carece el programa para esta asignatura del quinto semestre de Educación Normal.

Los proyectos dentro del contexto escolar tienen relación con la asignatura de sexto semestre llamada *Proyectos didácticos en historia: diversos contextos*. En la primera parte de esta asignatura de continuidad, los proyectos didácticos propuestos son propuestos bajo tres esquemas que corresponden a su vez a tres unidades de aprendizaje: la museografía histórica, las dramatizaciones, y el periodismo. Estos esquemas de trabajo se desarrollarían dentro del contexto escolar; la continuación se llevaría a marcos contextuales ajenos al escolar, como son recorridos históricos y proyectos culturales.

El primer concepto que plantea este programa es el de *historia pública* entendida como aquella que abarca “todas las formas en las cuales los historiadores y el conocimiento histórico salen de las aulas y de los caminos más transitados de la investigación científica para conversar con audiencias más amplias y variadas<sup>44</sup>.” La historia pública sería entonces enfrentarnos al espacio abierto en donde todos tenemos cabida y todos tomamos parte, un espacio de carácter divulgativo que nos acerca al pasado y permite que valoremos una serie de elementos materiales y abstractos que se encuentran en nuestras comunidades, también en cada persona en tanto ser social y actor histórico.

¿Cuál es el punto de análisis que propongo? Primero: se está reconociendo que la escuela necesita salir para abordar otros espacios; lo importante aquí no solamente es que salga y los aborde, sino que salga y se abra, que eche abajo las barreras que la distancia de lo público. Salir y abordar lo público para regresar y contenerlo dentro de lo privado, encerrarlo en el contexto escolar y áulico, nos deja exactamente en el mismo lugar. Sí se

---

<sup>43</sup> *Idem*.

<sup>44</sup> SEP, 2021, Programa del curso *Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos*, p. 5

podrán poner en práctica las competencias profesionales y disciplinares, pero en donde no se da una apertura total y plena, que es lo que busco con mi propuesta: dialogo con mis pares, dialogo con agentes externos, sumo el diálogo como insumo para el desarrollo de mi pensamiento epistémico y el conocimiento de la epistemología disciplinar, sí, pero reconozco todos esos procesos emergentes como parte de la misma escuela, una escuela des-institucionalizada. En este sentido, Cardoza indica que

“la escolarización del conocimiento es sinónimo de la institucionalización de este (...). Una educación histórica política debe encausar al estudiante a la liberación de los esquemas rígidos de la institución, sería entonces des institucionalizar el saber, haciendo estallar a la institución<sup>45</sup>.”

El autor hondureño suma otra categoría al concepto de enseñanza de la historia, una enseñanza política, libertaria, que estalla la rigidez de lo institucional, y le arrebató el imperio del conocimiento a la escuela para ponerlo a disposición de la vida y de lo público; la escuela hacia afuera, y abierta, una escuela des-armada.<sup>46</sup> Porque “un fenómeno histórico, un concepto, una teoría, una vez reducidos a un corpus escolarizado, pierden toda vitalidad<sup>47</sup>.” Revitalizar el conocimiento, sus elementos, avivar la episteme, es tarea que se comienza por el diálogo y la empatía cognitiva.

Una de las competencias profesionales que se proponen para esta asignatura, se centra en la articulación del “conocimiento de la historia y su didáctica para conformar marcos explicativos y de intervención eficaces<sup>48</sup>.” Aquí formularía las siguientes preguntas como parte de un ejercicio dialógico: ¿Qué es conocer la historia? ¿Cuál es la primera imagen que me viene a la mente cuando hablo de *conocimiento histórico*? Es importante definir primero de qué forma cada enseñante reconoce la historia, cuáles son sus usos y de qué manera funciona. Sin embargo, el concepto de “eficacia” es el que me pone a pensar sobre el utilitarismo que se genera desde la base de la productividad, que es como estar dentro de una industria maquiladora, en donde eficiencia y eficacia son determinantes. “Conformar marcos explicativos y de intervención” que gocen de eficacia,

---

<sup>45</sup> Cardoza, J., *La región en busca de su pasado. Narrativas comunitarias como alternativa didáctica para la enseñanza de la historia en honduras*, 2023, p. 46

<sup>46</sup> Véase Duschatzky y Aguirre, 2013

<sup>47</sup> Aguirre, E., y Duschatzky, S., *Des-armando escuelas*, 2013, p. 46

<sup>48</sup> SEP, 2021, Programa del curso *Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos*, p. 8

es “elaborar ideas en el marco de una experiencia [para] pretender moldear la experiencia a partir de una premisa de conocimiento<sup>49</sup>.”

También en sexto semestre se incluye la *Hermenéutica de la historia*, que se conforma por dos unidades de aprendizaje: 1) La historia y la hermenéutica, 2) La hermenéutica en la comprensión de la historia. De esta asignatura me interesa comentar su estructura y las definiciones que se hacen de los conceptos a trabajar. Aquí aparte de un análisis para la crítica, me interesa reconocer en qué puntos mi propuesta teórica y metodológica emerge como el espacio abierto de lo posible, frente a lo que ya existe.

El concepto de hermenéutica de la historia que propone el programa, es: “la lectura que se hace de los textos y documentos históricos, tomando en cuenta las particularidades contextuales que lo hacen decir mucho más de lo que aparentemente dice<sup>50</sup>.” Esta u otras definiciones habrá de la hermenéutica, cada una de las cuales responderá a su interés inmediato. Para efectos de la formación de enseñantes interesa que éstos comprendan, entiendan y aprehendan las posibilidades que dicha rama de la filosofía acerca al pensamiento histórico, y por supuesto al pensamiento epistémico.

Ahora bien, mi interés radica en cómo hacer la hermenéutica y la epistemología de la historia, primero como dos áreas del conocimiento que caminan de la mano, que se relacionan de tal manera que la episteme histórica encuentra una mayor posibilidad de expansión y profundidad gracias a la hermenéutica disciplinar. El *Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar* habría de abrir el diálogo sobre la referencia de interpretación que tiene el futuro enseñante, cuál es su concepción de impacto, y en donde encuentra el mayor punto de apoyo de la hermenéutica hacia la epistemología.

Justamente allí es en donde el diálogo tiene parte. Los conceptos con sus definiciones, significados y significantes serán puestos frente al enseñante, pero será el canal cognitivo de aprehensión y la funcionalidad didáctica que mayormente le signifique, lo que terminará por impactar en el plano de la realidad al momento de enseñar la historia, y esto será teorizado desde el LEED.

---

<sup>49</sup> Aguirre, E., y Duschatzky, S., *Ibidem*.

<sup>50</sup> SEP, 2021, Programa del curso *Hermenéutica de la historia*, p. 6

Tabla 3 La hermenéutica de la historia y el LEED

	Programa del curso <sup>51</sup> (Plan de Estudios 2018)	Puntos dialógicos <sup>52</sup> LEED
<p style="text-align: center;">Hermenéutica de la historia</p>	<p>1. ‘Hermenéutica: definición y conceptualización.’ Se comprenderá qué es la hermenéutica de la historia y, en ese sentido puedan incluirla en su lenguaje como docentes de historia en potencia, como un elemento más de su pensamiento histórico.</p>	<p>I.¿Qué importancia tiene para ti el lenguaje para la de enseñar la historia? II.¿Cuáles son las limitaciones de lenguaje que reconoces en ti al momento de enseñar la historia? III.¿Cuáles son los tipos de lenguajes que logras identificar según los contextos en los que te desenvuelves?</p>
	<p>2. ‘Hermenéutica e historia, vasos comunicantes.’ Se comprenderá su relación con la historia como ciencia. Es decir, se podrá advertir que la lectura de la historia necesita de lecturas objetivas profundas que den cuenta del sentido de los textos y documentos históricos, con ello se profundizará en dichos textos, por una parte, y por otra, se desarrollará un pensamiento histórico crítico.</p>	<p>I.¿En qué puntos elementos de tu vida tiene relevancia la historia? II.¿Cuáles son los tipos de textos a los que te has enfrentado durante tu formación como enseñante de la historia? III.¿Qué retos te han representado los textos a los que has debido enfrentarte durante tu formación como enseñante de la historia? IV.¿Cuáles son los tipos de comunicación que conoces y cuáles consideras de mayor relevancia emplear en la enseñanza de la historia?</p>
	<p>3. ‘Teoría y comprensión del texto.’ Se conocerán y estudiarán algunas investigaciones de historiadores, con el fin de aprender de sus escritos, tanto en lo que dicen, como en la forma en la que stán escritos.</p>	<p>I.El diálogo parte del análisis crítico hecho a textos de carácter histórico de libre elección. II.¿Qué es divulgar y qué es difundir en el mundo de las ciencias?</p>

<sup>51</sup> Todos los elementos referidos en esta columna son cita textual: SEP, 2021, Programa del curso *Hermenéutica de la historia*, Pp. 6 y 7

<sup>52</sup> Un punto dialógico es el elemento detonador para el desarrollo del encuentro LEED. Cada punto se formula con dirección hacia la subjetividad del conocimiento del futuro enseñante; ningún punto se aborda por el esquema pregunta-respuesta.

			III. Mi vida es un texto ¿Cuáles son sus características discursivas?
	Unidad II: la hermenéutica en la comprensión de la historia.	1. 'Utilización de la hermenéutica en textos históricos.' Aquí se podrán aplicar los conocimientos adquiridos en la parte teórica.	I. Mi diario caminar como enseñante de la historia. (Diario del enseñante)  II. ¿Cuáles son los elementos discursivos que empleo para escribir mis experiencias como enseñante de la historia?  III. ¿De qué forma interpreto el texto vivo que es cada encuentro de aprendizaje dentro y fuera del aula?

**Esquema 1.2 – La hermenéutica de la historia y el LEED**  
(de creación propia)

De igual manera que los programas revisados anteriormente, el que corresponde a la *Epistemología de la Historia* se estructura en diversos momentos para su desarrollo. En primer lugar tenemos el propósito general del curso: el futuro educador en Historia “comprenderá la construcción del conocimiento histórico a través del estudio de la epistemología de la historia con el fin de construir un pensamiento histórico basado en la observación de diferentes formas de construcción epistemológica (...).<sup>53</sup>” Al ser un objetivo general cumple con las características de desplegar un amplísimo terreno para la acción.

Alcanzar la comprensión en la construcción del conocimiento histórico es el horizonte de referencia hacia el que se debe llegar, elemento cierto y no por eso menos complejo de alcanzar. En primera instancia porque sería imposible abarcar la literatura especializada en un semestre lectivo, ahora bien ¿Es posible que al hablar de

<sup>53</sup> SEP, 2021., Programa del curso *Epistemología de la Historia*.

“observación” se esté limitando de entrada a una de las teorías epistemológicas como es el “empirismo”? Hablamos de limitación porque el propósito general es claro cuando dice que por medio de la observación es que se llegará a la resultante final.

Aun cuando toda propuesta curricular oficial tiene trazados una serie de objetivos, comenzando por el general además de los correspondientes a cada unidad temática, queda a expensas del criterio intelectual del formador de nuevos educadores la línea operativa y pragmática a través de la cual el discurso bajará al plano material, formándose una especie de discurso paralelo-complementario. Este argumento propio de la subjetividad, subyacente en todo proceso didáctico y pedagógico, debe ser reconocido por los formadores, con la finalidad de clarificar su panorama práctico antes de comenzar su despliegue, es decir, que quede asentado cuál será el recurso metodológico al que recurre para cubrir las líneas curriculares del programa a su alcance.

En el apartado denominado “Descripción del Curso”, de inmediato se hila con el correspondiente a la Hermenéutica de la Historia, partiendo del significado conceptual de la Epistemología, y por supuesto de la Epistemología de la Historia. Aquí hablamos de significado conceptual, el más elemental en cuanto a exigencia de procesos cognitivos se refiere; lo que debemos considerar es que la verdadera complejidad por desentrañar, radicará en el significante didáctico que los enseñantes de la Historia le han dado, y que ellos mismos participaron de esa comprensión, ya que un día atendieron a los procesos didácticos y pedagógicos de educadores que se habían instalado, consciente o inconscientemente sobre un significante epistemológico, lo que nos habla del plano epistémico desde donde discurren los procesos áulicos.

Si hablamos de *significantes epistémicos*, el programa de la asignatura hace referencia al estudio de una diversidad de formas para la construcción del conocimiento, tales como “la historia en el discurso científico y popular<sup>54</sup>” y “la epistemología de la historia en la formación docente”, utilizados algunos por los enseñantes. ¿Cuáles son los andamiajes a los que recorro como ciudadano, docente, alumno, estudiante, profesionista, para construir el conocimiento histórico?

---

<sup>54</sup> SEP, 2021., Programa del curso *Epistemología de la Historia*, p. 24

Hay claridad en torno a la diversidad de propuestas epistemológicas, y al hecho que cada una de ellas aborda especificidades del conocimiento como un Todo. El choque se produce cuando, en la descripción del curso, el programa asegura que al poseer las herramientas teóricas de las propuestas epistemológicas, el futuro enseñante contará “con más elementos de argumentación para desarrollar una construcción objetiva y, así mismo, orientar a sus alumnos adolescentes en dicha construcción<sup>55</sup>.” La crítica radica en emplear el término “objetivo-objetividad” como parte del proceso “subjetivo” de la construcción del conocimiento histórico, ¿Será que el sistema educativo aún hace guiños al positivismo Comtiano? Lo que inevitablemente enciende alarmas es la posibilidad de reducir la enseñanza a los marcos del objetivismo y la mera observación.

Después de mencionar algunos ejemplos de puentes hacia el conocimiento histórico, como son documentales, producciones cinematográficas, novelas históricas o la rigurosidad de un texto académico, se apela a la valoración de las fuentes, y el uso que de ellas hace el enseñante para con el grupo de adolescentes que atienden sus propuestas didácticas y pedagógicas.

Es importante advertir que el argumento de la “Historia como una asignatura aburrida” no ha perdido vigencia en la jerga educativa mexicana. Cuando en la descripción del curso se menciona que existe quiénes la consideran aburrida por creer que la historia es solamente una sucesión de hechos y personajes en orden cronológico — aun cuando la continuación del argumento menciona que se trata solamente de una parte de ella — orilla al engrosamiento de esa generación de creyentes que han recurrido a tal postura para girar el timón y buscar la atracción al estudio de la historia por medio de incentivos más enfocados al entretenimiento<sup>56</sup>, y no así para incentivar la construcción del conocimiento histórico.

De los elementos que gozan de mayor claridad en el programa de la asignatura, se encuentra la influencia que ejerce el estudio de la epistemología disciplinar para impactar de manera favorable la agenda didáctica confeccionada por el enseñante de la Historia.

---

<sup>55</sup> SEP, 2021., Programa del curso *Epistemología de la Historia* séptimo semestre, p. 5

<sup>56</sup> El ludismo ha venido ganando terreno más como una técnica didáctica que como una postura filosófica, sobre esto sabemos que “el juego no es la vida <<corriente>> o la vida <<propiamente dicha>>. Más bien consisten en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia.” (Huzinga, J., *Homo ludens*, 2007, p. 21

Las herramientas sumadas desde la epistemología de la historia van más allá de una eventual transposición didáctica, puesto que permitirían la cimentación personalista y dialógica de un discurso histórico-epistemológico que llevaría el concepto de experimentación hacia la funcionalidad pedagógica, superando la estigmatización de la incomprendida improvisación, que es una rama del diálogo experimental.

En esta última parte me refiero a la necesidad que la escuela tiene de un pensamiento filosófico, que “implica ir más allá o más acá de la anécdota, incluso de los supuestos significados que procuramos develar; más bien se trata de “escuchar” un cierto malhumor contra un modo de estar en el mundo<sup>57</sup>.” Aquí es en donde veo ese punto diferenciación entre contar o no contar con la herramienta del pensamiento epistémico, y conocer o no de qué va la epistemología disciplinar, “lo que se juega aquí no es solo una pregunta por el saber pedagógico, la didáctica o la necesidad de ajustar estrategias que mejoren rendimientos, sino algo de orden de un pensar de otro modo<sup>58</sup>.”

Es importante dar su lugar a la importancia que tiene que el educador y enseñante de la Historia participe de la confección del discurso histórico-epistemológico, más allá de ser un observador y consumidor de las propuestas existentes. Que él mismo abone a nuevas propuestas, cuestione aquellas de las que podría echar mano, mejore las herramientas didácticas, las adecue a los contextos específicos en los que aplicará su itinerario de viaje, y amplíe su horizonte conceptual desde la práctica epistémica, realidad a la que aporta directamente mi propuesta del *Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar (LEED)*.

Analizar el plan de la asignatura mencionada nos permitirá ajustar sus contenidos a la metodología de la dialógica a través del LEED que ya de entrada posee características que lo llevan a un plano abierto de forma superlativa, la de un laboratorio como terreno de acción, en donde vemos lo experimental como sustancialidad.

---

<sup>57</sup> Aguirre, E., y Duschatzky, S., *Des-armando escuelas*, 2013, p. 27

<sup>58</sup> *Idem*.

Tabla 4 Mapa curricular Plan 2018

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria								
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Desarrollo en la adolescencia 4 h / 4.5	Desarrollo socioemocional y aprendizaje 4 h / 4.5	Planeación y evaluación 6 h / 6.75	Neurociencia en la adolescencia 4 h / 4.5	Educación inclusiva 4 h / 4.5	Fundamentos de la educación 4 h / 4.5	Retos actuales de la educación en México 4 h / 4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4	
Problemas socioeconómicos y políticos de México 4 h / 4.5	Teorías y modelos de aprendizaje 4 h / 4.5		Gestión del centro educativo 4 h / 4.5	Metodología de la investigación 4 h / 4.5	Pensamiento pedagógico 4 h / 4.5	Teoría de la Historia 4 h / 4.5		
Culturas del México antiguo 6 h / 6.75	Conquista y formación de la sociedad novohispana 4 h / 4.5	Transición política, independencia y formación del Estado-nación 4 h / 4.5	Definición del Estado Mexicano 4 h / 4.5	La Revolución Mexicana: continuidades y rupturas 4 h / 4.5	Transiciones socioculturales 4 h / 4.5	Diversidad y complejidad en el México de hoy 4 h / 4.5		
Oriente y Occidente: cosmovisiones y procesos civilizatorios 6 h / 6.75	Occidentalización, colonización y modernidad 4 h / 4.5	Siglo XX: esperanzas y conflictos 4 h / 4.5	Globalización, desencantos y horizontes de futuro 4 h / 4.5	Cultura y Naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo 4 h / 4.5	Hermenéutica de la Historia 4 h / 4.5	Metodología de la investigación histórica 6 h / 6.75		
Historia y formación integral de la persona 4 h / 4.5	Gestión del Aprendizaje de la Historia 4 h / 4.5	Diseño de situaciones para el aprendizaje de la Historia 4 h / 4.5	Evaluación de las competencias históricas 4 h / 4.5	Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar 4 h / 4.5	Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos 4 h / 6.5	Epistemología de la Historia 4 h / 4.5		
	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5			
Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad 4 h / 4.5	Observación y análisis de la cultura escolar 4 h / 4.5	Práctica docente en el aula 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación para la docencia 6 h / 6.75	Proyectos de intervención docente 6 h / 6.75	Práctica profesional y vida escolar 6 h / 6.75		
<b>34 h / 38.25</b>	<b>34 h / 38.25</b>	<b>34 h / 38.25</b>	<b>36 h / 40.5</b>	<b>36 h / 40.5</b>	<b>36 h / 40.5</b>	<b>28 h / 31.5</b>		<b>20 h / 6.4</b>
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h / 6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h / 6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h / 6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h / 6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h / 6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h / 6.75			
Trayecto formativo	Bases teórico metodológicas para la enseñanza							
Trayecto formativo	Formación para la enseñanza y el aprendizaje							
Trayecto formativo	Práctica profesional							
Trayecto formativo	Optativos			5 cursos optativos para cursarse del 2° al 6° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.	El trabajo de Titulación tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de las modalidades.			
<b>Primera opción</b>								
Historia de la educación 4 h / 4.5	Sociedades del presente: historias para el futuro 4 h / 4.5	Historia cultural 4 h / 4.5	Historia inmediata 4 h / 4.5	Microhistoria 4 h / 4.5				

**Total de créditos:**  
**284.95**

Esquema 1.3 – Mapa curricular Plan 2018  
(se respeta el formato original)

#### **IV. Plan 2022 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Análisis del trayecto: fundamentos de la educación. Fase 1: inmersión.**

Pasaron cuatro años, después de la renovación del plan de estudios de la Educación Normal para enseñantes de la educación básica (preescolar, primaria, secundaria), para que las autoridades educativas de México publicaran un plan diferente. ¿De qué forma se evalúa el tiempo en el ámbito educativo, a qué factores responde? ¿Cuánto es poco o mucho para hacer cambios en proyectos rectores como lo son planes de estudio? Son preguntas que los estudiosos y enseñantes de la historia deben plantearse para basar sus respuestas que permitan a los actores de la educación, basar sus decisiones en argumentos teóricos y prácticos que gocen de la solidez disciplinar y científica.

En el año 2022 la Secretaría de Educación Pública (SEP) argumentó que

“el replanteamiento de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica, parte de la revisión profunda de experiencias de maestras y maestros formadores de las Escuelas Normales, a quienes se les reconoce como las expertas y expertos en la formación docente<sup>59</sup>.”

Este argumento a manera de fundamentación corresponde a un momento que podría catalogar como difuso en la vida educativa de México. Para el año 2022 solamente una generación había egresado con el Plan 2018, y al menos tres generaciones más habían comenzado sus estudios normalistas bajo dicho esquema curricular. Si hablamos de las complejidades que la educación enfrenta de ordinario, en los procesos de su cotidianidad, queda preguntarnos ¿Qué tan profunda fue la revisión de la que parte el replanteamiento de los planes y programas de estudio?

La autoridad educativa argumenta también sobre la necesidad de

“recuperar la formación de maestras y maestros y la función de la docencia como profesión de Estado, además de crear un nuevo modelo educativo para las Escuelas

---

<sup>59</sup> SEP, Anexo 1 *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*, 2022, p. 1

Normales que contribuya a garantizar un país democrático y de libertades en todos los ámbitos de la vida pública (...)»<sup>60</sup>.

Haciendo referencia a la inclusión de conceptos estratégicos dentro de la narrativa educativa, sabemos que “los lenguajes o nuevas discursividades que caracterizan la política de reforma, se convierten en referentes en la vida educativa no sólo de las escuelas formadoras de docentes, sino del sistema educativo en general<sup>61</sup>.” Conociendo la trascendencia que el discurso de lo educativo tiene en la agenda de comunicación, en el diálogo entre especialistas, pero también en la conversación familiar que se da el barrio o en la sobremesa, quien lidera la agenda discursiva en esa materia, logra influir en un sistema completo de percepciones, opiniones y liderazgos gremiales, políticos o sindicales.

En momentos anteriores, las reformas en materia educativa pidieron prestados conceptos del discurso económico, empresarial, mercantilista, administrativo, del sector productivo, tales como eficiencia, eficacia, productividad, evaluación, y acreditación,<sup>62</sup> llevando a la modificación de la narrativa áulica y de la colectividad de enseñantes. Ahora se habla de transformación, autogestión, carácter local, contextual y situacional, de equidad, inclusión, interculturalidad, perspectiva de género, entre otros. Estos son algunos de los conceptos que moderan el discurso educacional de México y, por ende, modifican la práctica de la enseñanza, y tratan de influir en sus objetivos, así como en sus resultados.

De las seis dimensiones que integran el Plan 2022, la denominada dimensión epistemológica

“reconoce que la producción de conocimiento se da en una relación de sujeto-sujeto, en el que a través del diálogo de saberes y el cuestionamiento incesante de la realidad y búsqueda de respuestas en diversas fuentes amplían las fronteras del entendimiento humano y del conocimiento que tienen las demás personas<sup>63</sup>.”

---

<sup>60</sup> SEP, *Ibidem*, p. 2

<sup>61</sup> Cruz, O., *Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión*, en La Escuela Normal. Una mirada desde el otro, 2014, p. 62

<sup>62</sup> Cruz, O., *Idem*.

<sup>63</sup> SEP, Anexo 1 *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*, 2022, p. 6

¿Qué cambios se pueden observar en el trazado de la malla curricular, además del reacomodo, desaparición y cambio en el nombre de las asignaturas? De principio ya no se habla de *trayectos formativos* sino solamente de *trayectos*, que ahora en vez de ser cuatro (2018) son seis: 1) Fundamentos de la educación; 2) Bases teóricas y metodológicas de la práctica; 3) Práctica profesional y saber pedagógico; 4) Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar; 5) Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales; 6) Identidad institucional. Ahora tenemos un nuevo elemento de clasificación denominado *fases*: F1) Inmersión: primero y segundo semestre, F2) Profundización: de tercero a sexto semestre; F3) séptimo y octavo semestre.

Si bien en los planes '99 y '18 analicé los objetivos, las competencias profesionales y disciplinares de las asignaturas que se relacionaban directamente con el abordaje de la epistemología disciplinar, en este plan '22 me centraré solamente en una asignatura, debido a la separación tan amplia que surge a partir del reacomodo en nuevos trayectos, así como la desaparición y al intento de reagrupación de varias asignaturas del plan anterior, en una sola.

Este es el caso de la *Epistemología de la Historia* que el plan '18 proponía para séptimo semestre dentro del trayecto formativo de *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*. Este plan traslada la epistemología para el segundo semestre, dentro del trayecto *Fundamentos de la educación*, bajo el nombre de *Epistemologías: bases para la construcción del conocimiento de la historia*. El programa para esta asignatura deja ver que se intenta condensar, simplificar o solamente relacionar por delgados hilos conductores con los contenidos de las asignaturas *Metodología de la Investigación Histórica*, *Teoría de la historia*, y *Epistemología de la historia*, quedando totalmente descartada la *Hermenéutica de la historia*.

Un punto que también quiero poner de relieve, es algo que pudiera parecer superficial tratándose del cambio de nombre en la asignatura, pero que, dadas las circunstancias de lucha ideológica y cultural que se ciñen en los diversos ámbitos de la vida nacional, toma un cariz político, de inclinación progresista.

A qué punto me refiero, al uso del plural tan en boga durante los últimos años. En este caso se pasó de la epistemología a las epistemologías, pero sucede así con “las

infancias”, “las izquierdas”, “las derechas”, “las masculinidades”, “las colectividades”, “las violencias”, y una lista casi interminable de palabras que se han trasladado del singular al plural bajo el argumento de lo diverso, de la amplitud en el abanico de nuevas “realidades.” Es muy dado por los ideólogos de la izquierda política el uso del plural en todo aquello que quiera desdibujarse, y pudiera ser el caso de la asignatura que ahora reviso. Pensar que con el uso del plural tiene cabida todo lo que se desapareció en el rubro disciplinar, es tan disparatado como creer que la teoría, la hermenéutica, y la metodología de la investigación son de cabo a rabo epistemología. La relación entre ellas existe, pero también sus fronteras.

Sobre el uso del plural, Enrique Pérez Romero, comunicólogo y periodista español, publica un texto titulado “Plurales y singulares”, en el que comenta

“el plural de los conceptos abstractos es eufemístico, simplificador, suavizante, una suerte de disolvente que lima las aristas (...). Si hay violencias no nos vemos obligados a definir lo que es la violencia, porque hay tantas y tan distintas. [...] La paradoja es que lo singular nombraba algo que era de todos, mientras que el plural singulariza y debilita (...)”<sup>64</sup>.

La complejidad es mayor cuando las nuevas generaciones de enseñantes de la historia arriban a la Escuela Normal bajo la concepción cognitiva del plural discursivo. Darle cabida a todo porque hablamos de *epistemologías* y ya no de *epistemología*. ¿Cómo definirla? pues en esta complejidad también encuentra una veta de aplicabilidad la propuesta del LEED. Porque el diálogo, el debate, el consenso y el disenso, se alimentan de lo paradójico, lo contradictorio, y buscan sin tregua delimitaciones para asir una cartografía que goce de claridad para su aprehensión.

Tal es la poca comprensión del significante plural, que la misma clasificación de la asignatura dentro del trayecto *Fundamentos de la educación*, pone en duda la claridad de que deben gozar quienes trazan una propuesta de currículum institucional. La asignatura que le antecede en el primer semestre son las *Bases filosóficas, legales y organizativas*

---

<sup>64</sup> Pérez, E., *Plurales y singulares*, 2021, en <https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2021/04/06/plurales-singulares-46114519.html> (consulta hecha el 13 de febrero de 2024)

*del sistema educativo mexicano* (SEM), que también aparecía en el Plan 1999, y que fue descartada del Plan 2018.

Claro que es importante hacernos la pregunta ¿Cuáles son las bases filosóficas, legales y organizativas del SEM que ahora se desea difundir a través de los docentes de educación básica? El actual proyecto educativo nacional lleva por nombre la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM); en el se busca que la Educación Normal atienda

“los principios del Modelo Educativo de la NEM para resignificar la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (...). Es fundamental desarrollar desde las Escuelas Normales, la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural que ponga énfasis en la perspectiva de género y respeto a los Derechos Humanos (...)<sup>65</sup>.”

Este es el fondo de la justificación por retomar una asignatura del '99, claro que con bases teóricas que responden a la agenda política e ideológica en turno. Pero aquí el punto central es ¿Qué hace una asignatura con enfoque epistemológico disciplinar a un lado de una asignatura sistemática educativa en un trayecto que tiene por objetivo plantear los fundamentos de la educación en México, cuando la epistemología de la historia debe tener por objetivo el abordaje de la historia como disciplina.

*Epistemologías de la historia: bases para la construcción del conocimiento de la historia* al descender en el nivel de complejidad disciplinar, se ubica en un semestre inicial, que como el nombre de la Fase 1 lo dice, aún es de *inmersión* para los normalistas. Téngase presente que el objetivo del LEED sigue siendo el abordaje emergente del pensamiento epistémico en su dimensión compleja, desde la dialógica, pero tendiente a la construcción de andamiajes cognitivos que provean de herramientas al enseñante de la historia para discurrir en torno a sus posibilidades como disciplina de las Ciencias Sociales. Entonces, una vez más, el LEED encuentra una oportunidad de desarrollo. Nuestra búsqueda sigue siendo la construcción del pensamiento epistémico para incentivar la comprensión y aprehensión de la epistemología de la historia.

---

<sup>65</sup> SEP, Anexo 1 *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*, 2022, p. 2

Dividida en dos unidades de aprendizaje, esta asignatura identifica como sus objetivos que el estudiante de Escuela Normal conceptualice y defina la epistemología de la historia, que comprenda el surgimiento histórico de la Historia como ciencia o saber profesional, y que distinga la diferencia entre Filosofía de la Historia, Teoría de la Historia e Historiografía<sup>66</sup>. La revisión del programa de la asignatura, expone que los textos propuestos son muy complejos, y que su ubicación indiscriminada en esta versión del plan, deja de lado el proceso de maduración cognitiva que el futuro enseñante de la historia recorría en el Plan 2018, hasta llegar a la *Epistemología de la historia* en el séptimo semestre, después de pasar por asignaturas que le acercaban herramientas para su estudio. El LEED busca ser la plataforma de los quiebres, de las fisuras epistémicas, que aborde lagunas teóricas desde la experiencia de vida del propio enseñante y quienes son enunciarios de la historia enseñada en el nivel secundario, que permita brindar herramientas de análisis que fortalezcan la formación del enseñante.

Antes de transitar hacia el siguiente acápite, es importante recapitular que el plan 2018 ubicaba la *Epistemología de la Historia* en el séptimo semestre, casi al final de la primera formación del enseñante, y que con los cambios registrados en el plan 2022, al moverla al segundo semestre, totalmente al inicio de los procesos de formación, de entrada logro ubicar dos conflictos, el primero la falta de herramientas epistémicas del futuro enseñante para enfrentarse a la complejidad de los tópicos, y el segundo, que pasó de ocupar un lugar central al reconocer que influye en los proyectos de enseñanza, a un lugar secundario al dejarlo solamente como “bases” para la “inmersión.”

---

<sup>66</sup> SEP, Programa del curso *Epistemologías: bases para la construcción del conocimiento de la historia*, 2022, p. 17

Tabla 5 Mapa curricular del Plan 2022

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia

Trayectos	FASE 1 INMERSIÓN					FASE 2 PROFUNDIZACIÓN					FASE 3 DESPLIEGUE	
	Semestre 01	Semestre 02	Semestre 03	Semestre 04	Semestre 05	Semestre 06	Semestre 07	Semestre 08				
Fundamentos de la educación	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano 4Hrs. / 4.5 Cr.	Epistemologías: bases para la construcción del conocimiento de la historia 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 14Hrs. / 15.75Cr.	Flexibilidad curricular 14Hrs. / 15.75Cr.	Flexibilidad curricular 20Hrs. / 22.5Cr.	Flexibilidad curricular 20Hrs. / 22.5Cr.	Flexibilidad curricular 14Hrs. / 15.75Cr.
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	Adolescencias y juventudes. Identidad, desarrollo y relaciones sociales 4Hrs. / 4.5 Cr.	Planeación y evaluación del aprendizaje de la historia 4Hrs. / 4.5 Cr.	Teorías y modelos para el aprendizaje de la historia 4Hrs. / 4.5 Cr.	Género, diversidad e inclusión 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 14Hrs. / 15.75Cr.	Flexibilidad curricular 14Hrs. / 15.75Cr.	Flexibilidad curricular 20Hrs. / 22.5Cr.	Flexibilidad curricular 20Hrs. / 22.5Cr.	Flexibilidad curricular 14Hrs. / 15.75Cr.
Práctica profesional y saber pedagógico	Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias 6Hrs. / 6.75Cr.	Análisis de prácticas y contextos escolares 6Hrs. / 6.75Cr.	Intervención didáctica, pedagógica y trabajo docente 6Hrs. / 6.75Cr.	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos 6Hrs. / 6.75Cr.	Investigación e innovación de la práctica docente 6Hrs. / 6.75Cr.	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria 6Hrs. / 6.75Cr.	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria 6Hrs. / 6.75Cr.	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria 6Hrs. / 6.75Cr.	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria 6Hrs. / 6.75Cr.	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria 6Hrs. / 6.75Cr.	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria 6Hrs. / 6.75Cr.	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria 6Hrs. / 6.75Cr.
Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar	Culturas y diversidad del México antiguo (Antigüedad- S. XV) 4Hrs. / 4.5 Cr.	Conquistas y sociedad novohispana (S.XVI- S.XVIII) 4Hrs. / 4.5 Cr.	Historia de México en el siglo XIX (1810-1876) 4Hrs. / 4.5 Cr.	Historia de México (1876-1940) 4Hrs. / 4.5 Cr.	Historia de México en el siglo XX (1940-2000) 4Hrs. / 4.5 Cr.	México en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	México en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	México en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	México en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	México en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	México en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	México en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.
	Occidentalización (Siglos XV y XVI) 4Hrs. / 4.5 Cr.	Colonialismos (Siglos XVII y XVIII) 4Hrs. / 4.5 Cr.	Revoluciones liberales e imperialismo (Siglo XIX) 4Hrs. / 4.5 Cr.	Guerras mundiales (Siglo XX) 4Hrs. / 4.5 Cr.	Guerra Fria y Globalización (1945-2000) 4Hrs. / 4.5 Cr.	El mundo en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	El mundo en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	El mundo en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	El mundo en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	El mundo en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	El mundo en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.	El mundo en el siglo XXI 4Hrs. / 4.5 Cr.
Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales	Gestión del aprendizaje de la historia 4Hrs. / 4.5 Cr.	Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia 4Hrs. / 4.5 Cr.	Diseño de medios educativos para el aprendizaje de la historia 4Hrs. / 4.5 Cr.	Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento de la historia 4Hrs. / 4.5 Cr.	Proyectos didácticos en historia: contexto escolar 4Hrs. / 4.5 Cr.	Proyectos didácticos en historia: diversos contextos 4Hrs. / 4.5 Cr.	Proyectos didácticos en historia: diversos contextos 4Hrs. / 4.5 Cr.	Proyectos didácticos en historia: diversos contextos 4Hrs. / 4.5 Cr.	Proyectos didácticos en historia: diversos contextos 4Hrs. / 4.5 Cr.	Proyectos didácticos en historia: diversos contextos 4Hrs. / 4.5 Cr.	Proyectos didácticos en historia: diversos contextos 4Hrs. / 4.5 Cr.	Proyectos didácticos en historia: diversos contextos 4Hrs. / 4.5 Cr.
Identidad institucional	Inglés. Inicio de la comunicación básica 4Hrs. / 4.5 Cr.	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 4Hrs. / 4.5 Cr.	Inglés. Intercambio de información e ideas 4Hrs. / 4.5 Cr.	Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida: su pedagogía y didáctica 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.	Flexibilidad curricular 4Hrs. / 4.5 Cr.

Esquema 1.4 – Mapa curricular del Plan 2022 (se respeta el formato original)

## V. Divergencias hacia una cartografía LEED

La propuesta teórico-metodológica del Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar, como ya lo he dicho, es ser una plataforma emergente para la formación del pensamiento epistémico en los enseñantes de la historia en educación básica, de manera especial en aquellos que enseñan en las escuelas secundarias.

Durante los acápites anteriores, hice un recorrido analítico de los planes y programas que han marcado las pautas curriculares en la Educación Normal, para el proceso formativo de carácter institucional de Licenciados en Educación Secundaria con Especialidad en Historia (Plan 1999), y posteriormente en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (Planes 2018 y 2022). Durante esta revisión comentada de los elementos que tienen relación directa con el quehacer epistémico, he señalado los puntos de quiebre, los distanciamientos y discontinuidades, las inconsistencias teóricas, curriculares, técnicas, metodológicas y nominales. El objetivo de ello es mapear las divergencias para trazar la cartografía de mi propuesta.

Establezco que el LEED encuentra su materia prima en los aprendizajes no previstos, “relacionados con el desarrollo humano, el cognoscitivo y la esfera de los valores [que] son resultado de la dinámica particular que se da en un grupo escolar que confronta, en un «aquí y ahora», la historia personal de los sujetos de la educación (...)”<sup>67</sup>.

¿Cuál es el aquí y el ahora de la labor del enseñante de la historia? ¿Qué elementos externos decodifica y cuál es la base epistémica de referencia? Nuestros ojos miran lo que conocen, ubican y clasifican aquello de lo que tienen referencia o bien, el objeto, cosa o elemento sin nomenclatura, recibe nombre para ser enunciado a partir de aquello que evoca, y toda evocación es antes una referencia.

De esta forma el aquí y el ahora son enunciados desde la temporalidad y espacialidad que el enseñante de la historia ha construido. Sabemos entonces que se teorizan las dinámicas particulares del encuentro hacia el aprendizaje-aprendizaje

---

<sup>67</sup> Díaz, A., *Diáctica y currículum*, 2019, p. 47

partiendo del conocimiento antropológico, sociológico, cultural, didáctico y pedagógico, de la mano de las herramientas para el pensamiento epistémico que cada enseñante posee.

Es importante plantear qué es la epistemología, la epistemología de la historia y el pensamiento epistémico, en consonancia con la propuesta de Laboratorio que ahora hago. Mario Bunge conviene que

“la epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Mera hoja del árbol de la filosofía hace un siglo, la epistemología es hoy una rama importante del mismo<sup>68</sup>.”

Nótese la fuerza con que el autor menciona las voces de *ciencia* y conocimiento científico, más cercano a las ciencias naturales que a las ciencias sociales, lo que deja ver a todas luces cuando afirma que es “verdad que la sociología es una ciencia subdesarrollada, pero también es cierto que se ha lanzado finalmente por el buen camino. Por ‘buen camino’ entiendo el camino de la ciencia<sup>69</sup>.”

Acto seguido, el filósofo argentino aborda las dificultades que las ciencias sociales han sorteado para transitar el “camino de la ciencia, los costos que le han sobrecogido para su permanencia dentro de él, argumentando que aquellas encuentran su génesis entre “las humanidades y la ideología”, lo que genera un sometimiento por ambas partes, no pudiendo apelar por una pureza científica alejada sobre todo de las presiones ejercidas por lo ideológico<sup>70</sup>.

Otra definición, acercada por Saturnino Sánchez Prieto, profesor de preparatoria en España, efectúa una conciliación teórica que permite acercarnos a la epistemología como “la reflexión sobre los fundamentos y métodos del conocimiento científico en general, y en este caso de la historia en particular.

---

<sup>68</sup> Bunge, M., *Epistemología*, 2015 p. 21

<sup>69</sup> Bunge, M., *Op. Cit.*, p. 145

<sup>70</sup> Bunge, M., 2015

La epistemología bucea por las estructuras internas de la historia y la problemática que ésta genera con su peculiaridad<sup>71</sup>.” ¿Cuál es el elemento de esta definición que nos acerca a uno de nuestros fines en el Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar? El carácter de *reflexión* — elemento de lo *dialógico* — es lo que nos abre a la palabra con los otros, de donde subyace la *experimentación*.

Me interesa ahora que focalicemos la siguiente característica del problema que abordo, y es que “en muchos de nuestros ambientes académicos, la desorientación epistemológica sigue siendo uno de los rasgos sobresalientes.<sup>72</sup>” Centremos nuestra atención en la Escuela Normal, que sino el único, es uno de los ambientes académicos en que la “ingenuidad”, —denominada así por Miguel Martínez, de la Universidad Simón Bolívar — en el acercamiento u omisión de “moldes teóricos y metodológicos”, carentes de “cuestionamientos en sus basamentos epistémicos”, causa mayores estragos, al ser las instituciones de mayor relevancia en la formación de quienes tienen la pretensión de enseñar.

Este mismo autor, maneja que la construcción del conocimiento hunde sus raíces en los marcos y contextos sociohistóricos de los grupos generadores<sup>73</sup>, en donde el *paradigma* “está ubicado dentro una estructura cognoscitiva”, denominando así a los *estudios epistemológicos* como el “centro de una esperanza de amplio alcance<sup>74</sup>.”

Un poco allanado el camino con estos primeros apuntes conceptuales, bien puedo asegurar que la epistemología disciplinar nos lleva a preguntarnos, de principio como un soliloquio — primer diálogo con nosotros — ¿Cómo veo la historia? ¿Desde dónde leo la historia? ¿Qué creo de la historia y sobre la historia?

Considero que la cuestión epistemológica confronta los procesos de formación en la Educación Normal. Desde el momento en que la malla curricular lo contempló en 2018 dentro de uno de los trayectos formativos, y consideró su tratamiento en un semestre

---

<sup>71</sup> Sánchez, S., *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria*, 2005, p. 2

<sup>72</sup> Martínez, M., Epistemología de las ciencias humanas en el contexto Iberoamericano, en Osorio (edit.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*, 2014, p. 13

<sup>73</sup> Se denomina así al conjunto de personas que construyen conocimiento en torno a una interrogante u objeto epistémico. También se considera grupo generador al agrupamiento de individuos que comparten un mismo código antropológico y cultural.

<sup>74</sup> Martínez, M., *Op. Cit.*, p. 14

avanzado, se generó un punto de quiebre. El inicio de un cambio urgente, radicaba en que la disciplina de especialización sería abordada desde su cimiento discursiva, desde sus bases conceptuales, o al menos eso se esperaba.

Con el cambio de plan a tan solo cuatro años de puesto en marcha el anterior, cabe preguntarnos si sería mejor arregar la formación pedagógica también a las facultades universitarias, cediendo las Escuelas Normales en este rubo. He sido defensor inquebrantable del Normalismo, yo mismo he planteado que la vida de las Normales alimenta el humanismo pedagógico, aun cuando el discurso didáctico de donde abreva ha sido paupérrimo teórica y metodológicamente. Estos puntos, si se me permite juzgarlos como polémicos en sí mismos, están a tiempo de plantearse por los formadores.

Adelantémonos un poco y concluyamos que la respuesta es que la formación debe seguir en manos de las Normales, y que en respuesta a ello se han hecho modificaciones sustanciales a los contenidos y líneas curriculares, en la búsqueda de asegurar el desarrollo de virtudes epistémicas con la clarificación de los objetivos aterrizados al plano praxeológico. Esta idea surge a partir de lo que dice Miquel Marín en su introducción a *La llamada del pasado. Claves de la teoría de la historia*<sup>75</sup>, cuando menciona cómo “las investigaciones históricas acerca de la profesionalización del historiador, de su delimitación personal, de sus virtudes epistémicas y morales, deben ser compaginadas con el análisis de procesos políticos y sociales, académicos. e ideológicos.<sup>76</sup>” Comprobemos que efectivamente se han atendido los contextos políticos, sociales, académicos y los idearios del presente mexicano y global en la formulación de la propuesta curricular para la epistemología de la historia.

Las posibilidades que alberga el currículo giran o se fundan a partir de los marcos epistémicos con que fue elaborado. Si bien la palabra “marco” es en sí una limitante, existen marcos de flujo que permiten al formador conducirse con la libertad deseada por el conocimiento reflexivo, sin dejar de mirar el conocimiento positivo como una realidad latente; extrapolar la negación y omitir a este último, devendría en un sesgo difícil de paliar.

---

<sup>75</sup> Paul, H., *La llamada del pasado. Claves de la teoría de la historia*, 2016

<sup>76</sup> *Op. Cit.*, p. 16

Luego vendrán los andamiajes epistémicos desde los que el formador desarrolla la agenda didáctica de la asignatura, a través del flujo con que el programa se diseñó. Y todo eso quedará reconocido cuando, tanto formadores como futuros educadores hayan recorrido una agenda epistemológica confeccionada desde las realidades que confluyen dentro del espacio didáctico.

¿Cómo plantear el itinerario didáctico dentro de la agenda epistemológica? El curso de una asignatura debe ser aterrizado al plano de lo tangible, aun cuando sean ideas, conceptos, categorías, clasificaciones, tecnicismos, ideogramas o elementos propios de los imaginarios o idearios, todo esto debe tocar terreno en lo material y ser traducido a través de acciones que alcancen el entendimiento, la comprensión, la aprehensión y el aprendizaje de la Epistemología de la Historia.

El itinerario de viaje deber ser propuesto por el formador será el minuto a minuto dentro de la asignatura. Por su parte, la agenda epistemológica serán las líneas que engloben los momentos pedagógicos. La agenda epistemológica abreva de plan de la asignatura que se ha presentado para su desarrollo, pero tanto la agenda como el itinerario responderán íntegramente a la subjetividad del formador y aquella que se da a partir de la base y la atmósfera dialógica en las que se producen los procesos pedagógicos y didácticos.

Como todo itinerario de viaje, éste sufrirá modificaciones sobre la marcha, lo que nos lleva a retomar los marcos de flujo que mencionábamos líneas arriba. ¿Por qué un itinerario y no una planeación? Porque a diferencia de la planeación, el itinerario se plantea como la posibilidad de entremezclar espacios tangibles e intangibles reconociéndolos como espacios didácticos y llevando la escuela fuera de sí misma, alterando el orden preestablecido de las formas institucionales y conquistando otros caminos para el estudio de la asignatura en cuestión.

La experiencia didáctica se presenta como el camino que — itinerante y pocas veces estático — lleva al futuro educador al conocimiento de sí mismo, al reconocimiento de cómo ha construido sus andamiajes epistémicos y cómo éstos a su vez influyen en la conformación del discurso didáctico y pedagógico que empleará frente a sus otros.

La experiencia didáctica es también un viaje, un experimento en permanente flujo, por lo que el Laboratorio es un no-espacio en donde todo espacio físico y abstracto se convierte en terreno para sembrar la semilla epistémica del conocimiento a partir de traer a la superficie los encuentros previos que el normalista ha tenido con la disciplina histórica.

El LEED facilita un abordaje epistémico fuera de lo institucional gracias a que da paso a lo más íntimo del razonamiento de la persona, un ejercicio de introspección a través de las primeras interrogantes que llevaron al normalista a elegir la historia como el campo del conocimiento que habrá de enseñar.

¿Qué proceso de análisis planteo para la revisión crítica de las posibilidades de desarrollar y fortalecer el pensamiento epistémico<sup>77</sup>? Lo primero es comprender que el conocimiento como flujo, repele las estructuras herméticas de la conceptualización secuenciada por la trama clásica de la narrativa postindustrial: ambientación (inicio), trama (nudo), resolución (desenlace). El error cometido es continuar la formación de los educadores a la sombra de dicha narrativa. Como hilo conductor debemos reconocer que ha sido atinado el acomodo de las asignaturas dentro de la malla curricular.

Es a partir de Foucault<sup>78</sup> que propongo el siguiente proceso de revisión analítica que permite confirmar de qué manera el currículo se formula desde el devenir y la contingencia. El mismo filósofo francés lo denomina como “las cuatro similitudes”. Lo que hice fue trasladarlo hacia un esquema que nos permita ver con claridad la forma en que debemos proceder a su aplicación.

Hablamos de nociones de afinidad que en palabras del autor “se entrecruzan en la superficie del pensamiento, se superponen, se refuerzan o se limitan<sup>79</sup>.” Partimos de este elemento como argumento que respalda nuestro ejercicio; si las nociones se entreveran en la “superficialidad del pensamiento”, atienden a la construcción del conocimiento, aunque decir esto signifique caer en una de las cuatro similitudes foucaultianas.

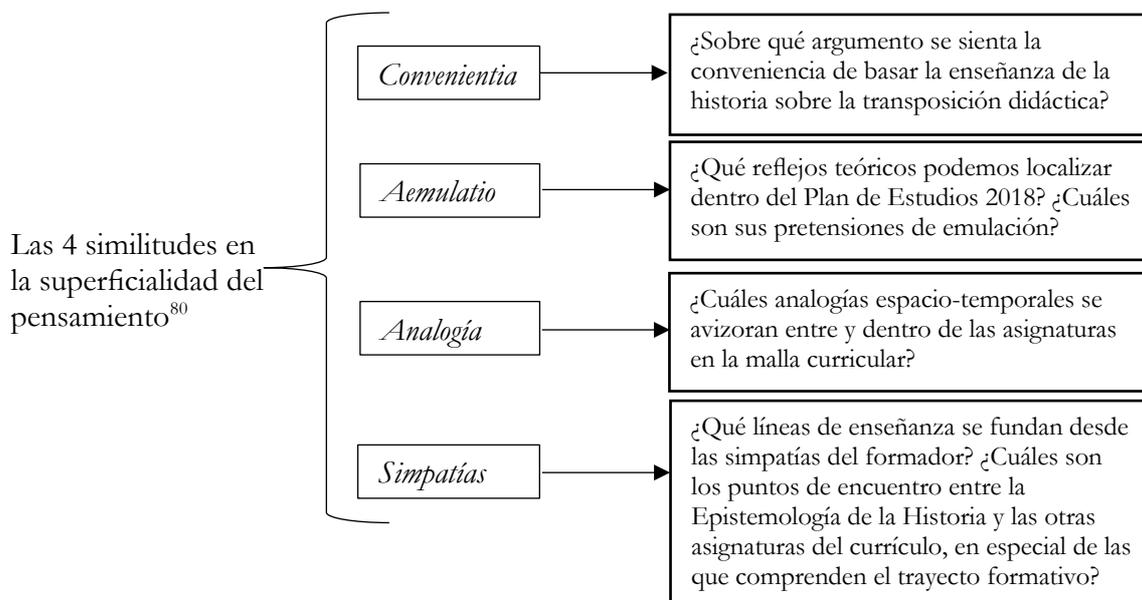
---

<sup>77</sup> Las interrogantes deberán construirse a partir del proyecto curricular que será sometido al análisis desde la propuesta que planteo.

<sup>78</sup> Foucault, M., *Las palabras y las cosas*. Una arqueología de las ciencias humanas, 2022.

<sup>79</sup> Foucault, M., *Op. Cit.* p. 35

Tabla 6 Análisis para la confección de propuestas curriculares



**Esquema 1.5 – Análisis para la confección de propuestas curriculares**  
(creación propia)

Veámoslo de la siguiente manera: el currículo es el discurso del Normalismo aplicado a quienes lo integran, en nuestro caso, futuros enseñantes de la historia. ¿A qué fines responde el plan en vigor para que sea conveniente aplicar la “transposición

<sup>80</sup> El citado autor propone que nos detengamos en un tiempo específico de la historia de conocimiento (S. XVI), que responde a un “horizonte del conocimiento”, que nosotros llamamos más específicamente *horizonte cognitivo* u *horizonte referencial*. De las preguntas que plantea como preámbulo en “las cuatro similitudes”, la siguiente es detonante del análisis que guía a los enseñantes de la Epistemología de la Historia y formadores de futuros enseñantes de la historia: ¿Cómo podría organizar las figuras del saber?, que es una pregunta puramente epistémica. Nuestra propuesta metodológica de análisis suma las potencias cognitivas posibilitadas desde las cuatro similitudes en la superficialidad del pensamiento: si en el decir de Foucault “son convenientes las cosas que, acercándose una a otra, se unen” ¿Qué es conveniente en el proceso de enseñanza de la epistemología disciplinar? A eso debe responder la pregunta propuesta. Siguiendo a este mismo autor, que expone la *aemulatio* como la segunda forma de similitud, y reconociendo que hay en ella “algo del reflejo” y que por su medio “se responden las cosas dispersas del mundo” ¿Qué *res cogitans* a través de la emulación, desde la dispersión son puestas en la mesa de la enseñanza? ¿Sobre que cuerpos hídricos (teóricos) se refleja el plan de estudios en cuestión?

didáctica”? ¿Qué referentes teóricos emulan los planes 2018 y 2022? Recordemos que al menos tres generaciones fueron formadas desde el Plan 2018. ¿Cuáles son las analogías de espacio-tiempo que podemos ubicar entre las fronteras de cada asignatura y en las líneas que las articular? No descartemos la importancia que tiene el que una asignatura ocupa un semestre y no otro, pues hay que saber leer entrelíneas; si se incluye u omite una asignatura, tiene una narrativa que el formador debe esclarecer en lo individual como en lo colectivo.

¿Qué historia le es semejante al currículo general del Plan de Estudios 2018 y del Plan 2022 para Licenciados en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria? Continuando de la mano de Foucault, “la semejanza (...) es lo más universal que hay a la vez que lo más visible — aunque sin embargo hay que descubrirlo por ser lo más oculto; lo que determina el conocimiento (...)”<sup>81</sup>.” Por tanto, el orden del conocimiento e incluso el no-orden de éste, se da dentro de lo que nuestro autor denomina “una trama semántica de semejanza”, que el formador decodificará como necesidad para trazar una propuesta de agenda epistemológica y de itinerario de viaje.

Esto nos arroja un argumento preliminar que posteriormente sumaremos a los argumentos conclusivos: a la par que se revisan las propuestas epistémicas que las ciencias han acumulado a través de las corrientes epistemológicas, el formador, en diálogo permanente con los futuros educadores de la Historia, construye paradigmas para la generación de conocimiento, dando como resultado la suma de estos, la denominada agenda epistemológica.

Ante la pregunta inicial ¿Cómo se traza una agenda epistemológica? El formador responderá a las siguientes preguntas: ¿Qué elementos didácticos recuerdan los educadores en formación de su paso por la escuela secundaria? De la lectura y la imagen ¿Cuál recurso le permite mayor profundidad de análisis? ¿Se inclinan más hacia el resumen o el análisis de los textos? ¿Logran ir más allá del discurso cronológico para proponer una narrativa propia y comprensible a una tercera persona a partir de una sucesión de imágenes? ¿Qué comentarios externan ante nuevas dinámicas de trabajo, como lo es la teorización dialógica? ¿De presentarse, dónde radican las dificultades para

---

<sup>81</sup> Foucault, M., *Op. Cit.*, p. 47

la construcción teórica de un discurso grupal? ¿Logran diferenciar entre fondo, peso y forma como características de su argumentación individual y grupal; pueden ubicarlas dentro de un argumento?

Las respuestas a estas preguntas serán cambiantes en la medida que los procesos formativos avancen. El formador deberá planteárselas de forma periódica en la búsqueda que se amplíe su análisis didáctico-pedagógico. El universo epistémico personal y colectivo se repliega sobre categorías constantes, esporádicas y de flujo, lo que nos permite hablar de procesos epistémico-cognitivos, en donde se entreveran perspectivas, realidades materiales, realidades alternas y realidades emergentes. A la definición de dialógica deberemos sumar entonces que: es un proceso didáctico<sup>82</sup> para la complejización del conocimiento, de su enseñanza y su aprendizaje.

La propuesta de análisis aquí planteada podrá emplearse para en análisis de planes y programas que pudieran entrar en vigor en futuros próximos a través de los organismos rectores en materia educativa, ya sea por continuidad de la agenda política que hoy impera, o con mayor seguridad porque se diera un cambio a partir de un nuevo liderazgo al frente del Poder Ejecutivo Federal, que naturalmente trae aparejados cambios en quienes ocupan cargos en el ámbito educativo, y buscan diseminar otro discurso en sustitución al que ha salido.

A continuación, expongo los puntos de quiebre a través de un cuadro que concentra los elementos revisados de los tres planes de estudio, analizados durante este capítulo, y señalando con notas LEED por qué y de qué forma mi propuesta podría abordarlos. Tenerlos presentes de forma puntual permite su rápida localización y por tanto el diseño de propuestas focalizadas para su atención dialógica, tranzado una cartografía del Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar.

---

<sup>82</sup> Basados en Camilloni (2013) reconocemos que la Didáctica en cuanto disciplina es en sí misma un discurso confeccionado desde la comprensión de la realidad socio-histórica de una comunidad, pueblo, nación o conjunto de naciones. La maestra argentina y especialista de la didáctica general y las didácticas específicas, comentó en una entrevista que la didáctica es en realidad una historia geográfica, que tiene caracteres únicos en Europa, en las naciones anglosajonas, dentro del pueblo galo, quienes han decodificado su didáctica como un proceso para consolidación de la República Francesa, y sin duda la América hispana y el resto de los países en el Nuevo Continente habrán desarrollado su propia didáctica con el paso de los años y a través del entramado histórico que han vivido desde su descubrimiento y a través de los siglos de conquista, evangelización, independencia y consolidación. Ahora cabe una nueva pregunta ¿Con qué elementos contamos para hablar de una didáctica propia, de una didáctica de Nuestra América?

Tabla 7 Puntos de quiebre y convergencias en el LEED

Plan de estudio (malla curricular)	1999	2018	2022	LEED
Semestre				
1°		Historia y formación integral de la persona.		<p>Dentro del Laboratorio la formación integral de la persona será abordada a través de los acercamientos que ha tenido con la historia.</p> <p>El diálogo considerará los elementos referenciales a partir de los cuales opina sobre el papel de la historia en su vida individual y comunitaria. El punto de quiebre radica en que no fue retomada por el Plan 2022.</p>
2°	Introducción a la enseñanza de la Historia.	Gestión del aprendizaje de la Historia.	Epistemologías: bases para la construcción del conocimiento de la historia.	<p>La asignatura correspondiente al Plan 1999 tiene un punto de quiebre respecto a la asignatura del Plan 2018 en tanto que la primera es una introducción y se abordan primeros conceptos de análisis.</p> <p>Por su parte, la del 2018 se enfoca en un proceso de gestión del aprendizaje, en profundizar en procesos por medio de los cuales el individuo se apropia de la información histórica y construye con ella nuevos referentes epistémicos para resignificar su presente.</p> <p>Por otro lado, el Plan 2022 mueve el área de estudio de la epistemología de la historia al segundo semestre, y sin apelar por el desarrollo de la habilidad del pensamiento epistémico, busca que las epistemologías abonen a la construcción del conocimiento histórico.</p> <p>El punto de quiebre se encuentra en la diferencia de enfoques entre cada una de las asignaturas, y el LEED propone en como primera instancia el desarrollo del pensamiento epistémico del enseñante de la historia para conciliar una enseñanza de la historia que considere la gestión del conocimiento a histórico, que resulte en su aprendizaje desde el</p>

				diálogo de la episteme de la historia, como un construir y no solamente como un memorizar.
3°	La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos.	Diseño de situaciones para el aprendizaje de la Historia.		El Plan 2022 mueve el diseño de situaciones de aprendizaje de la historia para segundo semestre, acortando el camino de complejidades a las que pudiera enfrentarse el futuro enseñante. El punto de quiebre se encuentra en que dicha asignatura trata de abarcar lo que las dos asignaturas del Plan 1999 ofrecían durante el tercer semestre.  La posibilidad que veo en el LEED es que desde la dialógica epistémica se aborda lo sustancial, que es de todas el hilo conductor, a saber, la construcción del conocimiento a partir de la conciencia histórica.
	El conocimiento histórico I. Finalidades y características			
4°	La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico.	Evaluación de las competencias históricas		No es del todo claro el punto de referencia entre las dos asignaturas propuestas por el Plan 1999 y la asignatura que para el cuarto semestre propone el Plan 2018. El LEED más que abordar elementos para una eventual evaluación, recupera las condicionantes de los procesos de construcción del conocimiento.
	El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración.			
5°	La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos.	Proyectos didácticos en historia: contexto escolar.		Profundizar en los contextos será tarea del LEED, considerando que todo individuo se desarrolla como parte de uno y que éste a su vez influye en sus procesos de construcción del conocimiento y la percepción que de sí mismo tenga como parte de la historia en
6°		Hermenéutica de la Historia.		El ejercicio hermenéutico tiene una estrecha relación con el pensamiento epistémico, esto se da a partir de la interpretación como herramienta para el desarrollo de dicha habilidad. El diálogo es el puente entre los dos.
		Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos.		
7°		Teoría de la Historia.		La propuesta del LEED considera el núcleo de los tres momentos curriculares propuestos por el Plan 2018, como parte de su objetivo de desarrollo del pensamiento epistémico del enseñante de la historia. Éste único núcleo es la <i>episteme</i> del discurso histórico.
		Metodología de la investigación histórica.		
		Epistemología de la Historia.		
8°				

**Esquema 1.6 – Puntos de quiebre y convergencias en el LEED (creación propia)**

## Capítulo II

### **Análisis crítico del pensamiento epistémico: necesidades formativas**

#### **I. Pensamiento epistémico: una caja de herramientas para el enseñante de la historia.**

Como he manejado anteriormente, la dicotomía entre la historia como disciplina y la historia como elemento curricular-asignatura escolar, ha hecho que los enseñantes guarden una distancia significativa del trabajo de los historiadores, sin reconocer en la labor historiográfica la base y estructura de lo que ellos enseñan, y en muchas ocasiones sin conocer los procesos relacionados en la construcción del discurso disciplinar.

Historiador y enseñante de la historia poseen atributos diferenciados que, naturalmente hacen de cada uno un agente específico del conocimiento, mas el encuentro del quehacer de uno y otro bien valdría la consolidación de un discurso de mutuo reconocimiento, en donde los enseñantes conocen de primera mano la complejidad implicada en la lectura y escritura del pasado, próximo o lejano, y los historiadores los imbricados panoramas pedagógicos a los que se enfrentan los primeros divulgadores de su trabajo, panoramas en donde confluyen la didáctica de la historia, la epistemología de la historia, la epistemología de la educación, y el desarrollo cognitivo de las distintas audiencias a las que se puede dirigir un proyecto de enseñanza de la historia.

Al referirme a un encuentro, lo hago tanto, desde la concepción de éste como un espacio definido para el diálogo transdisciplinar, como a toda visita que lo enseñantes y futuros enseñantes de la historia hicieran a los productos historiográficos, y que los historiadores hicieran respecto del quehacer de quienes se han iniciado en la construcción del conocimiento histórico e historicista tanto dentro como fuera de lo institucional. De forma específica me he centrado en los estudiantes normalistas que se preparan para enseñar la historia en el nivel secundario, pero es importante reconocer como enseñante de la historia a todo aquel que emprenda un proyecto con elementos didácticos y pedagógicas dirigido a una audiencia focalizada, con un itinerario u hoja de ruta hacia objetivos de aprendizaje grupal o colectivo.

Dicho lo anterior, es necesario dar crédito a la importancia de reunir una serie de herramientas analíticas, críticas, teóricas, referenciales, que aseguren mayores posibilidades de impacto cognitivo en las audiencias a quienes se destina un proyecto de enseñanza de la historia. Por lo tanto, planteo las siguientes preguntas a manera de introducción al presente acápite: ¿De qué formas se construye el conocimiento histórico e historicista? ¿Cuáles son los canales de aprendizaje que las personas emplean para construir conocimiento desde la historia? ¿Qué referentes permean los procesos de enseñanza-enseñanza? ¿Por qué enseñar-enseñar es la mejor forma de asegurar un aprendizaje relevante, sustancial y significativo en la cotidianidad de los enunciatarios? ¿Qué categorías historiográficas son empleadas para la construcción de conocimiento de la historia en espacios institucionales y cuáles en espacios no institucionales? ¿De qué forma han evolucionado las percepciones de la historia como disciplina y en tanto asignatura escolar, por parte de quienes enseñan y de quienes acuden a aprehender? ¿Qué concepciones, significantes y referenciales se emplean para la confección del discurso didáctico de la historia para el nivel secundario a través de los manuales escolares y de los materiales que se proveen al enseñante? ¿En qué momentos el enseñante procura distanciarse de la línea oficialista de la historia escolar para visitar otras posibilidades discursivas y de enunciación historicista?

A través de estas interrogantes pongo de relieve la necesidad que comento, de adquirir herramientas provistas por el *pensamiento epistémico*, pues “consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido<sup>83</sup>.” ¿Cómo puedo emplear conceptos desprovistos de contenido? Establezcamos una diferencia entre pensamiento epistémico y pensamiento teórico, en donde el primero tiene como característica la des-organización propia de la problematización. Buscamos construir problemas<sup>84</sup> antes que soluciones. Cuando hablo de pensar,

“no se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿Cómo me puedo colocar yo frente a aquello que

---

<sup>83</sup> Zemelman, H., *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*, 2021, p. 239

<sup>84</sup> <<Pensar problemas es oponerse al uso de la teoría como un referente de verdad o como un cierre a otras lecturas posibles de lo observado y reconiderar los constructos teóricos como herramientas para pensar.>> (Fernández, A., *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. 2007, p. 31)

quiero conocer? Lo que no es una cuestión teórica sino más propia de lo que llamaría una forma epistémica de resolver el problema<sup>85</sup>.”

Conceptos y categorías sin contenidos precisos, abiertos a la pregunta que nos propone Zemelman “¿Cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?”, con qué elementos cuento para describir tal contexto, momento, escena, y desde qué ángulo me encuentro para conceptualizarle ¿Cuáles son mis posibilidades de teorización<sup>86</sup>?

Hablamos de pensamiento epistémico como la posibilidad de lo posible, aquello que aguarda a ser contenido, aquello que la teoría ya construida descarta de cada *agente epistémico*, que es toda persona que desarrolla por voluntad y de forma consciente, algún ejercicio de pensamiento que le permita responder a la pregunta que propongo a partir del pensador chileno.

El *pensamiento epistémico* también me lleva a

“observar, estudiar, pensar nuevas dimensiones de la experiencia humana (...) responder con una ampliación de nuestro horizonte de explicación y comprensión, abandonando el paradigma de la simplicidad y adoptando el de complejidad, porque ésta es la estrategia para salir de la objetividad que entiende que hay una sola historia y que esta narra “hechos objetivos<sup>87</sup>.”

Habitar la duda, construir desde ella como espacio privilegiado de la *episteme*, y asumir el rol de agente epistémico, son acciones que el enseñante de la historia sumará a su agenda formativa desde lo dialógico, considerando el pensamiento epistémico como una caja de herramientas para enfrentar la potencia de lo posible.

¿Desde qué paraje cognoscitivo podemos hablar del pensamiento epistémico? Desde el *conocimiento del umbral*<sup>88</sup>, que “se esfuerza por construir nuevas categorías, incorporando no solo lo racional-cognitivo, sino lo afectivo, lo volitivo e imaginativo<sup>89</sup>.”

---

<sup>85</sup> Zemelman, H., *Op. Cit.*, p. 235

<sup>86</sup> García, A., *Atraverse a pensar. Del “pensar teórico” al “pensar epistémico.”*, 2022

<sup>87</sup> García, A., *Op. Cit.*, p. 31

<sup>88</sup> Paredes, J., *Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social*, 2014, p. 126

<sup>89</sup> Zemelman, H., *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, 2005, Pp. 13-14

Es en este esfuerzo de construcción epistémica que se encuentra la base para una formación emergente.

De esta manera, convengo con Francisco Covarrubias, en que

“el desarrollo histórico no es más que el proceso de transformación de la realidad hecho pensamiento. La historia al igual que la contradicción, el movimiento y el cambio, no son sujetos en sí que dirijan y gobiernen a los seres humanos, son categorías que representan procesos de la realidad<sup>90</sup>.”

Signar la historia desde este concepto en tanto representación de procesos, en los que la persona actúa como agente transformacional, implica repensarla como devenir, en permanente construcción, en el que puedo prorrumpir para cuestionarla y cambiar su curso. Tenerlo presente dentro del LEED no solamente es posible, sino deseable para que los resultados se hagan presentes, que cada integrante se autogestione un pensar epistémico.

A este pensar le corresponde una *función epistemológica* que “permite avanzar más allá de dogmatismos teóricos y concebir el fenómeno desde una perspectiva de apertura que no prescinde de la teoría; al contrario, la reubica dentro de un pensar epistémico<sup>91</sup>.” Desde esta función es que se construye un conocimiento epistémico, sin contenidos delimitados, preconfigurados, sin exclusividad de definiciones, sin atribuir propiedades, resultando en un *pensamiento categorial*, que justamente “trabaja con categorías como posibilidades de contenidos, sin reducirse a un contenido unívoco<sup>92</sup>.”

Entendemos entonces que las categorías “son herramientas con las que la conciencia teorizante se apropia de lo real<sup>93</sup>”, es lo que Zemelman denomina como un estar frente al problema primero no para definirlo, sino para investigarlo. De tal forma que el *pensamiento epistémico* se encuentra en el umbral de la *epistemología disciplinar*, entendida como la plataforma conceptual y metodológica que se estructura en torno a una disciplina, conforma su corpus científico desde su fundación y a través de las líneas

---

<sup>90</sup> Covarrubias, F., *La teorización de procesos histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica*, 1995, Pp. 225-226

<sup>91</sup> Paredes, J., *Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social*, 2013, p. 127

<sup>92</sup> *Ibid.*

<sup>93</sup> Covarrubias, F., *La teorización de procesos histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica*, 1995, p. 250

transitadas por sus cultores, teniendo que girar las miras hacia ella para analizar paradigmas, corrientes y flujos de construcción discursiva.

Una de las premisas de las que parto es la visión de la historia como una forma de conocimiento específica<sup>94</sup>. Esto me acerca de manera paulatina al entramado de la disciplina histórica, acción que representa al mismo tiempo un reconocimiento y una sustracción. El reconocimiento va en avanzar a la luz del lugar cientista que tiene la historia como disciplina. La sustracción, en sacar la historia del anecdotario generalizado por el uso cotidiano de una historia encajonada en una narración de atril.

De la Montaña lo menciona como un quedar “significativamente reducidas, cuando no prácticamente desfiguradas y condenadas al anecdotismo<sup>95</sup>”. Si bien el autor lo menciona en plural porque habla de las Ciencias Sociales, me apego a la idea de sustraer la historia de eso que es una realidad en los *espacios* didácticos.

Configurar una didáctica de la historia en consonancia de la modernización dinámica de las sociedades, implica llevar a otros planos el concepto que se tiene de la historia, esto a través de la inducción de los futuros docentes en la “reflexión y el conocimiento epistemológico disciplinar<sup>96</sup>”. Con la superación de “inercias improductivas” los enseñantes lograrían abordar el carácter científico de la disciplina y el conocimiento histórico.

Esto acercaría al actor pedagógico a una configuración emergente de la didáctica. Emergente porque no parte del núcleo didáctico que ha primado tanto en su formación como en su desarrollo como profesionales de la enseñanza. Tenemos que la *didáctica* alcanza el discurso disciplinar y sus densidades epistémicas a cada uno de los aprendices que se congregan al lado del enseñante. No lo reduce, sino que lo abarca en su amplitud, necesariamente, para lograr un acercamiento que busca redundar en el desarrollo de habilidades cognitivas específicas y para la vida.

---

<sup>94</sup> Sánchez, S., *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de Secundaria*, 2005

<sup>95</sup> De la Montaña, J., *Epistemología y didáctica de la Historia: clave esencial en la formación didáctico-disciplinar del profesorado*, 2015, p.179

<sup>96</sup> De la Montaña, J., *Op. Cit.*, p. 177

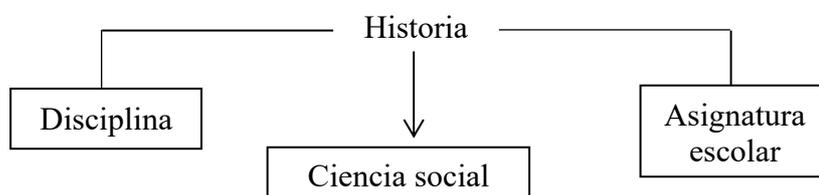
Juan Luis de la Montaña me proporciona elementos para argumentar la finalidad del *Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar* (LEED): que el espacio de reflexión significado en él lleve a los futuros enseñantes hacia el conocimiento, uso y factibilidad de herramientas para la enseñanza de historia, como lo es la *historiografía* y la *epistemología*<sup>97</sup>.

Deseo exponer tres conceptos proporcionados por este autor. Tenemos que el *conocimiento histórico* es aquel “sujeto a diversas interpretaciones y a la necesidad de construirse a partir de nuevos interrogantes, métodos y hallazgos<sup>98</sup>.” A la *epistemología disciplinar*, adjunto a lo que he dicho, son “los fundamentos básicos que operan en la construcción del conocimiento histórico<sup>99</sup>.” Y la *historiografía* como el elemento consustancial de la *epistemología*, “clave para proporcionar solidez científica a los contenidos seleccionados<sup>100</sup>.”

Otro de mis objetivos, que dado su alcance he denominado como *objetivo trascendental*, es la concreción de espacios disciplinares de reflexión epistemológica como proceso permanente durante la primera formación del profesorado de historia que, quedando de tal forma arraigado, haga eco en su ejercicio profesional, en el que la reflexión sea epicentro de la práctica pedagógica y eje del quehacer en la enseñanza de la historia.

Construcción epistemológica:

Tabla 8 Proceso de construcción epistemológica



**Esquema 2.0** – Proceso de construcción epistemológica  
(De la Montaña, 2015)

<sup>97</sup> De la Montaña, J., 2015

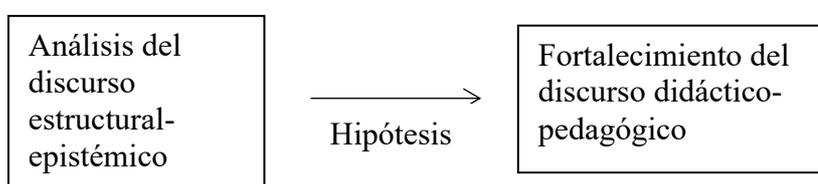
<sup>98</sup> De la Montaña, J., *Op. Cit.*, p. 183

<sup>99</sup> De la Montaña, J., *Op. Cit.*, p. 181

<sup>100</sup> *Ibidem.*

Con este esquema pretendo exponer el proceso por el cual la disciplina de la historia — hago énfasis en esto, la disciplina, en un momento se posiciona como una ciencia social, y sólo entonces podemos conducirla hacia su expresión como asignatura escolar. Lo primero es que el enseñante la reconozca como una *disciplina*, y esto conlleva tener conocimiento de sus bases epistemológicas, “cómo se forma y desarrolla el conocimiento en términos epistémicos, punto de partida imprescindible para trasladar la historia al aula<sup>101</sup>.”

Tabla 9 Proceso de construcción de hipótesis



### Esquema 2.1– Proceso de construcción de hipótesis

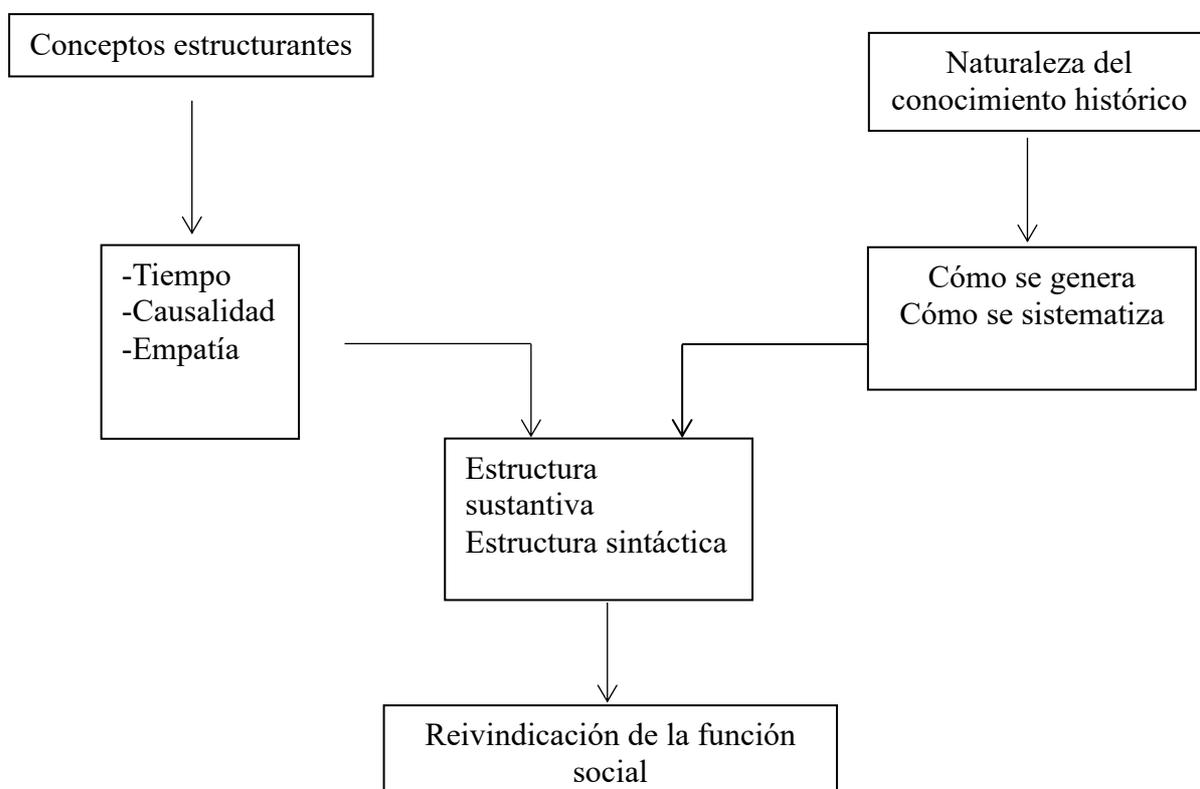
Los dos momentos contenidos en el esquema anterior, son sustanciales para el sostenimiento de mi hipótesis. Hacia ese fortalecimiento queremos conducirnos, lográndolo a través de esta dinámica: estar dentro pero desde afuera. El LEED busca incidir en los procesos internos de la formación del pensamiento epistémico, los considera materia prima para el actuar dialógico, pero se posiciona fuera de ellos como espacio emergente.

Ahora quiero pasar a un diagrama que condensa, también desde la propuesta teórica de De la Montaña, el hilo conductor de las secuencias de nuestra propuesta. Conformado por dos ejes, la conclusión es la “reivindicación de la función social” de la historia, que se deriva del uso de ésta como asignatura escolar (Esquema 2.0). Reparemos en esto último, la función social de la asignatura, para lo que se tiene que reflexionar al interior y desde la *epistemología disciplinar*, pero que no deriva directamente de la historia como *ciencia social*.

---

<sup>101</sup> De la Montaña, J., *Op. Cit.*, p. 185

Tabla 10 Dos flujos para la reflexión de la epistemología disciplinar



**Esquema 2.2** – Dos flujos para la reflexión de la epistemología disciplinar (creación propia)

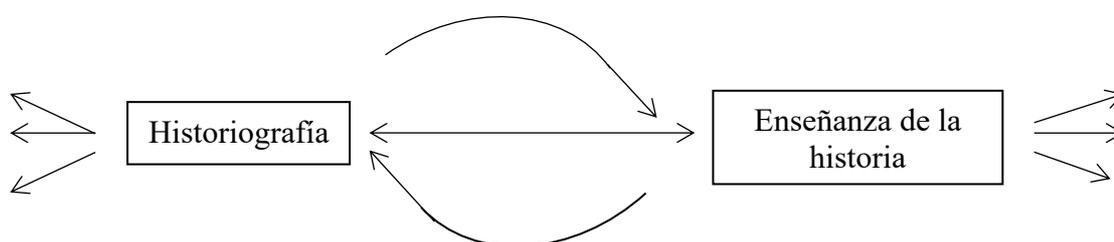
Los he denominado *flujos* porque me parecen dos vertientes de cuerpos acuosos que en un momento se encuentran en una sola afluyente para desembocar en un espacio común. “Porque la reflexión epistemológica permite la definición de los objetivos que se persiguen<sup>102</sup>”, establecemos la prioridad de desarrollar el LEED desde una secuenciación didáctica que acerque a los estudiantes normalistas al terreno de un pensamiento epistémico. Benejam lo ha resumido en ese porqué, y echa luz desde la actividad cognoscitiva de la “definición”, para la que se necesita conocer, saber, aprehender la *episteme* consustancial de la historia. Cuando el andamiaje conceptual queda dilucidado, el alcance de objetivos aumenta, tanto sus posibilidades de logro, como la trascendencia de los resultados.

<sup>102</sup> Benejam, P. (2001) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Arrondo, C. & S. Bembo. *La formación docente en el profesorado de historia* (61–70). Rosario: Homo Sapiens.

Considero que una de las responsabilidades del enseñante es aquella que corresponde el posicionar la Historia dentro del terreno científico que ésta ha alcanzado, y no retrotraerlo a la instancia de la relatoría de hechos. Debemos reconocer que estos embates tienen su origen en el desconocimiento de la *epistemología*, para, partiendo de ello, lograr posicionarla en el centro de la formación inicial y continua.

Alcanzaremos las metas fijadas en este rubro, toda vez que comprendamos que “la historia como ciencia que se encarga de ofrecer un conocimiento crítico racional y verdadero de las sociedades humanas del pasado en un tiempo y en un espacio, es una realidad muy compleja.<sup>103</sup>” Y su carácter complejo quiero abordarlo a través del siguiente esquema, en donde la relación *historiografía – enseñanza de la historia* es cíclica, bidireccional y se alimenta de la luz que cada área dispendia sobre sus intereses particulares.

Tabla 11 Complejidad relacional



### Esquema 2.3 – Complejidad relacional

Veamos que es la *historiografía* la línea disciplinar que logra acercar el discurso epistemológico hasta la *enseñanza de la historia*, pues el discurso historiográfico contiene ya un posicionamiento epistémico, llamémoslo un *paraje de lectura del conocimiento histórico*. Me gusta esa imagen porque, hablando de *espacios*, alberga aquel en que el teórico e historiador habita para divulgar sus alcances intelectuales en la disciplina.

Para reconocer el *paraje de lectura del conocimiento* histórico que habita, el futuro enseñante debe tener presentes de manera permanente los siguientes cuestionamientos,

<sup>103</sup> De la Montaña, Juan Luis, (2016) *Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado*. En CLIO. History and History teaching (2016), 42. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es> Hace una interpretación a partir de Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*. Madrid: Siglo Veintiuno.

que son de suyo la base de mi propuesta: ¿Cómo veo la historia? ¿Desde dónde leo la historia? ¿Qué creo de la historia? Ante estas preguntas se encuentra ya un ejercicio notable de reflexión epistemológica, resultando un primer momento dentro del proceso de teorización epistémica de la práctica didáctica en enseñanza de la historia.

Otro de los fundamentos para la articulación de la propuesta de intervención, es la apertura y configuración que desde la *teoría de la historia* se hace para lo correspondiente a la *metodología*<sup>104</sup>. Ésta última se constituye de las etapas, estadios y momentos procedimentales que el historiador desarrolla hacia la corporización del *discurso historiográfico*. Esto nos lleva a que la *didáctica de la historia* ya cuenta con una metodología propia, pero a su vez desprendida de la *metodología disciplinar*. Así, podríamos

decir que la metodología supone igualmente una organización de las actividades que tiene como fin la enseñanza y aprendizaje históricos que establecemos en estrecho contacto con una doble visión: la que tenemos de la historia y de la forma de enseñarla y aprenderla; en función de estos dos elementos ponemos en movimiento unas formas de proceder que quedan desde el primer momento definidas por esas dos concepciones, la epistemológica y la didáctica<sup>105</sup>.

El verbo que deseo destacar de esta cita es «definir», porque es el activo principal de mi propuesta, buscar que los normalistas se definan como agentes epistémicos, para que posteriormente definan su *paraje de lectura del conocimiento histórico*, y desde él definan también la *metodología* de la didáctica de historia que se apropiarán para la puesta en marcha de sus proyectos de enseñanza. Sánchez Prieto también habla de una «estrechez» entre visión y acción, lo que nosotros traducimos como teoría y metodología, pero que llevamos más allá, a lo específico de la *historiografía* y la *enseñanza de la historia* (diagrama 2.3).

---

<sup>104</sup> Sánchez, S., 2005

<sup>105</sup> Sánchez, S., *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria*, 2005, Pp. 3-4

## II. El trazado de posibilidades de formación horizontal desde la dialógica.

A continuación abordaré los elementos que definen el plano en donde encontramos el LEED como un espacio sin espacio, una herramienta para el desarrollo de habilidades epistémicas que permita a los enseñantes construir sus herramientas epistemológicas y didácticas. ¿Qué define esta propuesta como dialógica? ¿Cuáles son sus posibilidades potenciales? Son las preguntas que responderé en este acápite. Explicaré cómo la propuesta se ubica dentro de los procesos formativos horizontales, un territorio en donde surge la dialógica y que permite la escuela abrirse a prácticas formativas emergentes y convirtiéndola en un espacio de diálogo. Propongo la siguiente pregunta como detonante y a manera de trazar el camino por andar: ¿Qué cosa es la conciencia histórica, más allá de la fecha, el personaje, el momento espacio-temporal?

A principio de la década de los 70's, Paulo Frerire propuso su *Pedagogía del Oprimido*, en la que reconozco un catalizador de los procesos didácticos y pedagógicos de corte libertario. Esta pedagogía se funda en una crítica al esquema de jerarquizaciones que ha primado desde la aparición de las universidades en el actual territorio continental americano, durante el siglo XVIII, heredado por la tradición del Occidente europeo. Podríamos manejar la hipótesis de que las universidades permearon el resto de los niveles educativos, que fueron evolucionando y apareciendo de manera paulatina, según las necesidades de los contextos económicos y sociales, pero que difícilmente lograron atender a las necesidades de la infancia y ni se diga de los adolescentes, que tienen reconocimiento como categoría antropológica hasta la creación de la Educación Secundaria, a finales del siglo XIX y principios del XX.

En consonancia con la *teoría crítica*, la *Pedagogía del Oprimido* apela por la *dialogicidad*, acto de aplicación de la *teoría dialógica*, móvil en la propuesta teórico-metodológica que hago. Este puente nos lleva a una primera disquisición. La diferencia entre *enunciar* y *pronunciar*. Se enuncia lo que se aprendió de manera acrítica y queda solamente regurgitar. En cambio se pronuncia lo que se bautiza, lo que se señala, el resultado de un acto creacional.

El *pronunciamiento*<sup>106</sup> es un puerto al que se arriba por medios propios, se conoce su sitio y se alumbra y se bautiza. Freire menciona cómo un “existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*<sup>107</sup>.” La *epistemología* es un discurso, una lectura del conocimiento, en este caso el conocimiento histórico; al ser discurso, es palabra. Entonces, *pronunciar* es aplicar la palabra en todo su esplendor. Por tanto, la palabra es el elemento central del *Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar*; el laboratorio es diálogo, es descodificación, reflexión del mundo del educador-educando de la historia.

Sabemos que la *epistemología de la historia* se encuentra ya condensada en libros, manuales, artículos, investigaciones sobradas en científicidad y elocuencia. Sucede que si finco mi propuesta solamente en la revisión del discurso condensado, revierto los efectos libertarios que la *Pedagogía del Oprimido* traería para los laboratoristas. Por consiguiente, buscaremos en las densidades de una *epistemología* que emerge, y que espera ser pronunciada y problematizada. Nos enfrentamos a la corporización de nuevos discursos epistémicos a partir de la incorporación del saber empírico del futuro enseñante, que se da desde el diálogo.

La metodología freiriana formula que la *dialogicidad* se inicia en el momento que el educador-educando se plantea las primeras preguntas sobre los saberes que serán dialogados durante las intervenciones didáctico-dialógicas<sup>108</sup>. En esto, Freire ubica una inquietud, aquella punción del “contenido programático de la educación.” Llegamos aquí al *currículum*.

---

<sup>106</sup> «Para Freire, el pronunciar el mundo (la lectura de la realidad) es un derecho que se les niega a la mayoría de los hombres y de las mujeres, ya sea porque carecen del manejo del alfabeto (analfabetas), o ya sea porque aun conociendo el alfabeto no tienen forma de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia (analfabetas políticos). En ese contexto, la educación liberadora de Paulo Freire trasciende el marco original de su nacimiento (el trabajo con adultos que no sabían leer y escribir) y se convierte en una introducción a la pedagogía total. Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad». (Escobar y Varela en Freire, P., *La importancia de leer y el proceso de liberación*, 2011, p.16-17)

<sup>107</sup> Freire, P., *Pedagogía del Oprimido*, 2019, p. 106

<sup>108</sup> Freire, P., 2019

Interesa en esto, que para la configuración de un *currículum libertario* o *currículum emergente*, natural y necesariamente fundado en la *dialógicidad*, tomemos la decisión de guiarnos por el siguiente concepto, propuesto desde Freire. El *acto cognoscente* es

la situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes — educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible<sup>109</sup>.

Los negacionistas de la *pedagogía crítica* atacarían este concepto al plantear que, para proceder a la superación de una contradicción ético-antropológica, sería necesario dar por sentado que tal contradicción existe, o aún más, crearla primero, para posteriormente proceder a su disolución. Corremos el riesgo de considerarlo como una contra-argumentación válida, si nuestra posición de análisis es desde la *enunciación* y no la búsqueda de la *pronunciación*. Sabemos ahora que el *acto cognoscente* es un *acto dialógico*, porque media entre una contradicción reconocida, no construida desde el reconocimiento, pues ha sido resultado de un proceso anterior que, posicionándonos sobre la arquitectura conceptual de la *Pedagogía del Oprimido*, encontramos anquilosado, y carente de las virtudes didácticas necesarias para responder a la hora presente.

Atendamos a lo que Jurjo Torres comenta en referencia a que “los contenidos escolares acostumbran a ser demasiado abstractos, referidos a situaciones y espacios ahistóricos” dándose como “consecuencia el sostenimiento de “excesivos silencios<sup>110</sup> acerca de la realidad<sup>111</sup>.” Lo que confirma que en el *currículum* está encarnada la *metodología*, que a su vez debería atender a las especificidades de *espacio* y *tiempo*. Esto lo deduzco porque, contrario al deber ser, al partir desde una *metodología* generalizada y

---

<sup>109</sup> Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, 2019, p. 91

<sup>110</sup> <<La cultura del silencio: Es una de las categorías más importantes en el pensamiento freiriano según la cual no existen ignorantes ni sabios absolutos, de la misma forma que la cultura no puede estar determinada por la pertenencia a una clase social [...]. La “cultura del silencio”, como categoría esencial de la educación liberadora, tiene un carácter de clase, históricamente determinado y por ello su conocimiento debe posibilitar su transformación en una cultura de la liberación, dejar de ser una de las formas de lucha ignoradas para asumir su papel dinámico en la construcción de una nueva sociedad>>. (ESCOBAR y VARELA en FREIRE, 2011, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, p.14-15)

<sup>111</sup> Torres, J., *El currículum oculto*, 1998, p. 49 y 51

hermética para la elaboración de propuestas curriculares, se dan los *silencios excesivos* y tiene cabida la *ahistoricidad*.

Tengo claro lo que Freire presenta como una *metodología* pues, para el desarrollo del *paradigma dialógico*, éste no se principia en el justo momento que comienza el tránsito del *acto didáctico-pedagógico*, sino desde que los itinerarios del proceso están en ciernes, en la búsqueda de los *qué* y los *paraqué*, “cuando aquél [el educador-educando] se pregunta en torno a qué va dialogar con éstos [educandos-educadores]. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación<sup>112</sup>.”

Para el desarrollo del pensamiento epistémico como habilidad cognoscitiva, a través *secuencias didáctico-dialógicas*, es necesario sumar el concepto de la *escisión metodológica*, — antesala a la concreción de los *reservorios epistémicos* — que “en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos de “descripción de la situación.” La escisión de la situación<sup>113</sup> figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido<sup>114</sup>.”

Sobre los *reservorios epistémicos*, estos son espacios teóricos dentro de los que se desarrollan *nuevas narrativas epistemológicas*, el *análisis de polos discursivos*, la reformulación de *epistemologías disruptivas*, así como la contemplación desde ópticas de mayor amplitud y otros marcos de fondo, buscando confirmar que los significantes cobrados con autenticidad y viabilidad, se dan en el interior de un marco socio-histórico concreto<sup>115</sup>.

Para llegar hasta el concepto de los *reservorios epistémicos*, que los considero como el elemento que engrosa el terreno praxiológico de nuestra hipótesis, quiero partir de un diagrama<sup>116</sup> (2.4) elaborado desde los argumentos de Jurjo Torres Santomé, dónde el punto de partida son los *centros escolares*, el activo los *núcleos temáticos* que le dan

---

<sup>112</sup> Freire, P., *Op.Cit.*, 2019, p. 113

<sup>113</sup> << (...) frente a una situación existencial codificada (situación diseñada o fotografiada que remite, por abstracción, a lo concreto de la realidad existencial), la tendencia de los individuos es realizar una especie de “escisión” en la situación que se les presenta>>. (FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, 2005, p.131)

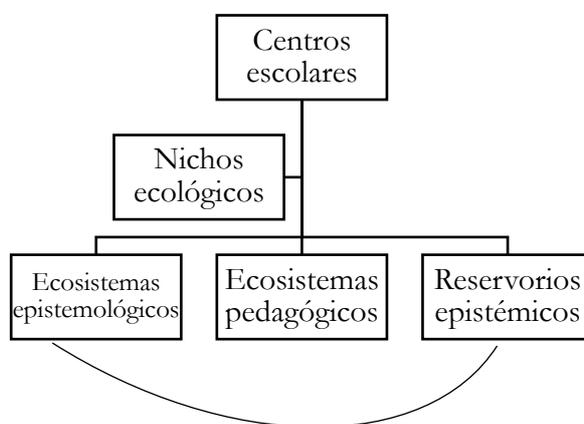
<sup>114</sup> Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, 2005, p. 131

<sup>115</sup> Torres J., 1998

<sup>116</sup> *Ídem*.

cuerpo al *currículum*, incluyendo dos categorías más, los *nichos ecológicos* y los *ecosistemas pedagógicos*; desde ahí, propongo los *ecosistemas epistemológicos*, y finalmente los *reservorios epistémicos*.

Tabla 12 Derivación de los reservorios epistémicos



**Esquema 2.4** – Derivación de los *reservorios epistémicos*.

Tal como lo he referido en el primer capítulo, la cronología curricular nos permite confirmar el acierto en incluir la Epistemología de la Historia dentro del plan 2018, con una definición que si bien limitada, era lo suficientemente clara para que el formador desarrollara sus clases en la Escuela Norma; de igual forma vemos el desacierto en moverla de 7° a 2° semestre, ahora con una definición desdibujada al nombrarla “Epistemologías de la Historia”. El LEED, al ocupar un sitio dentro de los procesos horizontales y emergentes de formación, busca ser base a partir de la *metodología* y *arquitectura conceptual* que lo conforman.

Por tanto, los *centros escolares* son el multiverso en donde se desarrolla uno de los actos pedagógicos de mayor peso, *la instrucción formal*. Dichos centros son a su vez, cada uno, *nichos ecológicos*, es decir, contienen ecosistemas que le dan sustencia y razón de existencia; estos ecosistemas son dos, los epistemológicos y los pedagógicos. Dentro de los epistemológicos tenemos que se condensan los andamiajes y lecturas del elemento gnoseológico que el enseñante posee y desde los que parte para gestionar momentos de aprendizaje, el método y las metodologías que articula para el desarrollo de intervenciones didácticas, que lo lleva directamente al enriquecimiento de un *ecosistema pedagógico*, el entramado en donde descansa justamente el método. Ambos ecosistemas, epistemológico y pedagógico, son en unidad permanente, delimitados por una frontera

que no es demarcación, sino unidad, en la que la colaboración teórica es el único recurso para salir adelante. La frontera es el *reservorio epistémico*, el receptáculo resultado de las lecturas que el enseñante hace del conocimiento y los procesos de su construcción.

Mi pretensión de abordarlo en este espacio, en donde *la Pedagogía del Oprimido* es el hilo conductor, va en el sentido de reforzar la suma del concepto de *reservorios epistémicos*, espacio central del trabajo de nuestro LEED. Hacer una revisión y análisis de los reservorios de futuros educadores de la Historia, y partir de ello para la aplicación del *paradigma dialógico*, el consenso y la libertad de conocimiento<sup>117</sup>.

En la propuesta que Henry Giroux hace a partir de la *Teoría Crítica* y sus bases conceptuales, a las que suma la riqueza histórica de la Escuela de Frankfurt, comenta que “los problemas relacionados con la génesis, desarrollo y noción normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen los hechos parecen encontrarse fuera de las preocupaciones de la racionalidad positivista<sup>118</sup>.” Veámoslo de la siguiente manera, la *epistemología disciplinar* está corporizada por los sistemas conceptuales desde los que se razona y analizan los hechos, los procesos históricos, las decisiones, los resultantes; por tanto, poner atención sobre el nacimiento, desarrollo y consolidación de sistemas conceptuales disciplinares llevaría a la crítica del corpus historiográfico, y a un cuestionamiento natural que exige una revisión de la organización y definición de los hechos.

Dentro de las críticas más importantes que se han hecho a los sistemas conceptuales dejados fuera del análisis positivista, se ha olvidado que no es la crítica el móvil de su ejecución, sino el resultado que de ella se pueda generar. Los disidentes de la Teoría Crítica no han logrado reconocer que es el proceso de reflexión el producto más importante que se obtiene de ella, y por tanto, los procesos de enseñanza deben estar a la luz de ella, de las libertades que defiende. El argumento central de esos disidentes es la relación desmedida que hacen de la Teoría Crítica con las bases teóricas y conceptuales

---

<sup>117</sup> “Para Adorno, la idea del valor de libertad estuvo perfectamente ubicada en una perspectiva que insistía en una forma universal de conocimiento mientras que simultáneamente rechazaba el cuestionamiento dentro de su propio desarrollo socioideológico y dentro de su formación en la sociedad.” (GIROUX, *Teoría y resistencia en educación*, 1992, p.35) Quiero resaltar con esto la reflexión que sobre la libertad de conocimiento hace uno de los principales representantes de la *Teoría Crítica*, plataforma teórica de la *Pedagogía del Oprimido*, Theodor Adorno.

<sup>118</sup> Giroux, H., *Teoría y resistencia en educación*, 1992, p. 35

marxistas, para pasar a una relación directa con conceptos de sistemas económicos y distribución.

Pues bien, habrá que plantear un posicionamiento de cara a esta situación. La enseñanza tiene el deber de abogar por la libertad de quienes acuden a ella en aras del aprendizaje; para el caso de la pedagogía, la didáctica, es decir, el método empleado para llevar el discurso epistémico hasta el plano de los *nichos ecológicos*, tiene motivos suficientes para ser *dialògica* y por tanto, libertaria.

Tenemos que el educador-enseñante tiene el deber de apelar por el carácter formativo e intelectual del epistemólogo, alejándose de las arengas doctrinarias, y más cercano al discurso disciplinar, en el que a través de la didáctica logra gestionar momentos para que los actores centrales del proceso arriben a sus propias conclusiones y posean las herramientas para hacerlas valer.

Resaltar estos puntos, tiene relevancia en la medida que sabemos que la subversión del ideólogo no va más allá de ser incendiaria, y el carácter disruptivo del epistemólogo, rompe de raíz los esquemas anquilosados y los adoctrinamientos o medias verdades. Ahí radica el reconocimiento del enseñante en tanto intelectual.

Volvamos a la crítica inicial que Giroux hace del positivismo, de manera que podamos centrarnos, ya, en lo propio del factor histórico y la disciplina de la historia. Dice el autor:

Como no reconoce los factores que se encuentran detrás del “hecho”, el positivismo congela tanto al ser humano como a la historia. En este caso, el problema del desarrollo histórico es ignorado, ya que la dimensión histórica contiene verdades que no pueden ser asignadas *a una rama de la ciencia que se epecilice en la recolección de datos*<sup>119</sup>.

El positivismo en sí no es ajeno a la historia, al contrario, está tan involucrado con ella que propone sus propias categorías y conceptos<sup>120</sup>, buscando que quienes deseen aplicar una crítica a sus andamiajes teóricos, no vayan más allá de la supervisión, que no

---

<sup>119</sup> Giroux, H., *Ibidem*.

<sup>120</sup> Giroux, H., 1992

exige del pedagogo o enseñante conocimiento de las bases epistemológicas disciplinares y menos aún que cuente con la habilidad del pensamiento epistémico.

Lejos del positivismo epistemológico, quiero cerrar este acápite con el concepto de historia que, propuesto por Covarrubias, y él a su vez citando a Hegel, es también punto central en el andamiaje conceptual del LEED, y es el saber que

“el conocimiento del desarrollo de la sociedad como historia es también historia: unidad inescindible entre pensamiento y realidad, de ahú que acierte Hegel al decir que <<la historia es el devenir que sabe, el devenir que se mediatiza a sí mismo, el espíritu enajenado en el tiempo>>, ya que la historia es conocimiento y el conocimiento apropiación de lo realizado y de lo realizable<sup>121</sup>.”

Es en las intermediaciones de “lo realizado” y “lo realizable” que el Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar encuentra su espacio de acción porque, entre lo que se ha realizado y lo que está por realizarse, el diálogo tiene tarea central. Preguntar la historia es interpelar lo realizado, abordarlo y decodificar el ángulo epistémico desde el que me posiciono de frente a ella; entonces el pensamiento epistémico se abre a favor del diálogo para el planteamiento de posturas, para la confección de argumentos, para la construcción de conocimiento, para dialogar la episteme.

### **III. Conceptos, categorías y andamiajes: los cómo y para qué del LEED.**

Ante la importancia del proceso de aplicación y desarrollo de la propuesta de intervención didáctica: etapas, momentos fundacionales, resolutive y de arribo — una *metodología* —, busco dejar en claro qué concepto me mueve a través de estas formulaciones. Para tal efecto me pareció pertinente tomar prestada la lectura que Hilda Varela y Miguel Escobar hacen de algunos de los principales conceptos freirianos, como una introducción al texto “*La importancia de leer y el proceso de liberación*”, y que a la letra dicen:

[...] la metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal [...]. [En ella] quedan expresadas la capacidad

---

<sup>121</sup> Covarrubias, F., *La teorización de procesos histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica*, 1995, p. 226

creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro que cualquier persona tiene [...]; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica del conocimiento<sup>122</sup>.

Desprendido de la naturaleza del concepto, la metodología es el acto de fundación de un acto creacional, en donde los sujetos cognoscentes hacen una lectura de sus contextos, una aplicación de sus capacidades transformadoras, tomando parte dentro de un camino de liberación comunitaria pero a la vez personalista. Freire le da al acto del conocimiento, dos características centrales, una naturaleza social y una dimensión histórica.

Entendemos por naturaleza social el *leitmotiv* de los itinerarios de construcción del conocimiento. La mayoría de estos itinerarios posee un actor conducente y otros actores que hacen de interlocutores. El conducente buscará llevar a sus interlocutores de un punto a otro, buscando posicionarlos dentro de un paraje conceptual específico, sea a favor de un andamiaje teórico enajenante o de uno liberador. La radicalidad que diferencia entre un andamiaje y otro es la posición que toma el actor conducente, el educador para el caso pedagógico, y éste a su vez, desde la metodología que recorra para liderar<sup>123</sup> el acto del conocimiento. Los enseñantes buscamos un algo, por eso nos involucramos como coparticipes en los derroteros de la enseñanza. Buscar ese algo nos mueve a elegir entre una disciplina u otra, lo que lleva, ora implícito, ora explícito, una naturaleza social. Aun cuando la explicitud no es siempre la mayor de las virtudes en los procesos de enseñanza y sus itinerarios, lo que nos mueve al desarrollo del paradigma dialógico.

Abordemos ahora lo que va de la dimensión histórica en el acto del conocimiento. Las complejidades teóricas que nos visitan son las del *tiempo* y el *espacio*. Este acto, es corresponsable a cada una de ellas. La especificidad conceptual y de aplicabilidad era de competencia única del educador, hasta hace unas décadas exclusivamente de él. Hoy se busca que, posteriormente a sus elucidaciones, abra el foro para la escucha de las concepciones de sus otros.

---

<sup>122</sup> VARELA y ESCOBAR, Introducción a *La importancia de leer y el proceso de liberación*, 2011, p. 16

<sup>123</sup> “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas.” (Freire, P., *La pedagogía del oprimido*, 2005, p. 92)

Con la apertura al diálogo, los marcos conceptuales se engrosan, atendiendo a elementos que un solo individuo no podría abrazar, ni parcial ni por entero. Aun cuando eso sucede, el educador y sus otros, son en un espacio y en un tiempo. El reconocimiento de las partes dialogantes en cuanto agentes históricos, conlleva que la metodología tenga dentro de su arquitectura conceptual y praxiológica, las herramientas derivadas del resultado del acto dialógico. No es un acto mágico, pero, se sabe que cuando el educador mantiene a la cabeza de su metodología las características de la naturaleza social y la dimensión histórica, los momentos de arribo se presentarán con mayor solidez, sin que eso signifique inamovibles, monolíticos o herméticos.

El *Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar* tiene como característica la «experimentación», concepto que nos amplía el horizonte de acción y, de principio nos aleja de las limitaciones que podríamos padecer al restarle la importancia de lo experimental en el ámbito de la enseñanza. Queremos dar cabida a todas las expresiones de lo humano, aun cuando son dos en las que tenemos especial interés, la *palabra* y el *silencio*. La palabra como bautismo de lo que “es”, señalamiento de lo que se “contiene”, voz, lectura y texto. El silencio como honda expresión de lo que no puede ser dicho desde la palabra.

Hablo también de «lenguaje específico» como uno de los tópicos en los que es importante detenerse para teorizar en torno a él. Me refiero a los recursos lingüísticos de que echan mano los enseñantes al ejecutar las metodologías didácticas elegidas, cambiantes éstas por contextos, actores de participación, herramientas técnicas, y sí, por los alcances o limitaciones lingüísticas. Cuando las limitantes sobrecogen al agente pedagógico, entonces sus espacios de acción, material y de abstracción, son pobres.

Interesa particularmente tener registros de las líneas conceptuales que se tienen al momento de proyectar las propuestas didácticas, y en el desarrollo del discurso oral durante las sesiones de aplicación. Uno de los muchos panoramas a los que se enfrenta el enseñante, es que “(...) los profesores no han sido siempre presentados como capaces no solamente de producir una comprensión válida respecto de su práctica, o aún de generar los cambios necesarios para su mejora<sup>124</sup>.” El profesor ha sido considerado desde un ala

---

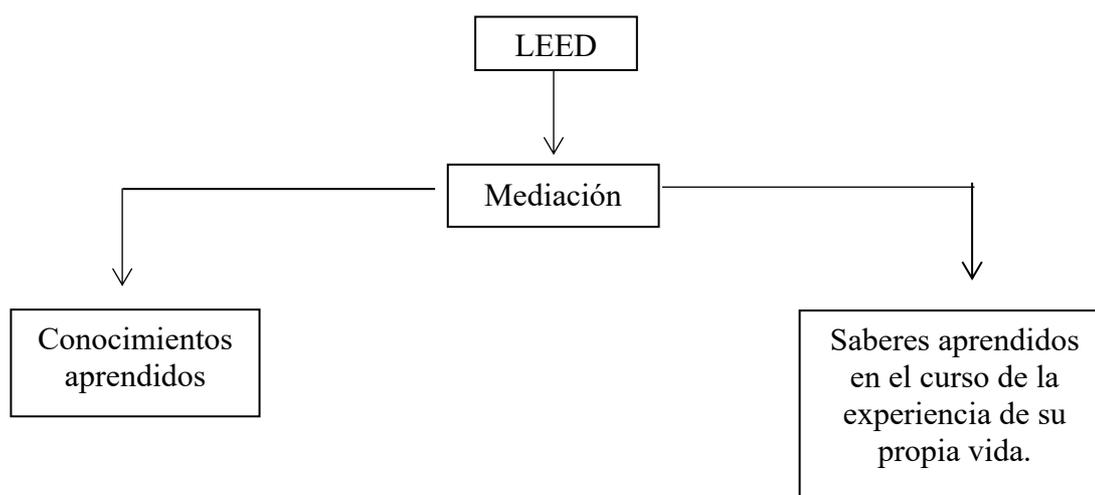
<sup>124</sup> Zavala, A., *Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza*, 2006, p. 88

académica, como teóricamente imposibilitado para documentar su práctica, reflexionarla, teorizarla y transformarla a partir de los insumos conceptuales construidos por él mismo; en una línea vertical descendente, al enseñante le han sido impuestas las perspectivas desde las cuales diligenciar el desarrollo de la enseñanza disciplinar de su competencia. Entonces, tenemos que el enseñante, en primera instancia, es no más que una *tabula rasa* o un contendor en el que son vaciados paradigmas, teorías y propuestas metodológicas, que Zavala, a manera de crítica, denomina como poseedoras de “legitimidad científica.”

Las preguntas que esperan ser respondidas, son ¿Con base en cuáles paradigmas y conceptos epistemológicos el enseñante ha comenzado a teorizar su práctica? ¿Por qué es funcional una red de conocimiento como medio de divulgación de los trabajos del LEED? ¿A través de qué mecanismos teóricos y epistémicos se lograron satisfacer las áreas deficientes de la práctica docente? El común denominador de estas tres preguntas de la investigación es la palabra, los conceptos y sus aplicaciones.

En conjunto, Juan Luis de la Montaña y Ana Zavala, me han aportado elementos teóricos que condenso en los siguientes dos diagramas. En el primero de éstos, ubico la posición de mediación en que propongo el *Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar*. En el segundo, los pilares de la metodología, lo que nos habilitará para su desarrollo y comprensión.

Tabla 13 Posición práctica del LEED



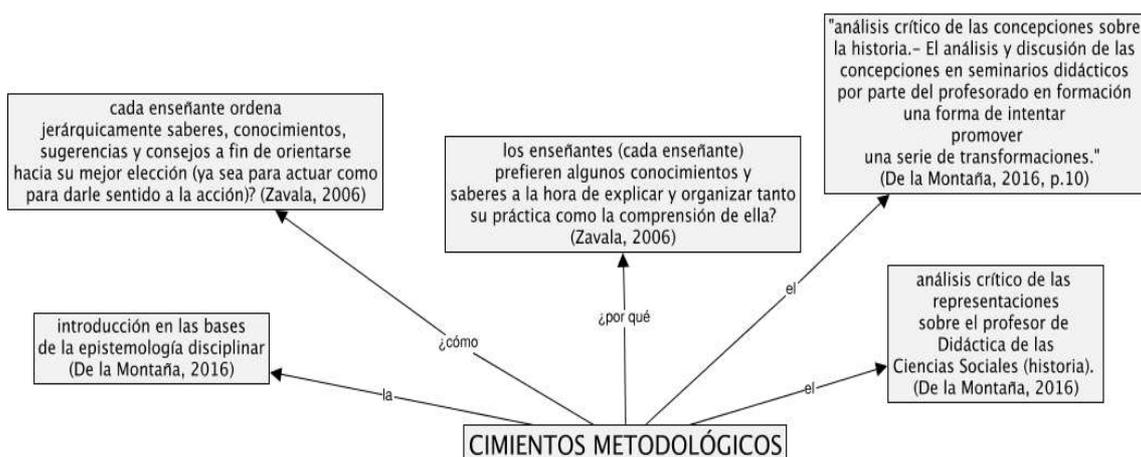
**Esquema 2.5** – Posición práctica del LEED (creación propia)

El LEED se nos presenta como el mediador entre conocimientos teóricos-disciplinares, y el enroque de los saberes de vida que formulan la esencia personal y profesional del enseñante. ¿Cómo es que logramos la mediación? El carácter dialógico del laboratorio, porque entre la revisión de los contenidos teóricos y el diálogo, se confabulan ambas líneas, no de facto, sino en el proceso, cuando el laboratorista lo busca bajo una libertad asumida.

La influencia de la que nos habla Juan Luis de la Montaña, sobre las imágenes que permean en la práctica docente de los enseñantes y formadores que han tenido durante su trayecto académico totalmente parcial, se ve nivelada por los conocimientos aprendidos, al ser ambos explicitados a través del diálogo y la redacción, es decir, el diálogo con los textos, propios y ajenos. Así, componer una teoría de la práctica (de la enseñanza), significaría entonces una selección personal del acervo de nuestros conocimientos (formales o no) y de nuestras experiencias vitales.

Nuestros *cimientos metodológicos* son cinco, y corresponden a lo que buscamos explicitar y las líneas centrales de nuestra secuencia de acciones. De la Montaña nos aporta la vertiente disciplinar de la epistemología y Zavala la concerniente a la epistemología de la práctica docente. Así, quedan sobre una sola cimiento y son entonces órganos de una misma corporeidad teórica.

Tabla 14 Cimientos metodológicos



Esquema 2.6 – Cimientos metodológicos

El *Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar* es el espacio dónde el diálogo reposiciona los conocimientos teóricos y prácticos con los que el enseñante cuenta, que hace uso de ellos pero en pocas o nulas ocasiones los explicita. El enseñante debe privilegiar el conocimiento, la epistemología de la didáctica de la historia, muy por encima de cargas administrativas, atendiendo a sus fines ontológicos. El LEED, más allá de un espacio físico, es territorio de construcción ontológico-epistémica.

Me interesa también dar mayor claridad sobre una reflexión más de la raíz metodológica del LEED, para dar paso a una anexión de cimientos metodológicos que engrosan el corpus activo de la seriación didáctica. Mi búsqueda va enfocada a la puesta en práctica, desde los planteamientos teóricos, de la dialógica como metodología en mediación y conciliación. La deconstrucción epistémica toma parte también dentro del LEED, toda vez que el individuo cognoscente reconoce las estructuras que lo conceptualizan y lo posicionan en ciertos parajes de lectura del conocimiento histórico, ahora limitados al intentar dar respuesta a las interrogantes de la hora presente.

Puede llegar a suceder que la epistemología desde occidente sea satanizada. Entonces el análisis padece el esnobismo y la evaporación teórica, lo que acarrea un resultado analítico limitado e ideologizado. El abanderamiento ideológico ha sido un lastre a la hora de hacer posicionamientos epistémicos. En este caso, la dialógica nos invita a que, desde el diálogo y sin ánimos de absolutos, podamos reconocer las aportaciones de occidente a la epistemología universal, porque solamente ventilando las heridas, éstas pueden cicatrizar y la epidermis cognitiva no sufrirá mayor afectación.

Continúo con la suma elementos al aparato metodológico, para tener los insumos que le den mayor sustento a la propuesta, desprendida de la metodología general que planteo desde el protocolo, especialmente en desarrollar dinámicas académicas de análisis y reflexión desde la epistemología disciplinar, historiografía, didáctica de la historia, epistemologías disruptivas, didáctica de las ciencias sociales, el uso permanente de tecnologías y redes digitales en los procesos pedagógicos, personalismo dialógico, diseño de currículos emergentes, cartografías de la enseñanza de la historia, innovación en la formación de enseñantes.

Tomando ese núcleo de mi propuesta inicial — que es de las partes que no han sufrido cambios, manteniéndose inalterada por causa de la sustancialidad didáctica en ella contenida — vaya ahora una nota preliminar más, como parte del tránsito que llevamos recorrido en este segundo capitulado del trabajo de tesis. Y es que, no podemos soslayar un tema que los automatismos “formativos” han omitido dentro de sus limitadas reflexiones. A los enseñantes de la historia en educación básica, nivel de nuestra competencia, los procesos de formación los orillaron a creer que la historia estaba escrita de una vez para siempre. Generaciones de ellos han dado por sentado tal supuesto. Aún hay quienes consideran que la historia es lo que está contenido en los manuales escolares y enciclopedias domésticas.

Mayor peso tiene para los futuros enseñantes su paso por las escuelas primaria y secundaria, primer acercamiento al discurso histórico e historiográfico. De manera tal que sus horizontes referenciales son aquellos transmitidos por sus docentes, ajenos éstos a sus propios parajes de lectura del conocimiento histórico. Teniendo aquí cabida lo dicho por Jurjo Torres, que “el trabajo práctico, cuando no existe reflexión, suele estar dirigido, en gran parte, por la costumbre, la tradición, y la rutina y, a veces, algún grado de coerción especialmente si está sujeto a los imperativos de los libros de texto<sup>125</sup>.”

Buscamos entonces que la reflexión epistemológica conlleve la remoción de conocimientos que no encuentran un sustento teórico sino únicamente experiencial. Cuidado aquí, porque no se trata de desarticular al sujeto de sus bagajes, ni de alentar a la desvaloración de aquello que es consubstancial de su persona. Remover va con sacudir, oxigenar, espabilar.

Pasemos ahora a la presentación del diagrama que expone los nuevos elementos incluidos en este cuerpo teórico-metodológico. Éstos derivan de dos autores, uno de ellos clásico y en boga dentro de los debates filosóficos, Michel Foucault, y la doctora Martha Gutiérrez, de la Universidad Tecnológica de Pereira. Foucault va sobre las densidades teóricas del discurso y el saber, y Gutiérrez abona al plan de ejecución.

---

<sup>125</sup> Torres, J., *El currículum oculto*, 1998, p. 11

Tabla 15 Nuevos cimientos teórico-metodológicos

Nuevos cimientos teórico-metodológicos	A) “cambio en el rol de los formadores de docentes como expertos que dicen qué y cómo enseñar y aprender, por el de guías y acompañantes en la construcción participativa del conocimiento <sup>126</sup> .”
	B) “participación de los profesores en formación, en la identificación de los elementos necesarios para elaborar propuestas didácticas basadas en el diálogo y la comunicación <sup>127</sup> .”
	C) “cambio de formas de enseñar, aprender, evaluar, centradas en saberes declarativos o conceptuales, a propuestas didácticas integradas que faciliten la comprensión y las posibilidades de uso del conocimiento <sup>128</sup> .”
	D) “multiplicación de las rutas en la historia de las ideas, la reactualización de los periodos largos en la historia propiamente dicha <sup>129</sup> .”
	E) “[la] noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas <sup>130</sup> .”
	F) “[el] tema y la posibilidad de una historia global comienzan a borrarse, y se ve esbozarse los lineamientos, muy distintos, de lo que se podría llamar la historia general <sup>131</sup> .”
	G) “[la] historia nueva encuentra cierto número de problemas metodológicos, muchos de los cuales, a no dudar, lo eran ampliamente preexistentes, pero cuyo manajo le caracteriza ahora <sup>132</sup> .”

### Esquema 2.7 – Nuevos cimientos teórico-metodológicos

Bajo la misma tónica de la clarificación de nuestros marcos teóricos y conceptuales, conviene ahora abordar cada uno de los siete nuevos cimientos. El cimiento A), se inclina por una de nuestras principales líneas activas, el cambio que debe sufrir la figura del formador, pasando de especialista a integrante y acompañante de un espacio dialógico. Salir de las ataduras del “que más sabe” no sólo genera la participación de los

<sup>126</sup> Gutiérrez, M., 2013, p. 266

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> Gutiérrez, M., 2013, p. 266

<sup>129</sup> Foucault, M., 2010, p. 17

<sup>130</sup> Foucault, M., 2010, p. 18

<sup>131</sup> Foucault, M., 2010, p. 19

<sup>132</sup> Foucault, M., 2010, p. 21

normalistas con mayor naturalidad, sino que le da cabida al error como parte de la riqueza en los procesos de formación y, en la construcción del conocimiento.

Dentro del cimiento B), se concentra la luz que la práctica dialógica echa sobre otros futuros pedagógicos. Que los normalistas en formación vean en teoría y aplicación, propuestas que parten desde y hacia «el diálogo y la comunicación», consustanciales en la «construcción participativa del conocimiento». Identificar elementos en propuestas que los hacen participantes activos, tendría mayor peso al momento de deconstruir sus horizontes referenciales.

Como parte de los procesos de enseñanza, el factor de evaluación, se ve afectado por los cimientos A) y B) , al transferir la sustancialidad de los cambios hacia momentos evaluativos integradores, en donde los saberes «declarativos o conceptuales» no conduzcan los instrumentos y las herramientas de evaluación, reduciendo ésta a una traslación numérica y no a una retroalimentación permanente y formativa. Sobre ello versa el cimiento C). El cimiento D) propugna por una teoría de “la reactualización de los períodos largos”, recurriendo a las rupturas y la nueva seriación de elementos, límites y leyes que sustentan, en el decir de Foucault, una nueva historia. Multiplicar rupturas en la historia, abre otros espacios para la focalización y reflexión de su teoría y su epistemología. Debemos decir que este autor, presenta esos cuatro puntos (cimientos) como consecuencias a partir de la transformación que la nueva historia hace de “los documentos en monumentos, y que, allí donde se trataba de reconocer por su vaciado lo que había sido, despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, constituir en conjuntos<sup>133</sup>.”

En el cimiento E) queda uno de los conceptos del que hacemos uso desde el momento de exponer y dar sustento a la seriación didáctica subsecuente. La discontinuidad como esto que nos permite sopesar y tener bajo consideración disciplinar las dispersiones y las vaguedades, lo que escapa al absoluto *continuum*. No suprimimos el “desparramamiento temporal”, así bautizado por nuestro autor referido. Contrario a ello aseguramos un sitio imperativo en el análisis y construcción de nuestra metodología didáctica.

---

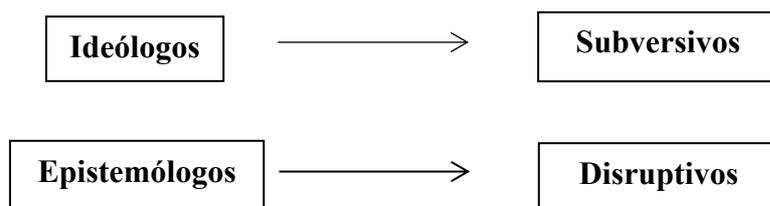
<sup>133</sup> Foucault, M., *La arqueología del saber*, 2010, p. 17

La misma discontinuidad habilita el curso del análisis teórico hacia el rompimiento de las líneas que apelan por una “historia global”, para nosotros ir en pos de un “historia general.” La global, pugna por un paraje de lectura que regresa al concepto de civilización como regente que dicta lo surgido en un principio primerísimo, el *momentum* fundante epocal. La homogeneización civilizatoria entonces es su carácter principal. Es el cimiento F) que hace referencia a ello.

Por último, en el cimiento G) tenemos el reconocimiento de una serie de problemas metodológicos que estaban ya presentes con anterioridad en la historia y sus bases teóricas y epistemológicas, pero que es hasta este el reconocimiento de la discontinuidad y las rupturas, hasta el reconocimiento de una historia nueva, que ese “manejo” de problemas queda puesto de relieve y se logra llegar a él para participarlo como de urgente precisión y teorización. De lo preciso podemos decir que es aquello que atiende a un problema en un tiempo no estático, sí dinámico, lo que implica que lo preciso en un momento de ese tiempo, no lo sea en otro.

A estos cimientos teórico-metodológicos, basados en doce líneas (De la Montaña, 2016; Zavala, 2006; Gutiérrez, 2013; Foucault, 2010), lo quiero bautizar como la metodología para una “Epistemología disruptiva y de la autocomprensión.” Esta epistemología busca alterar el curso de las estructuras y sus referentes teóricos preestablecidos, lo que exige del enseñante la teorización de su práctica desde una fusión etnográfica y dialógica; una observación detallada de los espacios y territorios en que es integrante, y una apertura plena hacia la escucha de otros integrantes. Ante esto, propongo dos diagramas más, con los que quiero exponer la importancia de reconocer especificidades de un epistemólogo.

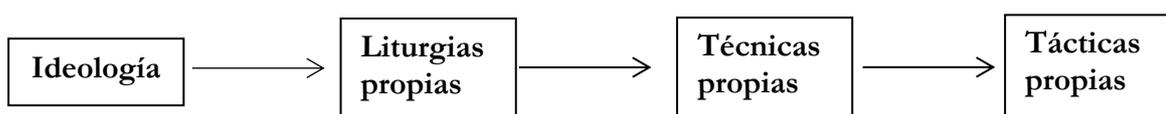
Tabla 16 Diferenciación entre ideólogo y epistemólogo



**Esquema 2.8** – Diferenciación entre ideólogo y epistemólogo (creación propia)

Habíamos mencionado ya que la ideologización es una limitante del análisis y la reflexión epistemológica. En este diagrama queda su derivación, la subversión, que es incendiaria, pero no trastoca los cimientos, señala, pero no irrumpe en las concepciones que permean los horizontes referenciales. La ideología es la traducción el punto de vista del individuo, en “una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos<sup>134</sup>” La ideologización, es entonces la negación que se aplica a la ideología de una permanente revisión de paradigmas, acorde a nuevos y otros contextos sociohistóricos. Una es el paraje desde el que se lee, y otra es el padecimiento de una lectura absolutista.

Tabla 17 Proceso de ideologización



Esquema 2.9 – Proceso de *ideologización*<sup>135</sup>

Otra parte de la alteración de preconcepciones que la Epistemología disruptiva busca alcanzar, lo hace por conducto de su característica de *autocomprensión*. En este punto nos remitimos al primer planteamiento de investigación, donde destaca nuestro interés por “analizar el trabajo pedagógico de los enseñantes desde las Mimesis de Ricoeur, buscando detallarlo y construirlo con base en la epistemología disciplinar. Conviene enunciarlo porque Paul Ricoeur nos permitirá hacer un puente entre *epistemología* y *hermenéutica*, lo que no significa que ampliemos nuestro espectro teórico, corriendo el riesgo de perdernos y alejarnos del hilo conductor de la investigación. Al contrario, lo fortalece con el concepto de *interpretación*, necesario en el ejercicio epistemológico de la *autocomprensión*.”

<sup>134</sup> Torres, J., *El currículum oculto*, 1998, p. 18

<sup>135</sup> Torres, J., 1998

Adentrarnos en las categorías del discurso, en toda la amplitud del término, para hacer la traslación hacia el discurso oral y escrito, nos convoca a considerar que “el fenómeno de producción de sentido (...), se deja circunscribir como un acontecimiento socio-lingüístico.”<sup>136</sup> Sumado a esto, nos posicionamos ante la “experiencia histórica” como producto de una seriación de signos que nos permiten alcanzar ciertos niveles de comprensión ante agentes externos<sup>137</sup>, referidos claro, desde nuestros parajes de lectura y horizontes referenciales.

Abocarnos al “fenómeno de producción de sentido” nos hace tomar posición frente a los contextos, el multiverso que se genera desde los espacios de lo didáctico. Llamados a teorizar nuestras prácticas de enseñanza, tenemos la necesidad de asirnos de categorías, conceptos y referentes desde los cuales producir sentido. Estas herramientas teóricas, son parte de nuestro discurso epistemológico, que toma relevancia cuando lo habilitamos de sentido, cuando lo pronunciamos. Betancourt Martínez lo expresa a detalle, pues asegura, “sentido, interpretación y metáfora son elementos imbricados por el uso de un lenguaje, por las formas lingüísticas que nos permiten comprender el mundo que habitamos, pero también aportan patrones de orientación a nuestras formas de actuar.”<sup>138</sup>

Detengámonos un momento en los “patrones de orientación.” Digamos entonces que, las agendas de nuestra vida, están conformadas por esos patrones. La agenda didáctica y pedagógica que seguimos, dinámicas de trabajo, discursos desde los espacios pedagógicos, respuestas ante las contrariedades metodológicas, reconfiguración de nuestras prácticas de enseñanza, todo esto lo desarrollamos a partir de esos patrones. La cuestión didáctica es ¿qué ejercicios intelectuales nos permitirán trazar nuestros “patrones de orientación”?

Sigamos con la propuesta de Betancourt Martínez, que nos acorta el camino que tendríamos que recorrer entre las nebulosas de Heidegger y la no menos complejidad adherente a la ontología. No sin antes, comentar que, si bien todas las líneas de la Filosofía

---

<sup>136</sup> Betancourt, F., *Metáfora, interacción y saber histórico: el trabajo de sentido*, 2015, p. 140

<sup>137</sup> Betancourt, F., 2015

<sup>138</sup> Betancourt, F., *Op. Cit.*, p. 140

tienen una correlación innata, epistemología, hermenéutica, y ontología, trascienden esa correlación, teniendo un punto de encuentro que las hace consustanciales.

Sobre Heidegger, refiere Betancourt, éste busca poner al centro de las disquisiciones filosóficas el concepto del *ser*, que en categorías de Sartre, lo separe de lo que es *en sí*, y le encuentre el lugar de lo que *es para sí*. Esto último eleva la dignidad del *ser* para ser pensado y no darlo en automático o sea, “como aquello que de hecho existe en tanto realidad presente e indiscutible.”<sup>139</sup>

Pronunciar lo que *es* implica autocomprensión, preguntarnos los motivos, las razones de actuar, la disposición para la acción, la deseabilidad, los patrones semánticos y los patrones sintácticos de la acción<sup>140</sup>. El análisis entre afectos y epistemología disciplinar, con las posibilidades que la hermenéutica nos da, contribuirá a una comprensión de la didáctica en tanto teoría de la práctica de la enseñanza. Ana Zavala, que también refiere a las aportaciones de Paul Ricoeur, nos lo dice, “no se trata solamente del lenguaje en tanto palabras y estructuras gramaticales o sintácticas en sí mismas, sino también de los saberes y los conocimientos que esas palabras expresan en la mente del sujeto actuante.”<sup>141</sup>

Ahora podemos decir, junto con estos dos autores, Betancourt y Zavala, que tienen como punto de encuentro a Ricoeur, que nos encontramos ante una «tarea filosófica», y que el *Laboratorio Experimental de Epistemología Disciplinar* busca desarrollar como una *epistemología disruptiva*, lo que también sería llamado como *epistemología de la autocomprensión*, que “rompa con la filosofía de la conciencia<sup>142</sup>.” Desde estas categorías y conceptos, propongo un diagrama que los toma en consonancia, no sin antes recordar que la epistemología de la autocomprensión oscila entre la epistemología disciplinar y la epistemología de la didáctica. Es una metodología de doble aplicación.

---

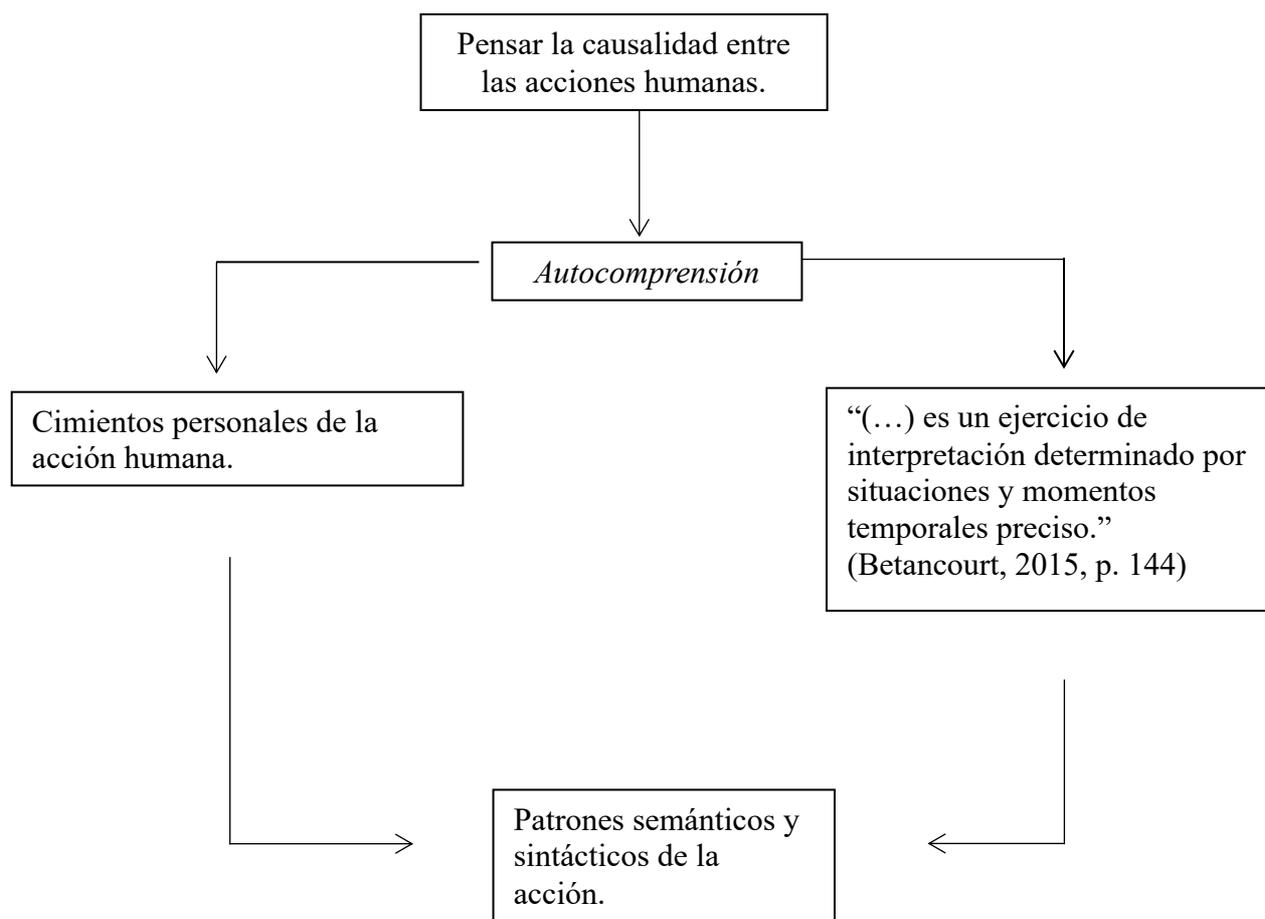
<sup>139</sup> Betancourt, F., *Op. Cit.*, p. 141

<sup>140</sup> Zavala, A., 2006

<sup>141</sup> Zavala, A., *Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza*, 2006, p. 92

<sup>142</sup> Betancourt, F., *Op. Cit.*, p. 142

Tabla 18 Formulación activa de la Epistemología de la autocomprensión



**Esquema 2.10** – Formulación activa de la *Epistemología de la autocomprensión* (Betancourt, 2015; Zavala, 2006)

#### **IV. Necesidades formativas del pensamiento epistémico a partir del análisis cronológico curricular.**

En este momento de la tesis el lector cuenta con un horizonte de conceptos, categorías y significados, que le permiten articular una opinión y mejor aún, una postura crítica frente a mi propuesta. El presente acápite quiere detallar las necesidades formativas del docente de la historia, egresado de la Escuela Normal, arrojadas de la revisión y análisis cronológico de los planes curriculares que vertebran los procesos de aprendizaje institucionalizado. ¿En dónde se finca la necesidad formativa del pensamiento epistémico? ¿En qué espacios de la narrativa curricular se hace presente la emergencia de esta habilidad? Ya en el acápite número cinco del primer capítulo [V. Divergencias hacia una cartografía LEED], expuse en un esquema (1.3) una serie de notas de identificación

de quiebres en donde el laboratorio tiene su espacio, en tanto que emergente. Cada una de estas notas como síntesis del hilo narrativo entre los planes 1999, 2018, 2022.

A los enseñantes de la historia nos es necesario aquello que requerimos para desplegar un proyecto, en este caso un proyecto de enseñanza de la historia en el nivel secundario. Una primera necesidad es la decodificación del nosotros (cada uno en lo individual) frente al conocimiento, a su existencia, a su construcción, a la forma en que lo incorporamos, para luego emplearlo en dar cause a los objetivos didácticos que atribuimos al discurso epistémico sobre el que discurrimos en los espacios de la enseñanza. “Cuándo hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer.”<sup>143</sup> Aquí cabe preguntarnos ¿Qué lugar del pasado habitamos en la construcción de la conciencia histórica? Mucho se dice que el discurso historiográfico se construye desde el presente, y si bien es cierto, al preguntarle al pasado para construirlo y resignificarlo, el historiador se pregunta qué lugar del pasado lo interpela, es decir, lo habita para desde ahí construir conocimiento histórico.

Otra necesidad del pensamiento epistémico es lo que Villoro denomina la *figura del mundo*, y que se desprende directamente de la primera necesidad comentada. El filósofo mexicano nos dice que

se trata de creencias ontológicas acerca de lo que se considera razonable admitir como existente en el mundo, de supuestos epistémicos, acerca de lo que debe valer como razón para justificar cualquier proposición, de adhesiones valorativas sobre lo que debe considerarse como algo altamente valioso. [...] Una figura del mundo es el supuesto colectivo de las creencias y actitudes de una época.<sup>144</sup>

Esta figura del mundo de la que hablo — apoyado por el autor del libro *Creer, saber, conocer* — es el encuentro de la episteme individual que se da en el caleidoscopio epistémico<sup>145</sup> para dar paso a un paradigma epistemológico. Dicho encuentro se da en un espacio dialógico, de conciencia epistémica, un espacio de conciencia histórica.

---

<sup>143</sup> García, A., *Atreverse a pensar. Del “pensar teórico” al “pensar epistémico”*, 2022, p. 36

<sup>144</sup> Villoro, L., *Filosofía para un fin de época*, 1993, Pp. 43-50

<sup>145</sup> Véase Gallardo. A., 2021

Apoyado por De Sousa, Juan Paredes — del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales de Chile (ICSO) — comenta que una parte de la propuesta del epistemólogo del sur se finca en dos puntos centrales — que ahora quiero citar, toda vez que se interrelacionan con esta necesidad de pensamiento epistémico para desvelar la figura del mundo —, “el primero es la formulación de la realidad como construcción sociohistórica (epistémico) y el segundo es la formulación de la subjetividad como elemento constituyente de tal construcción sociohistórica (teórica-conceptual).<sup>146</sup>” Un enseñante de la historia en tanto agente epistémico, es una lente fractal que decodifica la figura del mundo para dialogarla, y aquí radica la necesidad formativa del pensamiento epistémico de la que hablo.

Otra necesidad formativa del pensamiento epistémico nos la propone el maestro hondureño José Cardoza, quien asegura que el enseñante de la historia habrá de discurrir en torno a las rupturas epistemológicas suscitadas en los discursos didáctico y pedagógico de la enseñanza de la historia, que van desde la naciente sociedad industrial en el s. XIX hasta las propuestas epistémicas de la Teoría Crítica.<sup>147</sup> Ésta última, eje de mi propuesta.

La necesidad, más allá de sólo entender las narrativas epistemológicas de los paradigmas transcurridos en la cronología de las ciencias sociales, es que los enseñantes hagan un posicionamiento sobre los elementos que influyen o influirían en el discurso didáctico del que ellos son pronunciadores. Con la puesta en marcha del Plan 2022, al difuminarse la “epistemología” por las “epistemologías” eleva el nivel de complejidad. A esto me refiero a que cuando las fronteras conceptuales no están delimitadas, nos enfrentamos a un amasijo desfigurado. Atención a esto, porque delimitar no lo empleo como sinónimo de hermetizar. Si bien las fronteras del conocimiento habrían de transgredirse, conocerlas es parte del pensamiento epistémico.

A la postura de Cardoza, sobre la escuela como espacio de resistencia<sup>148</sup>, deseo sumarle las emergencias espaciales como refuerzo de la resistencia epistémica, espacios de reflexión individual y colectiva, un espacio LEED. Para atender a esta necesidad

---

<sup>146</sup> Paredes J., *Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social*, 2013, p. 129

<sup>147</sup> Cardoza, J., *La región en busca de su pasado. Narrativas comunitarias como alternativa didáctica para la enseñanza de la historia de Honduras*, 2023, Pp. 41-43

<sup>148</sup> *Ibidem*.

formativa del enseñante de la historia, bien vale hacer algunos planteamientos sobre los actos discursivos que expone Ricœur en su “*Si mismo como otro*.” El filósofo francés distingue entre acto locutivo, acto ilocutivo, y acto perlocutivo, que junto a sus características, me interesa enmarcar a la luz de esta investigación de carácter teórico-metodológica.

Parto del reconocimiento de las funciones performativa y constativa del lenguaje<sup>149</sup>, en donde lo performativo tiene cabida desde la primera persona, el «yo», y lo constativo desde la tercera persona, un «él»; me interesa confirmar que ambas funciones se dan al interior de los actos discursivos; lo performativo es palabra-acción, mientras lo constativo es palabra-confirmación, hablamos del reconocimiento «yo-tú» y «tú-yo».

¿De qué manera se relacionan estos elementos, propios de la filosofía del lenguaje con la necesidad formativa enunciada? Que el enseñante, en el proceso de construcción del conocimiento a través de diálogo epistémico, que le permitiría plantarse frente a las rupturas epistemológicas desde lo individual y lo comunitario, sepa que “no son los enunciados los que refieren, sino los hablantes los que hacen referencia<sup>150</sup>” diferenciando sus referentes epistémicos en el acto dialógico, en la clasificación de acto locutivo (AL), acto ilocutivo (AI), y acto perlocutivo (AP).

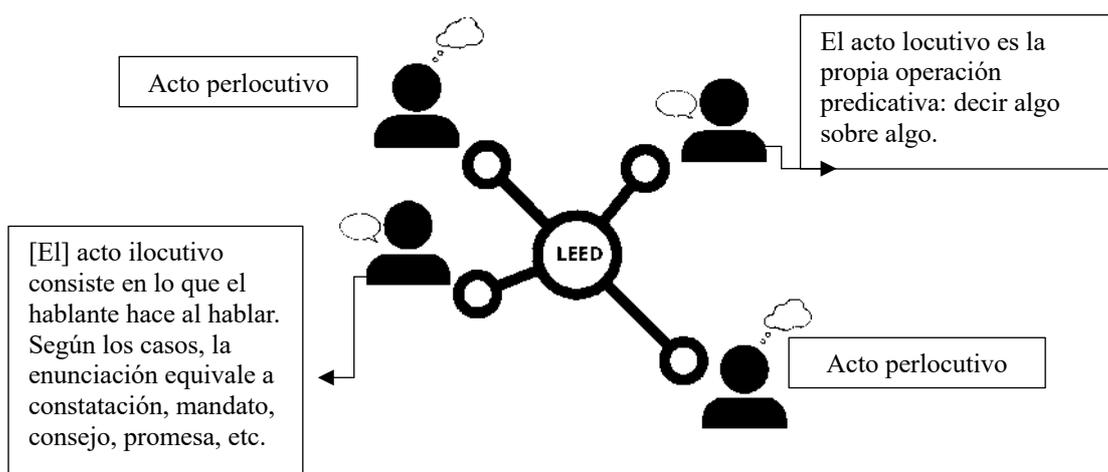
Para referenciar las características de cada uno, propongo el siguiente esquema (2.10). Vemos a continuación cómo dos agentes epistémicos tienen viñetas de diálogo, mientras otros dos tienen viñetas que denotan estar interpretando desde el silencio epistémico que es diálogo siliente; de los dos que hacen uso de la palabra, uno de ellos hablar respecto del tópico detonador: las rupturas epistemológicas, mientras el otro agente que también emplea la palabra, respondería según el contexto de pronunciamiento, pongamos como ejemplo que está fijando una postura. Los otros dos agentes, al interpretar el AL y el AI de sus colegas, llevan a cabo el AP, el efecto creado a partir de lo pronunciado por sus otros dos colegas.

---

<sup>149</sup> Véase Ricœur, P., 2020

<sup>150</sup> Ricœur, P., *Si mismo como otro*, 2020, p. 21

Tabla 19 Actos discursivos de la dialógica



Esquema 2.11 – Actos discursivos en la dialógica (Ricœur, 2020)

Otra necesidad formativa en donde sin duda el pensamiento epistémico es una habilidad necesaria, nace del reto que enfrentan los enseñantes de la historia ante el uso de ordenadores y dispositivos móviles como parte de los proyectos de enseñanza. Estas herramientas se adentraron a todos los espacios del conocimiento y se han vuelto casi imprescindibles para la socialización y diálogo, tanto del pensamiento como de la consciencia histórica, como de otra forma de construir sociedad y comunidades.

Hablamos no solamente de una realidad alterna, sino de una vida paralela, de una alteridad ontológica que prorrumpen en la cotidianidad y altera las dinámicas antes conocidas; la colectividad de enseñantes experimentamos una misma sensación: cuando creímos que teníamos todas las respuestas, nos habían cambiado todas las preguntas, fue como habitar un desierto en donde la desazón y la zozobra eran nuestra única compañía. Sin embargo una cosa era cierta, saldría avante aquel hombre o mujer enseñante que poseyera la habilidad de modificar su itinerario didáctico y pedagógico, su cuestionario ante la construcción del conocimiento, el ángulo desde el cuál codifica e interpreta el mundo y su contexto directo de desarrollo. Como nunca antes, el dicho popular “cambiar o morir” se convertía, más que en aforismo, en una profecía.

Pero ¿De dónde nace este sentimiento de extrañeza, suponiendo que la enseñanza como todo proceso humano ha hecho suya la contingencia y el devenir, la revisión y el

cambio permanente de paradigmas teóricos y prácticos? Esa es la pregunta que le da sustento a estas reflexiones, aún con el temor que surge al plantearla y tratar de responderla. Nos damos cuenta que más que una línea retórica, es una verdad práctica que en el conocimiento nada comienza con base cero, que todo se suma a los cimientos que el género humano viene echando desde los primeros días. Relacionado con esto que comento, el filósofo austriaco Otto Neurath escribió una alegoría que le da mayor claridad al asunto:

Imagínense unos marineros que, lejos del mar, transforman la forma de su navío rústico de una más circular a una más parecida a un pez. Aparte de las vigas de la estructura antigua, utilizan vigas a la deriva para modificar el esqueleto y el casco del navío. Pero no pueden poner el barco en una dársena para empezar desde cero. Durante su labor permanecen en la estructura antigua y lidian con ventarrones y olas estruendosas. Al transformar el barco, se cuidan de que no haya filtraciones peligrosas. Paso a paso, un nuevo barco surge del antiguo. En medio del proceso de construcción, los marineros tal vez ya están ingeniando una nueva estructura. No siempre estarán de acuerdo los unos con los otros. El proceso seguirá su curso de una manera que ni siquiera en este momento se puede prever. Ese es nuestro destino<sup>151</sup>.

El autor se refería directamente al proceso en que las ciencias se construyen, a la necesidad ingente de abrirse al diálogo inter y transdisciplinario, alejadas de lo perjudicial que resulta el hermetismo paradigmático, realidad que en la Historia como discurso cognoscitivo, quedó confirmada en Occidente con la Escuela de los Annales, con una propuesta de apertura hacia otros discursos y metodologías de las ciencias sociales.

Así mismo, la transdisciplinariedad y el encuentro de discursos epistemológicos en torno a la enseñanza, y la enseñanza como discurso mismo, han de habitar el debate permanente, considerando la revisión de sus conceptos activos, y la posibilidad de una didáctica performativa<sup>152</sup>. Los cambios post pandémicos, en especial la virtualidad o la denominada enseñanza vía remota, han modificado hasta la médula los procesos de aprendizaje; el conocimiento que otrora se construyera dentro de espacios áulicos delimitados y destinados para ello de manera específica, ha tomado de suya la liquidez<sup>153</sup> propia del tiempo presente.

---

<sup>151</sup> Neurath, O., *Foundations of the Social Sciences*, 1944, p. 47

<sup>152</sup> Gallo, L., *Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo*, 2017

<sup>153</sup> Bauman, Z., *Sobre la educación en un mundo líquido*, 2013

Desde antes del inicio de la pandemia por COVID-19, la didáctica había sufrido importantes cambios que la virtualidad obligatoria vino a dar plenitud. La laxitud por parte de los estudiantes en su compromiso personal por aprender, requería una urgente modificación en torno a contenidos, dosificación del discurso disciplinar, adelgazamiento en la dieta epistemológica de cada una de las asignaturas que conforman la malla curricular en los distintos niveles educativos. Pongamos como ejemplo la duración de las sesiones u hora-clase, que oscilaban entre los 45 y los 50 minutos; la disminución de ellas ha tenido que darse de manera forzada, esto con base a lo agotador que resulta, tanto para enseñantes como para aprendices, el estar por tiempos prolongados frente a los monitores, pantallas o dispositivos electrónicos.

Esto nos hace regresar a una de las raíces de la enseñanza. Los contenidos vertidos dentro de los programas curriculares no son el fin último, no dentro de la Educación Básica; éstos son tan sólo el móvil para sentar las bases cognoscitivas que lograrán darle solidez a la vida personal y profesional de los estudiantes. La meta de aprendizaje alcanzado que el enseñante debe tener al frente, siempre transita de un contenido curricular a otro, ahí radica el núcleo y razón de ser de su tarea pedagógica. Entonces, si los contenidos en tanto datos, no son el centro, sino algo más allá de ellos, tal como puede ser la plausibilidad del tiempo como un todo; y el contexto exige modificaciones sustanciales, es claro que esos aprendizajes esperados deben sufrir ajustes.

Cuando hablo de la liquidez en el conocimiento y el adelgazamiento en la dieta epistemológica, hago referencia a la no-permanencia y rápida caducidad de la información, alimentada de manera preponderante por la velocidad con que fluyen los datos en el universo digital. Se trata de disminuir tiempos de enseñanza formal, reducir los contenidos curriculares, ajustar las metas de aprendizaje y virar en torno a las rutas pedagógicas para lograr tales metas.

Es importante recordar que durante los procesos de enseñanza desprendidos del Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, al futuro docente se le remarcaba que la escuela sacaba a los alumnos de su contexto directo para posteriormente insertarlos con nuevas herramientas que incidieran en la transformación del mismo, y que ello era la justificación de que la escuela tuviera un perímetro delimitado por bardas, con

rituales propios y secuencias muchas veces ajenas a la realidad circundante, esa fue la premisa que circunscribió los conocimientos construidos.

La escuela hoy no los sustrae para después insertarlos, los muros han caído, la escuela habita las calles, los hogares, los parques, las pantallas de los dispositivos digitales, ése es el campo en donde se aran las parcelas del conocimiento. Comenzamos por aceptar que la división se marcó tanto que la conciliación ha parecido casi inconcebible, y la resistencia un obstáculo por sortear; todos estamos dentro de la escuela, nadie queda fuera de ella. Es aquí donde cobra vigencia “que el ámbito cultural ahora constituye el lugar central en la producción y transformación de la experiencia histórica<sup>154</sup>.” Desde la Escuela de Frankfurt entiendo por ámbito cultural el contexto directo de la persona, el hogar, el barrio, el centro comercial, la sala de cine o el teatro local, en esos espacios donde convergen el gusto individual y los gustos compartidos, ahí es en donde reconocemos que la experiencia histórica habita su comprensión y confección. Esto hace que nos preguntemos ¿Para qué sirve la historia hoy? ¿Qué lugar ocupa la historia en la conversación de café? ¿De qué forma las herramientas del pensamiento histórico toman relevancia dentro del intercambio de mensajería instantánea?

Éstas son tan sólo algunas de las interrogantes que los enseñantes habremos de plantearnos para el desarrollo de los procesos de enseñanza, que nos permita reconocer en dónde es que radica el punto de mayor relevancia de la historia para partir de él y acrecentar sus resultados cognitivos; ¿Relevante para quién? Para el grupo de personas que son nuestros enunciatarios y dentro del diálogo llegan a jugar el rol de enunciadores.

En esto sabemos, como Collingwood, que la mente “no sólo incluye la parte intelectual de la subjetividad (...), sino también la parte emocional, axiológica y volitiva; debiendo incluirse también los rasgos de la personalidad y el carácter de los actores (...).”<sup>155</sup> El historiador y filósofo inglés habla de la mente de los protagonistas y actores históricos, sustancia del discurso historiográfico, siendo necesario incluir dentro de esta categoría a quienes son destinatarios del discurso didáctico, los discentes, sin los cuales la historia no gozaría del valor de conocimiento susceptible de ser enseñado. Esto lo

---

<sup>154</sup> Giroux, H., *Teoría y Resistencia en Educación*, 2018, p. 44

<sup>155</sup> Lozada, B., *Narrativa histórica y epistemología de la historia*, 2014, p. 5

sumamos al concepto de ámbito cultural, puesto que es partiendo de él que se construyen los andamiajes cognitivos, fungiendo como horizonte conceptual e interpretativo del devenir humano.

Sobre los integrantes de la Escuela de Frankfurt, de quienes tomamos dicho concepto, sabemos por Giroux, que estos “creían que la profundidad y extensión de la dominación — que existía tanto dentro como fuera de lo individual — podían ser abiertas a la modificación y transformación sólo a través de la comprensión de la dialéctica entre el individuo y la sociedad<sup>156</sup>”; ahora propongo que es a través de la comprensión y práctica dialógica<sup>157</sup> que lograremos la modificación y transformación de la relación entre individuo y sociedad. La dialectología nos acerca al conocimiento de los procesos a través de la asequibilidad y comprensión de las dinámicas de dominación; pero es la dialógica la que posee mayor amplitud de acción en torno a la modificación de sus causas, por tanto, también de sus resultados.

#### **IV.I El aula**

Hablemos ahora del espacio en donde la enseñanza y el aprendizaje suceden. Es claro que la urgencia de cambios antes mencionada, tiene que ver directamente con la diversificación de espacios en donde se están dando los procesos pedagógicos. Hasta antes del 2020, cuando el mundo se escindió por la llegada de un virus de carácter letal, que arrasaba con cientos de vidas en un lapso cronológico reducido, estaba la escuela como área física conformada por salones de clase en donde todo sucedía, y en donde ese todo estaba dentro de las posibilidades de maniobra directa de quienes enseñaban.

Con el inicio de la enseñanza vía remota como medida para la contención de contagios, la escuela salió de la escuela para instalarse en todo aquel sitio en donde un estudiante o docente se llegue a encontrar, enseñando o aprendiendo. La nebulosa se había apropiado del espacio áulico tradicional y lo había difuminado; aquella certeza de tener todo en las manos ahora quedaba evaporada, y la dinámica de enseñanza se extendía a todos los que concurrieran en un mismo espacio, entiéndase alumnos, padres de familia, hermanos, abuelos y hasta las mascotas.

---

<sup>156</sup> Giroux, H., *Op. Cit.*, p. 51

<sup>157</sup> Abellán-García, A., *De la dialéctica a la dialógica*, 1997

Se confirmó que la brecha de aprendizaje era aún más abismal de lo que sospechamos, y que incluso los enseñantes no tenían al alcance todo lo necesario para hacer su trabajo con calidad técnica. Las fronteras entre los espacios se habían desdibujado y, casi sin darnos cuenta, también se hacían borrosos los objetivos centrales que se perseguían.

De principio los docentes se oponían rotundamente a modificar sus planeaciones didácticas en cuanto a dosificación de contenidos; muchos creyeron que la enseñanza por medios digitales era solamente la traslación del aula física a una pantalla o plataforma, con carga y descarga de ejercicios, actividades y recursos bibliográficos de apoyo. Fue decepcionante ver cómo iban cayendo en la exacerbación del tedio, que orilló a los estudiantes a terminar por el aborrecimiento sin reservas de todo lo que tuviera que ver con sus clases, sin contar las dificultades que muchos presentaron en torno a la conectividad y viabilidad de los dispositivos electrónicos con que contaban, los que podían contar con alguno de ellos.

Ahora no era una opción cambiar, o se cambiaba o se perecía. Los índices de deserción escolar se fueron al alza, de manera especial en el nivel superior. Para el caso de primera formación de enseñantes, las Escuelas Normales se encontraron con la encrucijada de adaptar los métodos de acercamiento al “plano real de la enseñanza” — entendiéndose entorno escolar tradicional — cuando se llegaba el momento de ingresar a las aulas teniendo el acompañamiento de enseñantes en ejercicio.

Lo que quiero resaltar con estos puntos, de sobra conocidos no sólo en lo empírico, sino ya desde la formalidad teórica — no olvidemos que las publicaciones de libros y artículos pandémicos estuvieron al día — es que, con la disolución o diversificación del espacio áulico, la temporalidad y corporeidad de los aprendizajes debía cambiar. Sin un espacio conquistado específicamente para aprender, al total de complicaciones aparejadas a la enseñanza, ahora se sumaban las propias de la rapidez con que las cosas suceden en la virtualidad.

Dos cosas sucedieron con total claridad. Ya de tiempo atrás se viene manejando la idea del enseñante como gestor, y con algunos matices, nosotros mismos hemos sido defensores de esa idea, pero, ante la accesibilidad obligatoria a que todos fuimos arrojados con el uso de herramientas digitales, el papel de gestor fue tan sólo un reducto a una especie de auditor, al menos así quisieron las “autoridades” educativas que se viera a los docentes. Ese fue el primer hecho. En lo segundo, se encuentra el que la reducción de la carga curricular no fue de la mano con la sustancialidad en la selección de lo que se quitaba y lo que se debía quedar.

El docente padeció la orfandad en el acompañamiento para la toma de decisiones, pero al mismo tiempo experimentó la libertad que le fue necesaria desde siempre para la personalización de sus clases, ajustadas a la especificidad de su persona, lo que permitiría, si se contaban con la contextualización clara de lo que estaba sucediendo, elevar la calidad en los productos, resultados de su tarea como enseñante.

Nunca antes la teoría pedagógica había cambiado con tal celeridad; las mismas publicaciones especializadas fueron modificándose con el paso de los días en que cada educador mostraba nuevas complicaciones y así también algunos aciertos. Surge ahora la pregunta de si estamos preparados para asumir la didáctica desprendida de una epistemología de la Historia líquida, que tenga a su vez el respaldo de una historiografía de la liquidez, entendiendo por liquidez el curso rápido de lo que fluye, arrastrando consigo lo que era permanencia. Algunos llegarán a pensar que se atenta en contra de la Historia y que se buscará la manera de hacer a un lado el estudio de un pasado remoto y alimentar con ello el presentismo, nada más alejado de la verdad. Sucede que, si el presentismo es ya una realidad con presencia crucial dentro del aprendizaje, por qué no tomarlo como un aliado y no como el enemigo a vencer.

A la nebulosa de los espacios áulicos le debe sobrevenir una nueva política del tiempo<sup>158</sup>, otras narrativas del tiempo para su enseñanza, su comprensión y aprendizaje. Actuar y teorizar desde un esquema temporal no correspondiente ejerce un desfase con la realidad y la diversificación de los espacios que hemos referido. Si el espacio es diverso, la comprensión del tiempo que habita tal espacio no puede ser menos dinamizado; el

---

<sup>158</sup> Han, B. *No-cosas*, 2021

mismo discurso didáctico exige una modificación que responda a las necesidades espacio-temporales. Seguir aferrados a los materiales manipulables, en donde las manos tienen un rol preponderante, como podrían ser los colores, hojas, arcillas, maderas o un largo etcétera, no nos permite transitar entre la liquidez de la no-permanencia.

En lo específico, sería una contradicción apelar por un futuro sin historia. La historia como tal es necesaria, aún y cuando la memoria se acorta a pasos agigantados; no apostamos por la guerra que enseñantes y pedagogos han declarado a la pérdida de memoria a largo plazo, sino que nos sumamos para trabajar la memoria de lo reciente y que la riqueza argumentativa impere en las teorías proximales, en los conocimientos recientes. Esto traerá de la mano cambios en los métodos de evaluación, en donde el destierro de los exámenes vomitivos es ya inminente.

Preguntar la historia implica el recurso del habla y la escritura de manera permanente, sumado a una plataforma — como podría ser una *red social* — en donde la actualización de la información es tan rápida que exige capacidad de síntesis y el desarrollo del micro-debate. Las respuestas mismas no exigen temporalidad ampliada para construirse, sino la destreza propia de los segundos; ahora se trata de darle riqueza a las tendencias y subirse a las barcazas de los rápidos. Los nativos digitales e incluso los postconciliares de la virtualidad, ya reconocen las herramientas para la pronta respuesta, saben que la información caduca en cuestión de horas sino es que minutos, y es ahí en donde vemos las verdaderas fortalezas, las herramientas con las que habremos de trabajar.

Lo primero que debemos advertir es que ya no se trata únicamente de construir conocimiento, se trata de utilizar información. El conocimiento, material con que trabaja la Epistemología, busca la permanencia y el lento cambio, la información por su parte se sabe desechable, y encuentra en ello su principal virtud. La información es ahora el conocimiento del flujo rápido y constante, teniendo el enseñante que abocarse hacia una didáctica del flujo, en donde se aprenda a reconocer con rapidez cuál es la información verídica, cuál falsa, cuál parcial y cuál completa.

No hablamos ahora de construcción sino de formulación. Se construye aquello para lo que se debe buscar materia prima, comenzar de cero o de una base previa mínima. Se formula algo para lo que se tienen una multiplicidad de fuentes y que sólo es necesario

tomar retazos y arrojar un producto sin mayor dilación. Construir podría llevarnos meses, formular requiere de minutos.

Ahora, nos es sencillo comprender que la historia reciente lleva menos tiempo para su formulación, considerando que el enseñante es consumidor de la historiografía y la epistemología de la historia. Abocarse a la formulación de respuestas a cuestionamientos de urgencia permitiría reducir tiempos y la dieta epistemológica que se consume en la educación formal. O mejor aún, aceptar que ya no existe frontera alguna entre la educación formal y la informalidad, y que esto es resultado de la difuminación del espacio de aprendizaje y la ruptura de los espacios temporales destinados a ello.

De esto último baste el ejemplo de ausencia en la diferenciación, por parte de padres de familia y estudiantes, entre el tiempo del día que el educador destina para desarrollo de su profesión y el tiempo que utiliza para su libre esparcimiento y vida privada. Es ya imperceptible la línea y ahora el educador lo es todo el día y el estudiante es el aula misma.

La idea de cercanía, creada por las aplicaciones de mensajería instantánea instaladas en los dispositivos móviles, no permite que los enseñantes puedan desprenderse de su tarea, y peor aún, los alumnos no alcanzan a distinguir entre espacios y tiempos, porque ellos mismos y la conectividad son el espacio en que el aprendizaje está sucediendo. Ha cambiado “la manera en que el hombre se sitúa en el tiempo, lo piensa y lo organiza<sup>159</sup>.” Estos tres elementos, situación, pensamiento y organización han cambiado incluso sin caer en cuenta de ello; la teorización surge con un pronunciado desfase, lo que impide que los cambios den frutos consistentes.

¿Será que las generaciones del nuevo milenio son las que deban terminar por instalar otras-narrativas temporales? Para lograrlo es importante que cuenten con las herramientas de decodificación y teorización; lo más seguro es que ya están viviendo dentro de esas otras-narrativas, y será con ayuda de los enseñantes de la historia que lograrán darles cuerpo<sup>160</sup>.

---

<sup>159</sup> Attali, J., *Historias del Tiempo*, 2016, p. 10

<sup>160</sup> Rodríguez, A., *La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica*, 2020

El economista argelino, Jacques Attali, expone una interesante idea que sustenta lo dicho:

Cada sociedad tiene su tiempo propio y su historia; cada una se sitúa en una teoría de la historia y se organiza alrededor de un dominio del calendario; toda cultura se construye alrededor de un sentido del tiempo; todo trabajo del hombre es pensado como un tiempo cristalizado, como una aceleración del que sigue de la naturaleza<sup>161</sup>.

Eso es justo lo que estamos proponiendo, la tarea que como enseñantes tenemos, primero nosotros mismos, de preconizar teorías y narrativas del tiempo funcionales a nuestra sociedad, una sociedad líquida, y como educadores, de mostrar metodologías para el trazado de nuevas rutas en los estudios del tiempo, de manera que, las generaciones del siglo que corre, corporicen su propio tiempo y su propia historia, tomando consciencia de ello.

¿De qué manera nos situamos frente al tiempo, cuál es nuestra situación temporal? ¿Cómo es que pensamos el tiempo, qué entendemos y cuáles son nuestras acciones en consecuencia? ¿Tenemos ya una organización del tiempo que responda a nuestra sociedad o continuamos sobre líneas organizacionales que responden a otras concepciones temporales? Y que estas preguntas sean el inicio de un cuestionamiento permanente de camino a la meta, conceptualizar otro tiempo para estos tiempos.

#### **IV.II Tiempo virtual**

Nombrar el tiempo es la posibilidad que tenemos de asirlo y transcurrirlo; el tiempo es, sin más; somos nosotros los que, al nombrarlo ejecutamos nuestra dinámica de vida dentro de sus marcos, teniendo como resultados una cronología, esto gracias a la datación. Regresemos un momento al ejemplo de la hora clase o sesiones de aprendizaje en relación espacio-tiempo.

---

<sup>161</sup> Attali, J., *Ídem*.

La sensación del tiempo dentro de un salón, en donde interactuamos físicamente con nuestros compañeros, no es comparable con la que podemos experimentar en nuestra casa, en donde la interacción no permite el acercamiento de los cuerpos, entonces, en una situación el tiempo parece ir de prisa y en la otra se aletarga, el cansancio o agotamiento son también distintos.

En este momento podemos hablar de dos conceptos: el *tiempo en sociedad* o tiempo comunitario, y el *tiempo en soledad* o tiempo unitario; es en la intersección de estos conceptos que encontramos la fuente epistemológica para la enseñanza de la historia que propongo, en donde el aprendizaje de la Epistemología de la Historia deberá contener nuevos andamiajes epistemológicos para lograr otros objetivos en torno a una re-conceptualización de la historia como asignatura escolar.

Marc Augé propone respuesta para una parte de lo que expongo, ya que habla de la aceleración de la historia, resultado de una sobre - aceleración del tiempo. Cuando las cosas parecen ir de prisa es justamente porque no somos conscientes de todo lo que sucede a nuestro alrededor; tanto el común de los mortales como especialistas del conocimiento, teóricos y científicos, no se percatan de tantas cosas que se dan, no las explicitan, y entonces desconocemos la fuga por donde se escurre el tiempo.

Augé lo explica de la siguiente forma:

“La “aceleración” de la historia corresponde de hecho a una multiplicación de acontecimientos generalmente no previstos por los economistas, los historiadores ni los sociólogos. Es la superabundancia de acontecimientos lo que resulta un problema, y no tanto los horrores del siglo XX, ni la mutación de los esquemas intelectuales o los trastornos políticos (...)”<sup>162</sup>”

Otra parte importante del problema radica en la disolución de los espacios específicos; un espacio focalizado contendría las herramientas físicas y ontológicas para el análisis de los acontecimientos en una suerte de clasificación. ¿En qué espacio tienen cabida todos los acontecimientos y la superabundancia es su virtud? Sí, en la red. Ahí los

---

<sup>162</sup> Augé, M., *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, 2000, p. 34

excesos son aprovechados y todos tenemos la posibilidad de participar en su agrupación y análisis, con herramientas conceptuales que nos permitan direccionar la información para su uso y discriminación.

Aquí, bien cabe plantear otra pregunta ¿desde qué concepto de tiempo estamos hablando? El tiempo como el móvil acelerado en el que nuestro presente sucede, que goza de propia experiencia social del tiempo histórico<sup>163</sup>, de lo que depende la confección y comprensión de las nuevas narrativas del tiempo; desde la experiencia social, educandos y educadores logran fraguar el móvil de su presente, el tiempo que encausa la aceleración de la historia en la que son actores y al mismo tiempo estudiosos.

Tomamos ahora una de las propuestas teóricas de Florencia Levín, quien aborda elementos de la historia reciente y expone la existencia de huecos y pérdidas en las cadenas de significación social, pérdidas causadas desde la incompreensión de las discontinuidades temporales, subyacente de la “cronología histórica y torna ese pasado en un ‘pasado presente’, ‘que no termina de pasar<sup>164</sup>.’

Hasta aquí hemos revisado algunos presupuestos que debemos tomar en cuenta para la enseñanza de la historia en tanto conocimiento susceptible de su estudio. Centramos la atención en la historia como información, el consumo de lo que está dado dentro de la aceleración del tiempo, la comprensión de las discontinuidades temporales y la instalación de la nebulosa en los espacios áulicos.

La realidad es que las circunstancias de las que hablamos, problemáticas todas ellas desde el ángulo de la incompreensión, comenzaron desde el momento en que espacio y tiempo empezaron a estudiarse como categorías separadas, esto es, desde el inicio de la modernidad, que “empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes.<sup>165</sup>”

---

<sup>163</sup> Levín, F., 2014

<sup>164</sup> Levín, F., *Ibidem*, p. 73

<sup>165</sup> Bauman, Z., *Modernidad líquida*, 2003, p. 14

Lo que hoy tenemos como resultado no fue propiamente producto único de las rupturas generadas por la pandemia; todo se ha venido gestando desde la escisión entre tiempo y espacio, cuando el espacio comenzó a expandirse sin tomar en cuenta el tiempo, y el tiempo se aceleró sin esperar a que el espacio se expandiera o no a su ritmo.

Propongo ahora, recurriendo a Christoff el concepto de discontinuidad que viene a tono con mi propuesta, reconociendo que no es más que “la divisibilidad siempre posible de todo continuo, y toda experiencia concreta del instante vivido para deber disiparse ante el análisis cuantitativo que hace aparecer en la unidad una multiplicidad homogénea y que restablece correlativamente la unidad de conjunto con toda la multiplicidad.”<sup>166</sup>

Desde este concepto, en unidad con los elementos problematizados que venimos recorriendo y buscaremos solventar con este apartado, entra la defensa por el uso de una red social que es nuestro móvil dentro del *Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar*. Como laboratoristas buscamos el diálogo como una experiencia unitaria y al mismo tiempo heterogénea, que nos permita hacernos conscientes del espacio que habitamos en la multiplicidad de espacios por los que transitamos; ahora no se trata de apelar por la unidad a toda costa, sino que, en la diversificación y las nebulosas, embarcarnos en la liquidez de un tiempo que es nuestro y al momento nos niega.

Conquistaremos el otro tiempo de nuestro tiempo. De Sousa Santos lo expone de la siguientes forma: “Sólo a través de un nuevo espacio-tiempo será posible identificar y valorizar la riqueza inagotable del mundo y del presente. Simplemente, ese nuevo espacio-tiempo presupone otra razón<sup>167</sup>.” La relación es directa entre esto propuesto por De Sousa y lo que Foucault comenta en el segundo capítulo de su *Arqueología del Saber*; en él hay un pasaje en que hablando sobre la continuidad del objeto de la “locura” se da cuenta que los enunciados que se condensan dentro de ese discurso no logran “conservarlo de manera indefinida como su horizonte de idealidad inagotable<sup>168</sup>”, esto significa que hay variaciones dentro del corpus discursivo, que son diferenciadas las cosas que se han dicho a través del tiempo sobre el objeto en cuestión, y lo lleva a un nivel argumentativo que fortalece nuestra propuesta teórica, cuando comenta que de suerte

---

<sup>166</sup> Christoff, D *Continuidad y discontinuidad del tiempo vivido*, 1964, p. 166

<sup>167</sup> De Sousa, B., *Una epistemología del sur*, 2019, p. 108

<sup>168</sup> Foucault, M., *La arqueología del saber*, 2010, p. 52

“se plantea el problema de saber si la unidad de un discurso no está constituida, más bien que por la permanencia y la singularidad de un objeto, por el espacio en el que diversos objetos se perfilan y continuamente se transforman<sup>169</sup>.”

Nosotros aseguramos que es en ese espacio de perfilación y transformación en donde otra epistemología emerge para ser teorizada desde la didáctica de la enseñanza de la historia dentro del multiverso áulico; y es que justamente la presuposición de otra razón tiene implicaciones en la confección de otra epistemología, como lo he dicho ya, de una epistemología emergente o bien, una epistemología crítica, conceptualizando una actitud crítica “como la única posibilidad abierta a una historia del presente consciente de la ligazón ineludible con la memoria del pasado reciente<sup>170</sup>.”

La proximidad con el pasado reciente exige de los enseñantes que sus andamiajes epistémicos, así como las categorías y conceptos base para el discurso didáctico por ejecutar, se den en función de la realidad tangible, es decir, teorizar el presente desde el presente. El enseñante de la historia se perfila hacia el pensamiento epistémico cuando dialoga la episteme en el presente habitado, porque entonces habla desde ella como horizonte referencial. Eso es parte de la necesidad formativa que aquí enlisto.

Otra necesidad formativa del pensamiento epistémico nace de lo que Foucault refiere como la unidad de los discursos, en donde la no identidad, las rupturas y discontinuidades internas son el juego de reglas que la definen<sup>171</sup>. Las preguntas a responder entonces, son ¿Qué elementos se excluyen del debate público? ¿En qué tiempos se incluyen, si es que llega a suceder? ¿Qué instituciones defienden tal o cual parte del hecho en discusión? ¿Cuáles son las corrientes ideológicas enfrentadas? ¿En dónde encontramos las líneas de intersección? ¿De qué forma podemos tomar el pulso de la opinión pública y ciudadana? En la medida que logremos dar respuesta a dichos cuestionamientos, habremos comenzado a teorizar, de manera incipiente tal vez, desde otro ángulo epistemológico. Eso que se deja de lado por unos y es recuperado por otros. En ese resquicio de omisión radica la continuidad del discurso.

---

<sup>169</sup> Foucault, M., *La arqueología del saber*, 2018, p. 48

<sup>170</sup> Mudrovcic, M., *Algunas consideraciones epistemológicas para una 'historia del presente'*, 1998, Hispania Nova, Número 1

<sup>171</sup> Foucault, M., *La arqueología del saber*, 2018, p. 48

Estos cuestionamientos que planteo tienen su raíz en la recursividad líquida del universo digital, por tanto, se interrelaciona con la necesidad formativa para el reto que representan las herramientas digitales. Ahora hablo no sólo de una historia reciente, sino de una historia presente. Sabemos que durante los primeros años de educación formal, niñas y niños se acercan a la historia desde el árbol genealógico familiar; posteriormente desde la historia de sus barrios, ciudades y localidades, yendo de lo micro a lo macro, teniendo en lo macro aquello que escapa en tiempo y espacio a su realidad, la distancia espacio-temporal.

¿Por qué no continuar desde la proximidad? La razón nos la presenta De Sousa Santos como una de las cinco lógicas de producción de no existencia, en donde la cuarta lógica habla de escala dominante, en la que solamente lo universal y lo global son considerados como escalas que determinan lo que existe de aquello que no existe; los contextos regionales o particularidades, las entidades de lo local no tienen cabida dentro de esta escala<sup>172</sup>.

Por paradójico que sea, tenemos la posibilidad de posicionar lo local desde su esencialidad, emplear la voz vernácula para visibilizarla. En vez de caer en la exclusión de uno por lo otro, generamos espacios para la existencia de la proximidad, espacios y temporalidades que serán un contra-discurso, epistemologías emergentes. Levín respalda nuestra postura al declarar que “la historia reciente ensaya nuevas formas de escritura que le permiten remontar el pasado a medida que desata sus propios presupuestos, demarcando sus propios límites y sus condiciones de posibilidad<sup>173</sup>.”

Válgame el siguiente ejemplo para reforzar mi planteamiento. Las redes sociales empleadas como herramienta para la enseñanza de la historia, pueden incidir de manera preponderante en la continua reformulación del presente histórico. Quizás lo hacen ya, pero acá hablo de la construcción de un discurso, de su utilidad para la formación del pensamiento epistémico, sabiendo que la definición es un proceso permanente y que ahora se trata de participar en esa constante re-definición.

---

<sup>172</sup> DE SOUSA SANTOS, *Una epistemología del sur*, 2019, p. 111

<sup>173</sup> Levín, F., *Esbozos para una epistemología de la historia reciente*, 2014, p. 73

Una limitante severa ha sido entender que el pasado está terminado, derivada de la nulidad de participación para modificarlo, que sí es una virtud del presente, que no se define de una vez para siempre, sino que a través del intercambio puede modificar su curso, aun cuando la incidencia tenga pronta fecha de caducidad. Volvemos al ya no buscar la permanencia, sino a tener parte en el flujo.

María Mudrovcic hace un planteamiento que nos ayuda a confirmar el por qué la historia como asignatura escolar debe echar mano de la historia reciente y la historia presente para conformar su currículo, lo que a su vez implica que la Epistemología de la Historia en las Escuelas Normales daría preponderancia a epistemologías que sustenten el discurso historiográfico de estas historias.

El argumento es que la historia en tanto disciplina “pura” se interesa en el pasado por el pasado mismo, no tiene mayor ambición que confeccionar un discurso y darle término a una serie de hechos, no para su uso desde la aprobación o reprobación, tampoco para el aprendizaje de herramientas intelectuales que salen del cuerpo historiográfico, elementos que sí busca la historia como asignatura escolar y que son propios de las historias reciente y presente.

“La ‘actitud histórica’ se diferenciaría, entonces, de la ‘actitud práctica’ (...) en la que ‘interpretamos [los] sucesos pasados en relación a nosotros mismos y a nuestras actividades corrientes<sup>174</sup>,’” es lo que dice Mudrovcic con respecto a la historia como disciplina y la historia como conocimiento susceptible de ser enseñado, cerrando con atribuciones precisas hacia cómo “la separación entre pasado y presente se transforma en condición necesaria para la constitución de un objeto histórico no contaminado de ‘intereses prácticos<sup>175</sup>.’

Otro elemento a consideración es que, si el enseñante no es historiador de formación, entonces solamente es estudioso de la historiografía, pero no participa en la confección del discurso historiográfico o bien, lo hace a partir de su experiencia como consumidor, participando de ella de una manera casi inconsciente.

---

<sup>174</sup> Mudrovcic, M., *Algunas consideraciones epistemológicas para una ‘historia del presente’*, 1998, Hispania Nova, Número 1

<sup>175</sup> *Ídem.*

Los elementos prácticos de la historia reciente y la historia presente obligan al enseñante de la historia a discurrir en torno a base epistémica que sí consideren en su corpus la búsqueda de análisis para su enseñanza. Con algo más de claridad, sabemos que el enseñante de la historia tiene otros objetivos al ser empleador del discurso historiográfico y no uno de los confeccionistas, que tienen la necesidad de adquirir trascendencia a través de un *status* que les permita producir conocimientos “sobre un pasado del que se diferencia ontológicamente<sup>176</sup>.”

Se ha institucionalizado la lógica en que los historiadores proveen de las herramientas teóricas e historiográficas a los enseñantes de la historia, aun cuando la “historiografía persiste en ignorar la dimensión epistemológica” del fenómeno de un “pasado presente que no termina de pasar<sup>177</sup>”, y que es la fuente de la historia para ser enseñada desde las necesidades que adquiere como asignatura escolar; los enseñantes tenemos que revertir ese proceso para que seamos nosotros los que apelando por una epistemología específica exijamos una historiografía que no ignore nuestras necesidades didáctico-metodológicas.

Para esto será necesario, primero, que el enseñante cuente con las herramientas epistémicas que le permitan plantear sus necesidades a en diálogo de mutuo entendimiento con los historiadores. Ya no hablamos solamente de la didáctica como herramienta práctica, le sumamos la urgencia de atender una epistemología de la didáctica, con lo cual el nivel de complejidad en los procesos de formación inicial crece de manera exponencial.

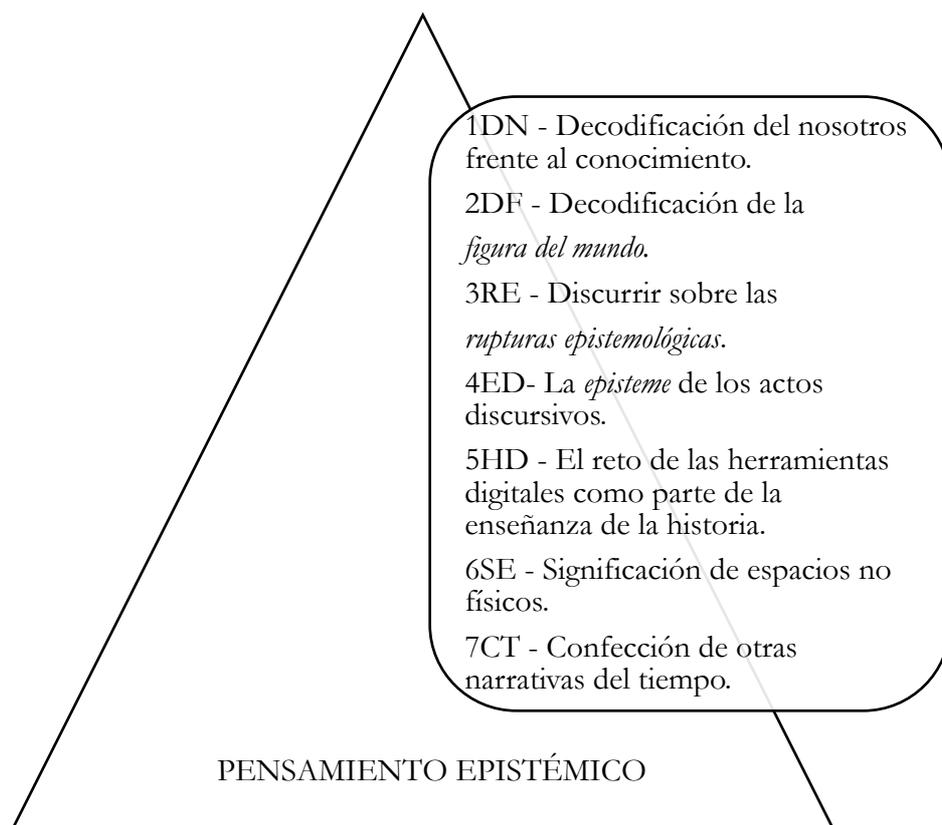
Previo a pasar al siguiente acápite de este segundo capítulo, quiero de forma gráfica exponer las necesidades formativas de las que he hablado, permitiendo al lector una referencia visual de las líneas que se entrecruzan al trabajar con el pensamiento epistémico para los enseñantes de la historia.

---

<sup>176</sup> Betancourt, *El retorno a la metáfora en la ciencia histórica contemporánea: interacción, discurso historiográfico y matriz disciplinaria*, 2007, p. 49

<sup>177</sup> Levín, F., *Esbozos para una epistemología de la historia reciente*, 2014, p. 73

Tabla 20 Necesidades formativas del pensamiento epistémico para los enseñantes de la historia



**Esquema 2.12** – Necesidades formativas del pensamiento epistémico para los enseñantes de la historia

#### IV.III Emergencia del pensamiento epistémico.

Con anterioridad he empleado el concepto de *emergencia* para referirme al plano horizontal desde el que construyo la propuesta del LEED. Sin profundizar en la posible ambivalencia entre la emergencia como sinónimo de “urgente”, y la emergencia como conjugación de emergente, sí quiero dejar asentado que el pensamiento epistémico como habilidad cognoscitiva y ontológica<sup>178</sup> en los enseñantes de la historia, es hoy, como en otros momentos debió serlo, algo que nos urge.

<sup>178</sup> Refiriéndome de manera específica a la categoría de *ontología de la historia*, de forma que se pueda engranar a mi propuesta, me interesa citar a Joaquín Silva, cuando dice que “lo histórico no adviene a la realidad humana, no se adhiere a esta como una determinación extrínseca, ni siquiera es el descubrimiento de alguna dimensión olvidada de la existencia. La historia, más bien, acontece en el ejercicio mismo de la libertad.” (2011, en *Teología y vida*, vol. 42, n° 3, p. 532) Es este el primero de los rasgos para configurar una ontología de la historia, según el citado autor. Esto me permite delimitar al concepto de *libertad epistémica* el rasgo ontológico del *pensamiento epistémico*.

Regresando al rasgo *emergente* del pensamiento epistémico y del espacio LEED, defino esta categoría como “conjunciones de prácticas/espacios/tiempos que se presentan de manera no muy visible pero que involucran las potencialidades y la ampliación de las posibilidades de concretar el futuro a partir del presente<sup>179</sup>.” Esto refuerza lo que he dicho con anterioridad acerca de una práctica emergente, un espacio emergente y otra narrativa del tiempo a partir de lo dialógico.

El pensamiento epistémico es una práctica cognoscitiva que permite al enseñante de la historia construir herramientas didácticas desde la potencia y aplicación como posibles concreciones del tiempo presente, del futuro que construye en el diálogo, y del pasado al que pregunta y se deja interpelar por él como agente epistémico que es.

Una precisión necesaria es que el pensamiento epistémico como habilidad no se limita a las herramientas construye el enseñante de la historia para su aplicabilidad disciplinar, sino que es una habilidad que permite construir herramientas para la vida y el proyecto de construcción del conocimiento que habita la persona a lo largo de su existencia y la prolongación del género humano.

Comenta John Rengifo que

todo lo que existe es flujo de relaciones. Todo flujo de relaciones es devenir. Todo devenir es emerger. ¿Qué deviene? Esto o aquello según la construcción relacional. ¿Qué emerge? Sentimientos, afectos, *perceptos*<sup>180</sup>, vivencias, experiencias, pensamientos: procesos de reflexión desde lo vivo relacional y con lo vivo emergente<sup>181</sup>.

¿De qué forma será posible aprehender el flujo relacional del que nos habla el autor, y que permite la significación y conceptualización para la construcción de herramientas, desde la emergencia pensamiento epistémico? A través de lo que Zemelman denomina

---

<sup>179</sup> Paredes, J., *Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social*, 2013, p. 133

<sup>180</sup> Las cursivas son del autor.

<sup>181</sup> Rengifo, J., *La emergencia del pensamiento*, en Revista Análisis, vol. 51, n° 94, 2019, p. 33

*nucleamientos colectivos*, que son “convergencias de procesos y espacios constitución de fuerzas colectivas que pueden impulsar la construcción de la realidad social (...)”<sup>182</sup>.”

Tabla 21 Tres ejes para la definición de los nucleamientos colectivos

Necesidad	Relación	Experiencia
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entendida no como carencia, sino como expresión constitutiva de la realidad social en su dimensión temporal y espacial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre memoria y utopía [que] permite la emergencia de experiencias que se refieren al presente, entendido como lo objetivo de la situación, la transformación de lo deseable/potencial en posible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En cuanto se refiere a determinados modos de concreción, posibilita la construcción de proyectos entendidos como modalidades, en las que múltiples posibilidades de desenvolvimiento de la realidad se expresan como opciones posibles/viables.</li> </ul>

**Esquema 2.13** – Tres ejes para la definición de los nucleamientos colectivos (Paredes, 2013)

Al incluir los nucleamientos defino los procesos emergentes y núcleos espaciales del laboratorio. La necesidad, la relación y la experiencia así categorizadas difícilmente se contienen, pero se habitan. La experimentación del espacio sin límites se finca en el flujo relacional del que antes hablé. Aquí radica la emergencia del pensamiento epistémico en los enseñantes de la historia, una postura dialógica ante la episteme. Yo, enseñante de la historia, tengo necesidad de relacionarme con mi experiencia y las experiencias de lo otro desde los otros.

<sup>182</sup> Zemelman, H., *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, 1996, Pp. 21-22

### Capítulo III

#### **El LEED: espacio emergente para la formación del enseñante de la historia a partir del diálogo epistémico.**

##### **I. Cartografía LEED: un espacio diversificado para preguntar la historia y dialogar la *episteme*.**

Comenzaré por exponer que la cartografía “es la representación posible de un espacio, imaginario o real, que entrega algunas coordenadas para conocerlo y orientarse en él<sup>183</sup>.” Será a través de ella que el enseñante de la historia y el formador de enseñantes que empleen mi propuesta teórico-metodológica, transitarán con seguridad entre los resquicios, quiebres, fisuras, convergencias y emergencias que se presenten en el trayecto a partir de las preguntas planteadas a la historia y el diálogo con y desde la *episteme*.

El objetivo de esta cartografía mínima es hacer una síntesis de relaciones entre las necesidades formativas del pensamiento epistémico, expuestas a partir del análisis cronológico curricular del primer capítulo, y los cambios curriculares sufridos entre los planes revisados, lo que defino como quiebres. Las emergencias por su parte son yacimientos ontológicos<sup>184</sup> desde donde brotan los cuestionamientos epistémicos, reconocidas a partir de los quiebres identificados dentro de la cartografía; el quiebre es el cambio sufrido, mientras que la emergencia es lo que se encuentra en su fondo, para luego experimentar el nacimiento de la duda. En tanto, una fisura epistémica se da cuando, a punto de una convergencia, la duda o cavilación del agente evita que se dé, teniendo que la convergencia es el punto de encuentro entre dos o más líneas conceptuales, de categoría, de significado o significante. Por último, un resquicio es la última brecha entre la construcción de una nueva espiral del pensamiento epistémico y la potencia de continuar el trayecto sin darlo por concluido. El resquicio es la posibilidad de permanecer en el camino de la construcción del conocimiento a través del diálogo y el planteamiento de nuevas preguntas por responder o identificar nuevas fisuras.

---

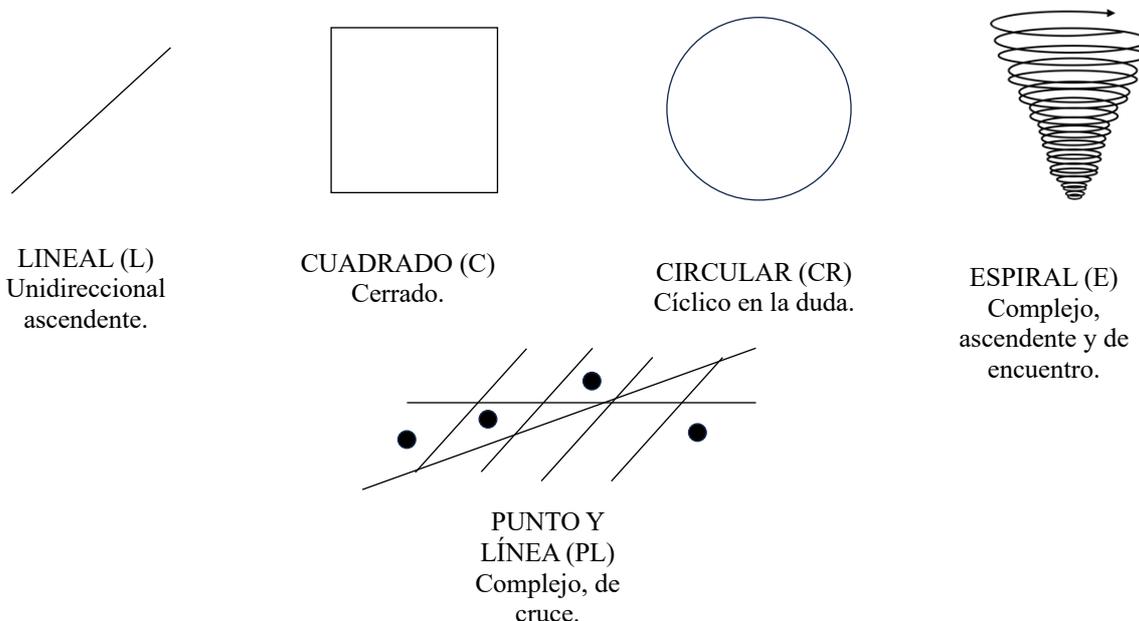
<sup>183</sup> Parrini, R., *Los archivos del cuerpo: ¿cómo estudiar el cuerpo?*, 2012, p. 16

<sup>184</sup> Recordando la necesidad formativa de la decodificación de la *figura del mundo*, ésta “es la superficie de inscripción de las nociones de realidad, sujeto, razón y conocimiento; por ello, un paradigma es subsidiario relacionalmente de esos distintos elementos de dicha figura o perspectiva. Lo anterior puede llamarse a inscripción ontológica del paradigma e tanto sistema de pensamiento.” (Gallardo, A., 2021) De esto viene que las *emergencias* sean yacimientos ontológicos, pues ellos inscriben otras nociones sobre la *superficie epistémica* o bien, la *figura epistemológica*.

Ahora que lleve estos conceptos al mapa trazado para la configuración de un campo de significaciones<sup>185</sup>, se verán ubicados cada uno de estos elementos, y el lector tendrá herramientas visuales para su mejor comprensión. Es importante que antes de pasar al mapa, se percate de que los conceptos empleados denotan carácter de flujo, en consonancia con esta categoría, a la que recurro en varios momentos de esta tesis. Dentro de la cartografía se ubicarán estos espacios, lo que no limita su aparición en otros tiempos espaciales, de forma que el flujo está presente, el movimiento es parte de lo dialógico, la dinamización y la plasticidad del conocimiento. De tal forma, “la cartografía se configura como una construcción histórico-social compleja, cuyos límites y posibilidades están dados por el tipo de articulaciones que se producen entre los elementos discretos que la configuran<sup>186</sup>.”

Tenemos entonces que el conocimiento se construye en el espacio-temporal que habitamos. El tiempo es en sí un espacio; lo que conocemos como una dualidad perenne de espacio-temporalidad es en verdad una sola conceptualización. El tiempo es en sí el espacio que habitamos. La diferenciación radica en el tipo de pensamiento que empleemos para significarlo y como base para la construcción del conocimiento. Así, identifico los siguientes tipos de pensamiento como ejercicio epistémico de construcción:

Tabla 22 Geometría del pensamiento



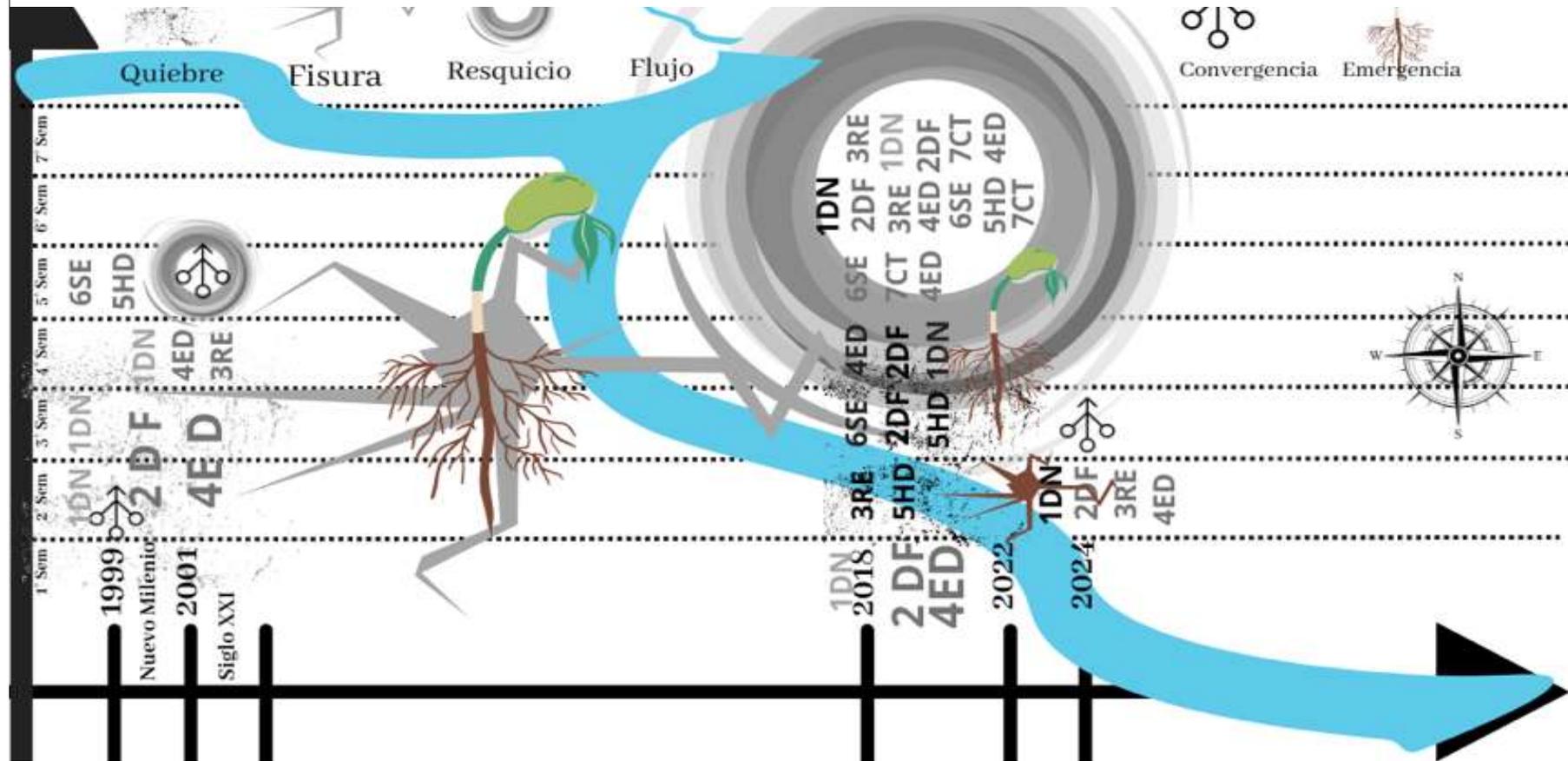
**Esquema 3.0** – Geometría del pensamiento (creación propia)

<sup>185</sup> Gallardo, A., 2021

<sup>186</sup> Gallardo, A., *Pedagogía y epistemología: cartografía mínima de una polémica para la formación teórica*, en Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, n° 5, 2021

Estos tipos de pensamiento son empleados por el agente epistémico en diversos momentos del encuentro dialógico; incluso podemos hablar que todos, aún fuera del espacio de diálogo, llegamos a significar y construir conocimiento, desde alguno de estos tipos de pensamiento, sin importar si deviene en teorización y socialización. La diferenciación radica en que el agente epistémico es consciente de ello y acorta los márgenes para alcanzar un objetivo de búsqueda en la construcción de conocimiento. A continuación se identificarán los siguientes elementos cartográficos: a) cronología curricular (planes 1999, 2018, 2022); b) Categorías epistémico-cartográficas (resquicio, quiebre, fisura, convergencia, emergencia); c) necesidad formativa del pensamiento epistémico (1DN, 2DF, 3RE, 4ED, 5HD, 6SE, 7CT).

Tabla 23 Cartografía LEED: un espacio diversificado



Esquema 3.2 – Cartografía LEED: un espacio diversificado (creación propia)

Me permito ahora explicar los elementos expresados en el esquema 2.14 que corresponde a la visualización de la cartografía LEED: un espacio diversificado para preguntar la historia y dialogar la *episteme*. Lo primero que deseo resaltar son los dos ejes que corresponden a la cronología curricular (eje horizontal) y a los semestres de Educación Normal para enseñantes de la historia. Ambos ejes se desprenden de un tiempo lineal y ascendente. Como lo vimos a final del primer capítulo (Esquema 1.3) cada semestre tiene una carga curricular por asignaturas programadas desde el plan vigente (1999, 2018, 2022), a partir de esas cargas el LEED busca salir de ellas para trasladarlas a un tiempo y espacio diversificados en donde las necesidades formativas del pensamiento epistémico se trabajen desde lo dialógico, y considerando el corpus conceptual, de categorías y andamiajes propuesto a lo largo de este capítulo.

Las necesidades formativas del pensamiento epistémico las he definido a partir del interés, también epistémico de cada elemento curricular por des-institucionalizar. Pongo de ejemplo el segundo semestre del plan 1999: la necesidad formativa de decodificación del nosotros frente al conocimiento (1DN) encuentra sobre el signo de quiebre, representado por un terreno arenoso de partículas de vidrio quebrado o pulverizado; el quiebre se da entre el término del milenio y la entrada a uno nuevo, y vemos que se extiende hasta la entrada del siglo XXI (2001). Ahí mismo se ubica el signo de convergencia, entre una necesidad formativa (1DN) y otra (2DF).

Otros signo es el que representa la fisura, que abarca desde 1999 hasta 2018 a partir de la diferenciación entre una propuesta curricular y otra, pero aquí es donde llegamos a un territorio complejo, porque la fisura en el LEED es un momento en el diálogo, un momento de duda, de cavilación. Con esto trato de explicar que este cartograma es un espacio-temporalidad LEED, en donde la diversificación da cabida a 25 años de Educación Normal para enseñantes de historia en nivel secundario; esa es la verdadera representación el esquema, en el que también se puede ver cómo todo el cartograma es atravesado por un signo de flujo (río). Las emergencias por su parte podrían aparecer en otros tiempos LEED, pero he querido ubicar la más grande en tamaño entre la fisura de los planes 1999 y 2018, más allá al quiebre que Occidente signó con final del milenio y cambio de siglo. El resquicio de mayor tamaño abarca del quinto al séptimo semestre del plan 2018 porque es en donde se localizaba la Epistemología de la Historia que desaparecería por “las epistemologías” en el segundo semestre del plan 2022. Pero como

lo he dicho ya, es la representación de la complejidad espacio-temporal del LEED, en uno de sus encuentros. Esto último se retomará más adelante, cuando se aborden las condiciones espaciales y las temporalidades, concluyendo que el encuentro no necesariamente se refiere al intercambio físico de dos o más agentes epistémicos.

El *Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar* busca desde la dialógica la construcción del pensamiento epistémico como habilidad para que el docente de la historia se apropie de herramientas para abordar la epistemología disciplinar fuera de lo institucional, como una concepción cognitiva para su vida, lo que lo ubica dentro de los espacios formativos emergentes. Estos a su vez, están ubicados como parte del plano horizontal para el encuentro epistémico, en el que las experiencias de vida en torno a la historia nos reconocen en igualdad de circunstancias. Todos hemos tenido un acercamiento con la historia, todos nos asumimos como parte de ella, y tenemos herramientas discursivas para abordarla, lo que no asegura que contemos con herramientas epistémicas para hacerlo, hecho que no nos deja fuera del espacio dialógico.

A partir de una propuesta de análisis crítico elaborado por Juan Luis de la Montaña, he formulado una categoría que define el espacio LEED como parte de los Espacios de Reflexión Epistemológica (EDRE's), en las que por medio del análisis crítico, la reflexión grupal y la dialógica se desarrollan ejercicios entre los que se encuentra el mapeo de andamiajes epistémicos en los que los docentes de la historia fincan sus proyectos de enseñanza. Esta categoría responde únicamente a la posibilidad abierta de emplear el LEED como un espacio físicamente delimitado, como una sala de encuentros informales, un laboratorio áulico, una cafetería o cualquier espacio destinado para el desarrollo presencial de sesiones dialógicas.

En los siguientes apartados responderé a la siguiente interrogante ¿Qué espacio ocupa el LEED en la formación humana y del pensamiento epistémico del docente de la historia? La respuesta será construida a partir de siete acápites en los que expondré los actores, espacios, las temporalidades, el pensamiento epistémico como categoría activa, los elementos que nos permiten el reconocimiento de los esquemas o mapas cognitivos, los insumos empleados en la construcción del pensamiento epistémico como herramienta y su desarrollo como habilidad, y finalmente tres propuestas de secuencia dialógica a manera de propuesta didáctica.

## II. Actores.

Partiré de la siguiente premisa: toda persona puede tomar parte dentro del espacio de lo dialógico. Esto me permite reafirmar que a partir de la línea de investigación que abordo desde el laboratorio, la participación se abre para formadores de enseñantes, enseñantes de la historia ya egresados de la Escuela Normal, enseñantes de la historia egresados como historiadores, estudiantes de educación secundaria, divulgadores y difusores de la historia, servidores de la educación en materia curricular, filósofos y epistemólogos de la historia, activistas sociales, representantes de colectivos emergentes, pedagogos y teóricos de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Estos perfiles los presento desde una óptica focalizada, ya que al ser LEED todo espacio en donde surja el diálogo en torno a la historia y las herramientas epistémicas para su enseñanza, toda persona que tenga interés en participar, está en libertad de hacerlo. En palabras de Mariana Sánchez, el encuentro dialógico

promueve la participación activa de diversos actores, dentro y fuera de los espacios escolares, fomentando que todos tengan voz en el proceso (...). Así, la interacción y el diálogo entre los individuos se convierten en elementos (...) para el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de mirar, desde diversas perspectivas, los fenómenos y problemas que enfrentamos cotidianamente (...)<sup>187</sup>.

La diversidad de actores responderá entonces a las premisas y líneas sobre las que el LEED discorra en tiempos y espacios focales. Recordemos que la focalización es la mirada crítica del agente epistémico para abordar sus intereses cognitivos dentro de un amplio abanico de posibilidades. El encuentro se engrosa en la medida que el agente está abierto al diálogo con personas fuera de las fronteras de la educación institucionalizada. Aquí vemos un elemento para la construcción del significante de una escuela de salida<sup>188</sup>. Conviene que recurra a Freire para presentar una de sus propuestas desprendidas de su *Pedagogía de la autonomía*, y que emplearé a manera de premisa para sumar claridad al elemento de los actores LEED. El autor brasileño comenta que

---

<sup>187</sup> Sánchez, M., *Retos, experiencias y oportunidades de la educación dialógica*, en DIDAC n° 83, 2024, p. 3

<sup>188</sup> Con esta categoría me refiero a una escuela que sale de sus muros, que no se limita a las posibilidades de lo institucional. Hablamos de una escuela desensimismada.

como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar*<sup>189</sup> es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican, y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender<sup>190</sup>.

De esta manera tenemos que aquellas personas que participan del espacio LEED, son enseñante-enseñante, categoría conformada por el doble uso del verbo enseñar, en medio del cual emerge la categoría conformada por el verbo aprender y el verbo *aprehender*, aprender-aprehender. Si bien, sabemos que no siempre que se aprende se aprehende, la internalización del diálogo epistémico vivencial, permitirá que el agente epistémico se apropie y aprehenda de las herramientas en torno a las necesidades formativas expuestas en el segundo capítulo de esta tesis.

Ahora, hablando de espacios emergentes, de otras narrativas del tiempo, de proyectos de enseñanza que lleven la escuela hacia afuera o mejor aún, la abran y derriben sus muros, que la des-armen<sup>191</sup>, quiero sumar al abanico de actores, a uno intangible, pero de relevancia mayor en tanto resultado de los agentes epistémicos. Me refiero a un pensamiento filosófico, que “implica ir más allá o más acá de la anécdota, incluso de los supuestos significados que procuramos develar; más bien se trata de “escuchar” un cierto malhumor contra un modo de estar en el mundo<sup>192</sup>.”

Este actor, intangible como lo he dicho, que se hará presente desde la palabra y la escucha, que habita lo dialógico en sí mismo, viene a cuestionar si solamente es posible pensar la “escuela” desde la trascendencia, desde los moldes o formas preconcebidas como valores universales, desde un espacio de lo moral en donde todo lo que acontece o debiera suceder se desprende a un sentido de vigencia del mundo, anhelando lo que fue, sin atender aquello que está siendo<sup>193</sup>.

Sobre esto, James Giarelli — comentado por Burbules — sostiene que “una vez abandonados los supuestos de una filosofía de los fundamentos, trascendental, advertimos que la educación — entendida en general — es el medio por el que se establecen y

---

<sup>189</sup> Cursivas del autor.

<sup>190</sup> Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*, 2019, p. 25

<sup>191</sup> Duschatzky, S., y Aguirre, E., 2013

<sup>192</sup> Duschatzky, S., y Aguirre, E., *Des-armando escuelas*, 2013, p. 27

<sup>193</sup> Duschatzky, S., y Aguirre, E., *Des-armando escuelas*, 2013, p. 38

justifican las «verdades» epistemológicas, éticas, política o estéticas<sup>194</sup>.” El entrecomillado que el autor sugiere para la palabra verdad, de forma interpretativa responde a que no habla de verdades únicas o universales, sino a los argumentos epistémicos, éticos, políticos y estéticos de los actores dentro de la educación como un espacio que no se limita a la institucionalización, sino al laboratorio en el que se dialogan estas bases de la persona, de la comunidad o de la colectividad.

### III. Condiciones espaciales.

Para abordar las condiciones espaciales del LEED, quiero proponer la siguiente premisa propuesta por Nicholas Burbules, y que ha sido definitoria para mi tesis, y es que, el diálogo “se guía por un espíritu de descubrimiento, de manera que el tono característico de un diálogo es exploratorio e interrogativo.”<sup>195</sup> Con esto, quiero poner énfasis en el espíritu de descubrimiento y el carácter exploratorio, ambas características de un laboratorio, de lo experimental como proceso que permanece en lo inacabado, y que habitan también en las condiciones espaciales del LEED, una espacialidad, sin delimitaciones físicas, un no-espacio.

La paradoja del espacio es justamente que en un espacio ausente de fronteras y delimitaciones físicas, las ausencias se hacen presentes porque no están fuera, sino que pertenecen a la espacialidad, que es apertura significada. Hablamos de entornos de enseñanza en donde “no importa quién, no importa la meta, no importan las correspondencias entre principios y realidades: importan los devenires, importan los problemas<sup>196</sup>.” Sin limitaciones físicas, la espacialidad redime los problemas como lo medular, problemas que no siempre esperan ser resueltos o que no fueron creados para resolverse, sino para habitarse. Esto tiene relación con el pensamiento epistémico, que es el umbral en donde la potencia se expande.

Esto que propongo como parte de las condiciones espaciales del LEED, claramente no es nuevo, ya Aristóteles caminaba los jardines con sus discípulos y hacía de aquello un diálogo andante. Cronológicamente los espacios áulicos se definieron

---

<sup>194</sup> Burbules, N., *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, 1993, p. 23

<sup>195</sup> Burbules, N., *Op. Cit.*, p. 31

<sup>196</sup> Duschatzky, S., y Aguirre, E., *Op. Cit.*, p. 21

durante la construcción de la sociedad industrial, cuando la parcelación del conocimiento se consideró necesaria para atender los retos de la técnica. Surge aquí la duda de cómo un no-espacio sin en tanto cuerpo, el individuo se encuentra dentro de un espacio delimitado. Tal acepción es correcta, lo que me permite reconocer que en todo espacio y tiempo, podemos abrir un tiempo LEED, en donde el pensamiento epistémico sea el punto de emergencia y comencemos a dialogar en torno a la historia como idea, concepto, categoría, espacio, tiempo, realidad, constructo, devenir.

Entonces, reconocemos como

cuando la experiencia de habitar el universo de cualquiera vuelve palpable el encuentro, la existencia se aliviana y el tiempo se abre en su indeterminación. (...) lo que importa destacar es que lo que brota cuando cualquiera deja de ser un término y se transforma en sentir — sentir como cualquiera — es la liberación de una imaginación colectiva<sup>197</sup>.

¿Se puede decir entonces que un espacio LEED puede ser un parque, un jardín público, una cafetería, un intercambio de mensajería instantánea a través del móvil, un museo, un diario en el que me cuestiono a mí mismo, el encuentro con un texto al que pregunto esperando buscar respuestas, o los comentarios vertidos dentro de una publicación en redes sociales? La respuesta es sí. Que existen encuentros dialógicos en donde el intercambio es de forma presencial y se desarrolla un análisis crítico de los vasos comunicantes también es cierto, pero todo lo que he incluido en la interrogante anterior, viene a sumar en estos encuentros, porque es material que recupera voces, posturas, argumentos, conceptos, significados, referentes.

Por su parte, los encuentros dialógicos se caracterizan por “un clima de participación abierta de cualquiera de los intervinientes, que alternadamente producen enunciados de duración variable (estos pueden ser preguntas, respuestas, reorientaciones, o construcciones ...), en una secuencia continua y evolutiva<sup>198</sup>”, que se pueden desarrollar en cualquier espacio que asegure la integridad física y emocional de los participantes.

¿Cuáles otros elementos delimitan los espacios más allá de muros, ventanas, puertas o áreas con medidas específicas? Las palabras que se emplean, los discursos que se construyen, los rituales que se repiten periódicamente. El espacio “se cumple por la

---

<sup>197</sup> *Idem.*

<sup>198</sup> Burbules, N., *Op. Cit.*, p. 31

palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la convivencia y la intimidad cómplice de los hablantes<sup>199</sup>”; el LEED se cumple por el diálogo, por el intercambio de códigos, experiencias, por las interrogantes que habrán de surgir, por las respuestas que probablemente se construyan.

Duschatzky y Aguirre comparten la propuesta de un psicoanalista que labora en una clínica psiquiátrica, quien habla de la dislocación de los espacios como un ejercicio que nos permite aprender de las tensiones que en ocasiones resultan en conflictos; la propuesta de este especialista es que gracias a la dislocación estamos abiertos a ver en esas tensiones que verdaderamente ocurre, lo que probablemente ocurra, pero sobre todo las herramientas con las que cada uno contamos frente a lo que está ocurriendo, todo esto en contra de la “búsqueda de espacios cómodos y relativamente homogéneos.”<sup>200</sup> Intentaremos hacer de la complejidad de las vidas de los enseñantes y futuros enseñantes de la historia, de sus experiencias, del encuentro de historias de vida “un momento de diálogo y de enseñanza<sup>201</sup>.” Y en esto se funda el espacio emergente y diversificado de nuestro laboratorio.

Los elementos que hasta ahora he expuesto en torno a las condiciones espaciales y los actores en el laboratorio, me permiten ponderar la apertura plena de mi propuesta, lo que no descarta la posible necesidad de ubicar espacios en donde el diálogo pueda generarse libremente, como un flujo constante en torno a las emergencias del pensamiento epistémico. Siempre será preferible que las áreas o lugares que se dispongan para los encuentros epistémico-dialógicos, se encuentren afuera de los espacios institucionales, como pueden ser aulas, auditorios, salas o todo lugar signado por normas y reglamentos que limitan una experiencia experimental. En esta clasificación de lugares institucionales, pudieran quedar eximidos los jardines, la cafetería o cooperativa, y los espacios destinados al desarrollo físico y deportivo, en donde los enseñantes sabemos que son propiedad de la libertad que habita cada una de las personas y agentes epistémicos.

Como en todo espacio institucional, también dentro de las Escuelas Normales existen lugares que los futuros enseñantes frecuentan para su esparcimiento personal, para el encuentro informal con sus amigos o compañeros, lugares que, al estar dentro, son el

---

<sup>199</sup> Augé, M., *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, 2000, p. 83

<sup>200</sup> Duschatzky, S., y Aguirre, E., *Op. Cit.*, p. 87

<sup>201</sup> *Idem.*, p. 88

afuera de lo institucional. Tan es sabido esto que comento, que en niveles educativos como primaria o secundaria, los profesores se distribuyen fuera de los espacios áulicos para la vigilancia del orden y el “decoro.”

#### **IV. Temporalidades.**

¿De qué forma entendemos el tiempo cuando tomamos parte en el LEED? ¿Qué define el tiempo en cuanto elemento central para la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento epistémico como habilidad para la enseñanza? ¿Qué tiempos se corresponden con qué espacios? ¿Hablamos de narrativas emergentes del tiempo que respondan a las necesidades de la espacialidad dialógica? Estas son las preguntas a las que responderé dentro de este acápite, que si bien es breve, las contiene.

El complejo entramado teórico y epistémico del concepto de *tiempo* ha ocupado a los más versados teóricos y filósofos de cada siglo, intentando construir una respuesta que satisfaga las necesidades intelectuales de las mujeres y hombres con quienes han compartido espacio cronológico. Quienes elegimos la enseñanza de la historia como ejercicio de vida, damos testimonio de la multiplicidad de tiempos que habitamos como personas, parte de una comunidad y dentro del constructo de sociedad occidental y occidentalizada. De igual forma “hay muchas pruebas de que los hombres no siempre han experimentado los conjuntos de acontecimientos del mismo modo que lo hacemos hoy en día, a través del símbolo y concepto de tiempo<sup>202</sup>.”

Esto último devela que según la significación y conceptualización de tiempo es que las sociedades, los hombres, el género humano, han experimentado de manera diferenciada los acontecimientos de sus días. El tiempo como el espacio, están ahí. Por gracia de la *episteme* podemos teorizarles y proponer conceptos que los aborden, eso sí, siempre y cuando tengamos claro desde qué ángulo u horizonte referencial lo estamos mirando. Las temporalidades y los lugares están ahí porque nosotros los habitamos, se mueven con nuestros cuerpos y están conformados a partir de nuestras razones<sup>203</sup>. Por eso mismo yo hablé de condiciones espaciales correspondientes al laboratorio, y no tanto del concepto de *espacio* como tal.

---

<sup>202</sup> Elias, N., *Sobre el tiempo*, 2022, p. 60

<sup>203</sup> Vargas, S., *Metafísica y la teoría del conocimiento*, 1977

De igual forma es conveniente que hable desde la idea de temporalidad[es] “en lugar de “tiempo<sup>204</sup>”, entendiendo que la primera nos remite a la existencia de un sujeto y a la significación que este le[s] otorga a los sucesos<sup>205</sup>” en los lugares y situaciones de enseñanza. En el LEED hablamos de tres temporalidades: a) temporalidad del encuentro dialógico, b) temporalidad de la distancia, c) temporalidad epistémica.

Tabla 24 Temporalidades LEED

Temporalidades		
A) T. del encuentro	B) T. de la distancia	C) T. epistémica
Temporalidad programática destinada al desarrollo de los encuentros dialógicos; propuesta a consideración de quienes tomarán parte dentro de ellos.	Es la temporalidad en que los participantes del LEED se encuentran alejados unos de otros, pero en la que son conscientes de los sucesos presentes dentro en sus contextos de desarrollo humano.	Temporalidad conformada por los momentos de reflexión personal a partir de sus abordajes didácticos en torno a la enseñanza de la historia, y que arroja insumos para los encuentros LEED.

**Esquema 3.0 – Temporalidades en el LEED**  
(creación propia)

De esta manera, argumento que a cada una de las temporalidades, corresponde una relación dialógica. A la temporalidad del encuentro dialógico, la relación de diálogo es entre pares, con los otros agentes epistémicos. A la temporalidad de la distancia, el diálogo se da entre el agente con lo que acontece en sus contextos de desarrollo humano, hablamos de toda situación que fortalezca el desarrollo del pensamiento epistémico como punto de análisis crítico para la enseñanza de la historia, pero también en el plano experiencial de leer el mundo que lo rodea.

Por último, cuando hablo de temporalidad epistémica, me refiero a los momentos que el agente destina para la reflexión consciente de sus abordajes dentro de los proyectos de enseñanza de la historia. Es a partir de esta temporalidad que la primera resultará mayormente significativa en tanto los encuentros aborden estos momentos de reflexión individual.

<sup>204</sup> Entrecorillado del autor.

<sup>205</sup> Mazza, D., *Las temporalidades en las situaciones de enseñanza. Cuestiones epistemológicas de un diseño de investigación*, 2007, p. 24

Así también, propongo que cada temporalidad fortalece de manera particular algunos de los tipos de pensamiento que expuse en el segundo capítulo. La temporalidad del encuentro trabaja con el pensamiento espiral, por su complejidad, por su mismo carácter de encuentro y por la dirección ascendente a partir del diálogo grupal con otros pensamientos (personas). La temporalidad de la distancia fortalece el pensamiento de punto y línea, por la complejidad de cruce entre el agente epistémico y los contextos de los que participa, sea como actor o como espectador. La temporalidad epistémica por su parte, fortalece el pensamiento circular en cuanto éste gira en torno a las dudas individuales a partir de la reflexión de la temporalidad epistémica, para posteriormente fortalecer el pensamiento en espiral a partir del encuentro LEED.

Zemelman comparte con claridad que “el pensamiento tiene que seguir a la historia en el sentido de adecuarse creativamente a los cambios de los procesos históricos<sup>206</sup>.” Esto significa atender a la no linealidad, no homogeneidad, no simetría, ni sometimiento a mecánicas de carácter celestial; los agentes epistémicos por tanto habrán de fundar su creatividad en la complejidad dinámica desde la que se desenvuelven en una variabilidad de planos los procesos históricos<sup>207</sup>.

## **V. Pensamiento epistémico y conciencia histórica.**

Veamos ahora de qué manera el laboratorio entrelaza el pensamiento epistémico (PE) y la conciencia histórica (CH), y cómo estos se encuentran en el ejercicio dialógico. Me interesa en primer lugar hacer un acercamiento al concepto de pensamiento histórico (PH) a partir de una propuesta hecha por De la Montaña, quien defiende como argumento que la didáctica de la historia aún se presenta problemas dignos de atención, y asegura que estas deficiencias y dificultades bien podrían salir a la luz a través de analizar las concepciones que se tienen de la historia y su enseñanza<sup>208</sup>.

Este punto lo he abordado con anterioridad para situarlo como uno de los ejes de mi tesis, y de la práctica dialógica en el LEED; ¿De qué forma el enseñante entiende la historia como disciplina y la historia como conocimiento susceptible de ser enseñado? El

---

<sup>206</sup> Zemelman, H., *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, 2005, p. 76

<sup>207</sup> Zemelman, H., 2005

<sup>208</sup> De la Montaña, J., 2015

maestro de la Universidad de Extremadura refuerza su postura exponiendo que la raíz de esas dificultades está en la debilidad de los conocimientos disciplinares.

La propuesta que él hace de

“cambiar la historia que se enseña para dar cabida a otros personajes y problemas, es decir “los invisibles”, pasa por cambiar las concepciones que se poseen sobre esta disciplina, introducir a los futuros docentes en la epistemología de la ciencia histórica, conocer la historiografía y sus posibilidades en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de la historia. Todas ellas son formas esenciales de fomentar el denominado *pensamiento histórico*<sup>209 210</sup>.”

A partir de la citada propuesta, expongo que para hablar de *pensamiento histórico* es necesario reunir conocimientos sobre epistemología disciplinar, historiografía y didáctica de la historia, de forma que pensar históricamente no es en sí pensar sobre los contenidos de la historia, sino sobre los elementos que la hacen una de las Ciencias Sociales. Esto podemos confirmarlo al reconocer que

“pensar históricamente significa, en parte, pensar en el status de lo que se conoce. Una vez que (...) trascienden la creencia de que la historia que estudian es de alguna manera una copia del pasado y asimilan el hecho de que se basa en evidencia incompleta extraída de diversas fuentes, empiezan a entender que las afirmaciones históricas son provisionales y, por tanto, están sujetas a cambios<sup>211</sup>.”

Vemos cómo los autores resaltan elementos que son resultado del manejo de las herramientas disciplinares enlistadas por De la Montaña; el proceso va de la explicitación de lo que se cree, a la construcción del conocimiento, toda vez que esas herramientas nos han permitido conocer el estado de lo que la historia ya ha abordado sobre un hecho, tema, personaje, momento, comunidad, etc.

Tenemos aquí un concepto de carácter central en el tema que nos atañe. Quise abordarlo con la finalidad de clarificar una diferencia entre éste y la *conciencia histórica*, que es la “comprensión individual y colectiva del pasado, de los factores cognitivos y

---

<sup>209</sup> La cursiva es del autor.

<sup>210</sup> De la Montaña, J., *Didáctica de la historia, historiografía y la visualización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la historia*, en Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas, Hernández, A., García, C., De la Montaña, J., (Eds.), 2015, Pp. 907-908

<sup>211</sup> Husbands, Ch., Kitson, A., y Steward, S., *Didáctica de la historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, 2015, p. 213

culturales que configuran esa comprensión, así como las relaciones de comprensión histórica con las del presente y el futuro<sup>212</sup>.”

Importa confirmar que, pensamiento y conciencia histórica caminan a la par. Para configurar la *conciencia histórica* es imprescindible que como enseñante me haga las siguientes preguntas ¿Qué elementos cognitivos me permiten relacionarme con la historia y decodificar mi presente a través de ella? ¿Cuáles son los factores culturales que influyen en mi acercamiento a la historia y los usos que de ella hago? ¿De qué manera la colectividad y comunidad a la que pertenezco comprende el pasado y los alcances y posibilidades que éste tiene en nuestro presente y futuro?

Y como cuestionamiento prioritario ¿Cuál es la función de la conciencia histórica? Esta última pregunta nos la responde Jörn Rüsen cuando nos comenta que “la conciencia histórica tiene una función práctica, confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente, a través de la mediación de la memoria histórica. Se puede llamar a esta función “orientación temporal<sup>213</sup>.”

Tabla 25 Encuentro del PH y la CH dentro de la dialógica



**Esquema 3.1 – Encuentro del PH y la CH dentro de la dialógica (creación propia)**

<sup>212</sup> *Idem.*, p. 163

<sup>213</sup> Rüsen, J., *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*, en Revista Propuesta Educativa n° 7, FLACSO, vol. 2, 1992, p. 29

Lo dicho por Rüsen confirma que para desarrollar la conciencia histórica, el enseñante y toda persona que tenga la voluntad de reflexionar y concienciar en torno a ello, habrá de tener herramientas provistas por el pensamiento histórico, que lo acerquen a la historia de forma disciplinada.<sup>214</sup> En el esquema 3.1 expongo de forma gráfica la interrelación de pensamiento y conciencia histórica dado desde la dialógica; los agentes que participan el encuentro y la espacialidad LEED, intercambian referentes de carácter disciplinar y de orientación temporal a partir de la decodificación individual de los constructos sociales.

A partir de lo anterior, deseo retomar el pensamiento epistémico desde el diálogo de la episteme<sup>215</sup>, ¿Cuál es nuestro concepto de referencia, de qué manera pretendemos dilogarla? Es importante que traiga hasta aquí el hecho de que mi propuesta teórico-metodológica, se desprende de los andamiajes y categorías expuestas a lo largo de la tesis. Recurriré a la propuesta hecha por Foucault, que define con claridad este concepto, sin constreñirlo, abierto a las posibilidades que el conocimiento mismo da, y a la potencialidad que sus procesos de construcción contienen.

Se entiende por *episteme*

“el conjunto de relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados (...). [...] no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu, o de una época; es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza en el nivel de las regularidades discursivas<sup>216</sup>.”

Sabemos que no es el espíritu de las ciencias aglutinado en una época o tiempo definidos; no es unidad que goza de soberanía, no es una forma de conocimiento ni tampoco de racionalidad, hablamos de prácticas discursivas, de regularidades discursivas, de categorías, conceptos, referentes, que no gozan de homogeneidad, sino que son relativas, que experimentan la viriabilidad, que son construídas desde la complejidad de un campo discursivo,

---

<sup>214</sup> Husbands, Ch., Kitson, A., y Steward, S., 2015

<sup>215</sup> Viene bien recordar que el título de mi tesis va de *Preguntar la historia. Dialogar la episteme ...*

<sup>216</sup> Foucault, M., *La arqueología del saber*, 2018, p. 249

“de suerte que se plantea el problema de saber si la unidad de un discurso no está constituida, más bien que por la permanencia y la singularidad de un objeto, por el espacio en el que los diversos objetos se perfilan y continuamente se transforman<sup>217</sup>.”

Es es el espacio que configura el diálogo de la episteme, ahí en donde se perfila la transformación y emerge la heterogenidad. Por ello es importante que los agentes epistémicos desarrollen las herramientas del pensamiento y la conciencia histórica, que traen aparejado el empleamiento de conceptos y categorías desde la antropología cultural y los elementos disciplinares de la historia<sup>218</sup>.

La serie de problemas a los que habrán de enfrentarse los participantes del LEED, serán en primer lugar creados desde el encuentro dialógico en cualquiera de las temporalidades expuestas. Ese es el porqué el pensamiento epistémico encuentra cierto nivel de plenitud en lo dialógico, porque es desde ahí que los problemas contruídos o encontrados, sus intergoantes, se interiorizan y a la par se externalizan, y cuando los pares las verbalizan, quienes le atiendan estárn interiorizándolo. Por eso, “cuando hablamos de pensamiento epistémico, nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido (...), la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedad<sup>219</sup>.”

Así, cofirmamos el peso que tiene aquello que no es la *episteme*, y que aún cuando el agente epistémico pondría en juego las herramientas disciplinares con las que cuenta, los referentes culturales desde los que corporiza su conciencia histórica, dialogar le llevará al vaciamiento, a un prestar atención a los espacios desprovistos de contenido, a una regularidad no homogénea, un complejo nudo en la red epistémica.

## **VI. Reconocimiento de esquemas cognitivos para la construcción del conocimiento histórico en el enseñante de la historia.**

Como puede inferir el lector, los elementos teóricos y metodológicos que desarrollo en este capítulo, se acercan a la propuesta de secuenciación pedagógica para una tentativa de puesta en marcha del LEED. Conceptos, categorías y puntos de referencia llevan la

---

<sup>217</sup> Foucault, M., *Op. Cit.*, p. 48

<sup>218</sup> <<El Pensamiento Histórico es un proceso articulado por operaciones propias de la historia y cuyo objetivo es responder a un problema específico a través de la interpretación de la fuentes.>> (Chávez, C., *Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico*, en Clío & Asociados. La historia enseñada, n° 33, 2021, p. 52)

<sup>219</sup> Zemelman, H., *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el pardigma crítico*, 2005, p. 66

directriz de desembocar en una red de comunicación intersubjetiva<sup>220</sup> a partir de los encuentros dialógicos, contextuales, intrapersonales e interpresonales.

En los acápites anteriores he diferenciado entre pensamiento y conciencia histórica; también planteo el concepto de pensamiento epistémico y episteme, articulando con ellos las condiciones espaciales y las temporalidades del laboratorio, abordando igualmente los actores que habrían de integrarlo en respuesta a la temporalidad y al contexto dialógico. A este cuerpo de elementos, de carácter definitorio para mi propuesta, es preciso que sume un último concepto, el que refiere al conocimiento histórico.

Antes de pasar a una definición de lo que es, quisiera comentar que la importancia de ser incluido radica en que representa un activo que moviliza no solamente la reflexión individual de la *episteme* o la reflexión colectiva sobre la construcción del conocimiento, sino que también lo hace con el discurso didáctico que el enseñante construye y desarrolla al poner en marcha sus proyectos de enseñante. Pensamiento y conciencia histórica se mueven primero desde lo individual para ser llevados al encuentro a través del diálogo; por su parte el conocimiento histórico influye en lo colectivo desde antes de ponerse en marcha dentro de la colectividad misma. Esto significa que el enseñante primero tendrá que reconocer los esquemas cognitivos desde los que dio cuerpo a su conocimiento *histórico*, para llevarlo de manera consciente al plano de la didáctica.

Partiré de que la historia tiene una relación epistémica<sup>221</sup> con la persona, y que esa relación es en sí el *conocimiento histórico*, y que éste es siempre una *construcción*<sup>222</sup>, constatado de “inferencias elaboradas a partir de fuentes y que se formula a la luz de una pregunta de investigación<sup>223</sup>.” Este conocimiento se relaciona con las competencias que nos permiten darle sentido al pasado<sup>224</sup>, de manera específica con la “competencia de orientación”,

“que nos permite guiar la acción por medio de la noción de cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico, es decir, las

---

<sup>220</sup> Betancourt, F., 2015

<sup>221</sup> Herman, P., *La llamada del pasado. Claves de la teoría de la historia*, 2016, p. 72

<sup>222</sup> Herman, P., *Op. Cit.*, p. 156

<sup>223</sup> Herman, P., *Op. Cit.*, p. 157

<sup>224</sup> Rüsen, J., 1992

habilidades para interpretar el pasado y el presente, y tomar decisiones usando una “razón histórica<sup>225</sup>.”

Entonces, tenemos que el conocimiento histórico nos da las herramientas para una toma de decisiones posibilitada desde la llamada razón histórica, y de igual forma, provee habilidades para una relación interpretativa de pasado-presente, y que, antes que todo, es resultado de un proceso de construcción, elemento que enfatizo. Importa también, considerar lo que Plá expone sobre la diferencia<sup>226</sup> entre la historia como asignatura escolar, y el conocimiento histórico que resulta del trabajo historiográfico; el conocimiento histórico que se construye en la escuela aplica la significación del pasado a partir del uso público que lo social da a la historia<sup>227</sup>.

Esta diferenciación importa dado que mi propuesta quiere confirmar que el enseñante de la historia tiene la necesidad de acercarse durante su primera formación, al trabajo historiográfico y a los demás componentes disciplinares, sin dejar de lado que al momento de desplegar proyectos de una enseñanza institucional de la historia, habrá de dar peso a los usos públicos que ésta tiene. Recordemos que el LEED, como espacio de formación emergente, busca cubrir las necesidades formativas que el currículo ha dejado fuera, y que, según argumento, son de relevancia para la enseñanza.

De esto deviene un problema que me permite complejizar en torno a la formación del enseñante, y es que éste se ha de enfrentar al conocimiento histórico que resulta de la historiografía, aunque en la Escuela Normal no le enseñen propiamente a realizar investigación histórica, y al conocimiento histórico que se construye en los lugares institucionalizados de educación. Esta es la espacialidad del laboratorio, que es en sí la propuesta teórica que he expuesto a lo largo de mi tesis.

A este constructo referencial de conocimiento histórico, le sumo, a manera de base, la propuesta de Zemelman, que no sólo habla de conocimiento histórico, sino que agrega el carácter político propio de la visión crítica de la construcción del conocimiento. Lo político representa la *praxis*, el desenvolvimiento del sujeto crítico a través de las

---

<sup>225</sup> Rüsen, J., 1992 citado en Santiesteban, A., *La formación de competencias de pensamiento histórico*, en Clío & Asociados, n° 14, 2010, p. 44

<sup>226</sup> García, F., y Gómez, C., *Una historia invisible. La sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en la educación primaria y secundaria*, en Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad, de personas, lugares y temáticas, García, R., Hernández, A., De la Montaña, J., (eds.), 2015, Pp. 759-767

<sup>227</sup> Plá, S., 2013

estructuras hermetizadas y solidificadas. En el marco del conocimiento histórico-político “no podemos hablar de una objetividad ajena al sujeto y a sus prácticas sociales.”<sup>228</sup>

¿Cuál es la tercera ala que el autor chileno nos abre cuando sumo su planteamiento a esta propuesta? Ya no solamente hablamos de un conocimiento histórico que se construye desde la historiografía, y de uno que se construye desde la historia que se enseña en la escuela, además hablamos de uno que se construye desde el presente. La persona se enfrenta a “la necesidad de estudiar los fenómenos en el mismo momento en que se desarrollan; tal es el caso del conocimiento exigido por la *praxis* o conocimiento histórico-político<sup>229</sup>.”

El enseñante es agente epistémico, referente didáctico, ciudadano y como tal, abanderado político. Esta triada de caracteres lo circunscriben mas no lo definen, le formulan referentes epistémicos, esquemas cognitivos que habrá de reconocer antes, durante y después de su desarrollo de un proyecto de enseñanza. ¿Qué entiendo por proyecto de enseñanza? El momento en que el enseñante se agrupa para participar de procesos de enseñanza-enseñanza, en donde él aprende mientras enseña, y los otros participantes enseñan mientras aprenden<sup>230</sup>.

## VII. Tres propuestas de secuencias pedagógicas.

Una vez expuestas las bases y marcos teóricos y metodológicos del *Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar* (LEED), haré la propuesta de tres secuencias pedagógicas para el desarrollo de lo dialógico, dentro de la emergencia formativa de pensamiento epistémico del enseñante de la historia. Las secuencias formuladas parten de las necesidades formativas que arrojó el análisis curricular y, reconocen a los actores, condiciones espaciales, y temporalidades LEED.

Como lo vengo haciendo al inicio de algunos acápite, propongo una premisa que me permita englobar lo que en ellos expongo, dando mayor consistencia al eje de mi tesis, y ampliando la claridad de quien se acerque a ella, sea como referente metodológico,

---

<sup>228</sup> Zemelman, H., *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*, 1992, p. 25

<sup>229</sup> *Ibid.*, p. 47

<sup>230</sup> Freire, P., 1997

como punto para el análisis teórico, o bien como hoja de ruta para preguntar la historia y dialogar la *episteme*.

Para este último acápite del capítulo tercero y de la tesis misma, me interesa recordar que “la metodología didáctica se convierte (...) en el territorio donde confluyen y se hacen visibles todas las asunciones científicas e ideológicas de los enseñantes en relación con las decisiones de su praxis<sup>231</sup>.” A partir de este primer referente, quiero explicar porqué nombro a estas tres propuestas como *secuencias pedagógicas*, reconociendo la importancia de la didáctica en los proyectos de enseñanza de la historia.

Mi argumentación parte del diálogo interdisciplinar que la pedagogía entabla con las ciencias de la cognición, para definir las condiciones teóricas y metodológicas que permitan al enseñante tener claridad en su punto de partida, el campo de acción frente a él, y el abanico de posibilidades para expandirse en el desarrollo de un proyecto de enseñanza, según el decurso muestre necesitarlo. Es la pedagogía quien a partir de la reflexión y teorización metodológica, se arroga la articulación de las líneas que se encuentran en una propuesta didáctica<sup>232</sup>.

Freire expone que para enseñar se requiere de rigor metódico, y que el enseñante se empeñará en mostrar que será por medio de dicho rigor que el agente epistémico habrá de acercarse a los “objetos cognoscibles<sup>233</sup>.” ¿Qué característica diferencia el rigor del que Freire nos habla, del discurso bancario, que es otra de las categorías que el pedagogo propone en su *Pedagogía del Oprimido*? Un proyecto de enseñanza que se propone y desarrolla desde el rigor metódico no tiene la pretensión de agotarse en el “tratamiento” del objeto o del contenido hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente<sup>234</sup>.”

Una secuencia pedagógica deberá responder a la plasticidad del conocimiento, de forma que pueda sufrir modificaciones por quienes la ponen en marcha, incluso cuando entre quienes la desarrollan se encuentre quien hizo la propuesta inicial. Es a partir de la teoría crítica que sabemos que “la metodología debe estar siempre sujeta a un reexamen de

---

<sup>231</sup> Maestro, P., *Epistemología histórica y enseñanza*, en Revista Ayer, n° 12, 1993, p. 135

<sup>232</sup> De la Hoz, J., y Hard, E., *Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*, en Revista Innova Educación, n° 4, vol. 4, 2022

<sup>233</sup> Freire, P., *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 2019

<sup>234</sup> Freire, P., *Op. Cit.*, Pp. 27-28

sus fundamentos teóricos a la luz de lo que la práctica vaya desvelando. La teoría educativa ayuda (...) pero también puede construirse desde su propia acción<sup>235</sup>.” Una secuencia pedagógica no es hermética, ni tampoco obliga su desarrollo de principio a fin sin ajustes o cambios sustantivos. Las secuencias que ahora expongo responden a tres elementos que considero medulares para el laboratorio: 1) la apertura y no rigidez del conocimiento; 2) la episteme en la confección cognitiva del individuo; y 3) lo dialógico.

La primera propuesta de secuencia pedagógica (SP) la he nombrado “Del soliloquio al diálogo.” Busca tender un primer puente entre la introspección y verbalización desde lo individual, y la reflexión y pronunciamiento grupal y comunitario. Una segunda propuesta es nombrada “Mi diario epistémico. Reflexionar mi viaje a través del conocimiento histórico”, que pretende acercar a los agentes epistémicos un recurso para la documentación de las interrogantes, experiencias vivenciales, encuentros con sitios o momentos que los interpelan en el ámbito de la historia, sea desde lo individual o lo comunitario. Es también una secuencia pedagógica para la recolección de insumos que serán empleados en los encuentros dialógicos.

Finalmente propongo secuencia pedagógica nombrada “Dialogramas: hilos y narrativas en X (antes Twitter) como puntos de encuentro dialógico”, que invitará a los integrantes del LEED a utilizar una red social para formar parte de una comunidad virtual en donde puede plantear opiniones, interrogantes, abrir líneas de debate, defender o secundar argumentos, y confeccionar narrativas a partir de los llamados “hilos.”

Tabla 26 Secuencia pedagógica 1 Del soliloquio al diálogo

<b>SP1 – Del soliloquio al diálogo</b>	
<p><b>Marco de acción:</b> El agente epistémico reflexiona en lo individual sobre los elementos que considera describen su actual ubicación epistémica; detalla sus argumentos y localiza momentos, situaciones o casos que le permiten confirmar los puntos seleccionados en cada una de las cuatro áreas propuestas, correspondientes a herramientas empleadas dentro de los proyectos de enseñanza que desarrolla.</p>	
<p><b>Contexto focal:</b> Esta secuencia pedagógica</p>	

<sup>235</sup> Maestro, P., *Op. Cit.*, p. 140

<p>se enfoca en la población de futuros enseñantes que están cursando semestres de la Escuela Normal en los que se despliega la práctica de la enseñanza de la historia en la educación secundaria.</p> <p>Puesto que hablamos de reflexión individual y dialógica, la secuencia no descarta la participación de futuros enseñantes que aún no desarrollan proyectos de enseñanza en espacios áulicos.</p>	<p><b>Pregunta detonadora:</b> ¿En torno a las herramientas empleadas en tus proyectos de enseñanza, dónde te encuentras ahora?</p> <p>Revisa las siguientes propuestas, sombrea la casilla de cada columna que consideras que describe tu actual ubicación epistémica. Formula argumentos a las opciones seleccionadas y refuerza con casos y situaciones en las que confirmaste que dichas opciones te describen.</p>		
<p><b>Puntos de reflexión individual para el diálogo:</b></p> <p>Comprensión histórica</p>	<p>Evidencias</p>	<p>Comunicación</p>	<p>Aprendizaje personalizado</p>
<p>Puedo analizar y explicar un conjunto de ideas históricas — causas, interpretaciones, significación, diversidad, cambio —</p>	<p>Puedo respaldar mis respuestas con pruebas relevantes</p>	<p>Organizo cuidadosamente mi trabajo y utilizo palabras o conceptos propios de la historia, para explicar mis ideas</p>	<p>Demuestro independencia en mi forma de trabajar</p>
	<p>Puedo usar un conjunto de fuentes para ayudarme a alcanzar una conclusión, juicio o posicionamiento</p>	<p>Organizo mi respuesta a una pregunta en párrafos claros y bien estructurados</p>	<p>Puedo trabajar de forma independiente sin apoyo extra</p> <p><b>Pregunta de refuerzo:</b></p> <p>¿En qué momentos requiero apoyo para continuar desarrollando mi</p>

Soy capaz de reflexionar sobre una serie de ideas diferentes y llegar a mis propias decisiones y conclusiones acerca de la idea histórica abordada			proyecto de enseñanza de la historia?
	Puedo usar las fuentes para apoyar mis argumentos clave	Puedo extraer conclusiones claras y equilibradas	Demuestro que puedo formular mis propias interroganes e iniciar mis propias investigaciones
	Puedo dar razones por las que una fuente es útil y fiable	Utilizo una serie de ideas y palabras complejas con precisión	Colaboro con otros y ayudo a construir nuevos aprendizajes a partir de sus planteamientos iniciales y dudas detonadoras
Puedes describir la idea histórica que se está abordando	Puedo comentar cómo se ajusta una fuente al período que estás abordando	Organizo con claridad las partes de tu texto utilizando tecnicismos para explicar las ideas clave	Soy capaz de trabajar de forma independiente pero con apoyo ocasional  <b>Pregunta de refuerzo:</b>  ¿En qué momentos requiero apoyo para continuar desarrollando mi proyecto de enseñanza de la historia?
	Selecciono cuidadosamente información de una serie de fuentes para	Formulo mis respuestas en la discusión de la sesión, relacionando los puntos clave y	Puedo responder a preguntas clave con mis propias ideas y comienzo a pensar acerca de plantear

	apoyar mi argumento	empleando términos e ideas históricas	mis propias interrogantes
	Empiezo a pensar en las fuentes como algo más que sólo información — pueden ser incompletas o tendenciosas —	Puedo llegar a una conclusión	Puedo trabajar de manera favorable como parte de un equipo
	Empleo algunos ejemplos relevantes para apoyar mis respuestas	Puedo escribir respuestas a preguntas con puntos cortos y claros empleando términos históricos	Puedo trabajar con otras personas pero prefiero que me indiquen tareas concretas a desarrollar en lo individual
		Puedo responder a interrogantes dentro del diálogo empleando términos e ideas históricos	Puedo responder a interrogantes si me han dado orientaciones claras

**Consideraciones finales:**

Es importante que te des la oportunidad de escribir tus reflexiones y puntos de profundización, ya sea en tu bloc de notas digital o en la libreta que has destinado como parte de las herramientas para tomar parte en el Laboratorio Experimental para la Epistemología Disciplinar.

**Fuente referencial<sup>236</sup>:**

La SP1 se formuló a partir del ejercicio denominado “Autoevaluación en la práctica en una escuela” de Alison Kitson, Susan Steward, Chris Husbands. Se modificaron las opciones para invitar a una reflexión individual, y se incluyeron un marco de acción, contexto focal, pregunta detonadora modificada, pregunta de refuerzo y las consideraciones finales.

<sup>236</sup> Husbands, Ch., Kitson, A., y Steward, S., *Didáctica de la historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, 2015, Pp. 149-150

Tabla 27 Secuencia pedagógica 2 Mi diario epistémico

<b>SP2 – Mi diario epistémico</b>	
<p><b>Marco de acción:</b> el agente epistémico registra los puntos de reflexión y duda a partir de una serie de interrogantes propuestas o bien que él mismo modifique o proponga para que se facilite su localización al momento de elaborar un inventario epistémico o un posicionamiento final.</p>	
<p><b>Contexto focal:</b></p> <p>Esta secuencia se propone a todos los agentes epistémicos que incluyen el LEED, ya que será desarrollada durante el tiempo que el agente permanezca como integrante del laboratorio.</p>	<p><b>Pregunta detonadora:</b> ¿Qué conceptos o categorías considero de mayor relevancia cuando recorro a fuentes bibliográficas para formular mis proyectos de enseñanza?</p> <p>Tu <i>diario epistémico</i> será tu registro de puntos referenciales que empleas para la confección de tus proyectos de enseñanza, por lo que es importante que lo uses siempre que te enfrentes a fuentes bibliográficas, físicas o digitales, o un diálogo informal sobre el tema de tu interés en torno a la enseñanza de la historia.</p>
<p><b>Interrogantes propuestas para llevar los registros en tu diario epistémico</b></p>	<p>Interrogantes generales al leer un texto o registrar elementos de una conversación o diálogo</p> <p>1 – ¿Cuáles son los problemas fundamentales planteados por el autor o mi interlocutor?</p> <p>2 – ¿Cuál es la cuestión central o tesis que aborda o define el autor? (Proponte formular de manera sintética, lo más claro y breve posible, la problemática del texto o del planteamiento que te ha hecho tu interlocutor)</p> <p>3 – ¿De qué forma fundamenta su tesis? (Se trata de localizar el hilo conductor de la argumentación y razones proporcionadas por el autor o interlocutor)</p> <p>4 – ¿Qué problemas de comprensión he tenido en la lectura de este texto o durante la conversación? a) con los términos o conceptos utilizados; b) con los argumentos esgrimidos; c) Puedes advertir que estos problemas de comprensión aparecen en el mismo momento en que te enfrentas a un texto o estás en medio de una conversación.</p> <p>5 – ¿La exposición de la tesis me convence? ¿Dónde se halla la fuerza de la argumentación?</p>

	<p>6 – ¿Puedo cuestionar algunas afirmaciones del texto o de mi interlocutor? ¿Cuáles?</p> <p>7 – ¿Soy capaz de formular y fundamentar alguna tesis contraria a la del autor o con quien converso?</p> <p>8 – ¿El autor o mi interlocutor abordan cuestiones importantes que después no desarrolla? ¿Cuáles?</p> <p>9 – ¿Puedo aportar algo al esclarecimiento de esas cuestiones?</p> <p>10 – En síntesis: ¿Qué me ha descubierto este texto o conversación? ¿En qué relación se encuentran las cuestiones que debatidas con mis conocimientos anteriores y con mis concepciones o expectativas?</p>
<p>Propuesta práctica para la aplicación del cuestionario con base en un texto, conversación o bien al formar parte de una conferencia, charla, coloquio, seminario, clase, mesa panel, conversatorio, etc., en torno a temas relacionados con la historia y la enseñanza de la historia.</p>	<p>Te proponemos un esquema sencillo para aplicar el cuestionario inicial:</p> <p>1 – Se comienza reformulando el texto del autor o la conversación a manera de interrogantes.</p> <p>Si por ejemplo, el autor dice: “El simple hecho de concebir la ciencia como posible es, de por sí, un presupuesto que tiene orígenes filosóficos y religiosos.”</p> <p>Se puede reformular de la siguiente forma: ¿Qué clase de presupuestos tienen las posibilidades de la ciencia?</p> <p>2 – Se vuelve sobre el texto así reformulado en interrogantes. Ahora se tratará de articularlo observando las preguntas o cuestiones más importantes y aquellas que sean dependientes de éstas.</p> <p>3 – Se intenta resumir las cuestiones centrales del texto en no más de 4 ó 5 líneas.</p> <p>4 – Se trata de formular en una frase de una o dos líneas la tesis central del autor.</p> <p>5 – Se recoge aquel tema o temas que pudiera servir para debate, estudio o profundización.</p>
<p><b>Consideraciones finales para su desarrollo:</b></p>	<p>Al considerar formar parte del LEED, el laboratorista y agente episémico comienza una serie de registros dentro de lo que denominamos “Mi Diario Epistémico” como un ejercicio permanente, que tiene como función principal el contar con insumos para el diálogo entre pares, o bien, como líneas para la</p>

	<p>introspección y el diálogo contextual. Se trata de recuperar los elementos epistémicos que abonan en la construcción del conocimiento y que en ocasiones se dan de conversaciones informales o encuentros académicos en los que no siempre se registran notas o reflexiones.</p> <p>Téngase en cuenta la importancia de periodicidades recurrentes, con periodos breves de distanciamiento entre laboratoristas. Los encuentros dialógicos (presenciales o vía remota) serán propuestos a conveniencia de los participantes. El agente epistémico robustece sus experiencias de enseñanza a través de profundizaciones reflexivas, procurando sumar pasajes de la literatura de la historia y su enseñanza que considere como referencia o respaldo de su argumento epistémico-pedagógico.</p>
<p><b>Fuente referencial<sup>237</sup>:</b>  La SP2 se formuló a partir de la propuesta denominada “Algunas sugerencias para la utilización de los textos” de José María Mardones y Nicanor Ursua. Fueron modificadas en tanto que esta secuencia propone considerar también el diálogo y la conversación como actos discursivos y a su vez como textos por analizar y a partir de los cuales se puede comenzar una reflexión o serie de reflexiones, individuales y grupales.</p>	

Tabla 28 Secuencia pedagógica 3 Dialogramas: hilos y narrativas en "X" como puntos de encuentro dialógico

<p><b>SP3 – Dialogramas: hilos<sup>238 239</sup> y narrativas en X (antes Twitter<sup>240</sup>) como puntos de encuentro dialógico</b>  <b>1ª Fase</b></p>	
<p><b>Marco de acción:</b> los participantes del LEED activarán una cuenta en “X”, comenzando por seleccionar las cuentas que seguirán, enfocándose en aquellas que muestran actividad relacionada con la historia y la enseñanza, pueden ser instituciones, círculos de investigación, laboratorios de Ciencias Sociales, redes o colectivos de estudios históricos, así como cuentas personales de historiadores, sociólogos, antropólogos, pedagogos, etc.</p> <p>La SP3 se propone como una secuencia de tres momentos: I) Apertura de cuenta en “X” y confección de red a partir de cuentas seleccionadas estratégicamente. II) Interacción con cuentas y publicación del trabajo realizado en el LEED, por parte de los laboratoristas. III) Localización de “hilos” de interés individual en referencia a temas de historia o su enseñanza, para el ejercicio dialógico.</p>	
<p><b>Contexto focal:</b> es una secuencia en la que se</p>	<p><b>Preguntas detonadoras:</b></p>

<sup>237</sup> Mardones, J., y Ursua, N., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, 2010, Pp. 9-10

<sup>238</sup> *Hilos de la plataforma X: todo lo que debes saber*, en <https://www.diariolibre.com/usa/actualidad/evergreen-usa/2023/11/10/hilos-de-la-plataforma-x-todo-lo-que-debes-saber/2444557>, 2023, última consulta realizada en marzo de 2024

<sup>239</sup> *Tuiteratura: los hilos de Twitter como forma de literatura más actual*, en <https://lowpost.com/tuiteratura-hilos-twitter-narrativa-actual/>, 2020, última consulta realizada en marzo 2024

<sup>240</sup> El 22 de julio de 2023 se anunció el cambio de nombre de “Twitter” a “X”

<p>invita a participar a todos quienes participan del LEED. Se propone que sea una de las primeras secuencias en desplegarse, esto con la finalidad de ir interactuando en la red social “X” (antes Twitter) para incrementar la participación y el recabo de puntos a dialogar.</p>	<p>I) ¿De qué manera podemos construir conocimiento a partir de los hilos compartidos en la red social “X”?</p> <p>II) ¿A través de qué ejercicios puedo verificar que la información compartida en “X” goza de veracidad y proviene de fuentes académicas?</p> <p>III) ¿Qué considero que tiene mayor relevancia en “X”: la opinión o el peso de la información compartida?</p> <p>IV) ¿De qué forma puedo recuperar las narrativas construidas en “X” para enseñar la historia? Es el momento para reflexionar qué tipo de conocimiento construyo, si sustituye, complementa o incentiva lo tradicional o lo disruptivo, si me estoy aferrando a encontrar soluciones o a fortalecer mis argumentos para enfrentar más problemas.</p> <p>V) ¿Las narrativas recuperadas son para consumo personal o a partir de ellas manejaré información y construiré conocimiento para terceras personas?</p>
<p><b>Cuatro ejercicios secuenciados</b></p>	<p>I) Activa tu cuenta en “X” para comenzar a familiarizarte con la dinámica de la red social; te proponemos realizar una primera consulta en línea sobre los cambios que ha tenido, tanto en lo que se refiere al nombre como a las posibilidades de redacción en número de caracteres, así como de imagen y video. Una de las recomendaciones a considerar es que el número de cuentas seguidas avance a la par del número de seguidores.</p> <p>II) Comienza por generar publicaciones a partir de los ejercicios LEED, de los encuentros efectuados, emplea más la estructura de opinión que de comentario especializado. En este momento importa que interactúes con las cuentas de tus compañeros, para generar una red de comunicación entre enseñantes. Recuerda que trabajar desde lo colectivo no implicar trabajar de manera colaborativa.</p> <p>III) Reflexiona y analiza la red de comunicación que has trazado entre tú y otros enseñantes de la historia a través de “X”. Es importante que lleves un registro de las consultas, tópicos, rubros o núcleos temáticos que has desarrollado a partir de narrativas recuperadas de dicha red social, esto reforzará tus posibilidades de análisis y te permitirá discriminar información con menor dificultad.</p>

	<p>IV) Pasado un periodo de familiarización con la dinámica “X”, reconocerás las formas en las que tu interacción se robustece y se posiciona en el contexto digital, por lo que será momento de confeccionar “hilos” a partir del diálogo LEED, al igual que hacer una selección de ellos para emplearlos como detonadores del ejercicio dialógico. Ten siempre presente que unirse a una red social te abre a una comunidad global, con alcances que sobrepasan tus contextos directos de desarrollo social y humano.</p>
--	---

**Consideraciones finales:** el laboratorista se detiene ante un *tuit* que considera relevante para incluirse en el esquema dialógico de la sesión, y una vez que lo ubica, lo comparte, lo justifica, toma de él los elementos que aportan a una red de conocimiento y al carácter experimental de nuestro laboratorio y, cerciorándose que ahora su discurso se ha enriquecido, lo arroja de nuevo a los cauces de fluctuación para pasar a alimentar esos cauces con una idea o propuesta propia. Aquí existe ya un ejercicio específico de los usos que buscamos aplicar en y desde “X”.

Como todo ejercicio en donde tenemos las redes sociales por herramienta, existen algunos peligros por sortear. En “X” uno de ellos es creer que una cuenta verificada maneja información veraz y confiable. Para hacer frente a este reto, el laboratorista habrá de desarrollar las habilidades de análisis y discriminación.

Es importante que como agente epistémico haga una reflexión individual y de manera grupal, sobre las implicaciones de formar parte de una red global, en donde la información fluye sin filtros ni medidas de contención, generando posibilidades de controversia y escarnio. Al tener como principio un ejercicio de carácter epistémico, se le pide que haga un inventario de los temas y agendas que le generan un conflicto interno (por ejemplo: ideologías de izquierda o derecha política; ecologismo o abuso animal; promoción de la Inteligencia Artificial; diversidad sexual o feminismo, etc., por mencionar sólo algunos de los temas mayormente controversiales).

El registro y seguimiento son parte importante del ejercicio dialógico, por lo que a partir de la autogestión y el acompañamiento, el laboratorista debe tener oportunidad de retroalimentación en vías de fortalecer y madurar sus participaciones en “X”.

**Fuente referencial**<sup>241</sup>: en 2010 el poeta y académico mexicano Aurelio Asiain (@aasiain / X) publicó una serie<sup>242</sup> de *tuits* — sobre la entonces red llamada Twitter — que serían recuperados por una la cuenta “X” @tuiteante, en donde el poeta radicado en el Japón, se expresaba de manera peculiar sobre el contexto de la red social y sus dinámicas que han cambiado con el paso de los años. Estos *tuits* servirán para un primer acercamiento de los laboratoristas LEED, a “X.”

<sup>241</sup> Asiain, A., *Hace diez años publiqué una serie larga de tuits sobre Twitter que tuvo mucho eco. No había “hilos”, el límite era 140 caracteres y la red menos vasta, lo cual cambia las cosas, pero sigo pensando básicamente lo mismo. La recopilación es de @tuiteante*, 2020, en <https://twitter.com/aasiain/status/1218748132902572032>, última consulta realizada en marzo de 2024

<sup>242</sup> Serie de tuiteos publicados por Aurelio Asiain (@aasiain) donde aborda la red Twitter de una manera peculiar, en <https://docs.google.com/document/d/1q61Jp9gw7OMIA3fCwDbYwTonmxjFY5lKtkOVsp3SHcM/preview>, última consulta realizada en marzo de 2024

Como se puede observar, las tres secuencias pedagógicas propuestas, responden a una primera fase de despliegue del laboratorio; el conjunto de secuencias abonan a la horizontalidad del espacio dialógico, de manera que se extenderán tanto como la vida del LEED, considerando que la permanencia y durabilidad en tanto formación emergente, no responde a una periodicidad delimitada. Importa que la reflexión individual y grupal sea permanente, así como la recuperación de insumos que permitan al agente LEED robustecer su habilidad en torno al pensamiento epistémico y a la construcción de herramientas para el desarrollo de sus proyectos de enseñanza de la historia.

## **Conclusiones**

A lo largo de este proceso de investigación he aprendido que el conocimiento es un devenir permanente, que jamás termina de construirse de una vez para siempre, que influyen en su construcción las condiciones contextuales, pero sobre todo la lectura que de ellas haga el agente epistémico, toda aquella persona que libre y de manera consciente plantea una serie de interrogantes sobre un punto de interés en su vida, en este caso, sobre las complejidades del universo educativo y de manera específica sobre la enseñanza de la historia.

Parte de las dificultades que he sorteado radican en los ejercicios de reflexión individual, en los que he tenido que revisar mis convicciones, mi agenda política —entiéndase ésta como el proyecto de una enseñanza para la libertad—, mis filias y fobias sobre las emergencias de la filosofía, en especial de la hermenéutica, la epistemología y la ontología. Resultado de la reflexión son las notas personales que expongo en este documento, de las que quiero resaltar los esquemas de creación propia a partir de las lecturas realizadas, y otros que había ideado en libretas desde hace algunos años, que gracias a este proyecto de tesis he madurado y logrado incluir con mayor solvencia teórica y metodológica. Esto lo comparto a manera de recordatorio: que esta propuesta aún puede ser mejor y que como enseñante de la historia tengo al responsabilidad de buscar oportunidades, sean institucionales o no, para mejorarlo, robustecerlo, dialogarlo y acercarlo a otros enseñantes que tengan interés en trabajar desde lo dialógico.

Durante este trayecto he experimentado una vorágine de sensaciones que van desde la frustración hasta el asombro. Frustración en los momentos de incertidumbre cuando la COVID-19 me arrebató de la posibilidad de llevar a Europa la entonces naciente propuesta de proyecto de investigación como parte del intercambio que la beca permite. Por otro lado el asombro cuando he descubierto que hay muchos enseñantes alrededor del mundo que emprenden proyectos emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como un amplio abanico de redes, colectivos, asociaciones, observatorios que de manera permanente están actualizando la literatura especializada a partir de investigaciones teóricas y prácticas.

Muchas de las ideas, comentarios y opiniones disciplinares que he compartido, comencé a formularlas desde mi primera formación en la Escuela Normal, y poder verlas como parte de mis argumentos formales y con el rigor metodológico de una tesis de posgrado, me asegura que mejorar mi contexto individual, social y pedagógico está en mis manos, en el trabajo personal y colaborativo que pueda emprender en un futuro próximo. El diálogo es una herramienta para construir, porque lleva de por medio la escucha interior y el intercambio de visiones con los otros, sean colegas o estudiosos de otras áreas del conocimiento.

Las complejidades teóricas en las que me he aventurado me significaron en más de una ocasión un cúmulo de dudas más que de respuestas, constandingo lo que dije en algunos pasajes del segundo capítulo, haciendo referencia a que la enseñanza desde la Teoría Crítica y el pensamiento epistémico, busca más problematizar que asegurar espacios de quietud intelectual. Supe entonces que no hay malos o buenos enseñantes, sino enseñantes empáticos o indiferentes con el rol político que están llamados a jugar en este presente del que tienen la invitación a leer, teorizar, complejizar y accionar nuevas propuestas para los abordajes de las Ciencias Sociales, reforzando o modificando los significantes que las comunidades educativas han impuesto a la historia como herramienta curricular y fuera de lo institucional, como plataforma crítica de participación y Democracia.

El análisis de los planes y programas que representan hitos en la formación de enseñantes de la historia dentro del Sistema de Educación Normal, no solamente me permitió formular el primer capítulo de mi propuesta, también me posibilitó desentrañar discursos temporales que emanan de los aparatos de poder del Estado, que siempre verá en la educación pública la posibilidad de diseminar sus agendas ideológicas con sus procesos ideologizantes, de donde viene que en México haya sufrido en los últimos 20 años varias reformas estructurales en materia educativa, respondiendo cada una a la visión social y antropológica que muchas veces obtusa tiene la temporal ostensión del Poder, especialmente el Ejecutivo, pero sin descartar el peso del Legislativo y los discursos respaldados desde la Constitución a través del Poder Judicial que hoy ve en peligro su autonomía fundamental.

En los primeros planteamientos de mi tema de investigación, la red social Twitter hoy “X”, ocupaba un lugar determinante para la elaboración de mi propuesta. Fue gracias al proceso de discernimiento y al acompañamiento de mi directora y co-director de tesis, que la ubiqué en el sitio de las herramientas que se pueden emplear para diversificar los espacios dialógicos, incluyendo categorías como el *flujo* y la *liquidez*. Así como propongo una secuencia pedagógica para incursionar en esta herramienta, he propuesto dos más en donde los registros, las interrogantes, la palabra escrita y hablada, tienen un rol determinante para preguntar la historia y dialogar la *episteme*. El tercer capítulo me presentó un reto mayor que los otros dos, el de confeccionar de forma visual una cartografía LEED que me permitiera exponer las complejidades que solamente habitaban en la abstracción de mis ideas como fruto de la plasticidad neuronal. El primer acápite de este capítulo fue sin lugar a dudas el que me llevó más tiempo llevar a su materialización. Y con esto quiero compartir la importancia de lecturas, que de igual forma me presentaron retos intelectuales, como las de Michel Foucault y Hugo Zemelman, y esa mirada de la razón desvelada a partir de las lecturas de Paulo Freire, Ana Zavala, y Silvia Duschatzky, y lo cercana que sentí la tesis de José Carlos Cardoza, también egresado del programa de Maestría en Enseñanza de la Historia de este instituto, hablo de una cercanía teórica, temática y epistémica, sus reflexiones afianzaron mis ideas.

Nuestra América camina sin bajar la guardia en el trazado de discursos epistémicos que le permitan construir su presente desde una independencia intelectual, y es en los institutos, centros de investigación facultades y escuelas que salen de sus muros, que se abren a los espacios emergentes de enseñanza, a la horizontalidad del conocimiento a través del debate y el diálogo abierto, en donde se gestan esas nuevas posibilidades de teorizar prácticas libertarias de enseñanza, con una visión crítica, con madurez colectiva del ahora que nos interpela. Concluyo esta tesis con la plena convicción de continuar en los derroteros de la *episteme*, de la divulgación de la conciencia histórica, en defensa de la permanencia de las Escuelas Normales, pero sobre todo de dar continuidad a esta propuesta teórico-metodológica para verla responder desde la práctica a las emergencias del pensamiento epistémico en los enseñantes de la historia.

## Bibliografía

- Abellán-García, Álvaro. *De la dialéctica a la dialógica*, Mar Oceana n° 31, pp. 97-125 1997
- Aguirre, Elina y Duschatzky, Silvia. *Des-armando escuelas*, Paidós, Buenos Aires, 2013.
- Attali, Jacques. *Historias del Tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 2016.
- Auge Marc. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Editorial Gedisa, España, 2000.
- Bauman, Zigmunt. *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
- Bauman, Zigmunt. *Sobre la educación en un mundo líquido*, Paidós, Buenos Aires, 2013.
- Bénédictte, Girault. *From Didactics to the Epistemology of History* translated from the French by Helen Tomlinson en *Annales. Histoire, Sciences Sociales* Volume 70, Issue 1, 2015.
- Benejam, Pilar. «*Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado*». En: Arrondo, Cristina y Bembo, Sandra (Ed.as). *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*, pp. 61-70. Rosario, Homo Sapiens, 2001.
- Betancourt, Fernando. *El retorno de la metáfora en la ciencia histórica contemporánea. Interacción, discurso historiográfico y matriz disciplinaria*. UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2007.
- Betancourt, Fernando. *Metáfora, interacción y saber histórico: el trabajo de sentido*, en *El retorno de la metáfora en la ciencia histórica contemporánea. Interacción, discurso historiográfico y matriz disciplinaria*, Serie Teoría e Historia de la Historiografía, 5, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 139-175, 2015.
- Bunge, Mario., *Epistemología*, Siglo XXI Editores, México, 2015.
- Burbules, Nicholas. *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu, Editores, Buenos Aires, 1999.
- Bronckart, Jean Paul, Plazaola-Giger, Itziar. *La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice*, Pratiques, Número 97-98, 1998.
- Camilloni, Alicia. *La didáctica no es un árbol. Didáctica general y didácticas específicas*, entrevista realizada por Bazán, Sonia y Devoto, Eduardo, en *Revista de Educación*, n° 4, 2013.
- Cardoza, José Carlos., *La región en busca de su pasado. Narrativas comunitarias como alternativa didáctica para la enseñanza de la historia en honduras*, Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNCH, 2023.

- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1991.
- Covarrubias, Francisco. *La teorización de procesos histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica*, UPN, México, 1995.
- Christoff, Daniel. *Continuidad y discontinuidad del tiempo vivido*, *Diánoia*, vol. 10, n° 10, pp. 165-181, 1964.
- Cruz, Ofelia Piedad. *Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión*, en *La escuela normal: una mirada desde el otro* / Patricia Ducoing Watty, coordinadora. 1ª ed. México, D. F. : UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013, (IISUE educación)
- De Sousa Santos, Boaventura. *Una epistemología del sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*. México, Siglo XXI, CLACSO, 2009.
- De la Hoz, J., y Hard, E., *Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*, en *Revista Innova Educación*, n° 4, vol. 4, pp. 48-64, 2022.
- De la Montaña, Juan Luis. *Epistemología y didáctica de la Historia: clave esencial en la formación didáctico-disciplinar del profesorado*, *Epistemología y didáctica de la Historia: Clave esencial en la formación didáctico-disciplinar del profesorado*. Clio & asociados, n° 21, 177-190, 2015.
- De la Montaña, Juan Luis, (2016) *Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado*, en *CLIO. History and History teaching*, n° 42, 2016.
- Díaz, Ángel. *Didáctica y currículum*, Paidós, México, 2019.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, <https://www.cevie.dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>, consulta en línea realizada el 30 de junio de 2020
- Ducoing, Patricia. *La escuela normal: una mirada desde el otro* en *La escuela normal: una mirada desde el otro* / Patricia Ducoing Watty, coordinadora. -- 1ª ed. México, D. F. : UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013, (IISUE educación)
- Elias, Norbert. *Sobre el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 2022.
- Fernández, Ana María. *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Colección Sin Fronteras. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2007
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*, Siglo XXI Editores, México, 2010.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI Editores, México, 2022.

- Freire, Pablo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI Editores, México, 2011.
- Freire, Pablo. *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI Editores, México, 2019.
- Gallo, Luz Elena. *Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo*, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 39, n° 2, abril-junio, pp. 199-205, 2016.
- García, Adriana Aida. *Atraverse a pensar. Del “pensar teórico” al “pensar epistémico”*, Veredas da História, [online], v. 15, n. 1, p. 21-47, Mendoza, Argentina, 2022.
- García, F., y Gómez, C., *Una historia invisible. La sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en la educación primaria y secundaria*, en Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad, de personas, lugares y temáticas, García, R., Hernández, A., De la Montaña, J., (eds.), pp. 759-767, Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria del Profesorado de Diáctica de las Ciencias Sociales, Cáceres, España, 2015.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI Editores, México, 1992.
- Gutiérrez, Martha Cecilia. *El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Uni-Pluriuniversidad, vol. 11, n° 2, pp. 83-96, 2012.
- Han, Byung-Chul. *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Penguin-Taurus, Colonia, 2021.
- Huizinga, Johan. *Homo ludens*, Alianza Editorial, Madrid, 2007.
- Husbands, Chris, Kitson, Alison, y Steward, Susan. *Didáctica de la historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, Ediciones Morata, Madrid, 2015.
- Levín, Florencia. *Esbozos para una epistemología de la historia reciente*, Memoria Académica, Universidad Nacional de la Plata, Argentina, pp. 69-74 2014.
- Lozada, Blithz. *Narrativa histórica y epistemología de la historia*, ponencia presentada al Primer Congreso Multidisciplinario de Historia organizado por la Carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, 2014.
- Maestro, Pilar. *Epistemología histórica y enseñanza*, en Revista Ayer, n° 12, pp. 135-181, 1993.
- Mardones, José María, y Urusa, Nicanor. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Editorial Fontamara, Barcelona, 2010.
- Martínez, Miguel. *Epistemología de las ciencias humanas en el contexto Iberoamericano*, Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos, Osorio, Francisco (edit.), LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2014.

- Mazza, Diana. *Las temporalidades en las situaciones de enseñanza. Cuestiones epistemológicas de un diseño de investigación*, Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, n° 25, pp. 24-30, 2007.
- Medrano, Verónica, Ángeles, Eduardo, y Morales, Miguel Ángel. *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, 2017, INEE.
- Moreno, Mónica. *Los organismos internacionales y las políticas de formación docente*, en *La escuela normal: una mirada desde el otro* / Patricia Ducoing Watty, coordinadora. -- 1ª ed. México, D. F. : UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013, (IISUE educación).
- Mudrovic, María Inés. *Algunas consideraciones epistemológicas para una 'historia del presente'*, Hispania Nova Revista de Historia Contemporánea, n° 1, 1998.
- Neurath, Otto., *Foundations of the Social Sciences*, The University Chicago Press, Chicago, 1944
- Paredes, Juan Pablo. *Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social*, Revista de Estudios Sociales, n° 48, pp. 125-138, 2014.
- Paul, Herman. *La llamada del pasado. Claves de la teoría de la historia*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza España, 2016.
- Pérez, Enrique. *Plurales y singulares en* <https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2021/04/06/plurales-singulares-46114519.html>, 2021 (consulta hecha el 13 de febrero de 2024).
- Plá, Sebastián. *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*, en *Secuencia* n° 84, 2013
- Rengifo, Jhon Alexis. *La emergencia del pensamiento*, en *Revista Análisis*, vol. 51, n° 94, pp. 17-36, 2019.
- Ricœur, Paul. *Sí mismo como otro*, Siglo XXI Editores, México, 2020.
- Rodríguez, Angélica María. *La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica*, Sophia-Educación, vol. 16, n° 2, 2020.
- Rüsen, Jörn. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*, en *Revista Propuesta Educativa* n° 7, FLACSO, vol. 2, pp. 27-36, 1992.
- Sánchez, Mariana. *Retos, experiencias y oportunidades de la educación dialógica*, en *DIDAC* n° 83, pp. 3-6, 2024. Consultado en: <https://didac.iberomex.mx/index.php/didac/article/view/147>

Sánchez, Saturnino. *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria*, Siglo XXI Editores, Madrid, 2005.

Secretaría de Educación Pública, *El conocimiento histórico I. Finalidades y características*. Programa y materiales de apoyo para el estudio, 2002.

Secretaría de Educación Pública, *La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos*. Programa y materiales de apoyo para el estudio, 2002.

Secretaría de Educación Pública, 2022, *El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración*. Programa y materiales de apoyo para el estudio, 2002.

Secretaría de Educación Pública, *La enseñanza de la historia I. Enfoque didáctico*. Programa y materiales de apoyo para el estudio, 2002

Secretaría de Educación Pública, *La enseñanza de la historia III, Estrategias y recursos*. Programa y bibliografía sugerida, 2002.

Secretaría de Educación Pública, 2018, Programa del curso *Historia y formación integral de la persona*, 2018.

Secretaría de Educación Pública, 2018, Programa del curso *Historia y formación integral de la persona*, 2018.

Secretaría de Educación Pública, 2018, Programa del curso *Historia y formación integral de la persona*, 2018.

Secretaría de Educación Pública, Programa del curso *Gestión del aprendizaje de la historia*, 2018.

Secretaría de Educación Pública, Programa del curso *Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia*, 2019.

Secretaría de Educación Pública, Programa del curso *Evaluación de las competencias históricas*, 2020.

Secretaría de Educación Pública, Programa del curso *Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar*, 2020.

Secretaría de Educación Pública, Programa del curso *Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos*, 2021.

Secretaría de Educación Pública, Programa del curso *Hermenéutica de la historia*, 2021.

Secretaría de Educación Pública, Programa del curso *Epistemología de la Historia*, 2021.}

Secretaría de Educación Pública, Anexo 1 *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*, 2022.

Secretaría de Educación Pública, Programa del curso *Epistemologías: bases para la construcción del conocimiento de la historia*, 2022.

Silva, Joaquín. *Algunos rasgos de la ontología de la historia propuesta por Bernhard Welte y sus desafíos para la teología*, Teología y vida, vol. 52, n° 3, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011. Consultada en [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0049-34492011000200009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492011000200009)

Torres, Jurjo. *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 1998.

Vargas, Samuel. *Metafísica y la teoría del conocimiento*, Editorial Porrúa, México, 1977.

Villoro, Luis. *Filosofía para un fin de época*, Nexos, México, pp. 43-50, 1993. Consultado en: <https://www.nexos.com.mx/?p=6760>

Zavala, A., *Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza*, Práxis Educativa, vol. 1, n° 2, julio-diciembre, pp. 87-106, Paraná, Brasil, 2006.

Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*, Anthropos, El Colegio de México, México, 1992.

Zemelman, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México, 1996.

Zemelman, Hugo. *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Anthropos, Editorial, Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Autónoma de Chiapas, México, 2005.

Zemelman, Hugo. *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*, Espacio Abierto, vol. 30, núm. 3, Julio-Septiembre, pp. 234-244 Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, 2021.