



## ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: “La formación de docentes para la enseñanza de la historia en educación secundaria. Estudio comparado de los planes y programas de 1999 y 2018”. que presenta el candidato a Maestría en Investigación Educativa: **Josué Emir Ovelis Martínez**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. María Adelina Arredondo López, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 30 de marzo de 2022

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. María Adelina Arredondo López
LECTOR(A)	Dr. René Medina Esquivel
LECTOR(A)	Dra. Belinda Inés Rufina Arteaga Castillo
LECTOR(A)	Dr. Irving Reynoso Jaime
LECTOR(A)	Dr. Antonio Padilla Arroyo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

### Sello electrónico

**MARIA ADELINA ARREDONDO LOPEZ** | Fecha:2022-06-13 22:00:32 | Firmante

sdk8pmFdGfPfcG/GzMeXmkXUkml72+x3jZ6GttNQv7uNqHZyO4zAcS6rVD6q9/nDFnlWugS1OuGtY25o7sngnmd7qHCVNaQ1RZgfGG62AllPOOgGdZYV7poV+I9LuC3OMzZski+ljftiFV1XCmWj+X9/JNPF4jirk3JwYuKLaIK0PhEK3rG3WIAO/2g3y9Rs3h6a/uJVNRiEdv7ktUi2gXmwq42nmfAVakA2Y+Idc3FSf7w82n4Son72bWC39Sv47ZPaPr601EvDfDnt2c9oEhT5d3mHEBLs0WUytYSWhrSo3Pei3PvVqtrRU5A4pElk0Evb/7GM1c4kSeo+M89JIQ==

**IRVING REYNOSO JAIME** | Fecha:2022-06-13 22:26:52 | Firmante

SAhvwxvFQH5TdHclm6Bbxlwe8sM9NeMEPpdITAgpBL5CH20qfj1/Ka8opKBrDZALYSUMvEQ0Ug2FgTxRM/mucdE9me9ZdT7oS1nSyOe/ENt0QgyqCG98yCypggKt66d8nyLkG9iINF1sK/S/pOcbBRSc+xpVQ+Im29EaCl7mhumb0bTAdKJKJ2Uht1xJuFKZTelG6u+YBFQjJFfQFW7a8sZn2wIKyFjbayKeYbme/Do7lrlRrx+rUkwbphcPb3TJwW/P+EfxsjEzubBDRUy4JxKlG5SPWT2n2EEm3DRGW0bGlm77ElnKDI18HbVLPsw+ClhfRvs3Pg4oi5T5BeQ==

**BELINDA INÉS RUFINA ARTEAGA CASTILLO** | Fecha:2022-06-14 00:13:33 | Firmante

HOHA4+2LmCkjb7qWpFUAWoYdSF10H1RheCluVSg+0CQp19m3kMjvU6Va0+H0Y+4+ny/p+XiqSfbyBHod287dchNbdAmOKaYmRp6miJIN6H3Cp1EJbyrskeAOV4Yyh1491geTi+npM/O2cQlFaWro41zhRjLnS2K4hgr7abBZ+Pm0hU5/o+axMhAo1QfbC4nB/Q3WrSgkXslNEOZde7s5F4sEfyY11qVmgSiJODRp+P502cbdNW8WJx1IBEW5iw/K/VY9Cjb9wWsz86EEqr0PloeEqTurbSCT1019AnD4NMFxiAEHEx5Hbimm5Z4Mofsk6EkzZJOpe02bJNAM6Hw==

**ANTONIO PADILLA ARROYO** | Fecha:2022-06-14 07:20:10 | Firmante

voZ5EOOBt6qb/1AWxYoPZJUTJWhR+zNfPyzyQ4HQ7ArPoRXkjRpp1/vb5GvO0XOdbL2m1csEyby9NQpocJYSaVSmcN/SqUrxad8dRf8o4Y/bvsU1U1+GjMVQF9CAc9ppy2yRF CzsSr4PX1BN+o19HuwVoZylqbaLvzDBB2G0c5XhDGBnB5NnwY9UbwIMeDCHtRh1wo6+LKyeI3+hkZu3Xxfta7Ehpt7bhPOC9c0UMHaZV1/snxqZ9vXdBy3VYcK02vxPlrKIDP hx7rvKUadwGO7vLmcpbxDja2s01UaDK2imtSlyJk8pzB/APeugORx8yj//B0oSF7gL3hR2bJQ==

**RENE MEDINA ESQUIVEL** | Fecha:2022-06-14 15:00:50 | Firmante

YX76o9cX+3HOPwAojRhSEUZLjCZflnmfFijJlau4MC1zlr4zTW9nUrfKQ+QpUHZXE4SIaKnf00811cKoSqEbkTzAPgwe5qGgh79BH0W9HZ7gXW9B2MVm6ZGhCFgt7U10vyB8F GnPJmq5g0eZcWa//rLZzMwiL8uiMoDHwzPAI7BCF5b534qeCwvp/3QKyy134iVbbGB6QPbfvczSt0PvdExLsmlkRxMbnczV3cZ5jPy5lw3yrTmkR9Lwli4a1kHgnxVRnvALqWW9yi iBFND/Zrzr3ZiYxTvaAw+Gleq9ooheC+Vt47iQV2iOtUXnGOKkSl/kE1o7XZYqdgGMw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[gOwWfEG0j](https://efirma.uaem.mx/noRepudio/CqbbzmC0PCI5FSO1gkkKHrMARFQySOAH)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/CqbbzmC0PCI5FSO1gkkKHrMARFQySOAH>





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. ESTUDIO COMPARADO  
DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE 1999 Y 2018**

## **TESIS**

PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

**LIC. JOSUÉ EMIR OVELIS MARTÍNEZ**

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA ADELINA ARREDONDO LÓPEZ  
ICE, UAEM

COMITÉ TUTORIAL:

DR. RENÉ MEDINA ESQUIVEL  
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

DRA. BELINDA INÉS RUFINA ARTEAGA CASTILLO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD AJUSCO

DR. IRVING REYNOSO JAIME  
CICSER, UAEM

DR. ANTONIO PADILLA ARROYO  
ICE, UAEM

CUERNAVACA, MORELOS, JULIO DEL 2022

**Para Mary y Sophie**

## **Agradecimientos**

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca recibida durante la maestría.

Mi agradecimiento a mi comité de tesis por su entrega al haberme orientado, a la doctora Belinda Arteaga por su paciencia y orientación, al doctor Antonio Padilla por su análisis crítico que me ayudó en mejorar mi investigación, al doctor Irving Reynoso por su aliento para que continuara en la conclusión de mis estudios, al doctor René Medina por su fina lectura y recomendaciones. Y especialmente a mi directora de tesis la doctora Adelina Arredondo por su entrega en mi proceso de formación así como a sus valiosas aportaciones y orientaciones que me guiaron en mi trabajo de tesis.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1. Marco teórico conceptual</b> .....	17
1.1 El currículo escolar.....	17
1.1.1 Antecedentes históricos del currículo escolar.....	20
1.1.2 Teoría curricular.....	22
1.1.3 Elementos de análisis del currículo escolar .....	28
1.2 La Formación docente .....	30
1.2.1 ¿Qué es la formación docente? .....	30
1.2.2 ¿Cómo se originó la formación docente en México?.....	33
1.2.3 ¿Cuáles son los tipos de formación docente? .....	36
1.3 La enseñanza de la historia.....	40
1.3.1 La historia escolar .....	40
1.3.2 La enseñanza de la historia escolar en México.....	43
<b>Capítulo 2. Antecedentes históricos de los planes y programas de estudio de la formación de docentes para la enseñanza de la historia en el nivel de secundaria</b> .....	46
2.1 El impulso de la escuela secundaria en el México posrevolucionario	46
2.2 El Instituto de Preparación para Profesores de Educación Secundaria	48
2.3 Los programas de estudio para la preparación de maestros de secundaria de 1940 .....	50
2.4 La Escuela Normal Superior .....	52

2.5	Los programas de estudio del maestro en historia universal y de México de 1945 .....	54
2.6	Los programas de estudio del maestro en historia de 1959 .....	58
2.7	Los programas de estudio del profesor de educación media básica especializado en ciencias sociales de 1976 .....	62
2.8	Los planes de estudio de la licenciatura en ciencias sociales de 1983.....	67

**Capítulo 3. Descripción y análisis de los planes y programas de estudio de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia de 1999 .....**

3.1	Un cambio de rumbo económico y educativo .....	74
3.2	El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	77
3.3	Descripción y análisis de los planes y programas de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia de 1999 .....	86
3.3.1	Estructura curricular .....	86
3.3.2	Malla curricular .....	89
3.3.3	Perfil de egreso .....	90
3.3.4	Eje pedagógico .....	97
3.3.5	Eje didáctico .....	100
3.3.6	Eje disciplinar .....	104

**Capítulo 4. Descripción y análisis de los planes y programas de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria 2018 .....**

4.1	La alternancia política y la continuidad educativa .....	113
4.2	Una enseñanza para la evaluación y competencias .....	117

4.3	Reforma educativa 2012-2018 .....	122
4.4	Descripción y análisis de los planes y programas de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria 2018 .....	131
4.4.1	Estructura curricular .....	131
4.4.2	Malla curricular .....	132
4.4.3	Perfil de egreso .....	134
4.4.4	Eje pedagógico .....	138
4.4.5	Eje didáctico .....	141
4.4.6	Eje disciplinar .....	147
	<b>Capítulo 5. Comparación de los planes y programas de estudio de 1999 y 2018.....</b>	<b>154</b>
5.1	Estructura curricular .....	155
5.2	Malla curricular .....	157
5.3	Perfil de egreso .....	159
5.4	Eje pedagógico .....	163
5.5	Eje didáctico .....	166
5.6	Eje disciplinar .....	170
	<b>Conclusiones .....</b>	<b>176</b>
	<b>Anexos .....</b>	<b>182</b>
	<b>Bibliografía .....</b>	<b>184</b>

## **Siglas, acrónimos y abreviaciones**

ANMEB	Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica
ACE	Acuerdo para la Calidad Educativa
BM	Banco Mundial
CAM	Centro de Actualización del Magisterio
CNTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaliteg	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Subsecretaría de Educación Superior
DGSuM	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
ENS	Escuela Normal Superior
EXCALE	Exámenes de Calidad y Logro Educativo
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LEAHES	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria
LESEH	Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	Programme of International Student Assessment
PPE	Planes y Programas de Estudio
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de los Trabajadores
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional



## INTRODUCCIÓN

El interés por conocer cómo es la formación docente para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria surgió cuando comencé a impartir clases en una escuela secundaria particular en el año del 2016<sup>1</sup> al concluir la licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). En ese momento me pude percatar que mi formación y perspectiva de la historia era diferente a la de mis colegas que también impartían Historia pero que fueron formados en la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia en la Escuela Normal Superior (ENS), que es una de las instituciones encargadas de la formación docente para la educación secundaria<sup>2</sup> en el país. Hacia el año 2017 comencé a plantear mis primeras interrogantes sobre cómo es la formación del profesor de Historia, es decir, ¿Qué concepción de historia es enseñada en la ENS? ¿Cuáles son las teorías pedagógicas para la enseñanza de la historia? ¿Cuáles son los contenidos históricos que los estudiantes normalistas deben adquirir? ¿Qué estrategias didácticas se promueven?

Al siguiente año, con las políticas educativas del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se emprendió una reforma educativa desde el inicio de su sexenio que modificó la educación normal, cuyo propósito está en la formación de futuros docentes para el nivel educativo básico. Esto provocó que las licenciaturas de formación de docentes tuvieran cambios en sus planes y programas de estudio (en adelante PPE); en el caso de la enseñanza de la Historia correspondía a la

---

<sup>1</sup> Mi formación inicial como docente fue en la Escuela Particular Normal Superior “Benito Juárez” en Cuernavaca Morelos, en la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, que generalmente es una formación para el subsistema de telesecundarias que generalmente se ubican en regiones rurales.

<sup>2</sup> Existen otras instituciones como escuelas normales básicas que ofertan licenciaturas para la enseñanza de la secundaria como la escuela normal. Además, algunos Centros de Actualización del Magisterio (CAM) como el de Iguala Guerrero donde también forman docentes para la educación secundaria. A su vez los egresados de universidades de acuerdo con el perfil pueden dar clases en el nivel de secundaria y con la reforma educativa de Enrique Peña Nieto quedó abierta la posibilidad de poder concursar tanto los egresados de escuelas normales como los de universidad a través de un examen de oposición.

licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia de 1999 (LESEH), pero, tras las modificaciones, consecuencia de la reforma educativa, dicho programa se transformó en la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, (LEAHES). Como resultado de esta reforma también me interesó conocer cuáles fueron los cambios y continuidades de la formación del profesor de historia de ambos PPE de 1999 y 2018, por ello opté por realizar un estudio comparado en el cual pudiera contrastar y analizar los cambios y continuidades de la formación de docentes para la enseñanza de la Historia en el nivel de secundaria.

Estas reflexiones y circunstancias me condujeron a delimitar y a acotar mi trabajo de investigación con lo cual primero identifiqué que la formación docente es muy amplia y en ella convergen múltiples elementos para su análisis, por lo que decidí realizar un estudio histórico sobre la formación inicial docente para la enseñanza de la Historia a través de las fuentes documentales de los PPE de la LESEH de 1999 y de la LEAHES de 2018. Esta investigación pretende aportar una perspectiva histórica a través del estudio de los PPE de una misma licenciatura. Ello puede dar matices históricos importantes, así como vislumbrar los cambios y continuidades de la formación inicial docente para la enseñanza de la historia. Durante el transcurso de la presente investigación, pude encontrar que los PPE pertenecen al tipo de currículo oficial, según la clasificación de George J. Posner<sup>3</sup> que en el capítulo 1 analizaré a detalle dicho concepto.

Asimismo, los elementos del currículo oficial que analizaré en este estudio comparado serán los siguientes: a) perfil de egreso, ya que en él se puede observar el perfil profesional que se busca formar al cursar la licenciatura, así como las habilidades y destrezas que el futuro docente debe adquirir; b) el eje formativo pedagógico, porque en él se vislumbran las teorías, enfoques, así como el estudio sobre los adolescentes que son los sujetos con los cuales se pondrá en práctica su quehacer docente; c) el eje didáctico es el cómo enseñar y este está centrado en orientaciones o actividades didácticas dentro del proceso de enseñanza-

---

<sup>3</sup> George J. Posner, *Análisis de currículo* (México: Mc Graw Hill, 2005)

aprendizaje; por último d) el eje disciplinar corresponde a los conocimientos temas en el estudio de la historia, que en este caso es el qué enseñar. Con estos elementos seleccionados, pude obtener una aproximación general más no total sobre la formación inicial docente.

### **Justificación**

La importancia que tiene el hecho de estudiar el currículo oficial para la formación docente en Historia para el nivel secundaria muestra una veta importante para la investigación, ya que existen pocos estudios relacionados con el tema, como se verá en el estado del conocimiento.

Por lo tanto, para realización de este trabajo opté por hacer un estudio comparado de los PPE de la formación docente para la enseñanza de la historia de 1999 y 2018 para mostrar los cambios y continuidades a través de la perspectiva histórica, política y educativa. Además, para este estudio consideré un análisis del currículo oficial y de los elementos que lo conforman para conocer la manera en la que estos influyen en la construcción del perfil de egreso.

El análisis de los PPE tiene un potencial importante como fuente histórica ya que, a través de su diseño, estructura y contenido, es posible arrojar luz sobre aspectos económicos, políticos, sociales y educativos, así como sobre los elementos de poder que puede encerrar el currículo cuando se utiliza como un discurso de control, en este caso, sobre la formación de docentes en historia de nivel secundaria.

### **Estado del conocimiento**

Tras una revisión de la literatura relacionada con los estudios del currículo oficial en la formación docente para la enseñanza de la Historia, pude observar que son pocas las investigaciones las que abordan en profundidad este tema. Asimismo, luego de examinar los diferentes estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pude constatar que, si bien existen amplios campos de estudio sobre temas educativos, aún queda mucho qué estudiar sobre el currículo oficial para la formación de docentes para la enseñanza de la historia como línea de investigación. Por ello, la propuesta ante la problemática de

esta investigación fue dividir el tema en líneas, desde una perspectiva curricular, estas son investigación curricular, formación docente y currículo y enseñanza de la Historia en secundaria.

### *Investigación curricular*

El estado de conocimiento, elaborado por el COMIE, cita *La investigación curricular en México (2002-2011)*, coordinado por Ángel Díaz Barriga, una de las investigaciones más relevantes en el campo, el cual manifiesta que la investigación curricular en México es cada vez menos abordada. Díaz Barriga llega a esta conclusión luego de analizar los datos sobre la producción de investigaciones del estado del conocimiento de (1992-2002) y (2002-2011), lo cual indica que es una veta actual para el estudio del currículo.

Díaz Barriga, en su artículo “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”,<sup>4</sup> nos ofrece un panorama general del tema con enfoques teóricos y bases conceptuales que han funcionado como punto de partida de otras investigaciones. Conjuntamente muestra una breve historia sobre el estudio del currículum, y hace notar que antes del currículo existía el maestro-artesano, el cual era responsable de diseñar y organizar los contenidos, así como las estrategias de enseñanza. Y que con la era industrial se delineó el qué y cómo se va a enseñar.

Por último, en su libro *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Díaz Barriga realizó un estudio detallado sobre didáctica, programas y planes de estudio y docencia. Estos temas no se especifican en un nivel educativo, sino que trata de aplicarlos al sistema educativo en general.

### *Formación de docente y currículo*

En esta línea temática son importantes las aportaciones de Patricia Ducoing quien, en el primer capítulo del libro *Los procesos de formación 2002-2011* (vol. I), expone la poca reflexión y análisis sobre la formación docente; explica en una serie de

---

<sup>4</sup> Ángel Díaz Barriga, “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5, n.º 2 (2003): 81-93, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550205>, (18 de noviembre del 2020).

puntos hipotéticos las razones del porqué en México no existe un debate en este terreno. La autora menciona que esto es debido a “la escasa presencia de espacios destinados al trabajo teórico en las instituciones de educación superior y centros de investigación”,<sup>5</sup> lo que pone de manifiesto el poco interés sobre la formación docente como fenómeno educativo. Una de las propuestas de Ducoing que ha servido para esta investigación es la definición de formación docente<sup>6</sup> la cual me permitió trazar una idea más precisa sobre el tema, así como de su conceptualización.

Posteriormente, en el tercer capítulo del citado libro, Ducoing destaca el tema del currículo y la formación inicial de docente a través de una revisión sobre el currículo oficial y el currículo vivido; principalmente expone trabajos de docentes en formación para primaria y secundaria, pero nada sobre la enseñanza de la Historia. En los procesos de formación se pudo observar las diferentes problemáticas que los docentes enfrentan en el proceso de apropiación del currículo, lo cual, esto está alejado de la problemática de tesis planteada.

En la obra *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, coordinada por Patricia Ducoing, a lo largo de sus 12 capítulos, las autoras abordan desde diferentes perspectivas de análisis las escuelas normales básicas (primaria) y superiores (secundaria), que van desde políticas internacionales y su influencia en el sistema educativo mexicano, la matrícula de las escuelas normales, hasta las reformas, práctica docente y nociones de identidad docente. La obra ofrece un panorama general de la situación de la educación normal desde los años noventa hasta la primera década del siglo XXI.

Por otro lado, en el artículo “La formación docente y las escuelas normales. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas en México”, Catalina Olga Maya Alfaro expone un detallado panorama sobre las políticas educativas que se

---

<sup>5</sup> Patricia Ducoing Watty, coord., *Los procesos de formación 2002-2011*, vol. I (México: ANUIES, COMIE, 2013), 50, <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>.

<sup>6</sup> Patricia Ducoing Watty, “Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros” (ponencia, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2007), 2 <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178596775.pdf>.

han implementado en la formación docente a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Plantea que la educación deja de ser un bien simbólico y se reconfigura como un bien de mercado.<sup>7</sup> Además, pone énfasis en el currículo de la formación de profesores como una formación que privilegia el mérito individual de acuerdo con las políticas actuales.

Sebastián Plá en su artículo “Un panorama sobre la formación de docentes en historia en México”, expone en líneas generales sobre la enseñanza de la historia en las escuelas normales para la formación de docentes de primaria y secundaria, así como sobre la formación de profesores en la carrera de Historia en las universidades. Lo que destaco de este autor es el espacio que dedica a la formación de docentes para el nivel de secundaria, en el cual hace una crítica a los PPE de la licenciatura de Educación Secundaria con especialidad en Historia de 1999, en la que menciona que los Annales es el único enfoque historiográfico para el estudio de la historia; además, señala que el profesor se convirtió en un solo ejecutor de programas de estudio, dejando su parte crítica que carnetizaba al profesor durante el siglo XX.<sup>8</sup>

Pedro Miralles Martínez, Raquel Sánchez Ibáñez y Laura Arias Ferrer investigaron sobre las problemáticas que enfrenta la formación del profesorado para la enseñanza de la historia en el año del 2013 en España, señalan que “pese a la importancia que hasta el día de hoy se ha dado a la adquisición de contenidos históricos, encontramos una general falta de preparación científica y culturalmente importante.”<sup>9</sup> Esta aseveración da una idea de las dificultades de la formación así

---

<sup>7</sup> Catalina Olga Maya Alfaro, “La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas”, *Revista Educación y Pedagogía*, 22, n.º 58 (2011): 51-64, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7806> (26 de noviembre del 2020).

<sup>8</sup> Sebastián Plá, “Un panorama sobre la formación de docentes en historia en México”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n.º 10, (2012): 33, [https://www.academia.edu/2644376/Un\\_panorama\\_sobre\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_de\\_docentes\\_en\\_historia\\_en\\_M%C3%A9xico\\_An\\_overview\\_on\\_the\\_training\\_of\\_history\\_teachers\\_in\\_M%C3%A9xico](https://www.academia.edu/2644376/Un_panorama_sobre_la_formaci%C3%B3n_de_docentes_en_historia_en_M%C3%A9xico_An_overview_on_the_training_of_history_teachers_in_M%C3%A9xico) (5 de octubre del 2020).

<sup>9</sup> Pedro Miralles Martínez, Raquel Sánchez Ibáñez y Laura Arias Ferrer “La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional.” *Perspectiva*, no. 32, (2014): 504. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p497/29716>

como de verlo desde la perspectiva de España. Además Virginia Cuesta en su obra *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*, en el capítulo 3<sup>10</sup> muestra lo que se ha escrito sobre la formación de docentes de ambos países desde la década de los noventa hasta el años del 2014. Como en el anterior artículo con esto se obtiene un panorama sobre preocupaciones de la formación docente para la enseñanza de la historia en otros espacios.

### *Investigación en la enseñanza de la Historia en secundaria*

Una obra importante que plantea diferentes problemáticas de la enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos es el libro *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (2006), coordinado por Luz Elena Galván Lafarga, a saber: la enseñanza de la historia en la secundaria, el uso de los libros de texto, el conocimiento histórico o la historia en contextos educativos indígenas, por citar algunos. Además, esta obra expone las metodologías y herramientas didácticas que se empleaban en los inicios de la enseñanza en el país.

Por su parte, Belinda Arteaga y Siddharta Camargo realizaron un estudio interesante entre los años 2010 y 2011 titulado “¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes”, que tuvo el respaldo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Subsecretaría de Educación Superior (DGESPE), el cual, según los propios autores, está inspirado en un proyecto anterior, dirigido por la Dra. Andrea Sánchez Quintanar, la cual consistió en aplicar una encuesta abierta a la población de la zona metropolitana de la Ciudad de México para conocer “¿Cuáles son las condiciones actuales del conocimiento y la conciencia histórica en nuestro país?”.<sup>11</sup> El propósito del estudio

---

<sup>10</sup> Virginia Cuesta, *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*, México: Universidad Nacional de la Plata, 2019)

<sup>11</sup> Siddharta Camargo y Belinda Arteaga Castillo, “¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes.” *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, no. 11 (2012): 99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700010>

de Arteaga y Camargo es comprender la manera en que se estudia y se enseña la Historia en las escuelas normales públicas mexicanas.

La encuesta se aplicó a estudiantes de licenciatura en educación primaria y en educación secundaria con especialidad en historia. Entre sus conclusiones arrojó que “Los alumnos de estas instituciones pudieron aprender (sobre todo a partir de la memorización) [...] pero no adquirieron elementos teóricos, metodológicos y/o conceptuales que les permitieran comprender estos procesos”.<sup>12</sup> El estudio revela algo que sucede en las escuelas normales y que se manifiesta de igual manera en las aulas de educación primaria y secundaria.

Por otro lado, Sebastián Plá, en la obra coordinada por Joan Pagés, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (2014), realizó un balance general sobre lo que se ha escrito respecto al tema de la enseñanza de la historia en México. En primer lugar, menciona que a partir de la década de los ochenta comenzó a despertarse el interés por este tema, en especial por Josefina Zoraida Vázquez,<sup>13</sup> y hacia la década de los noventa menciona que Lerner, Lamóneda, Luz Elena Galván y Andrea Sánchez Quintanar construyeron los primeros cimientos para la conformación de este campo de investigación. Además, ya en el siglo XX, analiza lo que se realizó en esta temática tanto en el Cinvestav, y de coloquios como el *Coloquio Internacional Diálogos con el Pensamiento Historiador* de la BUAP 2003. Este libro sirvió para vislumbrar que la investigación en torno a la enseñanza de historia y la del currículo oficial para la formación de docentes en Historia de nivel es escasa y que recientemente se observa un creciente interés sobre el mismo.

Siguiendo con el autor, en uno de sus artículos recientes aborda el tema de los planes de estudio para la materia de Historia en la educación básica, de los PPE para la educación básica del 2017, junto con Xavier Ledesma, titulado “Gatopardismo y enseñanza de historia. Análisis de los Planes y Programas

---

<sup>12</sup> Ibid., 111

<sup>13</sup> La historiadora en los años setenta publicó: *Nacionalismo y educación en México* (1970), e *Historia de la educación en México* (1976).



propuesto por el Nuevo Modelo Educativo para la educación básica.” Los autores basan su análisis y crítica en tres temáticas: a) el estudio del currículo b) los saberes o disciplinas escolares como productos históricos y c) la pedagogía por la justicia social. Hacen énfasis sobre la reducción de contenidos “específicamente de todos aquellos relacionados con las condiciones de desigualdad producidas por el capitalismo contemporáneo.”<sup>14</sup> Si bien, realizan un análisis del discurso y los contenidos de la educación básica de lo que se enseña en Historia, deja de lado los sujetos que llevan a cabo la enseñanza que son los futuros profesores que se están formando con el currículo del 2018.

Otra obra importante es *La historia que se enseña y la enseñanza de la Historia*, coordinada por Perla Chinchilla Pawling, este libro “es el resultado de la reunión de los trabajos que, a partir del diplomado y el coloquio llevado a cabo en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia y la Revolución mexicanas en 2010”,<sup>15</sup> realizados en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México. Los trabajos abordan temáticas sobre la enseñanza de la historia de Colombia, Francia, España y, por supuesto, México. En el caso de nuestro país, Sebastián Plá habla sobre la investigación de la enseñanza de la historia de 1990 a 2010 haciendo un estado del conocimiento sobre esta temática.

Otro autor sobre el tema es Mario Carretero que ha realizado varias obras las cuales giran en torno al pensamiento histórico y al desarrollo cognitivo, algunas de sus obras son: *La enseñanza de las ciencias sociales* y *La construcción del conocimiento histórico*.<sup>16</sup> Haré referencia a su segundo texto, el cual plantea dos objetivos de enseñanza, uno que tiene que ver con “amar a su país” (enfoque romántico) y el otro “para entender su pasado” (enfoque disciplinario). Que ciertos elementos están presentes en un currículo oficial, ya sea como contenido o como

---

<sup>14</sup> Xavier Rodríguez Ledesma y Sebastián Plá, “Gatopardismo y enseñanza de la historia. Análisis de los Planes y Programas de Estudio propuesto por el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica”. *Cuestiones Pedagógicas* n.º 27 (2018-2019): 131, [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/27/Art\\_08.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/27/Art_08.pdf) (15 de noviembre del 2020).

<sup>15</sup> Perla Chinchilla Pawling, *La historia que se enseña y la enseñanza de la Historia* (México: Universidad Iberoamericana, 2020), 11.

<sup>16</sup> Mario Carretero et al., “La Construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa* n.º 39 (2013): 13-23, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710003> (2 de octubre del 2020).

propósitos. Además, realiza una serie de discusiones entorno al tipo de historia que se enseña que según la narrativa escolar lo va entrelazando con los actos cívicos, mitos que las refuerzan. Con la obra de Carretero se puede apreciar que en el caso mexicano no dista mucho con otros países del cómo se venía enseñando historia durante el siglo XX y por supuesto deja huecos sobre cómo esto se inserta en el currículo oficial.

Con la revisión de los anteriores trabajos se observa que no existen estudios sobre análisis del currículo oficial para la formación docente en la enseñanza de la Historia, por lo tanto, considero que el presente trabajo de investigación es pertinente y, a su vez, pretende ser un antecedente para esta línea de investigación.

A partir de lo anterior llegué a la definición de mis preguntas de investigación las cuales serán la guía para desarrollar la presente tesis. Estas se muestran a continuación.

### **Preguntas de investigación**

Como pregunta central ¿Cuáles han sido los cambios y continuidades del currículo oficial de 1999 y 2018, a partir de su diseño y elementos que lo conforman, respecto a la formación para la enseñanza de la Historia a nivel secundaria?

Como preguntas secundarias

- ¿Bajo qué contexto histórico, político y educativo fueron diseñados?
- ¿Cómo están estructurados y cuáles elementos componen a los planes y programas de estudio de 1999 y 2018?
- ¿Cuál es el perfil de egreso que propone cada currículo oficial?
- ¿Cuáles son los contenidos que integran los ejes formativos pedagógicos, didácticos y disciplinares?

Con estas interrogantes gracias a la reflexión y diferentes inquietudes me permitieron establecer mis objetivos del estudio comparado de la formación inicial docente para la enseñanza de la historia en el nivel de secundaria.

## **Objetivos**

El objetivo principal es conocer los procesos de la formación inicial de los profesores de secundaria a través del análisis del currículo oficial. Una manera de comprender los aspectos de un currículo es a través de un estudio comparado para poder identificar los cambios y continuidades de la formación inicial docente para la enseñanza de la Historia a través de dos planes y programas de estudio, el de 1999 y de 2018, considerando su contexto histórico, político y educativo, en lo general, y su estructura curricular, elementos y ejes formativos que lo conforman, en lo particular.

- Comprender el contexto histórico, político y educativo en los cuales fueron diseñados los planes y programas de estudios.
- Describir los planes y programas de estudio.
- Conocer la estructura curricular, así como los elementos que conforman ambos currículos.
- Analizar los ejes formativos pedagógicos, didácticos y disciplinares para la enseñanza de la historia en ambos planes y programas de estudio.
- Identificar los cambios y continuidades de la formación inicial docente para la enseñanza de la historia a través del currículo oficial de ambas licenciaturas.

Para llevar a cabo este objetivo, utilicé un análisis comparado como he señalado anteriormente. A continuación, detallaré brevemente el proceso por el cual elegí y apliqué este método de estudio.

## **Metodología**

El proceso metodológico consistió en una serie de pasos que sirvieron para tener una organización y estructura lógica que me ayudó a identificar la información pertinente para el trabajo de investigación, la cual pude analizar, comparar e interpretar. Así, utilicé las pautas metodológicas de Isabel Chong de su trabajo *Métodos y técnicas de la investigación documental*, donde describe las etapas del proceso de la investigación documental las cuales son: recopilación de información,

análisis y sistematización de la información e integración<sup>17</sup>. A su vez, para la realización de la investigación fue pertinente contextualizar históricamente los PPE de ambas licenciaturas con fuentes primarias y secundarias. A continuación, describo a detalle las etapas del proceso de investigación, basada en las pautas de Chong.

### *Recopilación de información*

La recopilación de fuentes primarias se obtuvo a través de una investigación donde se encontraron los PPE de las licenciaturas en la enseñanza de la historia de 1999 y 2018. A través de una primera búsqueda de páginas web pude localizar en el sitio de la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), vigente hasta principios del 2021 y que actualmente pasó a ser la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM),<sup>18</sup> los actuales PPE de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Asimismo, en una nueva búsqueda por Internet, principalmente en sitios de escuelas normales superiores del país, pude encontrar el currículo anterior, es decir, el de 1999, el cual fue localizado en un repositorio de la Escuela Normal Superior del estado de Querétaro.

Para el PPE de 1999 utilicé tres recursos documentales que conforman el currículo oficial. El primero es el *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos*, el cual establece los rasgos deseables del docente para la educación secundaria, los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, el mapa curricular y descripción de las asignaturas que se impartieron a manera de tronco común en las diferentes licenciaturas de la Escuela Normal Superior (ENS).

---

<sup>17</sup> Isabel Chong de la Cruz, "Métodos y técnicas de la investigación documental", en *Investigación y Docencia en Bibliotecología*, coord. por Hugo Alberto Figueroa Alcántara y César Augusto Ramírez Velázquez (México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007), 188, <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4716>

<sup>18</sup> Ahora tiene por misión: "proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica" (DGESuM, s.f.) [https://www.dgesum.sep.gob.mx/acerca\\_de](https://www.dgesum.sep.gob.mx/acerca_de).

El segundo documento es el *Campo de formación específica: Historia*, el cual aborda específicamente la formación inicial en la enseñanza de la historia, los ejes de formación en dicha especialidad y la malla curricular.

Por último, el tercer recurso documental lo comprende el conjunto de textos descriptivos de los programas de estudio, es decir, las asignaturas que se cursaron en la licenciatura de 1999. En estos documentos se pueden apreciar los contenidos temáticos, propósitos, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación del curso, el mapa curricular, así como la bibliografía recomendada.

Por su parte, el currículo oficial de 2018 se conforma de dos documentos. El primero es el plan de estudios de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria que presenta los antecedentes del actual plan, la fundamentación del proceso de rediseño del currículo, las orientaciones curriculares, el perfil de ingreso y de egreso, la organización y la distribución de horas y créditos de la malla curricular, los componentes de cada curso, el servicio social, las prácticas profesionales, así como las modalidades de titulación. El segundo recurso documental, al igual que en el plan de 1999, se conforma por el conjunto de documentos con las descripciones de contenidos temáticos de las diferentes asignaturas o materias que cursan los actuales estudiantes de la licenciatura. Cada texto se divide de la siguiente manera: propósito, descripción, competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso, estructura del curso, orientaciones para el aprendizaje y enseñanza, sugerencias de evaluación, unidades de aprendizaje, bibliografía básica y bibliografía complementaria.

Además, se realizó el acopio de fuentes secundarias para conocer los antecedentes investigativos y el contexto histórico.

#### *Análisis y sistematización de la información*

Esta etapa se llevó a cabo con base en tres pasos. Primero, identifiqué en ambos PPE el tipo de diseño curricular, es decir, la organización y estructura del *currículo oficial*. También, determiné cuáles son los elementos que deben conformar el

currículo, de acuerdo con Frida Díaz Barriga et al.<sup>19</sup>, para el plan de estudios, los cuales son: contenidos, organización de los contenidos, estructura de las asignaturas y mapa curricular. Para los programas de estudio utilicé datos generales, introducción, objetivos terminales, contenido temático, actividades, recursos necesarios y tiempos estimados. Para su sistematización y análisis realicé una serie de cuadros y tablas de contenido donde se muestran estos elementos.

Posteriormente analicé las mallas curriculares de ambos PPE las cuales muestran la organización semestral de las asignaturas que los estudiantes de la licenciatura deben cursar. Para esto, comparé ambas mallas curriculares e identifiqué que están conformadas por áreas o ejes formativos que constan de un conjunto de asignaturas enfocadas a un eje formativo en específico.

El segundo paso consistió en analizar los ejes formativos pedagógico, didáctico y disciplinar de cada PPE. Para ello, revisé el contenido (objetivos, propósitos, sugerencias didácticas, enfoques teóricos, bibliografía recomendada) de las asignaturas de cada eje formativo seleccionado. La información recabada se presentó en tablas, cuadros y esquemas que ayudan a mostrar la información obtenida.

En el tercer paso, una vez identificada la información, procedí con el análisis comparado, donde contrasté la información seleccionada de ambos PPE para analizar los cambios y continuidades que presentan los elementos. Utilicé el método comparado ya que con él pude contrastar la estructura curricular, el perfil de egreso y los ejes formativos: pedagógicos, didácticos y disciplinares de los PPE de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia (LESEH) de 1999 y de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES) del 2018. Esto porque “la comparación como un procedimiento sistemático y ordenado para examinar relaciones, semejanzas y diferencias entre dos o más objetos o fenómenos, con la intención de extraer

---

<sup>19</sup> *Metodología del diseño curricular para educación superior* (México: Trillas, 2012).

determinadas conclusiones”.<sup>20</sup> Dicho método me permitió observar cuáles han sido los cambios y continuidades en relación con algunos elementos de la licenciatura para la formación de docentes en secundaria para la enseñanza de Historia. Además “la función del método comparativo es heurística, en cuanto ayuda a la perspectiva de comparación a lograr un entendimiento más profundo en la complejidad del correspondiente objeto de estudio y en cuanto anima a percibir más claramente la especificidad de cada caso”.<sup>21</sup>

### *Integración*

Por último, la integración y redacción del análisis se conformó en el presente trabajo de investigación conformado por los capítulos y apartados que a continuación describo.

En el primer capítulo desarrollo el marco teórico conceptual que sustenta esta investigación, en el cual, además de definir conceptos como currículo escolar, currículo oficial, formación docente, historia escolar, los abordo a partir de sus dimensiones histórica, política y educativa.

En el segundo capítulo realizo un esbozo histórico general sobre los programas de estudio de la formación de la enseñanza de la Historia desde 1940 hasta 1983. Además, hago una introducción en este capítulo sobre los procesos históricos que dieron origen al establecimiento de las escuelas secundarias federales y la Escuela Normal Superior en el México posrevolucionario.

Por su parte, en el tercer capítulo realizo una contextualización histórica en la que destaco los procesos de cambio y reformas que dieron origen al diseño de los planes y programas de estudio. Posteriormente realizo una descripción y análisis

---

<sup>20</sup> *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, s. v. “Método comparativo”, acceso el [20 septiembre del 2021] <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/index.html>

<sup>21</sup> Dieter Nohlen, “El método comparativo”, en *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política*, vol. III, ed. por Herminio Sánchez de la Barquera y Arroyo (México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México), 45.

de dichos planes de la LESEH de 1999. El cuarto capítulo sigue esta misma línea, pero enfocada en la LEAHES, de 2018.

Para finalizar, en el quinto capítulo presento el análisis del estudio comparado de acuerdo con los elementos seleccionados de los planes y programas de estudio de ambas licenciaturas.



# CAPÍTULO 1

## MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

### 1.1 El currículo escolar

El currículo como una construcción sociocultural ha estado presente en diferentes épocas en la historia de la humanidad. Es hasta el siglo XVII que se le denomina currículum al conjunto de estudios prescritos, que deben cursarse en una institución educativa. El currículum como concepto ha tenido múltiples definiciones y enfoques a partir de los cuales se ha estudiado. Al ser un concepto, el currículo también es una construcción que en los diferentes avatares de la historia de la educación del mundo occidental se fue perfilando al punto que lo concebimos hoy en día. Gracias a los estudios curriculares del siglo XX y lo que va del XXI se ha demostrado que este concepto no es estático, por el contrario, como demostraré en esta investigación, con el tiempo ha adquirido nuevos significados y su complejidad se ha hecho mayor.

Es necesario para la comprensión del currículo partir por su definición, para esto analizaré las distintas acepciones que diferentes autores le han dado al concepto; con esto, busco dimensionar lo complejo que es por sus diferentes acepciones. Para comenzar, la palabra *currículo* proviene de *curriculum*, que a su vez “proviene del término de origen latino *currere* que en español significa carrera, caminata, jornada o recorrer un camino, es decir el direccionamiento del camino con la finalidad de lograr una meta”.<sup>22</sup> La Real Academia Española (RAE) define curriculum como “Relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona”;<sup>23</sup> por su parte, la palabra castellanizada currículo tiene tres acepciones: 1) plan de estudios; 2) conjunto de

---

<sup>22</sup> Soraya Elizabeth Toro Santacruz, “Conceptualización de currículo: su evolución Histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa”, *Revista Publicando* n.º 11 (2017): 464 [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf\\_397](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397).

<sup>23</sup> *Diccionario de la lengua española*, s.v., “currículum,” acceso el 5 de marzo del 2021, <https://dle.rae.es/curr%C3%ADculum%20?m=form>

estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades, y 3) currículum.<sup>24</sup>

Tomando como base estas acepciones, a continuación, realizaré un acercamiento a las propuestas de definición de distintos autores para mostrar la diversidad y la complejidad que ha adquirido este concepto.

Las siguientes definiciones corresponden en cierto sentido a una concepción muy similar bajo la perspectiva de ver el currículo “como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o una guía del profesor”.<sup>25</sup> Franklin Bobbit define el concepto de currículo como “el conjunto de habilidades que [permite] a los alumnos adaptarse a la vida de adultos en la sociedad.”<sup>26</sup> Por otro lado, Ralph Tyler menciona que es “un documento que fija por anticipado los resultados de aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos”.<sup>27</sup>

Por su parte, Hilda Taba plantea que “Un currículo es un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo”.<sup>28</sup> Y además menciona que “el currículo, después de todo, es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura”.<sup>29</sup> Un punto en el que coinciden las anteriores definiciones es que tanto Tyler y Taba conciben el currículo como un documento establecido de manera prescrita que prepara a los escolares para la vida en sociedad a través de la planificación de los aprendizajes.

Frente a lo anterior, las siguientes definiciones consideran múltiples aspectos, y dejan de lado el currículo como un programa ordenado y preestablecido

---

<sup>24</sup> *Diccionario de la lengua española*, s.v., “currículo,” acceso el 5 de marzo del 2021, <https://dle.rae.es/curr%C3%ADculo%20?m=form>

<sup>25</sup> José Gimeno Sacristán, *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 2007), 15.

<sup>26</sup> José Contreras Domingo, *Enseñanza currículum y profesorado* (Madrid: Akal, 1994), 177.

<sup>27</sup> Apud Soraya Elizabeth Toro Santacruz, “Conceptualización de currículo: su evolución Histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa”, *Revista Publicando*, n. 11 (2017): 468, [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf\\_397](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397)

<sup>28</sup> Hilda Taba, *Elaboración del currículum* (Buenos Aires: Troquel, 1974), 11.

<sup>29</sup> *Ibíd.*

en el que no se toman en cuenta los aspectos cotidianos y del contexto del proceso escolar.

Shirley Grundy asegura que “El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.”<sup>30</sup> Según este autor resalta la importancia de la experiencia humana en el proceso de una construcción cultural sobre lo abstracto del concepto de currículo.

Por su parte, José Gimeno Sacristán menciona que “El curriculum, en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar”. Con lo anterior, el autor asevera que el currículo “refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y valores dominantes que rigen los procesos educativos”.<sup>31</sup>

Por último, Stenhouse concibe al currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezcan abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”<sup>32</sup> Según Soraya Elizabeth Toro Santacruz “Esto implica que la característica de la flexibilidad curricular, constituye un aspecto de relevancia en esta concepción del currículo [...] pasa de ser un documento rígido y cerrado, a una perspectiva abierta que permita modificar el documento oficial”.<sup>33</sup>

Como se puede observar, estas definiciones rompen en cierta medida con la concepción de que el currículo es un “manual” prescrito, para abordarlo como un proceso donde están presentes aspectos culturales, políticos, sociales, educativos e históricos. Y esto a su vez muestra lo complejo y diverso que puede ser su definición.

---

<sup>30</sup> Apud Sacristán, *El currículum...*, 14.

<sup>31</sup> Sacristán, *El currículum...*, 18.

<sup>32</sup> Apud Toro Santacruz, “Conceptualización...”, 470.

<sup>33</sup> *Ibíd.*

### 1.1.1 Antecedentes históricos del currículo escolar

En diferentes épocas de la humanidad, sin que se conceptualizara como currículo, existían planes o acciones establecidas en torno a la educación, con lo cual:

La historia del currículo no es la historia del término 'currículo' y su impacto cultural y educativo: del mismo modo a que un fenómeno no es la palabra con que se nombra, nos parece relevante diferenciar entre el origen del término curriculum (o currículo) y la génesis del currículo como recurso pedagógico de cada periodo histórico y cultural. Aunque el término 'curriculum' es relativamente reciente, como fenómeno y como concepto es ancestral, estable y adaptable a cada momento y cultura.<sup>34</sup>

Dicho lo anterior, en la Edad Antigua, en Atenas, el currículo tenía “como sustrato pedagógico y motivación social la paideia ateniense. Paideia, significa gr. educación o formación. Puede conceptuarse como un proyecto social basado en la educación y en un humanismo cívico.”<sup>35</sup> Con la escuela de Aristóteles, el currículo estableció lo siguiente: “Hasta los 7 años la educación era familiar y consistía en juego y gimnasia. De los 7 a los 14 años la educación era pública y su responsabilidad dependía tanto de la familia como del Estado. [...] Hasta los 20 años se perfeccionaban conocimientos de gramática, gimnasia, música y dibujo. Desde los 21 tenía lugar la educación del ciudadano y su perfeccionamiento moral.”<sup>36</sup>

Ahora bien, el currículo del mundo romano tenía su símil en el mundo griego ya que ahí también se incorporaron varios grados, los cuales eran:

a) Grado elemental (7 a 11/12 años) [...] La finalidad de este grado de escuela era adquirir una formación elemental, básica para toda la vida. El currículo atendía aprendizajes instrumentales (lectura, escritura, cálculo y civismo). [...]

b) Grado medio (12 a 16 años) [...] la finalidad principal de este nivel de enseñanza era el dominio de la lengua. La enseñanza y el currículo de este grado se apoyaba en textos de poetas griegos y romanos, de historia de geografía de mitología, de métrica, de física etc. [...]

c) Grado superior (desde los 20 años) [...] La finalidad principal de la etapa era la formación retórica o política de jóvenes prometedores [...] El currículo se centraba

---

<sup>34</sup> Agustín de la Herrán, “Currículo y pedagogías renovadoras de la Edad Antigua”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2012): 288, <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.pdf>

<sup>35</sup> *Ibíd.*, 293.

<sup>36</sup> *Ibíd.*, 301.

en la oratoria o elocuencia, incluyendo teoría de la oratoria, reglas, modelos o estilos de discurso —destacaba el modelo de Cicerón, que distinguía y describía el nivel ínfimo, medio y sublime, etc. [...]»<sup>37</sup>

Hacia la Edad Media, la educación estaba sujeta a la influencia del cristianismo, puesto que los principales centros educativos estaban en monasterios o en universidades. El tipo de currículo que existía estaba dividido en siete disciplinas, las cuales eran llamadas artes liberales, “se trataban del trívium (tres caminos), es decir la enseñanza de la gramática (comentario de textos clásicos), la retórica y la dialéctica (la lógica) y el cuadrivium (cuatro caminos), a saber, la geometría, la aritmética, la astronomía y la música”.<sup>38</sup> Las artes liberales se utilizaban “como herramienta propedéutica, al estudio de los textos, especialmente la biblia”.<sup>39</sup> Este modelo de educación era para los estamentos más altos y, por lo tanto, para la mayoría de los jóvenes, el currículum educativo estaba limitado a la formación catequética de su comunidad, según Manuel Lázaro Pulido.

En este recorrido histórico del currículo, como hecho social, es en el siglo XVII cuando aparecen los primeros registros donde se asocia el término *currículum* con un trayecto educativo. Según “Oxford English Dictionary [...] en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1663. La palabra aparece en un atestado de la graduación otorgada a un maestro, redactado en un formulario”.<sup>40</sup> La historia del cómo se fue introduciendo dicho término a la cultura escolar o educativa se dio en un momento de coyuntura social, religiosa y educativa en la Europa protestante del siglo XVII, esto gracias a la influencia del calvinismo<sup>41</sup> que provocó una reorganización educativa de las universidades protestantes, porque los seguidores de Juan Calvino planteaban “Una escuela bien ordenada, al igual que una iglesia

---

<sup>37</sup> *Ibíd.*, 302.

<sup>38</sup> Manuel Lázaro Pulido, “Principios educativos de la educación occidental: Edad Media”, *Revista Brasileira de Educação*, 23 (2018): 12, <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230035>.

<sup>39</sup> Lázaro Pulido, “Principios educativos...”, 12.

<sup>40</sup> David Hamilton, “Orígenes de los términos educativos *clase* y *currículum*”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 1 (1993): 202, <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>

<sup>41</sup> Doctrina reformista de Calvino, teólogo y reformador francés del siglo XVI. *Diccionario de la lengua española*, s.v., “calvinismo,” acceso el 6 de marzo del 2021, <https://dle.rae.es/calvinismo>.

bien ordenada, se consideraba esencial para el mantenimiento de las ideas calvinistas”.<sup>42</sup>

Según David Hamilton, Calvino utilizaba la expresión latina *vitae curriculum* (‘carrera de la vida’) sin connotación educativa alguna; en cambio, se atribuye la idea de currículum con sentido de trayecto de formación al escocés Andrew Melville, quién enseñó durante cinco años 1569-1574 en la academia de Ginebra,<sup>43</sup> centro educativo influenciado por el calvinismo. En 1574-1580, Andrew Melville se trasladó a Escocia y asumió la rectoría de la Universidad del Glasgow. Y es así como según David Hamilton, menciona que la inclinación calvinista por el uso figurativo de la expresión *vitae curriculum* se utilizó con un sentido educativo. Esto por supuesto influyó en la Universidad de Leiden, ubicada en los actuales Países Bajos, por el gran aprecio de las ideas calvinistas; esta universidad utilizaba el concepto *currículum* para referirse a un trayecto educativo, como se muestra en la siguiente cita: “habiendo completado el currículum de sus estudios”.<sup>44</sup> Este breve recorrido histórico muestra la transformación del concepto currículum y la acepción educativa que ha adquirido en distintas etapas, así como la inserción del concepto a los ámbitos educativos y el cual ha estado presente hasta nuestros días.

### **1.1.2 Teoría curricular**

Un texto importante para comprender las perspectivas teóricas del currículum es el artículo de Ángel Díaz Barriga, “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, en el cual se establecen dos perspectivas que convergen a lo largo del siglo XX en los Estados Unidos y que son fundamentales para comprender los estudios teóricos curriculares. Dichas perspectivas fueron originadas por John Dewey y Franklin Bobbit, las cuales se muestran a continuación.

La primera tiene su fundamento en la obra de John Dewey (1859-1952), *The child and the curriculum* (1902), donde planteó una perspectiva curricular que estaba “vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de

---

<sup>42</sup> Hamilton, “Orígenes...”, 202.

<sup>43</sup> *Ibíd.*, 203.

<sup>44</sup> Philip Christiaan Molhuysen, apud Hamilton, “Orígenes...”, 199.

cada estudiante”.<sup>45</sup> Es decir, que el currículo debe estar acorde con la realidad social y que el proceso educativo se construye con base en la centralidad del propio estudiante. Esta perspectiva fue muy interesante ya que respondía a las necesidades del individuo para desarrollarse y no a los intereses del poder económico o político. Al respecto, Dewey sentenció lo siguiente:

Abandonemos la idea de las materias de estudio como algo fijo y ya hecho en sí mismo, fuera de la experiencia del niño; cesemos de pensar en esta experiencia como algo rígido y acabado, veámosla como algo fluyente, embrionario, vital y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso.<sup>46</sup>

Con la anterior cita, se puede observar la idea de que el currículo debe ser un programa flexible, en comparación con la idea de un currículum rígido y estático que no considera los intereses reales del estudiante. Además, porque es una “reconstrucción que va de la experiencia presente del niño a la representada por las concreciones de verdad organizadas que llamamos materias de estudios”.<sup>47</sup> Esta perspectiva presentada, de acuerdo con Ángel Díaz Barriga, fue retomada hasta la década de los sesenta del siglo XX, cuando en los estudios del currículo comenzó a plantearse una perspectiva teórica que toma en cuenta los elementos que convergen en el ámbito de la *cultura escolar*.<sup>48</sup>

La segunda perspectiva curricular parte de las reflexiones de John Franklin Bobbit, profesor de la Universidad de Chicago durante la segunda década del siglo XX. En 1912 impartió el curso llamado “Currículo”, y en 1918 publicó *The Curriculum*. Esta obra es, para los diseñadores de currículos, la obra pionera en el planteamiento del estudio del currículo. La concepción curricular de Bobbit “parte de una visión más cercana a las instituciones, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas

---

<sup>45</sup> Ángel Díaz Barriga, “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n.º 2 (2003): 5, <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/83/147>.

<sup>46</sup> John Dewey, *El niño y el programa escolar* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1963), 30.

<sup>47</sup> *Ibíd.*, 31.

<sup>48</sup> “La expresión cultura escolar ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los 90 por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículum”. Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* (Madrid: Morata, 2006), 71.

de enseñanza”,<sup>49</sup> por lo tanto, según José María García, Bobbit “formuló críticas severas en contra de la educación tradicional de su época. Consideraba que la educación tradicional era inadecuada para responder a las nuevas condiciones de la sociedad cambiante”.<sup>50</sup> Además, “fue el primero en sistematizar un método de elaboración de currículo [...] Partiendo de la premisa de que la finalidad de la educación era preparar a los educandos para la vida adulta”.<sup>51</sup> Esto último contrasta con la “flexibilidad” del currículo como proceso educativo que proponía Dewey.

El establecimiento de la sistematización del currículo por Bobbit responde a las problemáticas educativas, económicas e industriales de la época en Estados Unidos, ya que la creciente industrialización que se venía gestando desde finales del siglo XIX por la gran migración de europeos a este país: “Entre 1905 y 1914 la afluencia total a Estados Unidos se cifró en más de 10 millones de personas de los que 9 millones procedían de Europa”.<sup>52</sup> Ante esto Martín Carnoy plantea que “Al aumentar la población y crecer la industria, las escuelas tenían un papel cada vez más importante en la preparación de la gente para su incorporación a la estructura industrial. Al hacerse más compleja la industria las escuelas tuvieron que cambiar también para satisfacer sus necesidades.”<sup>53</sup> Por lo que, uno de los objetivos que se planteó en la educación estadounidense en ese momento era “alcanzar mayor eficiencia en la preparación de los niños para papeles ocupacionales en la economía de expansión.”<sup>54</sup> Bajo este contexto económico-social en los Estados Unidos, se estableció una nueva forma de enseñanza, centrada en el currículo escolar, ya que a través de este se podía plantear qué enseñar, cómo enseñar, y para qué enseñar.

De modo que el método que propuso Bobbit “desprendió cientos de habilidades a los cuales les llamó *objetivos de la educación*”.<sup>55</sup> Para esto, según José María Garduño, en 1924 Bobbit publicó el libro *Curriculum Making* en el cual

---

<sup>49</sup> Díaz Barriga, “Currículum...”, 5.

<sup>50</sup> José María García Garduño, “La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949)”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 2 (1995): 62, [https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1995\\_2\\_03.pdf](https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_2_03.pdf)

<sup>51</sup> *Ibíd.*, 63.

<sup>52</sup> Willi Paul Adams, *Los Estados Unidos de América* (México: Siglo XXI Editores, 2008), 175.

<sup>53</sup> Martín Carnoy, *La educación como imperialismo cultural* (México: Siglo XXI Editores, 2000), 234.

<sup>54</sup> *Ibíd.*, 234.

<sup>55</sup> García Garduño, “La consolidación...”, 63.



plasmaría aspectos que debían tomarse para elaborar un currículo y así cumplir con dichos objetivos.

Algunos de esos aspectos para la elaboración del currículo son:

- El primer paso es decidir cuáles son los resultados específicos que el currículo va a producir
- Los resultados deben estar relacionados con las actividades de las personas, la mayoría son habilidades de diferentes clases
- Los objetivos deben plantearse en términos claros y definitivos; de esta manera es posible que los educadores conozcan con certeza lo que desean lograr. También es posible que los padres y alumnos lo entiendan
- Los objetivos deben plantearse, tanto como su propia naturaleza lo permita, usando el lenguaje cotidiano del sentido común.<sup>56</sup>

Es así como el diseño del currículo escolar fue orientado a resolver cuestiones, sociales y económicas, además permitió cohesionar la población migrante con la cultura estadounidense.

### *El modelo Tyleriano*

La bibliografía revisada para esta investigación coincide en que un actor fundamental en la teoría curricular y que ha influenciado gran parte del siglo XX en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica es Ralph Tyler (1902-1994). Su pensamiento en torno al currículo nace, por un lado, bajo la influencia de su profesor Bobbit, y por el otro, con su participación como director del proyecto The Eight-Year Study (“Estudio de los ocho años”) por la Commission on the Relation of School and College entre 1933 y 1941,<sup>57</sup> el cual tenía como objetivo analizar “de qué manera los estudios de educación media podían mejorar sus servicios para los jóvenes estadounidenses”.<sup>58</sup> Para 1949, ocho años después de haber terminado el estudio, Tyler publicó *Basic principles of curriculum and instruction*. La obra comienza con la siguiente frase “Muchos programas de enseñanza no responden a propósitos

---

<sup>56</sup> *Ibíd.*, 64.

<sup>57</sup> *Ibíd.*, 71.

<sup>58</sup> *Ibíd.*, 71.

definidos”.<sup>59</sup> Tyler coincide con Bobbit en que el principal problema que presentaba la educación, por lo menos en Estados Unidos, era que la educación no respondía a las necesidades de esa época, idea que se mantuvo vigente en la década de los cincuenta.

Tyler además propuso una serie de preguntas básicas para la elaboración del currículo, las cuáles son:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Estas preguntas sirvieron como fundamento para crear y consolidar un modelo a seguir en la elaboración del currículo que influyó en los trabajos teóricos durante el siglo XX y lo que va del presente siglo. Tanto Bobbit como Tyler crearon modelos curriculares para lograr una eficiencia educativa y ambos creían que a través del currículo se lograría esto.

#### *El modelo de Hilda Taba*

Hilda Taba (1902-1967) colaboró en el “Estudio de los ocho años” de Tyler. Desarrolló un modelo curricular titulado *Currículum development theory and practice* publicado en 1962. De forma sintética, Díaz Barriga menciona en su trabajo *Didáctica y currículum* que Taba concibió “el programa escolar como un plan de aprendizaje que, por lo tanto, debe representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria”.<sup>60</sup> En ese sentido, existe una coincidencia con el modelo tyleriano al sistematizar una serie de elementos para el desarrollo del currículo, pero a diferencia de Tyler, Taba formuló el concepto de *diagnóstico de necesidades* principalmente para fundamentar el currículo, a los que Tyler denominaba *fuentes para el diseño curricular*.<sup>61</sup> Taba estableció una serie de

---

<sup>59</sup> Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (Argentina: Troquel, 1973), 9.

<sup>60</sup> Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum* (México: Paidós Educador, 2019), 22.

<sup>61</sup> *Ibíd.*, 23.

elementos para la elaboración del currículo, los cuales ordenó de la siguiente manera:

1. Diagnóstico de las necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección de contenidos
4. Organización del contenido
5. Selección de las actividades de aprendizaje
6. Organización de las actividades de aprendizaje
7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.<sup>62</sup>

Como se puede observar, tanto Tyler como Taba establecieron una especie de “manual” para la sistematización del diseño curricular y mostrar los aprendizajes y objetivos establecidos.

Gracias al estadounidense Phillip W. Jackson, en la década de los sesenta el estudio del currículo escolar fundó una nueva perspectiva y retomó, en parte, la concepción del currículo de Dewey, ya que estudió este concepto no solo como un conjunto de elementos establecidos a manera de plan o programa de estudios, sino que analizó distintos fenómenos educativos que también lo conforman. En 1968, Jackson propone el concepto de *currículo oculto* el cual define como “un conjunto de fenómenos educativos que tienen como característica especial el ser implícito y desarrollarse simultáneamente con los procesos abiertos de escolarización”.<sup>63</sup> Con este concepto, Jackson luego de “analizar los resultados de sus investigaciones etnográficas en centros estudiantiles, pone al descubierto para la teoría educativa y curricular un conjunto de fenómenos educativos.”<sup>64</sup> El currículo oculto como lo propone Jackson toma en cuenta elementos cotidianos y culturales que están presentes en el proceso escolar, y que son de suma importancia para la educación. La novedad que tuvo fue la utilización de la etnografía para el estudio del currículo

---

<sup>62</sup> Taba, *Elaboración del currículo*, 12.

<sup>63</sup> Francisco Cisterna Cabrera, “Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, n.º 1 (2002): 42, <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/281/287>.

<sup>64</sup> *Ibíd.*

y mostrar la manera en la que los actores escolares (maestro, alumnos, autoridades escolares y padres de familia, etc...), interactúan con el currículo dentro de la cultura escolar:

Su importancia esencial reside en su interpretación a lo más profundo de la vida en la escuela, que representa de este modo, una de las claves para el verdadero entendimiento de los hechos que allí ocurren, al involucrar aspectos que se relacionan con la selección de los contenidos en enseñanza, el aprendizaje de los/as estudiantes.<sup>65</sup>

Jackson abrió la posibilidad de estudiar y desarrollar el currículo desde diferentes perspectivas “más cercanas a las teorías interpretativas y microsociales, y la inclusión de desarrollos provenientes de la microsociología o de la escuela crítica de Frankfurt”.<sup>66</sup> Esto permitió a investigadores como G. J. Posner teorizar sobre el currículo, además de clasificarlo y plantear los elementos de análisis para su estudio, los cuales analizaré a continuación.

### 1.1.3 Elementos de análisis para el currículo escolar

George J. Posner hace un análisis y clasificación de los diferentes tipos de currículo en su obra *Análisis de currículo*. El texto ayudó a conocer cuáles son las características de un currículo, y clasifica el currículo en cinco categorías teóricas, cada una de las cuales responde a una pregunta central, como se muestran a continuación.

- *Currículo tradicional*. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de nuestra herencia cultural que deben preservarse?
- *Currículo experimental*. ¿Cuáles experiencias conducirán a un crecimiento saludable del individuo?
- *Currículo estructura de las disciplinas*. ¿Qué es la estructura de las disciplinas del conocimiento?
- *Currículo conductista*. Al terminar el currículo, ¿qué deben los estudiantes ser capaces de hacer?

---

<sup>65</sup> *Ibíd.*

<sup>66</sup> Díaz Barriga, “Currículum...”, 7.

- *Currículo constructivista*. ¿Cómo aprenden las personas a entender el mundo y a pensar de manera más productiva y creativa?<sup>67</sup>

Posner hace una aclaración sobre esta clasificación, “Es muy posible que encuentre un currículo que no tenga ningún elemento de esas cinco perspectivas. [...] Cada perspectiva puede considerarse una familia. [...] Muchos currículos actuales no pueden catalogarse como integrantes de sólo una de estas perspectivas.”<sup>68</sup> Con lo anterior, el autor demuestra la necesidad de diversificar los enfoques y las perspectivas sobre el currículo. Asimismo, Posner propone cinco tipos de que a continuación se muestran:

- El *currículo oficial*, o currículo escrito, se documenta en diagramas de alcance y de secuencia, programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados.
- El *currículo operativo* consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante, es decir, cómo saben los estudiantes que es importante.
- El *currículo oculto* suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los currículos oficial u operativo [...] Los mensajes del currículo oculto se relacionan con problemas de género, clase, raza, autoridad y conocimiento escolar entre otros. Entre lo que se enseña en el currículo oculto están las lecciones sobre los roles sexuales, la conducta “apropiada” para los jóvenes.
- El *currículo nulo* consiste en materias que no se enseñan, por lo que cualquier consideración al respecto debe centrarse en por qué se ignoran esos temas ¿Por qué sucede, por ejemplo, que no se enseña psicología, baile, legislación y responsabilidad familiar y sin duda estas materias no compiten con las “cuatro grandes”, es decir, lenguaje, ciencias sociales, matemáticas y ciencias?
- El *currículo tradicional* comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículo oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No

---

<sup>67</sup> George J. Posner, *Análisis de currículo* (México: Mc Graw Hill, 2005), 47.

<sup>68</sup> *Ibíd.*

está oculto, sino que tiene una dimensión abiertamente reconocida de la experiencia escolar.<sup>69</sup>

Con la presentación de los anteriores tipos de currículos, los planes y programas de estudios (PPE) en los que se centra esta investigación conforman el *currículo oficial* ya que son documentos prescritos oficiales que contienen todo lo relacionado a lo que se pretende enseñar, así como los alcances y objetivos que sirven a los profesores de las escuelas normales para planear y evaluar los conocimientos propuestos. Es por ello abordar a continuación el concepto de formación docente ya que la investigación se centra en la formación docente vista desde los PPE.

## 1.2 La formación docente

El concepto de formación docente es una construcción histórica que, al igual que el currículo, se ha ido moldeando a lo largo de la historia en los sistemas educativos occidentales del siglo XIX, pues es en ese tiempo que surge el interés por parte del Estado por formar personas que sean capaces, a su vez, de formar ciudadanos acordes con el régimen de gobierno. Para el desarrollo de este capítulo se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué es la formación docente? ¿Cómo se originó la formación docente? ¿Actualmente en México dónde se forma a los docentes? y ¿Cuáles son los tipos de formación docente? En lo siguiente, intentaré responder estas preguntas.

### 1.2.1 ¿Qué es la formación docente?

Para responder esta pregunta comenzaré por definir ambas palabras que conforman el concepto de formación docente. De acuerdo con María Eugenia Venegas Renauld, la palabra *formación*, “En un sentido estrictamente pedagógico, es un término nuevo, cuyas raíces se encuentran en el término forma”.<sup>70</sup> Esta última procede del latín *forma*, que significa ‘figura’ o ‘imagen’. Así, el Diccionario de la Lengua Española (DLE) recoge el término *formación* como acción o efecto de

---

<sup>69</sup> *Ibíd.*, 13.

<sup>70</sup> María Eugenia Venegas Renauld, “El concepto pedagógico ‘formación’ en el universo semántico de la educación”, *Revista Educación* 28, n.º 2 (2004): 15, <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028202.pdf>.

formarse.<sup>71</sup> Según Luz Amparo Villegas, para “Hegel la formación es la transformación de la esencia humana, previo reconocimiento de que el ser, en términos de lo que debe ser, resulta indefinible debido a que éste no es, sino que en su devenir va siendo; es una tarea que resulta interminable”.<sup>72</sup>

De acuerdo con David Rubio Gaviria, “La formación, así entendida, es producto de una serie de ejercicios interiores, cuyo desarrollo es posible sí y solo sí el sujeto en formación ha sido primero objeto de un proceso de disciplinamiento”.<sup>73</sup> Por su parte, Venegas Renault agrega que la formación es “como un campo de significación en el que predomina la acción y el efecto de dar forma por la intervención que se puede realizar en los individuos y donde la escuela se convierte en una de los escenarios sociales legitimados para tal efecto.”<sup>74</sup>

Con base en las anteriores definiciones puedo constatar que la formación es un proceso de transformación que necesita disciplina para emprender y desarrollar las acciones para cumplir tal propósito.

En cuanto a la palabra docente, según el DLE este término proviene del latín *docens*, participio del presente activo de *docere* que significa ‘enseñar’.<sup>75</sup> José Antonio Nieva Chaves *et al.* describen esta figura como un “sujeto del proceso formativo [que] determina y expresa en el acto educativo sus particularidades como ser social. Mediante la relación e intercambio con sus estudiantes propicia el desarrollo de éstos, su implicación en los problemas sociales y la participación en su transformación cultural”.<sup>76</sup>

---

<sup>71</sup> *Diccionario de la lengua española*, s.v., “formación” acceso el 28 de febrero del 2022, <https://dle.rae.es/formaci%C3%B3n>

<sup>72</sup> Luz Amparo Villegas Durán, “Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 12, n.º 3 (2008): 3, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>. Este pensamiento es muy acorde a lo que se estipula en el sistema mexicano de la formación docente que plantea una formación inicial, continua y permanente.

<sup>73</sup> David Rubio Gaviria “De la formación kantiana a la antropotécnica liberal contemporánea”, *Educação Unisinos* 20, n.º 2 (2016): 268, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449646791013>

<sup>74</sup> Venegas Renault, “El concepto pedagógico...”, 24.

<sup>75</sup> *Diccionario de la lengua española*, s.v., “docente” acceso el 28 de febrero del 2022 <https://dle.rae.es/docente%20?m=form>

<sup>76</sup> José Antonio Nieva Chaves *et al.*, “Una nueva mirada sobre la formación docente”, *Revista Universidad y Sociedad* 8, n.º 4 (2016): 18, [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002).

Teniendo presentes las definiciones de ambas palabras, podemos trazar las coordenadas que nos permitirán analizar la formación docente como un concepto complejo, del cual existen múltiples propuestas de definición. Elizabeth Alves define la formación docente como:

[...] todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica. [...] Igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas. De esta manera se puede señalar que la formación del docente de alta pertinencia social, es un proceso dinámico, permanente y, está ligado estrechamente a la práctica en el aula.<sup>77</sup>

En contraposición a lo anterior, Patricia Ducoing menciona que “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”.<sup>78</sup> Ducoing amplía esta postura frente a la formación docente al mencionar que:

Adoptar exclusivamente la perspectiva de la *poïesis* en la formación supone negar al *sujeto*, no darle un lugar a su existir, su aparecer, su acceso a la palabra y su acción, su deseo y su proceso de autonomización; significa inscribirse en el marco de una mera instrucción, de entrenamiento, de adiestramiento; equivale a pensar la docencia en términos del hacer y del fabricar, lo que Habermas denomina científico-técnico.<sup>79</sup>

La crítica que realiza Ducoing tiene resonancia en el caso de México, ya que la formación docente, como analizo a lo largo de este trabajo, está sujeta a lineamientos rígidos establecidos por distintas políticas que emanan del gobierno, incentivando un sistema de formación nacional con miras a la creación de “trabajadores” mas no profesionales de la educación. De este modo, la formación docente debe ser entendida como un proceso e “identificada históricamente como

---

<sup>77</sup> Elizabeth Alves, “La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para llevar la calidad del docente en el aula”, *Investigación y Posgrado*, n.º 1 (2003): 3, [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872003000100006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006).

<sup>78</sup> Patricia Ducoing Watty, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (México: IISUE, 2013), 8. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf> (10 de abril del 2021).

<sup>79</sup> *Ibíd.*



tarea del Estado, y como uno de los campos más atendidos por la política educativa.”<sup>80</sup>

Por otra parte, la formación docente, particularmente en la enseñanza de la historia en secundaria, tiene algunos rasgos importantes que determinan su perfil profesional. Johan Pagès considera que la formación docente de dicha especialidad:

[...] consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.<sup>81</sup>

La función que debe desempeñar este perfil profesional porque el docente de secundaria para la enseñanza de la historia es el encargado de dar sentido a la formación ciudadana en los adolescentes. Una vez planteadas algunas de las perspectivas sobre la formación docente, continuaré con la siguiente pregunta para intentar responderla. A continuación, expondré el origen histórico de la formación docente y cuáles fueron los factores que permitieron su desarrollo en México.

### 1.2.2 *¿Cómo se originó la formación docente en México?*

Para responder a esta pregunta es necesario remontarnos a los siglos XVIII y XIX, cuando las revoluciones liberales en Europa y América causaron preocupación en los nuevos regímenes por formar sujetos conforme a la “nueva” situación política y social; para ello se establecieron sistemas de escolarización “como mecanismos de culturización del nuevo orden liberal-burgués y de afirmación frente a los poderes pedagógicos de la sociedad del Antiguo Régimen, encarnados fundamentalmente

---

<sup>80</sup> Lilia M. Figueroa Millán, “La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 30, n.º 1 (2000): 118, <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>.

<sup>81</sup> Johan Pagès, “Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en el recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coord. por Encarna Nicolás y José A. Gómez (España: Universidad de Murcia, 2004), 157.

en la iglesia”.<sup>82</sup> Frente a esto, en Europa existieron “crecientes demandas de instrucción elemental y de maestros”,<sup>83</sup> los cuales debían ser formados “en instituciones pedagógicas *ad hoc*, promovidas y controladas por el propio Estado”.<sup>84</sup> Dichas instituciones serían llamadas escuelas normales: “La primera escuela normal con carácter oficial fue creada por Federico Guillermo I en 1732 y fue dirigida por Schiemneyer.”<sup>85</sup> Es importante mencionar que la primera vez que se utilizó el término de escuela normal (en alemán *normalschule*<sup>86</sup>) fue por el austriaco Messmer. El término “normal” se relaciona con la idea de que estas instituciones debían servir de “norma o modelo para los demás de su clase”.<sup>87</sup>

Fue así como se creó un espacio educativo para la formación de docentes, con el objetivo de combatir a una sociedad de antiguo régimen y adoctrinarla al nuevo ideario político liberal y nacional como en ocurrió Francia al término de la Revolución Francesa.

Las anteriores necesidades de crear instituciones que formaran profesores no distan de las de nuestros días; la función sigue siendo la misma, es decir, formar profesores para que estos, a su vez, eduquen conforme a los diversos valores económicos, políticos, sociales y culturales, ahora a entornos globales. Para el caso mexicano, las instituciones formadoras de docentes están insertas en una historia que se ha ido moldeando a la par con los procesos históricos del país. Por ello, a continuación, presentaré un breve esbozo histórico sobre las escuelas normales en México.

La formación de profesores en México tiene su origen en la primera escuela fundada para tal propósito, según Ducoing, se remonta a la muy temprana época del México independiente, cuando las propuestas y posiciones liberales impulsaron con gran interés la educación en el país, me refiero a “La Compañía Lancasteriana,

---

<sup>82</sup> Agustín Escolano Benito, “Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista Educación*, n.º 269 (1982): 55, <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bbb6c76-0af9-49db-8995-c671cbc16832/re2690413059-pdf.pdf>.

<sup>83</sup> *Ibíd.*, 55.

<sup>84</sup> *Ibíd.*

<sup>85</sup> *Ibíd.*, 56.

<sup>86</sup> *Ibíd.*

<sup>87</sup> *Diccionario de Historia de la Educación en México*, s. v. “Escuela Normal”, acceso el día 22 de abril del 2021, [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_e/esc\\_normales.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/esc_normales.htm)

creada en 1822 en la ciudad de México [que] enarboló esta posición y creó la escuela Sol en ese año”.<sup>88</sup> La autora retoma la idea de Morales Meneses, quien expresa que a dicha Compañía “se le atribuye el hecho de haber promovido las incipientes prácticas de formación del profesorado, además de considerarse como la única instancia que se hizo cargo de la educación en el México independiente.”<sup>89</sup> A esta escuela no se le nombró como escuela normal sino hasta finales del siglo XIX, cuando se fundaron las primeras escuelas formadoras de docentes bajo el nombre de escuela normal.

Durante el siglo XIX, México atravesó por distintas coyunturas y proyectos políticos (el centralista y el federalista), así como intervenciones extranjeras por parte de Estados Unidos en 1846 y posteriormente por Francia en 1863, además de guerras intestinas entre diferentes facciones políticas, las cuales obstaculizaron los intentos por consolidar un país y gobierno estables. Sería en el último cuarto del siglo XIX que el país conseguiría una estabilidad política y económica, enmarcada por una profunda desigualdad política y social, bajo la dictadura de Porfirio Díaz. En este contexto, en 1887 se inauguró la Escuela Normal del Estado de Veracruz en la ciudad de Xalapa. Esta institución estuvo ligada a las ideas de Enrique C. Rébsamen, para quien las escuelas normales debían ser “instituciones flexibles y abiertas a las ideas nuevas en materia de educación y enseñanza y a los movimientos científicos de la época”.<sup>90</sup> Así como también en ese año se fundó una escuela normal en la Ciudad de México que fue encargada a Ignacio Altamirano. Durante la época del porfiriato se establecieron ciertas bases educativas, las cuales:

[...] deben destacarse de este periodo en cuanto a la educación pública y, en concreto, a la formación de maestros son, por un lado, las iniciativas tendientes a conformar un sistema nacional de educación, con una legislación en común para todos los estados de la República y, por otro, la formación de docentes vista como

---

<sup>88</sup> Patricia Ducoing Watty, “Origen de la Escuela Normal Superior de México”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.º 6 (2004): 41, [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002)

<sup>89</sup> *Ibíd.*, 42.

<sup>90</sup> Belinda Arteaga Castillo y Siddartha Camargo Arteaga, “El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales”, *Revista Integra educativa*, n.º 3 (2009): 124, <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>

una actividad susceptible de ser discutida, analizada, teorizada y reformulada a partir de diagnósticos.<sup>91</sup>

Este periodo de conformación de las primeras escuelas normales en México se vio irrumpido por la Revolución Mexicana iniciada en 1910, un movimiento que trataría de acabar con los vestigios porfirianos, que encarnaban en el país la desigualdad social, política y económica. El cese de los enfrentamientos armados por las diferentes facciones revolucionarias permitió asentar nuevas bases institucionales, sociales y políticas con la concepción de un nuevo Estado emanado de la revolución. En palabras de Belinda Arteaga Castillo y Siddartha Camargo Arteaga: “para 1922, con la Secretaría de Educación Pública ya creada y a cargo de José Vasconcelos, el nuevo grupo dominante estaba listo para poner en marcha nuevos modelos de formación docente, más adecuados a su ideología”.<sup>92</sup> Dicha ideología descansaba en la Constitución Política de 1917 y en el ideario con valores políticos y sociales revolucionarios.

En 1924, ya en el México posrevolucionario, Álvaro Obregón decretó, la formalización de la “fundación de la Escuela Normal Superior, junto con la Facultad de Filosofía y Letras”.<sup>93</sup> Este hecho en el corto plazo, afirma Ducoing, “trajo consigo el inicio de una etapa de esplendor académico”. Pero en 1934 “la Secretaría de Educación Pública [inició] la recuperación de las atribuciones que había concedido a la Universidad en materia de formación de los profesores que de ella dependían”.<sup>94</sup> Es así como el gobierno mexicano se hizo de la rectoría sobre la formación docente para secundaria y que estaría a cargo de la SEP. Posteriormente, a lo largo del siglo XX, se fue conformando un sistema de formación docente organizado a través de sus diferentes instituciones educativas en todo el territorio nacional.

### *1.2.3 ¿Cuáles son los tipos de formación docente en México?*

Existen dos tipos de formación docente para la educación básica en México: la formación inicial y la formación continua. Son los gobiernos estatal y federal,

---

<sup>91</sup> *Ibíd.*, 131.

<sup>92</sup> *Ibíd.*, 132.

<sup>93</sup> Ducoing Watty, “Origen...”, 51.

<sup>94</sup> *Ibíd.*, 52.

generalmente, quienes procuran desarrollar ambas formaciones en diferentes instituciones de las cuales hablaré más adelante. La formación inicial docente se entiende como:

El conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales, [...] la formación inicial docente tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza. Esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también preparar para aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente.<sup>95</sup>

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se definió la formación inicial docente como la “Modalidad que se imparte para docentes noveles. Sienta las bases para el ejercicio de la enseñanza en distintas especialidades según área o nivel, ofertadas por las Escuelas Normales, las Universidades y las Instituciones de Educación Superior.”<sup>96</sup> Este primer tipo de formación docente es la que analizaré en el presente trabajo de investigación a través del *currículo oficial*.

La Escuela Normal Superior (ENS) es solo un tipo de las diferentes escuelas de formación inicial de docentes que conforman la educación normal que existe en el país, las cuales, para el ciclo escolar 2015 y 2016 se distribuyeron en varios tipos de la siguiente manera: “16 Normales Rurales, 23 Normales Experimentales, 16 Centros Regionales de Educación Normal, 12 Normales Urbanas, 56 Normales Superiores e, incluso, 12 Centros de Actualización del Magisterio.”<sup>97</sup>

El sistema educativo mexicano, encabezado por el poder ejecutivo, tiene la rectoría del diseño y aprobación de los diferentes PPE de las licenciaturas para la formación inicial docente que se imparten en las instituciones educativas expuestas

---

<sup>95</sup> Beatrice Ávalos y Claudia Matus, *La formación inicial docente en Chile desde la óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M* (Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile), 25, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17291/LA%20FORMACION%20INICIAL%20DOCENTE%20EN%20CHILE%20DESDE%20UNA%20OPTICA%20INTERNACIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [20 de abril del 2021]

<sup>96</sup> “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, Diario Oficial de la Federación (DOF: 28/06/2017), acceso el (6 de octubre), [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017)

<sup>97</sup> Verónica Medrano Camacho, Eduardo Ángeles Méndez y Miguel Ángel Morales Hernández, *La educación normal en México. Elementos para su análisis* (México: INEE, 2017), 54.

anteriormente. Los egresados de las licenciaturas pueden laborar en el nivel básico, el cual está conformado por la educación de preescolar, primaria y secundaria.<sup>98</sup>

Las licenciaturas impartidas en cada institución para la formación docente se observan la tabla 1.1.

Tabla 1.1. Licenciaturas ofertadas en instituciones de formación inicial docente

<b>Institución</b>	<b>Licenciatura</b>
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Educación Preescolar Educación Preescolar Indígena Educación
Escuela Normal, Rural, Experimental y Urbana	Educación Preescolar Educación Primaria Inclusión Educativa Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe
Escuela Normal Superior	Enseñanza y Aprendizaje de: Biología, Español, Física, Formación ética y ciudadana, Geografía, Historia, Inglés, Matemáticas, Química y Telesecundaria.
Escuela Superior de Educación Física	Educación física
Centro de Actualización del Magisterio (CAM)	Ofertan distintas licenciaturas dependiendo el CAM

Nota: Elaboración propia.

<sup>98</sup> Algo importante de hacer mención con respeto a los perfiles profesionales que pueden obtener una plaza docente mediante un concurso en la educación inicial (preescolar, primaria y secundaria) es que no se cierra única y exclusivamente a los egresados de las escuelas de formación docente sino que también se abre a los egresados de las diferentes instituciones de educación superior; esto de acuerdo a las disposiciones legales y convocatorias estatales para el proceso de admisión docente. Siendo un hecho complejo y de debate que por supuesto en dicha investigación no se abordará. Entre las disposiciones legales esta la ley General para el sistema para la carrera de las maestras y los maestros, la cual establece los lineamientos para la obtención de una plaza docente. Para más información ver [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)

Fuente: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.  
<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>

A través de los distintos documentos consultados y con base en la tabla anterior, pude observar que las escuelas normales también pueden ofertar licenciaturas específicas para la educación secundaria, así como las normales superiores ofertan licenciaturas de educación primaria. Por otra parte, cabe señalar que además de estas instituciones públicas, también existen otras de tipo privadas que, para ofertar estas licenciaturas, deben apegarse a los lineamientos de la SEP y a los PPE de la educación normal.

El segundo tipo de formación docente es la formación continua, cuya definición se encuentra en el documento “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2017:

También llamada actualización, se trata de una modalidad de formación docente sobre saberes específicos y de perfeccionamiento de la práctica en el aula. Se imparte en las más variadas instancias y se conforma de planes específicamente diseñados para mejorar la práctica de docentes en ejercicio, los proyectos que puedan crear los profesores en el ejercicio colegiado, y los programas de posgrado y especialización.<sup>99</sup>

Este tipo de formación docente prácticamente está dirigida a los docentes que están en servicio y se da a través de cursos impartidos por instituciones educativas superiores o en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), que es “una Institución de Enseñanza Superior dependiente de la Secretaría de Educación Pública, cuyo propósito es ofrecer servicios de profesionalización a docentes y directivos del sistema educativo nacional”.<sup>100</sup> Este último se encuentra distribuido por toda la república mexicana. Por su parte, la UPN también oferta diplomados o posgrados para la actualización del magisterio, lo que amplía la formación continua en el país.

---

<sup>99</sup>“Modelo Educativo...”, (DOF: 28/06/2017).

<sup>100</sup> “Misión”. Recuperado el 20 de abril del 2021

<http://camdf.sepdf.gob.mx/wordpress/index.php/institucion/>

### 1.3 La enseñanza de la historia

La enseñanza evoca una acción la cual se precisa en términos educativos como el “proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia.”<sup>101</sup> Para el DLE, el término *enseñanza* tiene como primera acepción: ‘acción o efecto de enseñar’; esta última palabra proviene del latín vulgar *insignare*, ‘señalar’, que en el diccionario tiene como primer significado ‘instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos’.

Actualmente, la idea de la enseñanza de la historia puede tener connotaciones educativas de dos dimensiones. La primera es que la enseñanza de la historia en el nivel universitario es propia de la formación de historiadores preparados para la investigación. La segunda dimensión se refiere propiamente a la enseñanza de la historia que se imparte en la educación básica y media superior, dirigida a niños y adolescentes, cuya esencia está en la formación de ciudadanos a partir de un devenir histórico. A esta última dimensión se le denomina *historia escolar*, concepto que será definido a continuación.

#### 1.3.1 La historia escolar

La historia que se imparte en las aulas del nivel básico y medio superior en México es lo que se concibe, de acuerdo con Johan Pagès, como historia escolar y la describe como: “una historia prescrita, obligatoria, que se selecciona pensando en socializar y no en formar el pensamiento histórico, la historicidad de la ciudadanía”.<sup>102</sup> Esta, además, tiene las siguientes características:

una historia cronológica que se presenta de manera lineal se inicia en la prehistoria y concluye, al menos en teoría, en la actualidad y su evolución se divide en función del número de cursos y, habitualmente, se repite en distintas etapas educativas. Casi siempre es una historia nacional, política y factual. Es una historia eurocéntrica

---

<sup>101</sup> Rubén Edel Navarro, “El concepto de enseñanza-aprendizaje”, *Red científica*, 6 (2004): 1, <https://aaym.files.wordpress.com/2011/06/redcientc3adfica-el-concepto-de-ensec3b1anza-aprendizaje.pdf> [12 de mayo del 2021]

<sup>102</sup> Joan Pagés Blanch, “Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar”, *Trayectorias Universitarias*, n. 7 (2018): 57, <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369/5467>



que contempla poco la pluralidad cultural. Está protagonizada fundamentalmente por varones, es una historia androcéntrica.<sup>103</sup>

Estas características son imprescindibles y muy recurrentes en la historia escolar impartida en México, con excepción del intento de incorporar el pensamiento histórico en la formación desde los PPE de 1993 en la educación básica; pero en general la actual enseñanza de la historia no dista mucho de esta caracterización. La conceptualización de la historia escolar ayuda a comprender parte de los elementos que conforman el currículo oficial para la formación de docentes en historia.

Además, Sebastián Plá agrega que la historia escolar es:

la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada, histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo.<sup>104</sup>

El momento histórico, el currículo, los códigos lingüísticos y relaciones de poder conforman el tipo de historia que se enseñará en una escuela, es decir, estos tópicos son inherentes al proceso de enseñanza de la historia escolar. Cabe destacar que la enseñanza de la historia va acompañada de otros conceptos que, para esta investigación, son indispensables definir para tener una mayor claridad sobre el proceso que implica enseñar historia a nivel secundaria.

El concepto de enseñanza de la historia se fundamenta en dos principios sustanciales: conocimiento histórico y pensamiento histórico. Mario Carretero y Manuel Montanero mencionan que: “El conocimiento histórico se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores.”<sup>105</sup> Sin conocimiento no puede existir el pensamiento, y el conocimiento se adquiere de dos

---

<sup>103</sup> Ibid., 57.

<sup>104</sup> Sebastián Plá, “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia* n.º 84 (2012): 169, <http://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n84/n84a7.pdf>

<sup>105</sup> Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales”, *Cultura y educación* 20, n.º 2 (2008): 135, [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf).

maneras: formal e informalmente. El primero se adquiere mediante las relaciones sociales directas como la familia y la comunidad; el segundo, a través de la escuela, todo conocimiento informal se vuelve como una especie de conocimiento previo que ayudará a desarrollar el conocimiento formal en las diferentes disciplinas escolares, por ejemplo: la idea que se tiene sobre un acontecimiento gracias a la memoria histórica de una comunidad, que pasa a formalizarse a través de la educación, y se legitima, válida o, en su defecto, se anula dentro de las aulas y en el espacio escolar. Ambas formas de adquisición conducen a la construcción del pensamiento histórico, el cual, a su vez se relaciona con la formación de un pensamiento crítico. Al respecto, Cosme J. Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez mencionan que “El pensamiento histórico está relacionado en cierta manera con el pensamiento crítico. Para pensar históricamente hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, que entienda el pasado como herramienta para conocer el presente.”<sup>106</sup> El conocimiento permite formar un pensamiento histórico a través de la comprensión y la reflexión sobre la historia. En un trabajo realizado por Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagès crearon un modelo conceptual sobre la formación de dicho pensamiento,<sup>107</sup> el cual consta de cuatro aspectos fundamentales:

- La conciencia histórico-temporal
- La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica
- La empatía histórica y las competencias para contextualizar y
- La interpretación de la historia a partir de las fuentes.

Par lograr la formación del pensamiento histórico en la educación básica es necesario establecer una *didáctica de la historia*. Sebastián Plá señala que “La didáctica de la historia sería la conversión del saber disciplinar producido por los

---

<sup>106</sup> Cosme J. Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez, "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (2015) 55, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634004>

<sup>107</sup> Antoni Santisteban et al., “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico” (ponencia, XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Zaragoza, marzo del 2010), [https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%3%a1lez-Pag%3%a8s-ZGZ-2010\\_0.pdf](https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%3%a1lez-Pag%3%a8s-ZGZ-2010_0.pdf).

historiadores a un saber asequible para los estudiantes. Este proceso vincula el saber histórico, el saber pedagógico y el saber psicológico sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes.”<sup>108</sup> En consecuencia, se necesita a un profesional que sepa enseñar y crear contextos de aprendizajes para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos históricos y, al mismo tiempo, incidir en el estudiante para que comprenda lo que se está aprendiendo; es decir, que el docente sepa qué enseñar (conocimientos disciplinares) y cómo enseñar (la pedagogía y didáctica).

Tomando en cuenta las definiciones de los conceptos anteriores, a continuación, abordaré las causas y el proceso que siguió la enseñanza de la historia para establecerse y consolidarse como una materia en currículo de la educación en México.

### **1.3.2 La enseñanza de la historia escolar en México**

La enseñanza de la historia ha tenido un largo proceso que abarca distintas temporalidades históricas, por lo que su concepción y finalidad también ha ido cambiando según las condiciones históricas, políticas y sociales imperantes en cada época. Por ejemplo, Josefina Vázquez menciona que “En la antigüedad clásica, la instrucción histórica tuvo atribuciones prácticas, con estrecha relación al ejercicio del poder. Tucídides, Isócrates, Cicerón, Maquiavelo, Bossuet, veían en la historia ese carácter práctico”.<sup>109</sup> Si bien, la enseñanza de la historia no estaba formalizada o institucionalizada dentro de un sistema educativo en dicha época, esto no quiere decir que no se relataran los acontecimientos o hitos históricos importantes dentro de una comunidad de personas.

En el siglo XIX, con la manifestación de “nuevas” corrientes políticas e ideológicas, así como con la invención del Estado-nación surgió la necesidad de impartir una asignatura que conformara una comunidad y que en parte homogeneizara ideales políticos, esto condujo a que en:

casi todos los países occidentales, se [incorporara] la historia como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se [crearon] los estudios universitarios de dicha especialidad. A partir de entonces comienzan los debates sobre el carácter que debía tener esta disciplina una vez trasladada a las aulas escolares. En la

---

<sup>108</sup> Plá, “La enseñanza...”, 168.

<sup>109</sup> Josefina Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México* (México: El Colegio de México, 1970), 10.

mayoría de los casos, la enseñanza de la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos despertaron el interés, por parte de los gobiernos, en fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos.<sup>110</sup>

Esta incorporación no se podía haber logrado, de no ser por la necesidad de los Estados de crear sistemas educativos, acordes a sus intereses fundacionales y de legitimación. Los sistemas educativos nacionales comenzaron a establecer la educación inicial de acuerdo con las edades de los escolares, así como con la designación de disciplinas que se debían enseñar. En algunos sistemas, la educación no era laica, en otros, por el contrario, establecieron una educación laica, tales son los casos de México y Francia, ya avanzada la segunda mitad del siglo decimonónico.

En México, para la introducción de la historia como disciplina escolar, fue necesaria la formación de agentes o promotores de la historia nacional y oficial, la cual, debía exacerbar el patriotismo que, según Josefina Zoraida Vázquez, “lo inauguraron los historiadores mismos contagiados de su propia época, deseando desentrañar cómo se habían generado sus propias naciones. Ellos crearían las primeras visiones heroicas, acuñarían héroes y anécdotas que, más tarde, maestros y políticos utilizarían.”<sup>111</sup> Algunos personajes que promovieron este tipo de historia a principios del siglo XIX fueron Carlos María de Bustamante y Lorenzo de Zavala; y, a finales de siglo, personajes como Orozco y Berra, Vicente Riva Palacio y Justo Sierra, todos ellos cercanos al poder o simpatizantes de los regímenes en turno.

En México, la introducción de la enseñanza de la historia como asignatura<sup>112</sup> fue al término de su independización del imperio español, en 1829 “El proyecto de ley de educación del estado de Nuevo León, [...] encerraba una serie de ideas sobre enseñanza moral, a través de la historia”.<sup>113</sup> Asimismo, con las diferentes

---

<sup>110</sup> Joaquín Prats et al., *Enseñanza Aprendizaje historia de la educación básica* (México: SEP, UPN, 2011), 60.

<sup>111</sup> Vázquez, *Nacionalismo...*, 10.

<sup>112</sup> Por asignatura se entiende como el conjunto de contenidos referidos a uno o más temas relacionados, los cuales se imparten durante un curso. Frida Díaz Barriga et al., *Metodología de diseño curricular para educación superior* (México: Trillas, 2012).

<sup>113</sup> Vázquez, *Nacionalismo...*, 37

desavenencias de las facciones políticas y los conflictos armados que acontecieron luego de su independencia, la educación y enseñanza fueron incipientes, ya que la proyección que se tenía en torno a ampliar la cobertura educativa en el país no se concretó.

La enseñanza de la historia en México tuvo carácter obligatorio con el gobierno de Antonio López de Santa Anna con el decreto “del 19 de diciembre de 1854 [el cual] especificaba la obligatoriedad de los estudios de ‘historia sagrada y profana, universal y particular de México’ en el nivel secundario.”<sup>114</sup> Siendo así una de las primeras intenciones de dar carácter imprescindible y de manera oficial la enseñanza de la historia; pero con las diferentes tribulaciones políticas del siglo XIX mexicano dicho decreto tropezaría; pero:

El decreto de 3 de abril de 1856, firmado por Comonfort, exigía enseñanza de historia; en la escuela Normal de Profesores, un curso de “historia de los héroes”; en la escuela secundaria de niñas, uno de “principios fundamentales del sistema republicano democrático” y otro de “historia general antigua y moderna, historia particular del país.”<sup>115</sup>

Es así como la enseñanza de la historia se estableció en México y con el paso del tiempo y con los diferentes gobiernos en turno, la historia escolar sería objeto de sujeción por parte del régimen político.

En el México posrevolucionario, durante el siglo XX, a la historia escolar se le dio un enfoque nacionalista, y estuvo presente ya avanzado el siglo XX; pero los cambios en el modelo de desarrollo económico en los años ochenta, el nacionalismo se fue desdibujando de la enseñanza de la historia por la necesidad de crear puentes comerciales con las principales economías del momento que, en entornos globales, el discurso nacionalista al parecer no tiene cabida.

---

<sup>114</sup> *Ibíd.*, 42.

<sup>115</sup> *Ibíd.*, 43.

## CAPÍTULO 2

### ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL DE SECUNDARIA

La actual licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria forma parte del conjunto de licenciaturas que se imparten en la Escuela Normal Superior (ENS), institución educativa donde se forman maestros para impartir clases en el nivel secundaria. Para poder comprender los antecedentes de dicha licenciatura es importante primero conocer brevemente y de manera general cuál es el proceso que influyó para el establecimiento de la escuela secundaria federal en el siglo XX, por lo que partiré desde 1925, ya que en ese año se decretó el establecimiento de las escuelas secundarias. Posteriormente, describiré cómo fue la creación y transformación de la ENS, en el periodo que va desde finales del porfiriato hasta 1942, cuando la ENS estuvo bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por último, expondré cuál ha sido la evolución de los programas de estudio de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria a través de los tres ejes de formación del docente de historia: pedagógico, didáctico y disciplinar que se han propuesto analizar en esta investigación. Para lograr este objetivo, este capítulo tiene como propósito analizar, desde la perspectiva histórica, política y educativa, los cambios que sufrió el currículo oficial para la enseñanza de la historia, a través de los diferentes momentos históricos entre los años de 1936 a 1983

#### **2.1 El impulso de la escuela secundaria en el México posrevolucionario**

En 1925, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se estableció un modelo de educación secundaria concebido bajo el ideario revolucionario de educar a las masas. En este periodo, el contexto internacional estuvo marcado por los estragos de la Primera Guerra Mundial, cuyas consecuencias se observaron en las diferentes necesidades técnicas y educativas globales, las cuales originaron modificaciones en los sistemas nacionales de educación, en este sentido, México no fue la excepción.

A inicios del siglo XX en México existía un grave problema sobre la cobertura y acceso a la educación básica lo que mantenía al país en un alto índice de analfabetismo. La educación primaria solo llegaba al cuarto grado escolar y la educación posprimaria (secundaria), a principios del siglo XX, era una “escuela tradicional del adolescente en México, como en casi todo el mundo un siglo antes, era simplemente la antesala de la Universidad y, por tanto, el instrumento de selección de los elementos aristocráticos y de la alta clase media conforme al rango que ocupan en la sociedad, y no precisamente por sus capacidades”.<sup>116</sup> Esta fue, principalmente, la característica de la educación secundaria durante el porfiriato.

Ante esto “Tanto el presidente Calles como su secretario de educación, el Dr. José Manuel Puig Casauranc, habían expresado más de una vez su preferencia por la educación del pueblo y su desacuerdo con una enseñanza elitista.”<sup>117</sup> Fue así que el gobierno “decidió crear las escuelas secundarias en México, aunque la idea no era original, en el año de 1856 se fundó la Escuela Secundaria para Señoritas”.<sup>118</sup> Esto obligó al gobierno de Calles a tomar la decisión de expandir y dar mayor acceso a las diferentes clases sociales a la enseñanza media o posprimaria, como era llamada, pero ahora bajo la tutela del Estado. Además, existió un fuerte impulso para institucionalizar la segunda enseñanza por el educador Moisés Sáenz<sup>119</sup> (1924-1933) quien es considerado como el principal promotor del establecimiento de la escuela secundaria federal en México. La educación secundaria, en palabras de Margarita Zorrilla, “se concibió desde entonces como una prolongación de la

---

<sup>116</sup> Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2.ª ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 2013), 225.

<sup>117</sup> Engracia Loyo B., “La escuela secundaria socialista en México. ¿Una opción de educación popular? (1925-1940)”, en *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, comp. por María Adelina Arredondo López (México: Santillana, Universidad Pedagógica Nacional, 2008), 275.

<sup>118</sup> Federico Lazarín Miranda, “El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria”, en Arredondo López, *Entre la primaria...*, 275.

<sup>119</sup> Sáenz había estudiado en Estados Unidos y Europa, en su paso por la Universidad de Columbia, uno de los personajes que más lo influyó fue John Dewey. “Sáenz compartía con Dewey una visión humanista y sensible, además de la empatía entre sus ideas y sus aspiraciones, lo que les permitió mantener una relación filosófica y social”. Citado en Xóchilt Taylor, Adelina Arredondo y Antonio Padilla, “John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural”, *Espacio, Tiempo y Educación* 3, n.º 2 (2016): 35, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338003>.

educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos, es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa.”<sup>120</sup>

Este impulso a la educación secundaria significó para el país un peldaño más para la educación en México; aunque siempre existió una mayor preocupación por dar acceso a la educación en la Ciudad de México, capital del país, lo que generó desigualdad en el territorio nacional en términos educativos.

Desde el establecimiento de las escuelas secundarias federales en 1925 los diferentes gobiernos han tratado de ampliar la cobertura de la educación secundaria, por lo que, gracias a esto, se acentuó la necesidad de crear un perfil profesional que cubriera los nuevos espacios de trabajo bajo los lineamientos de la escuela secundaria del México posrevolucionario. A continuación, haré un esbozo sobre los antecedentes y el proceso que dio origen a la institución encargada de formar profesores para dicho nivel educativo en nuestro país, la ENS.

## **2.2 El Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria**

El principal antecedente histórico de la ENS durante el siglo XX tiene su origen durante el porfiriato con la fundación de la Escuela de Altos Estudios Superiores. A través de la Ley Constitutiva, promulgada el 17 de diciembre de 1908, en su artículo 1° se establecía lo siguiente: “Se instituye una Escuela Nacional de Altos Estudios que tendrá su centro en México”.<sup>121</sup> Con esto, el principal objetivo de esta escuela fue: “Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.”<sup>122</sup> Gracias a sus gestores, Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, se fundó e instituyó la ENS, en un primer momento, bajo el amparo de la Universidad Nacional “como expresión de un proyecto político-cultural que expresa las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de

---

<sup>120</sup> Margarita Zorrilla, “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2, n.º 1 (2004), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120106>.

<sup>121</sup> Beatriz Ruiz Gaytán de San Vicente, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras* (México: Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954) [cap. 3].

<sup>122</sup> *Ibíd.*, (sin paginación)



profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial”.<sup>123</sup>

Para 1924, el presidente Álvaro Obregón (1920-1924) decretó la transformación de la Escuela Nacional de Altos Estudios para crear la Facultad de Graduados, la Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras.<sup>124</sup> Los cambios políticos, tanto en la propia Escuela como aquellos surgidos de la conformación de un Estado posrevolucionario, generaron que la ENS obtuviera su independencia gracias a la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México en mayo de 1929. Con ello, la ENS mantuvo una organización, estructura y funciones propias hasta 1934.<sup>125</sup>

Fue con el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) que en 1934 la Secretaría de Educación Pública (SEP) restó las atribuciones obtenidas sobre la formación de profesores a la Universidad; y en 1936 fundó el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria bajo el control de dicha secretaría. Lo anterior sucedió bajo la política educativa de *educación socialista*, concepto acuñado con la reforma al artículo tercero de la Constitución en 1934. Dicho termino generó incertidumbre y descontento entre algunos sectores de la sociedad y grupos políticos, puesto que, según Tzvi Medin, no tenían claro lo que esto significaba; figuras públicas como Lombardo Toledano o integrantes del Partido Comunista de México manifestaban la ambigüedad que el concepto presentaba.<sup>126</sup> Pero para el impulsor de esta educación lo tenía claro. Cárdenas mencionó que: “La esencia de la educación socialista consiste en subrayar más el punto de vista social que el individual.”<sup>127</sup> La educación básica estuvo principalmente imbuida con esta concepción socialista.

---

<sup>123</sup> Patricia Ducoing Watty, “Origen de la Escuela Normal Superior de México”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.º 6 (2004): 41, [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002)

<sup>124</sup> Ruiz Gaytán de San Vicente, *Apuntes para la historia...*, 70.

<sup>125</sup> Ducoing Watty, “Origen...”, 52-53.

<sup>126</sup> Tzvi Medin, *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, 18.ª ed. (México: Siglo XXI Editores, 2003), 182-185.

<sup>127</sup> Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), *Lázaro Cárdenas: Modelo y Legado*, t. 3 (México: INEHRM, 2009), 165.

El objetivo que se tenía al fundar el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria correspondía, en parte, con uno de los puntos del plan sexenal del cardenismo con respecto a la educación, que establecía: “Ampliar el sistema de la enseñanza normal creando escuelas normales regionales, donde se prepare a los maestros con un nuevo sentido social y político, enfocado hacia la capacitación de los sectores populares, a fin de lograr el cumplimiento y la eficacia en sus respectivas labores.”<sup>128</sup> Además, la percepción que se tenía del maestro cambió, por lo que, hacia los últimos años del gobierno cardenista: “ahora los maestros ya no serían los ‘misioneros’, sino que se les pedía que fueran ‘líderes sociales y políticos’”.<sup>129</sup> Dichos cambios fueron fundamentales para desarrollar el ideario político cardenista entre las masas campesinas.

Estos son los antecedentes más importantes, esbozados en un breve recorrido histórico sobre la instauración de la escuela secundaria bajo el ideario revolucionario, así como el proceso de la creación del Instituto para la Formación de Profesores de Educación Secundaria. A continuación, realizaré una revisión, desde una perspectiva histórico-educativa, de los programas de estudio sobre la formación de profesores para la enseñanza de la historia de 1940, 1945, 1959, 1976 y 1983, en los cuales destaco de forma especial los ejes formativos que se plantean en estos: pedagógico, didáctico y disciplinar. De esta forma, mostraré a partir de un panorama evolutivo, cuáles han sido los cambios que ha sufrido la formación de profesores de historia.

### **2.3 Los programas de estudio para la preparación de maestros de secundaria de 1940**

Con la política cardenista sobre la educación socialista, el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria ofertaba cursos para la formación de docentes para las siguientes especialidades en Ciencias Biológicas, Maestro de Lengua y Literatura Españolas, Maestro en Historia, Maestro en Civismo, Maestro en Inglés, Maestro en Geografía, Maestro en Matemáticas, Maestro en Física y

---

<sup>128</sup> *Ibíd.*, 156.

<sup>129</sup> *Ibíd.*, 173.

Maestro en Química. A continuación, se muestran en la tabla 2.1 los programas de estudio para la formación del maestro en historia.

Tabla 2.1. Programa de estudios para la preparación de maestros de secundaria de 1940

---

<b>Materias de carácter pedagógico, obligatorias para todos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Psicología general</li><li>• Técnica general de clase</li><li>• Métodos objetivos para la estimación del aprovechamiento</li><li>• La educación y sus relaciones con el régimen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Psicología de la adolescencia</li><li>• Medición de aptitudes mentales y su relación vocacional</li><li>• Técnica de la materia objeto de la especialización</li></ul>
<b>Materias de carácter cultural, obligatorias</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Historia de las ciencias: físico-matemáticas, naturaleza y humanas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lógica</li><li>• Sociología</li><li>• Perfeccionamiento de una lengua extranjera</li></ul>
<b>Especializaciones</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ciencias sociales: historia, civismo y geografía</li><li>• Ciencias físico-matemáticas: matemáticas, física y química</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ciencias biológicas</li><li>• Lengua y literatura castellana y lenguas vivas</li></ul>

---

Fuente: Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, vol. 3 (México: Universidad Iberoamericana, 2003), 120.

Como se puede observar, los programas de estudio se dividen en tres grupos formativos, los dos primeros son de tronco común y el último corresponde a las especializaciones. Asimismo, se observa que, por un lado, están las asignaturas de tipo pedagógicas las cuales se centran en el estudio de la adolescencia y aspectos psicológicos; por el otro, asignatura La educación y sus relaciones con el régimen dedicada al adoctrinamiento ideológico del socialismo. El segundo grupo de asignaturas formativas muestra la preocupación por formar a un profesor de manera

integral al incluir asignaturas de ciencias formales, sociales y humanas así como la inclusión de lenguas extranjeras como inglés o francés. Por último, la especialización en enseñanza de la historia se encontraba agrupada en ciencias sociales: historia, civismo y geografía; es decir, la especialización era por áreas, aunque en la educación secundaria del sexenio cardenista era impartida por asignaturas.

#### **2.4 La Escuela Normal Superior**

Con el ascenso del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1945) la derecha mexicana poco a poco ganó terreno en los ámbitos del poder político en el país bajo su gobierno; a esto, se sumó la incertidumbre generada dentro del contexto internacional sobre la Segunda Guerra Mundial, por lo que el grupo político en el poder creó un discurso denominado “Unidad Nacional” que prácticamente pretendió la unión político-social entre los mexicanos frente a la adversidad del contexto de la guerra. Para lograr esta unión, la clase política tenía como tarea primordial eliminar algunos resquicios “socialistas” aún vigentes del cardenismo que se contraponían a los sectores políticos y empresariales más reacios ante el modelo de educación socialista vigente en ese entonces. Es por ello, que en 1945 el mismo año que finalizó la II Guerra Mundial se reformó el artículo 3º constitucional para eliminar el concepto de educación socialista; estas modificaciones a la ley se realizaron en un contexto de retirada, cada vez más evidente, de la izquierda cardenista y con el creciente apoyo de sectores conservadores de la sociedad mexicana. El nuevo texto constitucional plasmaba “nuevos principios como son los de la educación integral, científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita, que será la que imparta el Estado. Y dentro de una perspectiva mundial, proclama una educación para mejorar la convivencia humana, basada en la libertad, la justicia y la paz”.<sup>130</sup>

Por otra parte, el secretario de educación Jaime Torres Bodet<sup>131</sup> impulsó una campaña contra el analfabetismo en 1944. Al respecto, Cecilia Greaves menciona

---

<sup>130</sup> Solana, Cardiel y Bolaños, *Historia de la educación...*, 352.

<sup>131</sup> Jaime Torres Bodet fue dos veces secretario de educación, el primer período fue con la administración de Manuel Ávila Camacho de 1943 a 1946, y el segundo periodo de 1958 a 1964, durante todo el sexenio de Adolfo López Mateos.

que: “Combatir la ignorancia en ese momento se equiparó con la lucha que de manera simbólica libraba México en el exterior al sumarse a las fuerzas aliadas enviando un escuadrón aéreo a las operaciones de guerra de Estados Unidos en el Pacífico. Ambas acciones se presentaban conjuntamente como la continuación de la lucha revolucionaria del pueblo mexicano en pos de la autonomía política, la libertad y la justicia social, esfuerzo que requería apoyo y unión de todos los mexicanos”,<sup>132</sup> por lo que el gobierno realizó “esfuerzos para ampliar la cobertura del sistema escolar implicaba no sólo la formación de nuevos docentes sino también la capacitación de miles de maestros ‘empíricos’ que ejercían la docencia sin la preparación suficiente.”<sup>133</sup> Con ello se pretendió, por supuesto, elevar la preparación de los profesores que estaban frente a grupo.

En tanto, “La SEP sustentaba la tesis de que la unidad nacional exigía un ciclo secundario unificado, práctico y amplio.”<sup>134</sup> Y que esta estuviera enfocada en los adolescentes, cerrando así un debate donde:

Se reconocía que la educación secundaria había luchado contra la amenaza de dos invasiones contradictorias: de la instrucción primaria y de la instrucción superior. Cada una trataba de dominarla para su propio provecho. Así fue como se intentó hacer de ella un bachillerato frustrado o reducirla a las proporciones de un complemento anodino de la primaria. La secundaria debía ser ante todo una educación para la adolescencia.<sup>135</sup>

Es así como la educación secundaria, tal como la conocemos hoy en día, se enfocó en atender las necesidades educativas de los adolescentes, separada del bachillerato. Con estas modificaciones a la segunda enseñanza y para estar acorde con la situación educativa del nivel secundaria de ese sexenio, el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria cambio en su organización y de nombre en 1940 “ya que a partir de ese año se llamó Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza, para volver a cambiar su nombre a principios

---

<sup>132</sup> Cecilia Greaves, “La búsqueda de la modernidad”, en Dorothy Tanck Estrada, coord., *Historia mínima. La educación en México* (pp 188-216) (México: El Colegio de México, 2011), 196.

<sup>133</sup> *Ibid.*, 198.

<sup>134</sup> Meneses Morales, *Tendencias educativas...*, vol. 3, 282.

<sup>135</sup> *Ibid.*, 283.

de 1942, por el de Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria.”<sup>136</sup>

En ese mismo año, con la publicación de la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública, “el Instituto cambió de nombre por el de ENS, cambio debido a los esfuerzos de Rafael Ramírez, entonces director del plantel, quien dio a la institución una proyección mucho más amplia”.<sup>137</sup> Es así como la ENS obtiene su actual nombre; desde su fundación, esta institución ha presentado cambios, tanto en su organización como en sus planes y programas de estudio, sin embargo, su objetivo de formar profesores para la educación secundaria no ha cambiado.

## **2.5 Los programas de estudio del maestro en historia universal y de México de 1945**

Bajo el contexto anterior y a finales del sexenio de Manuel Ávila Camacho, en 1945 se diseñaron nuevos programas de estudio para las diferentes especialidades que se impartían en la ENS. Estas especialidades eran Lengua y literatura española; Física y química; Ciencias biológicas; Geografía; Artes plásticas; Inglés o Francés; Matemáticas; Civismo; Historia universal, e Historia de México. En el plan de estudios de 1945, todas las especialidades contaban con una formación pedagógica centrada en el adolescente; además, se impartieron asignaturas propias de la especialidad, así como una serie de asignaturas denominadas de cultura general que consistían en un curso de una lengua extranjera (inglés, alemán o francés), la asignatura de Español superior y dos materias afín a cada especialidad. En el caso de la formación de profesor de Historia la ENS contaba con dos especialidades que a continuación se muestran (Tabla 2.2).

Tabla 2.2. Programas de estudio de 1945 de las especialidades en Historia universal e Historia de México

---

### **Cursos de carácter pedagógico**

---

<sup>136</sup> Sebastián Cárdenas Vázquez et al., *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis Documental)* (México: Conalite, 1984), 50,

<https://play.google.com/books/reader?id=i0MmAQAIAAJ&pg=GBS.PA374&hl=es>

<sup>137</sup> Meneses Morales, *Tendencias educativas...*, vol. 3, 293.

- 
1. Conocimiento de los adolescentes
  2. Educación de los adolescentes
  3. Didáctica general
  4. Didáctica de la materia de la especialidad (un semestre)
  5. Orientación profesional y psicotécnica pedagógica
  6. Historia de los sistemas educativos de la segunda enseñanza
- 

### **Maestro en Historia Universal**

#### *I. Cursos de la materia objeto de la especialidad:*

1. Prehistoria
2. Primer curso de Historia General
3. Segundo curso de Historia General
4. Tercer curso de Historia General
5. Primer curso de Historia de México
6. Segundo curso de Historia de México
7. Tercer curso de Historia de México
8. Historia del pensamiento económico y político
9. Historia del Arte
10. Geografía Humana
11. Filología

*II. Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del director del plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la Escuela.*

#### *III. Materias de Cultura General:*

1. Curso superior de Español

### **Maestro en Historia de México**

#### *I. Cursos de la materia objeto de la especialidad:*

1. Primer curso de Historia General
2. Segundo curso de Historia General
3. Tercer curso Historia General
4. Arqueología de la América Media
5. Técnica de la Investigación Histórica
6. Primer curso de la Historia de México
7. Segundo curso de la Historia de México
8. Tercer curso de la Historia de México
9. Historia del Arte en México
10. Geografía Humana de México (económica, social e histórica).
11. Historia de la Cultura Española
12. Historia de América

*II. Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del director del plantel, entre los cursos que se imparten en cada periodo lectivo en la Escuela.*

#### *III. Materias de Cultura General:*

1. Curso superior de Español
-

2. Dos cursos para una lengua viva europea. Si el alumno prueba su capacidad para traducirla, hará un cambio dos cursos de latín clásico.	2. Dos cursos para una lengua viva europea. Si el alumno prueba su capacidad para traducirla, hará un cambio dos cursos de latín clásico.
3. Filosofía de la Historia	3. Filosofía de la Historia

Fuente: Sebastián Cárdenas Vázquez et al., *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis Documental)* (México: Conalite, 1984), 375.

La siguiente tabla muestra las asignaturas por eje de formación para el profesor especializado en Historia de México.

Tabla 2.3. Ejes de formación de la especialidad en Historia de México de 1945

<b>Eje pedagógico</b>	<b>Eje didáctico</b>	<b>Eje disciplinar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de los adolescentes</li> <li>• Educación de los adolescentes</li> <li>• Orientación profesional y psicotécnica pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica general</li> <li>• Didáctica de la materia de la especialidad (un semestre)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prehistoria</li> <li>• Primer curso de Historia General</li> <li>• Segundo curso de Historia General</li> <li>• Tercer curso de Historia General</li> <li>• Primer curso de Historia de México</li> <li>• Segundo curso de Historia de México</li> <li>• Tercer curso de Historia de México</li> <li>• Historia del pensamiento económico y político</li> <li>• Historia del Arte</li> <li>• Geografía Humana</li> <li>• Filología</li> </ul>

En estos programas claramente se observa un énfasis en el eje disciplinar sobre los aspectos pedagógicos y didácticos. Además, el eje pedagógico, como puede observarse en los nombres de las asignaturas, está orientado al estudio del



adolescente. Pero además es notorio la ausencia de las asignaturas de Psicología que en los PPE de 1940 si estan presentes.

Los programas de estudio de 1945 siguieron el modelo del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que en 1943 realizó una reorganización, en la cual “se redujeron las subsecciones del departamento de Historia a sólo dos Historia Universal e Historia de México”.<sup>138</sup> Esta sería la única ocasión que para la formación de maestros en la enseñanza de la historia existirían dos especialidades. Asimismo, se observa por primera vez la influencia por parte de la UNAM sobre la articulación del currículo para la formación de docentes en la enseñanza de la historia.

Para 1947 existieron dos acontecimientos que reconfiguraron la organización de la educación normal el primero fue la creación de “una Dirección General de Enseñanza Normal”.<sup>139</sup> Y el segundo lugar la ENS, “quedó a cargo de la Dirección General de Enseñanza Superior.”<sup>140</sup> Estos cambios sucedieron mientras Miguel Alemán Valdés (1946-1952) ocupaba la presidencia de la república. Su gobierno se caracterizó por: “La industrialización del país, el impulso al crecimiento económico, la construcción de escuelas y la Ciudad Universitaria, el aumento considerable de las escuelas primarias y secundarias, la organización de la enseñanza normal, la fundación de los institutos de Bellas Artes”.<sup>141</sup> Este crecimiento económico a la par del aumento demográfico ocasionó que el país cambiara totalmente durante la segunda mitad del siglo XX. Ante este desarrollo se necesitó de nuevas adecuaciones para enfrentar las nuevas condiciones sociales.

## **2.6 Los programas de estudio del maestro en historia de 1959**

La coyuntura político-económica en el contexto internacional, provocada por la Segunda Guerra Mundial, ocasionó que México, a partir de la década de los cincuenta, comenzara a tener un crecimiento en las inversiones extranjeras, así

---

<sup>138</sup> Ruiz Gaytán de San Vicente, *Apuntes para la historia...*, 82.

<sup>139</sup> Meneses Morales, *Tendencias educativas...*, vol. 3, 376.

<sup>140</sup> *Ibíd.*, 377.

<sup>141</sup> Solana, Cardiel y Bolaños, *Historia de la educación...*, 346.

como en el proceso de la industrialización. A este periodo se le conoció como el “desarrollo estabilizador” (1958-1970) el cual consistió en “lograr la estabilidad de precios y el tipo de cambio, para estimular el ahorro y la inversión privada, nacional y extranjera. Los objetivos eran [...] la industrialización e impulsar las industrias básicas”.<sup>142</sup> Lo anterior impulsó la atención en el tema educativo debido al aumento de la demanda de las diferentes necesidades técnicas y por el crecimiento demográfico que se suscitó en el país durante la segunda mitad del siglo XX. La población en la década de los cuarenta era de 19.8 millones de habitantes, para la década de los cincuenta era de 25.8 millones de habitantes y para la década de los setenta aumentó a 48.2 millones.<sup>143</sup> Esta explosión demográfica produjo un incremento en la demanda de acceso a la educación en todos sus niveles.

Durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) continuó la tendencia de aumentar el acceso a la educación. Pero, para ese tiempo, la ENS no era la única que formaba profesores para el nivel posprimaria, ya que también se fundaron otras instituciones de formación de profesores, dentro y fuera del entonces Distrito Federal: “dos escuelas normales, superiores particulares, incorporadas a la SEP (D.F. y Guadalajara), dos normales estatales (Guadalajara y Puebla), el IPN, el Conservatorio Nacional de Música, la Facultad de Filosofía y letras, el Instituto Nacional de Biología y otras escuelas de la UNAM, además de un sinnúmero de instituciones públicas y privadas, estatales y federales”.<sup>144</sup> Y cabe señalar que tanto las escuelas normales privadas debían seguir los PPE que la SEP establecía.

En el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) se diseñaron nuevos PPE de la ENS en 1959, estos cambios al currículo estuvieron enmarcados por el programa político-educativo llamado Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como Plan de los Once Años, es llamado así porque “para su realización habría que erogar una suma de nueve mil millones de pesos según costos y salarios de 1959. Para evitar que el desembolso

---

<sup>142</sup> Soledad Loaeza, “Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968”, en *Nueva Historia General de México*, por Erik Velásquez García et al. (México: El Colegio de México, 2011), 682.

<sup>143</sup> Cecilia Rabell Romero, *Para entender la población* (México: Nostra Ediciones, 2010), 35.

<sup>144</sup> Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, (México: SEP, 1998). 105.

de una cantidad tan considerable desquiciara la economía nacional, se propuso escalonar el gasto en once años”.<sup>145</sup> El plan tenía como objetivo principal la expansión de educación primaria, tanto en infraestructura como en la preparación de profesores y con ello cubrir la demanda de acceso a la educación.

Con el Plan de los Once Años, el Consejo Técnico de la ENS determinó, para diciembre de 1958, reformar sus PPE. Para ello, fue necesario la presentación de los cambios y la aprobación del secretario de educación pública Jaime Torres Bodet.<sup>146</sup> Estas modificaciones consistieron, según el Consejo Técnico de la ENS, en “transformaciones substanciales en materia de finalidades, contenido de la enseñanza, organización y métodos de trabajo. En realidad, los cambios respondieron a un concepto diferente del que anteriormente se tenía [...]; estableciéndose un equilibrio armónico entre la preparación científica, técnica o artística propia de cada especialidad”.<sup>147</sup>

Durante el sexenio de López Mateos funcionaban 14 ENS y se distribuían en el país de la siguiente manera: “Seis dependían de las universidades de provincia: Baja California, Campeche, Coahuila, Guerrero, Estado de México y Nayarit; tres de los gobiernos de los estados (Chihuahua, Puebla, y Nuevo León); cuatro más estaban incorporados a la Federación y, por último, la ENS de México (1954), dependiente de la SEP”.<sup>148</sup> Como puede observarse, aún no existía una homogenización de la administración de la formación de docentes de nivel secundaria, sino que estaban bajo una multiplicidad de instituciones educativas y del Estado.

Las especialidades que se ofertaron en ese entonces ENS fueron: Matemáticas; Dibujo técnico y de precisión; Física y química; Biología; Geografía; Historia; Educación cívica y social; Inglés; Francés, y Lengua y literatura. El

---

<sup>145</sup> Solana, Cardiel y Bolaños, *Historia de la educación...*, 370.

<sup>146</sup> Secretaría de Educación Pública (SEP). *Obra educativa en el sexenio, 1958-1964* (México: SEP, 1964), 155, <https://play.google.com/books/reader?id=lha5AAAAIAAJ&pg=GBS.PA154&hl=es> 10 de noviembre del 2021

<sup>147</sup> *Ibíd.*

<sup>148</sup> Meneses Morales, *Tendencias educativas...*, vol. 3, 493.

programa de estudios para la formación de maestros con especialidad en Historia era el siguiente:

Tabla 2.4. Plan de estudio de 1959 de la especialidad en Historia

<i>Primer Año</i>	<i>Tercer año</i>
1. Conocimientos de los Adolescentes	11. Materia Pedagógica Optativa
2. Psicotécnica Pedagógica	12. Didáctica de la Especialidad. 1er. curso
3. Lengua Extranjera. 1er. curso	13. Tercer Curso de Historia General
4. Primer Curso de Historia General	14. Segundo Curso de Historia
5. Arqueología	15. Historia de América
	16. Historia de la Cultura Española
<i>Segundo año</i>	<i>Cuarto Año</i>
6. Educación de los adolescentes	17. Política Educativa de México
7. Didáctica General	18. Didáctica de la Especialidad. 2do curso
8. Lengua Extranjera. 2do curso	19. Cuarto Curso de Historia General
9. Segundo curso de Historia General	20. Tercer Curso de Historia de México
10. Primer curso de Historia de México	21. Materia Optativa de la Especialidad
	22. Materia Optativa de la Especialidad
<i>Materias Optativas de la Especialidad</i>	
1. Geografía Histórica	
2. Curso monográfico de la Revolución Mexicana	
3. Sociología	
4. Filosofía de la Historia	
5. Historia del Arte	
6. Historia Contemporánea	

## 7. Historia de las Doctrinas Económicas

---

Fuente: Sebastián Cárdenas Vázquez et al., *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis Documental)* (México: Conalte, 1984), 388, <https://play.google.com/books/reader?id=i0MmAQAIAAJ&pg=GBS.PA374&hl=es>

Con estos nuevos programas de estudio solo se contaba con una especialidad en Historia, en comparación con los programas de 1945 donde existían dos: maestro en historia universal y maestro en historia de México

Tabla 2.5. Ejes de formación de la especialidad en Historia de México de 1959

---

<b>Eje pedagógico</b>	<b>Eje didáctico</b>	<b>Eje disciplinar</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimientos de los adolescentes</li><li>• Psicotécnica pedagógica</li><li>• Educación de los adolescentes</li><li>• Materia pedagógica optativa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Didáctica general</li><li>• Didáctica de la especialidad 1er. curso</li><li>• Didáctica de la especialidad 2do. curso</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer curso de historia general</li><li>• Arqueología</li><li>• Segundo curso de historia general</li><li>• Primer curso de historia de México</li><li>• Tercer curso de historia</li><li>• Historia de América</li><li>• Historia de la cultura española</li><li>• Cuarto curso de historia general</li><li>• Tercer curso de historia de México</li><li>• Dos materias optativas de la especialidad</li></ul>

---

Como se observa, el eje disciplinar predominó frente a los ejes de la enseñanza, es decir, el pedagógico y el didáctico. Cabe señalar que dentro del eje disciplinar se observa una materia muy particular que es la Arqueología, cuya importancia en un país como México, donde existen importantes vestigios arqueológicos, responde a la necesidad de formar de manera integral a los docentes de dicha especialidad. Además, es importante mencionar la reincorporación de la Psicología como asignatura en los PPE ya que en los anteriores de 1945 estuvo ausente.

## **2.7 Los programas de estudio del profesor de educación media básica especializado en Ciencias sociales de 1976**

En México, las décadas de los setenta y ochenta estuvieron marcadas principalmente por los distintos ritmos económicos, tanto por la crisis petrolera en 1973 como por la estatización de la banca en 1982, las cuales afectaron al país y representaron el fin del modelo del desarrollo estabilizador. Los vaivenes económicos determinaron las políticas educativas y la instauración de un nuevo modelo económico que, en la década de los ochenta, delineó gran parte de las políticas del Estado.

Bajo este panorama, el tránsito histórico-educativo que antecedió a la reforma de los planes y programas de estudio de 1976 estuvo ligado a la política educativa que surgió durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) ya que, en 1968, a cuatro años del inicio del sexenio y por encargo del secretario de educación pública Agustín Yáñez (1964-1970) se realizó un informe para plantear las posibles soluciones al problema sobre el acceso y el rezago educativo en México. Este informe hablaba sobre la necesidad de expandir el sistema educativo en todos sus niveles, pero la efervescencia política y los acontecimientos trágicos del 2 de octubre de 1968 eclipsaron la vida política y social del país, lo que obligó a que el gobierno pusiera atención en los “focos rojos” de probables insurrecciones sociales y tratar de paliar la situación estudiantil. “Aunque no se puso en práctica en el sexenio de Díaz Ordaz, es indudable que sirvió en gran manera a los responsables de planeamiento de la SEP en los sexenios de Echeverría y López Portillo, como lo atestiguan los planes de esos años”.<sup>149</sup>

Con el ascenso de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), y para calmar los ánimos en el país por la actividad política desencadenada en parte por el movimiento estudiantil del 68, el gobierno dio un giro hacia las políticas de izquierda, con lo cual la reforma educativa que se implementó estaba: “fundada en el diálogo, la participación y el consenso; integral en cuanto que abarcara todos los niveles y

---

<sup>149</sup> Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*, vol. 4, (México: Universidad Iberoamericana, 2003), 24.

formas de la educación, incluyendo especialmente la extraescolar; unida a un proceso permanente que ampliara y orientara el sistema educativo; guiada por principios congruentes con 'la apertura democrática', y con la actualización mediante nuevas técnicas, para llegar a todos los grupos sociales y hacer popular la educación".<sup>150</sup>

Durante este sexenio se realizaron cambios a los programas de estudio en 1974 para la educación primaria, 1975 en la secundaria y en 1976 para la ENS. La modificaciones estuvieron determinadas por el enfoque de las políticas educativas del sexenio que consistieron en "el orden pedagógico, introducir nuevos planes, programas, métodos y libros de texto, actualizar a los maestros y elaborar una filosofía educativa; en la administración de la educación, reformar la infraestructura de la educación, promulgar nueva legislación, reorganizar la SEP, modernizar los procedimientos administrativos e impulsar la investigación educativa".<sup>151</sup> Es en ese momento cuando se pasó de asignaturas y se optó por la enseñanza por áreas, ya que "los enfoques curriculares se direccionaron a una transformación total; es decir, la educación estaría al servicio de la reconstrucción de la legitimidad del régimen mediante distintos mecanismos de apertura democrática y desarrollo. Se buscaba conciliar la innovación con la vanguardia intelectual progresista".<sup>152</sup> En el caso de Historia, esta se agrupó en el área de ciencias sociales junto con Geografía y Formación cívica. En este nuevo diseño curricular participó Josefina Zoraida Vázquez encargada en la redacción de los libros de texto de ciencias sociales para la educación primaria.

Posteriormente, ocurrieron nuevas modificaciones a los planes y programas de estudio de la ENS, derivados de dos eventos particulares. El primero fue un conjunto de seminarios llevados a cabo por el Consejo Nacional Técnico de la

---

<sup>150</sup> *Ibíd.*, 172.

<sup>151</sup> *Ibíd.*, 173.

<sup>152</sup> José Luis García Leos, "Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019)". En *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, coord. por J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos, (Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.), 17-26.  
<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-1-01-Garcia.pdf>

Educación (CNTE) para la educación media básica<sup>153</sup> (secundaria) donde se “plantearon las bases para llevar a cabo la reforma de estos estudios, en seis seminarios regionales, organizados por el CNTE y efectuados en 1974 en distintos lugares del país —participaron 5 000 profesores de secundaria—”.<sup>154</sup> En el último seminario del CNTE, realizado en Chetumal Quintana Roo en agosto de 1974, se estableció la:

definición y objetivos de la educación media básica, el plan de estudios y sus modalidades, lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje, técnicas para la conducción del aprendizaje, auxiliares didácticos, organización de la educación media básica y funcionamiento escolar, así como formación y actualización y perspectivas profesionales de los maestros.<sup>155</sup>

Dichos seminarios sentaron nuevas bases para la educación primaria y secundaria. Lo anterior dio origen al segundo evento para la modificación de los planes y programas de estudio de la ENS. En marzo de 1975 se llevó a cabo en Cuernavaca el Primer Seminario Nacional de Educación Normal Superior, el cual “tomó en cuenta los acuerdos de la X Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación que se celebró en Chetumal”.<sup>156</sup> Entre sus puntos importantes están los siguientes:

- Atender los objetivos de la educación normal superior, integrándolos con materias de la especialidad, de formación pedagógica y complementar las de cultura general
- Abarcar dentro de la preparación específica tres aspectos:
  - a. metodología didáctica e investigación científica;
  - b. formación científica, y
  - c. aplicación práctica
- Incluir actividades concernientes a la titulación

---

<sup>153</sup> Concepto que acuñado para diferenciarla de la educación media superior como preparatoria o bachilleres.

<sup>154</sup> Meneses Morales, *Tendencias educativas...*, vol. 4, 195.

<sup>155</sup> Secretaría de Educación Pública (SEP), *Informe de labores 1970-1976* (México: SEP, 1976), 65, <https://books.google.com.mx/books?id=mkUeAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

<sup>156</sup> *Ibíd.*, 81.



- Estar unificados a nivel nacional para facilitar el tránsito de una escuela a otra.

Además, se estableció que el título de licenciatura se expidiera como Profesor de Educación Media, especificando la especialidad,<sup>157</sup> las cuales eran: Español; Matemáticas; Ciencias naturales; Ciencias sociales; Lengua extranjera, y Orientación escolar. La especialidad en Historia desapareció para dar paso a la especialidad en Ciencias Sociales, conjuntando así geografía, civismo e historia. Fue el mismo caso años atrás que la educación primaria y secundaria pasaran de asignaturas por áreas.

A continuación, se muestra los programas de estudio de la licenciatura en Educación media con especialidad en Ciencias Sociales de 1976.

Tabla 2.6. Programa de estudios de la licenciatura en Educación media con especialidad en Ciencias Sociales

<i>Primer semestre</i>	<i>Quinto semestre</i>
1. Psicología I	1. Filosofía de la Educación I
2. Tecnología Educativa I	2. Lengua Extranjera III
3. Matemáticas I	3. Ciencias Naturales
4. Español I	4. Historia I
5. Sociología	5. Geografía II
6. Ciencias Sociales y su Didáctica I	6. Ciencias Sociales y su Didáctica V
<i>Segundo semestre</i>	<i>Sexto semestre</i>
1. Psicología II	1. Filosofía de la Educación II
2. Tecnología Educativa II	2. Lengua Extranjera IV
3. Matemáticas II	3. Ciencias Naturales II
4. Español II	4. Historia II
5. Antropología	5. Economía I
6. Ciencias Sociales y su Didáctica II	6. Ciencias Sociales y su Didáctica VI
<i>Tercer semestre</i>	<i>Séptimo semestre</i>
1. Psicología III	1. Legislación Educativa
2. Matemáticas III	2. Historia de la Educación I

<sup>157</sup> *Ibíd.*, 82.

3. Lengua Extranjera I	3. Ciencias Naturales III
4. Español III	4. Ciencia Política I
5. Demografía	5. Economía II
6. Ciencias Sociales y su didáctica III	6. Actividades de Titulación I
<i>Cuarto semestre</i>	<i>Octavo semestre</i>
1. Psicología IV	1. Administración Educativa
2. Matemáticas IV	2. Historia de la Educación II
3. Lengua Extranjera II	3. Ciencias Naturales IV
4. Español IV	4. Ciencia Política II
5. Geografía I	5. Derecho
6. Ciencias Sociales y su Didáctica IV	6. Actividades de Titulación II

Fuente: Sebastián Cárdenas Vázquez et al., *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis Documental)* (México: Conalite, 1984), 411, <https://play.google.com/books/reader?id=i0MmAQAAIAAJ&pg=GBS.PA374&hl=es>

Como se aprecia en los programas de estudio la formación inicial del profesor en Ciencias sociales es muy rica por la diversidad de asignaturas tanto de las ciencias sociales, español, matemáticas, y asignaturas como historia de la educación, legislación y administración educativa, éstas últimas en los PPE de los noventa dará paso al campo de formación para la educación básica. Asimismo, se observa que del primer al sexto semestre hay asignaturas sobre psicología o didáctica las cuales están relacionadas con la formación pedagógica, en tanto para el séptimo y octavo existe la asignatura de actividades de titulación.

Tabla 2.7. Ejes de formación de la especialidad en Ciencias Sociales de 1976

<b>Eje pedagógico</b>	<b>Eje didáctico</b>	<b>Eje disciplinar</b>
• Psicología I	• Ciencias sociales y su didáctica I	• Sociología
• Tecnología educativa I	• Ciencias sociales y su didáctica II	• Antropología
• Psicología II	• Ciencias sociales y su didáctica III	• Demografía
• Tecnología educativa II	• Ciencias sociales y su didáctica IV	• Geografía I
• Psicología III		• Historia I
• Psicología IV		• Geografía II
		• Historia II
		• Economía I

- 
- |                                       |                       |
|---------------------------------------|-----------------------|
| • Ciencias sociales y su didáctica V  | • Ciencia política I  |
| • Ciencias sociales y su didáctica VI | • Economía II         |
|                                       | • Ciencia política II |
|                                       | • Derecho             |
- 

En el eje pedagógico puede encontrarse la utilización de la tecnología para la enseñanza, así como la continuidad de la Psicología en la formación docente. En el eje didáctico se aprecia el énfasis de la didáctica de las ciencias sociales teniendo una asignatura en cada semestre. Y por último, en el eje disciplinar, como se puede observar, mantiene el número mayor de asignaturas, además posee una completa formación sobre las ciencias sociales.

## **2.8 Los programas de estudio de la licenciatura en Ciencias sociales de 1983**

Con la gestión de José López Portillo (1976-1982) se intentó promover la calidad de la educación y principalmente se pensó en una institución que ayudara a la educación normal, fue así que se fundó la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 con el fin de atender la necesidad de “elevar” el nivel de la docencia en México, y ser una especie de puente entre la esta y los estudios universitarios.

Para la educación básica, el presidente López Portillo encargó al secretario de educación Porfirio Muñoz Ledo (1976-1977) un Plan Nacional de Educación. “El secretario hizo una amplia consulta que produjo siete volúmenes de diagnóstico y recomendaciones. El plan no llegó a cuajar, ya que Muñoz Ledo fue sustituido por Fernando Solana a principios de 1978”.<sup>158</sup> En esta administración no existieron cambios importantes en los planes de estudio de la ENS, sin embargo, esto contrastó con la siguiente administración, durante la cual se realizaron modificaciones.

La política educativa durante el mandato de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) fue llamada como “La revolución educativa”. Según Otto Granados fue nombrada así por el entonces secretario de educación pública, Jesús Reyes Heróles

---

<sup>158</sup> Tanck Estrada, *Historia mínima...*, 224.

(1982-1985), cuyo objetivo era: “descentralizar la educación básica y normal”.<sup>159</sup> Pero esta descentralización solo se planteaba en la cuestión burocrática y administrativa ya que, en lo concerniente al diseño de los PPE, así como las políticas en torno a su implementación aún eran dictadas desde el poder ejecutivo a través de la SEP.

La dañada economía que venía arrastrando el país desde la década de los setenta y el fuerte endeudamiento, impusieron que en México se estableciera el modelo neoliberal promovido por diferentes instituciones internacionales, como lo menciona Carlos Tello:

El programa neoliberal puesto en práctica en México a partir de 1983, y la política económica y social asociada a él, fue en parte promovido y ampliamente respaldado por el gobierno de Estados Unidos, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la comunidad financiera internacional.<sup>160</sup>

Esta realidad económica se vio reflejada por el secretario de educación en un discurso pronunciado en París en 1983 en la XXII Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés). Reyes Heróles afirmó:

el Presidente de la República [...] ha planteado la necesidad de introducir en el sistema educativo no simplemente parches o remiendos, o meras reformas limitadas; ha postulado toda una revolución: que deseche hábitos, venza intereses creados, elimine rutinas, haga a un lado métodos anquilosados, cambie usos, agrupe o consolide centros de estudios superiores en los estados de la República y realice esfuerzos sistemáticos para conciliar en éstos masa y calidad; intente verdaderos cambios para obtener la calidad educacional, la conexión de formación, trabajo y rendimientos, pues, dada la situación económica del país, estamos obligados a hacer más con menos, según palabras del Presidente de la República.<sup>161</sup>

---

<sup>159</sup> Carlos Ornelas, “El SNTE, Elba Esther Gordillo y el Gobierno de Calderón” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13, n.º 37 (Abril-Junio, 2008): 454, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a8.pdf>

<sup>160</sup> Carlos Tello, “Estancamiento económico, desigualdad y pobreza 1982-2009”, *Economía UNAM* 7, n.º 19 (2010): 5, <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ecu/article/view/17001/16179>.

<sup>161</sup> Jorge Carpizo, “En memoria de Jesús Reyes Heróles” (discurso pronunciado el 20 de marzo de 1985 en el patio de la SEP), acervo ANUIES, <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res053/txt7.htm#top> (30 de octubre del 2021).

En el tema de la educación normal el gobierno realizó giros importantes. En su Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) mencionaba que: “la educación normal presenta problemas de congruencia y dispersión. La formación de los egresados no responde adecuadamente a los contenidos de los planes y programas de estudios de los niveles en los que desarrollan su labor, ni representan un equilibrio cuantitativo respecto de las necesidades.”<sup>162</sup> Y, por lo tanto, para hacer cumplir lo anterior; el presidente realizó un decreto en marzo de 1984 estableciendo que la educación normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría el grado académico de licenciatura.<sup>163</sup> Es así como se da un fuerte impulso en la preparación para la formación de profesores en todos los niveles. Con ello se volvieron a modificar los planes y programas de estudio de la formación docente.

Los planes de estudio de la ENS de 1983 debían de reunir las siguientes características:

- 1) estructura por líneas de formación social y psicología, pedagogía científica e instrumental; 2) organización, con un tronco común a todas las licenciaturas y un diferencial para cada área de especialización; 3) duración de los estudios de cuatro años, cada uno dividido en dos semestres; 4) horario de 18 horas semanales a excepción de la licenciatura en ciencias naturales, con mayor número de horas para dedicarlas a los laboratorios. Como requisito, se pedía el título de normal básica o equivalente, dos años de ejercicio docente y aprobación en el concurso de ingreso.<sup>164</sup>

A continuación, se muestran los programas de estudio de la licenciatura en Ciencias Sociales de 1983.

Tabla 2.8. Programa de estudios de la licenciatura en Ciencias sociales (1983)

---

---

<sup>162</sup> “Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988”, Diario Oficial de la Federación (DOF: 31/05/1983), acceso el 6 de noviembre del 2021, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983)

<sup>163</sup> “Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura”, Diario Oficial de la Federación (DOF: 23/03/1984), acceso el 7 de noviembre del 2021, [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984)

<sup>164</sup> Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988, La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría*, vol. 5. (México: Universidad Iberoamericana, 2002), 336.

<b>Primer año</b>	<b>Tercer año</b>
<i>Primer semestre</i>	<i>Primer semestre</i>
1. Taller de Lectura y Redacción I	1. Seminario de Pedagogía Comparada I
2. Taller de Estadística Aplicada a la Educación I	2. Evaluación Educativa
3. Comunicación Educativa I	3. Técnicas de Acercamiento a los Problemas del Educando
4. Psicología Educativa	4. Demografía y Educación
5. Historia Contemporánea de México	5. Derecho Constitucional
6. Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales	6. Geografía Humana y Economía del Mundo
<i>Segundo semestre</i>	<i>Segundo semestre</i>
1. Taller de Lectura y Redacción II	1. Seminario de Pedagogía Comparada II
2. Taller de Estadística Aplicada a la Educación II	2. Diseño Curricular
3. Comunicación Educativa II	3. Laboratorio de Docencia
4. Psicología del Aprendizaje	4. Ciencia Política
5. El Estado Mexicano y la Educación	5. Historia del Pensamiento Económico, Social y Político
6. Historia de México II	6. Geografía Humana y Económica de México
<b>Segundo año</b>	<b>Cuarto año</b>
<i>Primer semestre</i>	<i>Primer semestre</i>
1. Investigación Educativa	1. Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía. De Modelos Educativos Contemporáneos
2. Didáctica General	2. Laboratorio de Docencia
3. Conocimiento del Educando	3. Laboratorio de Docencia
4. Sociología	
5. El Medio Geográfico	

---

6. Historia Económica, Social y Política I	4. Historia de América I
	5. Teoría Económica
	6. Problemas Económicos y Políticos del Mundo contemporáneo

*Segundo semestre*

*Segundo semestre*

1. Análisis del Sistema Educativo Nacional	1. Laboratorio de Docencia
2. Tecnología Educativa	2. Laboratorio de Docencia
3. Formación del Educando	3. Seminario de Evolución de Conocimiento del Área
4. Técnicas de Proyección de la Escuela a la Comunidad	4. Historia de América y sus Luchas de Liberación II
5. Antropología	5. Problemas Económicos y Sociales de México
6. Historia Económica, Social y Política II	6. Geografía Histórica y Política de México

---

Fuente: Fuente: Sebastián Cárdenas Vázquez et al., *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis Documental)* (México: Conalite, 1984), 418,  
<https://play.google.com/books/reader?id=i0MmAQAAIAAJ&pg=GBS.PA374&hl=es>

La novedad es la incorporación a estos programas de estudio son los laboratorios de docencia<sup>165</sup> que es el antecedente de las prácticas docentes en las escuelas secundarias establecidas en los PPE de los años noventa.

Tabla 2.9. Ejes de la licenciatura en Ciencias sociales de 1983

---

<b>Eje pedagógico</b>	<b>Eje didáctico</b>	<b>Eje disciplinar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación educativa I</li> <li>• Psicología educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica general</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia contemporánea de México</li> </ul>

---

<sup>165</sup> En estas asignaturas se realizaban prácticas docentes dentro de las escuelas normales, para los años noventa en los PPE se cambiaron por las asignaturas de observación y práctica docente donde los estudiantes normalistas iban ahora a las escuelas secundarias a realizar sus prácticas.

- 
- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación educativa II</li> <li>• Psicología del aprendizaje</li> <li>• Conocimiento del educando</li> <li>• Formación del educando</li> <li>• Seminario de pedagogía comparada I</li> <li>• Técnicas de acercamiento a los problemas del educando</li> <li>• Seminario de pedagogía comparada II</li> <li>• Seminario de aportes de la educación mexicana a la pedagogía</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al estudio de las ciencias sociales</li> <li>• Historia de México II</li> <li>• Sociología</li> <li>• El medio geográfico</li> <li>• Historia económica, social y política I</li> <li>• Antropología</li> <li>• Historia económica, social y política II</li> <li>• Geografía humana y economía del mundo</li> <li>• Ciencia política</li> <li>• Historia del pensamiento económico, social y político</li> <li>• Geografía humana y económica de México</li> <li>• Historia de América I</li> <li>• Teoría económica</li> <li>• Problemas económicos y políticos del mundo contemporáneo</li> <li>• Historia de América y sus luchas de liberación II</li> <li>• Problemas económicos y sociales de México</li> <li>• Geografía histórica y política de México</li> </ul> |
|--|--|
- 

En esta tabla se observa que el contenido del eje pedagógico se nutre de asignaturas sobre el estudio del adolescente, de la psicología, y de asignaturas que brindan herramientas para el quehacer docente como Formación del educando o Técnicas de acercamiento a los problemas del educando, en comparación con los programas de estudio anteriores, lo cual refleja la preocupación por parte de las autoridades y diseñadores por dar una mayor importancia en este eje. No obstante, esto no ocurre con el eje didáctico, el cual es reducido a una sola asignatura que se



curso únicamente en el cuarto semestre. Por su parte, es evidente que en el eje disciplinar continua con el mayor número de asignaturas respecto a los demás ejes de formación; aunque también se puede constatar en comparación con los anteriores PPE de Ciencias Sociales de 1976, ya que existe una especificación con el título de las asignaturas y abordando temáticas en la cual convergen entre sí asignaturas como Problemas económicos y políticos del mundo contemporáneo o Geografía humana y económica de México

Para finalizar, los antecedentes históricos de los programas de estudio de la actual Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria considero que están marcados por diferentes ritmos políticos, educativos, económicos y sociales que, en el caso de México, estos tienden a cambiar con cada sexenio. Los planes y programas de la licenciatura en Historia o de Ciencias Sociales y el conjunto de las especialidades han estado, hasta la actualidad, bajo el paradigma de dar mayor o menor peso hacia los contenidos disciplinares o pedagógicos. En el análisis de los ejes de formación estudiados concluyo que en los programas de estudio de 1940 a 1983 existió un impulso importante en el eje disciplinar, es decir, predominó, por lo menos en los programas de estudio, un mayor interés para que el docente adquiriera conocimientos de su especialidad, así como nuevas herramientas pedagógicas para impartir el conocimiento.

### **CAPÍTULO 3**

## **DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN HISTORIA DE 1999**

Para llevar a cabo el estudio comparado del currículo oficial sobre la formación inicial docente en la enseñanza de la historia para el nivel secundaria se utilizaron los planes y programas de estudio (PPE) de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia (LESEH) de 1999 y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES) de 2018. Primeramente, en este capítulo se muestra la contextualización histórica del diseño de los PPE de 1999 así como también la presentación y descripción de los elementos que se seleccionaron para el estudio comparado, los cuales son: la estructura curricular, el perfil de egreso, y los ejes formativos pedagógico, didáctico y disciplinar.

Los planes y programas de la LESEH de 1999 fueron presentados casi al final del gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), los cuales establecieron un cambio en la formación de los docentes, algo que no ocurría desde 1983; esta reforma obedece a una serie de políticas y acuerdos que no se gestaron durante el sexenio de Zedillo, sino que se pueden rastrear en las administraciones anteriores, principalmente en los gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari.

### **3.1 Un cambio de rumbo económico y educativo**

Los PPE de la LESEH de 1999 están directamente relacionados con la llamada reforma para la modernización de la educación sobre el sistema educativo básico a principios de la década de los noventa, dirigida y delineada con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) por diferentes actores políticos, educativos y sindicales. Dicha reforma entretejió ajustes que estaban pendientes en el nivel básico de la educación en México como la “descentralización”

y ciertas demandas labores por parte del magisterio; además, esta supuesta modernización se dio bajo un contexto de integración económica de México con Estados Unidos y Canadá, caracterizado por una mayor apertura al libre mercado.

El cambio de rumbo económico se sitúa la década de los ochenta, a partir de una serie de políticas implementadas, se instauró en el país el modelo económico neoliberal, el cuál determinaría en adelante todas las medidas económicas, sociales y educativas. Para comprender los alcances que dicho modelo tuvo en la esfera educativa, Fernando Escalante señala tres ideas básicas que definen al neoliberalismo:

1. Se diferencia del liberalismo clásico del siglo XIX, porque el mercado no es un hecho natural, y no surge de manera espontánea.
2. La idea que el mercado es fundamentalmente un mecanismo para procesar información, que mediante el sistema de precios permite saber qué quieren los consumidores. [...] La competencia es lo que permite que los precios se ajusten automáticamente, y a la vez garantiza que se hará el mejor uso posible de los recursos.
3. La idea de la superioridad técnica, moral, lógica de lo privado sobre lo público.<sup>166</sup>

Esta nueva orientación económica comenzó con la administración del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988). Luego de que el país atravesara por una profunda crisis económica, las decisiones políticas para salir del bache económico se encaminaron hacia un modelo de apertura de mercado, en el cual se sacrificaron proyectos de carácter social que cimentaban el estado del bienestar. “Los años que siguieron bajo la presidencia de Miguel de la Madrid fueron testigos de los inicios del cambio estructural a partir de la liberalización comercial en 1985, y la eliminación un tanto lenta de entidades públicas que presagiaban un cambio mucho más profundo”.<sup>167</sup> El escenario de cambios continuó con la siguiente administración donde se afianzó aún más el modelo neoliberal.

Con Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) el nuevo proyecto económico aceleró la privatización de importantes empresas públicas, además impulsó una

---

<sup>166</sup> Fernando Escalante Gonzalbo, *Historia mínima del neoliberalismo* (México: El Colegio de México, 2015), 20-21.

<sup>167</sup> Enrique Cárdenas Sánchez, La restructuración económica de 1982-1994, en Elisa Servín coord. *Del nacionalismo al neoliberalismo*, vol. 6 (México: FCE, 2010), 240.

mayor apertura comercial con el acuerdo del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre México, Estados Unidos y Canadá, que entró en vigor el 1° de enero de 1994. Con lo anterior se tuvo que “rediseñar” un nuevo marco constitucional en pro del nuevo paradigma económico a través de reformas económicas, sociales y educativas.

El TLC obligó al país a crear las condiciones necesarias para mejorar la mano de obra, es decir, que la clase trabajadora fuera apta para la integración y apertura económica; por ello fue necesario reformar la educación y crear un nuevo ciudadano, con nuevos valores de acuerdo con el contexto comercial. Ante esta situación, Fernando Escalante hace el siguiente cuestionamiento: “qué significa la educación para la economía en su conjunto, qué consecuencias tiene, y qué significa para los individuos, por qué y para qué se educan, y con qué resultados.”<sup>168</sup> Para responder las interrogantes, Escalante menciona lo siguiente: “Para una empresa, invertir en la capacitación de sus empleados equivale a invertir en capital, puesto que eso aumentará la productividad, y por lo tanto las ganancias. [...] Se invertirá en educación mientras esto sea rentable.”<sup>169</sup>

Desde el ejecutivo se creó un discurso político y retórico que planteaba que la educación en México debía modernizarse, por lo tanto, la modernización educativa “formaba parte de un proyecto más amplio de modernización nacional, el cual pretendía transformar a la sociedad creando las condiciones adecuadas para la expansión del capital mediante el cual se reestructuraría la dinámica económica del país.”<sup>170</sup> Para la elaboración de la reforma educativa el gobierno de Carlos Salinas tuvo que negociar con la dirigencia del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y realizar alianzas políticas con grupos de poder haciendo así una reforma educativa de tipo cupular.<sup>171</sup>

---

<sup>168</sup> Fernando Escalante Gonzalbo, *Historia mínima...*, 150.

<sup>169</sup> *Ibid.*, 151.

<sup>170</sup> Iris Guevara González, *La educación en México. Siglo XX* (México: IIE, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2002), 96.

<sup>171</sup> Además, por la controversial elección de 1988 y ante la falta de claridad sobre el ganador de las elecciones presidenciales se desgastaron ciertas alianzas políticas y sindicales, por lo que el acuerdo del ANMEB se logró ya pasados cuatro años del gobierno salinista.

La implementación del ANMEB generó importantes cambios, el primero fue una reestructuración administrativa y burocrática del sistema educativo básico; y el segundo, cambios salariales al magisterio, modificaciones a los PPE de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como a la educación normal.

### **3.2 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

El ANMEB fue firmado el 18 de mayo de 1992 por el presidente de la república Carlos Salinas como “testigo de honor”, el secretario de educación pública Ernesto Zedillo Ponce de León, la lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo, y los gobernadores de los estados de la república. A través de este acuerdo nacional:

El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica —preescolar, primaria y secundaria— con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.<sup>172</sup>

Este acuerdo, como se observa, pretendió elevar la calidad de la educación para aumentar la productividad y, con esto, que la población general tuviera acceso a una mejor calidad de vida. Esta justificación corresponde a la idea sobre la importancia que representa la educación para la formación de una fuerza laboral que señala Fernando Escalante.

Para la legitimación y consenso del ANMEB fue necesario una consulta nacional la cual: “había recogido más de 65,000 ponencias en 1472 foros en todo el territorio nacional e implicado negociaciones con el sindicato y los gobernadores; en su fase final se realizaron 6 reuniones de consenso. Concertación en cada Estado y decenas de reuniones con el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE y sus

---

<sup>172</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, Diario Oficial de la Federación (DOF: 19/05/1992), 4, acceso el 10 de diciembre del 2021, <https://www.sep.gob.mx/work/models/Sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

secciones”.<sup>173</sup> Con estas reuniones según se obtuvo, por un lado, legitimación ante la sociedad al mostrar que no fue una imposición y manifestar un carácter democrático; y, por otro lado, fueron de suma importancia las negociaciones políticas con el SNTE y los gobiernos estatales para la consumación del acuerdo.

A continuación, presento una síntesis del contenido del ANMEB que es necesario como parte de la contextualización ya que señala puntos importantes sobre el diseño de la LESEH de 1999. El acuerdo se compone de seis partes: “Introducción”, “Antecedentes”, “Los retos actuales de la educación” “La reorganización del sistema educativo”, “La reformulación de los contenidos y materiales educativos” y “La revaloración de la función magisterial”.

Las primeras dos partes contextualizan y señalan los logros que el sistema educativo ha tenido desde la fundación de la SEP en 1921 y de cómo aquel ha ido creciendo gracias al magisterio. “En esta hazaña educativa corresponde un mérito sobresaliente al magisterio nacional. Los maestros mexicanos del siglo veinte han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México moderno.”<sup>174</sup> Esta alusión es importante en términos políticos por dos cuestiones: por un lado, resalta la importancia del magisterio en las aulas como profesionales, por el otro, muestra la “buena” relación que se tuvo con el SNTE para la firma del citado acuerdo. Por otro lado, expone los retos que la educación enfrentaba en los primeros años de la década de los 90, como la cobertura, la calidad de la educación básica y la altísima concentración burocrática del sistema educativo

Con respecto a “La reorganización del sistema educativo” dicho punto señala las problemáticas que se venían arrastrando de años atrás como la descentralización de la SEP, ya que la institución presentaba serias dificultades en su administración por la expansión del sistema educativo (cobertura, contratación de maestros), originada por el crecimiento demográfico durante la segunda mitad

---

<sup>173</sup> Pablo Latapí Sarre, *La SEP por dentro*, 28.

<sup>174</sup> “Acuerdo Nacional...” (DOF: 19/05/1992), 5.

del siglo XX. Asimismo, la centralidad de dicha institución creó una enorme carga burocrática. Los primeros intentos por la descentralización de la SEP no iniciaron en 1992, sino en sexenios anteriores a partir de algunos cambios, por ejemplo, en 1973 con la administración de Luis Echeverría se crearon “nueve Unidades de Servicios Educativos Descentralizados (Usedes), que fueron unidades administrativas, responsables de facilitar las gestiones y trámites y de llevar la estadística educativa, además de 30 Subunidades de Servicios Descentralizados (Subsedes) en las capitales de los estados y ciudades más importantes”.<sup>175</sup> Por su parte, la administración de Miguel de la Madrid creó el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988) con la finalidad de enfrentar dicha problemática:

En 1983 se adoptaron nuevas medidas para iniciar la transferencia, a los gobiernos de los estados, de la operación de los servicios de educación básica y normal que presta la Federación. Se ha avanzado en este proceso, aunque subsisten obstáculos. Es necesario consolidar el sistema de contabilidad integral, para disponer de información oportuna y de fortalecer el control del ejercicio presupuestal, tanto de las áreas centrales de la Secretaría como de las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar, las cuales, a partir de 1983, reemplazaron a las delegaciones estatales. Se ha logrado una sólida estructura de procesamiento de datos, pero persisten deficiencias en la coordinación entre las áreas de personal, pagos, información administrativa y recursos financieros, para lograr la eficacia de la administración. Puede concluirse señalando que la hipertrofia a la que ha llegado el sistema educativo nacional, la inercia de un aparato burocrático-administrativo con las dimensiones mencionadas y el cúmulo de prácticas, usos y costumbres que se han generado a lo largo de seis décadas, constituyen la principal problemática a la que se enfrenta el Sector.<sup>176</sup>

Estos primeros intentos por descentralizar la SEP estuvieron obstaculizados por los intereses del SNTE, puesto que la federalización de la educación requería de consenso y obligaciones por parte de los estados de la república. Para lo anterior se propuso en el ANMEB lo siguiente:

[...] a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación

---

<sup>175</sup> Pablo Latapí Sarre, *La SEP por dentro...*, 21.

<sup>176</sup> “Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988” Diario Oficial de la Federación (DOF: 21/09/1984), acceso el 14 de diciembre del 2021, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984)

Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.

En consecuencia, el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.<sup>177</sup>

Esta argumentación se materializó de manera normativa y jurídica; tiempo después “la federalización educativa se reforzó mediante la reforma del artículo 3o. y la promulgación de una nueva Ley General de Educación. Con las nuevas disposiciones, la federalización adquirió una base jurídica mucho más sólida que la derivada de la firma del ANMEB y de los convenios de federalización con los gobiernos de los estados.”<sup>178</sup> Para mostrar un ejemplo de este proceso de federalización, en el estado de Morelos se decretó la creación de Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), promulgado el 8 de junio de 1992, realizando así cambios en la administración de la educación básica. Desde su creación, dicho instituto ha tenido por objetivo: “dirigir, administrar, operar y supervisar los establecimientos y servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial, así como los recursos humanos, financieros y materiales que la Secretaría de Educación Pública transfiera al Gobierno del Estado de Morelos.”<sup>179</sup> Fue así, como el resto de los estados de la república crearon institutos para administrar la educación básica. A pesar de que la reorganización del sistema educativo logró una descentralización de tipo

---

<sup>177</sup> “Acuerdo Nacional...” (DOF: 19/05/1992), 7.

<sup>178</sup> Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)* (México: El Colegio de México, 1998), 280.

<sup>179</sup> “Decreto que crea el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos”, Periódico Oficial “Tierra y Libertad (3591), acceso el 14 de diciembre del 2021, <https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/DECRETO%20QUE%20CREA%20EL%20INSTITUTO%20DE%20LA%20EDUCACION%20BASICA%20DEL%20ESTADO%20DE%20MORELOS.pdf>



burocrático-administrativo, en lo que respecta al diseño de los PPE, esta continuó bajo la tutela del poder ejecutivo federal.

El último apartado del ANMEB, “La reformulación de contenidos y materiales educativos”, gira entorno a los temas y contenidos de la educación básica. En dicho apartado se señala que: “Los planes y programas de estudio de los ciclos que corresponden a la educación básica, tienen ya casi veinte años de haber entrado en vigor y, durante ese lapso, han sido sometidos solo a reformas esporádicas y fragmentarias.”<sup>180</sup> Lo anterior hace evidente la falta de una reestructuración profunda de los PPE de los niveles de educación básicos. Respecto al nivel preescolar, en dicho acuerdo se expone la necesidad de crear “un nuevo programa cuyas características se pueden resumir en que ofrece una mejor articulación con los ciclos subsecuentes, toma en cuenta la idiosincrasia del niño mexicano, considera tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región y organiza mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento, y aprovecha la participación de los padres de familia y la comunidad en la educación.”<sup>181</sup> En tanto, para la educación primaria, el ANMEB establece lo siguiente:

[...] se aplicará un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos son: (1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los años setenta. (2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechará el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace casi 20 años. (3) Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y acentuar una formación que inculca la protección del medio ambiente y los recursos naturales.<sup>182</sup>

---

<sup>180</sup> “Acuerdo Nacional...” (DOF: 19/05/1992), 10.

<sup>181</sup> *Ibíd.*

<sup>182</sup> *Ibíd.*, 11.

En el caso de las ciencias sociales, se regresó a las asignaturas, tal como era antes de la reforma de la década de los setenta; también, dicho acuerdo hace énfasis en volver a lo “simple” o “básico”, tanto de la lecto-escritura, como sobre los conocimientos matemáticos. Asimismo, para la educación primaria se decretó el ciclo escolar 1992-1993 “Año para el estudio de la historia” el cual generó un gran revuelo por la introducción de nuevos contenidos en los libros de texto gratuito de historia. Al respecto, Josefina Zoraida Vázquez menciona que:

[...] los libros estuvieron listos en junio de 1992. Su presentación era impecable y el contenido en conjunto correcto; en cambio, la adaptación pedagógica resultó pésima en el libro de 4°. Como todo libro tenía errores disculpables en una primera edición, pero el cambio de algunas interpretaciones tradicionales y la eliminación de algunas figuras secundarias de la historia, permitieron que maestros y padres de familia, estimulados por la retórica de su participación en la educación criticaran aspectos menores y hasta ridículos.<sup>183</sup>

Estos desacuerdos provocaron álgidos debates en los medios informativos como en la prensa periódica, sobre las pugnas del sindicato, así como algunos sectores importantes de la sociedad, lo que generó que se desecharan los libros de texto y se reformularan otros.

La reforma modernizadora para la educación secundaria fue muy similar a las modificaciones en primaria como el regreso a las asignaturas provocando la inserción de Historia, Geografía y Civismo, así como el reforzamiento de la enseñanza del español y las matemáticas. Los materiales educativos impresos (libros de texto) para la secundaria se le siguió otorgando a editoriales privadas la elaboración bajo la autorización de la SEP, a excepción de los libros de texto del subsistema de telesecundaria que están a cargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (Conaliteg).

Los PPE y los materiales educativos representaron además una articulación para la educación básica. Pero ante esto, el gobierno aún no se interesó por cambiar la formación inicial docente y fue hasta el próximo sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-200) donde se replanteó la educación normal.

---

<sup>183</sup> Josefina Zoraida Vázquez, *Modernización Educativa*, 940.  
<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463>

Por último, en el sexto punto del ANMED, “La revaloración de la función magisterial”, se estipulan incentivos importantes para el magisterio como: salario profesional, crédito para la vivienda y el programa de *carrera magisterial* que tanto el gobierno federal como el sindicato se jactaban de que impulsaría la calidad educativa.

En este apartado el documento comienza con la frase: “El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro.”<sup>184</sup> Con estas palabras se alude reiteradamente al papel central del maestro en el proceso educativo, enfatizado en buena medida por los acuerdos que tuvo el SNTE con el gobierno en las negociaciones para lograr dicho acuerdo.

Sobre la formación inicial docente, el ANMEB menciona que “se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal.”<sup>185</sup> En el caso de los maestros en servicio se realizó un “Programa Emergente de Actualización del Maestro” cuyo objetivo era la “actualización” para fortalecer su formación con base en los nuevos contenidos y materiales educativos expuestos en el anterior apartado del acuerdo. Esta actualización estuvo dirigida a: supervisores, directores y maestros.

Las nuevas prestaciones que el magisterio obtuvo fueron: un incremento significativo en el sueldo de 3.5 veces el salario mínimo según establece el acuerdo; prestación de vivienda, con lo cual se otorgó: “un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio en el que se aprovecharán los mecanismos institucionales de apoyo a la construcción de vivienda y las nuevas oportunidades de financiamiento a que dará lugar el Sistema de Ahorro para el Retiro”;<sup>186</sup> y, por último, la creación de carrera magisterial, para ello el texto estableció que: “A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y respuesta a la demanda del SNTE, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de

---

<sup>184</sup> “Acuerdo Nacional...” (DOF: 19/05/1992), 12.

<sup>185</sup> *Ibíd.*

<sup>186</sup> *Ibíd.*, 13.

especial trascendencia: la creación de la carrera magisterial”.<sup>187</sup> Dicha medida estableció

[...] un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consistió en que los maestros pudieran acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.<sup>188</sup>

De esta manera, el ANMEB y sus lineamientos se mantuvieron sin importantes alteraciones hasta los primeros años del siglo XXI. Aunque posteriormente existieron modificaciones y reformas motivadas por el discurso de “elevar la calidad educativa”, estas fueron orientadas cada vez más hacia la medición de resultados a través de la evaluación del aprendizaje de los contenidos en los actores clave del proceso educativo: docentes y estudiantes. Considero que este impulso por las evaluaciones obligatorias y estandarizadas no reconoce las características heterogéneas de los propios estudiantes, así como las condiciones de cada escuela y mucho menos el perfil del docente frente a grupo.

Una vez expuesto el documento que contiene los pilares de la llamada modernización educativa, a continuación, presentaré brevemente el contexto sobre el rediseño de los PPE de la LESEH, licenciatura que fue reincorporada nuevamente como una especialidad.<sup>189</sup>

Como se mencionó anteriormente, los cambios por la modernización educativa en la formación inicial docente se realizaron durante el sexenio de Ernesto Zedillo; es decir, durante dicho periodo solo se dio continuidad al proyecto modernizador emprendido por Salinas a tal grado que no hubo modificaciones al artículo 3º constitucional ni a la Ley General de Educación de 1993. En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se plantearon cambios a la formación docente inicial. “El Programa considera al maestro como el agente esencial en la dinámica

---

<sup>187</sup> *Ibíd.*

<sup>188</sup> *Ibíd.*

<sup>189</sup> Con la reforma educativa de los años setenta, durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), se reagruparon las asignaturas para transformarlas en áreas en la educación básica, originando así un cambio tanto en la formación docente como en la especialidad en Historia, que se convirtió en la especialidad de Ciencias Sociales.

de la calidad, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material. Para ello, será necesario reforzar los canales de comunicación que faciliten el diálogo permanente con los maestros. El Programa establece como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo.”<sup>190</sup> Y por ello expone que: “Si bien el currículo y los materiales de enseñanza básica han sido revisados con profundidad, la formación de los maestros y el establecimiento de normas y procedimientos para su actualización y superación profesional no se han sometido a una transformación similar. Desde 1992 se han puesto en práctica diversos programas para la actualización del magisterio que preparan el inicio de una actividad más sistemática y permanente.”<sup>191</sup> Respecto a la formación inicial, dicho programa señala lo siguiente:

La transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales tiene un carácter prioritario y se atenderá a corto plazo. [...] habiéndose realizado el cambio de los currículos de la educación básica, la formación de los maestros no ha experimentado las adaptaciones de fondo que la hagan congruente con la redefinición de muchas de las actividades del trabajo docente.

Las reformas de los planes de estudio para formar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria tendrán, con las particularidades de cada caso, las siguientes orientaciones comunes: fortalecerán las capacidades del maestro para aprender con independencia y, por tanto, para estimular los procesos de aprendizaje de sus alumnos; asegurarán el dominio disciplinario y didáctico de su campo de enseñanza; lo familiarizarán con las pautas características de las etapas de desarrollo por las que transitan sus alumnos; lo harán sensible a las particularidades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo, como base de una relación respetuosa y constructiva con los padres de familia y la comunidad.<sup>192</sup>

De esta manera se realizaron nuevos PPE para la formación de maestros en los tres niveles de educación básica, preescolar, primaria y secundaria,<sup>193</sup> los cuales seguían vigentes desde los años ochenta, ya que en el mandato de Salinas no hubo intentos por reformarlos. Es así como en este marco surge la decisión de realizar

---

<sup>190</sup> “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”, Diario Oficial de la Federación (DOF: 19/02/1996), acceso el 16 de diciembre del 2021, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996)

<sup>191</sup> *Ibíd.*

<sup>192</sup> *Ibíd.*

<sup>193</sup> Cabe hacer mención que para los maestros en activo, es decir que estaban frente a grupo, desde la firma del ANMEB y durante el sexenio de Zedillo se crearon cursos, y actividades llamadas de “actualización” para el magisterio.

modificaciones en la formación inicial de docentes en educación primaria a través del nuevo PPE de la licenciatura en educación primaria en 1997, y que fueron aplicadas en el ciclo escolar 1997-1998; y para preescolar y secundaria en 1999, cerrando así una etapa reformista que necesitaba el gobierno para estar acorde con la llamada modernización educativa.

### **3.3 Descripción y análisis de los planes y programas de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia de 1999**

El currículo oficial de la LESEH lo conforman tres documentos. El primero es el “Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria”, en el cual se establecen los rasgos deseables del aspirante a docente de educación secundaria, los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, el mapa curricular y descripción de las asignaturas que se impartieron a manera de tronco común<sup>194</sup> en las diferentes licenciaturas para la enseñanza en la educación secundaria. El segundo documento, titulado “Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia”, se aborda lo relacionado a las habilidades, conocimientos y actitudes específicas que la especialidad en Historia requiere por parte de los futuros docentes. Este mismo documento está conformado por tres apartados: formación disciplinaria, formación didáctica y acercamiento a la práctica educativa, y mapa curricular.

Por último, el tercer documento lo comprenden el conjunto de textos descriptivos de los programas de estudio, es decir, las asignaturas que conforman en la licenciatura.

#### *3.3.1 Estructura curricular*

A continuación, se muestra de manera general el contenido y estructura curricular de los tres documentos que conforman el currículo oficial de la LESEH.

---

<sup>194</sup> En el sentido que son asignaturas de formación básica y que deben ser cursadas en todas las especialidades.

Para realizar el análisis de la estructura curricular de la LESEH se utilizó el trabajo de *Metodología de diseño curricular para educación superior* de Frida Díaz Barriga *et al.*, quienes, a través de su investigación, consideran que “se intenta ser general y operativo, por lo que se señala la importancia de los elementos imprescindibles del diseño curricular [...] se puntualizan los aspectos que se consideran esenciales académicamente”.<sup>195</sup> Las autoras sintetizan lo anterior en el siguiente cuadro sinóptico (Figura 3.1).

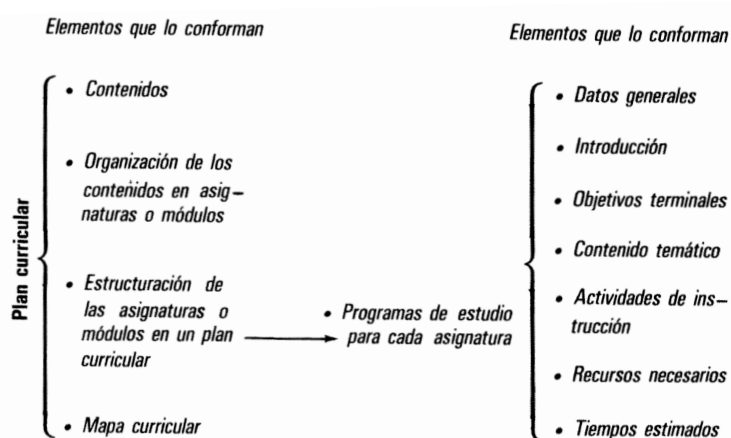


Figura 3.1. Elementos que conforman el plan curricular y sus correspondientes programas de estudio

Fuente: Frida Díaz Barriga Arceo *et al.*, *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (México: Trillas, 2012), 127.

Si bien, de acuerdo con la literatura revisada sobre el currículo oficial, no existe una estructura estandarizada, el currículo de 1999 no es la excepción.

La estructura curricular de la LESEH es la siguiente (Tabla 3.1):

Tabla 3.1. Estructura curricular de la LESEH

Plan de Estudios	Licenciatura en Educación
Documentos Básicos	Secundaria

<sup>195</sup> Frida Díaz Barriga Arceo *et al.*, *Metodología de diseño curricular para educación superior* (México: Trillas, 2012), 45.

Licenciatura en Educación Secundaria	Campo de formación específica Especialidad: Historia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil de Egreso</li> <li>• Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas</li> <li>• Mapa curricular</li> <li>• Descripción de las asignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes de la escuela secundaria actual</li> <li>• Los elementos clave que debe adquirir los profesores de educación secundaria con especialidad en historia</li> <li>• Líneas de formación: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) formación disciplinaria,</li> <li>b) didáctica, y</li> <li>c) práctica educativa</li> </ul> </li> <li>• Asignaturas de la especialidad.</li> </ul>

La estructura de los programas de estudio es la siguiente:

1. Introducción
2. Orientaciones didácticas y de evaluación
3. Bloques temáticos
4. Bibliografía básica
5. Bibliografía complementaria
6. Actividades sugeridas

El conjunto de los programas de estudio que conforma el mapa curricular es “una representación gráfica del plan de estudios, donde podrás encontrar elementos sustantivos como son, los nombres oficiales de las asignaturas organizadas por ciclo escolar (semestre), así como la información vigente respecto a la duración en horas, valor en créditos, seriación si es el caso, el carácter obligatorio u optativo y cualquier otro dato que fuera pertinente para caracterizar cada asignatura.”<sup>196</sup>

<sup>196</sup> “Mapa Curricular” (plan de estudios de la licenciatura en Matemáticas), Universidad de Guadalajara, <http://www.cucei.udg.mx/carreras/matematicas/es/plan-de-estudios/mapa-curricular>



### 3.3.2 Malla curricular

Como se puede observar, la malla curricular (ver Anexo 1) está ordenada por semestres, a su vez, muestra las horas de clase a la semana y el número de créditos que cada curso tiene. Asimismo, la propia malla curricular en las acotaciones, las asignaturas o cursos, forman parte de los campos de formación como: formación general para educación básica, formación común para todas las especialidades de secundaria y formación específica por especialidad.

De acuerdo con la estructura de la malla curricular, siguiendo con el trabajo de Díaz Barriga *et al.*, se determinó que el tipo de plan curricular es lineal porque “comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos escolares”,<sup>197</sup> así como por la distribución semestral de las asignaturas, de acuerdo con el siguiente esquema:

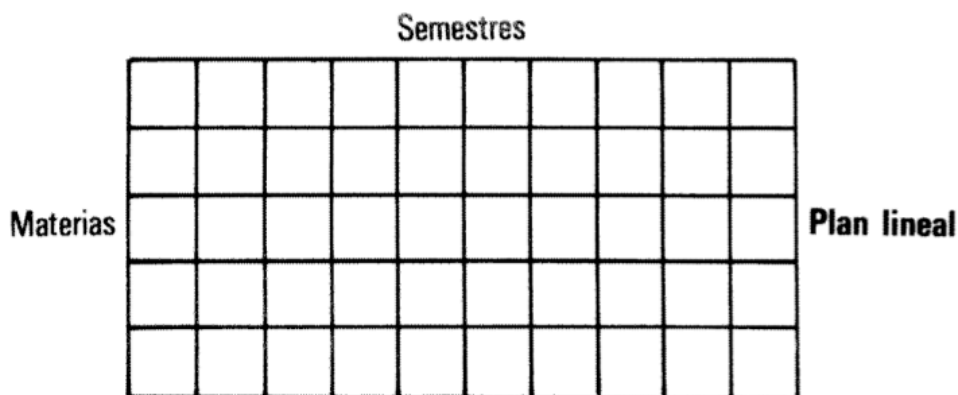


Figura 3.2. Estructura de un plan lineal

Fuente: Frida Díaz Barriga Arceo et al., *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (México: Trillas, 2012), 120.

Con la descripción de la estructura y del mapa curriculares, del currículo oficial de la LESEH, a continuación, describiré los aspectos que se utilizaron para el estudio comparado, fundamentales para el ámbito de la enseñanza aprendizaje de la historia, los cuales fueron: perfil de egreso y los ejes formativos: pedagógico, didáctico y disciplinar. Esta distinción de los tres ejes es importante porque, por un

<sup>197</sup> Díaz Barriga Arceo et al., *Metodología de Diseño...*, 119.

lado, la pedagogía muestra teorías, enfoques de la enseñanza y aprendizaje, así como un estudio profundo del educando (adolescente). Por otro lado, la didáctica, que es parte de la pedagogía, muestra cómo enseñar y el eje disciplinar responde al qué enseñar. Los tres ejes articulan muy bien el quehacer docente y, por las características que presentan, atraviesan los campos de formación que plantea la malla curricular. Con la revisión de las asignaturas de ambos PPE determiné que, para poder responder a las preguntas de investigación de esta tesis, era necesario hacer una clasificación de las asignaturas de acuerdo con sus contenidos y objetivos para la formación docente, así, esta clasificación se divide en los ejes pedagógico, didáctico y disciplinar.<sup>198</sup>

### 3.3.3 Perfil de egreso

El perfil de egreso son los rasgos deseables que el estudiante de la licenciatura debe alcanzar como habilidades, actitudes, capacidades y valores para desempeñar sus funciones como docente. El currículo oficial de la LESEH expone que dicho perfil está conformado por dos partes, la primera es el perfil que comparten todos los egresados de la licenciatura de educación secundaria que debieron adquirir, para el propósito de esta investigación se denominará *perfil de egreso general* que consta de cinco campos los cuales serán descritos más adelante; y el segundo es el perfil de egreso por especialidad, que en este caso es el de historia, al cual se le denomina *perfil de egreso específico*. En la siguiente tabla se puede apreciar el perfil de egreso (Tabla 3.2) en su conjunto.

Tabla 3.2. Perfil de egreso de la LESEH

Perfil de egreso general	Perfil de egreso específico
<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades intelectuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El dominio de los contenidos de enseñanza y el conocimiento de</li> </ul>

<sup>198</sup> Cabe mencionar que también pude observar en ambos PPE un eje socioeducativo, que corresponde a todo lo relacionado con la preparación del docente para el sistema educativo en cuanto a conocimiento de la normatividad educativa e historia y contexto de la educación en México.

- 
- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria</li> <li>• Competencias didácticas</li> <li>• Identidad profesional y ética</li> <li>• Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.<sup>199</sup></li> </ul> | <p>las características principales del conocimiento histórico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje del conocimiento histórico para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan</li> <li>• La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al logro de los propósitos educativos del nivel</li> <li>• La capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares.<sup>200</sup></li> </ul> |
|--|---|
- 

A continuación, se describe cada uno de los aspectos del perfil de egreso general.

### *Habilidades intelectuales*

Se especifica que el egresado debe tener la capacidad de hábito por la lectura y la comprensión de lectura crítica, además de facilidad para expresar sus ideas de manera clara y sencilla, también tener la posibilidad de analizar y resolver problemas intelectuales para orientar a sus alumnos. A su vez poseer habilidades para la investigación científica, así como el manejo de información pertinente para su práctica docente.

### *Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria*

---

<sup>199</sup> *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria* (México: SEP), 10-13.

<sup>200</sup> *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia.* (México, SEP), 2002, 6-8.

Este campo está relacionado con el dominio de propósitos y contenidos, reconociendo que estos contribuyen a los propósitos generales de la educación secundaria. Por lo tanto, debe estar consiente de la articulación de los propósitos de la educación primaria con la secundaria para poder así reafirmar los conocimientos básicos.

### *Competencias didácticas*

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de estos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e) Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino

de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.<sup>201</sup>

### *Identidad profesional y ética*

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de estos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e) Asume su profesión como una *carrera de vida*, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.<sup>202</sup>

---

<sup>201</sup> SEP, *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria* (México: SEP), 11.

<sup>202</sup> *Ibid.*, 12.

### *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.<sup>203</sup>

El primer aspecto del perfil de egreso específico, “El dominio de los contenidos de enseñanza y el conocimiento de las características principales del conocimiento histórico”, expone que el tipo de conocimiento “debe garantizar que los futuros profesores alcancen una comprensión profunda, sistemática y ordenada de las grandes épocas de la historia de la humanidad y, en particular, de México”.<sup>204</sup> Dicho planteamiento obedece a un tipo de historia lineal y cronológica. Por otro lado, trata de diversificar la enseñanza de los diferentes tipos de historia, al respecto se menciona: “en esta formación el estudio de diversos objetos del conocimiento histórico, y no sólo los que corresponde a la historia política y militar: la vida material, las transformaciones de la vida cotidiana, la organización social, el pensamiento científico.”<sup>205</sup> La inclusión de la historia de la vida cotidiana así como los conceptos

---

<sup>203</sup> *Ibíd.*

<sup>204</sup> SEP, *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia*, 6.

<sup>205</sup> *Ibíd.*

conocimiento y pensamiento histórico se insertan por vez primera en los PPE de la licenciatura de historia en 1999. Otro aspecto importante es que los futuros profesores “conozcan las condiciones en las que se produce el conocimiento histórico, reflexionen acerca de los fines y funciones de este conocimiento en diversos momentos, los criterios académicos que rigen la producción de este conocimiento, así como la influencia del historiador”.<sup>206</sup> Cabe mencionar que, aunque está establecido como parte del perfil no se encontró esta temática o ciertas actividades en favor por hacer cumplir este aspecto.

El segundo aspecto del perfil específico, “La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje del conocimiento histórico para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan”, el estudiante de licenciatura debía utilizar los llamados conocimiento previos que son: “las nociones previas que los alumnos poseen acerca del tiempo, el pasado, los hechos sociales, así como los intereses vitales de los adolescentes que pueden aprovecharse para introducirlos al estudio de la historia y a la comprensión del lenguaje histórico.”<sup>207</sup> Esta introducción de los conocimientos previos en el plan de estudios debió estar presente en las planeaciones de clase<sup>208</sup> que los profesores frente a grupo debieron tener para iniciar un tema.

El tercer aspecto, “La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al logro de los propósitos educativos del nivel”, consiste en las habilidades que los futuros docentes deben aplicar para que, a partir de los intereses del estudiante de secundaria, logran acercarlos al conocimiento histórico; para ello fue necesario: “diseñar estrategias y formas de enseñanza y evaluación congruentes con los propósitos educativos.”<sup>209</sup> Por consiguiente, se recomendó reducir el uso excesivo del libro de texto y diversificar los materiales y actividades para la enseñanza como:

---

<sup>206</sup> *Ibíd.*, 7.

<sup>207</sup> *Ibíd.*

<sup>208</sup> Son aquellos documentos o plan de clase que los docentes deben realizar para organizar y plantear los objetivos, los aprendizajes, las actividades y evaluación de una clase escolar.

<sup>209</sup> SEP, *Licenciatura...*, 8.

materiales impresos (periódicos, revistas, libros), material videograbado y programas transmitidos por televisión, museos y sitios de interés histórico.<sup>210</sup>

En “La capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares”, se centró en las experiencias de observación y práctica<sup>211</sup> docente que se implementó en este plan de estudios, lo cual pretendió como resultado según el propio texto “adquirir un conjunto de conocimientos profesionales.”<sup>212</sup> Esta innovación quiso poner en práctica lo aprendido en las diferentes asignaturas.

Para terminar con la descripción del perfil de egreso, retomé de la obra de Posner, *Análisis del currículo*,<sup>213</sup> la propuesta de análisis sobre las metas y fines educativos del currículo para tener una mejor comparación ya que gran parte del perfil de egreso sintetiza los objetivos y metas de la formación. Dicho lo anterior, por meta social se entiende en este PPE como:

La formación de profesores, en virtud del papel fundamental que éstos desempeñan en la educación de niños y adolescentes, debe corresponder a las finalidades y los contenidos que la legislación educativa le asigna a la educación básica. Los principios que fundamentan el sistema educativo nacional parten de la idea que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños y jóvenes mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o cultura étnica a la que pertenezcan.<sup>214</sup>

En la tabla 3.3 se describen los fines educativos:

Tabla 3.3. Fines educativos (1999)

---

1. El desarrollo personal	Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.
2. La socialización	La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para

---

---

<sup>210</sup> *Ibíd.*

<sup>211</sup> Anteriormente en el plan de 1983 existió dos materias llamadas laboratorio de docencia donde los estudiantes de las normales realizaban prácticas, pero dentro de la escuela normal es decir no tenían la experiencia real de estar en una escuela secundaria y aplicar lo que iban aprendiendo.

<sup>212</sup> *Ibíd.*, 9

<sup>213</sup> George J. Posner, *Análisis de currículo*, (México, McGraw Hill), 2005, 77.

<sup>214</sup> SEP, *Planes de estudio...*, 18.



---

	comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.
3. La productividad económica	Asume su profesión como carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
4. El aprendizaje adicional	Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.

---

Una vez mostrado el perfil de egreso de LESEH, en lo siguiente presentaré y describiré los ejes formativos seleccionados en el currículo oficial necesarios para que el licenciado en secundaria pueda desarrollarse como profesional en la enseñanza de la historia. Estos pudieron estudiarse a través de del análisis y comparación de los mapas curriculares de los PPE de 1999 y 2018 del mapa curricular y con la revisión de los programas de estudio.

### 3.3.4 Eje pedagógico

Es notable que dentro de este eje formativo se concentra el estudio del adolescente; su incorporación, según el *plan de estudios*, se debe a la necesidad de que el futuro docente:

[...] adquiera un mayor conocimiento y más aguda capacidad de comprensión de los procesos de desarrollo de las y los adolescentes mexicanos, así como de la relación entre esos procesos y la experiencia escolar en la escuela secundaria. Si bien en toda acción pedagógica es necesario el conocimiento de los educandos, en la educación secundaria este factor es esencial, dada la intensidad de las transformaciones de la adolescencia y la profunda influencia que esos cambios ejercen sobre las conductas, los intereses y las prioridades vitales de los alumnos de la escuela secundaria.<sup>215</sup>

Por lo tanto, los “maestros en servicio constatan una y otra vez que muchos problemas y fracasos docentes no se derivan en realidad de cuestiones didácticas o de la complejidad de la disciplina científica, sino de la imposibilidad de incorporar

---

<sup>215</sup> SEP, *Plan de Estudios 1999...*, 36.

efectivamente a los estudiantes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.<sup>216</sup> Es decir estos PPE responden a una necesidad por conocer al sujeto que será formado en la educación secundaria.

Ahora bien, se muestran las asignaturas que conforman el eje pedagógico y sus propósitos correspondientes.

Tabla 3.4. Asignaturas del eje pedagógico

<b>Semestre</b>	<b>Formación pedagógica</b>	<b>Propósito</b>
1°	Desarrollo de los adolescentes I. Aspecto Generales.	Introducir la comprensión del carácter integral de las transformaciones del adolescente. <sup>217</sup>
2°	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad.	Estudiar los procesos del crecimiento corporal y del desarrollo de los órganos y las funciones sexuales como procesos interrelacionados. Aunque el tratamiento del tema es fundamentalmente biológico, se analizan los efectos que estos cambios ejercen sobre la autopercepción de los adolescentes y sobre las formas más comunes de manejo personal y familiar de las transformaciones que están experimentando. <sup>218</sup>
3°	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales.	Ofrecer elementos para que los estudiantes normalistas analicen los procesos de conformación de la identidad de los adolescentes y del papel que desempeñan, en dicha conformación, el establecimiento de nuevas relaciones sociales y los

<sup>216</sup> *Ibíd.*

<sup>217</sup> SEP, *Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales*, (programa de estudio, 2001), 9

<sup>218</sup> SEP, *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*, 57.

---

		cambios en los vínculos con la familia. <sup>219</sup>
4°	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos Cognitivos.	Estudiar analíticamente las capacidades y habilidades del pensamiento, de las condiciones que favorecen o limitan su desarrollo y de las posibilidades para propiciarlo, sobre todo en el ambiente de la escuela secundaria. <sup>220</sup>
5°	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo.	Estudiar las principales características del funcionamiento de la escuela y del trabajo docente que contribuyen a generar en los adolescentes la sensación de fracaso escolar y personal, baja autoestima y frustración que, combinada con entornos familiares y sociales peligrosos, pueden cancelar las oportunidades de desarrollo futuro. 221
4°, 5°	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II	Brindar a los alumnos normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Secundaria la oportunidad de estudiar y comprender los momentos relevantes del desarrollo histórico de la atención educativa dirigida a los adolescentes, y conocer las ideas y propuestas que algunos educadores de mayor influencia han planteado en torno a la formación sistemática en la escuela secundaria." <sup>222</sup>

---

<sup>219</sup> SEP, *Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales*, 24.

<sup>220</sup> SEP, *Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos Cognitivos*, 147.

<sup>221</sup> SEP, *Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo*, 8.

<sup>222</sup> SEP, *Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II*

En este programa existe un importante interés por estudiar a la etapa (adolescencia temprana) que los educandos atraviesan en su paso por el nivel secundaria, así como también las ideas pedagógicas de Piaget, Vygotsky y Ausubel están presentes en estas asignaturas.

### 3.3.5 Eje didáctico

El plan curricular se caracteriza por mejorar los planes que le preceden, por lo menos este es el argumento de sus diseñadores y los gestores del cambio educativo. En este sentido, el currículo de 1999 no es la excepción. En el objetivo del eje didáctico, de acuerdo con dicho plan de estudio, se menciona que:

Para superar la forma de enseñanza basada principalmente en la exposición oral o el encargo de tareas de estudio es fundamental que los futuros profesores conozcan estrategias para aprovechar los intereses y preguntas de los alumnos y encauzarlos de tal modo que les permita introducirse la conocimiento histórico, diseñar y plantear problemas de indagación adecuados a las capacidades y posibilidades de los alumnos, formular explicaciones y argumentos para que los alumnos avancen en la elaboración de sus propias explicaciones, y, en su conjunto, diseñar estrategias y formas de enseñanza y evaluación congruentes con los propósitos educativos.<sup>223</sup>

En la tabla 3.5 es posible constatar que en los propósitos de cada asignatura hay una transición hacia otras prácticas pedagógicas, que intentan superar el abuso de la exposición oral como herramienta didáctica.

Tabla 3.5. Eje didáctico

Semestre	Asignatura	Propósito
3º	La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos	Los estudiantes normalistas tendrán la oportunidad de conocer y analizar a profundidad la construcción del conocimiento histórico en el adolescente, su complejidad y sus implicaciones para la práctica docente; asimismo, conocerán algunas finalidades sociales de la enseñanza de la historia y, con esta base, enfrentarán el reto de diseñar estrategias

<sup>223</sup> SEP, *Campo de formación específica. Especialidad Historia*, 8

---

		didácticas adecuadas para los alumnos de educación secundaria. <sup>224</sup>
4°	La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico	Este curso proporcionará criterios para que los futuros maestros analicen las formas vigentes de enseñanza de la historia en la escuela secundaria, imaginen y diseñen actividades didácticas para interesar a los alumnos y para que accedan a la comprensión de procesos y hechos históricos fundamentales. <sup>225</sup>
5°	La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos	Es que los alumnos normalistas reconozcan la importancia de diversificar las estrategias de enseñanza para lograr que los adolescentes adquieran los conocimientos de historia que señalan los programas de estudio y, simultáneamente, desarrollen habilidades intelectuales, nociones y actitudes, que les permitan comprender los acontecimientos y procesos históricos. <sup>226</sup>
7°, 8°	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II.	Se espera que los estudiantes normalistas avancen en el logro del perfil de egreso como profesores de educación secundaria, mediante tres tipos de actividades estrechamente vinculadas entre sí: a) el diseño de propuestas didácticas b) su aplicación durante distintos periodos de trabajo docente con varios grupos de educación secundaria, y c) el análisis y la reflexión sistemática

---

<sup>224</sup> *La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos*, (cuarto semestre) (Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua Prof. José E. Medrano R.", 1999), 3.

<http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/par/SEMESTRE%20PAR2-12/4semes/ESPECIALIDAD/LA%20ENSEÑANZA%20DE%20LA%20HISTORIA%20I%20ASPECTOS%20COGNITIVOS%20%2009/LA%20ENS%20DE%20LA%20HISTORIA%20I%20ASPECTOS%20COGNITIVOS.pdf>

<sup>225</sup> *La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico. Programa y materiales de apoyo para el estudio* (México, SEP), 2002, 6. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/enza\\_his2.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/enza_his2.pdf)

<sup>226</sup> *La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos* (programa y bibliografía sugerida, quinto semestre) (México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002), 3. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/enza\\_his3.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/enza_his3.pdf)

sobre su desempeño docente considerando que su formación se fortalecerá durante su vida profesional de manera permanente.<sup>227</sup>

Además, con la revisión del contenido de dichas asignaturas se pudieron encontrar las propuestas didácticas que sugiere el currículo oficial de la licenciatura, las cuales los futuros docentes debieron aplicar para la enseñanza de la historia en secundaria y se muestran en la tabla 3.6.

Tabla 3.6. Propuestas didácticas

Considerar al estudiante para:	Utilización de:	Trabajos producto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la participación de los alumnos</li> <li>• Tomar los hechos sociales actuales como motivo de estudio</li> <li>• Plantear problemas para la formación intelectual de los adolescentes</li> <li>• Tomar los conocimientos previos del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de las fuentes primarias</li> <li>• Diversificar las fuentes de información secundarias (periódicos, revistas, caricaturas políticas, gráficas y estadísticas, mapas históricos, videos)</li> <li>• Lectura y análisis de textos (comentar las hipótesis de un autor, elaborar resúmenes, o señalar ideas principales de un texto, comparara argumentos de diversos autores)</li> <li>• Sistematización de información (resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual)</li> <li>• Los testimonios orales, documentales y materiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La biografía</li> <li>• La historia familiar y la historia de la localidad</li> <li>• Ejercicios de simulación e imaginación histórica (historietas, cartas a personajes del pasado, el noticiero histórico, la dramatización).</li> </ul>

<sup>227</sup> Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II (Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio, décimo y undécimo semestres), s. f., 2  
<http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/non/SEM.%20NONES1-11/11semes/Geograf%C3%ADa/Taller%20de%20dise%C3%B1o%20de%20geograf%C3%ADa.pdf>

- 
- La narración como recurso didáctico
  - Itinerarios históricos, los museos y zonas arqueológicas.
- 

En los planes de estudio se asumía que estas propuestas didácticas cambiarían la forma inadecuada en que se implementaba en las aulas la enseñanza de la historia, es por ello que fueron incluidas en la formación inicial docente. Además, en los programas de estudio está presente la idea de que, para enseñar historia en la educación secundaria, se debe recurrir a las orientaciones didácticas de un historiador, este tipo de enseñanza es en esencia el manejo de las fuentes<sup>228</sup> y la implementación de la rigurosidad académica.

Otro aspecto importante que pude notar es que muchas de las actividades didácticas que se sugieren para enseñar en secundaria deben ser realizadas por los propios estudiantes de licenciatura con el propósito de que:

En la medida en que los estudiantes experimenten estas actividades conocerán las ventajas o, en su caso, las dificultades de cada propuesta, y podrán adquirir confianza y seguridad para desarrollarlas en el salón de clase de la escuela secundaria. La realización constante de estas actividades puede fomentar al mismo tiempo el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje de la historia, tales como la capacidad de analizar e interpretar información de diversas fuentes, la capacidad de plantear y resolver problemas o de formular explicaciones propias a partir de un conjunto de datos, competencias que ellos mismos tendrán que promover en sus alumnos cuando se desempeñen como profesores de educación secundaria.<sup>229</sup>

El eje didáctico trata, en términos generales, de innovar la manera en que se enseña historia, es por ello que el currículo propone estrategias y orientaciones para que los docentes en formación diversifiquen su práctica docente y rompan con la monotonía de la enseñanza de la historia.

---

<sup>228</sup> Que como se ha mencionada con anterioridad existen muy pocas actividades o acercamiento hacia las fuentes primarias en los PPE.

<sup>229</sup> SEP, La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos, 4.

### 3.3.6 Eje disciplinar

El eje disciplinar consta de las asignaturas de los contenidos y temas de la historia, es decir, son los conocimientos que deben adquirir los estudiantes de licenciatura en su formación inicial. Por ello, se describe a continuación el tipo de historia que se debe de enseñar, de acuerdo con los PPE.

El enfoque de enseñanza de la historia que establece el currículo oficial de 1999 trató de dar solución al problema que representaba el deficiente aprendizaje de los adolescentes sobre su transcurso por la secundaria; es decir, esbozaba una serie de dificultades y prácticas que no favorecían, según el currículo oficial, el desarrollo de las capacidades para 'pensar históricamente'. Para resolver esto, en el plan de estudios menciona que a partir de 1993 los programas para la enseñanza de la historia en la educación secundaria tuvieron cambios para corregir esta situación. Entre los principales, se destacan la no memorización e incluir el estudio de aspectos de la vida cotidiana;<sup>230</sup> con esto se buscaba contrarrestar el uso exclusivo de una enseñanza de historia centrada en aspectos militares y políticos además se propone estos cambios en la formación de docentes.

- El estímulo a través de la elaboración y creación de trabajos con el uso de fuentes.
- La aplicación del conocimiento histórico y poder desarrollar el pensamiento histórico.
- Diversificar las estrategias en la enseñanza dejando del lado la exposición didáctica, no centrarse solo única y exclusivamente en el libro de texto y aprovechar los intereses de los alumnos de secundaria.
- No retener información sino más bien comprender y fomentar una enseñanza consciente sobre la diversidad que puede representar un grupo de clases.<sup>231</sup>

Por lo anterior, el documento *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia* señala que:

---

<sup>230</sup> El contenido de los aspectos de la vida cotidiana es mínimo, en comparación a la presunción que se hace en los planes de estudio.

<sup>231</sup> SEP, *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia*, 3-5.



[...] la enseñanza de la historia debe concentrarse en favorecer el conocimiento de los rasgos principales de las grandes épocas de la historia de la humanidad, las principales transformaciones en diversos órdenes de la vida social, y no sólo en la política. Asimismo, se establece que al estudiar esas épocas la enseñanza debe buscar que los alumnos reconozcan causas, consecuencias, procesos de cambio y continuidad, así como la influencia de los individuos, las sociedades y el entorno natural en el devenir histórico.<sup>232</sup>

Existen algunas consideraciones conceptuales en torno a la enseñanza de la historia que los estudiantes de la licenciatura debieron tener en cuenta para el desarrollo de su praxis, como: proceso histórico, conocimiento histórico, pensamiento histórico, entre otras. Para esto, el currículo oficial estableció dos asignaturas cuya finalidad era preparar a los estudiantes normalistas para el estudio y comprensión de dichos conceptos, asociados a la aplicación de la psicología en la enseñanza de la historia. Esta afirmación la obtuve a partir del análisis de la bibliografía recomendada donde se encuentran textos principalmente de Mario Carretero.

La primera asignatura es El conocimiento histórico I. Finalidades y características, la cual tiene “un carácter introductorio, ya que permitirá el acercamiento al conocimiento de las características fundamentales de la historia. [...] Así, aunque el programa contiene temas relacionados con la teoría de la historia y su relación con la enseñanza, el objetivo no es la revisión puntual y exhaustiva de estos aspectos”.<sup>233</sup> Para desarrollarlo en los contenidos, dicha asignatura se divide en tres bloques, los cuales están conformados por distintos temas que se mencionan a continuación.

En el primer bloque, *Qué es la historia*, se presentan los siguientes temas: a) qué es la historia,<sup>234</sup> b) finalidades del conocimiento histórico, c) las

---

<sup>232</sup> *Ibíd.*, 4.

<sup>233</sup> SEP *El conocimiento histórico I. Finalidades y características*, 12.

<sup>234</sup> Para responder este cuestionamiento se sugirió los estudiantes leer los siguientes textos Pierre Villar, “Los diversos contenidos del término historia” y “Las etapas de la historia como modo de conocimiento” e “Intento de definición de la materia y de la investigación históricas”, en *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, (Barcelona: Crítica, 1999), 17-27, 27-42 y 43-47, respectivamente.

transformaciones en la forma de concebir y escribir la historia, y d) la diversificación de los objetos de estudio de la historia.

En el segundo bloque, *Características del conocimiento histórico*, se muestran temas como a) el problema de la objetividad y la subjetividad en la historia, así como b) el carácter selectivo de los acontecimientos en la elaboración del conocimiento, y c) el tiempo de la historia, la larga duración y el ritmo del cambio histórico.

Para el tercer bloque titulado “El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia”, existen dos temas principales: a) las concepciones históricas del profesor y su influencia en la enseñanza de la historia, y b) la relación entre la comprensión de las características del conocimiento histórico y la enseñanza de la historia. Entre las influencias para desarrollar estos temas, he observado una influencia importante de la corriente historiográfica francesa de los annales.

La segunda asignatura se titula El conocimiento histórico II. Condiciones y proceso de elaboración. En esta materia, en el primer bloque “Historiografía moderna y contemporánea. Tendencias de cambio” se hace una propuesta de enseñanza que difiere de la historia como relato, para establecer la historia como explicación. En dicha asignatura se introduce el concepto *tiempo histórico* de Fernand Braudel y a su vez se analiza el enfoque de estudio de la propuesta de este autor. Asimismo, se presentan los tipos de objeto y los métodos de la historia; en la misma materia se aborda la historia de las mentalidades, la microhistoria, la prosopografía, la historia regional y la historia política. Una pregunta fundamental que aparece como una actividad en este bloque, y que con ello se puede dar cuenta sobre qué se enseña y cómo se debe enseñar en la secundaria es: “¿Cuál es la historia que enseñamos en México?” Para responder esta interrogante, el programa de estudio sugiere leer el texto de Charles Le Goff, *Pensar la historia* y revisar los PPE de la asignatura de Historia del nivel secundaria de 1993.

Por su parte, el segundo bloque aborda el tratamiento del uso de fuentes y la relación con el objeto de estudio. Una vez visto estos temas, en la asignatura se propone realizar una investigación grupal e individual para aplicar el manejo de

fuentes primarias y, posteriormente, elaborar un trabajo con rigor académico, según menciona el propio texto.<sup>235</sup> Cabe mencionar que de acuerdo con los documentos revisados es la única vez que se plantea el tema del cómo tratar las fuentes.

Las asignaturas que tienen que ver con los contenidos en historia para su enseñanza en la educación secundaria son Historia de México e Historia universal. Los cursos de historia de México tienen como objetivo: “proporcionar a los estudiantes normalistas una secuencia ordenada de los principales acontecimientos y procesos históricos del desarrollo histórico de nuestro país, desde el origen de los primeros pobladores del continente americano hasta nuestros días.”<sup>236</sup> Con lo cual se esperaba que los alumnos adquirieran “un marco general de referencia para ubicar en el tiempo y en el espacio acontecimientos fundamentales, así como reflexionar acerca de los antecedentes, causas y consecuencias de hechos históricos, identificar procesos de cambio y continuidad, comprender la influencia mutua de procesos”.<sup>237</sup>

Es así como se presentan los propósitos de las asignaturas de Historia de México e Historia universal en las siguientes tablas.

Tabla 3.7. Propósitos de las asignaturas de Historia de México

Semestre	Asignatura	Propósito
4°	Historia de México I. Época prehispánica y colonial	Conocer el mundo prehispánico el desarrollo de la agricultura y su impacto en la vida social. Mesoamérica: periodización e influencias territoriales. Reconquista española y conquista americana. La crisis del imperio español; la respuesta de 1808 ante la invasión francesa. <sup>238</sup>
5°	Historia de México II. Siglo XIX	Estudiar los contenidos del programa, realizar las actividades propuestas y leer la bibliografía básica, los futuros maestros adquieran

<sup>235</sup> SEP, *El conocimiento histórico II. Condiciones y proceso de elaboración*. 2001.

<sup>236</sup> SEP, *Historia de México II. Siglo XIX* (temario y bibliografía sugerida, LESEH), 2.

<sup>237</sup> *Ibíd.*, 8.

<sup>238</sup> *Historia de México I. Época prehispánica y colonial* (temario y bibliografía sugerida, cuarto semestre, LESEH) (SEP, 2001), 2. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/his\\_mex1.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/his_mex1.pdf)

---

		<p>conocimientos básicos para desempeñar con eficacia su labor docente, pero sobre todo conozcan nuevos enfoques y tendencias de la historia que contribuyan a superar el estudio casi exclusivo de hechos políticos y militares.<sup>239</sup></p>
6°	Historia de México III. Siglo XX	<p>Un propósito general de la asignatura es establecer una visión integral del periodo a través de la comprensión de las diferentes etapas en que se puede subdividir el curso desde 1910 hasta nuestros días. El estudiante normalista muestre su capacidad en el dominio de los contenidos, sus habilidades intelectuales y estrategias que le permitan efectuar el análisis e interpretación de los acontecimientos y procesos, aplicando las relaciones entre los conceptos de causa y efecto, simultaneidad, influencia recíproca de fenómenos, ruptura y continuidad, permanencia y cambio para explicar con argumentos teóricos, metodológicos y diácticos la conformación de la vida en el México del siglo XX y sus repercusiones en el inicio del nuevo siglo.<sup>240</sup></p>
6°	México y el mundo contemporáneo	<p>Este programa tiene un carácter de acercamiento a temáticas históricas actuales que busca propiciar entre los estudiantes normalistas la reflexión en torno a algunos fenómenos contemporáneos como son: los procesos de integración económica mundial, la transición política y la dinámica cultural que han modificado las relaciones de producción y poder, así como las creencias y valores de los distintos grupos sociales que componen nuestro país.<sup>241</sup></p>

---

<sup>239</sup> *Historia de México II. Siglo XIX* (temario y bibliografía sugerida, quinto semestre, LESEH) (SEP, 2002), 2. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist\\_mex2.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist_mex2.pdf)

<sup>240</sup> *Historia de México III. Siglo XX* (programa y bibliografía sugerida, sexto semestre) (México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002), 2. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist\\_mex3.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist_mex3.pdf)

<sup>241</sup> *México y el mundo contemporáneo* (programa y bibliografía sugerida, sexto semestre) (México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002), 2 [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/mex\\_mun.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/mex_mun.pdf)

En la asignatura Historia de México III. Siglo XX es notorio el cierre que se le da a la historia de México, ya que aborda ampliamente la “importancia del IFE” y su reforma electoral de 1998, considero que se intentó legitimar al grupo en el poder, así como “validar” la democracia que en 1988 se vio empañada por las controvertidas elecciones donde salió vencedor Carlos Salinas de Gortari, así como la reivindicación del sistema democrático mexicano por la alternancia con el gobierno de Vicente Fox.

Para los cursos de historia universal se pretendió “proporcionar a los estudiantes normalistas una secuencia ordenada de los principales acontecimientos y procesos históricos del desarrollo de la humanidad, desde el origen de los primeros seres humanos hasta el siglo XX.”<sup>242</sup> Para lograr este propósito, la selección de temas se basó en los “hechos y procesos que muestran la transformación de aspectos clave de la historia de la humanidad”.<sup>243</sup> Los contenidos temáticos de historia universal se muestran en la siguiente tabla

Tabla 3.8. Propósitos de las asignaturas de Historia universal

<b>Semestre</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Propósito</b>
5º	Historia universal I. De la prehistoria al siglo XVI	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifiquen las principales características de las grandes épocas de la historia de la humanidad, particularmente en lo que se refiere a la cultura material y vida cotidiana, la organización social y política, la economía, la técnica, la ciencia, el arte y el pensamiento religioso.</li> <li>2. Establezcan relaciones entre la historia de México y la de otros pueblos del mundo; en particular, que identifiquen procesos de conflicto, dominación e influencia mutua.</li> <li>3. Desarrollen la capacidad de identificar procesos de cambio, continuidad y ruptura; causas y consecuencias; así como la influencia de los</li> </ol>

<sup>242</sup> SEP, *Historia Universal I. De la prehistoria al siglo XVII*. 2.

<sup>243</sup> *Ibid.*, 3.

---

		individuos y el medio geográfico en el desarrollo de acontecimientos y procesos históricos.
		4. Adquieran conocimientos fundamentales que permitan consolidar el dominio del campo disciplinario de la especialidad para enseñar con seguridad y eficacia los temas incluidos en los programas de estudio de la educación secundaria. <sup>244</sup>
6°	Historia universal II. Siglo XVIII-XX	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conozcan las principales condiciones que caracterizaron la formación del mundo contemporáneo a partir del siglo XVIII, en lo que se refiere a la cultura material y vida cotidiana, la organización social y política, la economía, la técnica, la ciencia, el arte y el pensamiento.</li> <li>2. Desarrollen la capacidad de identificar procesos de cambio, continuidad y ruptura, así como las causas, las consecuencias y las relaciones entre distintos hechos históricos, los identifiquen en su temporalidad y los ubiquen en el espacio.</li> <li>3. Adquieran conocimientos fundamentales que permitan consolidar el dominio del campo disciplinario de la especialidad para enseñar con seguridad y eficacia los temas de historia universal incluidos en los programas de estudio de la educación secundaria.<sup>245</sup></li> </ol>
6°	Seminario de temas selectos de historia universal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuenten con información y construyan opiniones propias y argumentadas acerca de algunos de los principales problemas y retos del mundo contemporáneo.</li> <li>2. Relacionen los grandes cambios de la historia universal reciente con los problemas que el mundo afronta en la actualidad.</li> </ol>

---

<sup>244</sup> *Historia universal I. De la prehistoria al siglo XVI* (temario y bibliografía sugerida, quinto semestre, LESEH) (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002), 11. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist\\_univ1.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist_univ1.pdf)

<sup>245</sup> *Historia universal II. Siglo XVIII-XX* (programa y bibliografía sugerida, sexto semestre) (México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002), 11. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist\\_univ2.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist_univ2.pdf)

- 
3. Establezcan las posibles relaciones entre los problemas de su región y de nuestro país con los problemas mundiales más recientes.
  4. Reflexionen acerca de la importancia de los temas tratados en este Seminario para la formación de los estudiantes en la educación secundaria.<sup>246</sup>
- 

Como se observa, existe un criterio importante para la selección de los contenidos de las “grandes” transformaciones de la vida material y social de lo que se denomina historia “universal”. Este enfoque estaba planteado en los planes de estudio ya que según con esto el futuro docente tendría un “conocimiento general” de la historia europea y su relación con el continente americano.

Para finalizar este capítulo puedo mencionar que el currículo oficial responde a una serie de problemáticas en la educación que parten desde la enseñanza de la historia hasta el aprendizaje, y se centran, principalmente, en la formación inicial de docentes y de los estudiantes de secundaria. También se puede observar que los PPE de la licenciatura de 1999 están ideados y pensados en los PPE de la asignatura de historia de secundaria de 1993, lo que hizo que al cambiar los PPE de educación secundaria en la primera década del siglo XXI quedaran desfasados en términos de contenidos y enfoques. El currículo oficial de 1999 se ve en una encrucijada por el cambio en la forma de enseñar, pero los constantes cambios sociales, tecnológicos, así como por el reformismo educativo mexicano dejó en parte caduca esta formación inicial.

---

<sup>246</sup> *Seminario de temas selectos de historia universal* (programa y bibliografía sugerida, sexto semestre) (México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002), 9. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/sem\\_tem.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/sem_tem.pdf)

## CAPÍTULO 4

### DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 2018

La modificación de los planes y programas de estudio (PPE) de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES) es el resultado de las continuidades de las políticas educativas, encaminadas hacia el modelo de desarrollo económico instaurado en México desde la década de los ochenta trastocando los diferentes ámbitos educativos en el país. Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se puso en marcha una reforma educativa con el objetivo de transformar la educación básica, media superior y la educación normal. Dicha reforma fue por el producto de acuerdos políticos con las cúpulas de los partidos, así como acuerdos económicos con la intervención del empresariado mexicano.

Estos cambios parten tanto de la agenda educativa del modelo neoliberal en el país, como de las políticas en dicha materia que cada gobierno en turno trata de aplicar, orientadas a “la transformación del sistema educativo hacia los nuevos valores políticos de gobernanza, participación social, eficiencia, eficacia, transparencia, rendición de cuentas y calidad, que modifican en última instancia la institución escolar y la profesión docente desde las políticas públicas.”<sup>247</sup> Dichas políticas<sup>248</sup> se han encaminado para estar en sintonía con el sistema económico globalizado imperante.

---

<sup>247</sup> Miguel Ángel Vértiz Galván, Carmen Evelia Hernández Ortiz y Leticia Rocha Herrera, “Reformas del Estado y transformaciones de las instituciones escolares y la profesión docente”, en *Políticas y procesos educativo-institucionales*, coord. por Catalina Gutiérrez López, Guadalupe Olivier Téllez y Lucía Rivera Ferreiro (México: UPN, 2021), 272, <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1660/1/politica-procesos-educativo-institucionales.pdf>.

<sup>248</sup> Para el propósito de esta investigación, cabe precisar el concepto de políticas públicas; Luis F. Aguilar las define como “Las acciones de gobierno, que tienen como propósito realizar objetivos de interés público y que los alcanzan con eficacia y aun eficiencia, son lo que en términos genéricos puede llamarse política pública.” Además, Aguilar señala algunas características: “su orientación hacia objetivos de interés o beneficio público (constitucional o legalmente prescritos) y su idoneidad para realizarlos; la participación ciudadana con el gobierno en la definición de los objetivos, instrumentos y acciones de la política; la decisión de la política por el gobierno legítimo y con respeto a la legalidad; la implementación y evaluación



Las políticas educativas conforman una parte de las políticas públicas; por lo tanto, estas últimas deben estar encaminadas a resolver problemas educativos y es el gobierno que debe procurar resolverlos a través de una evaluación previa sobre los posibles impactos y, posteriormente, sobre los alcances obtenidos. Ante esto, comparto el cuestionamiento de Luis F. Aguilar: “¿Son los gobiernos actores ilustrados, omniscientes, o son actores de conocimiento social limitado, aunque tengan buena fe y estén socialmente comprometidos?”<sup>249</sup> Cuestión que no se responderá, pero ayuda a reflexionar sobre el papel del gobierno con base al conocimiento que éste debe tener para identificar los problemas que aquejan a una sociedad gobernada.

Dicho lo anterior, este capítulo tiene como objetivo contextualizar de manera general los aspectos históricos, políticos y educativos del currículo oficial de la LEAHES. Además, describiré algunas de las políticas educativas que mantienen una continuidad y profundización en su aplicación a través de los diferentes sexenios que van desde el año 2000 hasta el 2018.

#### **4.1 La alternancia política y la continuidad educativa**

Para la contextualización y la presentación de las acciones educativas que van del periodo del 2000 al 2018 se dividió en dos periodos; el primer lo conforman los gobiernos panistas de Vicente Fox y Felipe Calderón, los cuales sentaron las bases de una política educativa de la profesionalización docente. El segundo periodo lo representa Enrique Peña Nieto con el regreso del PRI en el poder, en cuyo sexenio se profundizaron las acciones educativas con la controversial reforma educativa que inició en los primeros meses de su mandato. Los cambios implementados a través de la reforma consistieron en aspectos laborales del magisterio, la creación de nuevos planes y programas de estudio (PPE) para la educación básica y media superior, y la transformación de la formación inicial docente para el nivel de

---

de la política por personal de la administración pública o en asociación con actores sociales o mediante delegación de atribuciones a los actores sociales”. Luis F. Aguilar, “Introducción”, en *Política pública*, comp. por Luis F. Aguilar (México: Siglo XXI Editores, 2012), 17, 29.

<sup>249</sup> *Ibíd.*, 37.

preescolar, primaria y secundaria en el 2018. A continuación, explicaré con mayor detenimiento dichos periodos.

En las elecciones del año 2000 en las cuales resultó como ganador el candidato del PAN, Vicente Fox Quesada (2000-2006), generó altas expectativas de cambio en el país ya que durante setenta años ininterrumpidos el PRI había gobernado, y se pensaba, por lo menos en el imaginario popular, que con el ascenso del PAN a la presidencia de la república las cosas cambiarían para bien en el país. Las expectativas fueron mermando conforme iba avanzado el sexenio, y el campo de la educación básica no fue la excepción ya que no existió un cambio en el rumbo educativo,<sup>250</sup> emprendido desde la implementación de la modernización educativa en 1992, es decir, solo se ha dado continuidad al mismo modelo.

Por su parte, el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) estuvo bajo el escrutinio y la sombra de la ilegitimidad por las circunstancias que marcaron la elección presidencial por la presunta intervención por parte del presidente en turno, Vicente Fox, desfavoreciendo al candidato presidencial perredista Andrés Manuel López Obrador. Desde el inicio del sexenio de Calderón el país comenzó a sumirse en una ola de violencia nunca vista por las diferentes acciones emprendidas contra del crimen organizado en la llamada guerra contra el narcotráfico. Estas acciones crearon un descontento social generalizado en el país.

Así, los gobiernos panistas se caracterizaron por la evidente alianza que mantuvieron con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, ambos gobiernos firmaron acuerdos con el sindicato sellando así su alianza político-

---

<sup>250</sup> Si bien durante el sexenio de Fox se trató de implementar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) con el programa de Enciclomedia que consistió en tratar de dotar a las escuelas públicas de educación básica por etapas, con computadoras conectadas a un pizarrón electrónico con contenidos digitales y con conexión a internet. Este programa insignia del foxismo no obtuvo buenos resultados principalmente por la falta de un estudio previo sobre la factibilidad de dotar a la escuela con esta herramienta tecnológica para la enseñanza y aprendizaje en el sentido de que los docentes no estaban capacitados para el uso de la Enciclomedia y ni preparados para enseñar con esta nueva herramienta de texto que en parte trataría de sustituir el abuso del libro de texto. Por otra parte, este programa se ensombreció por la falta de claridad del manejo de recursos económicos para la aplicación de este programa.

educativa.<sup>251</sup> Estas alianzas se pueden comprender porque el SNTE fue un importante aliado en las elecciones presidenciales del 2000 y 2006. La relación política generó múltiples acuerdos, los cuales fortalecieron el sindicato y permitieron que ganara espacios políticos en los gobiernos estatal y federal.

Uno de los acuerdos más importantes entre el SNTE y el gobierno de Fox fue el Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Dicha alianza, al igual que con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992, se reunieron los representantes de los gobiernos federal y estatal: “El documento se enmarca en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y [pretendió] establecer consensos para sumar esfuerzos de todos los grupos sociales y lograr así una educación de mejor calidad”.<sup>252</sup> Dicho compromiso “tuvo un carácter más retórico que instrumental, al no establecerse metas precisas, responsables de las acciones ni plazos para su realización.”<sup>253</sup> En el discurso político, el concepto de la calidad educativa obtendría una predominancia en los sexenios de Fox, Calderón y de Peña, en los que todo cambio, programa o reforma educativa se utilizaba como parte de la retórica en torno a la calidad de la educación.

Particularmente, la situación educativa durante el gobierno del Calderón estuvo marcada por importantes acuerdos políticos con el SNTE. Familiares de la entonces lideresa sindical, Elba Esther Gordillo, y miembros del sindicato ocuparon puestos en la administración de Felipe Calderón. El sello que celebró este acuerdo fue en el año del 2008 con la firma de la Alianza por la calidad Educativa (ACE) entre el gobierno federal y la cúpula del SNTE. Entre los principales puntos de esta alianza está elevar la calidad de la educación a través del equipamiento e infraestructura, aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), misma propuesta que se propuso durante el gobierno de Fox.

---

<sup>251</sup> Si bien existía una alianza, los roces por el poder generó que dentro del gabinete de Calderón la titular de la SEP Josefina Vázquez Mota tuviera fuertes desacuerdos y pugnas contra Elba Esther Gordillo.

<sup>252</sup> Eduardo Arias y Miguel Bazdresch, “México: compromiso social por la calidad de la educación”, *Revista Electrónica de Educación* n.º 22 (2003): 72, <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932011.pdf>.

<sup>253</sup> Javier Mendoza Rojas, “Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016”, en *Educación básica y reforma educativa*, coord. por Patricia Ducoing Watty (México: IISUE, UNAM, 2018), 66. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>

Hasta aquí no había algo nuevo, pero lo destacable de la alianza fue el planteamiento sobre la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, dando así el primer paso en el sistema básico de la educación para la evaluación del desempeño docente. En términos generales, lo que se planteaba en la ACE se puede resumir en tres aspectos:

El primero, se estableció que el “Ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente”.<sup>254</sup> Anteriormente no existían reglas claras de cómo obtener una plaza o ascenso, cuestión que se prestaba a corrupción y opacidades entre el SNTE y las diferentes unidades de educación básica de cada estado.

El segundo aspecto mencionaba que “Los profesores cuyos estudiantes muestren bajo rendimiento en pruebas estandarizadas como ENLACE deberán tomar cursos especialmente orientados.”<sup>255</sup> Esto generaría inconformidad entre los docentes porque de esta manera se intentaba responsabilizarlos de los bajos resultados de sus alumnos, ignorando que en el proceso educativo, elementos como infraestructura, contexto escolar, cuestiones sociales y culturales, entre otros factores, determinan tanto el desempeño de los docentes como el rendimiento de los alumnos.

Y, por último, la certificación de competencias profesionales, las cuales a través de cursos a contraturno deberían tomar los docentes en servicio. Lo anterior, provocó rechazo e intensas movilizaciones magisteriales en estados como en Morelos, Guerrero, Michoacán y Oaxaca. En un inicio, el gobierno federal pretendía imponer sanciones para los docentes que obtuvieran resultados negativos en la evaluación pero la dirigente del sindicato de maestros “defendió en todo momento

---

<sup>254</sup> “Alianza por la Calidad de la Educación”, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Gobierno de México, acceso el 12 de diciembre del 2021, 14, [http://www.alianzacivica.org.mx/guia\\_transparencia/Files/pdf/educacion/9\\_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9\\_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf](http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf)

<sup>255</sup> *Ibid.*, 15.

una evaluación sin consecuencias para la permanencia laboral”.<sup>256</sup> Estas acciones sobre la evaluación sin consecuencias se materializaron hasta el mes de mayo del 2011 cuando “la SEP y el SNTE suscribieron el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, en el cual se estableció que la evaluación sería obligatoria para obtener un diagnóstico con fines formativos, generar estrategias para mejorar las competencias profesionales”.<sup>257</sup> Con la ACE se puede inferir que es el acuerdo donde el gobierno comenzó a perfilar en que el único responsable de los malos resultados de las evaluaciones y del “atraso” educativo sería el docente, el cual a su vez carecía de preparación para los nuevos estándares educativos.

#### 4.2 Una enseñanza para la evaluación y competencias

Las acciones educativas sobre la implementación de la evaluación en la educación básica durante los gobiernos panistas se materializaron en una serie de exámenes, cada uno orientado a diferentes objetivos, que miden la educación básica y media superior en México, lo cual ha generado cambios en las dinámicas propias de los intereses educativos nacionales, dando paso a la inserción de una educación con estándares internacionales, los cuales han sido “recomendados” por la OCDE o por el BM,<sup>258</sup> entre otros organismos. La tabla 4.1 muestra las pruebas a las cuales se ha sometido la educación básica en el país.

Tabla 4.1. Pruebas de evaluación para la educación básica en México

Prueba	Año	Organismo que lo regula	Objetivo
PISA (Programme for International Student Assessment)	1998	OCDE	Prueba internacional para evaluar las competencias básicas para la

<sup>256</sup> Rojas Mendoza, “Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016”, en *Educación básica y reforma educativa*, coord. por Patricia Ducoing Watty (México: IISUE, UNAM), 69.

<sup>257</sup> *Ibíd.*

<sup>258</sup> Véase en Alma Maldonado, “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, *Perfiles educativos* 22, n.º 87 (2000): 51-74, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982000000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004)

---

			vida y el trabajo de los jóvenes de 15 años.
Excale (Exámenes de Calidad y Logro Educativo)	2003	INEE	Instrumento desarrollado por el INEE y destinado a evaluar al sistema educativo nacional.
Enlace (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares)	2006	INEE	Instrumento que proporciona información a estudiantes, docentes y padres de familia acerca del nivel de cada alumno de educación básica.

---

Fuente: Rafael Vidal, *¿Enlace, Exani, Excale o PISA?* (CENEVAL, 2009).

El primer programa de evaluación de tipo internacional “PISA fue desarrollado entre 1997 y 1999 y aplicado por primera vez en el año 2000 con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE, entre ellos México”.<sup>259</sup> En el año del 2002 se fundó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual tenía “como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”.<sup>260</sup> Este instituto concentró hasta el año 2019<sup>261</sup> todo lo relacionado a la evaluación educativa que en un principio era solo a los estudiantes y con ello medir en cierto sentido el “buen” desempeño de los profesores activos.<sup>262</sup> Posteriormente, en el año 2003 el INEE creó Excale (2002-2013) el cual medía “el desempeño de los sistemas y subsistemas educativos en tercero de primaria y al

---

<sup>259</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve” (material de divulgación), 4, <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.

<sup>260</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), “Acerca del INEE”, acceso el 8 de diciembre del 2021, <https://historico.mejoredu.gob.mx/sobre-el-inee/historia-inee/>

<sup>261</sup> Año en el que desapareció dicho instituto por los cambios emprendidos con la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador.

<sup>262</sup> Pero a partir del 2011 se comenzó una evaluación de tipo diagnóstica para adquirir una plaza y promoción docente. En el año del 2013 se perfiló la evaluación de manera punitiva ya que se comenzó a evaluar al docente para el ingreso y permanencia en el servicio si una previa actualización o preparación por parte del INEE para los nuevos parámetros educativos deseados, generando así una inconformidad y movilizaciones de protestas por amplios sectores del magisterio.

final de cada uno de los ciclos de la educación básica y media superior (sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de educación media superior).<sup>263</sup> Para el 2006 “la SEP decidió lanzar el proyecto de la prueba Enlace; este es un instrumento de aplicación masiva dirigido a todos los estudiantes de educación básica (primaria y secundaria) y a los jóvenes que cursan el último grado de la educación media superior (EMS)”.<sup>264</sup> Prácticamente durante todo el sexenio de Fox se comenzó a establecer una “cultura” de la evaluación educativa desde una perspectiva que su administración consideró como estandarizada, lo que contrasta con la gran diversidad social y cultural del país. Estos instrumentos de la evaluación, más la tendencia internacional de introducir las competencias al sistema educativo, tuvieron un impacto en la conformación del currículo oficial tanto de la educación básica como de la formación inicial docente.

Otra política educativa que ha tenido continuidad es la educación basada en competencias. De acuerdo con Ángel Díaz Barriga, este término:

tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo, un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor.<sup>265</sup>

Con esta definición se tiene claro que el objetivo de esta política era implementar la formación de personas útiles para la vida en términos laborales y técnicos, dando otro sentido a la educación. La primera implementación de las competencias en México fue a principios de la década de los noventa por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), este “trajo a México la educación y la capacitación basada en competencias. Entre 1992 y 1994 se

---

<sup>263</sup> Rafael Vidal, *¿Enlace, Exani, Excale o PISA?* (material de divulgación, CENEVAL, 2009), 26, acceso el 9 de diciembre del 2021, [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Enlace\\_Exani\\_Excali\\_Pisa.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Enlace_Exani_Excali_Pisa.pdf)

<sup>264</sup> *Ibíd.*, 11.

<sup>265</sup> Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos* n.º 28, 111 (2006): 13, <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>.

concertaron los contratos para recibir asesoría de Canadá e Inglaterra, se adquirieron recursos didácticos diseñados por competencias elaborados en estos países y se envió personal académico para capacitación.”<sup>266</sup> No es extraño que dicho colegio haya sido la primera institución educativa en introducir este modelo educativo, ya que desde su fundación se enfocó en la formación de técnicos: “[El Conalep] fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su objetivo principal se orientó a la formación de profesionistas técnicos, egresados de secundaria.”<sup>267</sup> Fue hasta la primera década del siglo XXI que la educación basada en competencias se implementó en los niveles básicos, esto se puede apreciar en la tabla 4.2.

Tabla 4.2. Integración de las competencias al sistema educativo básico

<b>Sexenio</b>	<b>Reforma</b>	<b>Fecha</b>	<b>Descripción</b>
Vicente Fox Quesada	Reforma a los planes y programas de estudios de educación preescolar.	27/10/2004	Estructuración de los PPE por competencias. Competencias para la vida y perfil de egreso).
	Reforma de la Educación Secundaria. (RES)	26/05/2006	Estructuración de los PPE por competencias. Competencias para la vida y perfil de egreso)
Felipe Calderón Hinojosa	Reforma a los planes y programas de estudios de educación primaria	07/09/2009	Estructuración de los PPE por competencias. Competencias para la vida y perfil de egreso)

<sup>266</sup> Leticia Sesento García, “Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas” (tesis doctoral, Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, 2008), 81, <https://docplayer.es/12955442-Subdireccion-de-estudios-de-posgrado-modelo-sistemico-basadoen-competencias-para-instituciones-educativas-publicas-tesis.html>

<sup>267</sup> “(CONALEP) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica”, Subsecretaría de Educación Media Superior, acceso 10 de diciembre del 2021, <http://www.sems.gob.mx/es/sems/conalep>



Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)	19/08/2011	Articulación de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) por competencias.
---	------------	---

---

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, durante los gobiernos del PAN se instauró la educación basada en competencias en la educación básica, generando un cambio en la forma en que se debía enseñar y provocando que los docentes activos se les obligara a tomar cursos para su actualización con este nuevo modelo. Por otro lado, la formación inicial de docentes comenzó a sincronizarse con los nuevos PPE<sup>268</sup> de preescolar y primaria en el 2012, y de secundaria entre 2018 y 2019.

En tanto, con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2011 que tuvo por objetivo “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral”.<sup>269</sup> La reforma generó un nuevo perfil docente en el cual se incorporaron las competencias en la formación inicial y continua del profesorado; el resultado fue la creación de nuevos PPE en el 2012 en las licenciaturas para la enseñanza en el nivel preescolar y de primaria. Las modificaciones a los programas de estas licenciaturas establecían que:

La profesionalización de los docentes da unidad y sentido a las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional de la reforma y orienta la definición e implicaciones del enfoque metodológico, de las competencias genéricas y profesionales, de la malla curricular y de otros componentes que sistematizan su diseño.<sup>270</sup>

---

<sup>268</sup> Es relevante mencionar que la incorporación de competencias a la educación normal fue desde su modificación con el sexenio de Zedillo.

<sup>269</sup> Xavier Cruz Lara, “La Reforma Integral de Educación Básica -RIEB-: una mirada de sus docentes en escuelas de organización multigrado” (ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre de 2011), [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/área\\_02/2391.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/área_02/2391.pdf).

<sup>270</sup> “Fundamentación”, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), acceso 7 de diciembre de 2021, [https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepre/fundamentacion](https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepre/fundamentacion)

Con estos elementos, tanto los PPE de la educación básica, así como de la formación inicial docente (preescolar y primaria) enfocados en el desarrollo de competencias, se esperaba una articulación del sistema básico educativo donde solo faltó la modificación de los PPE de la formación inicial de docentes de educación secundaria. El regreso del PRI en las elecciones del 2012 provocó un ajuste en la dirección de las políticas educativas y alianzas, originando así un nuevo periodo de cambios a la educación básica y media superior, pero manteniendo la esencia de las acciones educativas panistas.

### **4.3 Reforma Educativa 2012-2018**

La segunda parte de la contextualización inicia con el cambio de sexenio y de partido político en el poder. Recién asumido el cargo a la presidencia de la república, Enrique Peña Nieto (2012-2018) realizó un acuerdo cupular el 2 de diciembre de 2012 nombrado Pacto por México (que planteaba una serie de políticas públicas) entre las principales fuerzas políticas del país (PRI, PAN y PRD) para diseñar lo que ellos llamaban reformas estructurales que supuestamente el país necesitaba. Estas reformas, de acuerdo con el Banco Central Europeo, son “en esencia, medidas que modifican el tejido de una economía, es decir, el marco institucional y regulatorio en el que operan las empresas y los particulares. Están diseñadas para reforzar la economía y mejorar su capacidad para alcanzar su crecimiento potencial de forma equilibrada.”<sup>271</sup> Esta definición no dista mucho del discurso pronunciado por Miguel Ángel Osorio Chong, secretario de gobernación, durante la firma del pacto político, en el cual mencionó:

Este Pacto pretende sentar las bases de un nuevo acuerdo político, económico y social, para impulsar el crecimiento económico que genere los empleos de calidad que demandan los mexicanos, y construir una sociedad de derechos que ponga fin a prácticas clientelares, ampliando los derechos [...] consagrados en la Constitución

---

<sup>271</sup> “¿Qué son las reformas estructurales?”, *Banco Central Europeo*, acceso el 12 de diciembre de 2021, [https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/explainers/tell-me/html/what-are-structural\\_reforms.es.html](https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/explainers/tell-me/html/what-are-structural_reforms.es.html)

para generar bienestar para toda la población, disminuir la pobreza y la desigualdad social.<sup>272</sup>

De acuerdo con las palabras del secretario, es perceptible la retórica sobre bienestar para legitimar los acuerdos cupulares, en “este caso se podría decir que se trata de unas políticas públicas no consultadas, unas políticas autoritarias, verticales o no participativas, pero, a fin de cuentas, políticas públicas.”<sup>273</sup> Con este pacto, México entraría en una etapa reformista en la que se realizaron 155 reformas a la constitución política durante la administración de Peña Nieto. Dichas reformas estructurales se centraron en el campo energético, laboral y, por supuesto, en la educación.<sup>274</sup>

En el documento base del pacto estuvo conformado por varios temas, el que compete a la educación fue denominado Sociedad de Derechos y Libertades, en el cual se estableció lo siguiente:

- Las reformas educativas tienen tres objetivos: aumentar la calidad de la educación básica, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en nivel medio superior y superior, y recuperar la rectoría del Estado del sistema educativo nacional.
- En materia educativa se prevé: Sistema de Información y Gestión Educativa, consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, autonomía de las escuelas, escuelas de tiempo completo, computadoras portátiles con conectividad, Servicio Profesional Docente y Programa Nacional de Becas.<sup>275</sup>

---

<sup>272</sup> Miguel Ángel Osorio Chong, “Firma del acuerdo Pacto por México” (discurso, Castillo de Chapultepec, 2 de diciembre de 2012), <https://www.gob.mx/ePN/prensa/intervenciones-durante-la-firma-del-pacto-por-mexico>

<sup>273</sup> Felipe Martínez Rizo, “Reflexiones sobre las políticas educativas” *Revista latinoamericana de estudios educativos* 48, n.º 2 (2018): 79, <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>.

<sup>274</sup> Ante la aprobación de las llamadas reformas estructurales, generó descontento en la sociedad por ello grupos y organizaciones de la sociedad civil se manifestaron con protestas principalmente en la Ciudad de México.

<sup>275</sup> “Aspectos principales Pacto por México”, Consulado Mexicano, acceso 8 de diciembre de 2021, <https://consulmex.sre.gob.mx/calexico/index.php/component/content/article/4-articulos/58-pacto-pormexico>

Lo anterior se materializó con una reforma a la educación abarcando ámbitos como el laboral dentro del magisterio en el nivel básico y medio superior, reformas al artículo 3º, creación de nuevos planes de estudio tanto para el nivel básico como para el medio superior, y elaboración de nuevos planes y programas de estudio para la educación de la formación inicial docente que principalmente se imparten en las escuelas normales. Entre estas modificaciones están presentes las políticas educativas de los gobiernos panistas, que con el Pacto por México se profundizaron aún más la cultura de la evaluación educativa y el uso de las competencias para la educación. Esta vez no existió un acuerdo con el SNTE ya que un elemento esencial de la reforma educativa del gobierno peñista era la recuperación de la rectoría de la educación por parte del Estado, lo que supuso una clara afrenta a los intereses del propio sindicato.

La reforma educativa emprendida por el gobierno federal presentó tres momentos importantes que surgieron durante el sexenio. El primer momento fue con las modificaciones a las leyes y artículos de la constitución política para llevar a cabo los cambios necesarios para aplicar la reforma educativa, es decir, se formalizó la política educativa la cual consistió, primero, en aspectos laborales y, posteriormente, en cuestiones plenamente educativas. En diciembre del 2012, el poder ejecutivo envió la iniciativa de reforma educativa a la cámara de diputados y posteriormente fue pasada a la cámara de senadores donde fue aprobada sin objeciones importantes por la alianza partidista entre las principales fuerzas políticas del país.

Con ello, el 26 de febrero del 2013 se publicaron las modificaciones del artículo 3º en el Diario Oficial de la Federación (DOF), en el cual se estableció que la educación fuera de calidad y que la obtención de cargos (dirección y supervisión), y que el ingreso al servicio profesional docente estaría condicionado por la idoneidad demostrada en una evaluación obligatoria. Asimismo, “La reforma constitucional mencionada instituyó como órgano constitucional autónomo al

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y lo dotó de nuevas responsabilidades y atribuciones.”<sup>276</sup>

El 11 de septiembre del 2013 se publicó en el DOF la Ley General del Servicio Profesional Docente, cuya finalidad era “1) reglamentar todo lo referente al Servicio Profesional Docente; en particular, los derechos y obligaciones; 2) establecer sus perfiles, parámetros e indicadores; y 3) asegurar su transparencia y rendición de cuentas.”<sup>277</sup>

Además, en esa misma fecha se publicó en el DOF la Ley General de Educación, en la que se establecía que “Para la actualización y formulación de los planes y programas de estudio para la educación normal y demás de formación de maestros de educación básica, la Secretaría también deberá mantenerlos acordes al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente, así como a las necesidades detectadas en las evaluaciones realizadas a los componentes del sistema educativo nacional”.<sup>278</sup>

Los anterior provocó cambios en el ingreso, promoción y permanencia por parte del magisterio al Servicio Profesional Docente, es decir, cambios en la modalidad de participación para obtener una plaza de trabajo, ascender y mantener una plaza en el sistema de educación básica y media superior. Cabe señalar que uno de los propósitos esenciales del Servicio Profesional Docente es el de “asegurar que los mejores docentes sean parte importante del Sistema Educativo Nacional, al estimular y reconocer su esfuerzo y sus competencias adquiridas.”<sup>279</sup> Con tales cambios, la educación normal para aspirar a una plaza dentro del magisterio no sería una limitante. Es aquí donde hago una crítica puntual ya que en esta reforma abrió la posibilidad para que cualquier perfil profesional concursara por una plaza docente, es decir, abogados, ingenieros, licenciados en Ciencias sociales, etc., sin

---

<sup>276</sup> Anselmo Flores Andrade, “Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México”, *Iberfórum. Revista de Ciencias Sociales* 17 (2014): 175, [https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7\\_DOSSIER\\_IBEROFORUM\\_NO17.pdf](https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7_DOSSIER_IBEROFORUM_NO17.pdf)

<sup>277</sup> *Ibid.*, 179.

<sup>278</sup> “Ley General de Educación”, DOF 11/09/2013, acceso el 18 de mayo del 2021, [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/LGE\\_ref26\\_11sep13.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf)

<sup>279</sup> Otto Granados Roldán, *Reforma educativa* (México: Fondo de Cultura Económica, 2018), 112.

considerar una formación pedagógica que es indispensable para el quehacer docente. En el caso de la evaluación de los profesores en servicio solo se determinó un solo instrumento para evaluarlos el cual consistió en un examen escrito, dejando fuera la experiencia, el perfil profesional, la preparación continua y el servicio realizado con la comunidad escolar.

El segundo momento que se presentó con la reforma de la administración de Peña Nieto fue en el 2016 con la modificación PPE de la educación básica, que entró en vigor en el ciclo escolar 2017-2018. Esto significó cambiar los contenidos temáticos y aprendizajes a niños y adolescentes en preescolar, primaria y secundaria, a partir de los lineamientos que establecieron tres documentos emitidos por la SEP y que a continuación describo.

El primer documento es *Cartas sobre los fines de la educación en el siglo XXI*, en dicho documento se expone de manera breve qué mexicanos y mexicanas se buscan formar con el Nuevo Modelo Educativo que es el planteamiento educativo de la reforma de Peña Nieto. Dicho texto tiene como propósito “contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México”.<sup>280</sup>

El segundo texto es el llamado *Modelo Educativo 2016*, el cual explica en cinco ejes el modelo que se deriva de la reforma educativa, es decir, la forma en que se propone articular los componentes del sistema educativo mexicano que, según el propio modelo, su objetivo es maximizar el logro de los aprendizajes de los educandos. Los ejes, en su conjunto, son la esencia de la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto, y estos son:

- a) *La escuela al centro*. Este eje aborda la gestión y organización como punto central, en el cual, “bajo el liderazgo del director, se logre la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de organización

---

<sup>280</sup> “Los fines de la educación del siglo XXI”, SEP, Gobierno de México, acceso el 10 de abril de 2021. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los\\_Fines\\_de\\_la\\_Educacio\\_n\\_en\\_el\\_Siglo\\_XXI.PDF](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF)

interna y de contextualización curricular, así como en el uso de los recursos financieros conforme a las necesidades específicas de cada plantel”.<sup>281</sup>

- b) *El planteamiento curricular.* En este eje se destaca que “El currículo nacional de la Educación Básica y el MCC de la Educación Media Superior deben atender, de manera consistente, los contenidos básicos y el desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores para la convivencia”.<sup>282</sup> Esto significa una dosificación de los contenidos y la articulación en la educación básica y media superior.
- c) *Formación y desarrollo profesional docente.* Tiene por objetivo ordenar el proceso de profesionalización del magisterio y construir un nuevo sistema basado en el mérito. Para este propósito, la Reforma Educativa creó el Servicio Profesional Docente que define los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros.<sup>283</sup> Esta parte ha sido la más controversial de la reforma, ya que uno de los argumentos del magisterio era que la evaluación violaba sus derechos laborales al aplicar una evaluación de desempeño docente.
- d) *Inclusión y equidad.* Por último, este eje plantea la aplicación de ambos conceptos tanto en la educación básica como en la formación inicial docente con el objetivo de que la inclusión y la equidad sean los principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo. Esto implica que los diversos elementos que son parte o influyen en su operación observen estos principios de manera transversal: normatividad, infraestructura, presupuesto, becas, valores y actitudes, planes, programas, métodos y materiales, ambiente escolar y prácticas educativas, gestión escolar, evaluación, capacitación, sistemas de información, maestros, directores, supervisores, padres y madres de familia.<sup>284</sup>

---

<sup>281</sup> SEP, *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa* (México: SEP, 2016), 46, [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo\\_educativo\\_2016.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf)

<sup>282</sup> *Ibíd.*

<sup>283</sup> *Ibíd.*, 56.

<sup>284</sup> *Ibíd.*, 66.

Por último, el tercer documento es la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*<sup>285</sup>, contiene un “nuevo” planteamiento curricular para la educación básica y media superior, por lo tanto, presenta una articulación de contenidos, aprendizajes y principios pedagógicos. Cabe mencionar que es aquí donde se detallan los contenidos y aprendizajes, así como las competencias que el estudiante de educación básica y de media superior debe adquirir.

En el tema de competencias, dicha propuesta, es muy similar al texto del Parlamento Europeo publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea el 18 de diciembre de 2006, titulado *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo. Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*<sup>286</sup> en el cual se presentan ocho competencias clave: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8) conciencia y expresiones culturales. En la propuesta curricular para la educación de 2016, las primeras tres competencias son retomadas en el mismo orden el resto, a excepción de la séptima competencia, se incluyen de manera implícita en diferentes planteamientos pedagógicos y didácticos. Con lo anterior supuso que la educación fue gradualmente insertándose en un modelo con miras a cumplir los estándares que la globalización impone.

El tercer momento de la reforma educativa ocurrió en mayo de 2018, cuando se presentó el documento *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación* por parte del gobierno mexicano, en el cual se expone la justificación de los cambios y los nuevos planteamientos curriculares de la educación normal, así como las estrategias para la transformación educativa. En

---

<sup>285</sup> La educación obligatoria actualmente en México consta de la educación de preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior.

<sup>286</sup>. “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, Diario Oficial de la Unión Europea, 18/12/2006, acceso el 18 de diciembre del 2021, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/%20TXT/PDF/?uri=%20CELEX:32006H0962&from=ES>



otras palabras, dicho texto es la base para la creación de las nuevas propuestas curriculares en las diferentes licenciaturas de la educación normal.

En cuanto al contenido, el documento gira principalmente en torno a dos ejes rectores: el primero llamado “Hacia una conformación de un modelo para la formación inicial docente en las Escuelas Normales”, el cual plantea que para el nuevo modelo de la formación inicial se necesitan tres componentes: a) innovación curricular, b) desarrollo profesional de la planta docente y c) gestión y organización institucional. A continuación, explicaré a detalle cada componente.

- a) *Innovación curricular*. Consta de una reformulación de los PPE de las diferentes licenciaturas encaminadas a formar un docente colaborativo, positivo y proactivo, que desde una visión humanista conozca ampliamente su profesión, se comprometa ética y responsablemente con ella para desarrollar una práctica educativa democrática, inclusiva, pertinente y de calidad dentro del nivel educativo en el que se desempeñe.<sup>287</sup>
- b) *Desarrollo profesional de la planta docente*. A grandes rasgos se argumenta que la profesionalización de la planta docente en las escuelas normales tenga un perfil acorde y que la obtención de estas plazas en las escuelas normales sea por medio de una evaluación para el ingreso, así como aplicar estímulos al desempeño académico docente, esto según con el objetivo de elevar el nivel académico del profesorado de las escuelas normales y por ende los futuros maestros tengan una mejor formación. Es la primera vez que se hace un intento por que los formadores de formadores cumplan con un cierto perfil.
- c) *Gestión y organización institucional*. “Este componente tiene por objetivo que las normales construyan una nueva cultura institucional que permita el desarrollo de sus funciones sustantivas como IES y garanticen la formación integral de los futuros docentes para la educación obligatoria [...]; hace

---

<sup>287</sup> SEP, *Escuela Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación* (material de divulgación, SEP, 2017), 28, acceso el 1 de abril de 2021. [https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia\\_for\\_talecimiento/070618-ESTRATEGIA\\_DE\\_FORTALECIMIENTO\\_y\\_TRANSFORMACION\\_DE\\_ESCUELAS\\_NORMALES.pdf](https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_for_talecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf)

hincapié en el uso racional, transparente, eficiente y eficaz de los recursos financieros, materiales, humanos, y nuevas formas de organización y gestión académica-administrativa que contribuya a reorganizar los roles.”<sup>288</sup>

Ante el planteamiento del inciso b que aborda sobre el desarrollo profesional docente de las escuelas normales, al día de hoy se refuerza el planteamiento de Adelina Arredondo sobre que el “profesorado carece del perfil profesional requerido, de formas de organización académicas congruentes con la misión que se les ha confiado y que sus centros de trabajo no se han logrado consolidar como auténticas instituciones de educación superior.”<sup>289</sup>

El segundo eje llamado “Estrategia de fortalecimiento y transformación de Escuelas Normales” hace referencia a que en la formación inicial debe existir una formación para el medio indígena, en la cual los futuros docentes deben obligatoriamente hablar una lengua indígena y el español. Lamentablemente no se menciona el cómo lograr una gran incorporación de programas interculturales a las diferentes escuelas normales. Por otro lado, este eje hace énfasis en el estudio del inglés, en la educación normalista porque uno de los objetivos en la educación básica es que “las niñas, niños y jóvenes tienen que desarrollar un dominio intermedio del inglés al concluir su educación obligatoria.”<sup>290</sup> En esta dirección se muestra un interés por hacer una sinergia con las universidades y centros de investigación que, con la suma de fortalezas, ambos subsistemas llevará a la construcción de redes académicas, a promover intercambios de estudiantes, docentes y directivos a nivel nacional e internacional, así como a desarrollar y ampliar el acceso a acervos de consulta tanto impresos como digitales.<sup>291</sup>

Pese a que las intenciones por parte de las autoridades de elevar el nivel académico de las escuelas normales han sido una cuenta pendiente en la educación

---

<sup>288</sup> *Ibíd.*

<sup>289</sup> María Adelina Arredondo López, “Formador de formadores”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, vol. 12 número 33 (2007): 474.

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/623/623>

<sup>290</sup> *Ibíd.*, 52.

<sup>291</sup> *Ibíd.*, 62.

normal, pero ¿hasta qué punto estas iniciativas darán resultados efectivos en la formación de docentes? ¿Existirán estímulos económicos para incentivar a los profesores normalistas por su buen desempeño académico? ¿Qué pasará con los formadores actuales que no cuenten con el perfil para la educación normal una vez entrado en vigor la reforma a la educación normal? Son algunas interrogantes que se plantean con la intención de reflexionar lo anterior.

#### **4.4 Descripción y análisis de los planes y programas de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria 2018**

Los PPE que emanaron de la reforma educativa emprendida en el sexenio de Enrique Peña Nieto lograron articular varios cambios que se realizaron en la educación secundaria. El currículo oficial de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES) se conforma de dos partes, la primera por los planes de estudio que contienen los principales elementos para la educación secundaria y, a su vez, la formación inicial de la especialidad en Historia; y la segunda, lo conforman los programas de estudio, los cuales son las asignaturas por cursar durante los cuatro años que dura la licenciatura.

De igual manera que en el PPE de 1999 se analizaron elementos como: estructura curricular, malla curricular, perfil de egreso, y los ejes pedagógico, didáctico y disciplinar, para cumplir con los objetivos de la investigación del análisis comparado, los cuales se muestran a continuación.

##### **4.4.1 Estructura curricular**

Para este estudio comparado es importante conocer la estructura curricular con el objetivo de conocer sus elementos que conforman tanto el plan como los programas de estudio de la LEAHES, tomando como referencia el esquema de Frida Díaz Barriga Arceo et. al.,<sup>292</sup> que puede revisarse en la figura 3.1. del capítulo 3.

---

<sup>292</sup> Frida Díaz Barriga Arceo et al., *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (México: Trillas, 2012), 45.

Los elementos que componen al currículo oficial de la LEAHES se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 4.3. Elementos del currículo oficial de la LEAHES

Plan de Estudios	Programas de Estudios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes</li> <li>• Fundamentación</li> <li>• Proceso de rediseño del currículo</li> <li>• Orientaciones curriculares del Plan de Estudios</li> <li>• Enfoque centrado en el aprendizaje</li> <li>• Enfoque didáctico de la historia</li> <li>• Flexibilidad curricular, académica y administrativa</li> <li>• Perfil de ingreso a la educación normal</li> <li>• Perfil de egreso de la educación normal</li> <li>• Organización de la malla curricular</li> <li>• Malla curricular</li> <li>• Modalidades de titulación</li> <li>• Estrategias de apoyo para los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósito</li> <li>• Descripción</li> <li>• Competencias del perfil de egreso a las que contribuye</li> <li>• Sugerencias de evaluación</li> <li>• Unidad de aprendizaje</li> <li>• Bibliografía básica</li> <li>• Bibliografía complementaria.</li> </ul>

La estructura curricular tanto del plan como de los programas de estudios contiene los elementos imprescindibles que las autoras plantean en su estructura. Además, se puede observar una secuencia lógica de los elementos que lo componen. Mostrar los elementos que conforman la estructura curricular no significa que se analizaron cada uno de los elementos, sino que sirven para ilustrar y poder hacer la comparativa con el anterior currículo.

#### 4.4.2 Malla curricular

Una vez mostrada la estructura curricular se presenta la *malla curricular* (ver Anexo 2), la cual se compone de un diseño por semestres, así como de la conformación de los trayectos formativos. Cada trayecto formativo agrupa un conjunto de cursos que tiene un fin específico, estos contribuyen al desarrollo del perfil de egreso a lo

largo de la licenciatura. Como se puede observar, en cada asignatura se muestra el valor de créditos y las horas por semana que se deben cursar.

Cabe mencionar que los trayectos formativos están conformados por aspectos que los diseñadores consideraron y que no corresponden a un eje formativo, por ejemplo, la formación pedagógica y la didáctica se pueden encontrar en dos trayectos formativos diferentes.

Es importante mencionar que, en el contenido de la malla curricular, es la primera vez que se agregan materias optativas en los programas de estudio lo cual es interesante desde el punto de vista en dos sentidos: por un lado, se cumple una de las críticas hacia la educación normal sobre la falta de autonomía curricular. Por otro lado, en la parte oficial se menciona que las asignaturas optativas ayudarán a las escuelas normales en cubrir ciertas necesidades educativas de cada escuela normal, dependiendo su historia y contexto, pero:

¿Con qué grado de flexibilidad y libertad los directores y los docentes podrán contextualizar el currículum de sus escuelas como lo anticipa el modelo educativo con la llamada ‘autonomía curricular’? cuando por decreto constitucional solo la Secretaría de Educación Pública cuenta con la atribución para diseñar los contenidos educativos y elaborar el currículum para la educación básica y los programas de la Educación Normal.<sup>293</sup>

De acuerdo con la estructura de la malla curricular y con el trabajo de *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* de Frida Díaz Barriga et. al., he observado que el tipo de plan curricular es lineal porque “comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos escolares”.<sup>294</sup> Además, porque la licenciatura debe cursarse por semestres.

---

<sup>293</sup> Miguel Ángel Vértiz Galván, Carmen Evelia Hernández Ortiz y Leticia Rocha Herrera, “Reformas del Estado y transformaciones de las instituciones escolares y la profesión docente”, en *Políticas y procesos educativo-institucionales*, coords. por Catalina Gutiérrez López, Guadalupe Olivier Téllez y Lucía Rivera Ferreiro (México: UPN, 2021), 283, <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1660/1/politica-procesos-educativo-institucionales.pdf>

<sup>294</sup> Díaz Barriga Arceo et al., *Metodología de Diseño...*, 119.

### 4.4.3 Perfil de egreso

Para el perfil de egreso, como he mencionado con anterioridad, son las habilidades, destrezas o conocimientos deseados que el egresado deberá adquirir a lo largo de la licenciatura; estos PPE se compone de dos partes: el perfil general que todo licenciado para la enseñanza en la educación básica debe obtener; y el perfil específico que dependerá de la licenciatura a cursar, en este caso la LEAHES, que es distinta a la licenciatura de español o matemáticas. Se les denominó así para ilustrar mejor la composición del perfil de egreso. En el siguiente cuadro se muestra el perfil de egreso en su conjunto.

Tabla 4.4. Perfil de egreso de la LEAHES

<b>Perfil de egreso general</b>	<b>Perfil de egreso específico</b>
<i>Dimensiones</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.</li><li>• Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.</li><li>• Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje.</li><li>• Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los estudiantes.</li><li>• Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los estudiantes</li></ul>	<i>Competencias Profesionales</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza conocimientos de la historia y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos vigentes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.</li><li>• Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la historia, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.</li><li>• Evalúa los procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.</li><li>• Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e</li></ul>

---

concluyan con éxito su escolaridad.

inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.

- Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.
- Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural humanista.

#### *Competencias genéricas*

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

#### *Competencias disciplinares*

- Analiza los debates teóricos acerca de la construcción del conocimiento histórico para tener una visión integral de la historia.
  - Utiliza metodologías de la investigación histórica usadas en la generación de conocimiento.
  - Analiza la función social de la historia que define los propósitos y enfoques de su enseñanza en los programas de estudio de la educación obligatoria.
  - Implementa situaciones de aprendizaje para desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica.
  - Utiliza el pensamiento histórico y la conciencia histórica en el desarrollo de actividades
-

Como se puede observar, en la aplicación de competencias en el perfil de egreso es muy evidente que la inserción es de forma general tanto por los contenidos de la educación básica como por los perfiles profesionales. Así, la enseñanza en la educación secundaria pretende formar un docente que aplique técnicas y sepa cómo actuar frente a un contexto educativo en favor del aprendizaje de la historia con diversas metodologías, donde cada tipo de competencia deberá cumplir una función específica según el currículo oficial.

La teoría curricular de Posner desmonta el perfil de egreso en diferentes niveles para estudiarlo, lo cual facilita el análisis comparado. Los aspectos para considerar son los niveles de los propósitos educativos: meta social, fines y metas educativos.

Una meta social, menciona Posner, “no son fines o metas primordialmente educativos, ya que no se refieren a resultados alcanzables a través del aprendizaje.”<sup>295</sup> Continúa el autor con el siguiente ejemplo:

[...] fomentar la paz mundial disminuir el desempleo, reducir el crimen y proteger el medio ambiente son sólo una muestra de las metas que los ciudadanos quieren alcanzar a través de las instituciones políticas, económicas y sociales de su país. La escuela es una de las instituciones más importantes de la sociedad y, por lo tanto, se espera que contribuya al logro de estas metas.<sup>296</sup>

La meta social del currículo oficial de la licenciatura tiene el objetivo de formar a un docente para:

Los diversos y complejos cambios en la sociedad, con las formas de organización y de relación, la estructura familiar, los modos de producción, el avance y diversificación que los medios de comunicación, la aparición de las redes sociales y los avances de la tecnología, la sociedad del conocimiento, la sustentabilidad y el advenimiento de una nueva ciudadanía son sustento de la actualización del currículo para favorecer en los estudiantes un actitud ética ante la diversidad [...] que les permita retomar estos elementos como áreas de oportunidad para su intervención educativa.<sup>297</sup>

---

<sup>295</sup> George J. Posner, *Análisis de currículo* (México: McGraw Hill, 2005), 77.

<sup>296</sup> *Ibíd.*

<sup>297</sup> “Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria”, SEP, acceso el 13 de diciembre de 2021, <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>



Con esto se expone que una problemática a enfrentar es una sociedad en constante cambio y con lo cual al docente se le dota de habilidades, conocimientos y valores (que pueden observarse en la tabla 4.4 del perfil de egreso) para enfrentar estos retos en su vida profesional.

Por otro lado, sobre los fines educativos, Posner destaca que “Alcanzar un fin educativo es un asunto a largo plazo y sólo ocurre después de finalizar la enseñanza; puede ser resultado no sólo de la enseñanza, sino también de diversas influencias”.<sup>298</sup> En la tabla 4.5 se pueden observar los fines encontrados en el perfil de egreso:

Tabla 4.5. Fines educativos

1. El desarrollo personal	Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
2. La socialización	Utiliza el pensamiento histórico y la conciencia histórica en el desarrollo de actividades socioculturales de su comunidad.
3. La productividad económica	Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
3. El aprendizaje adicional	Utiliza tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Estos fines educativos, excepto el segundo ya que es parte de las competencias específicas, forman parte de las competencias genéricas, las cuales pertenecen al perfil general con el cual todo docente en educación secundaria debe egresar.

En cuanto a las metas educativas, estas “se describen en términos de las características que supuestamente son resultado de aprender durante años y recorrer las materias de la enseñanza. No expresan por sí mismas los aprendizajes deseados, sino más bien describen las características de una persona bien

<sup>298</sup> George J. Posner, *Análisis de currículo* (México: Mc Graw Hill, 2005), 78.

educada.<sup>299</sup> En este sentido, son el resto de las características del perfil de estudio que en su conjunto moldean el perfil general y específico.

#### 4.4.4 Eje pedagógico

El eje consta de asignaturas relacionadas con el estudio del adolescente, así como de teorías constructivistas y la adición de la neurociencia aplicada al estudio de la adolescencia y el tema socioemocional para el “buen aprendizaje”.

Así, las asignaturas que conforman este eje plantean que: “para garantizar la calidad de la educación en cualquiera de los niveles educativos se considera fundamental el papel del docente formador en la intervención educativa, pues impulsa el desarrollo integral de cada estudiante normalista.”<sup>300</sup>

Por otra parte, el plan de estudios enfatiza que el enfoque centrado en el aprendizaje:

Cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende.<sup>301</sup>

Es por ello que en este eje se introducen aquellas asignaturas que son fundamentales para la construcción del conocimiento a través de experiencias de aprendizaje. En la tabla 4.6 se presentan las asignaturas y propósitos que conforman el eje pedagógico.

Tabla 4.6. Asignaturas y propósitos del eje pedagógico

Semestre	Asignaturas	Propósito
----------	-------------	-----------

<sup>299</sup> *Ibíd.*, 81.

<sup>300</sup> “Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria”, SEP, acceso el 13 de diciembre de 2021, <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>

<sup>301</sup> *Ibíd.*

---

1º	Desarrollo en la adolescencia	El propósito general de este curso es que el estudiante analice los fundamentos teóricos que explican el desarrollo social, cognitivo, emocional y cultural en la adolescencia, identificando a través de diversas estrategias de investigación y el uso de las TIC, [...] así como los factores de riesgo que limitan el desarrollo personal y colectivo de los adolescentes su entorno y en contextos más amplios. <sup>302</sup>
2º	Desarrollo socioemocional y aprendizaje	Tiene como propósito general que el estudiantado adquiera las habilidades y herramientas básicas de la gestión socioemocional desde sí mismo, a partir del reconocimiento personal mediado por la comprensión de los fundamentos teórico metodológico que sustentan el desarrollo emocional del sujeto, con la finalidad de poder aplicarlas en la vida cotidiana y en su práctica docente. <sup>303</sup>
2º	Teorías y modelos de aprendizaje	Este curso tiene por propósito que los estudiantes comprendan las teorías, paradigmas y modelos del aprendizaje como componentes pedagógicos que orientan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en contextos específicos, por medio del análisis de las características, alcances, enfoques didácticos y perspectivas del comportamiento educativo, a fin de incorporar estas herramientas conceptuales a su formación inicial como profesionales de la enseñanza de la Historia. <sup>304</sup>

---

<sup>302</sup> *Desarrollo en la adolescencia* (programa del curso, primer semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 4. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0711.pdf>

<sup>303</sup> *Desarrollo socioemocional y aprendizaje* (programa del curso, segundo semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0721.pdf>

<sup>304</sup> *Teorías y modelos de aprendizaje* (programa del curso, segundo semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0722.pdf>

---

4º	Neurociencia en la adolescencia	El curso [...] tiene como propósito general que el estudiante analice los aportes que hacen las Neurociencias a los procesos de enseñanza y aprendizaje para facilitar la toma de decisiones en su desempeño personal y profesional. <sup>305</sup>
----	---------------------------------	---

---

En este enfoque es notable la introducción de la educación socioemocional que debería entenderse como una herramienta para el aprendizaje, sin embargo, Esther Álvarez Bolaños plantea una crítica a esta “innovación” al currículo cuando menciona que “el discurso de la educación emocional es dominante, instrumental, y alineado a intereses del sistema económico para formar trabajadores y consumidores emocionalmente maleables”.<sup>306</sup> Esther Álvarez retoma a Hartley quien menciona que:

[...] la educación emocional como discurso educativo hegemónico, contribuye a la formación de trabajadores y consumidores emocionalmente maleables; bajo el argumento de la calidad, también se mentaliza al trabajador para concentrarse al máximo en las tareas a realizar, aspirando a la perfección a través del logro de los máximos resultados y de alcanzar altos estándares de desempeño; a cambio de ello recibirá estímulos y recompensas que por supuesto nada tienen que ver con las cuantiosas ganancias que los inversores obtienen por los niveles de producción.<sup>307</sup>

Siguiendo las palabras de Hartley, pude constatar que en los contenidos de la asignatura Desarrollo socioemocional y aprendizaje, de la primera unidad, Fundamentos científicos y pedagógicos de la educación socioemocional, se encuentra “Las habilidades socioemocionales como predictores de éxito académico, profesional y social.”<sup>308</sup> Con esta asignatura, se puede observar la tendencia de introducir en la educación fines económico empresariales, una tendencia que se ha perfilado cada vez más en la educación. En tanto, la asignatura Neurociencia en la adolescencia, es complementaria a la anterior, ya que:

---

<sup>305</sup> *Neurociencia en la adolescencia* (programa del curso, cuarto semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5.

<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0741.pdf>

<sup>306</sup> Esther Álvarez Bolaños, "Educación socioemocional", *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* 11, n.º 20 (2020): 388, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>

<sup>307</sup> *Ibíd.*, 395.

<sup>308</sup> SEP, “Desarrollo socioemocional y aprendizaje”, (programa de curso, 2018), 16, acceso 7 de diciembre de 2021, <https://drive.google.com/file/d/1en9MXH1ce0Q9BJERYFhJLxqf2kIBNZsJ/view>.

Desde los hallazgos de la neurociencia hoy se sabe que un cerebro emocionado es capaz de aprender de manera efectiva, pues el aprendizaje está estrechamente vinculado a la curiosidad y la atención; sobre esto Francisco Mora Teruel, neuroeducador español, asegura que no puede haber aprendizaje sin emoción, y que la emoción por aprender a cualquier edad parte de despertar la curiosidad, la atención, el interés por aprender, es decir, de emocionar el cerebro.<sup>309</sup>

Este nuevo enfoque pedagógico pretende centrar su atención en el aprendizaje con base a estímulos y emociones que son utilizados en el campo laboral para un mejor rendimiento, lo cual hace que la educación sea enfocada en la formación de personas capaces de adaptarse al mundo laboral de manera maleable.

#### 4.4.5 Eje didáctico

Antes de abordar este eje, es importante mencionar que el sentido del aprendizaje de la historia es que “los cursos de historia de México y el mundo deben enfocarse más a las situaciones problemas, los métodos históricos y la interpretación de fuentes, que a las narrativas predominantes —‘Master narratives’<sup>310</sup> que, de acuerdo con Carretero, estas son las narraciones históricas nacionales para cohesionar a una comunidad, pueblo o país, bajo discursos o narraciones que den sentido a la patria o nación.<sup>311</sup> Por ello, el PPE de 2018 propone el estudio de “algunas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, entre ellas, las que utilizan procedimientos propios de la investigación histórica en el ámbito escolar.”<sup>312</sup> Con esto, dicho PPE pretende formar a un docente con habilidades de investigación de tipo historiador para aplicarlas en su quehacer docente, lo cual, como idea de enseñanza, es muy interesante, pero en la práctica existen inconvenientes o problemáticas escolares que los PPE de la licenciatura en historia no prevén o abordan de forma insuficiente.

---

<sup>309</sup> Álvarez Bolaños, "Educación socioemocional", 393.

<sup>310</sup> SEP, "Gestión del aprendizaje de la historia", (programa de curso, 2018), 15, acceso 2 de diciembre de 2021, <https://drive.google.com/file/d/1bKYdukDFETTsTiydOvyyIhFuYYHm1WPI/view>.

<sup>311</sup> Mario Carretero y Floor van Alphen, "The construction of the relation between national past and present in the appropriation of Historical Master Narratives", *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 49, n.º 3 (2015), 512-530.

<sup>312</sup> *Ibíd.*

Ahora bien, el eje didáctico está conformado por asignaturas cuyo objetivo principal es introducir y desarrollar las técnicas y herramientas para que los estudiantes de licenciatura aprendan a enseñar historia, pero, al mismo tiempo, poniendo mayor énfasis en el aprendizaje a través de estrategias didácticas con este fin. En la tabla 4.7 se puede observar en los propósitos de las asignaturas de este eje el énfasis en el aprendizaje.

Tabla 4.7. Asignaturas del eje didáctico

Semestre	Asignatura	Propósito
1°	Historia y formación integral de la persona	El propósito de este curso consiste en que cada estudiante explique, con marcos explicativos coherentes, la articulación, progresión y profundidad que tienen los contenidos de la historia en la educación obligatoria, mediante análisis del plan y programa vigentes desde la perspectiva de los debates teóricos existentes en la construcción del conocimiento histórico, los diversos contextos y los estilos de los aprendizajes de los estudiantes con objeto que sea capaz de comprender la Historia como una disciplina formativa e identificar los enfoques didácticos, objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos útiles para una intervención eficaz en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. <sup>313</sup>
2°	Gestión del aprendizaje de la historia	[...] que el estudiantado utilice la metodología didáctica denominada “situación problema” - desarrollada por Alain Dalongeville- (2018), [...] Además, se busca favorecer la comprensión del tiempo histórico, a partir de la interacción de las fuentes materiales e inmateriales [...] Por otra parte, se busca que el profesorado en formación consolide el desarrollo de su conciencia histórica y aprenda a

<sup>313</sup> *Historia y formación integral de la persona* (programa del curso, primer semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 4. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0715.pdf>

		gestionar situaciones de aprendizaje por medio de la didáctica del patrimonio [...] <sup>314</sup>
3°	Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia	[...] pretende desarrollar en el profesorado en formación las competencias docentes necesarias para realizar la transposición didáctica de contenidos y recursos históricos con la finalidad de fortalecer sus intervenciones educativas en las escuelas secundarias en las que realice sus prácticas profesionales, por medio de la microenseñanza en el contexto controlado de las Escuelas Normales en las que se prepara. <sup>315</sup>
5°	Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar	El estudiantado normalista aplicará la metodología del “Aprendizaje Basado en Proyectos” para diseñar y organizar en este curso una exposición museográfica, un trabajo periodístico y una propuesta escénica, que se puedan desarrollar en el contexto escolar, con la finalidad de profundizar en el aprendizaje de los contenidos curriculares de la Historia en educación secundaria, mediante el desarrollo de la empatía histórica y la difusión del patrimonio cultural. <sup>316</sup>
6°	Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos	[...] el estudiantado normalista aplicará metodologías específicas de la disciplina, para realizar proyectos didácticos y culturales de difusión y divulgación de la historia, así como de las tradiciones y costumbres de su comunidad, que abonen al desarrollo de la empatía histórica y la formación ética y ciudadana, a partir del acercamiento por medio de visitas presenciales y/o virtuales a sitios de interés históricos e implementando proyectos para conservar y difundir

<sup>314</sup> *Gestión del aprendizaje de la historia* (programa del curso, segundo semestre LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0725.pdf>

<sup>315</sup> *Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia* (programa del curso, segundo semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0734.pdf>

<sup>316</sup> *Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar* (programa del curso, quinto semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0755.pdf>

---

el patrimonio cultural de su comunidad desde un enfoque intercultural.<sup>317</sup>

---

En cada una de las materias, a excepción de la primera, se introduce al alumno normalista en la didáctica y estilos de aprendizaje, los cuales giran en torno al acercamiento, desarrollo y aplicación de herramientas, y técnicas didácticas, cada una con un objetivo donde se incentiva la empatía histórica. Dentro de la revisión de los contenidos programáticos de este eje se identificaron las propuestas didácticas que se muestran en la siguiente tabla (4.8).

Tabla 4.8. Propuestas didácticas

---

<b>Considerar al estudiante para:</b>	<b>Estrategias y herramientas didácticas:</b>	<b>Trabajos producto:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• La empatía histórica<sup>318</sup></li><li>• Desarrollar habilidades procedimentales</li><li>• Los estilos de aprendizaje</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interacción de fuentes primarias (objetuales, iconográficas o patrimoniales) y Secundarias</li><li>• Transposición didáctica<sup>319</sup></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboración de organizadores gráficos (Monográficos, Cronológicos y analíticos)</li><li>• Impreso (periódicos o revistas históricas u</li></ul>

---

<sup>317</sup> *Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos* (programa del curso, sexto semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0766.pdf>

<sup>318</sup> Es “la comprensión del tiempo histórico por medio de la empatía histórica, lo que implica el acercamiento sensible a las fuentes primarias objetuales, iconográficas y patrimoniales -materiales e inmateriales-, así como el desarrollo de las habilidades necesarias para su interpretación por medio de la percepción sensorial, emotiva y la imaginación, identificando los sentimientos y valores que esta interacción genera, para comprender la relevancia de las acciones de los sujetos históricos, a partir de los contextos temporales y espaciales en los que vivieron, desarrollando así, la empatía histórica”. *Ibíd.*, 8.

<sup>319</sup> “Se considera como el proceso de adaptaciones realizadas a los saberes para que el conocimiento erudito se transforme en conocimiento a enseñar y finalmente se traduzca en conocimiento enseñado.” Gerardo Buchelli Lozano, “Transposición didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica – I parte”, *Páginas: Revista Académica e Institucional de la UCPR* n.º 85 (2009), 26, <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rJvUQ89SXcj:h> <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4897931.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos previos</li> <li>• Los contextos socioculturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación problema<sup>320</sup></li> <li>• Aprendizaje basado en problemas<sup>321</sup></li> <li>• Aprendizaje situado<sup>322</sup></li> <li>• Simulación histórica</li> <li>• Aprendizaje por proyectos</li> <li>• Aprendizaje colaborativo</li> <li>• Conceptos de segundo orden<sup>323</sup></li> <li>• Recorrido históricos presenciales o virtuales</li> <li>• Proyectos culturales para la valoración y</li> </ul>	<p>otras publicaciones escritas como folletos, trípticos, carteles, volantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video</li> <li>• Digital (redes sociales)</li> <li>• Museografía (Dioramas en la que estos puedan reaccionar a algún estímulo corporal como oler, tocar, probar, escuchar o ver.)</li> <li>• Escenificación de dramatizaciones históricas (teatro de época, juicio histórico,</li> </ul>
--	---	--

<sup>320</sup> “Conjunto de actividades para que el estudiantado problematice y supere dichas representaciones. Por supuesto, para que se logre este tipo de aprendizaje, se requiere que el alumnado analice las fuentes históricas mediante proyectos colaborativos, que le den la oportunidad de confrontarse con el presentismo, sentido común y anacronismo con los que se suele transmitir la información histórica, para cuestionarlos o ponerlos en tela de juicio con evidencias obtenidas de fuentes primarias y secundarias, de tal forma que se genere un ‘conflicto cognitivo’ que al realizar la investigación para resolver el ‘problema’, propiciará un cambio conceptual o paradigmático, lo que da por resultado un aprendizaje de tipo cognitivo, vivencial, experiencial y funcional.” SEP, *Gestión del aprendizaje...*, 8.

<sup>321</sup> “Consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen un foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar” Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (México: McGraw Hill, 2006), 62.

<sup>322</sup> “El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motive que resulte de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas originales.” *Ibíd.*, 15.

<sup>323</sup> “Por su parte los conceptos de segundo orden como ‘tiempo histórico’, ‘relevancia’, ‘causa y consecuencia’ forman parte de la explicación y facilitan la comprensión de la historia. Por ello deben ser abordados en la educación básica.” SEP, “Educación histórica en el aula”, (plan de estudios, cuarto semestre, 2012), 6,

[https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepreuib/educacion\\_historica\\_en\\_el\\_aula\\_lepreuib.pdf](https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepreuib/educacion_historica_en_el_aula_lepreuib.pdf)

---

<p>difusión de las tradiciones y costumbres de la comunidad (video)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TIC (Tecnologías de Información y la Comunicación)</li> <li>• TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento)</li> <li>• TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación)</li> </ul>	<p>noticiero televisivo, debate, <i>talk show</i> y <i>role playing</i>)</p>
--	--

---

La forma en que los normalistas deben desarrollar las distintas actividades propuestas en las asignaturas se basa principalmente en problemas y en el aprendizaje situado, dando así una mayor prioridad al aprendizaje que a la enseñanza; es decir, para el currículo oficial es de suma importancia el aprendizaje que el propio alumno pueda adquirir frente a lo que tenga que enseñar el profesor de clase. Además, todo conocimiento impartido debe partir de la empatía histórica que es la función principal que debe desempeñar el docente para lograr el aprendizaje de la historia según el currículo.

Este conjunto de propuestas didácticas establecen “que los alumnos en formación podrán poner en práctica durante sus estancias en las escuelas secundarias, dado que previamente ya diseñó, experimentó y mejoró sus habilidades para proponer y organizar la realización de ese tipo de situaciones de aprendizaje, porque ya las ensayó o practicó con antelación y con la asesoría del profesorado normalista y la coevaluación de sus compañeros.”<sup>324</sup> Es una forma de conocer y aplicar lo aprendido con respecto a este eje. Además, un claro enfoque a la utilización de las herramientas tecnológicas en un mundo muy globalizado y mediatizado por la tecnología. Algunos de los conceptos que principalmente son

---

<sup>324</sup> SEP, “Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia”, (programa de curso, 2018), 6, acceso 3 de diciembre de 2021, <https://drive.google.com/file/d/1TSeuaZnC6RWZzianlCMttMfFHLQBxm8F/view>

utilizados en los PPE del 2018 y en particular en el eje didáctico se muestran en la tabla 4.9.

Tabla 4.9. Conceptos que fundamentan los PPE 2018

<b>Autor</b>	<b>Conceptos</b>
Frida Díaz Barriga	Aprendizaje situado
Mario Carretero	Cambio conceptual
Alain Dalongeville	Situación problema
Ángel Díaz Barriga	Secuencia didáctica
Joaquín Prats y Joan Santacana	Didáctica de la historia: trabajar con fuentes históricas

Si bien la lista no es exhaustiva, los aportes a la didáctica de estos autores están presentes en la mayoría de las asignaturas que conforman este eje formativo, por lo que se puede observar la profunda influencia que tienen sus conceptos y teorías sobre la enseñanza de la historia. Por lo anterior, puedo argumentar que el diseño de un currículo puede ser de lo más variado y diverso en cuestión de influencias teóricas o académicas.

#### 4.4.6 Eje disciplinar

El eje disciplinar son los conocimientos propios de la historia. En este aspecto, la delimitación en estos PPE del 2018 abarca solo los conocimientos establecidos en “los contenidos de los programas de estudio de la educación obligatoria.”<sup>325</sup> Es decir, solo los contenidos de primaria y secundaria que se establecieron con la reforma al currículo de la secundaria de 2016. Por lo tanto, los futuros docentes se preparan en ese marco de temas.

<sup>325</sup> SEP, “Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria”, SEP, acceso el 13 de diciembre de 2021. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>

El currículo oficial establece doce asignaturas para que el estudiante normalista estudie los contenidos disciplinares. Estas, a su vez, están agrupadas en dos bloques; por un lado, siete conforman los Procesos históricos de México y las cinco restantes corresponden a los Procesos históricos del mundo. A continuación, de describen los propósitos de las asignaturas en la tabla 4.10.

Tabla 4.10. Propósitos de las asignaturas del eje disciplinar

<b>Procesos históricos de México</b>		
<b>Semestre</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Propósito</b>
1°	Culturas del México Antiguo	Fortalecer y ampliar los conocimientos que el docente en formación tiene sobre las culturas que conforman lo que se conoce como el México Antiguo, mediante el análisis y la comprensión del legado histórico, con la finalidad de valorar y entender la diversidad cultural de nuestro país, reflexionar sobre los aspectos históricos que nos dan identidad como mexicanos. <sup>326</sup>
2°	Conquista y formación de la sociedad novohispana	Este curso pretende que los docentes en formación amplíen y fortalezcan el conocimiento que tiene sobre la Conquista y el desarrollo de la sociedad novohispana, por lo que se orienta al análisis de diversos procesos de conquista, mestizaje y cambio cultural de las sociedades, durante los siglos XVI, XVII y XVIII en lo que hoy conocemos como México [...]. <sup>327</sup>
3°	Transición política. Independencia y formación del Estado-nación	[...] que el estudiantado comprenderá las condiciones y procesos nacionales e internacionales que causaron el complejo proceso que llevó a México a la emancipación, las dificultades para conformarse como un

<sup>326</sup> *Culturas del México Antiguo* (programa del curso, primer semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 4. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0713.pdf>

<sup>327</sup> *Conquista y formación de la sociedad novohispana* (programa del curso, segundo semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0723.pdf>

---

		<p>Estado-nación, tales como las que generaron la guerra contra los Estados Unidos de América; para explicar los cambios estridentes y las discretas permanencias en los ámbitos económico, político, social y cultural que desarrollaron desde finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX.<sup>328</sup></p>
4°	Definición del Estado Mexicano	<p>[...] el estudiante normalista comprenderá cómo se logró la conformación del Estado mexicano desde el fin de la guerra con Estados Unidos por el triunfo de la Revolución liberal y la derrota del Segundo Imperio impuesto por el colonialismo francés. Asimismo, analizará las condiciones que favorecieron la revuelta militar que inició el Porfiriato, que propició desigualdad, pobreza y autoritarismo. Y estudiará la vida de las mujeres durante el siglo XIX.<sup>329</sup></p>
5°	La revolución mexicana: continuidades y rupturas.	<p>El estudiantado normalista comprenderá las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas ocurridas entre 1910 y 1940, a partir del análisis de las causas y consecuencias de los procesos revolucionarios acaecidos en este lapso de tiempo, con la finalidad de relacionar pasado y presente respecto a las luchas por las reivindicaciones sociales [...].<sup>330</sup></p>
6°	Transiciones socioculturales	<p>Que cada estudiante normalista explique la historia contemporánea de México, mediante el estudio de las transiciones socioculturales que marcaron la segunda parte del siglo XX, con objeto de favorecer una toma de postura a las</p>

---

<sup>328</sup> *Transición política. Independencia y formación del Estado-nación*, (programa del curso, tercer semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0732.pdf>

<sup>329</sup> *Definición del Estado Mexicano* (programa del curso, cuarto semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0743.pdf>

<sup>330</sup> *La revolución mexicana: continuidades y rupturas* (programa del curso, quinto semestre, LEAHES) (SEP, 2018), p, 5, <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0753.pdf>

		tensiones, desafíos y continuidades de cada periodo histórico. <sup>331</sup>
7°	Diversidad y complejidad en el México de Hoy	Que cada estudiante comprenda el complejo proceso que -desde el año 2000- ha llevado al país a la realidad actual, como consecuencia de las deudas históricas con los pueblos originarios, el descontento social, las crisis económicas reiteradas, así como los resultados de la alternancia política, a partir del análisis de diversas fuentes históricas para comprender el México de hoy. <sup>332</sup>

### Procesos históricos del mundo

Semestre	Asignatura	Propósito
1°	Oriente y occidente: Cosmovisiones y procesos civilizatorios	Comprende distintos procesos civilizatorios en la historia de la humanidad, tanto de Oriente como de Occidente evitando la idea de una “historia universal” absoluta y excluyente para desarrollar un pensamiento analítico, reflexivo y crítico, desde las categorías conceptuales y procesos metodológicos propias de la disciplina de la historia. <sup>333</sup>
2°	Occidentalización, colonización y modernidad	Fortalecer, analizar y ampliar los conocimientos que el estudiantado tiene acerca de los procesos de occidentalización, colonización y construcción de la modernidad, ocurridos del siglo XVII al XIX, mediante la indagación y la reflexión del devenir histórico a partir de que Europa se convirtiera en un poder hegemónico en el mundo, con la finalidad de comprender los cambios y la cultura que estos procesos

<sup>331</sup> *Transiciones socioculturales* (programa del curso, sexto semestre, LEAHES), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0763.pdf>

<sup>332</sup> *Diversidad y complejidad en el México de Hoy* (programa del curso, séptimo semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0773.pdf>

<sup>333</sup> *Oriente y occidente: Cosmovisiones y procesos civilizatorios* (programa del curso, primer semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 4. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0714.pdf>

---

		generaron y la trascendencia que tienen hasta nuestros días. <sup>334</sup>
3°	Siglo XX: Esperanzas y conflictos	Desarrollar los conocimientos del estudiante normalista, que requerirá como docente en educación obligatoria, acerca de la historia mundial del siglo XX, mediante la investigación en fuentes primarias y secundarias, acerca de los principales procesos históricos ocurridos durante este siglo con la finalidad de que comprenda las características del presente [...]. <sup>335</sup>
4°	Globalización, desencantos y horizontes de futuro	En este curso se desarrollarán los contenidos que el estudiantado normalista requerirá como docente de educación secundaria, acerca de la historia mundial, a partir del fin de la Guerra Fría y hasta las primeras décadas del siglo XXI. Este periodo se caracteriza por la globalización de la economía y, en consecuencia, por nuevos problemas causados por el neoliberalismo, así como los conflictos por el establecimiento de otro orden mundial; que se analizarán durante el curso mediante la investigación en fuentes primarias y secundarias [...]. <sup>336</sup>
5°	Cultura y Naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo	El estudiantado normalista comprenderá la estrecha relación histórica entre cultura y naturaleza analizando cómo se influyen y reflexionando acerca de nuestra responsabilidad para la sustentabilidad, con la finalidad de realizar una enseñanza integral y formativa en la educación secundaria. <sup>337</sup>

---

<sup>334</sup> *Occidentalización, colonización y modernidad* (programa del curso, segundo semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0724.pdf>

<sup>335</sup> *Siglo XX: Esperanzas y conflictos* (programa del curso, tercer semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0733.pdf>

<sup>336</sup> *Globalización, desencantos y horizontes de futuro* (programa del curso, cuarto semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0744.pdf>

<sup>337</sup> *Cultura y Naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo* (programa del curso, quinto semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0754.pdf>

En este eje se presentan elementos importantes, tras la revisión de los contenidos temáticos de cada asignatura del eje disciplinar, identifiqué aquellos elementos que me permitieron obtener un mejor contraste en el estudio comparado.<sup>338</sup> Los elementos localizados son los siguientes:

- Impera la idea que para saber y enseñar historia debe ser como el quehacer del historiador de academia, es decir, utilizar y analizar fuentes primarias y secundarias. Aunque no es muy claro el tratamiento de las fuentes primarias, ya que solo hay un curso sobre Hermenéutica de la historia hasta el sexto semestre
- El cambio del nombre de Historia universal por Historia mundial
- La descentralización de la historia europea
- El escaso tratamiento del mundo musulmán en la asignatura Oriente y occidente: cosmovisiones y procesos civilizatorios, ya que con esta asignatura se busca comprender los procesos civilizatorios de Oriente y Occidente, sin embargo, solo se presentan dos temas de diez al estudio del Oriente: “El Islam y su influencia” y “El desafío del Imperio Otomano”.
- El estudio a través de causas y consecuencias en el tratamiento de algunos temas relacionados con grandes conflictos bélicos o revolucionarios tanto en Historia de México como en Historia mundial.
- En los cursos de Procesos históricos del mundo, en las recomendaciones documentales se menciona *History Channel* y *Discovery Channel*; así como películas dirigidas por Steven Spielberg, sin embargo, estas recomendaciones no promueven una visión objetiva ni imparcial, por el contrario, incentivan valores eurocéntricos, occidentales. Además, contradicen los PPE de la licenciatura cuando eliminó las *master narratives*.
- En Procesos históricos de México, hay un tratamiento amplio a procesos como la Independencia, la Reforma y la Revolución, dando un énfasis en los aspectos sociales, políticos y militares.

---

<sup>338</sup> No es objetivo del trabajo de tesis analizar el contenido a profundidad, sino que resaltar elementos que produzcan un contraste entre los PPE de 1999 y 2018 para el estudio comparado.



- Para la comprensión y análisis de la historia nacional como la Independencia, Reforma y Revolución Mexicana algunas recomendaciones bibliográficas son de autores con una tendencia nacionalista como Pedro Salmerón, Paco Ignacio Taibo y Patricia Galeana.
- Se introducen temas relacionados al papel de la mujer en algunos procesos históricos
- Se estudia la historia por sexenios a partir de Miguel de la Madrid (1982-1988).
- Existe un sesgo en favor de Andrés Manuel López Obrador, lo cual se observa en las recomendaciones bibliográficas sugeridas, para el estudio de lo que va del sexenio, son de personajes que forman parte del gobierno en turno como Tatiana Clouthier, Paco Ignacio Taibo y el propio Andrés Manuel López Obrador.

Como hemos podido observar, existe la continuidad de un proyecto educativo que va de la mano de un proyecto económico; además, la implementación de las competencias es más evidente en el currículo del 2018 que en el del 1999. Por otra parte, también podemos observar que la formación del profesorado de historia del PPE de 2018 una clara orientación hacia el uso de fuentes primarias y la creación de ambientes de aprendizaje encaminados a formar un técnico en educación antes que un profesor de historia.

## **CAPÍTULO 5**

### **COMPARACIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 1999 Y 2018**

En este capítulo presento los resultados que se obtuvieron derivado del análisis comparado entre los diferentes elementos seleccionados tanto del currículo oficial de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia de 1999 y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria del 2018, en los cuales se pueden observar cambios y continuidades, así como características muy particulares de cada PPE con diferentes contrastes que dan cuenta que el currículo oficial está envuelto en un conjunto de elementos de poder ya sean políticos, económicos, sociales y educativos, y a su vez cada aspecto mencionado crea sedimentos que son adaptados de acuerdo al tiempo en el que se rediseñan o se plantean nuevos paradigmas en la formación de docentes.

Los PPE de la licenciatura para la formación de docentes en la enseñanza de la historia de 1999 y 2018, tienen en común que fueron diseñados en el seno de importantes reformas educativas en México como el ANMEB en los años noventa y la Reforma Educativa del sexenio de Peña Nieto, los cuales provocaron cambios profundos para el sistema educativo básico en México, que reconfiguraron el modo de aprender y enseñar; esto fue lo que observé en esta investigación sobre el caso de la licenciatura para la enseñanza de la historia para secundaria. Además, ambos PPE tienen como justificación las tendencias que en su tiempo se consideraban como las más actuales según los diseñadores del currículo, así como el interés en la contribución para la formación del futuro ciudadano de los y las adolescentes del nivel secundaria el cual debe conocer y comprender la historia escolar.

La composición de un currículo encierra un sin fin de enfoques o tendencias que bajo una narrativa educativa oficial son articulados para su puesta en práctica, aun cuando existan contradicciones. Para mostrar los resultados de este trabajo he empleado el mismo orden de los elementos presentados en los capítulos anteriores en los cuales se muestran, en primer lugar, los elementos a comparar y, en segundo,

el contraste que estos puedan presentar. Por lo tanto, comenzaré con una descripción de la estructura curricular de las licenciaturas mencionadas.

### 5.1 Estructura curricular

La estructura curricular que presentan ambos PPE es similar, pero con diferentes componentes, los cuales son organizados en función del de los nuevos enfoques o contenidos de cada currículo oficial, así como de las nuevas implementaciones que se adicionan de acuerdo con las tendencias educativas. En este sentido, en el PPE de 2018 se incorporaron elementos que, en su conjunto, hicieron más extensa su estructura al introducir elementos como: antecedentes, la descripción de las modalidades de la titulación y el perfil de ingreso, aspectos que en el PPE de 1999 no estaban presentes. En consecuencia, en el actual currículo oficial se describen detalladamente sus elementos, y se explica con precisión el uso de las competencias en sus diferentes componentes. En la tabla 5.1 muestra la estructura curricular de ambos planes de estudio.

Tabla 5.1. Comparación de la estructura curricular de los planes de estudio de 1999 y 2018

Plan de estudios 1999	Plan de estudios 2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil de egreso</li> <li>• Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas</li> <li>• Mapa curricular</li> <li>• Descripción de las asignaturas</li> </ul> <p><i>Especialidad Historia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes de la escuela secundaria actual</li> <li>• Los elementos clave que debe adquirir los profesores de educación secundaria con especialidad en historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes</li> <li>• Fundamentación</li> <li>• Proceso de rediseño del currículo</li> <li>• Orientaciones curriculares del Plan de Estudios</li> <li>• Enfoque centrado en el aprendizaje</li> <li>• Enfoque didáctico de la historia</li> <li>• Flexibilidad curricular, académica y administrativa</li> <li>• Perfil de ingreso a la educación normal</li> <li>• Perfil de egreso de la educación normal</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Líneas de formación: a) Formación disciplinaria, b) Didáctica y c) Práctica educativa</li> <li>• Asignaturas de la especialidad</li> <li>• Mapa curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la malla curricular</li> <li>• Malla curricular</li> <li>• Modalidades de titulación</li> <li>• Estrategias de apoyo para los estudiantes</li> </ul>
--	---

Como se observa, en ambas estructuras curriculares sobre los planes de estudio se delinea de manera general los enfoques, contenidos y perfil de egreso que deben de seguirse a lo largo de la licenciatura; en cuanto a la composición de sus elementos, puede notarse la intención de prescribir lo que de manera oficial debe hacerse y cómo debe desarrollarse. Cabe destacar que en el actual PPE se especifican tres aspectos muy importantes: las modalidades de titulación, perfil de ingreso, así como las competencias, cuestiones que estaban ausentes en el anterior.

Siguiendo con la comparación, a continuación, se muestra la estructura curricular de los programas de estudio (Tabla 5.2).

Tabla 5.2. Estructura curricular de los programas de estudio

<b>Programa de estudio 1999</b>	<b>Programa de estudio 2018</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Orientaciones didácticas y de evaluación</li> <li>• Bloques temáticos</li> <li>• Bibliografía básica</li> <li>• Bibliografía complementaria</li> <li>• Actividades sugeridas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósito</li> <li>• Descripción</li> <li>• Competencias del perfil de egreso a las que contribuye</li> <li>• Sugerencias de evaluación</li> <li>• Unidad de aprendizaje</li> <li>• Bibliografía básica</li> <li>• Bibliografía complementaria</li> </ul>

Los programas de estudio mantienen relativamente la misma estructura, pero existe un cambio importante que es la transición de bloques a unidades de aprendizaje; el primero consiste en una lista de temas relacionados entre sí; el segundo, se refiere a las actividades didácticas cuya finalidad es desarrollar un proyecto, el cual plantea una serie de objetivos propuestos en la unidad de

aprendizaje que deben ser cumplidos para observar el avance y conclusión del mismo. Además, es notorio la aparición de un apartado sobre las competencias que el futuro docente debe desarrollar ya que como se ha dicho anteriormente la integración de las competencias en los PPE es imprescindible por la nueva lógica pedagógica que se empleó con la reforma educativa de Peña Nieto por dar una centralidad al desarrollo de las competencias.

## **5.2 Malla curricular**

El tipo de malla curricular que presentan ambos PPE es de tipo lineal. De acuerdo con Frida Díaz Barriga Arceo *et al.*, en su trabajo *Metodología de diseño curricular para educación superior*, señalan que este tipo de malla se define por las siguientes características: por los periodos semestrales en que es cursada la licenciatura y porque está organizado por asignaturas.

La diferencia entre las mallas curriculares se puede observar en la nomenclatura del conjunto de asignaturas de carácter formativo; para el PPE de 1999 se le denominó “campo de formación” y, el de 2018, “trayecto formativo”<sup>339</sup>.

Observé que el campo formativo lo compone una serie de asignaturas que, según los diseñadores del currículo conforman un ámbito formativo. Además, el campo formativo está presente en menor o mayor número de asignaturas en los diferentes semestres, y también existen semestres donde solo estén dos o tres campos formativos, por ejemplo, en el primer existen dos campos formativos y en segundo semestre hay tres campos formativos.

En cambio, el trayecto formativo recibe ese nombre ya que corresponde a un recorrido lineal integrado por ciertas asignaturas que los diseñadores curriculares agruparon. Estos trayectos están presentes en todos los semestres casi de manera uniforme, con lo cual, en cada semestre cursado, se dosifica contenido formativo de manera equilibrada.

---

<sup>339</sup> Cabe recordar que estos campos o trayectos de formación son distinto a lo que he denominado eje de formación, porque los ejes son el conjunto de asignaturas que tienen el objetivo específico en la formación, por ejemplo, el eje didáctico puede estar en varios campos o trayectos formativos.

El realizar un análisis sobre la malla curricular me brindó la posibilidad de observar, de manera amplia, el panorama sobre cómo está organizado cada PPE. Por ejemplo, existen similitudes entre ambas mallas curriculares, como las asignaturas que todas las licenciaturas o especialidades, según sea el caso, deben cursarse de manera obligatoria, es decir, dichas asignaturas conforman una especie de tronco común en torno a enfoques formativos para la educación secundaria, así como al conocimiento de la adolescencia. Por otro lado, podemos constatar diferencias importantes, por ejemplo, en la malla de 1999, a partir del segundo semestre, se cursaba solo una asignatura relacionada con la especialidad y, en el tercer semestre, se cursaban dos, esto es, una introducción a la especialidad de forma gradual. En contraste, en el currículo de 2018 desde el primer semestre se cursan asignaturas propias de la especialidad y algunas otras ya enfocadas a la misma, introduciendo al estudiante en la enseñanza de la historia desde el principio.

Otro aspecto importante de señalar es la diferencia en el número de asignaturas, pues en el PPE de 2018 hay un aumento de estas respecto al PPE de 1999, tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica (Figura 5.1).

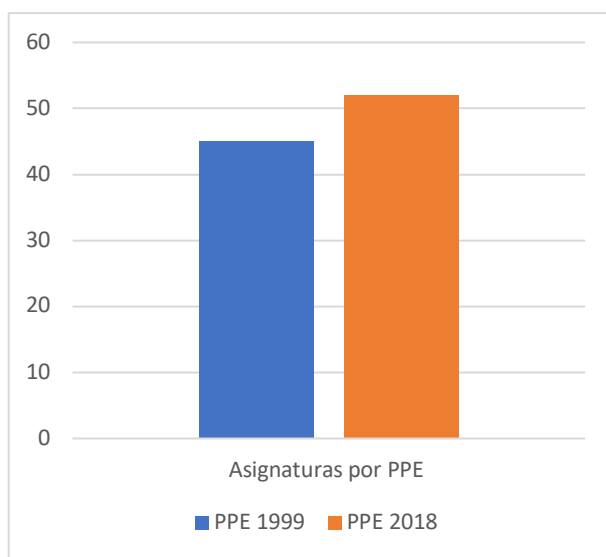


Figura 5.1. Asignaturas por PPE

La introducción de materias optativas y del estudio del idioma inglés provocó un aumento en el número de asignaturas. En el PPE de 1999 eran 45 asignaturas,

en el actual son 52, lo que representa un incremento del 15.5%, y un promedio de 32 horas de clase al día;<sup>340</sup> en el de 2018, va de 34 a 36 horas, dependiendo del semestre.<sup>341</sup>

### 5.3 Perfil de egreso

A partir del análisis del perfil de egreso de cada currículo oficial pude observar la manera en que se complementan o entretienen con los enfoques pedagógico, disciplinar y profesional, así como el énfasis que, de manera implícita, se da a ciertos enfoques educativos o la introducción del uso de las TIC que el estudiante de licenciatura debe de dominar. A su vez, el análisis comparado nos muestra que el perfil de egreso es, en su conjunto, uno de los elementos que determina el sentido de la formación inicial docente para la enseñanza de la historia en secundaria.

Ambos perfiles de egreso están estructurados en torno a la implementación de competencias, en el perfil de egreso de 1999 establece la formación del sujeto de acuerdo con enfoques constructivistas, tanto de enseñanza como de aprendizaje, haciendo hincapié en la diversificación de los modelos de la enseñanza de la historia, dejando el uso excesivo de una enseñanza centrada en el libro de texto y utilizando la tecnología disponible del momento.<sup>342</sup> En cuanto a los conocimientos sobre la historia, estos solo se limitan a los propósitos y contenidos propuestos por los PPE de la educación secundaria de 1993,<sup>343</sup> los cuales se pretendían enseñar a través de procesos históricos de causas y consecuencias, además el enfoque de aprender la *historia escolar* estaba influenciada por la corriente historiográfica de los annales y por la psicología educativa que expone el *cambio conceptual* propuesto por Mario Carretero. Además, se pretendió que el

---

<sup>340</sup> Excepto en el 7º y 8º semestre porque es cuando los futuros docentes permanecen más en sus prácticas docentes frente a grupo en una escuela secundaria.

<sup>341</sup> Para el 7º semestre solo son 28 horas de clase por semana y en el 8º semestre los alumnos están en sus prácticas docentes.

<sup>342</sup> La concepción de los PPE fue durante la década de los noventa iniciando con el ANMEB en 1992 y finalmente diseñados en 1999, año en el cual apenas despuntaba el uso de la computadora y la conexión a la internet por lo que estos recursos no se incorporan en el currículo, pero sí el uso de recursos como la videocasetera o proyectores de papel acetato o rotafolios.

<sup>343</sup> Los PPE de educación secundaria entraron en vigor en el ciclo escolar 1993-1994, para primer y segundo año de secundaria y para el ciclo escolar 1994-1995 se aplicó en el tercer grado.

estudiante de esta licenciatura tuviera un amplio conocimiento sobre las etapas de la adolescencia, por ello, debía cursar cinco asignaturas, dando así las herramientas sobre los procesos de cambio que un adolescente presenta.

Estos aspectos permitieron formar un perfil docente que, además de profundizar en su área de especialidad, debía aplicar estrategias pedagógicas en la educación secundaria y el desarrollo de actividades para la enseñanza-aprendizaje, considerando al adolescente como un sujeto que atraviesa profundos cambios psicosociales, biológicos, físicos y emocionales.

En los PPE del 2018 existe una alta prioridad por las mismas ya que estructuran el perfil de egreso en su totalidad, dando así continuidad al proyecto educativo implementado desde hace varias décadas y, en este caso, apuesta por la creación de un técnico en el manejo de competencias. O, como lo expone Tiburcio Moreno Olivos en su reseña del libro *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* de Gimeno Sacristán, donde aborda las características sobre la utilización de las competencias:

[...] los planteamientos que toman como base el constructo competencias suelen tener en común tres enfoques: a) reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas tradicionales que no aportan capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición; b) una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación; y c) se trata de planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar). Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación.<sup>344</sup>

Los tres enfoques de las competencias (capacitación, utilitarismo y efectividad) están centrados en la formación de un capital humano, que se mide de

---

<sup>344</sup> Tiburcio Moreno Olivos, "Competencias en educación. Una mirada crítica" (reseña) *RMIE* 15, no.44 (2010): 291.



acuerdo con las habilidades profesionales y que son “la acumulación de inversiones en educación, entrenamiento en el trabajo, salud y otros factores que permiten aumentar la productividad.”<sup>345</sup> Esto ha tenido un desarrollo tanto en la educación básica como en la formación inicial de docentes en México desde la década de los noventa con la modernización educativa bajo el contexto de la apertura comercial y el cambio de modelo económico neoliberal como se mencionó anteriormente.

En tanto, el perfil de egreso del 2018 establece que el futuro docente debe adquirir habilidades, técnicas o destrezas propias de los historiadores, para que, en su práctica profesional, pueda desarrollar el conocimiento histórico en los estudiantes de secundaria. Para ello, cada actividad que el docente aplique debe generar situaciones de aprendizaje basadas en las competencias propuestas para la enseñanza de la historia en secundaria conforme a los PPE del 2017. Lo que se pretende a través de este perfil es que el docente de historia deje la narración como enseñanza y que el aprendizaje lo construyan los propios estudiantes con actividades didácticas, principalmente para desarrollarse en proyectos.

Si bien el perfil de egreso está orientado a la formación de un docente con perfil historiador, el tipo de historia aún sigue atada a las finalidades de lo que Joan Pagès llama *historia escolar*, la cual está inmersa en cuestiones temáticas de fundación de estados nación, procesos de transformación de la vida material y amplios matices sobre cuestiones políticas y económicas que dan sustento al sistema político en turno.

En la comparación se constatan las metas y los fines de la educación que contiene el perfil de egreso, siguiendo el modelo de Posner para su análisis como se observa en la siguiente tabla (5.3).

Tabla 5.3. Meta social de acuerdo con cada PPE

<b>Meta social PPE 1999</b>	<b>Meta social PPE 2018</b>
-----------------------------	-----------------------------

<sup>345</sup> Carlos Ornelas, *La contienda por la educación. Globalización neocorporativismo y democracia* (México: Fondo de Cultura Económica), 58.

Inducir el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores nacionales.	Favorecer una actitud ética ante los cambios, sociales, organizacionales, culturales, tecnológicos, de conocimientos para la llegada de una nueva ciudadanía.
---	---

Por un lado, la meta social de 1999 apunta hacia la formación de un docente que fomenta la identidad nacional; la de 2018, por otro lado, es compleja porque favorece la actitud ética frente a los diferentes cambios; cabe cuestionar, sobre esto último, sobre qué actitud ética es la que se debe emplear o establecer como punto de referencia en mundo en constante cambio.

Tabla 5.4. Fines educativos

<b>Fines educativos</b>	<b>PPE 1999</b>	<b>PPE 2018</b>
1. El desarrollo personal	Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.	Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
2. La socialización	La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.	Utiliza el pensamiento y la conciencia histórica en el desarrollo de actividades socioculturales de su comunidad.
3. La productividad económica	Asume su profesión como carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.	Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.

---

4. El aprendizaje adicional	Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.	Utiliza tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
-----------------------------	---	--

---

En esencia, en la comparación se observa que los fines educativos de 1999 estaban más encaminados con matices de tipo comunitarios y de resolución de problemas, así como el compromiso del docente sobre el papel que juega en la sociedad. En cambio, en los fines del 2018 llama la atención los conceptos de autonomía e innovación que muestran un enfoque orientado a la eficiencia e impulsan un perfil de egreso más individualista.

#### **5.4 Eje pedagógico**

Los resultados del análisis comparado del eje pedagógico muestran un giro importante en los actuales PPE frente a los anteriores, particularmente en el enfoque que privilegia las técnicas y actividades para que los futuros docentes logren estimular en sus estudiantes de secundaria formas de autoaprendizaje, es decir, que construyan su propio conocimiento: “El constructivismo aparece [...] como un modelo teórico coherente con otros marcos políticos y económicos, que optan por centrar la atención en la autonomía individual, antes que buscar responsabilidades más colectivas”.<sup>346</sup>

En el PPE de 1999 predominaba el proceso de enseñanza-aprendizaje y actividades encaminadas a un proceso educativo equilibrado, esto es, que importaba de igual forma el alumno como el profesor. Pero para el currículo oficial de 2018 ocurre otro giro importante ya que las actividades que se presentaban tenían un enfoque centrado en la construcción solo del aprendizaje, interrumpiendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se sustenta en la teoría del

---

<sup>346</sup> Jurjo Torres, *Educación en tiempos del neoliberalismo* (Madrid: Morata), 182.

constructivismo que ha estado presente en la educación en México, como menciona Doris Ortiz Granja:

Cuando se asocia el constructivismo con la educación, a menudo, se encuentra que el principal problema es que este enfoque se ha entendido como dejar en libertad a los estudiantes para que aprend[an] a su propio ritmo; lo cual, muchas veces, de forma implícita sostiene que el docente no se involucra en el proceso, solo proporciona los insumos, luego deja que los estudiantes trabajen con el material propuesto y lleguen a sus conclusiones o lo que, algunos docentes denominan como construir el conocimiento.

Esta es una concepción errónea del constructivismo puesto que este enfoque, lo que plantea en realidad es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que pueda llegar a una síntesis productiva para ambos.<sup>347</sup>

Lo que menciona la autora se puede constatar en los PPE de 2018, ya que existen, en su mayoría, propuestas para llevar a cabo actividades en las que el estudiante pueda desarrollar, a través de “insumos”, su propio conocimiento. En consecuencia, el docente pasa a ser un mero instructor para el desarrollo del aprendizaje. Ante esto, Carlos Ornelas menciona que: “Los proyectos de reforma neoliberal y democrática comparten el propósito de desplazar a la pedagogía tradicional. Los defensores de ambos proyectos consideran que la escuela debe poner más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza”.<sup>348</sup> Y esta fórmula de priorizar el aprendizaje sobre la enseñanza elimina las características de autonomía, creatividad e intelectualidad del docente.

Lo anterior se muestra materializado en las asignaturas que conforman el eje pedagógico. En la tabla 5.5 se observa el contraste de ambos PPE.

Tabla 5.5. Contraste de asignaturas del eje pedagógico

<b>PPE 1999</b>	<b>PPE 2018</b>
-----------------	-----------------

<sup>347</sup> Doris Ortiz Granja, “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, no. 19 (2015): 94.

<sup>348</sup> Ornelas, *La contienda...*, 64.

---

Desarrollo de los adolescentes I. Aspecto Generales.	Desarrollo en la adolescencia
Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad.	Desarrollo socioemocional y aprendizaje
Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales.	Teorías y modelos de aprendizaje
Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos Cognitivos.	Neurociencia en la adolescencia
Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo.	

---

Es evidente que existe un amplio estudio en 1999 sobre las etapas y procesos del adolescente como: cambios físicos, identidad, relaciones sociales, procesos cognitivos para la enseñanza aprendizaje y el estudio de problemáticas de salud como anorexia, bulimia y drogadicción que, en la época, aquejaban principalmente a los jóvenes.

En el actual PPE de 2018, el estudio de la adolescencia se concentra en una sola asignatura, Desarrollo en la adolescencia, que se cursa en el primer semestre, en comparación con el anterior PPE, en el que el estudio de la adolescencia consistía en seis asignaturas. Estas fueron cambiadas en el actual PPE por comprender en cómo el adolescente aprende, para ello se diseñaron asignaturas como: Desarrollo socioemocional y aprendizaje, Teorías y modelos de aprendizajes y Neurociencias en la adolescencia. En la revisión que realicé observé que estas materias giran en torno al modelamiento del aprendizaje con base en estímulos y motivaciones que son muy utilizados como técnicas en el ámbito del rendimiento laboral: “El discurso de la educación emocional es dominante, instrumental, y alineado a intereses del sistema económico para formar trabajadores y consumidores emocionalmente maleables.”<sup>349</sup> Además, para Hartley, “la IE [Inteligencia Emocional] es meramente instrumental y su propósito es servir a los intereses del sistema económico creando por una parte trabajadores creativos y

---

<sup>349</sup> Esther Álvarez Bolaños, “Educación socioemocional”, *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* 11, no. 20, 2020, 388.

altamente competentes para elevar los niveles de producción y los estándares de calidad; y por otra, una fuerza laboral capaz de manejar altos niveles de presión y estrés, así como de adaptarse a los cambios e incertidumbre prevalecientes hoy en el ámbito laboral: desempleo explotación institucionalizada, bajos salarios, volatilidad laboral etc.”<sup>350</sup>

Esto además deja entrever el fuerte interés que tiene el sistema de formación por preparar a instructores como profesores y que estos, a su vez, adiestren a los adolescentes en el enfoque centrado en el aprendizaje por competencias, “sin vincular a un aprendizaje axiológico con fundamento en la reflexión y el pensamiento filosófico.”<sup>351</sup> El énfasis que se ponía en la comprensión del adolescente en el PPE de 1999, ahora se centra en cómo este puede ser inducido para la creación de su propio aprendizaje de manera individualizada.

### **5.5 Eje didáctico**

El análisis comparativo del eje didáctico en los PPE de 1999 y 2018 me permitió determinar que ambos PPE proponen alejarse del uso excesivo del libro de texto y definen la diversificación de materiales para el estudio de la historia y de contextualizar el conocimiento, con el objetivo de hacer más amena la clase de historia. Este dato es interesante ya que en ambos PPE se insiste en diversificar la enseñanza con otras herramientas didácticas para no solo utilizar el libro de texto. En este sentido, se puede observar que en el propio diseño del currículo existe una preocupación por erradicar esta práctica en las aulas de clase en la secundaria.

Asimismo, el diseño del currículo tiene una marcada orientación hacia la comprensión de lo que los adolescentes traen consigo como conocimiento previo, el cual debe tomarse en cuenta para poder iniciar una clase. Pero precisamente en este eje distinguí un cambio de paradigma sobre cómo enseñar. En el actual currículo oficial, el profesor en formación debe aprender a generar el autoaprendizaje en los educandos de secundaria. Esto representa un cambio de

---

<sup>350</sup> Hartley (2003) apud *Ibíd.*, 395.

<sup>351</sup> *Ibíd.*, p. 392.

rumbo en la formación inicial docente, lo que implica una reconfiguración sobre qué tipo de docente se debe formar para la enseñanza de la historia, respecto al anterior PPE de 1999. En este sentido, Carlos Ornelas menciona que: “Una reforma de gran calado tiene como aspiración cambios curriculares importantes y una mudanza en los fines de la instrucción; por ejemplo, transitar del énfasis en la enseñanza al aprendizaje”.<sup>352</sup> El contraste del eje didáctico se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 5.6. Comparación de las asignaturas del eje didáctico

<b>Asignaturas enfocadas a la didáctica PPE 1999</b>	<b>Asignaturas enfocadas a la didáctica PPE 2018</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos</li> <li>• La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico</li> <li>• La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos</li> <li>• Taller de diseño y análisis del trabajo docente I</li> <li>• Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia y formación integral de la persona</li> <li>• Gestión del aprendizaje de la historia</li> <li>• Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia</li> <li>• Proyectos didácticos en historia: contexto escolar</li> <li>• Proyectos didácticos en historia: diversos contextos.</li> </ul>

A simple vista, lo que puede observarse en la tabla comparativa es la manera en que son nombradas algunas de las asignaturas. En el PPE de 1999 varias asignaturas contenían en su nombre la palabra “enseñanza”, mientras que, en el de 2018, “aprendizaje”. Como se ha mencionado, esto produjo un cambio en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la formación docente. El principal objetivo que se plantea con este cambio en el enfoque es desarrollar más el aprendizaje que la propia enseñanza. Esto se da en términos curriculares a las unidades de aprendizaje que engloban una serie de actividades didácticas con este fin. Ambos PPE retoman actividades que son sugeridas en secundaria, y el futuro docente debe llevarlas a cabo como parte de sus estudios para poder conocerlas e identificar la pertinencia que cada una tiene. Con ello, los PPE de 1999 y 2018 mencionan lo

<sup>352</sup> Ornelas, *La contienda...*, 62.

oportuno que puede representar que los estudiantes normalistas realicen las actividades didácticas por ellos mismos antes de llevarlas al aula; con esto podrán conocer las dificultades que se presentan y cómo pueden mejorarlas.

El rumbo que tomó el PPE de 2018 respecto a su antecesor, aparte de darle una mayor importancia a las orientaciones didácticas dirigidas a la construcción del aprendizaje de los alumnos como se ha comentado con anterioridad, fue el de establecer la enseñanza de la historia a la manera en que el historiador desarrolla su profesión,<sup>353</sup> con ello, según el currículo oficial, el futuro docente podrá obtener una mayor habilidad en la investigación, y desarrollar un mayor criterio frente a las narrativas maestras como lo propone Mario Carretero. Esto, en cierto modo, aleja la concepción que Joan Pagès tiene sobre la enseñanza de la historia escolar, la cual, menciona, “es una historia prescrita, obligatoria, que se selecciona pensando en socializar y no en formar el pensamiento histórico, la historicidad de la ciudadanía.”<sup>354</sup> Pero, luego de realizar una revisión de los programas de estudio dentro de las sugerencias bibliográficas y videográficas para el desarrollo de los bloques o actividades pude observar que existen ciertas contradicciones sobre los contenidos disciplinares, los cuales analizaré en el siguiente apartado este capítulo.

Continuando con la comparación del eje didáctico se muestran las orientaciones didácticas sugeridas de ambos PPE.

*Considerar al estudiante para:*

- *PPE 1999.* Incentivar al adolescente a participar activamente además de considerar sus conocimientos previos y motivar el estudio de la historia a través de los problemas del presente.
- *PPE 2018.* Considerar los conocimientos previos del estudiante, así como el contexto sociocultural en el cual está inmerso. Detectar los estilos de

---

<sup>353</sup> No se especifica claramente en los PPE sobre como el historiador desarrolla su profesión, pero menciona algunos aspectos sobre el uso de las fuentes primarias, crítica de fuentes y la utilización de la hermenéutica.

<sup>354</sup> Joan Pagès Blanch, “Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar”, *Trayectorias Universitarias* 4, no. 7 (2018): 57, <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369/5467>.



aprendizaje, desarrollar las habilidades procedimentales y generar la empatía histórica.

#### *Estrategias y herramientas didácticas*

- *PPE 1999*. Diversificar las fuentes de información para el estudio de la historia a través de fuentes primarias y secundarias. Sistematización de información (resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual). Utilización de la narración como recurso didáctico y el uso de testimonio orales. Realización de itinerarios históricos.
- *PPE 2018*. Interacción de las fuentes primarias y secundarias. Aplicación de: transposición didáctica, situación problema, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje situado, simulación histórica, conceptos de segundo orden. Realización de itinerarios históricos. Realización de proyectos culturales y aplicación de las TIC, TAC y TEP.

#### *Trabajos producto*

- *PPE 1999*. Biografías, historia familiar o de la localidad. Ejercicios de simulación histórica, dramatizaciones.
- *PPE 2018*. Elaboración de organizadores gráficos impresos: periódicos, revistas, carteles. Videos. Museografía escolar a través de dioramas. Escenificaciones históricas (teatro de época, juicio histórico, noticiero televisivo, debate, *talk show* y *role playing*).

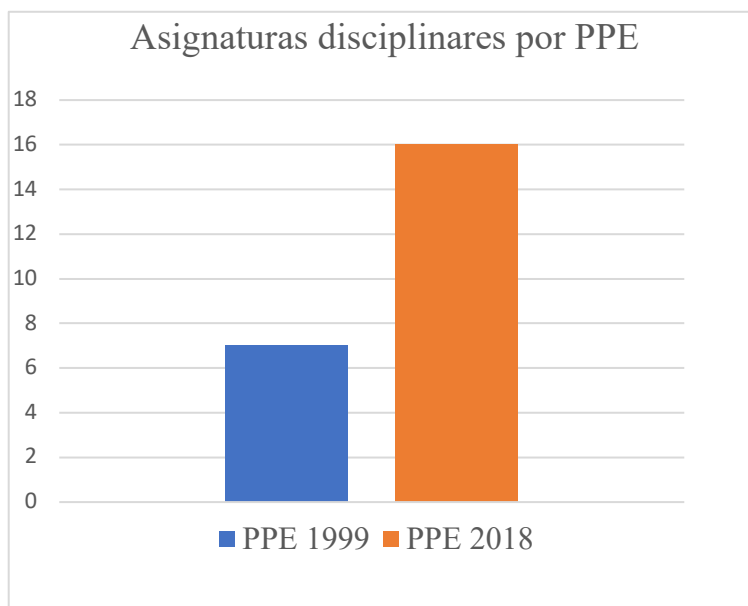
Como se puede observar, existe una diversificación de las actividades para la enseñanza de la historia y el uso de la tecnología. Además, hay una transición entre los PPE, es decir, pasan de una observación de fuentes a la interacción de fuentes, lo cual puede ser de gran utilidad para la enseñanza y para comprender que la historia es construida por el análisis de fuentes, dejando de lado la narración como principal metodología de enseñanza, aunque si bien la narración es un buen medio, utilizarla como único recurso induce a la monotonía.

En los anteriores enfoques didácticos de 1999 sugerían actividades que se encaminaban al desarrollo de la historia oral y la microhistoria, las cuales fueron

eliminadas en el nuevo currículo oficial, dando prioridad al estudio de la historia de fuentes impresas<sup>355</sup> u objetos de estudio histórico, y dejando de lado la riqueza del aprendizaje que se puede obtener con otras formas de acercarse al conocimiento histórico, igualmente valiosas para comprender el presente. Referente a lo anterior, Oresta López menciona que: “La historia oral como metodología puede servir también para estimular la comunicación intergeneracional entre niños y abuelos. De esta manera, el pasado deja de ser algo distante y muerto, y se convierte en algo que está presente en nuestras vidas y en nuestra herencia cultural y familiar”.<sup>356</sup> Es decir, la centralidad que adquiere el estudio de la historia, a partir de las fuentes mencionadas, es tal que se omiten otro tipo de fuentes como la oral, la cual no tiene la importancia debida en los PPE.

## 5.6 Eje disciplinar

Uno de los primeros resultados de mayor importancia encontrados en el eje disciplinar fue el incremento de asignaturas de contenido disciplinar en el PPE de 2018 respecto al de 1999 como se puede observar en la siguiente gráfica (Figura 5.2).



<sup>355</sup> Tan es así que se incorpora una asignatura en la licenciatura sobre la hermenéutica de la historia.

<sup>356</sup> Oresta López Pérez, “Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana”, en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, coord. por Luz Elena Galván Lafarga (México: Academia Mexicana de la Historia, 2006), 73.

Figura 5.2. Incremento en el número de asignaturas disciplinares del PPE de 2018.

Las asignaturas del eje disciplinar pasaron de siete a 16. Pero, para contrastar aún más estos datos, se muestran las siguientes gráficas (Figura 5.3) que dimensionan lo que representan las asignaturas disciplinares con la totalidad de asignaturas de los programas de estudio.

Para los PPE de 1999 representó el 13% del total de las asignaturas, mientras que, en los actuales, este mismo eje representó casi la tercera parte del total de asignaturas.

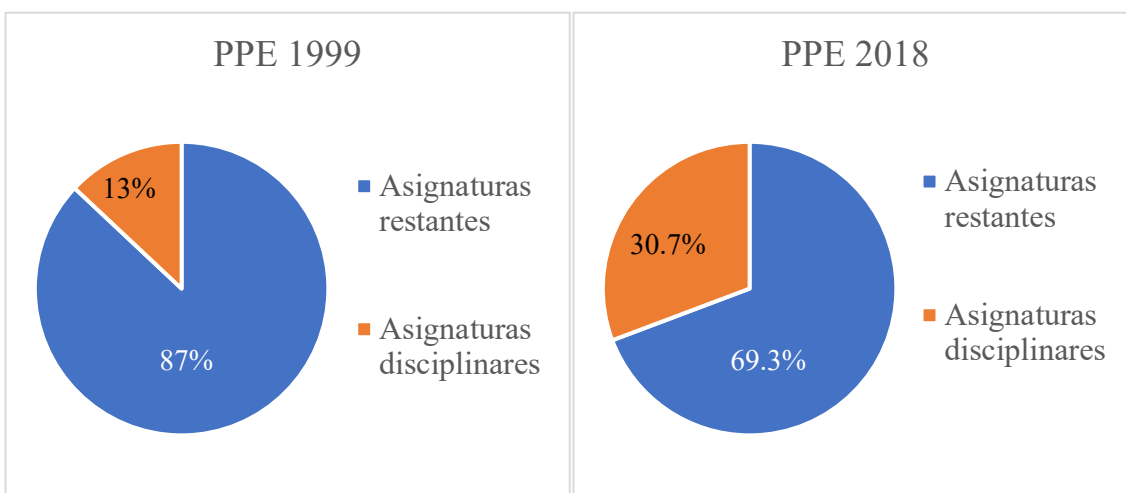


Figura 5.3. Porcentajes de las asignaturas disciplinares.

Esto generó un cambio de paradigma en la forma del estudio de la historia de los estudiantes de la licenciatura, ya que con esto se asegura que el futuro docente adquiera mayores conocimientos históricos en relación con el anterior currículo, como lo señala el nuevo PPE para mejorar su práctica docente, o como menciona Carlos Marcelo Andelique “los espacios curriculares de formación disciplinar son fundamentales en cualquier carrera docente, ya que todo profesor de historia para poder enseñar debe antes que nada saber historia. No se puede

enseñar aquello que no se conoce”.<sup>357</sup> Este nuevo paradigma está nutrido por un cambio en la formación docente inicial sobre la pedagogía, reforzando la idea de que para enseñar historia se debe conocer la historia. Por supuesto, esto apunta a una mayor preparación sobre los contenidos y responde probablemente a una inclinación por parte de los diseñadores del currículo del 2018 en mejorar el eje disciplinar del docente.

Ahora bien, en cuestión de los propósitos de las asignaturas y la selección de temas, existen ciertas concordancias entre ellas, por ejemplo, en los propósitos, se espera que los estudiantes de licenciatura comprendan, reconozcan y valoren las cuestiones políticas, económicas y sociales de cada periodo o época histórica, dejando fuera la historia biográfica y político-militar.

Sobre los temas o periodos seleccionados que los estudiantes de licenciatura deben aprender, ambos currículos mencionan que, por un lado, se aplicó el criterio de selección de lo más relevante de los ámbitos económico, político, de la vida material y de la transformación de las sociedades y, por otro lado, se utilizaron los contenidos de las asignaturas de historia para la educación secundaria. Para los PPE de 1999, su referente de contenidos son los de la asignatura Historia de la educación secundaria de 1993, y para los PPE del 2018, los contenidos de la asignatura Historia de la educación secundaria, que entraron en vigor en el año del 2017. Con la modificación de los contenidos de la educación secundaria, la formación docente quedaría desfasada en cualquier momento, como ocurrió con los PPE de 1999 frente a la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) en el año del 2006 o la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011. Actualmente existe cierta incertidumbre con el cambio de sexenio que se dio en el 2018 ya que se anunció que, a principios del 2022, habrá nuevos enfoques y contenidos para la educación básica.

---

<sup>357</sup> Carlos Marcelo Andelique, “La didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?”, *Clío & Asociados* (Memoria Académica) no. 15, (2011): 259. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf)

Otro aspecto importante que arrojaron los resultados de esta investigación sobre las perspectivas históricas es que, en el currículo oficial de 1999, existe una perspectiva eurocéntrica en el tratamiento de ciertos temas, particularmente sobre la denominada Historia universal, la cual centraba el estudio de esta disciplina desde la perspectiva de Europa. Lo anterior trató de contrarrestarse en el currículo oficial de 2018, en el que la llamada Historia universal se convirtió en Procesos históricos del mundo, con lo cual se trató de cambiar la perspectiva histórica eurocéntrica plasmada en el PPE de 1999.

No obstante, en la revisión de los contenidos de las unidades de aprendizaje de las diferentes asignaturas que conforman el estudio de los Procesos históricos del mundo, persiste la misma tendencia de dar preferencia a la historia de Europa sobre otras regiones del mundo. El cambio de nombre es positivo, pero “los aspectos informativos específicos del conocimiento histórico, que necesariamente deberán ser selectivos, de los periodos de la historia nacional y mundial —que no necesariamente ‘universal’—, que implique una percepción global —aun— que no ‘globalizada’— de los procesos históricos experimentados por las sociedades a lo largo del tiempo”.<sup>358</sup>

Para el estudio de la historia de México, en los PPE de 1999 las periodizaciones o etapas históricas correspondían un tanto a la historia oficial o a las grandes narrativas de la historia nacional; en cambio, en el PPE de 2018 existe un enfoque más alejado de una historia oficial, inclusive en algunos casos se desdibujan periodizaciones historiográficas oficiales, por ejemplo, en el tema de la independencia de México en el siglo XIX, se señala 1808 como un año crucial para el proceso de independencia,<sup>359</sup> pero, al mismo tiempo, se destaca la historia de los vencedores del siglo XIX como los liberales. La historia escolar, de acuerdo con

---

<sup>358</sup> Andrea Sánchez Quintanar, “Reflexiones sobre la historia que se enseña”, en Galván Lafarga, *La formación...*, 31.

<sup>359</sup> Por los acontecimientos ocurridos en Europa por la toma de España por parte de Napoleón Bonaparte, provocando reacciones de lealtad hacia el depuesto rey Fernando VII tanto en América como en España, con ello también generando reacciones de descontento hacia las nuevas autoridades en la metrópoli.

Joan Pagès: “Casi siempre es una historia nacional política y factual. Es una historia eurocéntrica que contempla poco la pluralidad cultural”.<sup>360</sup>

Pero cabe cuestionar si este alejamiento es por la imparcialidad y objetividad que debe tener la historia académica que está influyendo en la historia escolar, o si bien, corresponde a la formación de:

Un capital humano capaz [de preparar] a las naciones para la competencia global. En el núcleo de [esta] propuesta se encuentra la idea de desterrar del currículum tradiciones que destacan el nacionalismo y el orgullo patrio; en su lugar, proponen alinear los sistemas escolares a una cultura global de educación para el trabajo.<sup>361</sup>

En el caso de los diferentes enfoques o estudios sobre la historia, un aspecto positivo en los actuales PPE es la introducción del papel de la mujer en la historia, aunque en términos reales son pocos los contenidos, significa un paso importante en esta ausencia.

Otro aspecto relevante del análisis fue la revisión de la bibliografía sugerida, empleada para el estudio en los diferentes temas de historia. Identifiqué que en ambos PPE se recomienda bibliografía de diferentes enfoques de estudio de la historia: social, política, cultural, de la vida cotidiana, así como diferentes corrientes historiográficas, por ejemplo, de los annales, marxista, etc., así como de la recomendación de autores como Alan Knight, Jorge Volpi, Sergio Aguayo, Eric Hobsbawm y Anne Staples, entre otros. En este sentido considero que la bibliografía en general es pertinente y seria.

Aunque es necesario matizar esto último, ya que, en el estudio de la historia contemporánea de México, ambos PPE comparten un sesgo histórico en el sentido de legitimar y presentar el sexenio de López Obrador como un “buen gobierno”. Algo similar ocurre con los PPE de 1999, en los cuales se presentan a los sexenios de Salinas, Zedillo y Fox como periodos sin problemas sociales y con madurez democrática, igualdad social, en resumen, que en el país todo marchó bien.

---

<sup>360</sup> Pagès Blanch, “Aprender a enseñar...”, 57.

<sup>361</sup> Ornelas, *La contienda...*, 58.

En los programas de estudio de 2018, en la asignatura Diversidad y complejidad en el México de hoy, del 7mo semestre, aborda los sexenios de Fox, Calderón y el de López Obrador, para lo cual, la bibliografía sugerida de dicha asignatura incluye las publicaciones de Tatiana Clouthier Carrillo, *Juntos hicimos historia*, y del propio presidente de la república, *Andrés Manuel López Obrador 2018. La salida, decadencia y renacimiento de México*; así como también distintos recursos audiovisuales: “La unidad de las izquierdas en la 4T” (*Círculo de Reflexión Buzón Ciudadano*); “AMLO y yo somos pueblo”, una entrevista de Fernando Collado a Damián Alcázar en el programa Tragaluz (*Milenio*), y “AMLO anuncia históricos logros de la 4T” (*Todos con AMLO*), todos publicados en la plataforma de video YouTube. En síntesis, ambos programas de estudio cierran el estudio de la historia de México con una narrativa complaciente con los gobiernos en turno, esto porque los PPE de 1999 fueron terminados en 2002, a inicios del sexenio de Vicente Fox, y los de 2018 se terminaron en el año del 2021. Este análisis comparado demostró cuáles han sido los cambios y continuidades que se precisan en el siguiente y último capítulo.

## CONCLUSIONES

Al estudiar el currículo escolar pude comprender que su estudio tiene múltiples aristas. Primero, me di cuenta que definir un concepto como este es complejo porque es polisémico. Segundo, existe un campo teórico sobre cómo diseñar un currículo escolar y que las inclinaciones de los diseñadores corresponden a un tiempo y espacio determinados. Por otro lado, también observé que existe un campo importante de la investigación del currículo escolar que se centra en la clasificación y análisis, donde pude determinar que mi objeto de estudio era el currículo oficial de acuerdo con la clasificación de Posner.

Por las características que presenta el currículo oficial de la formación de docentes en México, al analizarlo pude comprender parte de los intereses del poder político, ya que en el país el diseño de los planes y programas de estudio que conforman al currículo oficial depende del poder ejecutivo a través de la SEP. No obstante, como pude constatar en esta investigación, el diseño y los cambios en los planes y programas de estudio no correspondían necesariamente a una política pública, ya que estas no buscaban un interés o beneficio público, sino que, como se analizó tanto en los antecedentes de los programas de estudio de la formación del profesorado en historia como en la contextualización de las reformas educativas que dieron origen a la creación de los planes y programas de estudio de 1999 y 2018, responden principalmente a intereses políticos y económicos de una clase gobernante. En otras palabras, identifiqué que las políticas educativas responden, principalmente, a los intereses de las cúpulas a través de cotos de poder sindicales y económicos. Por lo tanto, como señalé anteriormente, su elaboración se realizó sin tener conocimiento sobre las necesidades reales y problemáticas educativas de la sociedad mexicana.

Es por ello por lo que existe una especie de legitimación en torno a las reformas educativas a través de foros y mesas de discusión pública. En la década de los noventa, con la reforma para la modernización de la educación y, posteriormente, con la reforma de Enrique Peña Nieto iniciada en el 2012, se invitó



a académicos, autoridades educativas, docentes y recientemente a la clase empresarial, a participar, proponer y debatir dichas reformas. Con este proceso de legitimación, las directrices de las propuestas de reforma no se modificaron.

El estudio comparado me ayudó a comprender que el diseño de ambos planes y programas de estudio (PPE) fue realizado en dos contextos históricos muy diferentes por diversas razones: el primero, de 1999, fue creado a finales del siglo XX e influenciado por las circunstancias políticas, económicas y sociales de la década de los noventa, principalmente por la apertura comercial del país, la cual se podría sintetizar con la llamada modernización de la educación emprendida desde 1992. En este contexto, una enseñanza de la historia nacionalista sería inoperante, por el contrario, una historia de cooperación entre naciones donde se puedan borrar las barreras (nacionales y comerciales) que tendría mayor cabida en un mundo global.

Por su parte, el diseño del PPE de 2018 estuvo inmerso en la profundización del modelo neoliberal y en una continuidad en la política del desmantelamiento del estado del bienestar. En la educación, las políticas de este rubro giraban en torno a la evaluación de la educación ya que, según los intereses del modelo económico, se exigía resultados de “calidad”. Por ello, se implementó la evaluación a través de pruebas estandarizadas sin importar las diferencias económicas, sociales, culturales y educativas tanto de maestros como de alumnos. Además, al currículo oficial se le adhirió un vocabulario meramente empresarial, palabras como innovación, eficacia, calidad, áreas de oportunidad, entre otras, configuraron la nueva concepción de la educación. La principal consecuencia de tales cambios fue que en el PPE de 2018 para la formación docente en Historia se le dio mayor prioridad al desarrollo del autoaprendizaje, por lo que el docente solo desempeñaría la función de un técnico de la nueva pedagogía.

El estudio comparado que llevé a cabo sobre el currículo oficial de 1999 y 2018 de la formación inicial docente para la enseñanza de la historia en secundaria, me ayudó a comprender que el currículo oficial es muy rico como fuente histórica ya que en él se plasman ideales o fines educativos que estuvieron presentes en su diseño. Además, desde la perspectiva histórica en relación con los antecedentes de la

licenciatura pude observar que la formación inicial docente ha estado condicionada a los designios de los diferentes gobiernos. Esto obligó a que la formación inicial docente para la enseñanza de la historia estuviera durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX en un vaivén, de reformas educativas, y que cada nueva propuesta por modificar los PPE no provenía de un balance o un estudio sobre sus alcances, limitantes o alternativas de cambio.

Cabe destacar que tuvieron que pasar diecinueve años para “actualizar” los PPE de 1999. Durante ese lapso, la formación inicial docente para la enseñanza de la Historia quedó desfasada respecto a los contenidos de la asignatura de historia de nivel secundaria, que en el año del 2006 se llevó a cabo una reforma a la educación de dicho nivel; esto significó que la formación de profesores de Historia no estuviera acorde con los programas, contenidos y propósitos de la asignatura de Historia en la educación secundaria. Además, cabe señalar que durante el siglo XXI han existido importantes cambios tecnológicos, preocupaciones medioambientales y una violencia generalizada en el país desde el 2006, situaciones que han repercutido sustancialmente en los ámbitos sociales y escolares. En este sentido, el sujeto (docente de Historia) que se pensó formar en el PPE de 1999, no respondía a los cambios políticos y socioculturales.

Los contenidos, enfoques y objetivos de la asignatura de historia en educación secundaria son la materia prima para la elaboración de los perfiles de egreso de la formación inicial docente de 1999 y 2018. Así, el PPE de la asignatura de Historia en secundaria de 1993 sirvió como fundamento para crear el perfil de egreso del currículo oficial para la enseñanza de la Historia de 1999 y para el caso del perfil de la formación docente del 2018 se utilizaron los programas y contenidos de historia del Nuevo Modelo Educativo del 2016. Otra consecuencia importante que pude observar respecto al perfil de egreso de 2018 es que en este se describe la formación de un profesor de Historia capacitado para la generación de aprendizajes a través de técnicas y herramientas, denostando el papel como enseñante, producto del intelecto y la creatividad. El programa oficial perfila al docente como un técnico en la generación de ambientes de aprendizaje, mediado

por el enfoque de competencias, cuyo objetivo principal es que el educando sea apto para realizar diferentes actividades encaminadas a la construcción individual del conocimiento.

Al analizar algunos elementos de la formación inicial vista desde el currículo oficial de 1999 y 2018, se hicieron visibles los siguientes cambios y continuidades.

La estructura curricular que se observó en ambos PPE es muy similar ya que siguen el mismo patrón de elementos y de contenidos además la estructura del PPE de 2018 está conformado por un mayor número de elementos que la de 1999.

Por otra parte, la cuestión pedagógica tuvo como principal cambio el desplazamiento de las asignaturas centradas en el estudio del adolescente, por la introducción de asignaturas que tienen por objetivo mediar la enseñanza escolar como en el mundo empresarial o de trabajo, reduciendo el estudio y contextualización de los diferentes problemas que aquejan a la adolescencia y los ambientes escolares. Por lo tanto, se centran en el educando como sujeto y como este puede aprender de manera individual y no de forma colectiva.

En cuanto a la didáctica, existe una continuidad positiva que se observa en los PPE sobre la diversificación de herramientas y estrategias didácticas para el estudio de la historia al pretender que el libro de texto no sea la única herramienta didáctica, así como la incorporación de los aportes teóricos de distintos estudiosos de la pedagogía para la enseñanza de la historia, de los cuales destacan Joaquín Prats, Joan Santacana, Alain Dalongeville, quienes actualmente promueven la idea de enseñar la historia siguiendo la formación de un historiador profesional, a través del uso de fuentes históricas o de los recursos museísticos. Pero el estudio de las fuentes primarias y secundarias es una ardua tarea porque encierra un sinfín de elementos que se deben considerar.

Si bien, el PPE de 2018 tiene un enfoque particular en el análisis de fuentes primarias, este carece de pautas que expliquen cómo deben ser analizadas, ya que muestra solo algunas actividades orientadas a ello. En este sentido, considero que el uso de fuentes primarias para la formación de docentes debe ser reorientada a

talleres donde, a través de proyectos, puedan buscar, analizar e interpretar las mismas. Además, este nuevo PPE, al privilegiar las fuentes documentales, deja de lado la riqueza que ofrece la gran diversidad de fuentes como las orales, gráficas u objetos para el estudio de la historia.

Al estudiar los PPE sobre la formación docente para la enseñanza de la Historia puedo determinar que, si bien no se prepara a un profesor para la reproducción de una historia de índole nacionalista, aún se repite una historia con cortes, periodos y acontecimientos de una historia oficial; con esto la formación de profesores de historia está condicionada bajo ciertos enfoques o visiones de la historia.

Por otro lado, el análisis que realicé sobre los contenidos disciplinares del currículo oficial y su comparación apunta a un intento de dejar de lado la centralidad de una historia basada en contenidos de tipo político-militar, para dar mayor espacio a temas como: aspectos de la vida cotidiana, el papel de las mujeres, el arte, entre otros. Lo anterior es un aspecto positivo para la enseñanza de la Historia en secundaria. La narrativa de la historia de los diferentes espacios como el europeo son estudiados por periodizaciones que implican cambios o rupturas en la vida material como las revoluciones liberales o los procesos de industrialización. Los intentos por dejar atrás enfoques eurocéntricos, así como la diversificación de temáticas no se lograrán sin un replanteamiento de las propias periodizaciones, así como de la introducción de espacios históricos como Asia, Medio Oriente y África.

La historia escolar, es decir, aquella que se enseña desde secundaria, es la asignatura que el Estado, desde el siglo XIX, ha designado para la creación de un pasado común y homogéneo en la sociedad, por lo que será difícil que se estudie en las aulas con un carácter objetivo o científico. Aunque he destacado los aspectos positivos que existen en el PPE de 2018, tanto en la didáctica como en la diversificación para su enseñanza, la formación inicial docente aun está bajo lineamientos políticos, económicos y educativos que en muchas ocasiones son ajenos a las necesidades reales de los estudiantes de las escuelas normales, así como de las propias escuelas secundarias.

Con lo anterior puedo decir que logré responder a los cuestionamientos que me planteé en la introducción de este trabajo. Con esta investigación también pude visualizar que existen interrogantes que quedan abiertas para posibles investigaciones, por ejemplo, el estudio y análisis de los perfiles profesionales de quienes tienen la tarea de implementar el currículo, es decir, los formadores de formadores, que son, en su mayoría, los profesores de las escuelas normales que, carecen de una preparación adecuada sobre los programas de las asignaturas que imparten. Así, confío en que esta investigación pueda ser una contribución a los estudios sobre el currículo oficial para la formación de docentes de historia para la educación secundaria, un terreno aún incipiente en nuestro país.

**ANEXOS I.** Malla curricular de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Historia, 1999.

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos	
<b>A</b>	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia universal	4/7.0					
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	La enseñanza de la historia. I. Aspectos cognitivos	4/7.0	La enseñanza de la historia. II. Enfoque didáctico	4/7.0	La enseñanza de la historia. III. Estrategias y recursos	4/7.0	México y el mundo contemporáneo	4/7.0					
			Introducción a la enseñanza de: Historia	4/7.0	El conocimiento histórico I. Finalidades y características	4/7.0	El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración	4/7.0	Historia universal I. De la Prehistoria al siglo XVII	4/7.0	Historia universal II. Siglo XVIII-XX	4/7.0					
	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	4/7.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	4/7.0	Historia de México I. Época prehispánica y colonial	4/7.0	Historia de México II. Siglo XIX	4/7.0	Historia de México III. Siglo XX	4/7.0					
			Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	4/7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	4/7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	4/7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	4/7.0	Opcional I	4/7.0	Opcional II	4/7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	6/10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6/10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	6/10.5	Gestión escolar	6/10.5		Trabajo docente I	10/17.5	Trabajo docente II	10/17.5	
<b>B</b>	Escuela y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5					
	Horas/semana	32		32		32		32		32		32		16		16	

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

<b>Campos de formación</b>	
-----	Formación general para educación básica
-----	Formación común para todas las especialidades de secundaria
-----	Formación específica por especialidad

Anexo 2. Malla curricular de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria, 2018.

	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>36 h/40.5</b>	<b>36 h/40.5</b>	<b>36 h/40.5</b>	<b>28 h/31.5</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 <b>Bases teórico metodológicas para la enseñanza</b>	Trayecto formativo <b>Formación para la enseñanza y el aprendizaje</b>						
				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>Total de créditos: 284.95</b>

## BIBLIOGRAFÍA

- “(CONALEP) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica”, Subsecretaría de Educación Media Superior, acceso 10 de diciembre del 2021, <http://www.sems.gob.mx/es/sems/conalep>
- “¿Qué son las reformas estructurales?”, *Banco Central Europeo*, acceso el 12 de diciembre de 2021, [https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/explainers/tell-me/html/what-are-structural\\_reforms.es.html](https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/explainers/tell-me/html/what-are-structural_reforms.es.html)
- “Alianza por la Calidad de la Educación”, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Gobierno de México, acceso el 12 de diciembre del 2021, 14, [http://www.alianzacivica.org.mx/guia\\_transparencia/Files/pdf/educacion/9\\_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9\\_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf](http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf)
- “Aspectos principales Pacto por México”, Consulado Mexicano, acceso 8 de diciembre de 2021, <https://consulmex.sre.gob.mx/calexico/index.php/component/content/article/4-articulos/58-pacto-pormexico>
- “Decreto que crea el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos”, Periódico Oficial “Tierra y Libertad (3591), acceso el 14 de diciembre del 2021, <https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/DECRETO%20QUE%20CREA%20EL%20INSTITUTO%20DE%20LA%20EDUCACION%20BASICA%20DEL%20ESTADO%20DE%20MORELOS.pdf>
- “Fundamentación”, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), acceso 7 de diciembre de 2021, [https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/fundamentacion](https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/fundamentacion)
- “Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria”, SEP, acceso el 13 de diciembre de 2021, <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>
- “Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria”, SEP, acceso el 13 de diciembre de 2021, <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>
- “Los fines de la educación del siglo XXI”, SEP, Gobierno de México, acceso el 10 de abril de 2021. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los\\_Fines\\_de\\_la\\_Educacion\\_n\\_en\\_el\\_Siglo\\_XXI.PDF](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_n_en_el_Siglo_XXI.PDF)



- “Mapa Curricular” (plan de estudios de la licenciatura en Matemáticas), Universidad de Guadalajara, <http://www.cucei.udg.mx/carreras/matematicas/es/plan-de-estudios/mapa-curricular>
- “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, Diario Oficial de la Unión Europea, 18/12/2006, acceso el 18 de diciembre del 2021, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/%20TXT/PDF/?uri=%20CELEX:32006H0962&from=ES>
- Adams, Willi Paul. *Los Estados Unidos de América*. México: Siglo XXI Editores, 2008.
- Aguilar, Luis F. “Introducción”. En *Política pública*, compilado por Luis F. Aguilar, 17-60. México: Siglo XXI Editores, 2012. [http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i\\_pp\\_eap.pdf](http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf)
- Álvarez Bolaños, Esther. “Educación socioemocional”, *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* 11, n.º 20 (2020): 388-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Alves, Elizabeth. “La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para llevar la calidad del docente en el aula”, *Investigación y Posgrado*, n.º 1 (2003): 36-45. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872003000100006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006)
- Andelique, Carlos Marcelo. “La didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?”, Clío & Asociados (Memoria Académica) no. 15, (2011): 256-269. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf)
- Arias, Eduardo y Miguel Bazdresch. “México: compromiso social por la calidad de la educación”, *Revista Electrónica de Educación* n.º 22 (2003): 72-77. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932011.pdf>.
- Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP, 1998.
- Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)* México: El Colegio de México, 1998.
- Arredondo López, María Adelina. “Formador de formadores”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, n.º 33 (2007): 473-486. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/623/623>
- Arteaga Castillo, Belinda y Siddartha Camargo Arteaga. “El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales”, *Revista Integra educativa*, n.º 3 (2009): 121-133. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>

- Ávalos, Beatrice y Claudia Matus. *La formación inicial docente en Chile desde la óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17291/LA%20FORMACI%c3%93N%20INICIAL%20DOCENTE%20EN%20CHILE%20DESDE%20UNA%20%c3%93PTICA%20INTERNACIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (20 de abril del 2021).
- Buchelli Lozano, Gerardo. “Transposición didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica – I parte”, *Páginas: Revista Académica e Institucional de la UCPR* n.º 85 (2009): 17-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4897931.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Cárdenas Sánchez, Enrique. “La restructuración económica de 1982-1994”. En *Del nacionalismo al neoliberalismo*, vol. 6, coordinado por Elisa Servín, 182-241. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Cárdenas Vázquez, Sebastián et al. *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. (Síntesis Documental)*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1984. <https://play.google.com/books/reader?id=i0MmAQAIAAJ&pg=GBS.PA374&hl=es>
- Carnoy, Martín. *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI Editores, 2000.
- Carpizo, Jorge. “En memoria de Jesús Reyes Heróles” (discurso pronunciado el 20 de marzo de 1985 en el patio de la SEP), acervo ANUIES, <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res053/txt7.htm#top> (30 de octubre del 2021).
- Carretero, Mario y Alphen, Floor van. “The construction of the relation between national past and present in the appropriation of Historical Master Narratives”, *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 49, n.º 3 (2015), 512-530.
- Carretero, Mario y Manuel Montanero. “Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales”, *Cultura y educación* 20, n.º 2 (2008): 133-142. [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf).
- Carretero, Mario, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen y Alicia Barreiro. “La Construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa* n.º 39 (2013): 13-23, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710003> (2 de octubre del 2020).
- Camargo, Siddharta y Arteaga Castillo, Belinda. “¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes.” *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n.º 11 (2012). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700010>

- Chinchilla Pawling, Perla. *La historia que se enseña y la enseñanza de la Historia México*: Universidad Iberoamericana, 2020.
- Chong de la Cruz, Isabel. "Métodos y técnicas de la investigación documental". En *Investigación y Docencia en Bibliotecología*, coordinado por Hugo Alberto Figueroa Alcántara y César Augusto Ramírez Velázquez, 183-201. México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General Asuntos del Personal Académico, UNAM, 2007). <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4716>
- Cisterna Cabrera, Francisco. "Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, n.º 1 (2002): 41-55. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/281/287>
- Contreras Domingo, José. *Enseñanza currículum y profesorado*. Madrid: Akal, 1994.
- Cruz Lara, Xavier. "La Reforma Integral de Educación Básica -RIEB-: una mirada de sus docentes en escuelas de organización multigrado" (ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre de 2011), [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/área\\_02/2391.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/área_02/2391.pdf).
- Cuesta, Virginia. *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata, 2019.
- De la Herrán, Agustín. "Currículo y pedagogías renovadoras de la Edad Antigua", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2012): 286-334. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.pdf>
- Dewey, John. *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1963.
- Díaz Barriga Arceo, Frida et al. *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas, 2012.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill, 2006.
- Díaz Barriga, Ángel. "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5, n.º 2 (2003): 81-93, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550205>, (18 de noviembre del 2020).
- Díaz Barriga, Ángel. "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n.º 2 (2003): 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/83/147>.
- Díaz Barriga, Ángel. "El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos* 28, n.º 111, (2006): 17-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>.
- Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educador, 2019.

- Díaz Barriga, Frida et al. *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas, 2012.
- Ducoin Watty, Patricia, coord. *Los procesos de formación 2002-2011*, vol. I. México: ANUIES, COMIE, 2013. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>.
- Ducoin Watty, Patricia. "Origen de la Escuela Normal Superior de México", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.º 6 (2004): 41, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2342123>
- Ducoin Watty, Patricia. "Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros" (ponencia, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, s.f.), 2, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178596775.pdf>.
- Ducoin Watty, Patricia. *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2013. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf> (10 de abril del 2021).
- Edel Navarro, Rubén. "El concepto de enseñanza-aprendizaje", *Red científica*, 6 (2004): 1-5, <https://aaym.files.wordpress.com/2011/06/redcientc3adfica-el-concepto-de-ensec3b1anza-aprendizaje.pdf> (12 de mayo del 2021).
- Escalante Gonzalbo, Fernando. *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México, 2015.
- Escolano Benito, Agustín. "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica", *Revista Educación*, n.º 269 (1982): 55-76. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bbb6c76-0af9-49db-8995-c671cbc16832/re2690413059-pdf.pdf>.
- Figuroa Millán, Lilia M. "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 30, n.º 1 (2000): 117-142. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>.
- Flores Andrade, Anselmo. "Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México", *Iberforum. Revista de Ciencias Sociales* 17 (2014): 174-202. [https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7\\_DOSSIER\\_IBEROFORUM\\_NO17.pdf](https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7_DOSSIER_IBEROFORUM_NO17.pdf)
- Florescano, Enrique. "Para qué enseñar la historia", *Nexos*, 1 de mayo de 1999. <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>
- García Garduño, José María. "La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 2 (1995): 57-81. [https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1995\\_2\\_03.pdf](https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_2_03.pdf)

- Gómez Carrasco, Cosme J. y Pedro Miralles Martínez. "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (2015): 52-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634004>
- Granados Roldán, Otto. *Reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica, 2018.
- Guevara González, Iris. *La educación en México. Siglo XX* México: IIE, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- Hamilton, David. "Orígenes de los términos educativos *clase y currículum*", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 1 (1993): VII, <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>.
- Historia* (Sexto grado). México: SEP, 1997. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P6HI214.htm>
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). *Lázaro Cárdenas: Modelo y Legado*, t. 3. México: INEHRM, 2009.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). "Acerca del INEE", acceso el 8 de diciembre del 2021, <https://historico.mejoredu.gob.mx/sobre-el-inee/historia-inee/>
- La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos* (cuarto semestre). Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua Prof. José E. Medrano R.", 1999, 3. <http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/par/SEMESTRE%20PAR2-12/4semes/ESPECIALIDAD/LA%20ENSEÑANZA%20DE%20LA%20HISTORIA%20I%20ASPECTOS%20COGNITIVOS%20%209/LA%20ENS%20DE%20LA%20HISTORIA%20I%20ASPECTOS%20COGNITIVOS.pdf>
- Labra M., Armando. "La integración desde la perspectiva norteamericana". En *La integración comercial de México Estados Unidos y Canadá ¿Alternativa o destino?*, coordinado por Benito Rey Romay. México: IIE, UNAM, Siglo XXI Editores, 1998.
- Lazarín Miranda, Federico. "El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria". En *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, compilado por María Adelina Arredondo López, 249-269. México: Santillana, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- Lázaro Pulido, Manuel. "Principios educativos de la educación occidental: Edad Media", *Revista Brasileira de Educação*, 23 (2018): 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230035>.
- Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia*, 3-5.
- Loeza, Soledad. "Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968". En *Nueva Historia General de México*, por Erik Velásquez García et al. México: El Colegio de México, 2011.

- Loyo B., Engracia. "La escuela secundaria socialista en México. ¿Una opción de educación popular? (1925-1940)". En *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, compilado por María Adelina Arredondo López, 271-291. México: Santillana, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- Maldonado, Alma. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", *Perfiles educativos* 22, n.º 87 (2000): 51-74, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982000000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004)
- Martínez Rizo, Felipe. "Reflexiones sobre las políticas educativas" *Revista latinoamericana de estudios educativos* 48, n.º 2 (2018): 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>
- Maya Alfaro, Catalina Olga. "La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas", *Revista Educación y Pedagogía*, 22, n.º 58 (2011): 51-64, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/7806> (26 de noviembre del 2020).
- Medin, Tzvi. *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, 18.<sup>a</sup> ed. México: Siglo XXI Editores, 2003.
- Medrano Camacho, Verónica, Eduardo Ángeles Méndez y Miguel Ángel Morales Hernández. *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE, 2017.
- Mendoza Rojas, Javier. "Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016", en *Educación básica y reforma educativa*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, 51-76. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2018, 66. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, vol. 3. México: Universidad Iberoamericana, 2003.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*, vol. 4. México: Universidad Iberoamericana, 2003.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988, La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría*, vol. 5. México: Universidad Iberoamericana, 2002.

- Miralles Martínez, Pedro., Raquel Sánchez Ibáñez y Laura Arias Ferrer. “La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional.” *Perspectiva*, no. 32 (2014): 497-519. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p497/29716>
- Navarrete, Federico, Eulalia Ribó, Álvaro Vázquez y Edith Llamas. *Historia 2*. México: Ediciones Castillo, 2021. [https://recursos.edicionescastillo.com/secundariaspublicas/visualizador/2\\_his\\_inf/index.html#page/4](https://recursos.edicionescastillo.com/secundariaspublicas/visualizador/2_his_inf/index.html#page/4)
- Navarrete, Federico, Eulalia Ribó, Álvaro Vázquez y Edith Llamas. *Historia 3*. México: Ediciones Castillo, 2021. [https://recursos.edicionescastillo.com/secundariaspublicas/visualizador/3\\_his\\_inf/index.html#page/1](https://recursos.edicionescastillo.com/secundariaspublicas/visualizador/3_his_inf/index.html#page/1)
- Nieva Chaves, José Antonio et al. “Una nueva mirada sobre la formación docente”. *Revista Universidad y Sociedad* 8, n.º 4 (2016): 14-21. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002).
- Nohlen, Dieter. “El método comparativo”. En *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política*, vol. III, editado por Herminio Sánchez de la Barquera y Arroyo, 41-57. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2017.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). “El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve” (material de divulgación), 4, <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.
- Ornelas, Carlos. “El SNTE, Elba Esther Gordillo y el Gobierno de Calderón” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13, n.º 37 (Abril-Junio, 2008): 445-469. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a8.pdf>
- Osorio Chong, Miguel Ángel. “Firma del acuerdo Pacto por México” (discurso, Castillo de Chapultepec, 2 de diciembre de 2012), <https://www.gob.mx/epn/prensa/intervenciones-durante-la-firma-del-pacto-por-mexico>.
- Pagès Blanch, Joan. “Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar”, *Trayectorias Universitarias*, n. 7 (2018): 53-59. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369/5467>
- Pagès, Johan. “Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en el recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coordinado por Encarna Nicolás y José A. Gómez, 155-178. España: Universidad de Murcia, 2004.
- Plá, Sebastián. “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. *Secuencia* n.º 84 (2012): 163-184. <http://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n84/n84a7.pdf>

- Plá, Sebastián. “Un panorama sobre la formación de docentes en historia en México”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n.º 10, (2012): 31-57. [https://www.academia.edu/2644376/Un\\_panorama\\_sobre\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_de\\_docentes\\_en\\_historia\\_en\\_M%C3%A9xico\\_An\\_overview\\_on\\_the\\_training\\_of\\_history\\_teachers\\_in\\_M%C3%A9xico](https://www.academia.edu/2644376/Un_panorama_sobre_la_formaci%C3%B3n_de_docentes_en_historia_en_M%C3%A9xico_An_overview_on_the_training_of_history_teachers_in_M%C3%A9xico) (5 de octubre del 2020).
- Posner, George J. *Análisis de currículo*. México: Mc Graw Hill, 2005.
- Prats, Joaquín et al. *Enseñanza Aprendizaje historia de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, 2011.
- Rabell Romero, Cecilia. *Para entender la población*. México: Nostra Ediciones, 2010.
- Rodríguez Ledesma, Xavier y Sebastián Plá. “Gatopardismo y enseñanza de la historia. Análisis de los Planes y Programas de Estudio propuesto por el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica”. *Cuestiones Pedagógicas* n.º 27 (2018-2019): 127-142. [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/27/Art\\_08.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/27/Art_08.pdf) (15 de noviembre del 2020).
- Rojas Mendoza, Javier. “Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016”. En *Educación básica y reforma educativa*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, 51-70. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2018.
- Rubio Gaviria, David. “De la formación kantiana a la antropotécnica liberal contemporánea”, *Educação Unisinos* 20, n.º 2 (2016): 264-269. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449646791013>
- Ruiz Gaytán de San Vicente, Beatriz. *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954.
- Sacristán, José Gimeno. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 2007.
- Santisteban, Antoni et al. “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico” (ponencia, XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Zaragoza, marzo del 2010). [https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%C3%A1lez-Pag%C3%A8s-ZGZ-2010\\_0.pdf](https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%C3%A1lez-Pag%C3%A8s-ZGZ-2010_0.pdf).
- Sesento García, Leticia. “Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas” (tesis doctoral, Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, 2008), 81, <https://docplayer.es/12955442-Subdireccion-de-estudios-de-posgrado-modelo-sistemico-basadoen-competencias-para-instituciones-educativas-publicas-tesis.html>



- Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2.<sup>a</sup> ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1974.
- Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II* (guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio, décimo y undécimo semestres), s. f., 2  
<http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/non/SEM.%20NONES1-11/11semes/Geograf%C3%ADa/Taller%20de%20dise%C3%B1o%20de%20geograf%C3%ADa.pdf>
- Tanck Estrada, Dorothy, coord. *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México, 2011.
- Taylor, Xóchilt, Adelina Arredondo y Antonio Padilla. “John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural”, *Espacio, Tiempo y Educación* 3, n.º 2 (2016): 33-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338003>.
- Tello, Carlos. “Estancamiento económico, desigualdad y pobreza 1982-2009”, *Economía UNAM* 7, n.º 19 (2010): 5-44. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ecu/article/view/17001/16179>
- Toro Santacruz, Soraya Elizabeth. “Conceptualización de currículo: su evolución Histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa”, *Revista Publicando* n.º 11 (2017): 459-483. [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf\\_397](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397).
- Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel, 1973.
- Vázquez, Josefina. *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México, 1970.
- Venegas Renauld, María Eugenia. “El concepto pedagógico ‘formación’ en el universo semántico de la educación”, *Revista Educación* 28, n.º 2 (2004): 13-28. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028202.pdf>.
- Vértiz Galván, Miguel Ángel, Carmen Evelia Hernández Ortiz y Leticia Rocha Herrera. “Reformas del Estado y transformaciones de las instituciones escolares y la profesión docente”, en *Políticas y procesos educativo-institucionales*, coordinado por Catalina Gutiérrez López, Guadalupe Olivier Téllez y Lucía Rivera Ferreiro, 267-289. México: UPN, 2021. <http://dppse.upnvirtual.edu.mx/images/politica-procesos-educativo-institucionales.pdf>
- Vidal, Rafael. *¿Enlace, Exani, Excale o PISA?* (material de divulgación, CENEVAL, 2009), 26, acceso el 9 de diciembre del 2021, [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Enlace\\_Exani\\_Excali\\_Pisa.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Enlace_Exani_Excali_Pisa.pdf)
- Villegas Durán, Luz Amparo. “Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del*

*profesorado* 12, n.º 3 (2008): 1-14.  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>.

Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2006.

Zoraida Vázquez, Josefina. "La modernización educativa (1988-1994)", 46, n.º 4 (1997): 927-952.  
<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463>

Zorrilla, Margarita. "La educación secundaria en México: al filo de su reforma", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2, n.º 1 (2004), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120106>.

### **Publicaciones del Diario Oficial de la Federación**

"Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", Diario Oficial de la Federación (DOF: 19/05/1992), 4, acceso el 10 de diciembre del 2021, <https://www.sep.gob.mx/work/models/Sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

"Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura", Diario Oficial de la Federación (DOF: 23/03/1984), acceso el 7 de noviembre del 2021, [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984)

"Decreto por el que se adiciona con una fracción VIII el artículo 3º que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y cambia el número de la última fracción del mismo artículo", Diario Oficial de la Federación (DOF: 09/06/1980), acceso el 5 de noviembre del 2021, [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4854381&fecha=09/06/1980&cod\\_diario=208666](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4854381&fecha=09/06/1980&cod_diario=208666)

"Ley General de Educación", DOF 11/09/2013, acceso el 18 de mayo del 2021, [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/LGE\\_ref26\\_11sep13.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf)

"Modelo Educativo para la Educación Obligatoria", Diario Oficial de la Federación (DOF: 28/06/2017), acceso el (6 de octubre), [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017)

"Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988", Diario Oficial de la Federación (DOF: 31/05/1983), acceso el 6 de noviembre del 2021, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983)

"Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", Diario Oficial de la Federación (DOF: 19/02/1996), acceso el 16 de diciembre del 2021,

[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996)  
Frida Díaz Barriga Arceo et al., *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (México: Trillas, 2012), 45.

“Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988”  
Diario Oficial de la Federación (DOF: 21/09/1984), acceso el 14 de diciembre del 2021,  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984)

## **Programas, planes y documentos de la Secretaría de Educación Pública**

*Conquista y formación de la sociedad novohispana* (programa del curso, segundo semestre) Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES), SEP, 2018.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0723.pdf>

*Cultura y Naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo* (programa del curso, quinto semestre) LEAHES, SEP, 2018.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0754.pdf>

*Culturas del México Antiguo* (programa del curso, primer semestre), LEAHES, SEP, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0713.pdf>

*Definición del Estado Mexicano* (programa del curso, cuarto semestre) LEAHES, SEP, 2018.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0743.pdf>

*Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia* (programa del curso, segundo semestre) LEAHES, SEP, 2018.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0734.pdf>

*Diversidad y complejidad en el México de Hoy* (programa del curso, séptimo semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0773.pdf>

*Gestión del aprendizaje de la historia* (programa del curso, segundo semestre) (SEP, 2018), 5.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0725.pdf>

*Globalización, desencantos y horizontes de futuro* (programa del curso, cuarto semestre, LEAHES) (SEP, 2018), 5.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0744.pdf>

*Historia de México I. Época prehispánica y colonial* (temario y bibliografía sugerida, cuarto semestre) Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad en Historia (LESEH), SEP, 2001. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/his\\_mex1.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/his_mex1.pdf)

- Historia de México II. Siglo XIX* (temario y bibliografía sugerida, quinto semestre) LESEH, SEP, 2002. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist\\_mex2.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist_mex2.pdf)
- Historia de México III. Siglo XX* (programa y bibliografía sugerida, sexto semestre) (México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002), 2. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist\\_mex3.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist_mex3.pdf)
- Historia universal I. De la prehistoria al siglo XVI* (temario y bibliografía sugerida, quinto semestre), LESEH, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist\\_univ1.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist_univ1.pdf)
- Historia universal II. Siglo XVIII-XX* (programa y bibliografía sugerida, sexto semestre), LESEH, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist\\_univ2.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/hist_univ2.pdf)
- Historia y formación integral de la persona* (programa del curso, primer semestre), LEAHES, SEP, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0715.pdf>
- La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico* (programa y materiales de apoyo para el estudio), LESEH, SEP, 2002. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/enza\\_his2.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/enza_his2.pdf)
- La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos* (programa y bibliografía sugerida, quinto semestre) LESEH, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/enza\\_his3.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/enza_his3.pdf)
- La revolución mexicana: continuidades y rupturas* (programa del curso, quinto semestre) LEAHES, SEP, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0753.pdf>
- México y el mundo contemporáneo* (programa y bibliografía sugerida, sexto semestre) LESEH, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002. [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/mex\\_mun.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/mex_mun.pdf)
- Occidentalización, colonización y modernidad* (programa del curso, segundo semestre), LEAHES, SEP, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0724.pdf>
- Oriente y occidente: Cosmovisiones y procesos civilizatorios* (programa del curso, primer semestre), LEAHES, SEP, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0714.pdf>
- Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar* (programa del curso, quinto semestre) LEAHES, SEP, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0755.pdf>
- Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos* (programa del curso, sexto semestre) LEAHES, SEP, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0766.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Informe de labores 1970-1976* (México: SEP, 1976), 65, <https://books.google.com.mx/books?id=mkUeAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública* (México: SEP, 1940), 167.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Obra educativa en el sexenio, 1958-1964* (México: SEP, 1964), 155, <https://play.google.com/books/reader?id=lha5AAAAIAAJ&pg=GBS.PA154&hl=es> 10 de noviembre del 2021
- Seminario de temas selectos de historia universal* (programa y bibliografía sugerida, sexto semestre) LESEH, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 2002). [http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/sem\\_tem.pdf](http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/sem_tem.pdf)
- SEP, “Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “Campo de formación específica. Especialidad Historia” (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “*Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales*”, (programa de estudio, 2001), 9
- SEP, “*Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “*Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales*”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “*Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos Cognitivos*”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “*Desarrollo socioemocional y aprendizaje*”, (programa de curso, 2018), 16, acceso 7 de diciembre de 2021, <https://drive.google.com/file/d/1en9MXH1ce0Q9BJERYFhJLxqf2kIBNZsJ/view>.
- SEP, “*Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia*”, (programa de curso, 2018), 6, acceso 3 de diciembre de 2021, <https://drive.google.com/file/d/1TSeuaZnC6RWZzianICMttMfFHLQBxm8F/view>.
- SEP, “*Educación histórica en el aula*”, (plan de estudios, cuarto semestre, 2012), 6, [https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepreeib/educacion\\_historica\\_en\\_el\\_aula\\_lepreeib.pdf](https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepreeib/educacion_historica_en_el_aula_lepreeib.pdf)

- SEP, “El conocimiento histórico II. Condiciones y proceso de elaboración”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “Gestión del aprendizaje de la historia”, (programa de curso, 2018), 15, acceso 2 de diciembre de 2021, <https://drive.google.com/file/d/1bKYdukDFETTstiydOvvyIhFuYYHm1WPI/view>.
- SEP, “Historia de México II. Siglo XIX. Temario y bibliografía sugerida”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “Historia de México II. Siglo XIX. Temario y bibliografía sugerida”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “Historia Universal I. De la prehistoria al siglo XVII”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, “Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia”. SEP, 2002.
- SEP, “Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria”, SEP, acceso el 13 de diciembre de 2021. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>
- SEP, “Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II”. (Programa de asignatura y material didáctico de apoyo de la licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Historia). SEP, 2002.
- SEP, *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa* (México: SEP, 2016), 46, [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo\\_educativo\\_2016.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf)
- SEP, *Escuela Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación* (material de divulgación, SEP, 2017), 28, acceso el 1 de abril de 2021. [https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia\\_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA\\_DE\\_FORTALECIMIENTO\\_y\\_TRANSFORMACION\\_DE\\_ESCUELAS\\_NORMALES.pdf](https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf)

SEP, Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria (México: SEP), 11.

*Siglo XX: Esperanzas y conflictos* (programa del curso, tercer semestre) LEAHES, SEP, 2018.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0733.pdf>

*Transición política. Independencia y formación del Estado-nación*, (programa del curso, tercer semestre) LEAHES, SEP, 2018.  
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0732.pdf>

*Transiciones socioculturales* (programa del curso, sexto semestre), LEAHES, SEP, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/HIS/0763.pdf>