

Del profesor de historia al maestro de ciencias sociales: reformas curriculares en la formación del profesorado de secundaria de 1959 y 1976

From History teacher to Social Sciences teacher:
Curricular reforms in secondary teacher training in 1959 and 1976

Josué Emir Ovelis Martínez*
María Adelina Arredondo López**

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación UAEM-ICE. Maestro en Investigación Educativa (2020–2022) por el Instituto de Ciencias de la Educación UAEM, Cuernavaca, Morelos (tesis: "La formación de docentes para la enseñanza de la historia en educación secundaria. Estudio comparado de los planes y programas de 1999 y 2018"). Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (2010) por la Escuela Particular Normal Superior "Lic. Benito Juárez", Cuernavaca, Morelos. Licenciado en Historia (2019) por el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales UAEM, Cuernavaca, Morelos. Sus líneas de investigación son la historia de la educación; enseñanza de la historia; formación docente, y currículo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8453-2300>; correo electrónico: josue.ovelis@uaem.edu.mx

** Profesora Investigadora de tiempo completo titular "C" de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación UAEM-ICE. Doctora en Ciencias Sociales (1994–1996) por El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán (tesis: "La educación en Chihuahua: 1767–1867"). Maestra en Economía (1978–1981) por la Facultad de Economía de la UNAM (tesis: "Educación y sociedad: Chihuahua, 1824–1848"). Licenciada en Sociología (1973–1976) por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (tesis: "La industria petrolera en México: capital y trabajo"). Sus líneas de investigación son representaciones simbólicas y prácticas educativas; red de estudios sobre instituciones educativas; tecnologías, formación y modos de aprendizaje; políticas, organización y trabajo académico; enseñanza y aprendizajes de las disciplinas escolares; formación sociomoral, valores y diversidad; historia de la educación, y organización, políticas y financiamiento de la educación y formación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2743-6093>; correo electrónico: adelinaarredondo@yahoo.com

Cómo citar este artículo:

Ovelis Martínez, J. E., y Arredondo López, M. A. (2023). Del profesor de historia al maestro de ciencias sociales: reformas curriculares en la formación del profesorado de secundaria de 1959 y 1976. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 105–129. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.398>



Resumen

Nuestro propósito es brindar una aproximación histórica al cambio de la formación del profesor de historia de secundaria a profesor de ciencias sociales a través de las reformas curriculares y explicar cuáles fueron sus características principales, cambios y continuidades. Nuestra metodología incluye fuentes secundarias, para contextualizar las reformas, y fuentes primarias para el análisis sustancial, con base en cuatro ejes formativos diferenciados. Abordamos los antecedentes históricos de la educación secundaria y de la formación de docente para ese nivel, seguida de la descripción de las reformas curriculares de 1959 y 1976, presentando una comparación y reflexiones que apuntan a nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: Educación secundaria, formación de docentes, enseñanza de la historia, Escuela Normal Superior, currículo.

Abstract

Our purpose is to provide a historical approach to the changes from the teacher of history to a teacher of social sciences for secondary school, through curricular reforms, and to explain the characteristics and differences of both curricular models. Our methodology included secondary sources, to contextualize the reforms, and primary sources for the substantive analysis, based on four differentiated formative axes. We address the historical background of secondary education and teacher training for that level, followed by the description of the curricular reforms of 1959 and 1976. Then we present a comparison and reflections that point to new lines of research.

Keywords: Secondary education, teacher training, history teaching, Teacher Training College, curriculum.

Introducción

Las reformas educativas responden a diferentes factores políticos, económicos, sociales, son resultado de las luchas de poder, del conflicto y negociación de intereses. En las siete reformas (de 1940 a 2018) que ha habido sobre los planes y programas de estudio de la Escuela Normal Superior (ENS), institución educativa dedicada a la formación de profesores para la enseñanza en la educación secundaria, fueron muy significativos los cambios que se produjeron, particularmente en 1976. Las tensiones y conflictos político-sociales previos a ese año marcaron el rumbo de la educación en México. El movimiento estudiantil de 1968, durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964–1970), representó un antes y un después para la forma de gobernar e impactó la vida cultural y educativa de México. Con este quiebre, la clase política intentó crear un nuevo discurso en torno a la manera de

governar, ya que la retórica de la gesta revolucionaria iniciada en 1910 ya había caducado, principalmente entre la juventud. El presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), en su afán por legitimar su gobierno tras haberse desempeñado como secretario de gobernación y ser parcialmente responsabilizado de la represión estudiantil, consideró que la situación que atravesaba el país era por las insuficientes acciones gubernamentales en la educación, así como por la distribución desigual de la riqueza lo que, según él, generó el descontento político-social en la población estudiantil. Fue entonces cuando el gobierno emprendió una amplia reforma educativa que abarcó desde la educación primaria hasta la educación Normal; los cambios consistieron en el reordenamiento curricular en la educación primaria y secundaria, en el cual las asignaturas se convirtieron en áreas. Para el caso de las materias de Civismo, Geografía e Historia, quedarían agrupadas en el área de Ciencias Sociales. Esta reforma generó que se modificara en 1976 la formación del "profesor de historia" y dio paso a la formación del "maestro de ciencias sociales". En este artículo no se aborda la genealogía ni los diversos significados históricos y semánticos de los conceptos de profesor y maestro que han sido utilizados para referirse a los docentes de educación secundaria, asumiendo en lo posible los términos utilizados en los documentos oficiales.

El objetivo de este artículo es contribuir a la comprensión del cambio de la formación del "profesor de la enseñanza de historia para la educación secundaria" a "maestro de ciencias sociales" entre 1959 y 1976, además se plantean las siguientes interrogantes que guiaron este artículo: ¿Cuáles fueron las condiciones políticas, educativas y sociales de las reformas de los programas de estudio? ¿Qué implicaciones tuvo el cambio de profesor de historia por el de profesor de ciencias sociales? ¿Qué es lo que se modificó y qué permaneció constante en el currículo oficial y por qué? Entendemos que los procesos de formación del docentes son complejos y determinados por múltiples circunstancias, como las finalidades educativas y las estrategias planeadas, las culturas institucionales, las condiciones y los agentes que intervienen, y desde luego el diseño curricular. Por lo extenso y complejo de la problemática limitamos aquí nuestro análisis a los planes de estudio oficiales, para comprender la sustancia de los cambios y poder mirar, a través de la comparación entre unos y otros, las continuidades y transformaciones, intentando en lo posible explicarlos en relación a los contextos sociopolíticos en que fueron diseñados.

Coincidimos con Díaz (2019) en que el currículo oficial "es un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo" (p. 40). Analizarlos es fundamental para el conocimiento de las formas y resultados que conducen a un determinado perfil de profesor de secundaria en el campo de la historia o las ciencias sociales; a pesar de ello, en nuestro recorrido por el estado del arte encontramos escasa producción sobre esta temática.

En las siguientes páginas explicamos los antecedentes históricos de la escuela secundaria en México y de las instituciones y programas para la formación de sus docentes. Posteriormente describimos el contexto y características de las reformas curriculares de 1959 y de 1976 para reflexionar, a la luz de una primera comparación, sobre lo que se modificó y lo que se mantuvo, así como su posible impacto en el perfil de los futuros docentes.

El establecimiento de la Escuela Secundaria Federal

Los orígenes de la educación secundaria pública se remontan a las cátedras de latín, que precedían a las cátedras de filosofía, que se generalizaron durante el siglo XIX, promovidas por los gobiernos de las entidades federativas. Esas cátedras, cursadas por lo regular en cinco o seis años de estudios, eran la antesala de los estudios de nivel universitario. Las cátedras de latín y filosofía existían desde la época colonial, pero fue hasta el periodo independiente que se establecieron dentro de una concepción de la formación de los jóvenes (solo eran dirigidas a los hombres), que incluía una gradación en primera, segunda y tercera enseñanza, propuesta en el Reglamento General de Instrucción Pública promulgado por las Cortes de Cádiz en 1821. En este documento se inspiraron los gestores de la educación pública en las entidades federativas de la primera República mexicana establecida en 1824 (Arredondo, 2007). Muchas de estas entidades federativas establecieron los novedosos institutos literarios, financiados y gestionados por los propios gobiernos estatales, más apropiados a la modernidad aspirada por la nueva república (Arredondo, 2019). Los reformadores de la llamada República Restaurada de 1867 establecieron, sobre la base de las instituciones y prácticas existentes, la Escuela Nacional Preparatoria, intentando homogenizar los estudios previos a los universitarios en seis grados de enseñanza, tres de secundaria propiamente dicha y tres de estudios preparatorios (Ramos, 2020). Competía a los gobiernos estatales la rectoría sobre esos institutos o colegios. Los jóvenes asistían a estos cursos con la intención de prepararse para la obtención de grados universitarios en sus diversas especialidades (Staples, 2008; Valdés, 2008; Cárdenas y Peregrina, 2008; Arredondo, 2008; Ramos, 2020). Este modelo, de corte positivista, predominó en el país hasta comienzos del siglo XX para la formación de los jóvenes entre la educación primaria y la superior. Las mujeres comenzarían a tener cabida en este nivel de estudios en los tres últimos lustros del siglo XIX (Berdejo, 2002; Alvarado, 2004).

Los gobiernos emanados de la llamada Revolución mexicana tuvieron entre sus objetivos homogenizar la formación elemental, pero también extender la educación secundaria a poblaciones más amplias, que incluían a hombres y mujeres, como una continuidad de la formación primaria y no solo como una preparación para estudios universitarios,

con lo que se pretendía popularizar ese nivel de estudios pero a la vez asumir un mayor control sobre la educación pública en el país desde el gobierno federal (Lazarín, 2008; Loyo, 2008; Zorrilla, 2004). Con esa mira, a partir de proyectos propuestos desde 1918, en 1925 se estableció la Escuela Secundaria Federal, en palabras de Puig Casauranc, por la necesidad de

...atender la preparación del individuo como futuro ciudadano y como miembro cooperador de la sociedad; a su preparación como futuro trabajador y productor; y, finalmente a su preparación para aquellas actividades de desarrollo personal directo y que, sin embargo, benefician indirectamente al cuerpo social [Puig, 1928, p. 378].

El mismo funcionario añadía que:

...las escuelas secundarias [debían] constituir una especie de puente entre las primarias y las propiamente universitarias [...] implicaba la creación de una institución educativa de orden especial, por lo que toca a su organización y métodos, ya que se refiere normalmente a jóvenes de 13 a 16 años que presentan problemas especiales relacionados con el período de la adolescencia por el cual atraviesan [Puig, 1928, p. 373].

En ese mismo año se creó la Dirección General de Escuelas Secundarias, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde la cual se pretendía ejercer un mayor control de este nivel de estudios en todo el país, y entre sus estrategias se pretendía uniformar el currículo para sus tres grados de enseñanza, para lo cual se convocó a una asamblea general con representantes de todas las entidades federativas, donde se concluyó que los planes de estudio de secundaria debían ajustarse para que fueran útiles, estableciendo un vínculo con la enseñanza técnica. Para 1932 se estableció el objetivo de que se articularan a la educación primaria (Zorrilla, 2004), con lo que fue consolidándose la función de este nivel de estudios como complementario a la educación inicial, mientras que al mismo tiempo se insistía en su función propedéutica para estudios superiores, con lo que las demandas sobre el currículo se hacían más complejas mientras que al mismo tiempo el gobierno federal cerraba los mecanismos de control sobre las instituciones de ese nivel controladas por los estados y los particulares al decretar, en 1935, que debían estar autorizadas por la SEP.

Las disputas sobre el currículo oficial de las escuelas secundarias estuvieron en el centro de conflictos políticos y sociales y en las negociaciones entre los gobiernos estatales y el federal, con la intervención de las universidades y el sector privado. Una de las cuestiones que se debatían era sobre su modalidad complementaria de una educación básica o

propedéutica hacia los estudios superiores. Este conflicto se resolvería parcialmente al crearse la modalidad de secundaria general frente a la de secundarias técnicas, y en 1968 la modalidad de telesecundaria para dar servicio a poblaciones rurales.

Jaime Torres Bodet fue más allá en este debate cuando, en su segundo periodo como secretario de Educación Pública (1958–1964), mencionó que la secundaria debía cumplir dos objetivos: ser una educación de “tránsito”, de preparación hacia los estudios superiores, o “terminal”, dotada de un carácter práctico y técnico para integrarse al trabajo. En este sentido, las escuelas secundarias, durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958–1964), ofertaban la siguiente formación:

- Preparación elemental para jóvenes
- Capacitación de trabajadores
- Reeducción de adultos
- Carreras cortas o industriales y comerciales (Puig, 1928, p. 119).

Con el paso del tiempo, la escuela secundaria sería una institución educativa clave para el sistema educativo mexicano y para su proyecto hegemónico de industrialización y urbanización nacional, que, dependiendo del proyecto político que cada gobierno en turno establecía, se modificaba o adaptada a los diferentes designios administrativos, educativos y políticos. Hasta este momento la enseñanza de la historia y el civismo era parte importante del currículo oficial.

La Escuela Normal Superior

Las instituciones para la formación de profesores en México comenzaron a establecerse tras la independización del país, a partir de la creación de la Compañía Lancasteriana y el establecimiento de la Escuela El Sol en la ciudad de México, entre las propuestas liberales para formar a los maestros en el método lancasteriano (Ducoing, 2004). Bajo este impulso, las entidades federativas abrieron escuelas Normales lancasterianas para la formación de maestros a través de la práctica de la enseñanza en escuelas primarias modelo acompañada de cursos teóricos (Arredondo, 2019). Este sistema de formación de maestros perduró hasta la última década del siglo XIX. Cuando las teorías pedagógicas cobraron importancia y reclamaron un lugar entre las ciencias positivistas, las escuelas Normales se concibieron como instituciones específicas para la formación de maestros de primaria, con un enfoque cientificista, laico, moderno. Así, en 1887 se fundó la primera Escuela Normal del Estado de Veracruz, en Xalapa, ligada a las concepciones de Enrique 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” (Arteaga y Camargo, 2009, p. 124). Siguieron la Escuela Normal de la ciudad de

México y muchas más en diferentes estados de la república. Estas instituciones estaban dedicadas a la formación de maestros para la educación elemental o primaria, mientras que los profesores de nivel intermedio (secundaria o preparatoria) seguían formándose en las instituciones superiores de estudios profesionales y universidades, contratados aún cuando sus estudios profesionales estuvieran inconclusos.

En 1910 se estableció la Escuela Nacional de Altos Estudios, proyecto de Justo Sierra que se integraría posteriormente a la Universidad Nacional de México, también creada en el mismo año. Estas instituciones continuaron operando a pesar del conflicto armado estallado ese mismo año. En la Constitución de 1917, resultado de la Revolución mexicana, el Estado asumió el control de la educación en el país. En 1921 el gobierno federal estableció la Secretaría de Educación Pública. Para 1924 la Escuela Nacional de Altos Estudios albergó la Facultad de Filosofía y Letras, la Escuela de Ciencias Aplicadas y la Escuela Normal Superior, esta última con el propósito de formar a los maestros de las escuelas secundarias, las Normales y los estudios profesionales de la propia universidad (Menéndez, 1996). Se ofrecían grados de profesor, maestro y doctor en Ciencias de la Educación.

En 1929 la Universidad Nacional obtuvo su autonomía, pasando a ser Universidad Nacional Autónoma de México, y por decreto presidencial se separaron la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior. A partir de 1934 el gobierno federal asumió el control de la formación de profesores de secundaria, recuperando “las atribuciones que había concedido a la Universidad en materia de formación de los profesores que de ella dependían” (Ducoing, 2004, p. 53). En 1936 se estableció el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria, que en 1942 retomaría el nombre de Escuela Normal Superior que había tenido dentro de la Universidad Nacional, pero ahora bajo el control directo de la SEP (Meneses, 2002, p. 293), nombre que sustenta hasta la fecha, en un edificio inaugurado en 1946.

En 1945 la SEP promovió un nuevo plan de estudios para los futuros profesores de secundaria con once especialidades: lengua y literatura españolas, física y química, ciencias biológicas, geografía, artes plásticas, inglés o francés, matemáticas, civismo, historia universal, historia de México, maestro de Normal y técnico en educación. A diferencia de los estudiantes de las escuelas Normales básicas, quienes para entonces podían ingresar con solo estudios secundarios, los estudiantes de Normal superior debían haber cursado el bachillerato, por lo que obtendrían un grado de licenciatura.

La Escuela Normal Superior fue la respuesta a la necesidad de preparar profesores para la educación secundaria debido a la expansión de las escuelas secundarias, pero también a la necesidad de un mayor control del sistema educativo por parte del gobierno federal, ya que hasta entonces los estudios profesionales estaban en manos de las universidades e institutos superiores de enseñanza, bajo el control de los poderes estatales, y eran esas

instituciones de donde provenían los profesores de segunda enseñanza y de preparatoria. Siguiendo el modelo de la ENS varias escuelas Normales superiores fueron establecidas por los gobiernos de los estados e incluso por organizaciones de particulares, siguiendo el currículo de la ENS, como las de Guadalajara, Saltillo o Guanajuato. Durante muchas décadas en las escuelas secundarias se contrataron tanto profesores egresados de la Normal Superior como de las instituciones universitarias. Lo que los distinguía era que los primeros tenían una formación preponderantemente pedagógica y los últimos de carácter disciplinar. Pero los egresados de las escuelas Normales lucharon por la exclusividad en las nuevas plazas para las escuelas secundarias y, después de una huelga estudiantil, para 1953 se logró, con apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que las plazas de secundaria fueran para egresados de la ENS. En 1956 emergió un movimiento magisterial que se manifestó públicamente en 1958 exigiendo mejores condiciones de contratación y salariales, en el que participaron los estudiantes de la ENS (Loyo, 1980). El movimiento magisterial fue reprimido violentamente, y se preparó el terreno para una nueva política educativa que incluyó la reforma curricular de las Normales superiores.

La especialidad del profesorado de historia para la escuela secundaria (1959)

El crecimiento demográfico, así como los factores económicos de desarrollo, condujeron a que, desde el inicio del sexenio de Adolfo López Mateos (1958–1964), se creara un plan educativo enfocado principalmente en la cobertura y expansión de la educación primaria. Entre 1930 y 1970 el número de estudiantes en secundarias que reportaba la SEP pasó de 17,392 a 1,102,217 (Zorrilla, 2004), por lo que se reclamaba un número cada vez mayor de profesores. El plan educativo fue oficialmente nombrado Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como “Plan de Once Años”, ya que “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 de una cantidad tan considerable desquiciara la economía nacional, se propuso escalonar el gasto en once años” (Solana et al., 2013, p. 270). Este proyecto educativo estuvo a cargo del entonces secretario de Educación Torres Bodet.

En ese mismo año se reformaron los planes y programas de estudio de las especialidades de la ENS, los cuales no se habían reformado desde 1945, por lo cual, antes de la reforma, existían dos programas para la impartición de historia en la educación secundaria: el primero era Historia universal y el segundo Historia de México. Para los programas de estudio de 1959 se hizo una sola especialidad del profesor en Historia.

Los programas de estudio de 1959 para la escuela secundaria buscaban establecer “un equilibrio armónico entre la preparación científica, técnica o artística propia de cada especialidad; la pedagogía general y específica; la de carácter cultural y la práctica docente de los futuros profesores” (SEP, 1964, p. 155). La Ley Orgánica de la Educación Pública (LOEP) que estuvo vigente de 1942 a 1973, en el artículo 42, fracción V, inciso C, establecía que la escuela Normal tendría una serie de finalidades, entre las cuales destacan “elear y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados” y “formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico” (DOF, 1942, p. 23).

Los aspirantes que podían ingresar a la ENS debían haber “ejercido el magisterio por un tiempo menor de 4 años en la educación primaria [...] también impartirse a bachilleres o profesionistas que hayan cursado estudios y realizado prácticas de docencia” (DOF, 1942, p. 23). Se establecieron este tipo de requisitos para el ingreso porque la ENS era considerada como enseñanza de nivel superior dentro del sistema educativo, a diferencia de la Normal básica, ya que la formación de profesores de primaria se consideraba parte de la enseñanza media.

Las especialidades que se impartían en la ENS fueron: Matemáticas, Dibujo Técnico y de Precisión, Física y Química, Biología, Geografía, Historia, Educación Cívica y Social, Inglés, Francés y Lengua y Literatura (SEP, 1984). Los programas de estudio de 1959 de la especialidad de Historia se muestran en la Tabla 1.

Para poder realizar un análisis comparado entre los programas de estudio de 1959 y 1976, organizamos su contenido en cuatro ejes formativos, y los definimos como el conjunto de asignaturas por cursar que tienen una finalidad formativa común: el primero es el eje disciplinar, que son las asignaturas encargadas de dotar al futuro profesor de conocimientos de la disciplina que va a enseñar en secundaria, en este caso la de historia. El segundo eje es el psicopedagógico, que consiste en las materias dedicadas al estudio sobre a quién enseñar (adolescente) e implica no solo a quién sino cómo enseñar, es decir, sujetos de enseñanza, teorías pedagógicas, técnicas, estrategias, medios y métodos de enseñanza en términos generales. El tercero es el orientado a la didáctica de la disciplina, que, si bien es parte de la pedagogía, se diferencia de esta ya que estaría orientado a las formas específicas de enseñanza dentro de un área del conocimiento, al contener asignaturas para la enseñanza de la disciplina, en este caso historia, y aplicación. Y el cuarto es el enfoque socioeducativo, en el cual se estudian contenidos relacionados con el conocimiento social e institucional de la educación. Esta categorización de los contenidos educativos nos ha permitido visualizar con claridad las diferencias significativas entre dos planes de estudios elaborados en dos contextos históricos diferentes. Esta metodología fue utilizada con un potencial heurístico muy valioso por otros autores para comparar de

Tabla 1.
Programas de estudios del maestro en Historia de 1959

Año	Asignatura
Primero	Conocimientos de los Adolescentes Psicotécnica Pedagógica Lengua Extranjera. 1er. Curso Primer Curso de Historia General Arqueología
Segundo	Educación de los adolescentes Didáctica General Lengua Extranjera. 2° Curso Segundo Curso de Historia General Primer Curso de Historia de México
Tercero	Materia Pedagógica Optativa Didáctica de la Especialidad 1er. Curso Tercer Curso de Historia General Segundo Curso de Historia Historia de América Historia de la Cultura Española
Cuarto	Política Educativa de México Didáctica de la Especialidad 2°. Curso Cuarto Curso de Historia General Tercer Curso de Historia de México Materia Optativa de la Especialidad Materia Optativa de la Especialidad
Materias optativas de la especialidad	Geografía Histórica Curso Monográfico de la Revolución Mexicana Sociología Filosofía de la Historia Historia del Arte Historia Contemporánea Historia de las Doctrinas Económicas

Fuente: SEP, 1984, pp. 388-389.

una manera crítica planes de estudios para la formación de docentes de secundaria en dos contextos nacionales diversos, dentro de un mismo espacio temporal (Juárez, 2014; Juárez et al., 2014).

Para visualizar y dimensionar los cuatro ejes formativos elaboramos la Tabla 2, donde se clasifican las asignaturas de los programas de estudio de 1959.

Estos cuatro ejes formativos en su conjunto incluyen todas las asignaturas de la formación docente a excepción de las asignaturas optativas. Las materias referentes al

Tabla 2.
Ejes formativos de los programas de estudio del profesor de Historia 1959

Ejes	Asignaturas	
Disciplinar	Primer curso de historia general Arqueología Segundo curso de historia general Primer curso de historia de México Tercer curso de historia	Historia de América Historia de la cultura española Cuarto curso de historia general Tercer curso de historia de México Dos materias optativas de la especialidad
Psicopedagógico	Conocimientos de los adolescentes Psicotécnica pedagógica Didáctica general	Educación de los adolescentes Materia pedagógica optativa
Didáctica de la disciplina	Didáctica de la especialidad 1er. curso	Didáctica de la especialidad 2do. curso
Socioeducativo	Política educativa de México	

Fuente: Elaboración propia con información de la SEP, 1984, pp. 388-389.

eje disciplinar conforman la mayor parte del plan de estudios; es decir, los contenidos de Historia están presentes en el mayor número de asignaturas, que están divididos principalmente en Historia general (universal) e Historia de México. En el eje psico-pedagógico se incluye el estudio de los adolescentes a través de la psicología aplicada a la educación, didáctica general y técnicas pedagógicas. La optativa en pedagogía se podría elegir entre otras de carácter general ofrecidas en la misma institución, abiertas también a otras especialidades disciplinarias. La didáctica de la disciplina constituye el eje formativo con un menor número de asignaturas, pero está presente en dos años de los cuatro años de la especialidad, excepto por el eje socioeducativo que incluye solo una asignatura, o sea, solo se imparte una asignatura que permita al futuro docente conocer el medio institucional y social de su futura labor magisterial. Estos programas de estudios para la formación del profesorado de Historia debían responder a las necesidades de la educación secundaria.

En 1960 se reformaron los programas de estudio de la educación secundaria, entre cuyas finalidades se debía fomentar en los estudiantes "el civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto para los valores de la cultura humana". Además, la formación de profesores debía estar centrada "en el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República y de las organizaciones internacionales de que México forma parte, vigorizando en su espíritu el sentimiento de la unidad nacional" (SEP, 1964, p. 132). Esta formación docente estaba orientada a la capacitación para llegar a ser formadores del alumnado de las escuelas secundarias, impartiendo las materias vigentes en

ese momento. En cada uno de los tres grados de la secundaria se estudiaba un curso de historia, en primer año se impartía la asignatura de Historia universal, en segundo año Historia de México y en el tercer año Historia contemporánea: México y el mundo en el siglo XX (SEP, 1964).

Aunque es de suponerse que la formación de los profesores debía corresponder a los contenidos de la secundaria, con lo anterior puede observarse que no era así, pues no se ofrecían los espacios curriculares obligatorios para los futuros profesores de Historia a fin de impartir la asignatura “Historia contemporánea: México y el mundo en el siglo XX”, del tercer grado de secundaria, ya que, como se muestra en el plan de estudios de la especialidad en Historia de 1959 (Tabla 1), a menos que los y las estudiantes normalistas buscaran esos contenidos —y estos estuviesen disponibles— en los dos espacios curriculares optativos que se consideraban. Para entonces ya se llevaba un solo plan de estudios homogéneo en las secundarias del país, aunque fueran de diverso tipo de sostenimiento, públicas y privadas, federales y estatales. Las secundarias técnicas seguían otro currículo. En las secundarias identificadas como generales, por lo regular se recibía a jóvenes de entre 12 y 15 años, y para entonces se habían expandido notablemente en el país, por lo que la demanda de docentes en las diferentes especialidades requeridas se había incrementado, y estos se contrataban entre los egresados de las Normales superiores y los estudiantes con carreras terminadas o inconclusas provenientes de las universidades.

La especialidad para el profesorado de ciencias sociales en educación media

Durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964–1970) se emprendió un estudio sobre la situación educativa del país bajo la dirección del secretario de Educación Agustín Yáñez. Para entonces

...se había instalado desde 1965 una comisión para analizar los problemas que aquejaban al sistema educativo y buscar soluciones. El estudio presentado tres años más tarde, con propuestas concretas para una reforma integral, quedó archivado al estallar cuatro meses después el conflicto estudiantil [Greaves, 2011, p. 206].

En este sentido, no existieron cambios importantes en la educación en lo que restó de ese sexenio. No obstante, tras asumir la presidencia Luis Echeverría Álvarez (1970–1976), ante la ola de descontento social derivada del movimiento estudiantil de 1968, se buscó restablecer la legitimidad política y social del gobierno federal y algunos estatales, que había sido deteriorada como

...producto de la represión en Tlatelolco que hizo daño irreparable a la imagen del Estado, las respuestas de Echeverría son una prédica igualitaria que se regodea en el contacto con las masas, la campaña de reconquista dirigida a las comunidades universitaria e intelectual para cooptarlas en la mejor tradición priista [Mabire, 2003, p. 22].

En su política de gobierno, Echeverría Álvarez procuró una mayor apertura democrática y “recurrió a una retórica izquierdizante, tanto para neutralizar el descontento como para encauzar las inquietudes” (Vázquez, 2011, p. 220). El gobierno intentó hacer diferentes cambios políticos, sociales y educativos con el objetivo de reducir al máximo el descontento social. En el terreno de la educación, en “los primeros meses [del gobierno de Echeverría] se creó una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, se organizaron muchas reuniones y seminarios y se solicitaron sugerencias y críticas; y si bien el proceso seguido hacia esperar un plan global de reforma, se prefirió la estrategia de empezar a actuar sin formular un plan de conjunto” (Latapí, 1975, p. 1329). Dicha reforma estaba encaminada, principalmente, a la educación primaria, secundaria y Normal, incluyendo la superior.

En su primer informe de gobierno en 1971, el presidente Echeverría mencionó que

...la educación es un hecho profundamente revolucionario. Nada propicia más la igualdad de oportunidades que la ampliación del sistema educativo. Ningún fundamento mejor para la democracia que la ilustración de los ciudadanos y ningún camino más efectivo para la justicia social que la elevación de la capacidad productiva de cada trabajador y el ejercicio consciente de sus derechos [2006(1971), p. 18].

Continuando con su primer informe de gobierno el presidente también dijo que

Reitero que si no creyéramos en el maestro no tendríamos fe en la educación, pero que, si el maestro no creyera en la nobleza de su tarea, haría naufragar la mejor esperanza del país. (Aplausos 14 segundos). Es preciso fortalecer su posición en la sociedad y alentarlos para que no abandone el estudio y pueda dedicarse por entero a su vocación [2006(1971), p. 19].

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la admisión de estudiantes aumentó considerablemente y en particular se incrementó la proporción de mujeres que ingresaron a estudios superiores; sin embargo, esto tenía un objetivo, según Bernardo Mabire:

...al aumentar la población universitaria y la matrícula de preparatorias que se hacen depender directamente de la UNAM con el argumento de elevar su calidad, pretexto que disfraza el objetivo político de apaciguar a jóvenes de clase media ansiosos de ascender gracias a un título universitario [2003, p. 35].

La Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa creada en el gobierno de Echeverría entregó un informe que sirvió como base para iniciar el proceso de reforma a los programas de estudio de la educación primaria en 1972. Es así como se emprendió por parte del gobierno una reforma educativa, siendo secretario de la SEP Víctor Bravo Ahuja, la cual consistió básicamente 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; en el aspecto político, establecer grandes políticas y orientaciones del desarrollo social, pues el régimen de Echeverría trató de reformar la educación, conforme a un proyecto de nación [Meneses, 2009, p. 173].

La reforma comenzó a aplicarse primero en la educación primaria en 1972, la justificación fue "por ser este nivel educativo el único que, hasta el momento, tiene carácter obligatorio y porque en él se recibe la formación básica que ha de servir para estudios posteriores y en el trabajo" (SEP, s.f., p. 60). Los principales cambios fueron pedagógicos y de organización curricular, además las asignaturas fueron agrupadas para convertirse en áreas. Posteriormente ocurrió lo mismo con la educación secundaria dos años más tarde. Por lo tanto, la educación Normal básica sufrió modificaciones curriculares en 1974, y la Normal superior en 1976. Con la reforma pasó a ser maestro de la especialidad en Ciencias Sociales sustituyendo a la especialidad de profesor de historia, dotando así a los profesores con conocimientos multidisciplinarios no solo en historia, sino también en geografía, demografía, economía, antropología, derecho, entre otros; favoreciendo así a la reflexión y el conocimiento sobre la realidad social compleja.

En palabras de Roberto González Villarreal, "la reforma curricular fue distinta a las anteriores, desde su planeación hasta su organización, responsables y, desde luego, contenidos y estrategias. La reforma implicó también una modificación en los mecanismos de participación e instrumentación de la política educativa" (2018, p. 108). La mayoría de los cambios educativos, así como la esencia de la reforma educativa del sexenio de Echeverría quedarían inscritos en la nueva Ley Federal de Educación Pública (LFEP) de 1973, la cual sustituía a la LOEP de 1942.

En 1975 se reformó el currículo de la educación Normal superior bajo un nuevo esquema de estructura curricular por áreas. Como hemos explicado anteriormente, la transformación del profesor de Historia al profesor de Ciencias Sociales no solamente obedeció a una renovación de la formación docente, sino que también atendió a situaciones azarosas dadas por la coyuntura política y social del movimiento estudiantil del 68. En este contexto, la

administración de Echeverría “se había propuesto renovar los ejes ideológicos para que sirvieran como elemento de unificación para presentar el cambio” (Villa, 2011, p. 166). Esto representó un intento para dar un nuevo impulso al discurso político a través de la reivindicación de la importancia de la educación.

El nuevo currículo para la formación de profesor de Ciencias Sociales estuvo acompañado por los siguientes objetivos:

- Conseguir que en la formación de los profesores se fortalezca su carácter de educadores, por encima de su función de instructores.
- Lograr que los planes y programas destinados a la formación del profesorado de educación secundaria, consideren la formación común básica de los aspirantes en los campos humanístico, científico y psicopedagógico a fin de que, sumada a una formación especializada por áreas de aprendizaje, permita al maestro desarrollar su labor por áreas o por asignaturas afines y aumentar sus posibilidades escalafonarias.
- Incluir en los programas de didáctica de la educación Normal superior objetivos referentes a las técnicas de enseñanza abierta, técnicas dinámicas grupales y personales y todas aquellas técnicas para la conducción del aprendizaje que demuestren su eficacia en el campo educativo.
- Proporcionar a los alumnos de Educación Normal Superior y a los maestros de enseñanza media básica en servicio, una preparación sólida, relacionada a las necesidades de desarrollo de los adolescentes respecto de la educación sexual, a fin de que puedan orientarlos en sus responsabilidades presentes y en el futuro ejercicio de una paternidad responsable (CNTE, 1974, p. 8).

Además se continuó con el requisito de que para poder ingresar a la ENS se requería “como antecedente propedéutico, certificado completo de estudios de bachillerato o los declarados equivalentes por las instituciones autorizadas legalmente” (DOF, 1976). Con esta nueva ley el sistema educativo se organizaba de la siguiente manera: en la educación elemental lo formaban preescolar y primaria; educación media lo conformaban secundaria y bachillerato, y en la educación superior se ubicaban la licenciatura y los grados de posgrados.

Según la LFEP, en el capítulo II, artículo 18: “En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades” (DOF, 1973, p. 35). En el acuerdo para la modificación de los planes de estudio de 1976 en la formación de profesores se sugería “adoptar una formación básica común de los alumnos en los campos humanístico, científico y psicopedagógico y una formación especializada por áreas de aprendizaje, para que el egresado pueda ejercer su labor en escuelas por áreas o por asignaturas” (DOF, 1976), además de desarrollar tres aspectos: “metodología didáctica e investigación científ-

fica; formación científica y aplicación práctica” (DOF, 1976). Las especialidades ofrecidas para otorgar la licenciatura en Profesor de Educación Media eran Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera y Orientación Escolar. Dos núcleos integraban los conocimientos antes dispersos en varias disciplinas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, mientras las otras unidades curriculares mantenían un carácter instrumental como medios de aprendizaje y de comunicación, pero también con contenidos cognitivos propios, Español, Lengua extranjera (todavía no afloraba el respeto e interés por el aprendizaje de otras lenguas de México) y Matemáticas, desde luego, además de una especialidad de apoyo a la formación que era Orientación Escolar.

La conformación de los programas de estudio de la especialidad en Ciencias Sociales de 1976 se organizó como se describe en la Tabla 3.

Las asignaturas que se observan en este plan de estudios, como Español, Matemáticas y Lengua extranjera (Inglés), están presentes en todas las especialidades de la Normal superior. Algo relevante en esta nueva malla curricular fue la inclusión de dos asignaturas para el proceso de titulación, haciendo cumplir con ello las recomendaciones del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) de “establecer en las escuelas normales

Tabla 3.
Programa de estudio de educación media,
especialidad en Ciencias sociales (1976)

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Psicología I	Psicología II	Psicología III	Psicología IV
Tecnología educativa I	Tecnología educativa II	Matemáticas III	Matemáticas IV
Matemáticas I	Matemáticas II	Lengua extranjera I	Lengua extranjera II
Español I	Español II	Español III	Español IV
Sociología	Antropología	Demografía	Geografía I
Ciencias Sociales y su Didáctica I	Ciencias Sociales y su Didáctica II	Ciencias Sociales y su Didáctica III	Ciencias Sociales y su Didáctica IV
Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Filosofía de la educación I	Filosofía de la educación II	Legislación educativa	Administración educativa
Lengua extranjera III	Lengua extranjera IV	Historia de la educación I	Historia de la educación II
Ciencias naturales I	Ciencias naturales II	Ciencias naturales III	Ciencias naturales IV
Historia I	Historia II	Ciencia política I	Ciencia política II
Geografía II	Economía I	Economía II	Derecho
Ciencias sociales y su didáctica V	Ciencias sociales y su didáctica VI	Actividades de titulación I	Actividades de titulación II

Fuente: SEP, 1976, p. 17.

superiores, un sistema de titulación que permita a los maestros en servicio, obtener su título por procedimientos idóneos y expeditos” (CNTE, 1974, p. 7). Analizamos la estructura de este nuevo plan de estudios como se muestra en la Tabla 4 a partir de la categorización que realizamos para el análisis del plan de 1959, es decir, en cuatro ejes formativos, con la finalidad de poder destacar el peso específico de cada orientación formativa, así como qué cuestiones y elementos cambiaron y/o se mantuvieron, siempre con la mira de enfocarnos a la comprensión del perfil de docente de Historia o Ciencias Sociales que se estaba formando.

La categorización de los cuatro ejes formativos permitió visualizar cómo el eje disciplinar, referente a las ciencias sociales, con doce asignaturas, se mantuvo como el eje de mayor peso en el currículo del futuro profesor; en principio podría decirse que equilibrado por la pertinencia de las asignaturas relacionadas con dicha área. En cuanto el eje formativo psico-pedagógico, con seis materias, puede observarse que disminuyó su peso específico en el currículo a favor de la didáctica propia del área, que incrementó el número de materias de dos que tenía en el plan de 1959 a seis en este plan de estudios, mostrando la importancia no solo del área disciplinar sino de las formas particulares para enseñarla. Por su parte el eje socioeducativo, que en nuestra categorización estaría encaminado a preparar al profesor para desempeñarse en el medio, incluye ahora dos asignaturas, pero con una visión formalista de ese medio, ignorando todavía el medio social de los educandos y de su labor como docente.

Tabla 4.
Ejes formativos de los programas de estudio del profesor de Ciencias sociales (1976)

Ejes	Asignaturas	
Disciplinar	Sociología	Historia II
	Antropología	Economía I
	Demografía	Ciencia política I
	Geografía I	Economía II
	Historia I	Ciencia política II
	Geografía II	Derecho
Psicopedagógico	Psicología I	Tecnología educativa II
	Tecnología educativa I	Psicología III
	Psicología II	Psicología IV
Didáctica de la disciplina	Ciencias sociales y su didáctica I	Ciencias sociales y su didáctica IV
	Ciencias sociales y su didáctica II	Ciencias sociales y su didáctica V
	Ciencias sociales y su didáctica III	Ciencias sociales y su didáctica VI
Socioeducativo	Legislación educativa	Administración educativa

Fuente: Elaboración propia, SEP, 1976.

Es de suponerse que el currículo para la formación de profesores debió estar acorde con la reforma a la educación secundaria de 1974, en tanto la educación secundaria se organizaría de manera curricular bajo dos estructuras educativas: una por asignaturas y otra por áreas, esto debido a que

...se pueden aplicar a modalidades escolares y extraescolares, permiten el tránsito fluido del educando entre tipos, modalidades y grados del sistema, hacen posible la correlación de materias afines, y puede responder a las características del medio y a los intereses y necesidades de los educandos [CNTE, 1974, p. 9].

Este tipo de modalidades consistía en enseñanza por áreas, que en primer grado se impartía Ciencias Sociales y en la modalidad de enseñanza por asignaturas solo Historia (DOF, 1974, p. 8).

Estos programas de educación secundaria dejaban atrás conceptos tradicionales como el del

...mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana, para dar paso a otros que formaran las nuevas generaciones para asumir su propio aprendizaje, que les permitiera adquirir una conciencia histórica y desarrollara en ellas actitud crítica y científica ante el mundo [Villa, 2011, p. 167].

Además, dicho programa dio continuidad a la política educativa y a la idea de que la educación secundaria es el tránsito para acceder a la educación superior o terminal, y así integrarse a las actividades productivas (CNTE, 1974).

El sexenio de Echeverría y los intentos por reconciliar al país a través de acciones que buscaron impulsar la educación y de un discurso político más igualitario se vieron opacados por “el desgaste del modelo económico, sumado a las consecuencias del endeudamiento externo y del financiamiento inflacionario, [crearon] un clima tenso en el que se [desató] la especulación, se [devaluó] el peso después de casi veinte años de estabilidad cambiaria, y el régimen de Echeverría [terminó] en caos” (Mabire, 2003, p. 35). Si bien este discurso no logró crear esa revolución educativa propugnada durante el sexenio de Echeverría, sí podemos observar que, en cierta medida, se consiguió en la formación del profesor de ciencias sociales una preparación sui géneris en la historia de la formación de profesores para la educación secundaria, por la manera de integrar las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales en la formación de profesores.

Hay una cuestión fundamental que amerita estudios más profundos que se remontan al origen y a los autores de esta reforma curricular por áreas en vez de disciplinas y sus motivaciones. La fragmentación del conocimiento de la sociedad en disciplinas, desde nuestra perspectiva, impide la concepción de lo social como un todo y dificulta comprender

las relaciones entre determinantes que explican los procesos socio-históricos complejos, y por consiguiente no favorece posicionamientos políticos críticos ni la acción social. Una visión por áreas que integra diferentes aspectos de la realidad natural y social anteriormente divididos en disciplinas, podría haber sido la oportunidad para una formación integral, crítica y propositiva. Pero, ¿hasta dónde los formadores de estos formadores estaban preparados para asumir este reto de integrar conocimientos dispersos?, ¿y desde qué enfoque epistemológico podrían ser abordados conocimientos complejos con una aspiración totalizadora? ¿De dónde vino esta (desde nuestra perspectiva) concepción integradora del conocimiento y de los procesos de aprendizaje? Se ha criticado el reformismo educativo gubernamental, pero quizás omitiendo subrayar momentos de quiebre epistemológico radical como el que subyacía en estas reformas curriculares. Quizás por eso no se mantuvieron por mucho tiempo y se regresó a la fragmentación pero no solo en las reformas futuras sino en este mismo periodo, al mantenerse dos visiones que coexistieron formalmente: la que abordaba el conocimiento socio-histórico por áreas que conectaban elementos que en la realidad están conectados, como geografía historia o economía, y la que mantenía la visión disciplinar segmentando la realidad social para abordarla en fragmentos pero sin la oportunidad de realizar posteriormente una síntesis de esos fragmentos. El movimiento de los sesenta y la emergencia de nuevos autores y nuevas concepciones sobre el mundo y el papel de los sujetos en la historia permearon esta reforma curricular, en áreas del conocimiento; sin embargo, la división curricular de las materias en disciplinas para la secundaria se mantuvo por presiones políticas que ameritan también otra investigación, pues sobre todo desde las escuelas particulares y sectores conservadores favorecieron la continuidad de las tradiciones curriculares.

Si bien estas reformas curriculares pudieron haber impactado la formación de los jóvenes futuros docentes, que además habían vivido las convulsiones político-sociales de los 60s y 70s, comprendemos y somos conscientes de las distancias que hay entre el currículo prescrito, el currículo vivido y el currículo oculto, así como entre los estudios profesionales del futuro educador y su práctica docente vivida en el campo de la educación secundaria.

Comparación de los contenidos de los planes de estudio 1959 y 1976

Los métodos comparados en educación han sido utilizados desde el siglo XIX para contrastar sistemas y prácticas educativas entre naciones, ya que permiten también visualizar con mayor claridad las semejanzas y diferencias entre elementos específicos en un mismo lugar, pero en temporalidades distintas, en nuestro caso los planes de estudio para la formación de docentes de secundaria en la especialidad de historia y ciencias sociales.

En este trabajo ofrecemos una primera aproximación a un análisis comparado del currículo resultante de la reforma de 1959 y la de 1974, manteniéndonos enfocados en la formación de los profesores de historia y ciencias sociales. En la Tabla 5 hemos anotado el número de materias que se agrupan en los cuatro ejes formativos que hemos definido desde el principio, en ambos momentos.

Tabla 5
Comparación del número de materias
por ejes formativos en dos planes de estudio

Ejes formativos	Número de asignaturas de los programas de estudios 1959	Número de asignaturas de los programas de estudios 1976
Disciplinar	10	12
Psicopedagógico	5	6
Didáctica de la disciplina	2	6
Socioeducativo	1	2
Total de materias	18	26

Fuente: Elaboración propia, SEP, 1976.

Como puede observarse, hay un incremento absoluto en el número de asignaturas que se llevan. Encontramos dos materias más en el eje disciplinar, una más en el eje psicopedagógico, pero cuatro más en la didáctica propia de la disciplina o el área a enseñar, lo que nos parece ya muy significativo. El eje socioeducativo se incrementa en una sola asignatura, que no cambia la índole instrumental de esas materias (sistema educativo, primero; legislación educativa y administración educativa, después), sin llegar aún a abordar las problemáticas del medio social y cultural en que se desempeñarán los futuros docentes. Eso refleja que todavía se concibe el aprendizaje como un problema de los individuos y no como un problema que tiene que ver con las condiciones socioeconómicas de los educandos y las políticas institucionales. Lo que nos interesa destacar aquí es que de todas formas ha habido un avance en las concepciones sobre las competencias profesionales que deben tener los futuros docentes, no solo pedagógicas, sino sobre todo en la disciplina o área de su especialidad y las maneras de enseñarla, lo que encierra una valorización de la función del enseñante, en ocasiones olvidada por futuras reformas. Hay muchos otros elementos que podrían compararse, como el número de créditos del conjunto de cada eje formativo, el tiempo y recursos destinados al estudio de las diversas materias, los medios de enseñanza, y algo que a nuestro parecer es fundamental, el perfil de los docentes que formarán a los futuros docentes. ¿De qué valdría ampliar el eje disciplinar y

el de didáctica de la disciplina si no hay un profesor con el dominio de esos temas, con la formación específica en la especialidad para enseñar en las escuelas Normales superiores? ¿De qué serviría si los profesores con perfil de pedagogía son los que enseñan contenidos de historia? Y peor aún, ¿de qué serviría esta formación especializada si a la hora de las contrataciones en las escuelas secundarias privan mecanismos que no tienen que ver con el perfil idóneo para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? Esas cuestiones por ahora quedarán pendientes.

Reflexiones finales

Los procesos de formación de docentes dependen en gran medida del proyecto de nación, de los planes generales y estrategias del gobierno en turno, las políticas educativas y las negociaciones que se logran entre sectores; son, a fin de cuentas, una expresión de las relaciones de poder. Consecuentemente, las reformas curriculares responden a directrices políticas antes que a principios educativos y necesidades sociales. Si hubo una ruptura en la manera en concebir la malla curricular de los futuros docentes, puede deberse a los espacios de poder desde la izquierda que permitieron los intentos de legitimación del gobierno de Echeverría, que lo obligaron a buscar en la educación una reorientación discursiva, de apertura, inclusión y de relativo sentido social y científico. Uno de dichos intentos sucedió con el cambio pedagógico, cuyo objetivo fue formar un nuevo ciudadano, y dentro de esta nueva reorientación ocurrieron estos cambios curriculares, entre los que consideramos de suma importancia el paso de una estructura disciplinar hacia las divisiones curriculares en áreas del conocimiento. Esto ocasionó que, en el caso específico del profesor de la especialidad en historia, se transformara en profesor de ciencias sociales.

¿Qué sincronía se manifiesta entre las reformas curriculares en educación secundaria y en la formación de docentes para secundaria? Con respecto a la reforma de 1959 se constató que primero se reformaron los programas de estudio para la formación de profesores de secundaria y posteriormente los de la educación secundaria para alinearlos con aquellos; caso contrario fue la reforma impulsada en 1974, que, por la cual se reformó la educación secundaria y, después, las especialidades de la Escuela Normal Superior. ¿Qué efectos puede tener esto en la escuela secundaria, en la que se cambió el currículo pero los docentes no tuvieron una formación acorde? Pero, aunque se hayan reformado los programas de formación profesional para los futuros docentes, estos no llegarán a las aulas hasta que hayan concluido sus carreras y en ocasiones mucho después, debido al azaroso trayecto para colocarse en los puestos de trabajo. Así que pareciera ser que la solución a esta falta de sincronía va por otro camino y tiene que ver con una implementación acorde de programas de formación continua para los docentes en servicio.

Las carreras de nivel licenciatura que se han ofrecido para la formación de los docentes de secundaria han permitido su profesionalización en diferentes especialidades, delimitadas en su ejercicio y atribuciones. La obtención del título supuestamente acredita "el dominio de un cuerpo exclusivo de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores –o de competencias" (Arredondo, 2009, p. 9). Solo estudios más precisos sobre los perfiles de egreso y desempeño, o al menos evaluaciones de sus alumnos con respecto a sus conocimientos y gusto por esos campos del conocimiento podrían permitir afirmar que esas condiciones de profesionalización se cumplían para el caso de los profesores de historia o ciencias sociales. Lo que observamos en la comparación de ambos planes de estudio es un tránsito favorable hacia este objetivo, es decir, hacia un equilibrio entre pedagogía, disciplina y su enseñanza, y un andar, aún muy tímido, hacia el conocimiento institucional y social de la educación.

No hemos encontrado estudios que den cuenta de si el paso a una estructura por disciplinas hacia una estructura por áreas ha sido más conveniente para el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, pero suponemos que el cambio del enfoque epistemológico pudo ser muy significativo. En efecto, pasar de los planes de 1959 surgidos todavía en el periodo de posguerra, en el llamado periodo de "unidad nacional", cuando se exaltaba el nacionalismo, el respeto a la familia patriarcal y el amor a la patria, a los planes de 1976, surgidos después de los convulsos años de los movimientos sociales de los 60s y principios de los 70s, facilitaría la comprensión de la realidad social, esto es, como algo complejo con múltiples determinaciones y no como algo fragmentado en parcelas de conocimiento, carentes de una síntesis. Es de esperarse que esta comprensión de lo social como un todo complejo y diverso favorecería la formación de competencias ciudadanas y una acción política acorde. Una excelente veta exploratoria serían las experiencias de los profesores formados en esos dos modelos, en esos dos contextos.

Otra ventaja del plan de 1976 sobre el plan de 1959 es que los futuros docentes de secundaria recibirían una formación más integral, dotada de un fuerte componente para asignaturas básicas para el aprendizaje propio, como matemáticas y español. Y, además, ¿qué pasó con los conflictos surgidos por la contratación exclusiva de profesores egresados de Normal superior frente a otras formaciones?

La formación del maestro de ciencias sociales continuó hasta 1999, año en que se reformaría la educación Normal superior regresando a la especialidad de Historia por efectos de la llamada "modernización de la educación", que para los años noventa, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la educación secundaria regresó a las asignaturas tradicionales, por disciplinas y no por áreas, provocando un desfase entre la formación docente y las asignaturas a impartir.

Referencias

- Alvarado, M. L. (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. IISUE.
- Alvarado, M. d. L. (2008). ¡Cuesta arriba! La incorporación de las mexicanas a las aulas de la ENP y al ejercicio de las carreras liberales. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 171-189). UPN/Santillana.
- Arredondo, A. (2007). Políticas educativas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 37-62. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-37.pdf>
- Arredondo, A. (2009). *Historia de instituciones y de profesiones de maestros*. Juan Pablos Editor.
- Arredondo L., M. A. (2019). Cómo fue emergiendo y como fue sedimentándose el oficio femenino de enseñar. El caso de México. En T. González Pérez, *La educación de las mujeres en Iberoamérica* (pp. 109-142). Tirant Humanidades/Gobierno de Canarias.
- Arredondo López, M. A. (2008). El proyecto educativo de la modernidad para los jóvenes. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 63-76). UPN/Santillana.
- Arredondo López, M. A. (2008). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. UPN/Santillana.
- Arredondo López, M. A. (2008). Introducción. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 7-19). UPN/Santillana.
- Arredondo López, M. A. (2008). Latín y filosofía: el mundo de los jóvenes estudiantes de la modernidad en Chihuahua (1827-1892). En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 151-170). UPN/Santillana.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). 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*, 2(3), 121-133.
- Berdejo B., M. d. C. (2002). *La incursión de las mujeres mexicanas en la Escuela Nacional Preparatoria durante el Porfiriato* [Tesina]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/18424.pdf>
- Camacho García, M. P. (2008). La escuela secundaria: ¿una posibilidad educativa para las mujeres? (1925-1940). En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 293-318). UPN/Santillana.
- Cárdenas Castillo, C., y Peregrina, A. (2008). La enseñanza secundaria en Guadalajara durante el siglo XIX. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 125-150). UPN/Santillana.
- CNTE [Consejo Nacional Técnico de la Educación] (1974). Conclusiones y recomendaciones de la Asamblea Plenaria sobre Educación Media Básica, del Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Revista de la Educación Superior*, 3(4), 80-99. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista12_S2A2ES.pdf
- Díaz Barriga, A. (2019). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1942, ene. 23). *Ley Orgánica de la Educación Pública*. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diar=190763&pagina=2&seccion=2

- DOF (1973, nov. 29). *Ley Federal de Educación*. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4647532&fecha=29/11/1973&cod_diario=200046
- DOF (1974, sep. 11). Acuerdo número 16362 por el que se autorizan los programas generales de estudio para la Educación Media Básica o Educación Secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=202752&pagina=8&seccion=0
- DOF (1976, nov. 25). Acuerdo número 15019 por el que se autoriza para ser aplicados por los establecimientos escolares que forman parte del Sistema Educativo Nacional, los planes de estudios de educación normal a nivel de licenciatura, en las especialidades de tipo medio. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4855731&fecha=25/11/1976#gsc.tab=0
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39–56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>
- Echeverría Á., L. (2006[1971]). *Primer Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Luis Echeverría Álvarez 1° de septiembre de 1971*. Cámara de Diputados LX Legislatura, Centro de Documentación, Información y Análisis.
- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970–1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95–118. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Greaves, C. L. (2011). La búsqueda de la modernidad. En D. Tanck Estrada (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 188–216). El Colegio de México.
- INEHRM [Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México] (2003). *Lázaro Cárdenas: modelo y legado* [t. 3]. INEHRM.
- Juárez Eugenio, M. R. (2014). *La formación de docentes de matemáticas en Francia y México* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Juárez, M., Arredondo, A., y Pluvinaige, F. (2014). Etude comparée de la formation initiale de professeurs de mathématiques en France et au Mexique. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 19, 251–283. https://mathinfo.unistra.fr/websites/mathinfo/irem/Publications/Annales_didactique/vol_19/adsc19-2014_012.pdf
- Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952–1975). *Comercio Exterior (Banco Nacional de Comercio Exterior)*, 25(12), 1323–1342. <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf>
- Lazarín Miranda, F. (2008). El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 249–269). UPN/Santillana.
- Loyo B., A. (1980). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Era.
- Loyo B., E. (2008). La escuela secundaria socialista en México. ¿Una opción de educación popular? (1925–1940). En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 271–291). UPN/Santillana.
- Mabire, B. (2003). *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano 1970 a 1997*. El Colegio de México.
- Menéndez M., L. (1996). Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudio, títulos y grados 1910–1994 [Tesis de Doctorado]. FFyL, UNAM.

- Meneses Morales, E. (2009). *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964, la problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes* [vol. III]. Universidad Iberoamericana.
- Puig Casauranc, J. M. (1928). *El esfuerzo educativo en México (1924-1928)* [t. I]. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Ramos L., M. P. (2020). *La Escuela Nacional Preparatoria. Un sistema adaptativo complejo*. UNAM. <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/LaENP.pdf>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1964). *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. SEP. <https://play.google.com/books/reader?id=lha5AAAAIAAJ&pg=GBS.PA132&hl=es>
- SEP (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (síntesis documental)*. Consejo Nacional Técnico de la Educación. <https://play.google.com/books/reader?id=iOMmAQAAIAAJ&pg=GBS.PA388&hl=es>
- SEP (s.f.). *Informe de labores 1970-1976*. SEP, Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa, Departamento de Sistematización de Información.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (2013). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Staples, A. (2008). Reparos, reajustes y redefiniciones en la escuela secundaria mexicana, de la Independencia a la Guerra de Reforma. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 109-123). UPN/Santillana.
- Valdés Silva, M. C. (2008). La identidad de la secundaria en la organización escolar del siglo XIX. Una experiencia en el estado de Coahuila. En M. A. Arredondo L., *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 191-204). UPN/Santillana.
- Vázquez, J. Z. (2011). Renovación y crisis. En D. Tanck Estrada (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 217-243). El Colegio de México.
- Villa Lever, L. (2011). Reformas educativas y libros de texto gratuitos. En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 159-177). El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>