



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**¿Enseñamos a pensar críticamente cuando enseñamos historia?**  
**Estudio de la relación del pensamiento crítico y la enseñanza de la**  
**Historia en el bachillerato mexicano, 1970-2012**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE**  
**DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**Dalia Carolina Argüello Nevado**

**Tutor:**

**Dr. Sebastián Plá**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

**Comité tutor:**

**Dra. Ana María Salmerón Castro**

Facultad de Filosofía y Letras

**Dr. Fernando Betancourt Martínez**

Instituto de Investigaciones Históricas

**Dr. Ernesto Treviño Ronzón**

Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana

**Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ciudad de México, febrero de 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>I. PENSAMIENTO CRÍTICO, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b> .....	<b>20</b>
CRÍTICA, RAZÓN Y EMANCIPACIÓN EN LA HISTORIA MODERNA .....	23
PENSAMIENTO CRÍTICO DESPUÉS DEL “FIN DE LA HISTORIA” .....	33
PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COGNITIVAS PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR .....	38
PENSAMIENTO CRÍTICO PARA CAMBIAR LA REALIDAD.....	51
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	57
<b>II. LA CREACIÓN DE LAS INSTITUCIONES</b> .....	<b>68</b>
LOS AÑOS DE LA UTOPIA Y LA REVOLUCIÓN SOCIAL EN EL HORIZONTE .....	68
REFORMAR LA EDUCACIÓN ES REFORMAR AL PAÍS: EL EDUCACIONISMO MEXICANO DE LOS AÑOS SETENTA .....	75
EL ESTADO EDUCADOR SE HACE CARGO DE LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR .....	77
EL PROYECTO COLEGIO DE BACHILLERES PARA LA MODERNIZACIÓN DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUS PRIMEROS PROGRAMAS DE ESTUDIO .....	100
CONCIENCIA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA .....	108
<b>III. EL BACHILLERATO MEXICANO EN LA TRANSICIÓN DEL ESTADO BENEFACTOR AL NEOLIBERALISMO: 1976-1988</b> .....	<b>115</b>
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE CRISIS Y CAMBIO.....	115
DEFINICIÓN DEL BACHILLERATO CON IDENTIDAD Y OBJETIVOS PROPIOS .....	130
PRELUDIOS DE CAMBIO EN EL CCH: LAS ORIENTACIONES BÁSICAS PARA LA UNIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS, 1979-1980 .....	142
REFORMA CURRICULAR EN EL COLEGIO DE BACHILLERES Y EL TRONCO COMÚN, 1982-1983.....	152
EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LOS LIBROS DE TEXTO .....	164
<b>IV. MODERNIZAR COMO PRINCIPIO: POLÍTICA PÚBLICA, REFORMAS CURRICULARES Y DISCURSO EDUCATIVO</b> .....	<b>168</b>
EMERGENCIA DE LA LUCHA POR LA DEMOCRACIA Y EL FIN DE LAS IDEOLOGÍAS .....	169
LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL LIBERALISMO SOCIAL ENTRE EL NEOLIBERALISMO Y EL NEOCONSERVADURISMO .....	176
LO GLOBAL Y LO NACIONAL EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA .....	183
LA PROMESA DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y LAS REFORMAS PARA LA COMPETITIVIDAD EN EL BACHILLERATO .....	190
LOS PRIMEROS PROGRAMAS OFICIALES DEL CCH EN LA REFORMA CURRICULAR DE 1996 .....	206
PENSAMIENTO CRÍTICO Y MODERNIZACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO.....	213
<b>V. BACHILLERATO MEXICANO EN EL SIGLO XXI Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO COMPETENCIA GENÉRICA, 2000-2012</b> .....	<b>218</b>
PARÉNTESIS POLÍTICO Y CONTINUIDAD NEOLIBERAL EN DOCE AÑOS DE GOBIERNOS CONSERVADORES .....	219
ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO Y HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI .....	229
MODELOS GLOBALES DE EDUCACIÓN Y ENFOQUE EN COMPETENCIAS .....	238
EDUCACIONISMO NEOLIBERAL E IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN MÉXICO .....	243
LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....	247
EL CCH ENTRE LA TRADICIÓN Y LAS COMPETENCIAS: LOS PROGRAMAS DE HISTORIA DE 2003.....	254
LA RIEMS EN EL COLEGIO DE BACHILLERES Y LOS PROGRAMAS DE HISTORIA DE 2012 .....	261
EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO COMPETENCIA GENÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO.....	269
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>276</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>286</b>

## **Índice de cuadros**

1. Estructura del tronco común para el Bachillerato
2. Propuestas en torno a las Orientaciones básicas para la unificación de programas en el CCH
3. Propuesta de un Nuevo Plan de Estudios para Bachillerato
4. Programa de actualización y formación de profesores: Procedimiento para obtener definitividad en el Colegio de Bachilleres, 1979.

## **ANEXO**

### **Índice de tablas**

Tabla 1. Historia Universal Moderna y Contemporánea, CCH 1970-1976

Tabla 1. Historia de México I y II, CCH, 1970-1976

Tabla 2. Historia Universal Moderna y Contemporánea, CCH, 1979

Tabla 3. Historia de México I y II, CCH, 1979

Tabla 4. Teoría de la Historia, CCH, 1979

Tabla 5. Historia de México I Contexto Universal, Colegio de Bachilleres, 1983

Tabla 6. Historia de México II Contexto Universal, Colegio de Bachilleres, 1984

Tabla 7. Historia de México Contexto Universal I, Colegio de Bachilleres, 1993

Tabla 8. Historia de México Contexto Universal II, Colegio de Bachilleres, 1993

Tabla 9. Historia Universal Moderna y Contemporánea I, CCH, 1996

Tabla 10. Historia Universal Moderna y Contemporánea II, CCH, 1996

Tabla 11. Historia de México I, CCH, 1996

Tabla 123. Historia de México I, CCH, 2003

Tabla 134. Historia de México II, CCH, 2003

Tabla 15. Historia I, Colegio de Bachilleres, 2012

El objeto de la crítica debe ser la sociedad en su conjunto: las fuentes profundas y estructurales de la dominación social, las tendencias a la crisis y a las contradicciones de la sociedad, las formas de conflicto social que la caracterizan y el potencial de emancipación propio de cada periodo de su historia.

Nancy Fraser

## Introducción

Cuando empecé a dar clases de Historia en el Colegio de Bachilleres, hace algunos años, era frecuente encontrar en los cursos de formación docente, los programas de estudio y los libros de texto la afirmación de que aprender Historia era importante porque enseñaba a los jóvenes a pensar críticamente. Incluso solía escuchar aseveraciones similares de colegas docentes y las repetía yo misma con total convicción, asumiendo la misión de formar sujetos críticos. Quizá la escuché innumerables veces en mi formación escolar y, de hecho, la confirmé como una de las premisas básicas en mi tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

Esta relación entre enseñanza de la Historia y pensamiento crítico es aceptada acríticamente, aún desde las posturas ideológicas más opuestas entre sí. Sin embargo, una afirmación sostenida en un lugar común, más que en una postura teórica y epistemológica, no debería ser suficiente para respaldar un campo de investigación ni una práctica docente. Por eso, esta investigación surgió en un primer momento como una exploración personal acerca de cómo y para qué enseñar Historia.

En el transcurso de la elaboración de esta tesis ocurrieron algunos eventos que indicaron la vigencia del concepto de pensamiento crítico y la pertinencia de aclarar su procedencia y sus usos. Menciono solo los más significativos:

1. En marzo de 2017 se presentó el Nuevo Modelo Educativo como uno de los logros más emblemáticos de la presidencia de Enrique Peña Nieto (2012-2018) que ha sido uno de los sexenios más cuestionados por actos de corrupción y con menos aceptación popular.

El Nuevo Modelo Educativo se presentó como la base para “formar a los niños y a los jóvenes para que tengan la capacidad de desarrollar un *pensamiento crítico* y de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.”<sup>1</sup> Así mismo se estableció que “la escuela del siglo XXI será un espacio en el que las nuevas

<sup>1</sup> Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la 39 Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, el 3 de noviembre de 2017, disponible en <https://www.gob.mx/sep/es/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-39-sesion-de-la-conferencia-general-de-la-unesco?idiom=es>

generaciones aprenderán a aprender a lo largo de su vida; aprenderán a reflexionar, aprenderán a discernir y aprenderán a resolver los retos de su entorno”, por lo tanto “*el pensamiento crítico* se habrá impuesto sobre la memorización, potenciando la creatividad, la investigación y el aprendizaje personalizado.”<sup>2</sup> A pesar de estas ambiciosas promesas, la Reforma Educativa que le dio origen, también fue la más impugnada de todas las que emprendió ese gobierno. Este sexenio se caracterizó por llevar a cabo un paquete de reformas estructurales en ámbitos como el energético, laboral, en telecomunicaciones, y demás espacios en los que se abrió a la iniciativa privada la posibilidad de participar cada vez más en su gestión. Pero entre todas, la educativa fue la que ocasionó una movilización permanente de los profesores y otros sectores de la sociedad, que la rechazaron por considerarla violatoria de sus derechos y de la educación pública y gratuita. Finalmente, su poca legitimidad y consenso llevaron a su derogación en 2019.

2. Durante el 19 al 23 de noviembre de 2018 se llevó a cabo el *Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico*, organizado por la Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (CLACSO), en la ciudad de Buenos Aires Argentina, en el marco de la *8ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: Las luchas por la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento*.

Este evento, que reunió a más de 50 mil personas y recibió más de 7 mil ponencias, se inauguró como el primer evento masivo de Ciencias Sociales organizado en un estadio, y contó con la presencia de personajes como las ex-presidentas de Argentina y Brasil Cristina Fernández de Kirchner y Dilma Rousseff; así como investigadores y activistas de distintas partes del mundo. El entonces presidente de CLACSO, Pablo Gentili, lo definió así:

Este es un gran evento en el que se junta la discusión política con la discusión académica. En el que se produce un diálogo de saberes, de encuentros de diferentes experiencias. La experiencia de la militancia social, del activismo político, del activismo sindical, pero también la experiencia de la reflexión académica crítica, la referencia de la investigación social rigurosa, la

<sup>2</sup> Cinco pilares del Nuevo Modelo Educativo, Blog de la Presidencia de la República EPN, 13 de marzo de 2017, <https://www.gob.mx/ePN/articulos/cinco-elementos-del-nuevo-modelo-educativo>

referencia de la investigación basada en datos que nos permite transformar las ciencias sociales en una herramienta de combate a las desigualdades, a las injusticias, a las diversas formas de discriminación que se producen y reproducen en el mundo<sup>3</sup>

3. En junio de 2019 se realizó la Primera Cumbre Europea para la Educación del Pensamiento Crítico, en Lovaina, Bélgica. Esta reunión convocó a más de 200 participantes de más de treinta y tres países de todos los continentes.<sup>4</sup>

Los asistentes participaron en diferentes actividades como debates, prácticas y presentaciones sobre temas como el uso de estudios de casos para el desarrollo del pensamiento crítico, el diseño de entornos de aprendizaje efectivos, la relación entre pensamiento crítico y alfabetización informacional, entre otros. A la cumbre acudieron también representantes del mercado laboral, universidades y de otras asociaciones como la OCDE, UNESCO, entre otros. El objetivo fue tomar una posición para el futuro del pensamiento crítico en la Educación Superior en Europa que se concretó en el *Manifiesto on Critical Thinking Education*<sup>5</sup> desarrollado en el marco del proyecto CRITHINKEDU, que revisa las prácticas educativas sobre el pensamiento crítico en Europa.

La conferencia de clausura de este evento se tituló “Abrazar los principios universales del pensamiento crítico en la educación para las sociedades humanas avanzadas” y estuvo a cargo de la Dra. Rita Elder y el Dr. Gerald Nosich de la Fundación para el Pensamiento Crítico, de Estados Unidos.

4. El 21 de febrero de 2019 la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (Codeic) de la UNAM dio a conocer que trabajaba en la creación de una aplicación para fortalecer el pensamiento crítico de los alumnos de licenciatura, que podría ser descargada desde los teléfonos celulares. La aplicación consiste en plantear tres situaciones controversiales para que el estudiante “reflexione sobre su determinación personal, comprenda el punto de vista de los

<sup>3</sup> Entrevista a Pablo Gentili, en *Contexto*, Argentina, 5 de noviembre de 2017, disponible en <https://www.diariocontexto.com.ar/2018/11/19/clacso-2018-foro-mundial-del-pensamiento-critico/>, consultado el 8 de diciembre de 2019.

<sup>4</sup> “The First European Summit for Critical Thinking Education in Leuven, Belgium” en *CRITHINKEDU*, <http://crithinkedu.utad.pt/news/the-first-european-summit-for-critical-thinking-education-in-leuven-belgium/>, consultado el 8 de diciembre de 2019.

<sup>5</sup> “Manifiesto on Critical Thinking Education” en *Petitions.net*, disponible en [https://www.petitions.net/manifiesto\\_on\\_critical\\_thinking\\_education](https://www.petitions.net/manifiesto_on_critical_thinking_education), consultado el 8 de diciembre de 2019.



demás y evalúe la confiabilidad de distintas fuentes de información que sustentan cada postura”<sup>6</sup>

Estos cuatro sucesos: una política pública y su discurso legitimador, dos eventos internacionales que asumen diferentes posturas sobre qué significa pensar críticamente, y una iniciativa universitaria para formar a sus estudiantes en esta habilidad, fueron solo una muestra de la intrincada marcha del concepto de pensamiento crítico en el mundo académico actual.

Son también una muestra de la vigencia del concepto que convoca a especialistas, motiva investigaciones e influye en el diseño curricular. Pero, sobre todo, estos cuatro ejemplos reflejan la disputa simbólica e ideológica por el significado de lo crítico, que es la misma contienda que se libra en el discurso histórico escolar.

Las preguntas sobre qué es el pensamiento crítico, cómo se enseña, se evalúa y se aprende sobrepasan los límites de esta tesis, pero busca aportar elementos sobre cómo, cuándo y por qué se relacionó la enseñanza de la Historia con la habilidad de pensar críticamente. Concretamente, la presente investigación ofrece un panorama explicativo sobre las condiciones que hicieron posible la emergencia del concepto de pensamiento crítico como una condición y objetivo de la enseñanza de la Historia, durante el periodo de 1970 a 2012, en el nivel bachillerato en México.

Consiste en un ejercicio comparativo entre dos instituciones de educación media superior de la Ciudad de México, ambas creadas como resultado de la Reforma educativa de 1970 pero con características y propósitos distintos, que son el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM) y el Colegio de Bachilleres, institución descentralizada del gobierno federal.

En los dos casos estudiados se puede ver una tendencia del pensamiento crítico para la transformación social en la década de los setenta. En las décadas siguientes, el intento desde las instituciones públicas por la despolitización de los contenidos y del espacio escolar, así como la desvaloración de la figura docente,

<sup>6</sup> “Desarrollan app que fortalece el pensamiento crítico” en *Gaceta UNAM*, febrero 21, 2019, disponible en <https://www.gaceta.unam.mx/desarrollan-app-que-fortalece-el-pensamiento-critico/>, consultado el 8 de diciembre de 2019.

se acompañó de la permanencia de la narrativa nacional y del pensamiento crítico cada vez más centrado en aspectos analíticos y metodológicos.

Explicar la influencia del entorno social político y económico en la definición de qué y cómo se enseña historia en el nivel medio superior representa solamente la primera parte del análisis. De manera simultánea, observar las variaciones entre instituciones, las tensiones y contradicciones internas tiene que ver con el análisis del discurso en los planes y programas de estudio, libros de texto, materiales académicos y didácticos y sus modificaciones en el tiempo.

Dado que estos materiales institucionales han sido soportes de una determinada condición de comunicación entre los distintos agentes educativos, ha sido, en gran medida a través de ellos, como se han significado las formas de conocimiento que se transmiten en la escuela, junto con los criterios de verdad, de cientificidad, de utilidad social, las significaciones y las relaciones de poder que las sostienen.

En la narración del pasado que se articula en un programa de estudios de Historia de México o Historia Universal se establecen y normalizan relaciones entre lo local, nacional y global, y se validan ciertos procesos sociales de creación y recreación de la memoria, identidad y pertenencia. En los contenidos históricos interactúan las corrientes teóricas y la pretensión científica de la materia, se validan y reproducen discursos que definen determinadas jerarquías, grados de relevancia de sujetos y acontecimientos, temporalidades.

Es en los programas de estudio donde se ha establecido el pensamiento crítico como requisito y finalidad de la enseñanza de la historia en la educación media superior por lo que la revisión de los planes y programas de estudio fue fundamental para construir una explicación, desde el ámbito pedagógico, sobre cómo ha sido la reelaboración conceptual y la resignificación de su componente crítico en los diferentes momentos históricos.

Para lo anterior, fue necesario revisar la información disponible sobre la relación entre la política y las políticas educativas<sup>7</sup> federales para la Educación

<sup>7</sup> Con base en las definiciones de Ernesto Treviño Ronzón, se entiende en este texto a la política como arena y acción: el lugar y la tarea de la lucha por los sentidos, los espacios y la distribución del poder inherente a toda idea de sociedad y que implica la participación y producción de sujetos y agentes sociales. En cuanto a las políticas se conciben como formas, prácticas e instrumentos específicos de la política, que equivalen a las estrategias de interpelación que desde distintos planos se despliegan hacia individuos y grupos para que ocupen una posición o asuman un contenido. Cf. Ernesto Treviño Ronzón, *La Educación superior y el advenimiento de la sociedad*

Media Superior, las dinámicas internas de cada institución que explican la forma como se implementaron las distintas reformas curriculares.

La bibliografía disponible sobre el Nivel Medio Superior ha aumentado en los últimos años, sin embargo, son pocos comparativamente con respecto a los que abordan otros niveles, y aún menos, los que hacen panoramas generales o abarcan periodos largos para análisis con perspectivas diacrónicas. La mayoría de los textos tratan problemas específicos del nivel; asuntos como gestión escolar, procesos cognitivos y psicológicos, tutorías, evaluación, salud, formación docente, educación para adolescentes, deserción, experiencia estudiantil, representaciones sociales. Existe abundante material en torno al enfoque por competencias y su implementación en distintos campos y un rubro en el que se ha trabajado mucho, sobre todo desde las tesis universitarias y de posgrado, de propuestas didácticas en varios campos disciplinares, con enfoques y recursos diversos.

A diferencia de lo anterior, esta investigación se inserta en un área de investigación que busca abordar la enseñanza de la Historia como proceso histórico, es decir, es un trabajo que combina una mirada historiográfica con el análisis de las políticas curriculares y su impacto en la definición del campo de la enseñanza de la Historia en el bachillerato mexicano.

Como estudio interdisciplinario rastrea la historia del concepto de pensamiento crítico y su expresión curricular en objetivos educativos. Analiza el discurso educativo oficial en el contexto en el que se produjo y las relaciones de poder que lo explican y lo hicieron posible.

Puede decirse que esta línea de investigación fue inaugurada en México con el estudio de Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, editado en 1975, porque es un texto seminal que historiza la enseñanza de la Historia en relación con la formación nacional. Este texto es antecedente de otros como el coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru *Historia de la educación y enseñanza de la Historia*, o el de Luz Elena Galván *La formación de la conciencia histórica: La enseñanza de la historia en México*, así como de muchas investigaciones históricas sobre escuelas, planes o educación en épocas específicas.

*del conocimiento: equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional*, México, ANUIES, 2015, pp.44 y 45.

En otra línea de investigación en Enseñanza de la Historia se ubican los textos de Sebastián Plá como *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la Historia* que trabaja desde el concepto de discurso histórico escolar y su dimensión política. Este texto y otras publicaciones de este autor como “Desplazamientos en la didáctica de la historia o transposición psicológica de una asignatura escolar” o “La ilusión científica de la didáctica de la Historia: Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar”, han sido fundamentales como referente teórico y metodológico de esta investigación.

Desde otra latitud, los trabajos de Raimundo Cuesta como *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* y *Clío en las aulas: La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* ofrecen una valiosa perspectiva genealógica sobre la enseñanza de la historia. En otros textos como “la genealogía, historia del presente y didáctica crítica” publicado en el libro de Juan Mainer *Pensar críticamente la educación escolar: Perspectivas y controversias historiográficas* se revisan los supuestos políticos, ideológicos y epistemológicos que han configurado el código disciplinar de la Historia. En estos trabajos, Cuesta destaca la dimensión histórica de las prácticas educativas.

Al respecto, desde la teoría pedagógica, son indispensables los textos de Thomas Popkewitz como *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación y Sociología política de las reformas educativas: El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, para explicar la epistemología desde las condiciones de poder que la definen a lo largo del tiempo. En este mismo sentido los libros de Jurjo Torres Santomé *Educación en tiempos de neoliberalismo* y *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* ofrecen herramientas teóricas para analizar las filosofías educativas contemporáneas y los procesos de estratificación y exclusión social que acarrearán.

Para estudiar el nivel medio superior en México hay también distintas corrientes de investigación. Para esta investigación se utilizaron textos como *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, que presenta una perspectiva histórica y sociológica de este nivel educativo, con algunos datos relevantes sobre la construcción del Tronco Común para el Bachillerato en los ochenta.

Otro análisis general de la Educación Media Superior se elaboró en 2010 en el libro *Educación*, que corresponde al volumen 7 de la Colección *Los grandes*

*Problemas de México* del Colegio de México. En este apartado Lorenza Villa Lever hace un recuento de su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días, y Miguel Székely Pardo, detalla los elementos fundamentales de la Reforma Integral para la Educación Media Superior y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato a partir del 2008.

Juan Fidel Zorrilla es uno de los investigadores que se ha enfocado en este tema trabajando asuntos como la calidad y la eficacia del sistema desde una perspectiva sociológica. Ha publicado *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado: lecciones de una intervención exitosa*; *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario: Causas y consecuencias*, y en 2012 participó en *La educación media superior en México: balance y perspectivas* coordinado por Miguel Ángel Martínez Espinosa.<sup>8</sup>

En cuanto a la producción escrita específicamente sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM hay una producción abundante a pesar de que el archivo histórico y la información institucional no ha sido adecuadamente resguardada.<sup>9</sup>

Gracias a la exhaustiva revisión que forma parte de la tesis de licenciatura de Eduardo Gómez sobre las nuevas fuentes para la historia del Bachillerato universitario, tenemos información sobre las tesis elaboradas entre 1974 y 2010 al respecto.<sup>10</sup> En los últimos años se han producido sobre todo propuestas didácticas desde la Maestría en Docencia para la Educación media Superior de la UNAM y la de Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional.

En cuanto a la bibliografía publicada, un texto que se ha convertido en referente obligado para el estudio del CCH es el de Jorge Bartolucci: *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980): Una experiencia de innovación univer-*

<sup>8</sup> Miguel Ángel Martínez Espinosa, coordinador *La educación media superior en México: balance y perspectivas*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, 2012.

<sup>9</sup> El Archivo Histórico o Archivo de Concentración del CCH se encuentra, en el momento en que se realiza esta investigación, sin condiciones adecuadas de iluminación, temperatura ni espacio y la documentación se encuentra sin clasificar. No está abierto para consulta pública, el acceso a la bodega que resguarda el acervo -ubicada en el CCH Oriente- no está regulado, sino que hay que hacerlo por acuerdo directo con el encargado.

<sup>10</sup> Eduardo Gómez Morales, "Nuevas Fuentes para la historia del Bachillerato universitario. El Colegio de ciencias y Humanidades de la UNAM: Historiografía y documentos", Tesis de licenciatura en Historia, UNAM, 2005, p. 36.

*sitaria*, por su amplio y sistemático análisis sociológico de la creación y funcionamiento del Colegio. Además, se han encontrado al menos nueve textos sobre la creación del Colegio y su relación con la política educativa de Luis Echeverría. Otros dieciséis estudian al CCH como parte de la historia de la UNAM,<sup>11</sup> por ejemplo, en 1992 María de Lourdes Velázquez Albo publicó *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*; en 1997 Judith Santamaría Díaz coordinó el libro *Nuestra Historia: la vida del Plantel Naucalpan a XXV años de su creación*, y en 2005, Rito Terán Olguín *Crónica de una historia: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel sur 1971- 2004*.

La bibliografía sobre el Colegio de Bachilleres es significativamente menor con respecto a la del CCH, las tesis al respecto son pocas y no existe un centro de documentación específico. No existe un libro que aborde la historia del Colegio en la Ciudad de México desde su fundación hasta la actualidad.

Para esta investigación se consultaron un poco más de veinte tesis de la UNAM desde 1980 a la fecha, entre las que destacan, por la calidad de la información y documentación recabada, la de Raúl Diego Rivera “El colegio de bachilleres como organismo descentralizado del Estado” de 1985; “El Colegio de Bachilleres, (1973-1981) : un análisis social, educativo e institucional” del sociólogo Mario Medina González de 1989; “Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres 1973-1983” de 1992; “La función económica y social del Colegio de Bachilleres” de 2008. Éstas fueron especialmente útiles para comprender un poco más de cerca los procesos de cambio y de implementación de las reformas dentro del Colegio.

Otros materiales de consulta fundamentales fueron las tesis de Psicología de dos analistas que participaron en la elaboración del plan de estudio en 1983 y que documentaron el proceso en: “Reticulación: Una estrategia para la elaboración de programas de estudio”<sup>12</sup> y “La estructura explicativa de la disciplina en la estrategia de programación reticular”.<sup>13</sup> En este mismo sentido, la tesis de

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 36-40.

<sup>12</sup> Juan Manuel Robredo Uscanga, “Reticulación: Una estrategia para la elaboración de programas de estudio”, tesis de licenciatura en Psicología, UNAM, 1983.

<sup>13</sup> Ismael Loza Ramos, “La estructura explicativa de la disciplina en la estrategia de programación reticular”, tesis de licenciatura en Psicología, UNAM, 1985.

Maestría en Pedagogía “La implementación de las políticas educativas en el sexenio 2006-2012: el caso del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México” aporta elementos significativos.

El análisis abarca el periodo de 1970 a 2012 y está dividido por sexenios. Esta división responde a que en México, la lógica partidista y régimen presidencialista sí determina en gran medida el rumbo que toman las políticas públicas, además porque, es en el contexto económico y político nacional en el que se toman las decisiones sobre asuntos como la creación, administración y gestión de instituciones educativas; se diseñan las reformas curriculares, la asignación de presupuestos; se otorga un propósito a la educación pública y se regula la participación de los agentes como profesores, cuerpos académicos, estudiantes y sociedad en general.

Por esta razón la tesis contiene cuatro capítulos que corresponden con una división cronológica de seis y doce años, además de un primer capítulo dedicado a explorar las raíces teóricas de dos concepciones sobre pensamiento crítico que orientan todo el análisis.

En el primer capítulo, titulado Pensamiento crítico, educación y enseñanza de la Historia, se establecen las diferencias entre el *pensamiento crítico para la transformación social*, que es una vertiente heredera de los postulados de la Escuela de Frankfurt y vinculada posteriormente con la Pedagogía Crítica, el pensamiento marxista y de izquierda de la segunda mitad del siglo XX. Por otro lado, el *pensamiento crítico como habilidad cognitiva* es el enfoque vinculado con las Ciencias de la Educación y la Psicología, que se estableció como una de las competencias claves para el siglo XXI, desde los organismos y agrupaciones internacionales relacionadas con la educación, como la OCDE y la UNESCO.

Estas dos vertientes se revisan en relación con la historiografía y la investigación sobre enseñanza de la Historia para establecer vínculos epistemológicos. Este primer capítulo aborda pues, la emergencia de la relación entre pensamiento crítico y enseñanza de la Historia en la confluencia *modernidad-razón- crítica- emancipación- historiografía*.

En el segundo capítulo se estudia el periodo de 1970 a 1976, que corresponde a la presidencia de Luis Echeverría Álvarez. En este sexenio se crearon el CCH (1971) y el Colegio de Bachilleres (1973) como parte de la respuesta

gubernamental a la explosión demográfica de la época y la consecuente demanda de oportunidades educativas para jóvenes en edad de cursar los estudios de bachillerato. En este capítulo se revisa la relación entre los movimientos políticos que surgieron en gran parte del mundo, la ruptura ideológica que significó el movimiento estudiantil de 1968 en distintos países, y el contexto particular de México con el acceso creciente de la clase media a la educación, el trabajo y la vida urbana.

Para analizar la relación entre pensamiento crítico y enseñanza de la historia en este periodo fue necesario recurrir a fuentes documentales resguardadas en el Archivo Histórico del CCH, en el centro de documentación de la ANUIES y en la biblioteca y oficinas generales del Colegio de Bachilleres.

Posteriormente, el tercer capítulo se enfoca en el periodo de 1976 a 1988. En este caso, se conjuntaron dos sexenios porque, como lo muestra la investigación, este periodo corresponde a la transición del modelo de estado benefactor o desarrollista y la introducción del neoliberalismo y, por lo tanto, integran características en común que sustentaron las acciones enfocadas al nivel bachillerato y en general a la educación pública. Comprende el periodo de crisis económica en México y Latinoamérica y las condiciones que permitieron la apertura comercial en las décadas siguientes. Como elemento central de este capítulo se aborda lo ocurrido en el Congreso Nacional de Bachillerato, celebrado en 1982, en el que se establecieron lineamientos importantes para este nivel y que impactaron decisivamente en las instituciones estudiadas.

Para el análisis de este periodo fue fundamental la consulta de la *Relatoría de los trabajos del Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular*, un texto mecanografiado por Mario Medina que permitió obtener detalles valiosos sobre el proceso interno de la reforma de 1982 en el Colegio de Bachilleres.

Lo que puede observarse en el análisis del periodo de 1970 a 1982 es que, en ambas instituciones, la materia de Historia mantuvo una fuerte presencia de contenidos teóricos y disciplinares vinculados con el materialismo histórico y el marxismo y una noción de pensamiento crítico como fundamento de la praxis para la transformación social. Las diferencias entre ambos Colegios se fueron acentuando con el paso de los años, debido a la relación que mantenían con la federación: una desde la autonomía universitaria y la otra como punta de lanza de las reformas al bachillerato general impulsadas por el Estado.



El capítulo IV, que lleva por título “Modernizar como principio: discurso educativo y reformas curriculares, 1988-2000”, se ocupa de los periodos presidenciales de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León. El eje que vincula ambas administraciones es el proyecto de Modernización Educativa que buscó ajustar el enfoque de la educación pública a la política económica neoliberal que modificó la relación del Estado en la economía, en la producción y con la sociedad. Este periodo se analiza en el marco de cambios internacionales importantes derivados de la caída del bloque socialista y la presencia cada vez más importante de los organismos internacionales en las políticas de los países latinoamericanos, así como de los primeros efectos de la participación de México en acuerdos comerciales con Canadá y Estados Unidos en términos culturales, sociales y políticos. Se revisa también la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la investigación educativa y las tendencias de producción y circulación del conocimiento a nivel global.

Con las reformas curriculares de 1993 y 1996 en el Colegio de Bachilleres y el CCH se diluyó el enfoque de pensamiento crítico para la transformación social y se introdujo una visión del aprendizaje más individualista, centrada en el mérito y la corresponsabilidad. A nivel internacional emergió con gran potencia el concepto de pensamiento crítico como habilidad cognitiva indispensable en vísperas del siglo XXI. Para este capítulo se revisaron los programas de estudio de ambas instituciones y libros de texto elaborados por profesores. En el análisis se tomaron en cuenta aspectos como el contenido temático, los objetivos, las sugerencias didácticas, el enfoque de la materia y su ubicación en el plan de estudios. Estos datos permitieron constatar cómo se relacionó el conocimiento disciplinar con los requerimientos de cada Colegio, para integrarse a la época de la modernización educativa y en qué medida estos elementos se relacionaron con el objetivo de enseñar a pensar críticamente.

El quinto y último capítulo corresponde a los primeros doce años del siglo XXI. Se estudiaron dos sexenios juntos porque corresponden a dos periodos presidenciales de un partido político distinto al del resto. Del año 2000 a 2012 gobernó un partido conservador en México que dio cierto matiz a las políticas públicas que venían implementándose, pero que en general, preservaron los vínculos y grupos de poder y sobre todo el rumbo de la política económica neoliberal. En este periodo, además de que se intensificó la comunicación a nivel

global y el uso de las TIC en la educación, en el año 2008 se decretó la Reforma Integral a la Educación Media Superior, que implicó un cambio sustancial a este nivel educativo por la adopción del enfoque en competencias y la reestructuración de los modelos educativos, para adaptarse al Sistema Nacional de Bachillerato y alinearse a los requisitos de un Marco Curricular Común.

En este periodo la labor de pensar críticamente en la enseñanza de la Historia desdibujó su dimensión política y privilegió los aspectos metodológicos propios del pensamiento hegemónico.

A lo largo de los capítulos II al V fue posible evidenciar la presencia del “educacionismo”, como un discurso oficial que coloca a la educación como la clave para mejorar todo el entorno social, aun cuando en la práctica las condiciones son adversas y la escolarización está llena de contradicciones y obstáculos. Este aspecto es relevante porque muestra cómo desde la administración pública, la educación se piensa como un campo aislado de los problemas sociales y el conocimiento como producción exenta de conflictos ideológicos y, por lo tanto, ambos se conciben como perfectibles en sí mismos. Este discurso que idealiza la educación se aleja de todo pensamiento crítico que permita la revisión de las acciones, además de que abstrae los objetivos escolares de los sujetos y sus contextos particulares a los que se dirige.

Así pues, en esta tesis se analizan las reformas educativas como parte integral de las políticas públicas y no como asuntos aislados. Es decir, se concibe a la educación en su dimensión política a cargo del Estado y a la escuela como institución de construcción y difusión de la cultura, ambas determinadas por los factores socio históricos internos, así como del entorno internacional en términos de relaciones geopolíticas, influencias culturales e ideológicas.

En este sentido, esta tesis se apoya en el concepto de *discurso histórico escolar* para salir de la dicotomía entre el saber producido desde la academia y el que se enseña en las escuelas, y analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en toda su complejidad, dentro de relaciones intersubjetivas y construcciones simbólicas que comprenden las prácticas sociales, los procesos históricos y culturales en los que se encuentran inmersas las significaciones sobre el pasado.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Sebastián Plá, “El discurso histórico escolar: Hacia una categoría analítica intermedia”, en Ofelia Cruz Pineda y Laura Echeverría, coords., *Investigación social, herramientas teóricas y*

Las relaciones entre pensamiento crítico y el discurso histórico escolar en el bachillerato mexicano muestran las pugnas por el control simbólico de los discursos sobre el desarrollo, el pasado, el presente y el futuro, es decir, hablan de la disputa por el proyecto de nación y la definición de ciudadanía.

El objetivo principal de esta tesis fue analizar cómo y en función de qué ha cambiado la definición de pensamiento crítico, con el fin de aportar elementos para la reflexión más amplia sobre cómo influye el contexto político en la definición de los propósitos y los enfoques educativos y por qué estos no necesariamente se acompañan de manera sincronizada y congruente en los cambios de representaciones, didácticos y de contenidos.

Lo que subyace en la relación entre pensamiento crítico y enseñanza de la Historia es un proceso de más larga duración, que las cuatro décadas aquí analizadas. Cuando la Historia se convirtió en materia escolar retomó los elementos formativos y la función social de crear lazos de identidad se habló de la crítica como garantía de verdad. Cuando se cuestionaron las condiciones imperantes se buscó en la Historia la inspiración para la acción revolucionaria, entonces se habló de la crítica como postura de resistencia y oposición indispensables para el cambio. Con el cambio de siglo y el contexto de globalización, el concepto de conocimiento se convirtió en eje del modelo económico, social y cultural en el que el pensamiento crítico emergió como competencia indispensable para el manejo y análisis de información en el tercer milenio.

Desde la racionalidad dominante, a la que se adscribe la institución escolar, el horizonte de la emancipación como utopía se transformó en la promesa del ejercicio individual de libertades en sistemas democráticos, que ya no requieren del pasado para legitimarse, sino que se validan en un presente continuo que se explica y justifica en sí mismo.

En este proceso, las diferencias entre las instituciones no se pueden explicar solamente por cuestiones administrativas. Puede observarse cómo los alcances de la organización docente y su participación en la planeación y elaboración de materiales influyeron las ideas que se plasmaron en los programas de estudio de la materia de Historia y el alcance de su función crítica.

También se pudo constatar que en los programas de estudio de Historia desde la creación e las instituciones hasta los de la reforma de 2008 la presencia de la teoría y la filosofía de la Historia se redujo considerablemente de los contenidos que se estudiaron y de la formación docente. Quizá porque la reflexión teórica permite el cuestionamiento y la problematización de la realidad es que se fue alejando del conocimiento histórico escolar.

El problema evidente es que sin esta reflexión fundamentada no es posible desarrollar un pensamiento crítico “contra las formas opresoras y persiguiendo el único fin de la totalidad, que es la liberación y la dignidad plenamente vivida”<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Jorge Ávila, “Max Horkheimer: Teoría tradicional y teoría crítica. La singularidad epistemológica para la transformación de la sociedad”, en *Estudios de Filosofía*, vol. 10, 2012, pp. 85 y 86.

## CAPÍTULO I

### Pensamiento crítico, educación y enseñanza de la historia

En las sociedades modernas los relatos históricos difundidos a través de la escuela han servido para pretender dar cohesión a los grupos por medio de la idea de un pasado común y compartido que fortalece los lazos de pertenencia y de identidad nacionales. Por esta razón, en la mayoría de los países de la cultura occidental, la Historia se convirtió en materia obligatoria en los sistemas escolarizados entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.

En México la Historia se incluyó en el currículo de educación básica cuando se formalizó el sistema educativo mexicano con la Ley Orgánica de Instrucción Pública en 1867,<sup>1</sup> y ha sido parte de los currículos del bachillerato a cargo del estado a partir de entonces hasta nuestros días.<sup>2</sup> Los propósitos y contenidos de la Historia como materia escolar han pasado desde la promoción de los valores nacionales y la formación de patriotas a una visión más pragmática que acentúa los aspectos metodológicos y habilidades de pensamiento y aprendizaje, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX<sup>3</sup> cuando, por efectos de las dos guerras mundiales y los cuestionamientos sobre el futuro de la humanidad, se dieron transformaciones más profundas y radicales así como nuevos enfoques para la Historia tanto en el ámbito de la investigación profesional como en el escolar.

Lo que esta tesis busca explicar es cómo se ha legitimado la permanencia de la Historia en el currículum escolar a partir de su utilidad para inculcar actitudes y valores en los jóvenes que cursan el bachillerato, pero específicamente cómo la formación para aprender a pensar críticamente se convirtió en uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la Historia en ese nivel educativo. En

<sup>1</sup> Un estudio pormenorizado de los vínculos entre la Historia escolar y la formación de identidad nacional durante el siglo XIX y parte del XX puede verse en Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975.

<sup>2</sup> La compilación de planes de estudio de Rosa Rangel permite constatar esta permanencia, véase *El bachillerato en México: Planes de estudio 1868-1981*, México, ColBach, 1981.

<sup>3</sup> Un análisis a profundidad sobre este proceso puede verse en: Sebastián Plá, "Desplazamientos en la didáctica de la Historia o transposición psicológica de una asignatura escolar", en Reinalda Soriano y María Dolores Ávalos, coordinadoras, *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos Editor, 2009, pp.313-327.

otras palabras, se busca entender por qué a partir de la reforma educativa de 1970, tanto en el currículo oficial como en la investigación sobre enseñanza de la Historia, se ha asumido de manera más o menos explícita la asociación entre aprender Historia y desarrollar un pensamiento crítico, aún desde posturas teóricas distintas y contrarias entre sí.

A primera vista existe un aparente consenso en la importancia del pensamiento crítico para la educación en general, y una relación estrecha de éste con la materia de Historia en particular, sin embargo, basta revisar con mayor profundidad las afirmaciones comúnmente aceptadas para notar que existen divergencias y contradicciones entre ellas. No hay una sola definición de pensamiento crítico que sea aceptada por todos ni referentes teóricos únicos, mucho menos acuerdos en las estrategias didácticas más propicias para fomentarlo o evaluarlo.

Las explicaciones sobre cómo se aprende del pasado y qué significa formar pensadores críticos han sido variadas, dispares y hasta contradictorias en los diferentes subsistemas y niveles escolares. Estas múltiples posturas tienen que ver con perspectivas de aprendizaje relacionadas en mayor o menor medida con las Ciencias Sociales, la Psicología o las Ciencias Cognitivas, así como con los propósitos que se le asignan a la educación formal en cuanto a los contenidos, valores, normas sociales y de comportamiento que se desean fomentar por medio de la clase de Historia. Por lo tanto, la presencia del pensamiento crítico en el currículo ha sido cambiante y las estrategias para desarrollarlo discordantes y poco claras.

Ante este panorama lleno de ambigüedades surgen preguntas como: ¿Qué es el pensamiento crítico? ¿Cómo se expresa o se manifiesta la capacidad de pensar críticamente? ¿Qué tipo de ejercicio crítico se promueve con el aprendizaje de la Historia? ¿Qué tipo de enseñanza de la Historia favorece mejor el pensamiento crítico?

Contestar cabalmente estas cuestiones requiere otro tipo de abordaje analítico que rebasa los propósitos de este trabajo, sin embargo, es necesario tenerlas en cuenta en la búsqueda de los significados y las relaciones conceptuales que servirán como fundamento de esta investigación, cuyo objetivo principal es analizar cómo y en función de qué ha cambiado la definición de pensamiento crítico.

Considerando que la investigación historiográfica contemporánea ha incursionado en nuevos temas, métodos y enfoques, que la didáctica y la pedagogía se han renovado gracias a las investigaciones sobre procesos cognitivos y socioculturales y que, además, tanto profesores como estudiantes y la escuela misma se han transformado en las últimas décadas, podemos entonces admitir con toda certeza que la forma de entender el pensamiento crítico en el ámbito escolar también ha cambiado. A partir de esta premisa, esta investigación busca oponerse a aquellas investigaciones que buscan fijar propósitos para la enseñanza de la Historia como únicos y válidos por sí mismos. Es decir, se pretende cuestionar la reificación<sup>4</sup> de maneras de pensar, de aprender y de enseñar para, en cambio, situar tanto los contenidos como los métodos y fines de la enseñanza de la Historia en su dimensión temporal y social.<sup>5</sup>

En este sentido, analizar cómo ha variado la definición del pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia a través de las reformas curriculares de la educación media superior en las últimas cuatro décadas, responde a otro ejercicio crítico en torno a los supuestos teórico- políticos desde los que se le ha asignado una función social a la Historia como materia escolar y que de alguna manera legitiman al conocimiento histórico.

Por medio de la investigación documental se busca poner en entredicho los lugares comunes y simplistas usualmente expresados en las oposiciones binarias de memorización vs. competencia, contenidos vs. actividades, enseñanza tradicional vs. enseñanza innovadora o alumnos pasivos vs. constructores de conocimiento, para ir más allá del discurso prescriptivo que ya no ayuda a explicar la complejidad de lo que ocurre con los sujetos que enseñan y que aprenden Historia. Se trata de mirar en la singularidad de los acontecimientos las relaciones y enfrentamientos en los que se ha legitimado esta relación desde significados distintos, y analizar desde una perspectiva genealógica<sup>6</sup> las condiciones que

<sup>4</sup> “La reificación se refiere a la tendencia a negar el papel de las construcciones humanas y de la historia en los fenómenos sociales” o formular los asuntos sociales “como si tuvieran atributos, cualidades o etapas de desarrollo humano universales” Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas: El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, 2000, p.189.

<sup>5</sup> Para los autores del Proyecto Nebrazca de Fedicaria un ejercicio de este tipo trata de “realizar una metódica negación de lo dado como realidad natural y eterna.” Vid. Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos, “La genealogía, Historia del Presente y Didáctica Crítica, en Juan Mainer, coord., *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, p.55.

<sup>6</sup> Michel Foucault, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre- textos, 1997.

han posibilitado la emergencia de diversas interpretaciones del concepto de pensamiento crítico en relación con la materia de Historia en el nivel medio superior durante el periodo de 1970 a 2012.

La investigación no pretende encontrar el punto primigenio de la relación entre pensamiento crítico y la enseñanza de la Historia en términos cronológicos, sino más bien explicarla en relación con la racionalidad occidental moderna e ilustrada que hizo posible la emergencia de la crítica como condición y posibilidad del conocimiento humano. Posteriormente, se podrá comprender la continuidad de esta racionalidad y cómo se ha manifestado en la forma como se piensan y se definen la Historia, el aprendizaje y la escuela en el contexto del estado nacional contemporáneo.

En este primer capítulo se explora el fundamento epistemológico moderno de la Historiografía desde el que se dictaron los parámetros para su enseñanza escolar desde el siglo XIX, así como la crisis de este paradigma después del “fin de la historia” y la ruptura que significó el posmodernismo para la forma de investigar y narrar el pasado.

Las posturas pedagógicas e historiográficas que influyeron en la planeación curricular en el nivel medio superior en México pueden ubicarse en un largo proceso de producción teórica que se desarrolló a partir de la teoría del conocimiento derivada del trabajo de Immanuel Kant. Analizar estas procedencias, continuidades y rupturas en la definición de lo que constituye el ejercicio crítico, tanto como base del conocimiento científico, como elemento ideológico político para el cambio social, requiere llevar la mirada a otros ámbitos de la investigación, de manera que la investigación en Enseñanza de la Historia se enriquezca en múltiples vínculos interdisciplinarios y transdisciplinarios.

### Crítica, razón y emancipación en la Historia moderna

La modernidad como época histórica puede situarse a partir del siglo XVIII como parte de la consolidación del capitalismo industrial y el surgimiento de los estados nacionales en la cultura occidental, que vio en el pensamiento científico la manera de potenciar la razón humana para adquirir conocimiento, dominar la naturaleza e intervenir en el mundo para transformarlo.



A este periodo conocido también como el siglo de las luces y representado por el auge del racionalismo científico, en oposición a lo que en aquellos tiempos se tenía como el dogmatismo religioso que fundamentaba al absolutismo de los imperios católicos, corresponde una manera de aprehender el mundo y de explicar el devenir de la humanidad:

El saber [premoderno] tenía como condición la exigencia de aportar confirmaciones a las expectativas previas (sustrato dogmático). El conocimiento científico moderno, por el contrario, busca necesariamente frustrar toda expectativa previa, donde frustrar debe entenderse como proceso de aprendizaje guiado por la capacidad crítica de los sujetos. (...) Frente a la tradición dogmática que busca asegurar la transmisión de principios en su cualidad indiscutible, la ciencia se ve impulsada e impulsa, a su vez, la discusión crítica de las doctrinas. Aquí, aprendizaje supone un proceso de desengaño que permite constantemente corregir nuestro horizonte de expectativas por medio de su modificación.<sup>7</sup>

La racionalidad científica moderna tuvo como uno de sus pilares fundamentales el pensamiento de Immanuel Kant desde el cual se buscó explicar aquello que hace posible el conocimiento dentro de una lógica de paulatino progreso, guiado por las leyes de la razón humana. La teoría kantiana exploró las posibilidades del conocimiento y sus límites, estableciendo a la crítica como la posibilidad de perfeccionarlo.

Esto quiere decir que para Kant el conocimiento es resultado tanto de la experiencia sensible como de la capacidad de darle significado por medio de la emisión de juicios racionales -a los que llamó juicios sintéticos *a priori*- que trascienden la intuición perceptiva: los juicios *a priori* son universales; hacen posible el conocimiento al establecer criterios de causalidad y son el fundamento de toda ciencia por su carácter trascendente en relación con su referente empírico. De

<sup>7</sup> Fernando Betancourt, *Historia y cognición: Una propuesta de epistemología desde la teoría de sistemas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Iberoamericana, 2015, p.19.

esta manera, Kant propuso una síntesis entre la experiencia y la razón trascendental que no se centra exclusivamente en los objetos sino en la manera de conocerlos.<sup>8</sup>

En tanto la razón se postula como un ideal, la crítica a los juicios implica reconocer los límites del conocimiento y en consecuencia medir la diferencia entre el resultado alcanzado por la indagación crítica y la perfección del juicio.<sup>9</sup> La crítica surgió entonces como la capacidad de reconocer los límites del conocimiento y, a partir de entonces, toda una línea de pensamiento filosófico abundó en la relación entre los límites del sujeto cognoscente y la razón trascendental, lo cual impactaría de manera importante en el desarrollo epistemológico y filosófico de la modernidad.

Sumado a esto, Kant sentó las bases de una concepción política y moral en la que el privilegio de la razón y, sobre todo, su capacidad de crítica al examinar la legitimidad de todo juicio haría posible la superación del dogmatismo y la imposición.<sup>10</sup> De esta manera la fe en la razón moderna sustentó la promesa de una futura emancipación tanto de la ignorancia como de la servidumbre gracias al igualitarismo que aseguraría la observancia de la ley en un estado secular.

Así pues, para esta investigación la triada *razón, crítica y emancipación* es la clave para explicar tanto la epistemología y política de la modernidad de la que surgen los sistemas educativos modernos, como la polivalencia del concepto de pensamiento crítico asociado tanto a los aspectos cognitivos como ideológicos. Esto quiere decir que desde las bases de pensamiento kantiana la razón humana sería el principio de toda libertad posible. Para Kant, la “inclinación y disposición al libre pensamiento repercute gradualmente sobre el modo de sentir del pueblo (...) y hasta en los principios de gobierno, que encuentra como provechoso tratar al hombre conforme a su dignidad, puesto que es algo más que una máquina.”<sup>11</sup>

El concepto de crítica fue significado como el acto que hace posible superar los atavismos de la tradición; asociado a la construcción de conocimiento arraigó

<sup>8</sup> Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara, 1978, pp. 41-42

<sup>9</sup> Jean- François Lyotard, *El entusiasmo: Crítica kantiana de la historia*, Barcelona, Gedisa, 1994.

<sup>10</sup> Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, Tomo I, Barcelona, Ariel, 1999.

<sup>11</sup> Immanuel Kant, “¿Qué es la Ilustración?” en *Filosofía de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 25-27

poderosamente en las teorías políticas que basaron sus postulados en la racionalidad científica como el único camino para explicar los fenómenos sociales de manera objetiva y, por lo tanto, como garante de verdad.

Si la crítica inició sobre todo como práctica filológica frente a los textos antiguos, para los siglos XVIII y XIX su alcance se amplió para abarcar la crítica de la política, la religión y la razón. En la Alemania posterior a 1840 se expandió “después de décadas de conservadurismo posrevolucionario y adoptó la forma de una crítica filosófica”<sup>12</sup> continuada por Marx quien abrió todo un campo de investigación y de pensamiento a partir de la categoría de crítica de la economía política y de su connotación de praxis política.<sup>13</sup>

En la producción marxista la crítica, al igual que la emancipación, se entendieron desde su base científica de la razón moderna. El concepto de crítica en el marxismo también surgió aludiendo a unas premisas naturales o de evolución hacia un fin determinado (el comunismo), una auto habilitación individual o colectiva (toma de conciencia) y con un sentido normativo o de normalización jurídica (una idea de Estado).<sup>14</sup> El marxismo creó así una forma de crítica ideológica y política que aspiró no sólo a comprender el mundo a través de las ideas, sino a ser parte de la práctica revolucionaria.

<sup>12</sup> Göran Therborn, *¿Del marxismo al posmarxismo?*, Madrid, Akal. 2014, p. 83

<sup>13</sup> En términos muy generales el materialismo histórico marxista fue construido sobre una forma específica de periodizar el tiempo histórico y una postura política cuya particularidad radica en lo indisoluble de la teoría con la praxis cuyo fundamento está sintetizado en las Tesis sobre Feuerbach, v.gr Tesis XI: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”, *vid.* <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>

<sup>14</sup> Con estos tres componentes (evolución hacia un fin determinado, auto habilitación individual o colectiva y un sentido normativo) Koselleck describe la situación del concepto de emancipación después de la Revolución Francesa, *Vid.* P.119.

Posteriormente, en las primeras décadas del siglo XX la Teoría Crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt<sup>15</sup> propuso cuestionar la racionalidad imperante que ha orillado a la humanidad a la irracionalidad de la barbarie<sup>16</sup> y develar su funcionamiento, es decir, orientar la investigación social no sólo a la crítica de las situaciones sociales injustas, sino a la explicación de los procesos que han contribuido a su ocultamiento generalizado.<sup>17</sup> Esta corriente resaltó el carácter reflexivo y proyectivo de la investigación social en tanto se ocupa de las condiciones en que se halla y de la posibilidad de transformarlas<sup>18</sup> y ha contribuido a mostrar en distintos ámbitos el conflicto ideológico y la lucha de poderes que subyace a toda producción de conocimiento, a toda pretensión de verdad universal y de idea de progreso.<sup>19</sup>

Ya en el siglo XX a partir de los años sesenta, en el contexto de los movimientos sociales, la interpretación occidental de la obra de Marx recuperó a los teóricos de la Escuela de Frankfurt y sobre todo en el ámbito anglófono estableció una distinción entre “marxismo crítico” y “científico”, entendiendo al primero como el fundamento ideológico de la oposición al sistema imperante y al segundo como el ceñido al ámbito académico.<sup>20</sup> Esta diferencia está relacionada con los cambios en el concepto de emancipación.

De acuerdo con Reinhart Koselleck,<sup>21</sup> Kant estableció una perspectiva de emancipación al referirse a la Ilustración como el fin de la minoría de edad de los

<sup>15</sup> La Escuela de Frankfurt integró un programa de reflexión filosófica, investigación social y orientación política de un grupo de pensadores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Jürgen Habermas, a partir de 1930. La Teoría Crítica que elaboraron está asociada a un marco institucional (el Instituto de Investigación Social de Fráncfort, Alemania) y a un nuevo programa teórico (la teoría materialista o crítica de la totalidad del proceso de la vida social), que bajo el signo de la combinación de filosofía y ciencias sociales integró sistemáticamente en el materialismo histórico al psicoanálisis y ciertas nociones de autores como Schopenhauer, Nietzsche y Klages, entre otros. Cf. Rolf Wiggershaus, *La Escuela de Fráncfort*, México, FCE, UAM- Iztapalapa, 2009, p.10.

<sup>16</sup> Max Horkheimer y Theodor Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, Buenos Aires, Sudamericana, 1997, citado en Leyva Gustavo, editor, “La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica, Barcelona, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, 2005. p. 147

<sup>17</sup> Axel Honnet, “Una patología social de la razón. Acerca del legado intelectual de la Teoría Crítica”, en Gustavo Leyva, *op. cit.*, p. 456.

<sup>18</sup> Jorge Ávila, “Max Horkheimer: Teoría tradicional y teoría crítica. La singularidad epistemológica para la transformación de la sociedad”, en *Estudios de Filosofía*, volumen 10, 2012, pp. 73-87.

<sup>19</sup> Gustavo Leyva, “Pasado y presente de la teoría crítica. Tres vertientes de reflexión para la crítica en el presente.”, *op. cit.*, p.88.

<sup>20</sup> *Ibid*

<sup>21</sup> Reinhart Koselleck, “Desplazamiento de los límites de la emancipación. Un esbozo histórico-conceptual” en *Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Trotta, 2012, pp.113-129.

hombres y la posibilidad de gobernarse a sí mismos. Con base en esto, con la Revolución Francesa el concepto de emancipación se asoció tanto a la liberación de las cadenas de la tradición, como al proceso de madurez que se alcanza con cada nueva generación y al acto jurídico de la liberación social. En este sentido la obra de Kant sentó las bases del significado emancipación referido a la capacidad humana de la autorreflexión que lleva a la evolución histórica y a su potencial generador de derecho que se convirtió en la guía de acción política en la primera mitad del siglo XIX.

Más de un siglo después el concepto de emancipación se retomó nuevamente, en el contexto de las revoluciones sociales de los años sesenta del XX, cuando

“emancipación” proveyó el denominador justiciable para todas las reivindicaciones que perseguían la eliminación de la desigualdad jurídica, social, política o económica. [Se convirtió en] un concepto que exigía la eliminación del poder personal del hombre sobre el hombre y que podía interpretarse tanto en un sentido liberal, a favor del gobierno de las leyes; como democrático a favor de la soberanía popular; como socialista, a favor de la propiedad común concebida como supuesto medio para la eliminación del dominio económico.<sup>22</sup>

Como puede verse, en la investigación social la crítica y la emancipación se asociaron a una matriz de racionalidad política y epistemológica que tiene su origen en la modernidad occidental, pero con el paso del tiempo sus expresiones históricas se diversificaron e incluso se contrapusieron, cuando ambos conceptos pudieron asumir “contenidos políticos que diferían completamente entre sí sin perder por ello su plausibilidad general.”<sup>23</sup>

Aunque de manera intermitente y discordante, los conceptos de crítica y emancipación han estado presentes en la legitimación de las Ciencias Sociales como forma de entender e intervenir el mundo, ya sea para legitimar los poderes y el orden establecido (como la Historia, la Sociología y la Antropología al servicio de las causas colonialistas y expansionistas) como para cuestionarlo (cuando

<sup>22</sup> *Ibid*, p.119.

<sup>23</sup> *Ibid*

estas mismas y otras disciplinas han buscado dar elementos y fortalecer acciones hacia el cambio social).

Para esta investigación interesa sobre todo destacar el papel que ha tenido la Historia como disciplina en todo este entramado y cómo desde ella o a pesar de ella se ha pensado la labor crítica para la formación de los historiadores, los profesores de Historia y el currículo escolar, que es lo que se analizará con los programas de estudio y libros de texto. Por lo tanto, la tríada original se complementa con la relación *modernidad- razón- crítica- emancipación e historiografía*.

De la mano con el pensamiento ilustrado que postuló al progreso como la lógica del devenir, la modernidad permitió explicar la existencia humana como perfeccionamiento indefinido y según una finalidad racionalmente determinada.<sup>24</sup> A partir de entonces el tiempo social e histórico se percibió como continuo, ascendente, irreversible, universal y previsible apoyado en las leyes newtonianas del tiempo cronológico que da una lógica secuencial y medible a los acontecimientos, pero cuyo tránsito está en el orden de lo natural con sus propias leyes físicas y, por lo tanto, es ajeno y previo a toda acción humana.

La modernidad como época histórica se reivindicó como una ruptura y oposición a la tradición con la mirada puesta hacia el futuro, por lo que requirió de la Historia, como campo de conocimiento, para construir una visión del pasado del cuál desmarcarse y que, al mismo tiempo, la insertara en una lógica temporal ascendente.

Los metarrelatos<sup>25</sup> o visiones teleológicas que buscaron explicar el origen y destino de la humanidad fueron resultado de esta visión moderna de la temporalidad progresiva. Con base en la confianza en la razón, las visiones evolucionistas de distinto perfil ideológico apostaron por ver en el devenir histórico un rumbo predefinido hacia cierto destino en el que su tarea era mostrar con evi-

<sup>24</sup> Rafael Vidal Jiménez. "Implicaciones historiográficas de la posmodernidad. La superación fenomenológica de los paradigmas finalísticos de la historia", en *Gazeta de Antropología* 2000, 16, disponible en <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3358>

<sup>25</sup> Los metarrelatos se definen como grandes esquemas descriptivo-legitimadores de los nuevos órdenes sociales emergentes en las revoluciones económicas y políticas del XIX. Rafael Vidal siguiendo a Lyotard ubica a los metarrelatos como discursos totalizantes y multiabarcadores, en los que se asume la comprensión de hechos de carácter científico, histórico, religioso y social de forma absolutista, pretendiendo dar respuesta y solución a toda contingencia, *op. cit.*

dencias y sustento científico el camino a seguir. En este sentido, quizá el meta-relato más potente de la modernidad ha sido el del Estado nacional como la concreción de los ideales de justicia e igualdad, y la encarnación de la verdad y el progreso en sí mismo, para el que en su consolidación y expansión las Ciencias Sociales, y sobre todo la Historia, se convirtieron en sus instrumentos más potentes.

Durante el siglo XIX obtener un conocimiento confiable y demostrable del pasado en clave nacional fue fundamental para la construcción de los nuevos ciudadanos que integrarían y darían sentido a las nuevas formaciones geopolíticas, de manera que la noción de un pasado común, unas fronteras bien delimitadas junto con una lengua oficial conformaron el sentido de identidad, cohesión y pertenencia que hizo posible la formación de los nacionalismos y con ello, de la ciudadanía moderna.

Para que la Historia pudiera cumplir este papel requirió replantearse como disciplina y adaptarse al estatus de científicidad imperante legitimando su método de investigación y escritura dentro de las normas de la filosofía de la ciencia en boga, que dictaba los principios generales de validez y verificabilidad para todo campo de conocimiento.<sup>26</sup> Dentro de la lógica del positivismo decimonónico usar las fuentes primarias como evidencia dio a la Historia la posibilidad de comprobar sus dichos desde los parámetros del método científico, por lo que el ejercicio de la crítica de fuentes se convirtió en la base y razón de ser del método del historiador.<sup>27</sup>

En este contexto la disciplina constituyó su base epistémica a partir de la relación entre sujeto cognoscente y objeto de estudio (los hechos); la teoría de la Historia reflexionó sobre la naturaleza de cada uno como dos espacios definidos por sí mismos e intermediados necesariamente por las fuentes, cuya existencia también se definió como absoluta y como garantía de acceso directo hacia el pasado. De manera que para la historiografía profesional institucionalizada en las universidades del siglo XIX los criterios de objetividad y verdad fueron deter-

<sup>26</sup> Vid. Fernando Betancourt, "La fundamentación del saber histórico en el siglo XX: Investigación social, metodología y racionalidad operativa", en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, número 40, 2006, p. 98.

<sup>27</sup> *Ibíd.*, p.105.

minados por la confianza en lo infalible de su método y por la aspiración de neutralidad del observador. Estos elementos fueron la base de la Historia como materia escolar, a la que se le atribuyeron estos mismos criterios de cientificidad, que, posteriormente fueron cuestionados por el desarrollo de las didácticas específicas.

Al reconocer su práctica de indagación como el camino para descubrir constantes, patrones, etapas o estadios en la historia, la crítica kantiana de tradición cartesiana -de la que se habló antes y que estableció la duda como instrumento de conocimiento- se convirtió también en fundamento para la historiografía. En este sentido, para Marc Bloch, uno de los historiadores más influyentes del siglo XX, la crítica de los documentos de archivo marcó el inicio de una de las grandes aportaciones de la Historia al pensamiento científico y al acervo intelectual de la humanidad:<sup>28</sup>

Ahora somos capaces de hallar y de explicar las imperfecciones del testimonio. Hemos adquirido el derecho de no creerlo siempre, porque sabemos, mejor que en el pasado, cuándo y por qué no debe ser creído (...) La Historia tiene el derecho de contar entre sus glorias más seguras el haber abierto así a los hombres, gracias a la elaboración de la técnica de la crítica del testimonio, una nueva ruta hacia la verdad y, por ende, hacia la justicia.<sup>29</sup>

De esta manera, la investigación documental se acreditó como el método histórico por antonomasia elevando el documento al nivel de testimonio como la objetivación misma de los acontecimientos pasados.<sup>30</sup>

Partiendo de la premisa de un sujeto que conoce frente a un pasado por develar el concepto de crítica en el método del historiador se asoció también a su función política normativa de conceptualizar la crisis y el cambio. Si el tiempo histórico es de naturaleza fundamentalmente estable y va en dirección a lo deseable o a lo que debería de ser, la crisis se presenta como la ruptura que se

<sup>28</sup> Para Marc Bloch la publicación de *De re diplomática* de Jean Mabillon en 1681 marca la fundación de la crítica de documentos de archivo, que se fue perfeccionando conforme avanzó la investigación y teoría de la historia. Cf. *Introducción a la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949, p.83.

<sup>29</sup> *Ibid.* pp.133-134.

<sup>30</sup> Fernando Betancourt, La fundamentación del saber histórico en el siglo XX, p. 103.



produce cuando las expectativas no se corresponden con las prácticas, y entonces, la Historia sugiere la distancia entre lo que debería de ser -su aspecto normativo- y lo que se es.<sup>31</sup>

Reinhart Koselleck estableció una relación conceptual entre crisis y crítica a partir de su relación etimológica<sup>32</sup> mostrando cómo a medida que el concepto de crítica se asoció al ámbito político, identificándose con la razón y con el afán de verdad de la Ilustración, se fue asimilando a la formulación de un Estado ideal en un tiempo utópico que, como tal, resulta siempre inalcanzable, pero también, siempre presente: “la resolución de la crisis entre moralidad y política se vuelve entonces inminente. El tribunal de la opinión, tras haber declarado su condena del Estado, encomienda a la Historia la ejecución de la sentencia”<sup>33</sup>

Aquí se engarzan dos características que han distinguido a la historiografía moderna: su confianza en el método de la crítica de fuentes como disciplina científica y la pretensión de que es un saber capaz de transmitir una enseñanza moral, en tanto se convierte en tribunal que enjuicia y condena las acciones en el marco de las relaciones sociales de poder.

Desde posiciones políticas y preocupaciones sociales diversas la historiografía ha recurrido al factor “teórico normativo” que orienta su evolución y a partir del cual se evalúa la cercanía o distancia entre la teoría y los hechos.<sup>34</sup> En este sentido se ha destacado su potencial aleccionador, por un lado, retomando la vieja postulación de Cicerón de la Historia como “maestra de la vida” (*magistra vitae*) que permite emular las gestas heroicas del pasado, pero también al concebir a la Historia como proceso de autorrealización humana, y, por lo tanto, como campo de acción siempre perfectible<sup>35</sup>

Lo que esta investigación mostrará es en qué medida los planteamientos de la Historia como materia escolar han retomado estas nociones de la Historia

<sup>31</sup> Guillermo Zermeño Padilla, *La cultura moderna de la historia: una aproximación teórica e historiográfica*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2010, p.218.

<sup>32</sup> Cf. Reinhart Koselleck, *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*, Madrid, Editorial Trotta/ Universidad Autónoma de Madrid, 2007.

<sup>33</sup> Elías J. Palti, “Reseña al libro *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués* de Reinhart Koselleck”, en *Prismas* volumen 12 no.1, 2008, disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-04992008000100009](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992008000100009)

<sup>34</sup> Guillermo Zermeño, *op. cit.*, p.221.

<sup>35</sup> De acuerdo con Reinhart Koselleck, fue gracias Idealismo alemán que se concibió a la Historia moderna como espacio de acción y proceso, fundación de sentido y destino. *Vid.* Reinhart Kosselleck, *historia/ Historia*, Madrid, Editorial Trotta, 2004, p.146.

disciplinar y se ha justificado su importancia como una asignatura capaz de formar en aspectos metodológicos de la investigación, pero, sobre todo, de brindar una formación cívica con base en el estudio del pasado y su relación con el presente y el futuro.

El análisis señala los cambios en esta relación entre saber sabio y saber enseñado (el que se produce en la academia y el que se difunde en las escuelas) en el periodo comprendido entre 1970 y 2012 en los programas de estudio y libros de texto de dos instituciones del nivel medio superior en México, y de qué manera estas concepciones de Historia se engarzan con las posturas sobre el pensamiento crítico.

Pero antes, es necesario explicar los cambios profundos que trajo el pensamiento posmoderno para la investigación y sus incipientes efectos en el campo educativo, pero también su influencia ideológico- política en las reformas educativas, sobre todo a finales de la década de los ochenta.

#### Pensamiento crítico después del “fin de la Historia”

El título de este apartado retoma la frase de “El fin del Historia” aludiendo a la tesis de Francis Fukuyama publicada en *The end of the History and the last man* (1992) que postuló la culminación de la Guerra Fría como el final de la opción socialista, de la confrontación ideológica y, por lo tanto, el cierre de una manera de comprender el devenir histórico. La frase también simboliza la ruptura teórica, epistemológica y política que a finales de la década de los ochenta formó parte del colapso geopolítico del mundo bipolar y que junto con el auge de las Ciencias Cognitivas y el despegue de la globalización marcaron decisivamente las políticas educativas posteriores, en las que el pensamiento crítico se colocó como uno de los aspectos centrales.

La ruptura posmoderna con respecto a la relación *razón, crítica, emancipación e historiografía*, del apartado anterior, es fundamental para comprender las variaciones en el binomio pensamiento crítico y enseñanza de la Historia de las últimas reformas curriculares, y cómo se plasmó en los programas de estudio. Más allá de valorar la eficacia de los postulados posmodernos, importa destacar cómo se trastocaron estos conceptos a la luz de estas discusiones sobre el fin

de la Historia, y establecer qué tipo de repercusiones tuvieron en el discurso histórico escolar del bachillerato mexicano en la época estudiada.

Cuando se puso en duda la correspondencia lineal entre el emisor, el mensaje y el receptor como la base de la comunicación y el aprendizaje, los estudios del lenguaje y las teorías del conocimiento y el aprendizaje se abrieron nuevos caminos, que se han reconocido como el giro lingüístico.<sup>36</sup>

A partir de las ideas pioneras de Ferdinand de Saussure y de los trabajos de la lingüística moderna de Wittgenstein hasta Noam Chomsky la reflexión sobre el conocimiento, la verdad y la ciencia se desplazó para explorar cómo utilizan las palabras.<sup>37</sup> Al considerar que el hombre no usa el lenguaje para transmitir sus pensamientos, sino que más bien eso que piensa está determinado por el lenguaje se pusieron en entredicho las visiones esencialistas sobre la naturaleza y la razón humana.

Por un lado, a principios del siglo XX con las bases que sentaron los filósofos analíticos<sup>38</sup> sobre las proposiciones empíricas y lógicas como las únicas significativas y susceptibles de verificación se dieron cambios radicales en las teorías sobre la ciencia y el aprendizaje. Cuando se sumaron los adelantos tecnológicos de la posguerra se hizo posible el surgimiento de la Ciencia Cognitiva a partir de un núcleo básico compuesto por las disciplinas Psicología, Filosofía, Lingüística, Antropología, Neurociencias y Computación, con las que los conocimientos sobre la mente humana y los procesos cognitivos alcanzaron grandes desarrollos.<sup>39</sup> Si bien los psicólogos ya habían emprendido la búsqueda de una teoría en que las variables del proceso de aprendizaje pudieran representarse mediante ecuaciones matemáticas, a partir de los años sesenta y sobre todo

<sup>36</sup> El término de giro lingüístico comenzó a usarse en Estados Unidos a finales de la década de los ochenta con el reconocimiento de la importancia del lenguaje o discurso en la constitución de las sociedades George, C., Iggers, *La Historiografía del siglo XX: De la objetividad científica al desafío posmoderno*; México, FCE, p.197.

<sup>37</sup> Howard Gardner. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución cognitiva*, Paidós, Argentina, 1987, p.86.

<sup>38</sup> Miembros de la Sociedad Europea de Filosofía Analítica y el Círculo de Viena de las primeras décadas del siglo XX que buscaron abordar los asuntos de la experiencia sensible humana con los métodos del empirismo lógico.

<sup>39</sup> Se conoce como revolución cognitiva a los avances científicos sobre los estudios de la cognición, que se concretaron en los años setenta con la creación de la Ciencia Cognitiva. George A. Miller, "La revolución cognitiva: una perspectiva histórica", publicada originalmente en *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7:3 (2003), disponible en <http://www.crquan.com/aorantes/trabajos/autos/miller-03.pdf>, consultado en enero de 2017.

gracias a los rápidos adelantos en computación, se buscó la unificación y la creación de una sola disciplina o Ciencia Cognitiva que agrupara distintas disciplinas para el estudio de la mente como un problema más científico que filosófico. De acuerdo con Howard Gardner, uno de sus pioneros y estudiosos, la creación de esta ciencia sería “el empeño contemporáneo de base empírica por responder a interrogantes epistemológicos de antigua data vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión.”<sup>40</sup>

Conforme avanzaron las ciencias de la computación, la Ciencia Cognitiva propuso la equiparación entre la mente humana y las máquinas y en función del lenguaje de las computadoras se describieron los objetivos de la actividad cognitiva, los medios de procesamiento de que se dispone, los pasos que deben seguirse, la evaluación de cada uno de estos pasos, etcétera.<sup>41</sup> A partir de la teoría de procesamiento de la información, se aceptó que los sujetos pueden adquirir conocimiento en virtud de su estructuración cognitiva previa, lo que motivó desarrollos didácticos sobre las motivaciones de los estudiantes y su capacidad creativa e interpretativa.

Por otro lado, en la filosofía y algunas Ciencias Sociales y las Humanidades la neutralidad de los textos quedó en duda por las aportaciones de la lingüística que mostraron que éstos no tienen referencia a una realidad externa, sino que se contienen a sí mismos<sup>42</sup> como creaciones situadas históricamente.

Ante el desencanto y la imprevisibilidad del futuro que mostró la posguerra a mediados del siglo XX, la posmodernidad puede ser vista como resultado y decisión de abrazar la incertidumbre y despojarse de las certezas que el progreso y el desarrollo prometían. El poder de la razón humana, que fue el centro de la Ilustración y la ciencia moderna, fue cuestionada por quienes consideraron imposible comprobar una conexión inherente entre sus facultades distintivas como la analítica, cognitiva, práctica y especulativa ni mucho menos algún pasaje necesario entre hechos y valores (o entre lo cognitivo y lo especulativo)<sup>43</sup> cuestión que puso en jaque las certezas del siglo XIX y de aquellos postulados

<sup>40</sup> Howard Gardner, *op. cit.* p. 21.

<sup>41</sup> *Ibid*, p.95

<sup>42</sup> George Iggers, *op.cit.*, p.197.

<sup>43</sup> Keith Jenkins, ¿Por qué la historia? México, Fondo de Cultura económica, 2006, p.134.

que se explicaron en el apartado anterior, de que la Historia puede ser la “maestra de la vida” y un conocimiento liberador.

Desde esta perspectiva sin un referente universal o atemporal que pueda orientar la acción humana como verdad absoluta y porque toda moral resulta contingente e histórica, los conceptos de crisis y crítica como los estudió Kosselleck y su función en la orientación de la historiografía pierden sentido. De hecho, para autores como Keith Jenkins el análisis y la crítica se convierten finalmente en autoanálisis y autocrítica “porque los conceptos de verdad, lo real, la Historia y demás no son algo naturalmente performado que espera la mirada del observador, sino que son producto de esa mirada.”<sup>44</sup>

Ante la conciencia del cambio permanente y lo contingente de la acción humana, los postulados sobre la emancipación de la ignorancia o de la esclavitud por la Ilustración y el imperio de la ley, serían acaso acontecimientos concretos limitados, situados en un tiempo y un espacio y por lo tanto no generalizables ni predecibles. Para el campo de la historiografía, el pensamiento posmoderno de autores como Roland Barthes y Hayden White significó nada menos que negar que la escritura histórica se refiere a un pasado histórico real.<sup>45</sup> Pero quizá el efecto más notorio en prácticamente toda la investigación de finales del siglo XX, que se adscriba o no los postulados posmodernos, fue que la pretensión de buscar en el pasado un destino común quedó minada.

Autores como Baudrillard desarrollaron la idea del fin de la modernidad como experimento social y el paso a una época en la que ya no se concibe finalidad ni fin, lo que obliga a “encontrar sentido en un mundo donde el fin no está delante de nosotros sino detrás de nosotros.”<sup>46</sup>

Para Robert Parkes el posmodernismo puede verse de dos maneras: como un periodo en el pensamiento social y como una postura metodológica.<sup>47</sup>

Como forma de razonamiento el posmodernismo responde a una lógica del capitalismo tardío en el cual el valor es determinado por los vaivenes del mercado para el que el consumo es su motivación primaria. Como método de

<sup>44</sup> *Ibid*, p.57.

<sup>45</sup> Iggers, *op. cit.*, p.193.

<sup>46</sup> Jenkins, *op. cit.*, p.101.

<sup>47</sup> Robert Parkes, *Interrupting History: Rethinking History Curriculum after “the end of history”*, New York, 2011, *op. cit.*, p.6.

investigación el posmodernismo reaccionó a las posturas científicas, desafiando el realismo y rechazando el esencialismo y el fundacionalismo.<sup>48</sup> proponiendo temas descentrados y fragmentados como prácticas discursivas.<sup>49</sup>

Aunque esta discusión permeó en la esfera académica, no ocurrió de manera paralela en otros ámbitos de usos públicos de la historia como los de los discursos escolares, políticos, conmemorativos o la memoria colectiva.

Específicamente en los programas y libros de texto de las asignaturas de Historia, tanto del Colegio de Bachilleres como del CCH, predominaron el metarelato nacionalista y la lógica lineal y progresiva, aunque con algunas variaciones que se estudiarán más adelante.

En estas dos instituciones los contenidos escolares se apoyaron en corrientes historiográficas como el materialismo histórico primero y la Escuela de los Annales, pero se estructuraron con una organización cronológica similar y con un eje explicativo predominantemente político y eurocéntrico. Sobre todo, después de la década de los noventa, reprodujeron una idea reduccionista sobre el quehacer de los historiadores, privilegiando los aspectos psicológicos de las actividades cognitivas por encima de su condición como producto cultural e histórico. En términos generales, aun cuando los contenidos se orientaron más a la ideología política de izquierda, la enseñanza se centró en la transmisión del conocimiento sabio o desde una sola postura teórica, por lo que quedó velado en los materiales escolares el carácter interpretativo y situado del conocimiento sobre el pasado.

En este sentido, la Historia como materia escolar ha subestimado las disputas en las teorías del conocimiento y su impacto en la investigación profesional. La planeación curricular no ha tomado suficientemente en cuenta que todo acceso al pasado es limitado y mediado por códigos culturales, que las fuentes, en tanto productos sociales, no son sino trazos parciales del pasado que

<sup>48</sup> Cf. Parkes, *op.cit.*, pp. 8-13.

<sup>49</sup> *Ibidem* p.14.

están abiertos a múltiples, conflictivas y situadas interpretaciones y explicaciones.<sup>50</sup> El reconocimiento de lo anterior exigiría replantear cómo y para qué se enseña Historia en las escuelas y la carga moral que se le ha atribuido.<sup>51</sup>

Los elementos antes descritos han conformado el panorama teórico de las últimas décadas, sin embargo, aún queda por ver como intervino el proceso de globalización y transición al modelo económico neoliberal en el que las premisas educativas y las relaciones Estado- sociedad- escuela se transformaron.

La ecuación *modernidad, razón, crítica, emancipación e historiografía* se puso en entredicho en un contexto en el que la producción, distribución y circulación del conocimiento se fue convirtiendo en eje del modelo económico, social y cultural en los inicios del tercer milenio que, si bien no desechó el concepto estructurante de la modernidad, si lo modificó en sus interrelaciones.

Desde la perspectiva de la relación entre enseñanza de la Historia y pensamiento crítico entre 1970 y 2012, se puede pensar en la transmutación de la ecuación anterior por la de *modernidad- conocimiento- crítica- libertad- presente*.

La modernidad asociada con la sociedad del conocimiento, en el que el pensamiento crítico se asume como competencia indispensable para el manejo y análisis de información en el siglo XXI, en un contexto en el que ya no se concibe la emancipación social como utopía, sino que ofrece el ejercicio individual de libertades, y cuya legitimación ya no se encuentra en el pasado sino en un presente continuo que se explica y justifica en sí mismo. Este planteamiento es el que se irá desarrollando a lo largo de la tesis.

### Pensamiento crítico y habilidades cognitivas para el aprendizaje escolar

En el mundo anglosajón a partir de los años setenta del siglo XX el pensamiento crítico se convirtió en un campo de estudio alrededor de corrientes distintas, con presupuestos epistemológicos distantes y a veces diametralmente opuestos. Michel Alhadeff ha identificado tres grandes corrientes al respecto: la primera “Critical thinking” (que cuenta con el mayor número de publicaciones) surgió en Estados Unidos ocupándose de cómo el pensamiento crítico ayuda a pensar

<sup>50</sup> *Ibidem* p.16.

<sup>51</sup> Para ejemplificar la vigencia de las perspectivas nacionalistas y eurocéntricas se realizaron los análisis de los diferentes libros de texto, los cuales pueden consultarse en los siguientes apartados y en los anexos donde se reproducen los programas de materia.

mejor al aumentar el rigor en el razonamiento y análisis. La otra corriente es “Critical pedagogy” con una perspectiva emancipadora de lo pedagógico no solo de las falsas creencias sino de todo aquello que mantiene el *status quo* y que se considera injusto. Por último, “Transformative learning” busca reinterpretar y reconstruir marcos de referencia de manera racional y negociada, para cuestionar de manera autónoma lo formulado por otros.<sup>52</sup> Sin embargo, a pesar de este desarrollo teórico el autor también reconoció que “los escritos en lengua inglesa que ponen en relación diferentes teorizaciones de la crítica son raros” y que los vínculos o desacuerdos entre las distintas posturas permanecen aún insuficientemente exploradas.<sup>53</sup>

Frente a esto, la investigación que se desarrolla a continuación busca explorar relaciones analíticas entre las distintas formas como se ha concebido el pensamiento crítico, también en el mundo hispanohablante, en relación con el currículo escolar. Al respecto, es posible identificar dos grandes corrientes que definen el papel del pensamiento crítico en el aprendizaje: para la primera, el pensamiento crítico es la suma de una serie de habilidades que pueden ser aprendidas de manera sistemática, y aplicadas de manera transversal en todas las disciplinas académicas (Robert Facione, Robert Ennis, Matthew Lipman, y Richard Paul entre otros). En la otra postura, investigadores como Dwight Atkinson, Blythe McVicker Clinchy, John Mc Peck y John Moore, sostienen que el pensamiento crítico es siempre contextual y está íntimamente ligado a los contenidos particulares de las materias a los cuales está relacionado.<sup>54</sup>

Algunas de las propuestas más concretas y analíticas cuya matriz se puede rastrear hasta el pensamiento de John Dewey quien, en 1933, desarrolló el concepto de pensamiento reflexivo como el escrutinio activo, persistente y cuidadoso de todo aquello que fundamenta nuestras propias creencias y sus producciones, así como de toda supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende.<sup>55</sup> Desde este

<sup>52</sup> Michel Alhadeff, “Los restos de la crítica en el paisaje anglosajón de la educación: pequeña travesía por los campos”, en Patricia Ducoing Watty, coordinadora, *Pensamiento crítico en educación*, México Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2011.

<sup>53</sup> Idem

<sup>54</sup> Tim John Moore, “Critical thinking and disciplinary thinking: a continuing debate”, en *Higher Education Research & Development*, vol. 30, núm. 3, 2011, pp.261 y 262.

<sup>55</sup> John Dewey, *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 2007.



carácter metacognitivo del pensamiento reflexivo otros autores lo han identificado, junto con el pensamiento crítico, como elemento central del proceso de aprendizaje.

En 1987 James McMillan revisó veintisiete estudios sobre experiencias e investigaciones acerca del pensamiento crítico en estudiantes de diferentes edades e instituciones, para establecer algunas conclusiones:

*Instructors and content areas may be significant factors affecting critical thinking; designs should control for these variables. (...) What is needed is a set of multiple measures of critical thinking that can be used to triangulate the results. For instance, measures of student and teacher perceptions, judgment analyses of essay answers, and locally devised instruments could be used in addition to appropriate standardized tests. Unfortunately, the research on enhancing college students' critical thinking does not provide much of a foundation for implementing instructional and assessment programs that are currently being called for. What is suggested from this review is that the design of programs to enhance critical thinking include features to permit strong causal inference and measurement that will be sensitive to the specific changes desired. Such designs are not easy or convenient to implement but appear to be the best approach for contributing to our understanding of the conditions that improve critical thinking skills.”<sup>56</sup>*

Así, McMillan enfatizó el hecho de que ciertas actividades, cursos o programas favorecen la formación de pensamiento crítico, si es que éste se establece como un objetivo explícito y se trabaja específicamente en ello, pero identificó la dificultad de vincular esas intervenciones con el contexto extraescolar que, sin duda, interviene poderosamente en las formas de pensamiento de profesores y estudiantes.

Por otra parte, Matthew Lipman desde una visión pragmatista y filosófica realizó un estudio sobre el pensamiento complejo como el resultado de tres modos de pensamiento: crítico, creativo y cuidadoso o valorativo, y definió al primero como la capacidad de elaborar juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y con la capacidad de autocorregirse.

<sup>56</sup>James H. McMillan, “Enhancing college students' critical thinking: A Review of Studies”, en *Agathon Press, Inc.* vol. 26, núm. 1, 1987.

Lipman propuso la implantación transversal del pensamiento crítico en el currículo, fomentando la sensibilidad al contexto de la información y la autocorrección. El objetivo del pensamiento sería que los estudiantes realizaran juicios sobre lo que conocen y no sólo acumulen información.<sup>57</sup> Veía en la filosofía un conocimiento de tipo transversal que puede aportar criterios lógicos y epistemológicos como la lógica de las buenas razones, de la diferencia y del juicio para la formación de niños y jóvenes, convicción que lo llevó a desarrollar el proyecto “Filosofía para niños”<sup>58</sup>

Robert H. Ennis, uno de los autores que mayor cantidad de trabajos ha realizado en este ámbito, lo definió como pensamiento racional y reflexivo que lleva al individuo a decidir hacer algo o no. Clasificó dos actividades básicas del pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras hacen alusión a aquello que cada persona pone en juego (sentimientos, creencias, apertura) en una tarea de pensamiento y las capacidades se asocian a las aptitudes cognitivas para dicho tipo de pensamiento.<sup>59</sup> En 1985 Robert Ennis diseñó el *Cornell Test of Critical Thinking* (CCTT) como un test estandarizado de opción múltiple en dos niveles: uno dirigido a niños y jóvenes entre 9 y 18 años y otro para estudiantes universitarios, educación para adultos o estudiantes avanzados de la educación básica y media. Esta prueba evalúa las cuatro principales habilidades del pensamiento crítico, según este autor: pensamiento inductivo, juzgamiento de la credibilidad, pensamiento deductivo e identificación, a través de ejercicios para medir aspectos como semántica, predicción y experimentación, falacias, deducción, definición y la identificación de hipótesis, entre otros.<sup>60</sup> Estos test son un referente para el diseño de pruebas estandarizadas por competencias, es decir, aquellas que pueden medir habilidades de pensamiento complejo y procesos cognitivos más que conocimientos factuales que se impulsaron sobre todo en las últimas décadas, como se verá en el capítulo cuarto de esta tesis.

<sup>57</sup>Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la torre, 1998, p. 262.

<sup>58</sup> El Programa Filosofía para niños busca desarrollar habilidades críticas y participativas que estimulen aprendizajes como la lectura y las matemáticas y otros de tipo actitudinal como la autonomía y la solidaridad. Propicia el aprender a pensar, es decir, desarrollar habilidades de razonamiento, análisis, argumentación y evaluación. Cf. Miriam Espinosa Macías, “Antecedentes y perspectivas del programa “Filosofía para niños”: un acercamiento al pensamiento crítico”, Tesis de licenciatura en Psicología, UNAM, 2001.

<sup>59</sup> Robert H. Ennis, *Critical Thinking*, New Jersey, Prentice Hall, 1996.

<sup>60</sup> Gerzon Yair Calle Álvarez, “La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital”, en Revista Virtual, Universidad Católica del Norte, número 40, 2013, disponible en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/446/938>

*La Fundación para el Pensamiento Crítico* -creada por Richard Paul y Linda Elder en 1994- ha desarrollado una amplia oferta de materiales teóricos y didácticos dirigida a alumnos, profesores e investigadores de distintos niveles educativos. Estos autores son continuamente citados en la bibliografía de las obras mexicanas y sus parámetros usados en múltiples investigaciones -como se verá a lo largo de esta tesis en referencia con algunas de las fuentes consultadas-. Para la *Fundación* el pensamiento crítico “es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales, (y) supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso.”<sup>61</sup> Estos autores desarrollan sus planteamientos enfatizando los aspectos cognitivos que realizan los sujetos cuando aprenden. Desde esta perspectiva, existen *elementos básicos del pensamiento* (puntos de vista, propósito, pregunta en cuestión, información, implicaciones y consecuencias, supuestos, conceptos, interpretación e inferencia, que, al relacionarse con los *Estándares Intelectuales Universales* (claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia) sirven para verificar la calidad del razonamiento. Pensar críticamente implica justamente mejorar el pensamiento y dominar estos estándares,<sup>62</sup> aprender a pensar bien consiste en reestructurar el pensamiento después de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.

Estos elementos básicos del pensamiento y los estándares universales representan la base de cualquier aprendizaje, por lo tanto, pueden aplicarse a cualquier campo disciplinar específico. Esto quiere decir que, si bien los autores reconocen que pensamiento y contenido son indisolubles, consideran que algunas habilidades son esenciales para estudiar y aprender de manera general y permanente, otras corresponden a dominios, temas y disciplinas en particular, por lo que consideran que las primeras son las que la escuela debe fomentar de manera prioritaria. Por lo tanto, asumiendo que el pensamiento crítico hace posible cualquier aprendizaje, sus trabajos se han enfocado en estudiar aquellos

<sup>61</sup> Richard Paul y Linda Elder, *La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*, Fundación para el Pensamiento crítico, 2003, disponible en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>, p.10-12.

<sup>62</sup> Idem

aspectos que pueden ser útiles para cualquier campo de conocimiento como son: “habilidades en el arte de estudiar y aprender, habilidades en el arte de hacer preguntas esenciales, habilidades en el arte de leer con atención y habilidades en el arte de la escritura sustantiva.”<sup>63</sup> En otras palabras, para los autores el pensamiento crítico es el “cómo” para obtener el “qué” educativo.<sup>64</sup>

Por lo anterior lo consideran indispensable en todos los grados escolares, no solo como un proceso metacognitivo de constante de evaluación y autoevaluación sobre la calidad del pensamiento, sino porque el pensamiento crítico provee herramientas para internalizar cualquier contenido, comprendiendo y razonando las conexiones entre las partes de aquello que se está aprendiendo.

En resumen, para la Fundación, el pensamiento crítico es necesario para todo ambiente de aprendizaje efectivo porque permite a los estudiantes dominar sistemas, ser más auto introspectivo, analizar y evaluar ideas de modo más efectivo y alcanzar mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y sus vidas.<sup>65</sup>

Reconocer que hay una “mejor” manera de pensar significa que el aprendizaje depende sobre todo de dominar procedimientos adecuados para adquirir mejor los contenidos, lo cual implica también que los procesos estandarizados de pensamiento llevarían necesariamente a un conocimiento verdadero y esencial de contenidos disciplinares, como si éstos existieran por sí mismos como un cúmulo de conocimientos asequibles para todo aquel que se prepare para ello.

En este sentido los miembros de la *Fundación* destacan como cualidades de un pensador crítico ideal por ejemplo la imparcialidad, el valor intelectual y la confianza en la razón,<sup>66</sup> lo que conlleva una visión de una razón universal y una neutralidad deseable en todo conocimiento. Finalmente, esta concepción de estándares universales subordina los límites subjetivos y sociales del aprendizaje, por lo que la *Fundación* se ubica en uno de los polos de la discusión educativa, contrario a quienes resaltan el carácter sociohistórico político de todo proceso cognitivo.

<sup>63</sup> Richard Paul y Linda Elder, *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico: Una Guía para los Educadores*, Fundación para el Pensamiento crítico, disponible en < [www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf) > p.18.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p.8.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p.15.

<sup>66</sup> *Ibid.*

Este grupo tiene una notable presencia internacional y sus textos son muy citados en la investigación educativa en América Latina y México. De acuerdo con su propia información, Linda Elder, Directora Ejecutiva del *Center for Critical Thinking* ha trabajado con más de 20 mil educadores de todos los niveles.<sup>67</sup> Es autora de varios libros junto con Richard Paul, y de más de veinte guías para el pensamiento crítico. Por su parte, Richard Paul ha dictado cursos en Universidades de Estados Unidos y otros países europeos por más de 20 años, es autor de ocho libros y más de doscientos artículos sobre el tema del pensamiento crítico.<sup>68</sup>

La gama de actividades que desarrolla la Fundación es amplia e incluye desde programas de capacitación docente, para educación superior, cursos en línea y asesorías para grupos profesionales y de negocios, incluidos el ejército y gobiernos.

Al respecto, existe una gran cantidad de literatura que aborda la importancia del pensamiento crítico para la formación de líderes estratégicos en las fuerzas armadas como el estudio *Enhancing Critical Thinking Skills for Army Leaders using blender- learning methods*, en el que se concluye que

The learners require face- to- face interaction to learn complex material. Certain information is best taught in an academic setting where students can learn from each other and ask questions while the information is fresh in their mind (...) The instructor or facilitator challenges the students to think critically and points students to primary academic sources<sup>69</sup>

Como lo muestran estas citas, el pensamiento crítico entendido como habilidad cognitiva desde esta perspectiva es fundamental no solo para el ámbito escolar y laboral, sino que también es básico para la formación del ejército: *“Technological advances alone do not constitute change. The most dramatic advances in military operations over history have been borne of ideas – ideas about warfighting, organization and doctrine. The Army’s most critical asset will not be technology; it will be critical thinking”*<sup>70</sup>

<sup>67</sup> “Linda Elder: Biographical information”, disponible en <https://www.criticalthinking.org/>

<sup>68</sup> “Richard W. Paul: A Biographical Sketch”, disponible en <https://www.criticalthinking.org/>

<sup>69</sup> Sergeant Major Robert J. Burton, “Critical thinking and SOF decision making”, en *Special Warfare*, 2017, p.9.

<sup>70</sup> Association of the United States Army, Torchbearer National Security Report (Arlington, Virginia: Institute of Land Warfare, Association of the United States Army, March 2005), 21, citado

En esta misma perspectiva se encuentra el *Proyecto Delphi* de la Asociación Filosófica Americana, en el que participaron cuarenta y seis expertos de Estados Unidos y Canadá entre 1988 y 1989, entre los cuales destacan nombres como los de Paul, Ennis, Facione y Lipman.<sup>71</sup> Como resultado de este proyecto se redactó la “Declaración de consenso de los expertos en relación con el Pensamiento crítico y el pensador crítico ideal”, en la que el pensamiento crítico se definió como el juicio auto regulado y con propósito, que da como resultado un conjunto de habilidades de pensamiento como la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.

Como instrumento fundamental de investigación, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno, pues permite auto rectificar.<sup>72</sup> Además, lo definieron como un fenómeno humano que impregna todo y otorga propósito, porque el pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida a partir de disposiciones como: curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos, preocupación por estar y mantenerse bien informado, estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico, confianza en los procesos de investigación razonados, auto confianza en las propias habilidades para razonar, mente abierta, flexibilidad, comprensión de otras opiniones, imparcialidad, honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas.<sup>73</sup>

en Colonel (Retired) Stephen J. Gerras “Thinking critically about critical thinking: a fundamental guide for strategic leaders”, Department of Command, Leadership, & Management U.S. Army War College, 2008.

<sup>71</sup> En el *Proyecto Delphi*, participaron especialistas como Peter Facione, Richard Paul y Robert H. Ennis, por lo que comparten entre ellos algunas ideas principales, además de otros investigadores de distintas disciplinas (humanidades, ciencias, ciencias sociales y educación). Dio como resultado el trabajo *Pensamiento crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa*. El resumen ejecutivo puede consultarse en < [https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi\\_Report.pdf](https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf)>

<sup>72</sup> “Declaración de consenso de los expertos en el Pensamiento crítico y el pensador crítico ideal”, citada por Peter Facione en *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*, Insight Assessment, 2007, p.5, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/237469559\\_Pensamiento\\_Critico\\_Que\\_es\\_y\\_por\\_que\\_es\\_importante](https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante)

<sup>73</sup> Peter Facione, “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?”, EDUTEKA, 2007, disponible en <[www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php](http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php)>. p. 8.

Aunque reconocieron que ser crítico no es sinónimo de buen pensamiento, pero si deseable para una mejor vida en sociedad, no lograron un consenso acerca de qué consecuencias éticas o morales tiene o que implicaciones directas puede manifestar en la actitud y acción de los individuos, por lo que convinieron en declarar que el pensamiento crítico, su valor y la ética de su uso, son tres asuntos diferentes que no se pueden englobar en una sola definición. Es decir, que pusieron de manifiesto que no hay correspondencia automática ni lineal entre esta forma de pensamiento y las consideraciones que hacen los sujetos acerca de lo bueno, lo correcto o lo mejor.<sup>74</sup>

Con este posicionamiento que evade la relación de la habilidad de pensar críticamente con la subjetividad y el contexto, el *Proyecto Delphi* también mantuvo una postura que reivindicó la neutralidad o la independencia de los estudios cognitivos con respecto al entorno social. Sin embargo, los mismos autores lo relacionaron con una definición específica de ciudadanía afirmando que “el pensamiento crítico es esencial para una sociedad racional y democrática, pues utilizado por una ciudadanía informada es una condición necesaria para el éxito tanto de las instituciones democráticas, como de las empresas económicas que compiten en un mercado libre”.<sup>75</sup>

Así como los fundadores de la *Fundación para el Pensamiento Crítico*, Peter Facione, relator de la *Declaración de Consenso* sobre el pensamiento crítico, tiene más de 150 publicaciones incluyendo ensayos, libros, estudios de caso y herramientas de evaluación, lo cual resulta relevante solo porque evidencia el nivel de impacto que puede tener su obra para la investigación y prácticas educativas. Facione es líder de *Measured Reasons LLC*, empresa de consultoría e investigación basada en el apoyo a la excelencia en pensamiento estratégico y toma de decisiones de liderazgo, que ha prestado servicios a diversas universidades públicas y privadas, organizaciones civiles, ejército y dependencias de gobierno.<sup>76</sup>

Esta perspectiva ha sido cuestionada por aquellos que consideran que sólo se puede desarrollar pensamiento a partir de conocimientos y contenidos

<sup>74</sup> *Idem*

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>76</sup> “Dr. Peter A. Facione, Curriculum Vitae”, disponible en <https://independent.academia.edu/PeterFacione/CurriculumVitae>

concretos. John Mc Peck, por ejemplo, ha sostenido que las habilidades de pensamiento “verdaderamente útiles” tienden a ser limitados a dominios específicos o áreas más estrechas de aplicación, por lo tanto, el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes es mejor en el contexto de las disciplinas.<sup>77</sup> Como se verá más adelante, esta perspectiva será retomada por especialistas de la enseñanza de la Historia que ponderan el uso de la metodología del historiador como un camino para enseñar a pensar históricamente, que comprende también la capacidad de pensamiento crítico.

Tim John Moore realizó un análisis acerca de concepciones de profesores de Historia, Filosofía y Literatura sobre qué es, cómo se adquiere y para qué sirve el pensamiento crítico en el nivel superior. Encontró diferencias importantes en términos lingüísticos, conceptuales y de enfoques, lo que le llevó a pensar que el uso de lenguajes particulares en cada disciplina y la manera de abordar los problemas determinan los tipos de ejercicios críticos que pueden realizarse. En el caso de la historia, refiere que los profesores constantemente aluden al proceso de construcción de argumentos, y no sólo de su evaluación, así como a la crítica de textos en referencia constante al mundo de los hechos lo que además otorga validez a los estudios históricos como partes inherentes de la sociedad, resulta ser una propiedad para la formación de pensamiento crítico en tanto se contrasta permanentemente lo dicho con su referente.<sup>78</sup>

A partir de lo anterior Moore consideró que la función de la crítica puede tomar tal variedad de formas e involucrar un amplio rango de diferentes tipos de juicio, que los esquemas generales sobre pensamiento crítico difícilmente podrían responder a diversos contextos y problemas y temas. Concluyó que las prescripciones o definiciones demasiado sistematizadas sobre cómo pensar críticamente, no son adecuadas para el cada vez más complejo y dinámico mundo en el que vivimos actualmente.<sup>79</sup>

En otro estudio, Paul Eggel y Donald Kauchak establecieron que el pensamiento de nivel superior (en el que ubican al pensamiento crítico) es útil para

<sup>77</sup>Citado por John Moore, *op. cit.*, p. 263.

<sup>78</sup>En el caso de la filosofía, concluye que la crítica se enfoca a evaluar la validez o lógica de los argumentos, así como a discernir entre unos y otros, y en la Literatura el pensamiento crítico se ve reflejado en la aplicación de métodos o identificación de corrientes y contextos de creación. *Vid. John Moore op. cit.*

<sup>79</sup>*Ibidem*, pp. 263 y 273.



formar conclusiones con base en la evidencia, y estas evidencias sirven para encontrar patrones. Para estos autores, la búsqueda y descripción de patrones “es tal vez, el proceso más importante que existe en el mundo de la ciencia” pues permite la relación integral entre el contenido y el pensamiento.<sup>80</sup> Encontrar patrones tiene que ver con comparar y contrastar información, clasificarla y generalizarla para comprender los hechos y sacar conclusiones específicas. Es decir, los autores proponen verificar empíricamente aquellos elementos que en conjunto permiten establecer patrones, los que a su vez facilitan la comprensión de los hechos. De acuerdo con los autores, esta operación requiere que los estudiantes piensen críticamente y “confirman conclusiones con hechos, identifiquen tendencias y estereotipos, suposiciones implícitas, sobre generalizaciones y sub-generalizaciones e identifiquen información relevante e irrelevante.”<sup>81</sup> Aunque se puede discutir la idea de encontrar patrones para los estudios sociales, lo que interesa mostrar aquí es cómo estos autores conciben el ejercicio crítico ligado a temas y métodos concretos de análisis social.

Jacques Boisvert en *La formación del pensamiento crítico*<sup>82</sup> identificó tres ángulos desde los cuáles se ha definido al pensamiento crítico: como una estrategia de pensamiento que requiere varias operaciones coordinadas; como una investigación que conduce a una conclusión justificada; y como un proceso que desencadena la acción, que se detona por un problema y requiere de actitudes y capacidades apropiadas para la resolución de este.<sup>83</sup> Boisvert identificó “un modelo global de enseñanza del pensamiento crítico” operando en distintos espacios académicos como resultado de una reflexión pedagógica que inició en la década de los ochenta y que destaca la transferencia del aprendizaje y la metacognición. Desde esta perspectiva, que ha permeado en gran parte de las investigaciones educativas, se busca instaurar una cultura del pensamiento y un ambiente educativo global que responda a las exigencias sociales, asegure un

<sup>80</sup>Paul Eggel y Donald Kauchak, *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.

<sup>81</sup>*Ibidem.*, p. 79.

<sup>82</sup>Jacques Boisvert, *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

<sup>83</sup>Como una estrategia de pensamiento, Romano (1995) considera que requiere varias operaciones coordinadas; como una investigación Kurfiss (1988) dice que sobre todo conduce a una conclusión justificada y como un proceso activo Zechmeister y Johnson (1992) consideran que desencadena la acción, que se detona por un problema y requiere de actitudes y capacidades apropiadas para la resolución de este. *Vid.* Boisvert, *op. cit.*, pp. 17-22.

desarrollo socioeconómico y facilite el funcionamiento armonioso del individuo y del ciudadano.<sup>84</sup>

Estos estudios han dado pie a la elaboración de modelos de enseñanza conocidos como *general*, de *inmersión*, *infusión* y *mixto*<sup>85</sup> que han buscado resolver la dicotomía entre la enseñanza centrada en capacidades de pensamiento complejo o una centrada en los contenidos disciplinares.

El formato de enseñanza por inmersión no implica formar explícitamente habilidades del pensamiento, busca que el pensamiento se desarrolle naturalmente como resultado del compromiso total (inmersión) de los estudiantes con los contenidos temáticos. Los pone en situaciones que los obliguen a pensar, con la creencia de que la práctica repetida en actividades cognitivas complejas los llevará a que finalmente puedan desarrollar y usar con éxito un pensamiento de alto nivel.<sup>86</sup> Es decir, se enfatiza una comprensión profunda del contenido porque se considera que las habilidades de pensamiento crítico se desarrollan cuando los estudiantes participan en la búsqueda del conocimiento, lo que les permite comprender el contenido del tema y no trabajar las habilidades cognitivas en forma aislada.<sup>87</sup>

A diferencia de éste, el método de infusión hace explícitos los principios generales de las actitudes y capacidades propias del pensamiento crítico “infundados” en los contenidos disciplinares. Este enfoque busca que la capacidad crítica permita la metacognición, la descontextualización y re- contextualización de los conocimientos a situaciones diversas de la vida cotidiana.<sup>88</sup>

El modelo de enseñanza infundada ha tenido un especial impulso desde la creación del Centro para la Enseñanza del Pensamiento (Center for Teaching Thinking, CTT), a cargo de los investigadores Robert Swartz, Art Costa y David Perkins, como un programa de extensión del programa sobre Pensamiento Crítico y Creativo desarrollado en el MIT (Massachusetts Institute of Technology) en

<sup>84</sup> *Ibidem*, pp. 55 -57.

<sup>85</sup> Robert Ennis (1989) propuso cuatro enfoques de enseñanza del pensamiento crítico: *enfoque general* (enseñar sólo capacidades de pensamiento crítico), *enfoque de infusión* (combina contenidos con habilidades); *enfoque de inmersión* (no se exponen las reglas de pensamiento crítico); *enfoque mixto* (combina infusión e inmersión). *Vid.* Boisvert, *op. cit.*, pp.66-68.

<sup>86</sup> Andrew P. Johnson, *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: Aplicación y planificación para cada disciplina*, Buenos Aires, Troquel, 2003, pp. 17 y 18.

<sup>87</sup> Carl Savich “Improving Critical Thinking Skills in History”, en *Networks: An online journal for Teacher Research*, Volumen II, número 2, 2009, disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/8b16/77547868a85dd7b7d8813362c89930b9aa91.pdf>

<sup>88</sup> Boisvert, *op. cit.*, p. 71.

Boston, a principios de los años 80.<sup>89</sup> Se ha constituido como un punto de referencia importante en el desarrollo de la teoría curricular contemporánea por su trabajo en escuelas, distritos escolares y universidades en distintas partes del mundo (Arabia Saudí, los Emiratos Árabes Unidos, el Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia, Venezuela, Canadá y España).

El centro ha diseñado y financiado programas, cursos, materiales y proyectos relacionados con la infusión de la enseñanza del pensamiento en la instrucción del contenido, poniendo énfasis particular en el pensamiento crítico y reflexivo como las bases para “mejorar no solo su comprensión y habilidad para utilizar lo que aprenden (los estudiantes) sino también la calidad de sus vidas después de los estudios.”<sup>90</sup>

El modelo de enseñanza infundada se ocupa explícitamente de habilidades de pensamiento (pensamiento creativo, pensamiento crítico, resolución de problemas y metacognición) pero dentro de áreas de contenido específicos, tomando en consideración su lógica disciplinar, sus propósitos y lenguaje. Si bien el pensamiento está indisolublemente ligado a la mediación social y los procesos de internalización de funciones interpsicológicas, también los contenidos, lenguaje y métodos específicos de las disciplinas ocupan un rol central en la enseñanza y el aprendizaje.<sup>91</sup>

El modelo de Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) se creó en el *Center for Teaching Thinking* de la Universidad de Massachusetts con el propósito de enseñar a los profesores “cómo enseñar a pensar”. De acuerdo con este, “los alumnos aprenden destrezas de pensamiento para toda la vida y logran entender el contenido de las materias que estudian en el currículo estándar de manera más enriquecedora y más profunda [cuando aprenden] a guiar su propio pensamiento utilizando procedimientos reflexivos para pensar sobre su pensamiento, entonces el uso de estas estrategias para un pensamiento crítico tiene un efecto duradero en sus hábitos de pensamiento que les lleva a mejorar no

<sup>89</sup>Fue diseñada para docentes en activo y conducía a un título de Máster en Humanidades (Master of Arts Degree). Ofrecía a los docentes participantes el conocimiento y las destrezas necesarias para la infusión de la enseñanza del pensamiento crítico y creativo en la instrucción del contenido. Cf. Center for Teaching Thinking, <http://teach-think.org/es/historia-de-ctt/>

<sup>90</sup> “¿QUÉ ES TBL?”, en Center for Teaching Thinking, disponible en <http://teach-think.org/es/ques-tbl/>, consultado el 4 de agosto de 2019.

<sup>91</sup>Javier Báez Alcaíno y Javier Onrubia Goñi, “Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar”, en *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, volumen 55, número 1, 2016, p. 109.

solo su comprensión y habilidad para utilizar lo que aprenden sino también la calidad de sus vidas después de los estudios”.<sup>92</sup>

En el ámbito de la enseñanza de la Historia es posible relacionar este modelo de enseñanza infundada con la propuesta de “enseñar a pensar históricamente” que, básicamente, significa cambiar el enfoque de los contenidos históricos por el de enseñar a través de la metodología del historiador y las habilidades de investigación y de interpretación histórica. Por otro lado, para la investigación en Enseñanza de la Historia el pensamiento crítico se ha entendido como habilidad cognitiva y procedimental indispensable para la investigación histórica. Por ejemplo, autores como Joan Pagés, Rosa María Hervás, Pedro Miralles, Cosme Gómez Carrasco, Jorge Ortuño, entre otros, retoman elementos de la psicología cognitiva en sus estudios sobre Enseñanza de la Historia como se analizará en el último apartado de este capítulo, después de revisar la otra vertiente desde la que se ha relacionado el pensamiento crítico para la formación de sujetos y el cambio social.

#### Pensamiento crítico para cambiar la realidad

En tanto la validez de la Historia disciplinar se ha equiparado con lo confiable de su método, una parte de la academia ha buscado perfeccionarlo para que esta pueda ofrecer mejores resultados para explicar la sociedad y transformarla. Corrientes de interpretación como la “Historia crítica” considera que, en la medida en la que permite develar los asuntos del pasado que se han ocultado desde el discurso del poder, la Historia puede ser un conocimiento liberador e indispensable para la acción política subyacente en cualquier proyecto colectivo, cultural o nacional.<sup>93</sup> Autores como Carlos Antonio Aguirre Rojas han hablado del papel de la historia crítica como “una historia materialista, total, dialéctica y a contrapelo”<sup>94</sup> con una visión claramente influenciada por el marxismo. Estas posturas han estado presentes tanto en la investigación sobre Enseñanza de la Historia,

<sup>92</sup> “¿QUÉ ES TBL?”, *loc.cit.*

<sup>93</sup> Vid. Silvia Pappé, *Historiografía crítica: una reflexión teórica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco, 2001

<sup>94</sup> Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*, México, La Vasija, 2002.

como en los referentes teóricos y disciplinares de los programas de estudio y libros de texto del bachillerato.

Como podrá verse en el siguiente capítulo, en la década de los setenta y principios de los ochentas, fue esta tendencia la que dominó tanto en el Colegio de Bachilleres como en el CCH, tanto en el enfoque materialista, como en la selección de contenidos donde se integraron temas referentes a las luchas políticas y movimientos de izquierda que se habían omitido antes.

Esta perspectiva de pensamiento crítico en la educación para cambiar la realidad la ha desarrollado sobre todo la Pedagogía Crítica que surgió en universidades estadounidenses a partir de los años setenta y difundida ampliamente en América Latina asociada a la obra de Paulo Freire y algunos elementos de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt.

La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos y dado que la Historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente (...) Los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencia para dar poder social e individual.<sup>95</sup>

Desde la Pedagogía Crítica se han cuestionado los modelos cognitivistas que abstraen los procesos de aprendizaje de los contextos y los sujetos en los que ocurren. De igual manera se han opuesto a reducir el pensamiento crítico al campo de la psicología, porque parten de un posicionamiento ético de la labor pedagógica y escolar orientado a la justicia y el cambio social. Por lo tanto, consideran que la enseñanza ha de servir primero para el fortalecimiento personal y social que para las cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas que son priorizadas por la lógica del mercado.<sup>96</sup>

<sup>95</sup> Peter McLaren, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1998, p. 196.

<sup>96</sup> Henry A. Giroux, "La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo" en Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 49.

A partir de los trabajos de John Dewey sobre el pensamiento reflexivo y después en la pedagogía liberadora desarrollada por Paulo Freire, se cuestionaron los discursos pedagógicos imperantes y surgieron otros reivindicando el papel de la educación con la justicia social, y las luchas por la libertad e igualdad con autores como Michael Apple, Donald Oliver, James Shaver, Maxine Greene, Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Peter McLaren, Wayne Ross, William Ayers, Shirley Engle, Ronald W. Evans, entre otros.

La Pedagogía Crítica concibe las experiencias y necesidades de los estudiantes como sucesos socialmente construidos y, por lo tanto, a veces contradictorias, complejas y multicausales. Explorar la interacción entre sus propias vidas y las limitaciones y posibilidades planteadas por el orden social, puede brindar herramientas analíticas para la autonomía y empoderamiento.

Henri Giroux, uno de los exponentes más conocidos de esta corriente, ha explicado que la racionalidad dominante<sup>97</sup> determina la forma como los individuos se relacionan con y ante el mundo, así como las maneras de organizar las instituciones sociales, y en general su relación con el entorno natural y social. Esta racionalidad dominante engloba un conjunto de racionalidades desde las que se concibe la temporalidad, la idea de futuro, los marcos conceptuales y epistemológicos, los objetivos de la educación, así como los preceptos morales y cívicos que enarbola.

Por lo tanto, para Giroux es necesario explicar cómo son los procesos de aprendizaje, pero también, cómo han llegado a ser eso que ahora son, considerando el contexto, los cambios y los determinantes entre relaciones de poder que dan significado a todo acto de pensamiento. En otras palabras, Giroux hace énfasis en la dimensión ideológica y estructural de las prácticas escolares y cómo éstas se revelan en percepciones y relaciones sociales.<sup>98</sup>

<sup>97</sup> Siguiendo a la Escuela de Frankfurt Giroux explica que “Como resultado del desarrollo de las nuevas capacidades técnicas, grandes concentraciones de poder económico y más sofisticadas formas de administración la racionalidad de la dominación expandió cada vez más su influencia a esferas fuera del terreno de la producción económica” por lo que la hegemonía ideológica se estableció “a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc.” vid Henri Giroux, *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 1992, p. 217.

<sup>98</sup> Véase “Racionalidad y crítica a la razón instrumental” en el que se explica el desarrollo de una teoría crítica de la educación que se opone a la racionalidad positivista, en Giroux, *op. cit.*, p.66.

Por otro lado, Joe Kincheloe ha cuestionado los parámetros cognitivistas abstractos de la educación formal actual, porque no contemplan los contextos en los que ocurre el aprendizaje. Ha puesto en duda las bases epistemológicas de la teoría piagetiana y la evaluación estandarizada, además ha criticado la función de la escuela como reproductora de la ideología dominante. En su artículo “Making critical thinking critical” señala que la definición de pensamiento crítico que han adoptado psicólogos y cognitivistas es absolutamente acrítico, puesto que no toma en cuenta las fuerzas que forman y determinan el pensamiento ni sus consecuencias, como si la cognición fuera un proceso que ocurre en el vacío.<sup>99</sup>

Kincheloe defendió la existencia y pertinencia de un pensamiento “pos-formal” aludiendo a un movimiento de ruptura con respecto al pensamiento moderno basado en la univocidad y los universales. Puso énfasis en las relaciones de poder que influyen en el aprendizaje y pensamiento humano, apelando a una teoría cognitiva sociopolítica que comprenda la manera en que el mundo que nos rodea forma nuestra subjetividad:<sup>100</sup>

*Pos- formal teachers seek to engage their students in the understanding of the world in general and everyday life in particular both in relation to one another and from as many vantage points as possible. A central feature of post- formal critical thinking’s expansion of reason involves the ability to uncover new perspectives, new angles on the world, everyday life, and self.<sup>101</sup>*

Además de que ofrecer nuevos caminos y enfoques para el aprendizaje, el pensamiento pos- formal, de acuerdo con Kincheloe, representa la vía para replantear el pensamiento crítico como un acto de resistencia y contra hegemónico ante la preponderancia de las visiones psicologistas.<sup>102</sup>

Desde una visión similar, Raymond A. Horn Jr., destacó el carácter inherentemente político de todo conocimiento distanciándose de aquellas definiciones de pensamiento crítico basadas en la acción de “gurús” que, a través de

<sup>99</sup> Joe L. Kincheloe, “Making critical thinking critical”, en W. Weil y H. Anderson (eds.) *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice*, Nueva York, Peter Lang, 2000, p. 26

<sup>100</sup> Joe L. Kincheloe, “Fundamentos de una psicología educativa democrática”, en Joe L. Kincheloe, Shirley Steinberg, Elia Villaverde, compiladores, *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Morata, 2004, pp. 24 y 25.

<sup>101</sup> Kincheloe, “Making critical”, p. 36.

<sup>102</sup> *Ibidem*, p. 33.

organizadores gráficos y demás recursos didácticos, enseñan a los estudiantes a organizar, comparar, sintetizar y evaluar datos siguiendo la taxonomía de Bloom, y por lo tanto, reduciendo la actividad cognitiva a estándares observables y medibles en sujetos y contextos abstractos.

En su artículo “Becoming a critical teacher”<sup>103</sup> Horn afirma que este tipo de definiciones que dominan en gran parte de las escuelas, mantienen las estructuras opresivas y refuerzan la marginación de puntos de vista que no forman parte de los hegemónicos. Afirma que el profesor requiere convertirse intencionalmente en un pensador crítico para poder enseñar a serlo. En este sentido, una de sus aportaciones interesantes a la discusión es que, lejos de las afirmaciones guiadas por el sentido común, el pensamiento crítico como postura para cambiar la realidad no se desarrolla de manera automática en los estudiantes cuando emprenden ejercicios de investigación, pues estos pueden ser guiados de manera poco reflexiva o superficial, cuando no se cuestiona lo producido por otros que se ha presentado como verdadero. Utilizar la investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje puede estimular el pensamiento crítico en la medida en que los estudiantes sean capaces de construir su propio conocimiento; ser crítico, dice, implica que los estudiantes manejen un lenguaje que les permita expresar y examinar sus suposiciones:

*Students need to critically examine the vocabulary because these terms are used by all aspects of society to construct a reality that is compatible with the reality that they wish to promote. Also, these terms are the more formalized codes that mold student assumptions(...) The act of dealing with technical distinctions like the political spectrum creates a complexity that forces a re-organization of the student's construction of reality”.*<sup>104</sup>

Para Horn, estudiar el espectro político e ideológico de los temas que se enseñan, permite que los estudiantes generen distintos puntos de vista y referencias más amplias para comprender y poner en cuestión sus propias suposiciones, lo que constituiría una pedagogía crítica que se posiciona contra las estructuras opresivas de la sociedad.<sup>105</sup>

<sup>103</sup> Raymond A. Horn, Jr, “Becoming a critical teacher”, en W. Weil y H. Anderson, *op.cit.*, p.149.

<sup>104</sup> *Ibidem*, p. 149.

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 139.



Una aportación fundamental de la pedagogía crítica es el análisis de los procesos de enseñanza como una forma de política cultural. A diferencia de los autores que privilegian los aspectos cognitivos y psicológicos centrados en el individuo, en ésta la enseñanza representa formas de vida social, está implicada en relaciones de poder y prácticas sociales. Se interesa por aquellas formas de conocimiento que proporcionan una visión específica del pasado, del presente y del futuro que busquen cambiar la formación individualista, técnica e instrumental, por una dirigida a la consolidación de subjetividades responsables y comprometidas con el cambio y la justicia social.<sup>106</sup>

Esta posición política e ideológica concibe una lógica dialéctica que posibilita a la enseñanza a participar, tanto en la crítica como en la transformación y, por lo tanto, sostiene un carácter anticipatorio de posibilidad y sobre todo de esperanza para los sujetos, que vale la pena preservar, pues desprovistos de ésta “nos marchitamos como actores sociales y pasamos a ser mero eco del tenue susurro de historias de resistencia.”<sup>107</sup>

A diferencia del enfoque analítico que se revisó en el apartado anterior, esta perspectiva del pensamiento crítico no predomina como tal en las macro-tendencias educativas (o tendencias globales) ni en los currículos oficiales, sin embargo, es un elemento fundamental para esta investigación en tanto referente del pensamiento crítico para la transformación social. Es decir, en esta tesis se concibe a la Pedagogía Crítica como la que da cuerpo a esa postura, sus premisas y objetivos. Por otro lado, también es un referente obligado por la gran influencia que tuvo sobre todo en Latinoamérica de los años setenta la obra de Paulo Freire y por las huellas que se dejan ver en esa época y en los años posteriores en algunos elementos de los programas de estudio y los libros de texto.

Con respecto a la investigación en Enseñanza de la Historia el uso del concepto ha sido ambiguo y ha fluctuado entre la postura del pensamiento crítico como habilidad cognitiva y para cambiar la realidad.

En muchas de las investigaciones, como se mostrará a continuación, aunque se recuperan posturas de la pedagogía crítica y se enfatiza el papel de la

<sup>106</sup> Vid. Peter McLaren, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1998.

<sup>107</sup> Henry A. Giroux, “La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo” en Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997, p.77

educación para cuestionar el entorno y transformarlo, no necesariamente se aclara cómo estimularlo más allá de un posicionamiento ideológico. En otras palabras, no se cuestiona si el aprendizaje histórico deriva en un ejercicio crítico específico sino se aborda como una habilidad cognitiva que puede ser transferida a cualquier otro ámbito académico o cotidiano.

### Pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia

De las diversas posturas en torno a la enseñanza de la Historia como problema de investigación, este trabajo retoma sólo aquellos elementos relacionados con el pensamiento crítico.

El enfoque de enseñar a pensar históricamente<sup>108</sup> se ha trabajado como una de las maneras óptimas para que los estudiantes aprendan Historia acercándose a la lógica disciplinar y a la metodología del historiador del uso de las fuentes. En este marco las investigaciones sostienen que acercarse a la investigación historiográfica da la posibilidad de cuestionar y contextualizar la información para tener una postura argumentada, para la formulación de problemas históricos, contrastación de posturas y contextualización de la información. Sin entrar a profundidad a este campo de investigación y sus posibles aplicaciones didácticas, se ofrecen aquí algunos ejemplos representativos de cómo se ha pensado el concepto de pensamiento crítico desde la propuesta de pensar históricamente, que se han desarrollado mayoritariamente desde el área de la educación, la pedagogía y la psicología.

En 1998 Frida Díaz Barriga, como parte de sus estudios de posgrado en Psicología, buscó evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en

<sup>108</sup>Véase por ejemplo los textos de Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la Historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid-Plaza y Valdés, 2005; Prats, Joaquín, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001. Cristófol Trepal, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1999. Pagès, Joan, "Ciudadanía y enseñanza de la historia", en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, número 1, 2003. Carretero Mario, "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica" en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2009, 8, pp. 79-93. Pagés, Joan, *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado*, Universidad de Barcelona, s/f. Palti, Elías, "¿Qué significa enseñar a pensar históricamente?" en *Clío & Asociados*, 5, pp. 27-42. Santisteban, Antoni, "La formación de competencias de pensamiento histórico", en *Clío & asociados*, no. 14, 2010, p. 34-56; Cosme Gómez Carrasco, Jorge Ortuño y Sebastián Molina, "Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI", en *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6:11, 2014, pp. 5-27.

la asignatura de Historia Universal, en alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, midiendo su desempeño antes y después de una intervención didáctica diseñada expresamente para fomentar esta capacidad con base en un texto sobre “Desarrollo y surgimiento del Imperialismo”.<sup>109</sup>

Aunque la autora reconoció la dificultad de generar y medir resultados a corto plazo, buscó explorar las relaciones entre la formación docente, la planeación didáctica y las habilidades cognitivas de los alumnos en la formación de pensamiento crítico.<sup>110</sup>

La conclusión a la que llegó el estudio es que, si bien los estudiantes si adquirieron mayor conocimiento del tema después de la enseñanza en clase, esto no se reflejó necesariamente en un avance en cuanto las habilidades de pensamiento crítico. Las variaciones de los resultados entre los grupos estudiados se explicaron por las actividades desarrolladas por el profesor, por el mayor o menor grado de conocimiento de algunos conceptos o por la comprensión de la lectura base, de manera que la autora consideró que la adquisición de conocimientos puede graduarse en niveles sucesivos y que la capacidad de pensar críticamente estaría relacionada no sólo con saber más del tema, sino con saber hacer más cosas con esa información.

Por la forma como están organizados los resultados del estudio parece que los conocimientos factuales en Historia pueden ser evaluados con independencia de otras habilidades (tiempo histórico, empatía, pensamiento crítico, etc.) y, por lo tanto, su adquisición puede darse de manera separada pues una no implica la otra necesariamente, lo cual se ha puesto en duda por otros investigadores como se verá en adelante.

Como resultado de su investigación la autora destacó dos elementos clave para detonar el pensamiento crítico en el aula que son, por un lado, la acción autocrítica sobre la práctica docente que permitiría mayor flexibilidad y adaptabilidad a las características de los grupos, y por otro, la vinculación del

<sup>109</sup>La investigación incluyó una intervención previa de formación docente, para que los profesores tuvieran herramientas conceptuales y prácticas para desarrollar estrategias didácticas enfocadas a la formación de pensamiento crítico en sus estudiantes. Durante el curso los participantes analizaron su propia práctica en el aula, revisaron los principios didácticos del constructivismo y reformularon estrategias de enseñanza sobre el tema del curso de Historia Universal. Vid. Frida Díaz Barriga. “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, volumen 6, número 13, 2001.

<sup>110</sup>*Ibidem*, pp.5 y 13.

docente con la teoría psicopedagógica como herramienta para su planeación e intervención. Desde su ámbito de estudio, esta autora y otros que utilizan metodologías similares subordinan el papel de los contenidos históricos y el carácter histórico y político de la construcción de este conocimiento. El estudio no tomó en cuenta la postura del texto analizado, la presencia o no de pensamiento crítico en los profesores participantes, su ideología o creencias acerca del tema (el imperialismo) y cómo esto pudo haber influido en los resultados de los estudiantes, de manera que, aunque se exploró la capacidad de pensar críticamente en función de un conocimiento histórico, no se contempló la condición interpretativa e intersubjetiva de la escritura y lectura de los textos.

En otro artículo posterior la misma investigadora trabajó una categoría - que ha sido retomada en distintos trabajos de investigación sobre todo en las tesis de Pedagogía, Psicología y MADEMS e intervenciones didácticas presentadas en distintos espacios académicos<sup>111</sup>-, que es la de *habilidades de dominio*, definidas como aquéllas que se desarrollan con la adquisición de contenidos específicos o han sido estudiadas dentro del dominio particular.<sup>112</sup> En el caso concreto de la Historia estas habilidades suponen cualidades inherentes al tipo de contenidos, reglas y prácticas de la disciplina entre las cuales la del pensamiento crítico es fundamental, pues éste debería conducir no sólo a comprender un problema o situación, sino a ofrecer una solución o contrapropuesta que impulse un proceso de innovación o cambio, además de que implica una responsabilidad o compromiso social.<sup>113</sup>

Otros autores especialistas en el tema han postulado el pensamiento crítico como aspecto central de la labor del historiador, entendiéndolo también desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje y el manejo de la información. En “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia” de Rosa María Hervás Avilés y Pedro Miralles Martínez, retoman los trabajos de

<sup>111</sup> Véase por ejemplo las ponencias presentadas en los distintos encuentros de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión, Investigación y Enseñanza de la Historia (REDDIEH) publicadas en las memorias disponibles en <http://reddieh2017.wixsite.com/viiencuentroreddieh>

<sup>112</sup> Frida Díaz Barriga. “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato,” en *Perfiles educativos*, número 82, 1998.

<sup>113</sup> *Ibidem*, p. 27.

Ennis y Paul para definir al pensamiento crítico como “la actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y para ser creativos.”<sup>114</sup>

Para estos autores el tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, metacognición, toma de decisiones, creatividad, solución de problemas y pensamiento crítico son los elementos claves de la instrucción, por lo que los contenidos curriculares de Historia no son un fin en sí mismo sino son mecanismos que sirven para enseñar a pensar, que, sería, desde su punto de vista, el objetivo prioritario de la escolarización.<sup>115</sup>

Este argumento también ha sido retomado por otros especialistas que sostienen que lo que la escuela debe enseñar es a manejar recursos cognitivos y procedimentales que permitan a los estudiantes aprender durante el resto de su vida, por lo que los acontecimientos del pasado que se conocen a través de la Historia, deben aportar a una mejor comprensión del presente. En estos estudios tampoco se toman en cuenta la propia epistemología de la disciplina histórica ni el papel de los autores y los lectores en la reinterpretación de los discursos.

Otro estudio que se pregunta sobre las implicaciones del pensamiento crítico en el aprendizaje de la Historia es la encuesta realizada en 2013 en la Universidad Michoacana a estudiantes de la Facultad de Historia para conocer su percepción y la frecuencia con la que los profesores realizan diversas actividades didácticas relacionadas con la formación de pensamiento crítico para formar a los futuros historiadores.

Con base en los parámetros de Paul y Elder y del *Proyecto Delphi*, la encuesta mostró que, de acuerdo con los alumnos, lo que *frecuentemente* enseñan los maestros tiene que ver con análisis e interpretación de textos y sacar conclusiones, *en ocasiones* se enseña resolución de problemas, evaluación de fuentes y preguntas de análisis; *casi nunca* estrategias de evaluación de argumentos dentro de los textos, metacognición y comparación de fuentes y *nunca*

<sup>114</sup> Rosa María Hervás Avilés y Pedro Miralles Martínez “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia”, en *Educación en el 2000*, disponible en [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2000-ENSEnAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSEnAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf), p. 36.

<sup>115</sup> *Ibid*

enseñan a realizar inferencias a pesar de que, esta sea una de las habilidades requeridas para la todo historiador.<sup>116</sup>

De nuevo, este ejemplo muestra que la discusión en torno a cómo se aprende a pensar críticamente en la Historia gira sobre todo en función de los métodos de investigación y exposición de resultados, y se omiten aspectos también inherentes a la clase como son la selección de contenidos temáticos, los tiempos asignados a cada uno, la utilización de cierta narrativa o autores. Es decir, para el diseño de la encuesta sobre cómo colaboran los docentes de la licenciatura en Historia para formar a sus estudiantes en el pensamiento crítico, no se consideraron los aspectos disciplinares, cómo se abordan y cómo participan tanto profesores como estudiantes en su selección, como parámetros o variables que influyan en éste.

Los trabajos antes citados muestran que, aún relacionando el pensamiento crítico con la enseñanza de la Historia esto no necesariamente implica que los autores aluden a una manera particular de pensar críticamente, ni se posicionan en el debate desde la epistemología de lo histórico, pues adoptan las definiciones de habilidades de pensamiento generalizables a este y otros campos de conocimiento.

En el marco de la reforma a los programas del estudio de las Escuelas Normales en 2012 en México se han escrito varios estudios acerca del enfoque de “Educación histórica”<sup>117</sup> en la formación de maestros. Algunos de los académicos que han impulsado esta corriente hablan de la formación de pensamiento histórico en docentes como sinónimo o garantía de “transitar de una Historia romántica o catequística a una Historia crítica, a través de la aproximación paulatina y constante de los estudiantes a las fuentes históricas y el uso de los conceptos de segundo orden para el análisis de las mismas.”<sup>118</sup>

<sup>116</sup> Graciela Sánchez Almanza. “Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de la historia”, en Deni Trejo Barajas y Juana Martínez Villa, coordinadoras, *La Historia enseñada a discusión: retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, 2015, p.155.

<sup>117</sup>Arteaga, Belinda, Siddharta Camargo, “Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria”, México, DGSPE, 2012, disponible en: [http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/03%20Educaci%F3n%20hist%F3rica%20en%20el%20aula%20\(prim\)/Materiales/BASICA/Fundamentos\\_Educaci%F3n\\_hist%F3rica.pdf](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/03%20Educaci%F3n%20hist%F3rica%20en%20el%20aula%20(prim)/Materiales/BASICA/Fundamentos_Educaci%F3n_hist%F3rica.pdf)

<sup>118</sup> Véase Jorge Alfonso Carmona, “La relevancia del trabajo con fuentes históricas y los conceptos de segundo orden para la educación histórica” en Deni Trejo Barajas y Juana Martínez Villa, *op. cit.*, pp.1283- 1291.

Es decir, el enfoque de Educación Histórica considera que el acercamiento a las fuentes primarias hace posible el pensamiento crítico, pero nuevamente no hay una definición explícita acerca de qué significa esto en relación con determinados contenidos o prácticas didácticas. Tampoco se abunda en aspectos cómo los instrumentos de evaluación o los niveles de ejecución de determinadas operaciones cognitivas, procedimentales o actitudinales, así como la relación de todo ello con respecto a los conocimientos previos, los lineamientos de los programas, los libros de texto o la postura del profesor.

En esta misma línea didáctica, investigadores como Cosme Gómez Carrasco, Jorge Ortuño y Sebastián Molina estiman que:

al formar un verdadero pensamiento histórico en las aulas conseguiremos por un lado desarrollar las habilidades propias del pensamiento crítico que el método de trabajo del historiador potencia, al tiempo que establecemos las bases para que futuros jóvenes se interesen por la Historia y cuenten con el suficiente bagaje conceptual y procedimental para renovar los temas, las preguntas y las respuestas que las investigaciones históricas requieren.<sup>119</sup>

Inspirados en trabajos como los de Barton y Levstik (2004) o de Van Sledright (2011), algunos estudios enfocan el aprendizaje de la Historia en la investigación y en métodos basados en problemas, donde los alumnos deben desarrollar complejas habilidades cognitivas para la comprensión y explicación de los fenómenos históricos. Por tanto, requieren de la comprensión de la naturaleza de la disciplina y de la actitud propia del investigador que la concibe como una construcción continua desde el examen crítico de testimonios del pasado.<sup>120</sup>

Estas discusiones se inscriben en la línea teórico- pedagógica de la enseñanza infusionada de la que se habló antes, al combinar habilidades de pensamiento con aprendizajes disciplinares que pueden utilizarse en distintos contextos. Corresponden también a la tendencia internacional de ponderar el “aprender a pensar” como el eje del sistema educativo que requiere el siglo XXI.

<sup>119</sup> Gómez Carrasco, Cosme, Ortuño, Jorge, Molina Sebastián, "Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI", Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 6:11, 2014, p.21.

<sup>120</sup> *Ibid*, p.14.

Por otro lado, Joan Pagés y Antoni Santisteban, quienes se han especializado en la formación docente y el pensamiento histórico, destacaron el aspecto de la formación ciudadana de la enseñanza de la Historia, y al pensamiento crítico como el elemento moral de la Historia, ya que puede orientar a los estudiantes a discernir entre lo que es adecuado o no para la vida democrática. Apoyados en los trabajos de Ennis, que enfatizan tanto capacidades cognitivas como disposiciones emocionales y creencias, estos autores consideran que, aunque el pensamiento crítico “no ha recibido una gran atención desde la enseñanza de la historia, es una de las metas básicas en una educación para la pluralidad”.<sup>121</sup>

Desde la perspectiva política de transformación de la realidad y las condiciones hegemónicas, otros estudios proponen explorar contenidos que no aparecen usualmente en los programas de como los de la historia reciente y episodios conflictivos.

Por ejemplo, un estudio de la Universidad Michoacana propone una “Historia crítica como una historia materialista, total, dialéctica y a contrapelo”.<sup>122</sup> Lo que el autor propone es incluir permanentemente en las clases la reflexión sobre la Historia contemporánea, así como temas y autores relacionadas con movimientos sociales, rebeliones o manifestaciones populares. Esto supone, para el autor, que los temas que han sido relegados de la llamada “Historia oficial” ejercitan las habilidades críticas de los alumnos ya que permiten dudar de lo que se ha dicho y mostrar las condiciones de opresión e injusticias pasadas, aunque el autor no se cuestiona sobre los sujetos de enunciación en esta construcción de discursos alternativos a los oficiales.

En el mismo sentido, el texto “La enseñanza de la Historia desde un enfoque social” se habla de la pertinencia de abordar temas de frontera o polémicos como la sexualidad, la violencia, la migración, etcétera para el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto que dejan ver problemáticas que son frecuentemente invisibilizadas en los currículos oficiales, y que permitirían a los estudiantes analizar la política de otros tiempos, las respuestas de la sociedad y las soluciones

<sup>121</sup>Santisteban, Antoni, "La formación de competencias de pensamiento histórico", en *Clío & asociados*, no. 14, 2010, p. 48.

<sup>122</sup> Esta definición la retoma del trabajo de Carlos Antonio Aguirre Rojas *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena Historia crítica*, México, La Vasija, 2002. Vid. Lázaro Salazar Chávez, “La formación de adolescentes en el aula, con una Historia y una pedagogía críticas”, en Deni Trejo Barajas y Juana Martínez Villa, *op. cit.*, p.743.



o la falta de estas, para comprender mejor los temas pendientes y las posibilidades de cambio.<sup>123</sup>

En un contexto no mexicano, Yogev Esther<sup>124</sup> analizó cómo la dimensión político- crítica del estudio de la Historia puede ayudar a desarrollar una conciencia histórica entre los jóvenes, lo que significaría fortalecer su pensamiento informado e independiente y sus habilidades reflexivas y de empatía. A partir de un análisis de la enseñanza de la Historia en Israel propone la pertinencia de una “pedagogía de subversión en zonas de conflicto” puesto que actualmente el tema del Holocausto enfocado desde la victimización de los judíos representa un instrumento de politización y el punto de partida para la explicación histórica del actual conflicto árabe- israelí.<sup>125</sup> La autora considera que una educación crítica tendría que develar las relaciones de poder implícitas en los textos oficiales y hacer explícita su ausencia de neutralidad pues opina que ante el relativismo extremo que lleva al nihilismo, se requiere la formación en valores y ciudadanía como una vía para empoderar el pensamiento autónomo.

En el ámbito español la organización Fedicaria ha desarrollado una propuesta de didáctica crítica que abarca los análisis sociológicos de las condiciones macrosociales en las que se inserta la educación histórica de los ciudadanos. Los contenidos se analizan en relación con los fines sociales y educativos que se atribuyen a la escuela, el análisis cultural de las interacciones entre el currículo escolar y los valores socioculturales dominantes, los procesos de selección y organización curricular, la organización escolar, los procesos comunicativos y los discursos sobre los que se construye el imaginario de la escuela, las prácticas y rutinas escolares, etcétera.

Fedicaria concibe a la didáctica crítica como una teoría crítica de la enseñanza, a su vez relacionada con una teoría crítica de la sociedad. Algunos de sus miembros propusieron organizar el currículo de las Ciencias Sociales en torno a problemas sociales relevantes, como metodología para la comprensión

<sup>123</sup> Cosme Gómez y Pedro Miralles, “La enseñanza de la Historia desde un enfoque social” en *Clio, History and History teaching*, número 39, 2013, disponible en <http://clio.rediris.es>

<sup>124</sup> Esther Yogev, “The pedagogy of subversion in history education in conflict-ridden areas”, en *Journal of Peace Education*, volumen 10, número 1, 2013, disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2012.721093>.

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 55.

holista del entorno y la formación del pensamiento crítico social para el manejo de la información.<sup>126</sup>

A partir de los años noventa, como se verá en el capítulo correspondiente, en el ámbito latinoamericano se comenzaron a trabajar temas de Historia reciente junto con ejercicios del rescate de la memoria, hacia la reconciliación, la reparación del daño y la paz, así como otras propuestas de pedagogías críticas sobre diversos asuntos en el ámbito formal y no formal.

Desde una perspectiva un tanto distinta Mario Carretero y sus equipos en Argentina y España han desarrollado aspectos como el cambio conceptual y la memoria colectiva en la enseñanza de la Historia. Desde su análisis sobre la relación entre enseñanza de la Historia y nacionalismo, Carretero ha reflexionado sobre la formación de identidad y ha puesto el énfasis en la necesidad de una mirada crítica para sopesar los efectos, riesgos y ventajas de la educación orientada por el patriotismo o por el cosmopolitismo. Para él, las clases de Historia deberían contribuir a la reflexión diacrónica y sincrónica sobre “lo propio”, el “nosotros” y la mirada del y hacia “el otro”; lo que pondría en el centro del ejercicio de enseñanza aprendizaje de la Historia el cuestionamiento acerca de cómo y en torno a qué nos definimos, nos identificamos o distanciamos de unos y de otros.

Carretero toca un punto clave en cuanto al uso de determinados discursos en la escuela acerca del pasado para la construcción, legitimación, reproducción e imposición de identidades, relaciones y jerarquías.<sup>127</sup> Así mismo, cuando dice: “no sabemos, no tenemos ninguna certeza de que la Historia conduzca a un lugar particular, desconocemos el final pero el estar desligados de certezas nos pone a merced de una libertad desconocida y por lo tanto frente a un compromiso”<sup>128</sup>, nos deja ver implícitamente un cierto posicionamiento social y crítico de las convenciones haciendo un énfasis en lo contingente e incierto y por lo tanto susceptible al cambio y a la acción de los sujetos.

<sup>126</sup> Paz Gimeno Lorente, *Didáctica crítica y comunicación: Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*, Madrid, Ministerio de Educación, política social y Deporte, Octaedro, 2009, p.110-112.

<sup>127</sup> Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales”, en *Cultura y educación*, volumen 20, número 2, 2008, p. 140.

<sup>128</sup> Mario Carretero, *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en el mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 293.

Por otro lado, Peter Seixas a partir de la investigación entre pedagogía e historiografía profesional definió seis conceptos del pensamiento histórico como las operaciones fundamentales para aprender Historia. Para él, aprender Historia tendría que partir de preguntas tales como: ¿Cómo decidimos lo que es importante aprender acerca del pasado? y ¿Cómo sabemos lo que sabemos acerca del pasado?<sup>129</sup> Con esto, Seixas se distancia de la idea de la Historia como reflejo del pasado y como verdad objetiva haciendo énfasis en la producción y recepción de los discursos. Es decir, identifica con claridad el papel del sujeto tanto en la producción de los datos o narraciones históricas, como en la interpretación de estas. No obvia la complejidad del estudio del pasado y las problemáticas propias de los estudios sociales al señalar que en la definición de la relevancia histórica se involucran cuestiones ideológicas, políticas y socio culturales en la definición de los sujetos y objetos de conocimiento.

Así mismo, al considerar la “relevancia histórica” como uno de los elementos del pensar históricamente abre la posibilidad a pensar al conocimiento del pasado como una práctica inmersa en relaciones sociales y de poder que impactan en la definición de qué es lo relevante en la historia, qué vale la pena conocer y de acuerdo con qué criterios.<sup>130</sup>

Desde una perspectiva semejante, pero con matices distintos, Samuel Wineburg ha mostrado al pensamiento histórico como una actividad no natural, es decir, como un pensamiento complejo que se aprende y desarrolla a través del aprendizaje y la experiencia y que por lo tanto requiere un tratamiento particular. Enfocado en la habilidad de aprender a leer historia, Wineburg llama la atención sobre dos riesgos latentes en la lectura de fuentes históricas: 1) asumir una familiaridad con el pasado, es decir, convertirlo en artículo de consumo acomodado a las necesidades presentes ignorando todo aquello que no se alinee a concepciones previas, por lo que su estudio no amplía la comprensión ni problematiza las fuentes ni el presente desde el cual se lee. 2) Tomar distancia del pasado viéndolo como algo exótico, desligado de toda comunidad y del presente, hecho

<sup>129</sup> Peter Seixas, “Six Historical Thinking Concepts”, en *Benchmarks of Historical Thinking Framework Document*, 2004, disponible en [www.historybenchmarks.ca](http://www.historybenchmarks.ca)

<sup>130</sup> Para revisar el desarrollo extenso de estas nociones véase Peter Seixas, "Mapping the Terrain of Historical Significance", en *Social Education*, 61, no. 1, 1997, pp. 22-27; y "Conceptualizing growth in historical understanding", en David Olson y Nancy Torrance eds. *Education and Human Development*. London: Blackwell, pp. 756-783.

por especialistas y dirigido a ellos, lo cual no aporta nada a la comprensión de la temporalidad como parte constitutiva de la experiencia humana.<sup>131</sup>

¿Qué aportan los autores Peter Seixas y Samuel Wineburg a esta reflexión sobre el pensamiento crítico? En primera instancia, nos hacen ver que la Historia es un conocimiento particular ligado a contenidos, habilidades, procedimientos, actitudes y valores, dentro de los cuales el trabajo con las fuentes es de capital importancia. Sin embargo, la lectura y análisis de información histórica tiene sus peculiaridades dada la complejidad de su objeto de estudio. Es una actividad interpretativa cuyo estudio impacta en la manera como nos concebimos dentro del devenir histórico y asumimos ciertos valores y elementos de pertenencia e identidad. Seixas muestra que en la labor de investigación está la construcción de los hechos, por lo tanto, en la enseñanza resulta ficticia la separación de la metodología y los contenidos. Finalmente, ambos insisten en que los contextos determinan acercamientos diferentes al pasado. No todos los alumnos saben, están interesados o pretenden lo mismo. No en todas las regiones se viven igual las herencias del pasado y las expectativas de futuro. Por lo tanto, ambos autores hacen de su labor de investigación un ejercicio de crítica en sí. Si bien es cierto que se concentran sobre todo en los aspectos cognitivos, también muestran que el pensamiento crítico no se limita a cuestiones formales acerca de cómo se presenta la información, sino que radica en los cuestionamientos a los fundamentos de nuestra manera de entender el presente y la relación permanente con el pasado y el futuro.

Este breve recuento sobre la relación entre enseñanza de la Historia y pensamiento crítico deja abierta una reflexión más profunda en torno a cómo se concibe al conocimiento histórico: si el pensarlo, investigarlo, leerlo, escribirlo y resignificarlo contribuye al proceso de formación de capacidad crítica, o si, por el contrario, se requiere utilizar el conocimiento histórico ya adquirido, para aprender a pensar de manera crítica en distintas situaciones.

Con esto en la mira, esta investigación busca desentrañar las complejas redes que se han formado en torno al binomio pensamiento crítico y enseñanza de la Historia.

<sup>131</sup>Samuel Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, 2001.

A lo largo de los siguientes capítulos se pondrá a prueba la idea de Thomas Popkewitz sobre si aquello que usualmente se describe como progresista y emancipador está ligado inevitablemente a los mecanismos dispuestos desde el estado para la sujeción y la reproducción,<sup>132</sup> o si realmente podemos ejercer la crítica desde la Enseñanza de la Historia como “una forma de trastornar los principios de orden y de crear un ámbito mayor de posibilidades para la actuación del sujeto [en el que] las formas de razonar y las reglas para decir la verdad resulten potencialmente contingentes, históricas y susceptibles de crítica”.<sup>133</sup>

## CAPÍTULO II

### La creación de las instituciones

A partir de este capítulo la tesis está organizada en periodos de seis o doce años que corresponden a sexenios presidenciales en México. Esta división puede parecer un tanto arbitraria, como toda periodización con fines analíticos, pero responde a la lógica de la política pública nacional organizada en función del presidente en turno y su influencia en los rumbos, los acentos, las prioridades en los proyectos como las reformas educativas.

Este primer capítulo abarca el periodo de 1970 a 1976, que corresponde al periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez, quien impulsó la reforma educativa que dio origen a las dos instituciones que se analizarán en adelante, en un contexto en el que conceptos como cambio, crítica y autocrítica, democratización y apertura se convirtieron en los pilares de la retórica política del gobierno.

Las condiciones que en su origen confluyeron para que tanto el CCH como el Colegio de Bachilleres adoptaran una postura u otra con respecto a la enseñanza de la Historia y el pensamiento crítico, es lo que se explicará a continuación.

#### Los años de la utopía y la revolución social en el horizonte

<sup>132</sup> Thomas Popkewitz, *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*, Sevilla, MCEP, 1998, pp.61 y 62.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p.74.

En los seis años de mandato de Echeverría Álvarez confluyeron una serie de acontecimientos de escala regional y mundial, que se gestaron en el contexto de la Guerra Fría durante la segunda mitad del siglo XX y cuyos impactos se alargaron en el tiempo hasta la última década de ese siglo, con la caída del Muro de Berlín. El enfrentamiento político e ideológico entre los bloques socialista y capitalista enmarcaron una época de lucha social y efervescencia revolucionaria, en gran medida abanderadas por los ideales del marxismo y sus múltiples derivaciones militantes,<sup>134</sup> desde la concepción materialista de la historia como lucha de clases.

En América Latina, la influencia de la revolución cubana que había triunfado en 1959 fue decisiva para los movimientos revolucionarios en gestación y operación, así como el triunfo electoral de la Unidad Popular en Chile en 1970. Durante la larga etapa de resistencia contra las dictaduras en Bolivia, Paraguay, Brasil, Uruguay y Chile durante la misma década de los setenta, circularon informaciones, ideas, motivos de lucha e ideales, además de la voz de los exiliados que llegaron a México y otros lugares. En el resto del mundo el fortalecimiento de la China popular, la primavera de Praga (1968), la revolución de los claveles en Portugal (1974), la revolución en Etiopía (1974), las independencias de Mozambique y Angola (1975), la victoria de la revolución vietnamita (1975) y la lucha contra el apartheid y la segregación (1960-1990) fueron algunos de los muchos acontecimientos que, sumados a otros movimientos culturales de resistencia como en Jamaica y de lucha por los derechos civiles en diferentes regiones, configuraron un rostro distinto del mundo en aquella época.

La utopía de un mundo mejor, la fe en la organización revolucionaria como la vía para acabar con la explotación, el legado de líderes como el Che Guevara (1928-1967), Ho- Chi- Min (1890- 1969), Malcolm X (1925-1965), Martin Luther King (1929-1968), Patrice Lumumba (1925-1961), entre muchos otros, que eran reconocidos en muchas partes del mundo; la música de protesta, el ímpetu universitario y juvenil como sectores politizados y movilizados en torno a causas comunes fueron elementos del ambiente intelectual de una época que, sin bien

<sup>134</sup> Las corrientes del maoísmo, trotskismo, marxismo- leninismo, de los partidos comunistas y de la lucha agraria revolucionaria y sus respectivas escisiones retomaron diferentes aspectos teóricos para definir sus métodos de lucha y objetivos. Véase José Woldenberg, *Memoria de la izquierda mexicana*, México, Cal y Arena, 1998.

no era compartido por todos ni era homogéneo, influyó de manera notable en la emergencia de ideas de cambio en torno a las relaciones sociales, el papel del Estado, el poder de la sociedad, entre otras cosas, que marcaron rumbos y perspectivas también en la producción académica.

En México, los movimientos médico y estudiantil de los sesenta cuestionaron seriamente el autoritarismo del sistema político. En la década siguiente, los ferrocarrileros, electricistas, telefonistas y obreros dieron un gran impulso a la organización sindical a la que se unieron los trabajadores y profesores universitarios. En esta misma época el surgimiento de las guerrillas urbanas y rurales,<sup>135</sup> detonó una confrontación militar que radicalizó la lucha en algunos sectores. Entre 1970 y 1977 su presencia fue notable y permanente, logrando articularse con otros movimientos y acumular cierto poder a partir de las incursiones armadas y el secuestro de políticos, diplomáticos y empresarios. Ante lo que consideraron el cierre de los espacios civiles y sociales para la transformación política, los grupos guerrilleros se constituyeron como el polo armado en la lucha por acabar con el capitalismo y la explotación en México y lograr la justicia social.<sup>136</sup> Como contraparte, la fuerza del Estado para reprimirlas y desarticularlas a través de la guerra sucia<sup>137</sup> evidenció las contradicciones ideológicas del régimen y sobre todo su carácter autoritario.

Para cuando Luis Echeverría asumió el poder, habían pasado solo dos años desde que el movimiento estudiantil de 1968<sup>138</sup> fue violentamente reprimido y desarticulado, pero, sobre todo, había pasado muy poco desde que todos los

<sup>135</sup> En la década de los setenta la principal guerrilla urbana del país fue la Liga Comunista 23 de septiembre, aunque hubo presencia de grupos en muchos estados del país. Los grupos urbanos se nutrieron sobre todo de las universidades y en menor medida de las normales rurales. La insurgencia guerrillera campesina contó con importantes bases sociales y legitimidad en las distintas zonas en que operaron. Véase Sergio Sánchez Parra, "La guerrilla en México: un intento de balance historiográfico", en *Clio*, 6:35 (2006), tomada de <http://www.cedema.org/uploads/SANCHEZPARRA.pdf>

<sup>136</sup> Carlos Monsiváis "El estado fuera de la ley", en Julio Scherer García, *Los patriotas: De Tlatelolco a la guerra sucia*, México, Santillana, 2004, pp. 192-193.

<sup>137</sup> Se conoce como "guerra sucia" a la respuesta del Estado contra sus opositores, especialmente los movimientos armados, desde la ilegalidad y la violación a los derechos humanos, con tácticas sistemáticas de exterminio, represión, desapariciones forzadas, detenciones masivas y tortura en el periodo de 1968 a 1977. *Vid.* Julio Scherer García, *op. cit.*

<sup>138</sup> El movimiento estudiantil de 1968 se organizó contra el autoritarismo del estado y la represión y por lograr libertades democráticas en México. Por el gran apoyo popular que atrajo, las dimensiones y alcances del movimiento trascendieron el ámbito universitario del que surgió y logró evidenciar las contradicciones políticas del régimen. Terminó en una brutal represión, asesinato y encarcelamiento masivo de manifestantes en la plaza de las Tres Culturas, en la Ciudad de México, el 2 de octubre del mismo año.

grupos que se habían movilizado evidenciaron al sistema con sus múltiples contradicciones y fallas con respecto al desarrollo y la estabilidad que promulgaba el régimen. Ante el escenario de efervescencia, represión y repliegue de la movilización social, lo que quedó activo fue sobre todo la discusión entre los sectores intelectuales y políticos, que se alimentaba por el ambiente de luchas sociales y revolucionarias en Latinoamérica y otras partes del mundo; de los enfrentamientos ideológicos de la guerra fría y la presión implícita del descontento y resentimiento después del 2 de octubre.

Ante este panorama, no sorprende que la bandera con la que inició el gobierno en 1970 fue justamente la de la educación y su necesaria reforma<sup>139</sup> como una forma de ampliar los beneficios del desarrollo a todos los sectores. Tampoco fue fortuito que con esta y otras reformas Luis Echeverría hiciera todo lo posible por deslindarse de su antecesor Gustavo Díaz Ordaz y la sombra de la matanza del 2 de octubre, en la que estuvo directamente involucrado como Secretario de Gobernación, adoptando el discurso de la “apertura democrática” y la “reconciliación” especialmente con los jóvenes.<sup>140</sup>

Sin embargo, y a pesar de que su gobierno combatió con violencia y represión a los disidentes, orquestando por ejemplo el llamado “Halconazo” de paramilitares contra estudiantes en 1971, el discurso echeverrista enalteció una visión de desarrollo nacional y política pública que se reivindicaba como heredera y representante de los principios de la Revolución Mexicana;<sup>141</sup> en una coyuntura histórica que se creía propicia para continuar la transición hacia la industrialización, la democracia y por lo tanto, llamada para el cambio y la renovación de los valores sociales.<sup>142</sup>

<sup>139</sup> Al protestar como candidato a la presidencia Luis Echeverría anunció: “si el sufragio del pueblo de México nos apoya, realizaremos una reforma educativa profunda e integral, en todos los niveles... En el discurso de toma de posesión lo reiteró así: “la reforma que iniciaremos no será fruto de una imposición democrática. Surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y en el diálogo” citados por Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Patria, 1980, p. 65.

<sup>140</sup> Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Patria, 1980, pp. 56- 57.

<sup>141</sup> La reivindicación que hacía Echeverría de la política nacionalista y de la herencia de la Revolución Mexicana ha sido referida por distintos autores como Daniel Cosío Villegas, *El estilo personal de gobernar*, México, J. Mortiz, 1976, p. 80 y Bernardo Mabire, “Políticas culturales y educativas del estado mexicano de 1970 a 2006”, en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer, coordinadores, *Una historia contemporánea de México: Las políticas*, México, Océano, 2009, p. 259.

<sup>142</sup> El secretario de educación afirmaba que uno de los fines del sistema educativo era “incorporarlos (a los jóvenes) con el mayor respeto a la persona humana a la nueva cultura basada en la



Así, la configuración discursiva de la década de los setenta, permeada por el marxismo y el pensamiento social de izquierda, enarbolada tanto por el gobierno como por las organizaciones sociales -aunque no sin contradicciones y ambigüedades-, formó parte del ambiente intelectual de la época en un proceso de influencias mutuas entre los sujetos y la sociedad.

Por esta razón, en esta tesis la reconstrucción del contexto histórico de la reforma educativa y la creación de las instituciones de nivel bachillerato a partir de 1970, se acompaña del análisis de los diferentes lugares de enunciación<sup>143</sup> de los sujetos que participaron en el diseño de los planes y programas de estudio, y sus construcciones discursivas emanadas de un contexto ideológico político desde las que se eligieron unas ideas sobre otras en el ámbito educativo y de la enseñanza de la Historia. Por lo tanto, es indispensable tomar en cuenta a las universidades y los centros de investigación como espacios involucrados directamente con la producción y circulación de las ideas, y de donde salieron muchos de los funcionarios gestores de la reforma educativa y los profesores que la implementaron.

La investigación social de estos años se vio claramente influenciada por la convulsión nacional e internacional, a la que se aludió antes, en la que:

Las clases sociales, el materialismo dialéctico, las fuerzas productivas y las relaciones de producción eran los significantes de una nueva lectura de lo cotidiano realizada por jóvenes intelectuales, cuyos alumnos preparatorianos e universitarios iban reciclando la vivencia. Se expandía, ambiental, editorial y políticamente, un marxismo invasor de espacios, heredero de muchos dogmas y portador de revelaciones importantes y ocurrencias nacionales (...). Colegios, facultades y sobre todo institutos de investigaciones,

ciencia y en la tecnología (...) para que la democracia sea una forma de vida". Víctor Bravo Ahuja, *La obra educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 15.

<sup>143</sup> La categoría de *lugar de enunciación* se puede relacionar con distintas posturas teóricas. En este caso, retomo la que ha sido desarrollada desde el Análisis Político del Discurso. Esta perspectiva considera la dimensión performativa de la enunciación y las cualidades de la posición ocupada para la construcción del locutor. Es decir, el análisis del discurso es posible cuando éste se inserta dentro de relaciones significativas de la vida social, por lo que el lugar no es sólo una característica de la enunciación, sino una condición que permite su análisis. Véase "Nombrar, inteligir e interpretar. En medio de los campos del conocimiento social", en Rosa Nidia Buenfil, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social: Consideraciones metodológicas en investigación social*, México, Editorial Académica Española, 2011.

en la UNAM y en provincia, empezaron a estar dispuestos a contratar profesores marxistas extranjeros, organizar simposios de verano donde desfilaron estrellas internacionales del pensamiento socialista; se modificaron radicalmente los planes de estudio, se abrieron nuevas asignaturas; el consumo de literatura marxista, clásicos y comerciales, creció, impulsado fundamentalmente por la demanda estudiantil de todos los niveles.<sup>144</sup>

En Estados Unidos y en Europa surgió un nuevo campo de estudio llamado estudios culturales con enfoque crítico que incorporó temas como la teoría poscolonial, los estudios sobre jóvenes, grupos étnicos, movimiento *queer*, entre otros, apoyados por un marco de orientación marxista.<sup>145</sup> En México y América Latina comenzaron a traducirse y editarse las obras de la literatura marxista europea de autores como Gramsci, Althusser, Goldmann y Marcuse, entre otros.

Una buena parte de la investigación académica desde las Ciencias Sociales se propuso explicar los problemas sociales desde lo económico, la perspectiva de la lucha de clases, la dependencia, la explotación, los modos de producción, las prácticas políticas y la lucha social.<sup>146</sup>

Esta producción intelectual claramente marcada por la izquierda, el marxismo y el materialismo histórico influyó notablemente en algunos espacios de la educación superior, por ejemplo, en la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973<sup>147</sup> y la conformación de su cuerpo académico y administrativo como en la Unidad Iztapalapa en la que Luis Villoro -quien para entonces ya

<sup>144</sup> Christopher Domínguez Michael, "Los marxismos mexicanos", en *Nexos*, 1983, disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=4243>

<sup>145</sup> Jean Ann Foley, Doug Morris, Panayota Gounari, Faith Agostinone-Wilson, "Critical Education, Critical Pedagogies, Marxist Education in the United States"

<sup>146</sup> Algunos títulos de los libros publicados en esa época son reveladores al respecto: en 1969 Gastón García Cantú publicó *El socialismo en México*, Pablo González Casanova *Sociología de la explotación*; En 1970 y 71 salieron a la luz *Estética y marxismo* y *Filosofía de la praxis* de Adolfo Sánchez Vázquez, que lo posicionaron como uno de los grandes teóricos del marxismo en México; y *La revolución interrumpida* de Adolfo Gilly desde una visión trotskista. Un año después, en 1972, Jorge Carrión y otros publicaron *La burguesía, la oligarquía y el Estado*; Juan Felipe Leal *La burguesía y el Estado mexicano*; Rodolfo Stavenhagen *Sociología y subdesarrollo* y Gerardo Unzueta *La concepción materialista de la historia*. Para 1974 Roger Bartra publicó *Estructura agraria y clases sociales en México*, Enrique González Rojo *Para leer a Althusser*. Para 1975 Sánchez Vázquez escribió *Del socialismo científico al socialismo utópico* y apareció la revista *Cuadernos políticos*. En 1976 Eli de Gortari publicó *El método dialéctico*; Angel Palerm, *Antropología y marxismo*; Alfredo Tecla, *Universidad burguesía y proletariado* y apareció el semanario *Proceso*, con una línea editorial crítica al gobierno. Vid. Christopher Domínguez Michael, *op. cit.*

<sup>147</sup> Las máximas sobre las que se fundó la UAM fueron su carácter público, metropolitano, autónomo, innovador en lo educativo y en lo organizacional. Su creación buscó atender la demanda por escolaridad superior y el impulso de un sistema innovador y en constante transformación.

era reconocido por su trayectoria académica en la filosofía y por su orientación política de izquierda- fue nombrado director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Al iniciar la década de los ochenta, el “Proyecto Académico de la UAM” retomó los ideales de transformación política y social de la realidad, en el que la universidad asumió un papel de agente activo. Una década después aún podían verse las pugnas internas entre los sectores progresistas y de izquierda universitaria por definir la orientación del currículum entre un enfoque hacia el cambio social o por los ejes de la modernización educativa.<sup>148</sup>

Fuera de la Ciudad de México, en 1972, Sergio Flores del Partido Comunista Mexicano asumió la rectoría de la Universidad Autónoma de Puebla, un año después, Arturo Campos Román, del mismo partido, fue nombrado rector de la Universidad de Sinaloa, y en 1974 Rosalío Wences Reza, dirigente histórico de la izquierda, llegó a la rectoría de la Universidad Autónoma de Guerrero.<sup>149</sup> Independientemente de la actuación y las consecuencias de estos nombramientos al interior de las instituciones y las pugnas locales, lo que interesa destacar es la representatividad y poder que alcanzaron las corrientes de izquierda en las instituciones de educación superior a nivel nacional.

Tanto por la bibliografía que se seleccionó para la elaboración de los programas, como el enfoque de las materias del área de Ciencias Sociales, así como por la formación de profesores desde estas corrientes, se puede explicar la emergencia del concepto de crítica asociada la toma de conciencia, que, en oposición a la alienación descrita por la literatura marxista, permitiría a los sujetos hacerse partícipes de la lucha política contra las injusticias y para la transformación social. Por lo tanto, en este periodo se utilizó mucho más el concepto de conciencia crítica que del pensamiento crítico.

Véase la página oficial de la UAM Iztapalapa, donde se establecieron 11 licenciaturas del área de Ciencias Sociales y Humanidades, entre ellas Historia. Cf. [http://www.izt.uam.mx/la\\_uami/historia.htm](http://www.izt.uam.mx/la_uami/historia.htm)

<sup>148</sup> “El Proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, (UAM-X, 1982)” citado en Germán Álvarez Mendiola, *Modelos Académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES, 2003 (Biblioteca de la Educación Superior), pp. 176-177.

<sup>149</sup> Christopher Domínguez, *op. cit.*

En los siguientes apartados se detallará la relación entre este concepto de conciencia crítica, el contexto de revolución y utopía en el horizonte, la reforma educativa y los planteamientos sobre la función social de la enseñanza de la Historia.

### Reformar la educación es reformar al país: el “Educacionismo” mexicano de los años setenta

La reforma educativa promovida por Luis Echeverría no fue una innovación ni una improvisación ante la coyuntura específica, sino que formó parte de una tradición histórica del estado mexicano que ha asignado un papel central a la educación como el camino hacia la redención de los problemas nacionales. Es decir, no fue en este sexenio la primera ni la última vez que el gobierno en turno consideró que perfeccionando el sistema educativo y dando acceso a las mayorías a la escolarización, se corregirían los errores nacionales, se conciliarían conflictos y se sentarían las bases para un futuro mejor.

Heredada de una larga tradición occidental que se inauguró con la Ilustración en el siglo XVIII europeo, la fe en la educación pública fue introducida en las entrañas de la república mexicana liberal decimonónica en el año de 1867, cuando se institucionalizó a través de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, y fue reafirmada después con el movimiento revolucionario que logró consignarla como uno de los derechos fundamentales de la Constitución Política de 1917. Posteriormente, para los gobiernos posrevolucionarios la educación continuó siendo un elemento retórico fundamental y la gran empresa a la que destinarían grandes recursos económicos y humanos.

Durante el siglo XX el estado mexicano organizó y puso en marcha un sistema de educación pública que promovió la movilidad social, apoyó la construcción del nacionalismo mexicano y fortaleció la identidad cultural de manera que, junto con otras grandes instituciones como la seguridad social y la reforma agraria, el sistema educativo se utilizó para enarbolar discursivamente las bondades del estado, la funcionalidad de su organización y la necesidad de su preservación.<sup>150</sup>

<sup>150</sup> Vid. Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, pp. 95-98

Esta “generalizada actitud de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación, y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás”<sup>151</sup> se ha usado como elemento ideológico de legitimación y poder, pues independientemente de la honestidad de su causa y de sus promotores, se utiliza para justificar un orden y una lógica de condiciones estructurales que no se modifican.<sup>152</sup>

Así pues, el “educacionismo”, como lo ha llamado Manuel Pérez Rocha, estuvo en la base de la construcción discursiva de la reforma educativa, pues además de la conciliación y la apertura política, se llevó a cabo sobre el supuesto de que la educación era el factor más importante para ampliar las oportunidades de ascenso social y en general para el desarrollo del país.<sup>153</sup> No obstante, los discursos y las intenciones estuvieron en permanente contradicción con las condiciones económico-políticas que limitaron su alcance para la transformación nacional prometida.

El educacionismo, o la orientación estatal de asignar un papel preponderante a la educación en la solución de los problemas nacionales, ocurre simultáneamente con una considerable demanda social de acceso a la educación pública, es decir, se conjuga la promesa gubernamental con un conjunto de exigencias, expectativas e intereses que, consciente o inconscientemente, adoptan los individuos y los grupos para exigir el acceso a la educación por considerarlo el factor más importante para el ascenso social.<sup>154</sup>

Así pues, en la década de los setenta, las expectativas redentoras de la escolarización defendidas desde el gobierno, y asumidas por la sociedad en general, se dieron en un momento histórico de particular convulsión social y de

<sup>151</sup> Manuel Pérez Rocha, *Educación y desarrollo: La ideología del Estado mexicano*, México, Línea, 1983, p. 39.

<sup>152</sup> *Ibid*, pp. 39 y 40.

<sup>153</sup> Para Pablo Latapí la educación se concibió desde los siguientes enfoques: como un bien que contribuye al desarrollo económico del país; por su carácter nacionalista que promovería la apertura; como oportunidad de ascenso social y como dádiva política para la negociación de apoyos populares. Vid. Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio*, pp. 60 y 61.

<sup>154</sup> De acuerdo con datos recabados en un estudio sobre el perfil del alumno de primer ingreso al CCH de las primeras generaciones los jóvenes concebían a la Universidad como el último tramo de un túnel hacia el logro de posiciones más ventajosas”. Existía pues, (y talvez siga existiendo ahora) “una alta estimación respecto de la educación fundada en expectativas sociales, antes que en la valoración de ésta concebida como formación cultural. Véase el estudio realizado por Mariclaire Acosta y Jorge Bartolucci para la Secretaría de Planeación del CCH, citado en Jorge Bartolucci, *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980): Una experiencia de innovación universitaria*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior, 1983, p. XXI y 169.

exigencia popular por la ampliación de la educación para todos los sectores y regiones, cuando además se le atribuyó un potencial transformador y liberador.

Esta orientación discursiva en torno al compromiso social de la educación y su carácter político estuvo presente en distintos foros y niveles. A nivel internacional el documento de la UNESCO *Aprender a ser: La educación del futuro*, coordinado por Edgar Fauré, que sirvió de referente para el mundo occidental, recogió esta postura cuando afirmó que “en contraposición a una utilización abusiva, dogmática, estrecha, del elemento político e ideológico en la educación, las finalidades políticas y cívicas son un componente esencial de la empresa educativa de toda sociedad que tienda hacia la democracia.”<sup>155</sup>

El documento resaltó también su potencial para la transformación afirmando que el individuo adquiere la plenitud de sus dimensiones sociales “mediante el aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad y, cuando es preciso, mediante el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas.”<sup>156</sup>

Como puede verse a partir de este documento de la UNESCO los planteamientos educativos de la época encontraron ciertas coincidencias en ponderar la educación para la transformación individual y social aún entre los de distintas procedencias y posturas, sin embargo, como se verá a lo largo de la tesis, este discurso deontológico también estuvo lleno de contradicciones internas y se fracturó constantemente en la práctica concreta al calor de las tensiones políticas e ideológicas.

### El Estado Educador se hace cargo de la enseñanza media superior

El sexenio de Luis Echeverría significó el fin de la bonanza en las finanzas públicas y el paso a la crisis económica. Es decir, corresponde temporalmente con el final del llamado *milagro mexicano* y la sustitución del modelo de *desarrollo estabilizador* por el de *desarrollo compartido*.<sup>157</sup>

<sup>155</sup> *Aprender a ser: La educación del futuro*, Alianza, UNESCO, 1973, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>, p.231.

<sup>156</sup> *Aprender a ser: La educación del futuro*, p. 230.

<sup>157</sup> Se conoce como “desarrollo estabilizador” al modelo económico que se implementó en México desde finales de los cincuenta a los sesenta, caracterizado por estímulos a la industrialización, fomento al mercado interno, estabilidad en el tipo de cambio y en el nivel de precios. El “desarrollo compartido” fue implementado por Echeverría para el crecimiento económico, la mejora en la

A partir de 1940, como consecuencia de la guerra mundial y la necesidad de abastecimiento de los mercados europeos, la economía mexicana reportó un crecimiento excepcional gracias a la exportación de materias primas. El milagro mexicano significó construcción de infraestructura, desarrollo del sistema financiero, apoyos fiscales a la industria y la activación del mercado interno. Sumado a una política económica de control de la inflación se logró en este periodo estabilidad cambiaria, salarial y de precios para minimizar los conflictos con los sectores asalariados y sindicalizados. Sin embargo,

la introducción de la inflación externa en México fue acompañada por una política de mayor presencia del Estado en la producción, aumentos salariales a los sindicatos y un intento en 1975 por aumentar las tasas impositivas a los grupos de ingresos altos, [fueron acciones que colocaron] al gobierno del presidente Echeverría en choque directo con el sector privado. El resultado fue una fuga de capitales, un aumento notable del déficit en el intercambio con el exterior, un aumento de la deuda externa y una devaluación del 40% en septiembre de 1976, la primera desde 1954.<sup>158</sup>

La crisis económica se sumó a la crisis política recrudecida por la confrontación entre empresarios y gobierno, el conflicto con la guerrilla y los movimientos urbanos. En este contexto las acciones y los dichos del gobierno con respecto al mejoramiento de la educación pública como uno de los ejes para el desarrollo y la justicia social fueron fundamentales para construir una imagen de estabilidad política, de compromiso y asertividad.

La reforma educativa echeverrista se implementó cobijada por la estructura del Partido Revolucionario Institucional (PRI) como partido único y por el poder presidencial, que, si bien se habían visto cuestionados por los movimientos recientes, continuaban apoyados en un estado fuerte que concentraba todas sus atribuciones, especialmente en materia económica, dado que el ritmo de

distribución del ingreso y la independencia económica del extranjero, que terminó colapsando por el incremento a la inflación. Véase Leopoldo Solís, "Desarrollo estabilizador y desarrollo compartido", en *Vuelta*, 28 (1979), disponible en <http://www.lettraslibres.com/vuelta/desarrollo-estabilizador-desarrollo-compartido>.

<sup>158</sup> Lorenzo Meyer, "De la estabilidad al cambio" en *Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 896-897.

crecimiento de la economía dependió progresivamente de las acciones y decisiones del sector público.<sup>159</sup>

Esta política económica, que descansaba en gran medida en las paraestatales, fue una mezcla de medidas populistas que no llegaron a ser compensatorias ni de distribución más equitativa de la riqueza, sino de proteccionismo frente a algunos mercados intentando establecer la integración económica con América Latina.<sup>160</sup> La producción industrial de bienes intermedios dependientes del mercado externo al paso de los años acabó creando empresas sin los recursos necesarios para trabajar con tecnología de punta, favoreciendo la acumulación y monopolización de la gran burguesía industrial, financiera y agrícola y una mayor concentración de los recursos.<sup>161</sup>

A pesar de estas contradicciones, el discurso del régimen insistía en la idea de transitar hacia una economía cada vez más industrializada que permitiera al país salir del subdesarrollo<sup>162</sup> y usar la mano de obra como el elemento fundamental para el crecimiento industrial, por lo que la capacitación y la generación de empleos productivos más calificados apareció reiteradamente como uno de los grandes retos económicos y políticos de la administración.

Bajo esta lógica, la reforma educativa para el nivel medio superior tuvo entre sus principales objetivos ajustarlo a los requerimientos del aparato productivo, creando bachilleratos tecnológicos y adicionando salidas técnicas laterales que complementarían la opción propedéutica del bachillerato general, como en el

<sup>159</sup> Ya desde los años cuarenta del siglo pasado, dentro de la lógica de sustitución de importaciones, el papel del estado como rector de la economía fue cada vez más preponderante y aumentó notablemente en este sexenio. Vid. Héctor Aguilar Camín, Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 1989, p. 201.

<sup>160</sup> El gobierno buscó la integración económica regional con América Latina para recuperar y acelerar el ritmo de crecimiento al expandirse los mercados potenciales y estimular la industrialización en la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC) a la cual perteneció de 1960 a 1980. Véase José Luis Méndez, "La política industrial: ¿Beneficios corporativos o fortalecimiento económico nacional?", en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer, coordinadores, *Una historia contemporánea de México*, p. 105.

<sup>161</sup> José Luis Méndez, "La política industrial", p. 112.

<sup>162</sup> Echeverría adoptó la corriente de pensamiento promovida por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), conocida como Teoría de la dependencia, que puso en el centro de la discusión el problema del subdesarrollo y de la inflación como resultado de la estructura misma de las relaciones comerciales desiguales entre los países. Al asumir esta postura también intenta un vínculo ideológico político con América Latina y lo utiliza como su marco teórico para oponerse al "desarrollo estabilizador" de sus antecesores y para estructurar su política económica basada en la economía mixta y la apertura democrática en donde el Estado tuviera un papel central. Cf. Isabelle Rousseau, "La tecnocracia al servicio del populismo: Luis Echeverría Álvarez, 1970-1976", en *¿Una revolución silenciosa?: Élités gubernamentales y proyecto de modernización, 1970-1995*, México, El Colegio de México, 2001.



caso del Colegio de Bachilleres y del CCH. Aunque en épocas anteriores se había pensado en el papel de la escuela en la formación para el trabajo,<sup>163</sup> en los años setenta esto se dio en el contexto de la expansión de los sistemas educativos, el surgimiento de la educación de masas y del crecimiento del desarrollo científico y tecnológico.

Por esta razón en este periodo se crearon diferentes instituciones educativas tecnológicas de nivel medio y superior, así como de investigación científica como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).<sup>164</sup>

Así, la formación técnica se ofreció como elemento central para la producción e impulso del desarrollo. Sin embargo, con el paso de los años, fue evidente que su papel para la transformación quedó limitado en sus alcances, al no estar aparejada de una política económica que disminuyera la dependencia al capital exterior.<sup>165</sup> La adecuación de la oferta de mano de obra calificada no resolvió los problemas de desempleo, ni la oferta educativa se adaptó a un modelo de desarrollo industrial coherente. Al desarrollarse la educación de masas y aumentar el número de jóvenes con capacitación técnica o bachillerato el problema se complejizó<sup>166</sup> ante la lógica económica internacional de la época, que incentivó la adquisición de maquinaria y equipo, desplazando mano de obra y obstaculizando la absorción de la creciente oferta laboral.

El impulso a las instituciones de formación técnica y de las salidas laterales en los bachilleratos generales fue acorde con el contexto de creciente integración económica hacia lo global y los dictados de la Organización de Estados

<sup>163</sup> Por ejemplo, en 1935, la prevocacional (del ciclo de educación media básica) tuvo como objetivo orientar a los alumnos hacia algún campo de la técnica, y en 1937 con la creación del IPN se buscaría prepararlos, en el ciclo medio y superior, para el trabajo productivo, sin embargo, por las dimensiones de la población y las características de los gobiernos y las épocas, los parámetros serían distintos. Véase Rosa Nidia Buenfil, *Cardenismo, argumentación y antagonismo*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, IPN, 1994, pp.164-165.

<sup>164</sup> Entre 1970 y 1976 se crearon el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT); Centros de Estudios Tecnológicos y Agropecuarios (CETA); Centro de Educación en Ciencias y Tecnologías del Mar, Comisión Nacional de Fomento Educativo, (CONAFE); Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM), ColBach, CCH, Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica.

<sup>165</sup> De acuerdo con Lorenzo Meyer, “la estructura económica de 1970, después de experimentar un notable proceso de industrialización, no era menos dependiente del exterior que en la epata anterior a 1940”. Véase Lorenzo Meyer “De la estabilidad al cambio”, en *Historia General de México*, p. 897.

<sup>166</sup> Axel Didriksson, *Reforma educativa y descentralización de la educación media y superior en México (1971-1976)*, tesis de licenciatura en Sociología, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1978, p.68.

Americanos (OEA) al respecto. Desde 1967 el organismo internacional solicitó a los gobiernos miembros la implementación de determinadas políticas en torno a la educación y el fomento a la investigación científica y tecnológica, en este marco, el gobierno mexicano decidió impulsar el enfoque de la “Educación para el desarrollo”, al firmar la Declaración de los presidentes de América, con la que suscribió los siguientes acuerdos:

Con el propósito de impulsar decisivamente la educación en función del desarrollo, se intensificarán las campañas de alfabetización, se realizará una gran expansión en todos los niveles de la enseñanza y, se elevará su calidad, a fin de que el rico potencial humano de nuestros pueblos pueda hacer un máximo aporte al desarrollo económico, social y cultural de América Latina. Se modernizarán nuestros sistemas de educación, utilizando al máximo las innovaciones educativas y se ampliará nuestro intercambio de profesores y estudiantes.<sup>167</sup>

Para lograr lo anterior, la Declaración contempló la necesidad de reestructurar los sistemas educativos a fin de lograr, entre otras cosas, la preparación para oficios o carreras cortas, la supresión paulatina de las barreras entre la educación técnica y la educación en general y la ampliación y diversificación de los estudios universitarios, incorporando nuevas carreras indispensables para el desarrollo económico y social.<sup>168</sup> De esta manera se buscó que el nivel bachillerato tuviera una identidad propia y pudiera ofrecer una salida lateral, terminal o propedéutica hacia los estudios profesionales.

De acuerdo con los impulsores de esta visión, las ventajas de la capacitación técnica se traducirían en la ampliación del mercado de trabajo y la solución a la demanda de mano de obra para el crecimiento de la industria nacional. Sin embargo, es posible pensar que, por las características estructurales de la economía dependiente, la formación para el trabajo no pretendía exclusivamente satisfacer las demandas del capital o ampliar las oportunidades de desarrollo para los sectores más vulnerables, sino que también fue otro elemento discursivo

<sup>167</sup> “Declaración de los presidentes de América”, resultado de la Reunión de Jefes de Estados Americanos, Punta del Este, Uruguay, 12 al 14 de abril de 1967, en <http://www.summit-americas.org/declaracion%20presidentes-1967-span.htm>

<sup>168</sup> *Ibid*

que, al diversificar y ampliar la oferta educativa, contribuyó a lograr el consenso necesario para conservar el sistema de privilegios y los intereses de la clase dominante.<sup>169</sup>

En este sentido, si bien la reforma educativa respondió a factores económicos y demográficos, también se ubicó en un entorno de confrontación política en el que se dieron las pugnas ideológicas, de contenidos y corrientes para las definiciones de los destinatarios, enfoques y criterios de aplicación.

La creación de las instituciones de educación media superior buscó contrarrestar la inconformidad social, contener posibles movilizaciones estudiantiles y fortalecer al régimen adoptando una filosofía educativa, no solo conciliatoria con las distintas clases sociales, sino con una retórica de orientación progresista, que buscaría modificar el modelo de desarrollo del país haciéndolo más igualitario, abierto, distributivo, y participativo.<sup>170</sup> El crecimiento de la matrícula,<sup>171</sup> sin embargo, no eliminó el carácter elitista de la educación, pues el hecho de extender la cobertura utilizando el criterio de la demanda social, significó mantener la exclusión del sistema, descartando como no demandantes a quienes de por sí no tuvieron acceso desde el nivel básico o se quedaron rezagados en el camino.<sup>172</sup>

El problema de la demanda de educación media superior se atendió pues, desde un sentido político que dio fortaleza al discurso gubernamental acerca de que el acceso a la escuela, el crecimiento en número, tamaño y oferta de los planteles garantizaba el desarrollo individual y colectivo.<sup>173</sup> Paulatinamente, este sentido político fue en detrimento de lo académico -en términos de la investiga-

<sup>169</sup> Manuel Pérez Rocha, *op. cit.*, p. 154.

<sup>170</sup> Carlos Ornelas, *op. cit.* p. 76.

<sup>171</sup> La matrícula de la EMS aumentó de 308 100 alumnos en 1970 a 708, 800 para 1977, Cf. Bravo Ahuja, *La obra educativa*, p. 103.

<sup>172</sup> Pablo Latapí, *op. cit.*, p. 105.

<sup>173</sup> El Secretario de Educación Pública, Bravo Ahuja, ante los Rectores de Universidades y Directores de Instituciones de Enseñanza Superior, con Motivo de la Entrega del Estudio Elaborado por la ANUIES en Torno a la Demanda en los Ciclos de Educación Media y Superior en mayo del 73, lo expresaría así: "El hecho mismo de la demanda y el perfil que asume el fenómeno en nuestros días, permiten contemplar el futuro del país con absoluta confianza en sus más altas posibilidades intelectuales y morales. La explosión demográfica estudiantil ha llegado al punto en que por sí sola, implica un cambio cualitativo en el orden de los valores, que a su vez influye en sentido favorable sobre la estructura social y económica del país", en *Revista de la Educación Superior* 2:2 (1973), México, ANUIES, en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/6>

ción, la producción de conocimiento y la docencia-, cuando las autoridades enfocaron su atención y recursos a problemas laborales y administrativos, por encima de los asuntos estudiantiles y los procesos de aprendizaje.<sup>174</sup>

Con la intención de unificar y coordinar la educación en todo el país bajo los principios ideológicos “liberales, democráticos y humanistas” y con base en “la fe en la independencia y la justicia”<sup>175</sup>, la reforma educativa se implementó en todos los niveles, tanto en el orden pedagógico con la modificación de planes y programas de estudio y la actualización de maestros y materiales educativos, como en el ámbito administrativo con la promulgación de una nueva legislación, la ampliación de la oferta y la matrícula, los cambios en las políticas para el gasto en servicios educativos y la creación de instituciones.<sup>176</sup>

Con la ampliación del nivel bachillerato, las capas medias tuvieron mayores oportunidades de ascenso social a través de la formación profesional. Con la capacitación en los bachilleratos técnicos se extendió la oferta hacia los trabajadores que podrían especializarse y ubicarse mejor en el mercado.

Los datos de la matrícula nacional en tres décadas son reveladoras sobre la ampliación de la cobertura. Para 1960 eran 31,682; en 1970 279,495 y para 1980 1,008,332 alumnos del nivel medio superior.<sup>177</sup> Como un proceso paralelo, la atención a la demanda en este nivel dejó de estar concentrada en el entonces Distrito Federal, y se amplió al resto de los estados.<sup>178</sup>

En este ámbito de contradicciones y tensiones las acciones educativas se enunciaron enfatizando los factores de formación de conciencia y de individuos comprometidos con su realidad social. El discurso sostenido por la administración echeverrista fue un marco propicio para que ganaran espacio perspectivas ligadas a la izquierda en materiales escolares sobre todo de los niveles medio superior y superior, incluyendo los programas de estudio de las materias de Historia. En su primer informe de gobierno el presidente Luis Echeverría expresó:

<sup>174</sup> La subordinación de los asuntos académicos a los políticos es una idea que desarrolla Juan Fidel Zorrilla en *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, IISUE, 2010.

<sup>175</sup> Víctor Bravo Ahuja, *La obra educativa*, p. 33.

<sup>176</sup> Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, Centro de Estudios Educativos, 1983, p.176.

<sup>177</sup> Jaime Castrejón, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, p. 180.

<sup>178</sup> De acuerdo con Jaime Castrejón, en 1960 la atención a la demanda en la capital era casi tres veces el valor nacional y para 1980 era alrededor de 1.6 veces. *Íbid*, p.185.

Entre nosotros, 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.<sup>179</sup>

La contribución de la educación a los cambios sociales sería un efecto de la concientización de las personas y los grupos que tendrían que participar activamente en una renovación de valores nacionales y la transformación de estructuras mentales: “Un gran movimiento de reforma social y cultural, a base de la juventud mejor preparada, [por lo que] es preciso una nueva tabla de valores culturales, de aspiraciones vitales, de objetivos sociales; lo que hemos llamado una nueva ética revolucionaria”<sup>180</sup>

Durante su sexenio quedó manifiesto en múltiples discursos que la acción educativa era ámbito privilegiado para la transformación social:<sup>181</sup>

[El gobierno expresa] el propósito inquebrantable de actualizar las libertades consubstanciales a toda sociedad civilizada; es decir, la consideración de la vida humana como supremo valor moral, la autonomía en la investigación y en la docencia y la independencia de colonialismos económicos, tecnológicos y culturales. Así, la educación y el consenso democrático para el desarrollo en la libertad son dos términos que se implican mutuamente.<sup>182</sup>

En el ámbito normativo con la reforma a la Ley Federal de Educación se refrendó el papel de la educación como el medio fundamental “para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del

<sup>179</sup> “Primer Informe de Gobierno de Luis Echeverría Álvarez”, 1971, México, Centro de Documentación y Análisis de la Cámara de Diputados, 2006, p. 18.

<sup>180</sup> Discurso ante estudiantes universitarios en El Chamal Tamaulipas el 18 de junio de 1974, citado por Pablo Latapí “¿Revolución cultural en México?”, en *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen, 1979, p. 83.

<sup>181</sup> Al respecto es ilustrativa una nota periodística de Pablo Latapí en la que afirmaba “Casi no pasa una semana sin que las declaraciones de algún funcionario o el tema de un congreso hagan referencia a la función de la Universidad en los cambios sociales”, *Excélsior*, 25 de noviembre de 1975, citado en Pablo Latapí, *Política educativa y valores nacionales*, p. 231.

<sup>182</sup> Víctor Bravo Ahuja “Palabras pronunciadas por el Secretario de Educación Pública”

individuo y a *la transformación de la sociedad*, y factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de *solidaridad social*.”<sup>183</sup> Así mismo, se estableció como un deber “promover las actitudes solidarias para el logro de una *vida social y justa* y enaltecer los derechos individuales y sociales y postular *la paz universal*, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones”.<sup>184</sup>

Esta retórica de cambio y justicia social para definir las acciones de gobierno se emparejó con un proceso de politización de las primeras generaciones de profesores, trabajadores y estudiantes de los bachilleratos recién fundados en la Ciudad de México. Incluso algunos de estos grupos radicalizaron sus posturas para desmarcarse del discurso institucional, lo cual merece tomarse en cuenta como parte del ambiente intelectual ya mencionado, y como un factor importante en la definición de los programas de estudio de Historia, dado que los contenidos de esta materia se consideraron muchas veces espacios de disputa por las narrativas y los símbolos del pasado.

En estos años fundacionales no existieron programas institucionales oficiales ni en el Colegio de Bachilleres ni en el CCH, en parte por este ambiente de lucha por la autonomía de los profesores y la negativa a reconocer una sola postura impuesta por las autoridades. El trabajo en las aulas y la libertad de cátedra se tomaron como bastiones de lucha contra el discurso hegemónico, como se puede ver en las fuentes.

El análisis de los contenidos, los conceptos eje y la bibliografía que se utilizaban en la clase de Historia y que se mostrará en el último apartado de este capítulo, deja ver la confrontación ideológica de la época, y la forma como los profesores se posicionaron ante ésta.

En términos administrativos la reforma educativa buscó desvincular el bachillerato de las universidades, como la UNAM y el IPN, para darles independencia y agruparlos en un solo sistema para la Ciudad de México, que conformaría

<sup>183</sup> *Ley Federal de Educación* publicada el 29 noviembre 1973, disponible en [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf). Las cursivas son mías.

<sup>184</sup> Facciones XV y XVI del artículo 5º de la *Ley Federal de Educación*, publicada el 29 noviembre 1973 [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf). Las cursivas son mías.

el “Consejo Nacional de Educación Media Superior”.<sup>185</sup> Este Consejo sería un organismo descentralizado, del cual dependerían centros escolares llamados *Colegios* y estos operarían a través de planteles.<sup>186</sup> Aunque este Consejo no llegó a realizarse, es importante antecedente porque, como se verá a continuación, sirvió de base para fundar el Colegio de Bachilleres, que se convirtió en la materialización de la reforma educativa federal.<sup>187</sup>

Las propuestas de la reforma educativa en el nivel bachillerato también se explican por el enfoque pedagógico conocido como Tecnología educativa traído de Estados Unidos a México a través de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza<sup>188</sup>, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa de la SEP.<sup>189</sup> Aunque el auge de la Tecnología Educativa se dio a finales de la década de los setenta y se mantuvo sobre todo hasta principios de los noventa, fue con esta reforma educativa del sexenio de Echeverría con la que se instauró en todos los niveles educativos.

Aunque este es un tema que se abordará con más amplitud en los siguientes capítulos, es importante señalar que la Tecnología Educativa fue la base para la reformulación de planes de estudio por áreas de conocimiento, sistemas de

<sup>185</sup> Algunos académicos insistían en que estas universidades no debían enfocarse en la enseñanza media porque les distraía esfuerzos, fondos y recursos para licenciatura, posgrado e investigación. Esta propuesta de unificar todo el sistema de bachillerato en un solo organismo controlado por la federación no logró concretarse en este ni en los posteriores intentos, incluyendo al que cuarenta años después estableció el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, en 2008, que se analizará en el capítulo V.

<sup>186</sup> Mario Medina, *El Colegio de Bachilleres, (1973-1981): un análisis social, educativo e institucional*, Tesis de Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1989, p.41.

<sup>187</sup> *Ibid.*, p.34.

<sup>188</sup> El libro de Raquel Glazman y Maria de Ibarrola, *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*, México, Nueva Imagen, 1987, representó un parteaguas en la discusión curricular pues se trata de una metodología para el diseño de planes de estudio que se convirtió en un material básico para la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Ésta se creó en 1970 para la fundamentación pedagógica y curricular de la Reforma Universitaria y también se encargó de capacitar a profesores y directivos de todo el país.

<sup>189</sup> Jesús Villegas, *Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres (1973-1983)*, México, Tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1992, pp.64-66.

créditos, objetivos conductuales<sup>190</sup> y de un modelo de enseñanza organizado en niveles de aprendizaje progresivos.<sup>191</sup>

Con base en estos principios generales, a través de los acuerdos tomados en las reuniones celebradas de 1971 a 1972 (Villahermosa, abril de 1971; Toluca, agosto de 1971; y Tepic, octubre de 1972), la ANUIES expuso una serie de sugerencias para reorganizar el ciclo del bachillerato y darle identidad y una mejor estructura:

1. Establecer un sistema de créditos académicos comunes y equivalencias para dar flexibilidad al sistema.
2. Especificar lo que el educando debe saber hacer al término de cada grado y ciclo de la educación, tanto para su acceso al nivel inmediato superior, como para su incorporación productiva a través de una salida lateral.
3. Establecer un sistema nacional de exámenes y crear para el efecto un centro nacional para la producción de material didáctico.
4. Procurar que toda enseñanza de materias básicas esté ligada a una enseñanza de materias prácticas, técnicas o clásicas, y seguir fomentando el que en las universidades se enseñen tecnologías y en los institutos técnicos humanidades.
5. El nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años (...) incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades, y en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo.<sup>192</sup>

Lo anterior debía complementarse con un sistema de cursos semestrales y la separación por áreas de actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares, es decir, aquellas que se consideraban complemento para la formación disciplinar como deportes, artes y recreación.<sup>193</sup>

<sup>190</sup> La taxonomía de B. Bloom es el trabajo emblemático de esta perspectiva en la que los objetivos educativos se establecen de acuerdo con una estructura jerárquica y progresiva de habilidades de pensamiento (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) que deben ser observables y medibles. Cf. Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y Currículum: Convergencia en los programas de estudio*, México, Nuevomar, 1984.

<sup>191</sup> Porfirio Morán, "Consideraciones teórico- metodológicas de la instrumentación didáctica" en *Fundamentación y operatividad de la didáctica*, México, Gernika, 1986.

<sup>192</sup> "Acuerdos de Villahermosa" en ANUIES, 1971 disponible en <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res077/txt10.htm>

<sup>193</sup> "Acuerdos de Tepic" en ANUIES, 1972 disponible en <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res077/txt10.htm>



Junto con las medidas anteriores, el trabajo de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa buscó como finalidad última “crear un bachillerato único en el país conforme el plan de estudios expuesto y con programas razonables”<sup>194</sup> en el que las materias diferenciadas y tecnológicas se adecuarían por zonas geográficas y por los intereses de los alumnos.

Por supuesto que los planteamientos de la Reforma Educativa para el nivel medio superior no estuvieron exentos de la crítica y las contradicciones. Diferentes autores juzgaron la falta de solidez teórica y de estructura de la Reforma que no se veía como un plan integrado de acciones y objetivos.<sup>195</sup>

En este contexto en el que iniciaron las exigencias de cientificismo para un mejor control de los niveles de aprendizaje, pero en el que también se insistía en que los contenidos escolares debían adaptarse a los nuevos tiempos, la enseñanza de la historia presentó características particulares. En los años setenta en los objetivos de esta materia escolar disminuyó el énfasis en la inculcación de valores nacionales. Temas como la integración nacional y la identidad cultural se asociaron cada vez más a la idea del desarrollo económico<sup>196</sup> aunque, como se verá en el apartado de análisis de los programas, esto no necesariamente cambió su estructura epistemológica.

Como se verá a continuación, aunque la propuesta de la UNAM para el bachillerato compartió en su organización curricular algunas de las orientaciones de la ANUIES, en este sexenio fueron más potentes los elementos que lo diferenciaron del resto, debido a la composición de su población y sobre todo, a su autonomía con respecto al Estado.

### La alternativa de la UNAM para el bachillerato y los primeros programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades

En el marco de la reforma educativa, en enero de 1971, el Secretario de Educación, Bravo Ahuja propuso un programa de acción para “idear e instrumentar una reforma que no solamente [se aplicara en] las dependencias propias de la SEP, sino que atraiga inclusive a aquellas ramas de la educación que se desarrollan

<sup>194</sup> Informe final, citado en Mario Medina, *op. cit.*, p. 39.

<sup>195</sup> *Vid.* Axel Didriksson Takayanagui, *op.cit.*

<sup>196</sup> Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, p. 111.

dentro del ámbito de la autonomía universitaria para que se coordinen”,<sup>197</sup> es decir, como ya se dijo en el apartado anterior, el gobierno federal buscó incidir en el nivel bachillerato adscrito a las universidades.

Ante este panorama la UNAM formó en enero de 1971 la Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, como un órgano que regularía la impartición y los criterios de la educación media superior con base en orientaciones de la SEP y la ANUIES.<sup>198</sup> Sin embargo, muy pronto este proyecto fue tomando independencia y rasgos propios, que se consolidaron cuando el Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), para que iniciara funciones el 12 de abril de 1971.<sup>199</sup>

Así, el Colegio nació como una reivindicación de la autonomía universitaria<sup>200</sup> y se pensó como la punta de lanza de la transformación universitaria hacia los nuevos tiempos, destinado a ser la vanguardia en términos pedagógicos con respecto a la Escuela Nacional Preparatoria<sup>201</sup> y otros subsistemas de ese nivel educativo.

Sin embargo, la creación del CCH fue una de las medidas dentro un proyecto más amplio de reforma, encabezado por el rector Pablo González Casanova, que buscó posicionar a la Universidad Nacional frente al contexto nacional de enfrentamiento social y demanda educativa. La apertura del sistema promulgada por el gobierno de Luis Echeverría junto con la politización social a partir de los acontecimientos del 68, sumadas al crecimiento demográfico, los efectos de la industrialización y los cambios en la estructura social urbana configuraron

<sup>197</sup> Victor Bravo Ahuja, en *El Día*, enero 21 de 1971, citado por Jesús Villegas, *Educación pública y bachillerato*, p. 116.

<sup>198</sup> Eduardo Manuel Gómez Morales, *op.cit.*, p. 117

<sup>199</sup> El 26 de enero de 1971 fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el proyecto del CCH. Véase María Cristina de la Serna, *El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Reforma Educativa de la Universidad*, en *Documenta* 1, 1979, p. 56, disponible en [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/217/Documenta1\\_Art14\\_1472011602.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/217/Documenta1_Art14_1472011602.pdf)

<sup>200</sup> Aunque existía un relativo consenso en las medidas concertadas por la ANUIES para la reforma al nivel bachillerato la UNAM, aludiendo a la autonomía, se replegó para realizar en su propio ámbito las pautas de la reforma imprimiéndole un sello particular, por lo que los propósitos de una reforma a nivel nacional se dispersaron. Véase Jorge Bartolucci, *El Colegio de Ciencias y Humanidades*, p. XXVII

<sup>201</sup> La ENP fue creada el 2 de diciembre de 1867 cuando el presidente Juárez expidió la "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal", con el propósito de impartir los estudios correspondientes para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios. Su primer director fue Gabino Barreda quien diseñó su proyecto educativo inspirado en el positivismo de Augusto Comte. Para la década de los setenta ya se habían construido los nueve planteles que la conforman actualmente en la ciudad de México. Véase, "Antecedentes" en la página de la dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, <http://dgenp.unam.mx>.

un entorno que fue visto como una oportunidad histórica para la institución: representar la postura crítica y autocrítica de la sociedad, y ser factor decisivo en la resolución de los problemas nacionales:

La Universidad tiene que ser la fuente de innovación más significativa y consciente de un país; de innovación deliberada, previsor, que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las posibles rupturas y crisis actúe a tiempo, con serenidad, con firmeza, con imaginación y seriedad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza.<sup>202</sup>

Si bien se puede discutir el grado en que influyó la personalidad del rector, sus orientaciones políticas y su proyecto de Universidad frente al conjunto de condiciones históricas que determinaron la configuración y alcances de su reforma, es posible afirmar que su actuación sí fue un factor fundamental que marcó las pautas y las rutas por las que se desarrolló el Colegio en sus primeros años, debido a su posición como intelectual, como rector dentro de un perfil progresista<sup>203</sup> y por la posición de poder que le confería la rectoría, desde la cual, ayudó a configurar una idea de universidad y a interpelar a los distintos sujetos involucrados en el proceso reformador, para sumarse a una visión de educación y de su función social para el desarrollo nacional:<sup>204</sup>

“... ¿Queremos una reforma universitaria? ¿y en qué consiste ésta? Sin duda en reformas académicas, de métodos y conocimientos, pero sobre todo una reforma de las relaciones humanas”,<sup>205</sup> con lo cual resaltaba el carácter social de su proyecto educativo, que contemplaba la formación de los jóvenes para

<sup>202</sup> “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Documenta*, 1, 1979, UNAM, pp. 3-5, disponible en

[http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1\\_Art01\\_1472010923.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1_Art01_1472010923.pdf). En el número especial de la Gaceta UNAM, conocida como *Gaceta amarilla* del 1 de febrero de 1971, y publicada con motivo de la creación del Colegio, quedó plasmada la filosofía que fundamentó al Colegio y la responsabilidad que la Universidad asumió al crearlo

<sup>203</sup> Vid. Hugo Casanova Cardiel, *Planeación universitaria en México: La administración pública y la UNAM, 1970- 1976*, México, UNAM, 1995, p.89.

<sup>204</sup> Se entiende aquí por interpelar a la operación discursiva mediante el cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso. Vid. Rosa Nidia Buenfil, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, p.59.

<sup>205</sup> Discurso del Dr. Pablo González Casanova pronunciado en la sesión conjunta de la junta de gobierno y el H. Consejo Universitario, publicado en Gaceta UNAM, num 5, 15 de mayo de 1970, pp. 2- 5

la participación activa y la disidencia: “Queremos enseñarles a disentir no por la violencia, sino por la razón”.<sup>206</sup> Más adelante en este capítulo, se verá cómo esta orientación se acompañaba o no con el resto de la estructura académica de la recién creada institución.

Específicamente con la creación del CCH la reforma que emprendió González Casanova tuvo amplios alcances y radicales consecuencias. En primer lugar, se diferenció de la de sus antecesores que se ocuparon de la Escuela Nacional Preparatoria, al crear cinco nuevos planteles que atendieron alrededor de 28 mil estudiantes en 1971 y 1972<sup>207</sup> y proponer una estructura curricular distinta por su enfoque interdisciplinario, la combinación del trabajo académico y técnico y el papel activo del estudiante:

Durante el rectorado de Ignacio Chávez en 1964 la reforma a la ENP tuvo objetivos muy específicos para formar un tronco común y un área vocacional, que no buscaron cambios profundos al modelo, a la matrícula ni a los procesos de admisión, por lo que sus repercusiones fueron limitadas. Dos años después, los cambios impulsados por Javier Barros Sierra no alcanzaron a la Nacional Preparatoria justamente porque había sido recientemente reformada y, después, porque a la mitad de su gestión su proyecto se vio trastocado por el movimiento del 68, por lo que el inicio del periodo de González Casanova en 1970 se encontró en un momento propicio para impulsar una reforma al bachillerato y a la universidad en su conjunto.

La política universitaria a partir de 1970 se engarzaba bien con la retórica progresista de la reforma educativa a nivel federal, aunque también muy pronto adquirió un tono particular cuando privilegió la construcción del conocimiento en beneficio de la comunidad nacional.

Así, en el discurso que caracterizó a los documentos fundacionales y de los primeros años del Colegio abunda en el compromiso social de la institución y la función emancipadora del conocimiento. Se hablaba, por ejemplo, del propósito de vincular “la actividad de la Universidad y plegar su compromiso a las fuerzas populares y a sus luchas”, contribuyendo a “la creación de un auténtico desarrollo

<sup>206</sup> *Ibid*

<sup>207</sup> Gaceta UNAM, suplemento CCH, 350, 7 de abril de 2016, disponible en [http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/unam/2016/04/sunam\\_0350070416.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/unam/2016/04/sunam_0350070416.pdf)

nacional y una cultura que lo exprese fielmente favoreciendo las causas liberadoras de la sociedad”.<sup>208</sup> Así mismo, se insistía en el objetivo de contribuir a la formación de estudiantes críticos con posibilidades del ejercicio de la libertad reflexiva, la concientización y el impulso creador, creando las condiciones de respeto y justicia necesarias para la convivencia y para la integración de la comunidad.<sup>209</sup>

El proyecto CCH surgió con la finalidad de renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, incorporando un enfoque alternativo que erradicara las prácticas tradicionales de transmisión de información y las jerarquías acostumbradas entre profesor y estudiantes. En este sentido, se planteó la pertinencia de formar en la cultura básica, es decir, la formación debía enfocarse en aquellos elementos que son “base o fundamentos de otros, pues son los que más fácil pueden identificarse como los específicos o diferenciadores de una cultura dada”,<sup>210</sup> de manera que la educación que recibieran los jóvenes les permitiera, no una acumulación enciclopédica de información, sino una visión totalizadora de su medio a través de la ciencia y bajo un principio humanista. El currículo fue pensado para que los egresados fueran capaces de comprender los lenguajes de las matemáticas y del español y de utilizar dos métodos de investigación: el científico - experimental y el histórico- social.

Así pues, en el concepto de cultura básica se combinó el componente pedagógico que buscaba la innovación, con la postura política del CCH y la Universidad frente a la construcción del conocimiento y su función social:

La explicación del porqué y para que, del bachillerato a partir del concepto de cultura [básica], hace referencia necesariamente a un marco social. En nuestro caso, el bachillerato es universitario y la universidad misma, se puede explicar a partir de la función social que desempeña. En este sentido, afirmamos que ha sido componente fundamental de lo universitario el elemento conciencia: es definitorio de la cultura universitaria el ser consciente

<sup>208</sup> Abraham Nuncio, “Educación y política”, en *Documenta*, 1, 1979, UNAM, pp. 67- 76, disponible en

[http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1\\_Art01\\_1472010923.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1_Art01_1472010923.pdf)

<sup>209</sup> María Cristina de la Serna, *op.cit.*, p. 58 y 59.

<sup>210</sup> “Hipótesis del porqué y para qué del bachillerato a partir del concepto de cultura básica”, en *Deslinde, Cuadernos de cultura política universitaria*, número 152, 1982, p. 10, en [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/201/DeslindeCap1\\_1472012115.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/201/DeslindeCap1_1472012115.pdf)

en mayor o menor grado de la cultura que se comparte.<sup>211</sup>(...) La relación entre el sujeto y el medio a esta edad es tal que exige necesariamente ajustes y reacomodamientos críticos y realistas para los cuales es indispensable cierta capacidad globalizadora y analítica.<sup>212</sup>

La universidad asumió el papel de contribuir al desarrollo de las fuerzas productivas implementando una educación interdisciplinaria y buscando contribuir desde lo académico a socavar la condición del subdesarrollo, sin subordinación a las decisiones gubernamentales.<sup>213</sup>

Al reivindicar sus bases en la “escuela activa”, el Colegio adoptó la fórmula de *aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender* como la estructura de su acción.<sup>214</sup> Se pensó en el desarrollo de capacidades de comprensión y análisis más que en la capacitación para el trabajo, lo que marcó una diferencia con respecto al Colegio de Bachilleres, como se irá viendo a lo largo de la tesis. En el primero las salidas técnicas fueron opcionales, mientras que, en el segundo fueron obligatorias y articuladoras del mapa curricular.

En ambas instituciones se adoptó el sistema de créditos y planeación por objetivos —tal como lo había recomendado la ANUIES— pero el énfasis en el trabajo interdisciplinario de cuatro facultades, el origen universitario de la mayoría de sus profesores<sup>215</sup> y su proyección para ofrecer estudios superiores y de

<sup>211</sup> *Ibid.* p. 6

<sup>212</sup> *Ibid.* p. 11

<sup>213</sup> Eduardo Soto Rubio, *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova*, México, UNAM, 1994.

<sup>214</sup> Para los fundadores la escuela activa se entendió como el carácter vital y comunitario que “deben tener todas las tentativas orientadas hacia una crítica de la escuela autoritaria y tradicional, con vistas al incremento de una institución más libre y formativa” María Cristina de la Serna, *op.cit.*, p. 57. Esta noción de escuela activa es parte de la corriente conocida como Escuela Nueva que fue un movimiento de ruptura heterogéneo que surgió en Europa y Estados Unidos en el periodo entre guerras, que puso de relieve términos como actividad, individualización, socialización y creatividad, autonomía y colectividad para la enseñanza y el aprendizaje. Cf. Berenice Pardo Santana, “La Escuela Nueva como corriente pedagógica: Principios que necesita la educación actual”, en *Correo del Maestro*, México, año 20, número 234, 2015, disponible en [https://www.correodelmaestro.com/publico/html5112015/capitulo3/La\\_Escuela\\_Nueva\\_como\\_corriente\\_pedagogica.html](https://www.correodelmaestro.com/publico/html5112015/capitulo3/La_Escuela_Nueva_como_corriente_pedagogica.html)

<sup>215</sup> Para organizar la estructura académica del colegio y los primeros programas de estudio se convocó la participación de las facultades universitarias de Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas y Sociales, de donde también se reclutaron a los profesores. Al respecto, existe una amplia bibliografía que detalla el proceso de creación del Colegio en sus diferentes aspectos. Algunos documentos históricos pueden consultarse en la sección “Memoria. Cuadernos del Colegio” de la página electrónica del CCH: [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx). Por otro lado, la tesis de licenciatura de Eduardo Manuel Gómez Morales, *Nuevas Fuentes para la historia del Bachillerato universitario. El Colegio de ciencias y Humanidades de la UNAM: Historiografía y documentos*, hace un

posgrado,<sup>216</sup> fueron elementos que posicionaron al CCH como un polo distinto al resto de las instituciones.

La reforma impulsada por González Casanova en la UNAM pretendió un cambio integral en la postura institucional frente a la realidad nacional, con lo que abrió un espacio propicio para las posturas de oposición y revolucionarias que influyeron de manera importante en el enfoque del currículo, la selección de temas y bibliografía, los materiales didácticos, así como en la politización al interior de los cuerpos académicos, de trabajadores y de estudiantes.

La UNAM fue un agente importante en la década de los setenta por su papel político en permanente tensión frente a la “apertura democrática” del régimen, pero no de manera estática. Si en los años previos a 1970 la universidad fue centro de enfrentamiento abierto contra la política autoritaria especialmente en el sexenio de Díaz Ordaz, semillero del movimiento del 68 y tribuna de crítica permanente; con el gobierno de Echeverría no sólo cesó la hostilidad en su contra, sino que recibió mayor subsidio y el discurso oficial resaltó permanentemente lo importante de su participación en la producción de conocimiento, para construir un nuevo tipo de desarrollo económico.

Este acercamiento con el gobierno en términos discursivos planteó un entorno conflictivo dentro y fuera de la institución, lo que repercutió en la pugna por la definición de objetivos educativos y la función social de la institución. En primer lugar, porque frente al Estado la Universidad tenía un papel político por sí mismo, en tanto se relacionaba con el exterior y con el gobierno desde su espacio de autonomía, lo que le permitía disentir y distanciarse de algunas políticas oficiales y apoyar otras. Esta condición hizo que la universidad fuera vista como un aliado para ciertas cosas, pero a la vez como una potencial amenaza por su capacidad de actuar de manera autónoma, lo que también hizo más tensa la coexistencia interna del movimiento estudiantil, las organizaciones sociales y políticas y los sindicatos, que eventualmente demandaban a la universidad la separación plena con respecto al Estado.

detallado recuento de lo que se ha escrito e investigado en torno al Colegio en bibliografía, herografía y tesis.

<sup>216</sup> En la elaboración del proyecto de CCH, en 1971 las comisiones correspondientes acordaron recomendar la aprobación del CCH y construir “proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria” Véase Actas de las comisiones, citadas por Eduardo Gómez, *op.cit.*, p. 121.

En el CCH, el promulgar el carácter innovador y su postura crítica ante el sistema de poder imperante dio origen a dos procesos que acentuaron las tensiones al interior de la institución. Por un lado, muchos estudiantes que habían participado en el movimiento del 68 se integraron a la planta docente del CCH, con la expectativa de que la universidad sería un espacio para la emancipación social. Estos profesores encontraron en la organización sindical la posibilidad de aliarse con los trabajadores y emprender la lucha de clases adoptando una postura en la que se asoció al rector con la imagen de patrón y desde la que se denunciaron las condiciones laborales y la legislación universitaria como injustas y lesivas.<sup>217</sup>

Por otro lado, las bases docentes y estudiantiles, al identificar a la institución como aliada del gobierno y del sistema, se negaron “a ser cooptados por procedimientos tradicionales de reclutamiento del sistema, lo que hacía complicado el proceso de institucionalización del CCH”.<sup>218</sup> Los profesores identificaron las acciones de las autoridades como reaccionarias, autoritarias o serviles al gobierno *per se*, polarizando las posturas en torno de los procesos académicos como ocurriría en 1980 con el primer intento fallido de unificación de programas de estudio, que se estudiará en el siguiente capítulo de esta tesis.

Así, la experiencia universitaria y social de los docentes se vio determinada por su postura política frente al sistema institucional vigente y a la vez por la reivindicación y defensa de los valores académicos del CCH.

La formación de las academias fue fundamental en este proceso de agrupación de los profesores pues permitieron vincular lo político con lo académico. Desde éstas se reclamaba el derecho de estudiantes y profesores de “participar y decidir de manera autónoma en todo tipo de cuestiones académicas y en la problemática general de la institución”. Una primera acción de estos cuerpos fue “romper con los programas oficiales (realizados desde el escritorio) y con los esquemas tradicionales de la relación maestro/ alumno”.<sup>219</sup>

<sup>217</sup> Eduardo Soto Rubio, *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad*.

<sup>218</sup> Jorge Bartolucci, *op.cit.*, p. 109.

<sup>219</sup> Mauricio Roberto Díaz, "Los organismos colegiados de los CCH: Una aportación para la transformación académica de la UNAM", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, VII.4 (1977), pp. 98-116.



La creación de las academias propició también la difusión de un ideal sobre la función social del conocimiento y su concepción de formación de estudiantes críticos:

una educación democrática sólo será posible si los maestros participan en forma crítica en la vida de la institución (...) una política académica comprometida como educación crítica no puede fundamentarse únicamente en el estudio y en un alto nivel de información técnica y académica, sino que requiere alimentarse de la práctica política de los profesores y de los alumnos, sin la cual es imposible realizar un proyecto autónomo de educación. (...) El estudio debe servir para resolver los problemas que tiene el pueblo de México; estudio que no busque de alguna manera esclarecer, denunciar o superar la problemática de explotación y sojuzgamiento que padece la mayoría de los mexicanos es tiempo perdido o ganado para causas ajenas o contrarias.<sup>220</sup>

Además de la formación de las Academias por áreas y por planteles, la lucha para la conformación de sindicatos de trabajadores y profesores fue un factor fundamental en la politización de las comunidades y su organización, cuyos efectos aún pueden percibirse décadas después.

En enero de 1972 fue denegada la solicitud de registro del sindicato independiente de la UNAM ante la Secretaría de Trabajo lo cual activó mucho más la lucha sindical, de manera que, en el transcurso de los tres primeros años, se vieron obligados a renunciar el coordinador general del CCH y cuatro cuerpos directivos.<sup>221</sup>

En julio de 1974 se creó el Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM) para estallar una huelga en demanda de un contrato colectivo de trabajo. El movimiento incluyó a profesores de los CCH y fue un parteaguas de la posterior creación de distintas asociaciones de profesores como las Academias, que fluctuaban entre el sindicato de trabajadores y empleados (STEUNAM) y las autoridades.<sup>222</sup> Esta participación sindical y gremial será fundamental para

<sup>220</sup> Mauricio Roberto "Los organismos colegiados de los CCH ", p. 105 y 106.

<sup>221</sup> Ibid., p.103

<sup>222</sup> Más adelante se tratará con más detalle el papel de las Academias en la redacción de los programas de estudio. Véase "80 años del sindicalismo universitario" en *Legado sindical: 2*

comprender la capacidad de respuesta organizada de los profesores en los años posteriores frente a disposiciones institucionales como la unificación de los programas de estudio y las reformas curriculares.

En este proceso de fundación del CCH se dieron las condiciones para la formulación de la relación entre enseñanza de la Historia y la formación de estudiantes como sujetos críticos.

En los primeros años del CCH no se hicieron programas únicos de materia, sino que a nivel institucional se dieron algunas orientaciones generales con base en las cuales cada profesor o academia formuló temarios o planeaciones para su trabajo cotidiano. Para esta investigación no fue posible encontrar alguno de estos documentos indicativos, pero la consulta en el Archivo Histórico del CCH permitió ubicar otras fuentes que dan información valiosa sobre cómo estaban conformados algunos de estos programas, temarios básicos y orientaciones generales.

Existe, por ejemplo, una ponencia impresa por la Coordinación del CCH en 1979<sup>223</sup> que habla de una primera compilación de materiales en 1975 y otra sobre cómo se impartían las materias de Historia de los cuatro primeros semestres, presentada en el Simposio Internacional sobre el Bachillerato.<sup>224</sup> Ninguna de las dos reproduce los textos originales, pero al hacer valoraciones de éstos y presentar algunos de sus características aportan información valiosa para esta investigación.

Existe también un texto sobre características de los programas básicos de 1972 en el Área de Historia, publicado por la *Revista de la Comisión de Evaluación Curricular* por el CCH Oriente,<sup>225</sup> y el más reciente es una descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato publicado en un compendio de *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y*

(2009), disponible en <http://www.stunam.org.mx/8prensa/legadosindical/legado0210/legadosindical2.pdf>

<sup>223</sup> Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior, Coordinación del CCH, 1979.

<sup>224</sup> Ana Ortiz Angulo "Las materias de Historia de los cuatro primeros semestres del plan de estudios del Bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Simposio Internacional sobre el Bachillerato*, Tomo 6 (1982), UNAM.

<sup>225</sup> "Características de los programas básicos de 1972 en el Área de Historia" en *El plan de estudios del bachillerato del CCH, Revista de la comisión de Evaluación curricular*, CCH Oriente, 1991.

*Humanidades* en 2013.<sup>226</sup> Con este conjunto de documentos, resguardados por el Archivo Histórico del CCH, se realizó el siguiente análisis con la intención de mostrar algunas concepciones en torno a la conciencia y el pensamiento crítico y la enseñanza de la Historia.

En este periodo fundacional se concibió que la finalidad del conocimiento histórico en el CCH era dar al estudiante “una visión de los hechos más importantes del desarrollo histórico del mundo moderno, a partir de la aparición del capitalismo y los cambios o revoluciones producidas dentro de ese lapso: el cambio que liquida el feudalismo, las revoluciones democrático- burguesas, la revolución de independencia y la revolución mexicana”<sup>227</sup>

Los programas de estudio de la materia de Historia (Tablas 1 y 2) son, sobre todo, de historia económica y política, y se organizaron con base en los conceptos eje de *modo de producción, relaciones de producción y fuerzas productivas* y en el estudio del capitalismo como proceso estructurante.

En la asignatura de Historia Universal se hablaba de que el estudiante sería capaz de construir una visión general de desarrollo de la humanidad, que muestra una visión del estudio del pasado desde la totalidad, concepto de fuerte impronta marxista, que fue posteriormente retomado por la Escuela de los Annales, especialmente por Fernand Braudel.

Esta pretensión de totalidad impuso características especiales a la organización de los contenidos. Por un lado, es evidente la gran cantidad de temas y la amplitud con la que están planteados, por ejemplo, se habla de integrar “el conocimiento de los fenómenos sociales, nacionales y universales en una visión general del desarrollo de la humanidad”<sup>228</sup> a partir del estudio de temas como “el surgimiento del capitalismo como modo de producción y base de una nueva filosofía social, política y humanística”<sup>229</sup> También aparecen conceptos como *nacionalismo anticolonialista y el individualismo del siglo XVIII, los problemas de dependencia, el nacionalismo, las ideologías políticas y las luchas sociales*, entre

<sup>226</sup> *Descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato*, en Ernesto García Palacios y Jorge González Teyssier, coordinadores, *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013.

<sup>227</sup> Ortiz Angulo, Ana, pp. 1381-1389.

<sup>228</sup> *Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior*, Coordinación del CCH, 1979, p.33

<sup>229</sup> *Ibid*

otros que muestran la perspectiva política desde la cual se esperaba que se abordaran estos contenidos.

Por otro lado, la bibliografía que se propone para el maestro es sumamente amplia, de autores como Marx, Engels o Martha Harnecker. “Se citan también pensadores como los socialistas utópicos o Martí, sin dejar de recomendar al Che, John Reed, o Luther King, así como historiadores mexicanos entre los cuales está García Cantú y Juan Brom.”<sup>230</sup> Debido a lo anterior y a que en este periodo la asignatura de Teoría de la Historia era obligatoria para cuarto semestre -en la que se abordaba principalmente el materialismo histórico como corriente de interpretación-, se esperaba que los profesores leyeran directamente a los autores clásicos, que conocieran los movimientos revolucionarios más influyentes y se formaran sólidamente en aspectos teóricos.

Como se ha mencionado, en la materia de Historia se expresó la lucha política e ideológica que estaba ocurriendo en el país y en gran parte del mundo en el marco de la Guerra Fría. Estos primeros documentos se dirigen al profesorado como agentes políticos que en su labor de enseñanza están también generando una conciencia en los estudiantes. Como sugerencias didácticas se recomienda, por ejemplo, que “se utilice el museo, la zona arqueológica y la fábrica o el centro artesanal para la enseñanza de la materia”,<sup>231</sup> es decir, acudir no sólo a los centros de saber institucionalizados como los museos, sino también a los espacios de trabajo para conocer en la práctica las relaciones de producción, explotación y especialmente, a los obreros, la clase que el marxismo clásico definió como la que habría de llevar a cabo la revolución mundial.

Las fuentes también dejan ver que, en congruencia con el modelo académico del CCH, los primeros programas o documentos indicativos contemplaron la relación interdisciplinaria de la Historia con otros campos de conocimiento, por ejemplo,

con el taller de redacción en la elaboración de informes de visitas a museos o centros de producción, así como de conferencias y mesas redondas. Con el taller de lectura de clásicos españoles e hispanoamericanos para establecer el contexto histórico respectivo, en matemáticas para hacer gráficas de

<sup>230</sup> "Características de los programas básicos de 1972", op. cit.

<sup>231</sup> Ponencia, op. cit., p. 34

las visitas a fábricas o centros artesanales, con física para ver en el sistema industrial, la elaboración de productos en donde se emplean procesos desarrollados en física<sup>232</sup>

Es interesante notar que en ninguno de los textos de referencia se hace alusión a procesos de evaluación específicos ni a estrategias sugeridas con ese fin, lo que va a cambiar radicalmente en la década de los dos mil y que muestra la inversión de prioridades al pasar de un énfasis absoluto en los contenidos al de la evaluación como el eje de todo el proceso educativo.

Como se verá en la parte final de este capítulo, los materiales utilizados por ambas instituciones presentan algunas coincidencias como el enfoque hacia la formación de conciencia crítica en los estudiantes y profesores por medio del estudio de la Historia.

#### [El proyecto Colegio de Bachilleres para la modernización del nivel medio superior y sus primeros programas de estudio](#)

En la disputa por el peso simbólico y político de las instituciones y frente al emergente proyecto CCH de la UNAM, el gobierno planteó la pertinencia de la unificación del sistema de bachillerato nacional bajo la estructura del Colegio de Bachilleres, por lo que la creación de éste, en 1973, puede ser vista como una manera de fortalecer la participación federal en el nivel medio superior.

El proyecto Bachilleres resultó de una conjunción de distintos elementos, por un lado, se aceptaron las propuestas de la ANUIES expresadas en el documento “Un Modelo de Estructura Académica para el Ciclo Superior de la Enseñanza Media”<sup>233</sup> que estableció como objetivo general del ciclo de Bachillerato:

Que sea formativo, entendiendo por formación el desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan al pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica, claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza hará posible que el estudiante asuma una acción responsable, lúcida

<sup>232</sup> Características

<sup>233</sup> Olac Fuentes Molinar, “Un Modelo de Estructura Académica para el Ciclo Superior de la Enseñanza Media”, Ponencia presentada en la XIV Asamblea General ordinaria de la ANUIES, en *Revista de Educación Superior*, 1:4 (1972).

y solidaria como miembro de una comunidad. 2. Que capacite para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura.<sup>234</sup>

Como objetivos específicos se estableció que el promover el aprendizaje de las estructuras lógicas del pensamiento científico permitiría valorar y criticar contenidos informativos, descubrir y plantear problemas, imaginar y proponer soluciones y aplicar procedimientos de verificación científica.

Se consideró importante “proporcionar los elementos básicos del método y el contenido de las ciencias histórico-sociales en forma interdisciplinaria, de tal manera que el estudiante pueda percibir la interdependencia y unidad de los fenómenos de la sociedad, procurando que el aprendizaje de los conceptos teóricos se integre con el análisis de realidades cercanas al estudiante”, y que las asignaturas de Ciencias Sociales proporcionen al estudiante elementos para comprender las situaciones en las que participa.<sup>235</sup>

Con esta directriz en mayo de 1973 el “Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución”<sup>236</sup> elaborado por la ANUIES propuso la creación por parte del Estado del Colegio de Bachilleres<sup>237</sup> y la Universidad Autónoma Metropolitana.

Durante los meses siguientes la Subdirección de Planeación y Coordinación Educativa de la SEP agrupó comisiones interdisciplinarias para la instrumentación y diseño de la nueva institución, y, finalmente, el 19 de septiembre de

<sup>234</sup> *Ibid*

<sup>235</sup> *Ibid*

<sup>236</sup> Este estudio se basa en un análisis sobre el aumento de la demanda de estudios de nivel medio y superior para la Ciudad de México que estimaba que entre 1973 y 1980 se incrementaría en un 100%.

<sup>237</sup> El texto dice “Se propone la creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integraran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional (estableciendo planteles en coordinación con los gobiernos de los Estados e incorporar planteles privados) y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparte la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios”. Vid. “Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución”, en *Revista de la Educación Superior* 6:2, (1973) México, ANUIES disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/6>

1973 se expidió el decreto presidencial de creación como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y con domicilio en la Ciudad de México.<sup>238</sup>

El Colegio de Bachilleres estableció como su principal objetivo “promover el aprendizaje de las estructuras lógicas del pensamiento científico, para que el estudiante desarrolle la capacidad de valorar y criticar contenidos informativos, descubrir y plantear problemas de ciencia, imaginar y proponer soluciones y aplicar procedimientos de verificación científica”.<sup>239</sup>

La estructura académica del Colegio se distribuyó en tres áreas: 1) Área de actividades escolares, o propedéuticas (labores académicas, estudio personal y de grupo); 2) paraescolares (artes, deportes y recreación, no sometidas a evaluación); 3) de capacitación para el trabajo (salida lateral hacia el campo productivo). A su vez el área propedéutica comprendió un núcleo básico y un optativo, divididos en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y comunicación, Metodología- Filosofía, Ciencias Naturales e Histórico- Social.<sup>240</sup>

Las expectativas para que el Colegio encabezara la modernización de este nivel de estudios fueron continuamente reiteradas por los funcionarios públicos, que remarcaban el carácter distinto e independiente de las otras instituciones existentes. El deseo de convertir esta la institución en ejemplo de rendimiento escolar y la excelencia académica fue expresado en diversas ocasiones:

Cuando Guillermo Ortiz Garduño, todavía rector de la Universidad Autónoma del Estado de México, fue designado como primer director general del Colegio, declaró que

el Colegio de Bachilleres habrá de ir incorporando a su control y a los sistemas, poco a poco, a todas las escuelas preparatorias, de la Universidad y del Politécnico, de instituciones particulares, a efecto de cumplir los acuerdos, fines y metas que hicieron surgir esa institución. Esa institución manejará toda la educación media superior de todo el país.<sup>241</sup>

<sup>238</sup> Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre de 1973.

<sup>239</sup> Dirección de Planeación Educativa de la SEP Documentos Colegio de Bachilleres “Conceptión General y Estructura académica”, citado en Mario Medina, *El Colegio de Bachilleres*, p. 65.

<sup>240</sup> Jesús Villegas, *Educación pública y bachillerato*, p. 104.

<sup>241</sup> *El Sol de Toluca*, 17 noviembre de 1973. Citado en Mario Medina, *El Colegio de Bachilleres*, p. 63.

El entonces Coordinador del Centro de Planeación de la ANUIES, Olac Fuentes Molinar, aseguraba que “el Colegio de Bachilleres no repetirá esquemas tradicionales de enseñanza y afirmaba que “representa, dentro del sistema educativo nacional, un cambio en los actuales programas vigentes del Bachillerato, tanto en su estructura académica como en su concepción general”<sup>242</sup>

En entrevista Antonio Gago, el primer director del Centro de Actualización y Formación de Profesores del Colegio, decía:

...empezábamos con la idea de que íbamos a ser muy rigurosos en la selección tanto de profesores como de alumnos; la tónica era mucha exigencia en todos los niveles, a profesores, a funcionarios, a estudiantes [...] Bachilleres tendría que ser una institución identificada socialmente como odiosa, incluso vamos a ganarnos la fama de pedantes; pero si esto se sostiene en tres años la sociedad sabrá que el Colegio de Bachilleres es en serio: y para los jóvenes va a ser motivo de orgullo, estar en una institución en la que la exigencia es alta, el estándar escolar es muy elevado...<sup>243</sup>

Para convertirse en una institución de vanguardia el Colegio propuso tres estructuras que serían la base para la transformación y modernización del ciclo bachillerato, y que se pretendía se replicara en las demás instituciones:

1. El Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) fue pensado para ser una entidad con tareas de investigación (aspectos técnicos y pedagógicos, evaluar programas de estudio y sistemas de evaluación docente) de actualización (cursos, seminarios, conferencias, etc.) y de formación (preparar a jóvenes profesionistas para la docencia), con lo que se lograría la autosuficiencia del Colegio para cubrir sus necesidades de nuevos profesores.<sup>244</sup>

2. El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) que ofreció a los estudiantes materiales didácticos y asesorías continuas presenciales con el mismo plan de estudios que el sistema escolarizado, pero organizado por módulos más flexibles para atender a grandes núcleos de población, sobre todo trabajadora.

<sup>242</sup> Olac Fuentes Molinar, en *El Heraldo de Chihuahua*, 25 julio de 1973, citado en Mario Medina, *op.cit.*, p. 67.

<sup>243</sup> Entrevista al Lic. Antonio Gago por Mario Medina, citada en *op. cit.*, pp. 85 y 92.

<sup>244</sup> *Ibid*, p.116.



3. El CECAT o Centro de Capacitación para el Trabajo fue el encargado de coordinar las salidas terminales -o de formación para el trabajo-, como materias obligatorias (a diferencia del CCH donde eran optativas) y darles un mayor peso en el plan de estudios.<sup>245</sup>

En la búsqueda por elevar el nivel educativo con respecto a otras instituciones de media superior que ya existían para entonces, la selección y preparación de los primeros profesores para la primera generación estuvo a cargo del Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior de la ANUIES. En la primera convocatoria se les solicitó a los aspirantes tener grado superior al de Bachiller o de lo contrario, mínimo cuatro años de experiencia docente en el nivel medio superior o superior, o bien, demostrar idoneidad para la docencia; aprobar un examen de conocimientos y asistir a un curso de preselección que se le llamó “Pedagogía, métodos y evaluación de la enseñanza”.<sup>246</sup>

Al respecto, un estudio elaborado en 1974 mostró que el 46.5% de los profesores contratados tenía experiencia en investigación, procesos editoriales o de producción de material didáctico de cinco años o más, y el 37.5% entre uno y cuatro años,<sup>247</sup> lo que en los primeros años dio imagen de fortaleza a la institución. Vale la pena contrastar esto con la formación del cuerpo docente del CCH formado, como se vio en el apartado anterior, mayoritariamente por pasantes de las licenciaturas con poca o nula experiencia en la docencia.

Pocos años después, un cambio de administración colocó en los puestos directivos a exfuncionarios de la Escuela Nacional Preparatoria y con ellos, se implementaron una serie de reformas que serían interpretadas por parte de la comunidad del Colegio de Bachilleres como de retroceso a la calidad educativa y contrarias al carácter modernizador original.

En este periodo se modificó el reglamento de alumnos dando más peso a las acciones remediales, como recursamiento de asignaturas y exámenes extraordinarios, y se flexibilizó el ingreso a la planta docente a personal sin título y sin experiencia, lo que ocasionó múltiples inconformidades de quienes habían sido contratados bajo otros requisitos.

<sup>245</sup> Jesús Villegas, *op.cit.*, pp. 164-166.

<sup>246</sup> Convocatoria *Excelsior* 26 de noviembre de 1973, citado en Mario Medina, *op.cit.*, p.106.

<sup>247</sup> “Documentos Colegio de Bachilleres”, volumen 7 “Personal directivo y docente”; México, 1974, citado en Mario Medina, *op.cit.*, p.111.

Más allá de la discusión en torno a los criterios de calidad y excelencia que se disputaban, lo que es interesante resaltar, por ahora, es que entre 1976 y 1977 la institución pareció entrar en una crisis laboral y estudiantil, con la renuncia en bloque de autoridades y personal administrativo, el despido de profesores y la primera huelga de trabajadores por el reconocimiento del Sindicato y de las Condiciones generales de trabajo, que mantuvo cerrados los cinco planteles por 67 días.<sup>248</sup> Esto sumado al surgimiento de organizaciones estudiantiles de choque y el primer paro estudiantil de un plantel en demanda del pase automático hacia las instituciones de educación superior (especialmente a la Universidad Autónoma Metropolitana, que por su contemporaneidad y afinidad en origen, se consideraba la ruta natural para los egresados del Colegio de Bachilleres) pusieron a la institución recién creada en una situación que se percibía conflictiva en distintos niveles.

Así pues, con el fin del sexenio el Colegio entró en una nueva fase en la que al parecer no era la opción educativa más atractiva y la demanda por ingresar a sus aulas disminuía. De acuerdo con una nota publicada por *El Herald* en enero de 1977 “durante la convocatoria para ingresar al Colegio de Bachilleres (del 19 al 24 de enero de 1977) solamente se recibieron tres mil solicitudes de ingreso al próximo semestre, mientras que las autoridades esperaban que doce mil alumnos ingresaran a las filas de la institución.”<sup>249</sup>

Estos elementos internos, dentro del entorno de movilización política de la década de los setenta, propiciaron cambios en la enseñanza de la Historia que se relacionaron en mayor o menor medida con el pensamiento crítico y la acción social. Comprender las relaciones entre el discurso sobre la educación y el contexto que lo hizo posible es fundamental para comprender cómo esta concepción fue modificándose con el paso del tiempo.

Para inicios de los años setenta la investigación y teorización curricular en México era apenas incipiente (para el nivel medio superior prácticamente no ha-

<sup>248</sup> El relato detallado de los conflictos ocurridos en la institución en esta época, que incluye entrevistas a alumnos, profesores y material hemerográfico, puede verse en el capítulo cuatro “La crisis institucional” de la tesis de Mario Medina, *op. cit.*, pp. 122-160.

<sup>249</sup> Citada en Mario Medina, *El Colegio de Bachilleres*, p. 124.

bía trabajos especializados) y estaba imbuida en la visión más técnica que llegaba desde Estados Unidos, que se conoció como Tecnología Educativa.<sup>250</sup> A raíz de esto se puede suponer que formular programas desde una filosofía pedagógica específica no fue una prioridad institucional, ante el cúmulo de gestiones administrativas, laborales y organizativas que requirió poner a funcionar dos instituciones de tales magnitudes. Esto explica la ausencia de programas de estudio para las primeras generaciones en la década de los setenta.

En el caso del Colegio de Bachilleres, los programas de Historia de la primera generación no han quedado registrados en ninguna fuente que se haya podido consultar. De acuerdo con algunas referencias aisladas y testimonios,<sup>251</sup> en los primeros años los programas fueron básicamente temarios que no estaban homogeneizados, sino que iban tomando forma y estructura en los diferentes planteles conforme se iban consolidando las academias.

Para mostrar cómo se formuló la relación entre enseñanza de la Historia y pensamiento crítico en este periodo, se tomó como referencia el *Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico- sociales*, coeditado en 1972 por el Centro de Didáctica de la UNAM y el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES. Esto debido a que el Colegio de Bachilleres buscó ser la institución representativa de la reforma educativa en el nivel medio superior, y ésta se basó en gran medida en las recomendaciones de la ANUIES, por lo que es posible sostener que este Manual de Didáctica circuló entre los profesores del Colegio.

Si bien los autores del Manual afirman que la historia es “la explicación objetiva y racional de la sociedad humana: hechos, leyes y teorías”, no la consideran como un fin en sí misma sino en relación con su aplicación: “La historia no sólo se propone conocer y comprender la comunidad humana o al hombre en relación con la comunidad, sino también y, sobre todo, aplicar sus hallazgos al mejoramiento de la sociedad.”<sup>252</sup>

Para estos autores, las ciencias histórico-sociales son “motivadoras del aprendizaje (...) porque involucran necesariamente a quien se enfrenta a ellas;

<sup>250</sup> Cf. Ángel Díaz Barriga, “La evolución del discurso curricular en México (1970- 1982)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, volumen XV número 2, 1985.

<sup>251</sup> El enfoque metodológico de esta tesis no contempla entrevistas, sin embargo, en el proceso de investigación pude obtener algunos testimonios informales de profesores y trabajadores administrativos del Colegio.

<sup>252</sup> Martín Arredondo Galván y otros, *Manual de didáctica de las Ciencias Sociales*, México, Programa Nacional de Formación de Profesores, ANUIES, 1972, p.20.

satisfacen la más imperiosa necesidad de cada grupo y de cada persona: conocerse a sí mismo o saber quién es.” Por esto, los autores consideran que la enseñanza ya no debería enfocarse en establecer la causalidad de los acontecimientos, sino que debería buscar “ayudar a que los individuos y los grupos cobremos conciencia en los dos sentidos: cobrar conocimientos de nosotros mismos, caer en la cuenta de quienes, y qué somos realmente, qué es lo que significa ser hombre y que implica el no vivir solos; conciencia en el sentido de que respondamos responsablemente a eso que somos.”<sup>253</sup> El acento en el desarrollo de la conciencia individual y colectiva modificará radicalmente el discurso sobre la función de la historia pues tiene que ver con resignificar el conocimiento desde los sujetos.

“Conocer y comprender la realidad social permite conocer también nuestras posibilidades”. En este sentido, el devenir se muestra como abierto a la intervención humana para modificarlo: “el conocimiento de la realidad, de las necesidades y satisfacciones, posibilidades y limitaciones, derechos y obligaciones, compromisos y responsabilidades, motiva las formas concretas de nuestra actuación en la vida social y política”.<sup>254</sup>

En este texto el conocimiento se concibe como un detonador para la práctica social con potenciales transformadores. Si bien el que se encuentra en este Manual no es un discurso de izquierda radical, en el sentido de que enarbole e incite a la lucha revolucionaria para el cambio social, es representativo de su época al introducir el elemento político y de crítica para la acción como parte y resultado del estudio de la historia: “La conciencia histórica mueve a un comportamiento determinado. La necesidad del hombre de insertarse en el medio social y de actuar con los demás y para los demás es una necesidad que debe ser estimulada por el proceso de enseñanza- aprendizaje.” Así, los autores asumen que “la conciencia histórica motiva una conducta sociopolítica concreta”, introduciendo una visión del docente y de los alumnos como sujetos políticos con capacidad de acción y de intervención para la realidad, elemento que había estado ausente en las décadas anteriores.

<sup>253</sup> *Ibid*, pp. 20-21.

<sup>254</sup> *Ibid*, p. 26.

## Conciencia y pensamiento crítico en los libros de texto de Historia

En ninguna de las dos instituciones se utilizó un libro de texto único debido a la ausencia de programas unificados y de una directriz académica y administrativa que ofreciera materiales destinados específicamente para ese nivel y para cada asignatura. De manera que para el análisis de este primer sexenio no fue posible tampoco incluir el análisis comparativo entre libros de texto para la definición del pensamiento crítico en las asignaturas de Historia.

No obstante, el ejercicio de análisis para este capítulo se realizó con un texto que ha sido ampliamente difundido desde entonces y hasta la fecha entre los profesores del CCH y muy probablemente también del Colegio de Bachilleres, que como se ha visto, algunos eran los mismos.

La compilación de lecturas *Del Espartaco al Che y de Nerón a Nixon: Lecturas de Historia Universal*, cuyo índice se muestra en las figuras 1-4 permite hacer algunas inferencias sobre su concepción de pensamiento crítico.

CAPITULO I DE CARA AL SOL	
INTRODUCCION	
PREGUNTAS DE UN OBRERO QUE LEE. <i>Bertold Brecht</i>	
LUDWIG FEUERBACH Y EL FIN DE LA FILOSOFIA CLASICA ALEMANA. <i>Federico Engels</i>	
MATERIALISMO HISTORICO. <i>Jose Stalin</i>	
LA ESTRUCTURA Y LA SUPERESTRUCTURA. <i>Carlos Marx y Federico Engels</i>	
CARTA DE ENGELS A J. BLOCH	
LA TEORIA DE LA LUCHA DE CLASES	
• CARTA DE MARX A WEYDEMAYER	
• CONTENIDO ECONOMICO DEL POPULISMO. <i>V. I. Lenin</i>	
LA INVESTIGACION DE LA HISTORIA. <i>Antonio Gramsci</i>	
HACIA LA CREACION DE LA VERDADERA HISTORIA. <i>Manuel Moreno F.</i>	
CAPITULO II DE LAS CAVERNAS A LOS CASTILLOS	
INTRODUCCION	
EL PAPEL DEL TRABAJO EN LA TRANSFORMACION DEL MONO EN HOMBRE. <i>Federico Engels</i>	
EL ORIGEN DE LA FAMILIA, LA PROPIEDAD PRIVADA Y EL ESTADO. <i>Federico Engels</i>	
CLASES Y ESTRUCTURA DE CLASE EN LA SOCIEDAD ESCLAVISTA. ANTIGUA. <i>S. L. Uchenko</i>	
DE LA ESCLAVITUD. <i>Aristoteles</i>	
ESPARTACO. <i>Max Beer</i>	
CRISTIANISMO PRIMITIVO Y COMUNISMO	
• JESUS. <i>Max Beer</i>	
• LOS PADRES DE LA IGLESIA Y EL COMUNISMO. <i>Max Beer</i>	
EL TRANSITO DE LA ESCLAVITUD. <i>Jürgen Kuczynski</i>	
CLERIGOS, GUERREROS Y TRABAJADORES. <i>Leo Huberman</i>	
FUNDAMENTOS TEOLOGICOS DE LA SERVIDUMBRE. <i>Rodolfo Paigros</i>	
LA GUERRA DE LOS ALDEANOS. <i>Max Beer</i>	
CAPITULO III EL MUNDO SE HACE REDONDO	
INTRODUCCION	
FRANQUICIAS, PRIVILEGIOS DE LAS CIUDADES, ESTADOS GENERALES. <i>Voltaire</i>	

Fig. 1

256	LAS COLONIAS SE LIBERAN
257	• DECLARACION DE INDEPENDENCIA DE LA REPUBLICA DEMOCRATICA DE VIET NAM
258	• PARA UNA EFECTIVA INDEPENDENCIA PARA EL CONGO. <i>Patricio Lamumba</i>
264	CONVERSACION CON UN MILITANTE IRLANDESE. <i>Joaquín Andrade</i>
266	CAMILO TORRES Y EL COMUNISMO
267	DISCURSO SOBRE LA ALIANZA PARA EL PROGRESO. <i>John F. Kennedy</i>
273	SEGUNDA DECLARACION DE LA HABANA. <i>Fidel Castro</i>
277	EL SOCIALISMO Y EL HOMBRE. <i>Ernesto "Che" Guevara</i>
279	COLONIALISMO Y REVOLUCION. <i>Frantz Fanon</i>
282	EL MOVIMIENTO NEGRO NORTEAMERICANO
285	• CINCO FORMULACIONES DEL PODER NEGRO. <i>Robert L. Allen</i>
288	• LA NO-VIOLENCIA ES UN METODO DE ACCION. <i>Martin Luther King</i>
291	CORRESPONDENCIA SOBRE VIETNAM
292	• MENSAJE A LOS SOLDADOS NORTEAMERICANOS EN VIETNAM. <i>Bertrand Russell</i>
293	• DE JOHNSON A HO CHI-MINH
294	• DE HO CHI-MINH A JOHNSON
299	LA LUCHA DEL MOVIMIENTO POPULAR DE LIBERACION DE ANGOLA
303	POPULORUM PROGRESSIO. <i>Pablo VI</i>
307	BRASIL: APUNTES SOBRE SUS LUCHAS SOCIALES EN EL SIGLO XX
307	AFRICA DEL SUR: CENTRO DEL FASCISMO. <i>Jean Paul Sartre</i>
311	TESTIMONIOS DEL MOVIMIENTO DE MAYO EN FRANCIA
313	• Y AHORA A LAS FABRICAS!
313	• CONTRA LOS CASES
314	• MITIN DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA
316	UNA EXPERIENCIA. NANTES, 24-31 DE MAYO
321	EL AÑO DEL ESTUDIANTADO. <i>Barbara y John Ehrenreich</i>
324	RASGOS MODERNOS DEL IMPERIALISMO. <i>Harry Magdoff</i>
327	EL USO IRRACIONAL DE LA TECNOLOGIA. <i>Linus Pauling</i>
333	LOS MONOPOLIOS, FRENO DEL PROGRESO ECONOMICO. <i>Ernest Mandel</i>
338	PREGUNTAS A UN TUPAMARO
341	LA MUSICA JOVEN: EXPRESION DE LUCHA
345	TESTIMONIOS DE LA REVOLUCION PALESTINA
349	ENTREVISTA CON SALVADOR ALLENDE. <i>Rogio Dobry</i>
352	LA GRAN HUELGA DE LAS MINAS DE CARBON EN GRAN BRETAÑA Y LA LUCHA DE CLASES EN EUROPA
362	DECADENCIA DEL IMPERIO DEL DOLAR
362	ORIGEN DEL CONFLICTO ARABE-ISRAELI. <i>Domingo del Pino</i>
365	MEXICO, 1968. CRONOLOGIA
370	EL PROCESO CHILENO (1970-1973). <i>Agustín Cuervo</i>
371	LA VIA NORTEAMERICANA AL FASCISMO

Fig. 2

LA PREHISTORIA A LA HISTORIA	
116	PENSAMIENTO RENACENTISTA. <i>Ramón Solá</i>
117	• MAXIMAS DE MAQUIAVELO
120	HUMANISMO BURGUES. <i>Antón Ponce</i>
128	LOGO DE LA LUJURA. <i>Examen de Rotterdam</i>
130	ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CAPITAL COMERCIAL. <i>Carlos Marx</i>
133	LLAMADA ACUMULACION ORIGINARIA DE CAPITAL. <i>Carlos Marx</i>
140	REFORMA Y LA REACCION CATORCENARIA EN EUROPA. <i>E. A. Kosminsky</i>
15	AXIMAS E IDEAS DE LUTERO
15	ESTADO, JUSTICIA Y PROPIEDAD. <i>Tomás Moro</i>
15	DECLARACION DE LOS DERECHOS DE ROBERT SPINER
15	ORIGENES SOCIALES DEL LIBERALISMO. <i>Francisco López Cárdenas</i>
16	REVOLUCIONES BURGUESAS EN EUROPA EN LOS SIGLOS XVI-XVIII. <i>Federico Engels</i>
10	ORIGEN DE LA DESIGUALDAD. <i>Juan Jacobo Rousseau</i>
1	BRE LA INSTRUCCION. <i>Diderot</i>
1	DAM SMITH Y LA LIBERTAD COMERCIAL. <i>Jean Jaures</i>
CAPITULO IV NACEN LOS ENTERRADORES	
1	INTRODUCCION
1	EMANCIPACION DE LAS COLONIAS NORTEAMERICANAS
1	SPECTOS ECONOMICOS DE LA REVOLUCION FRANCESA
51	Y. F. ANDRÉS Y F. Y. POLIANSKI
55	MANIFIESTO DE LOS IGUALES. <i>Francisco Emilio Babeuf</i>
59	ARTA DE JAÍMACA. <i>Simón Bolívar</i>
59	DOCTRINA MONROE
69	LA REVOLUCION INDUSTRIAL. <i>Jürgen Kuczynski</i>
69	A CANCION DE LA CAMISA. <i>Anónimo</i>
72	PROLETARIADO INDUSTRIAL. <i>Federico Engels</i>
77	SOCIALISMO Y EL COMUNISMO CRITICO-UTOPIICOS. <i>Carlos Marx y Federico Engels</i>
81	EXITOS DE CHARLES FOURIER
82	ANARQUISMO. <i>Sebastián Faure</i>
84	BURGUESES Y PROLETARIOS. <i>Carlos Marx y Federico Engels</i>
93	LA REVOLUCION DE 1848-1849 EN FRANCIA. <i>A. Volán y E. Plimák</i>
101	TRES FUENTES Y TRES PARTES INTEGRANTES DEL MARXISMO
105	Vladimir Ilich Lenin
105	LA GUERRA DEL OPIO. <i>Israel Epstein</i>
109	ARGENTINA. <i>Federico Engels</i>
109	CARA Y CRUZ DE ABRAHAM LINCOLN
109	EL NEGRO NORTEAMERICANO EN LA GUERRA CIVIL. <i>Carlos Fontanellas</i>
109	MANIFIESTO INAUGURAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LOS TRABAJADORES
113	LA COMUNA DE PARIS (TESTIMONIOS). <i>H. P. O. Linsengay</i>

Fig. 3

257	LA INTERNACIONAL. <i>Eugenio Pottier</i>
258	NUESTRA AMERICA. <i>José Martí</i>
264	LA BASE DE LA POLITICA EXTERIOR ESTADOUNIDENSE. <i>Carlos Bosch García</i>
267	EL MARCO HISTORICO DEL DESARROLLO LATINOAMERICANO. <i>Alfonso Aguilar M.</i>
CAPITULO V EL COLOSO DE LOS PIES DE BARRO	
27	INTRODUCCION
27	EL IMPERIALISMO, FASE PARTICULAR DEL CAPITALISMO. <i>V. I. Lenin</i>
27	EL AVANCE TECNOLÓGICO Y EL NACIMIENTO DEL IMPERIALISMO. <i>Harry Magdoff</i>
27	RASGOS ECONOMICOS DEL IMPERIALISMO. <i>Spiridonova y Chertanova</i>
28	LA EXPORTACION DE CAPITALES. <i>V. I. Lenin</i>
28	EGIPTO Y LOS EMPRESTITOS EXTRANJEROS. <i>Rosa Luxemburgo</i>
25	LA EMPRESA MULTINACIONAL. <i>Harry Magdoff y Paul M. Sweezy</i>
31	LA CIVILIZACION QUE MATA. <i>Ho Chi-Minh</i>
31	AMENAZA DE REPARTO. CHINA: 1895-1898. <i>Israel Epstein</i>
31	HAZANAS DEL IMPERIALISMO INGLÉS
3	• LAS RAICES DEL ATRASO EN LA INDIA. <i>Paul Baren</i>
3	• LA OPRESION EN IRLANDA. <i>Carlos Marx</i>
3	LA POLITICA DEL "BIG STICK"
3	• LA ENMIENDA PLATT
3	• MENSAJE ANUAL. <i>Theodore Roosevelt</i>
3	WEST INDIES L. T. D. <i>Nicolás Guillén</i>
3	PRIMER CONGRESO DE LA II INTERNACIONAL
3	INFORME SOBRE LA REVOLUCION DE 1905. <i>V. I. Lenin</i>
3	LOS PRINCIPIOS DEL SOCIALISMO Y LA GUERRA DE 1914-1915. <i>V. I. Lenin</i>
3	EL PRIMER TRIUNFO DEL PROLETARIADO. <i>José Carlos Mariátegui</i>
3	DECRETOS SOBRE LA PAZ. <i>V. I. Lenin</i>
3	LOS 14 PUNTOS, ENUNCIADOS POR WILSON EL 8 DE ENERO DE 1918
CAPITULO VI DE LA PREHISTORIA A LA HISTORIA	
27	INTRODUCCION
27	LAS COMPANIAS BANANERAS. <i>Gabriel García Márquez</i>
27	DE LA OFULENCIA A LOS HARAPOS. <i>Leo Huberman</i>
27	COMO SE ORGANIZARON LOS GRANDES SINDICATOS EN LOS EU. EN 1936. <i>Richard O. Boyer y Herbert M. Moras</i>
27	MI LUCHA. <i>Adolfo Hitler</i>
27	DECLARACIONES DE DIRIGENTES NAZIS
27	LOS CAMPOS NAZIS DE EXTERMINIO. <i>Alexander Werth</i>
27	SOBRE LA NUEVA DEMOCRACIA. <i>Mao Tse-Tung</i>

Fig. 4

Esta antología fue elaborada por la Academia de Historia plantel Oriente del CCH, pero no se concibió como un texto de carácter obligatorio. Como puede verse en el índice las lecturas están divididas cronológicamente y no contiene mayor indicación sobre su uso.

Aunque la antología incluye textos que pueden considerarse fuentes primarias, por lo que su uso e interpretación si pudieran dar un margen de libertad al profesor, las lecturas ya están seleccionadas conforme al enfoque del Materialismo Histórico y no incluye textos con posturas opuestas que permitan su contraste o discusión.

En la introducción que precede a las lecturas se expresa una postura clara sobre la función del conocimiento histórico:

La finalidad que se persigue en la preparación de esta antología es que sirva para comprender el mundo social, para hacer conciencia plena de nuestra visión, para que el conocimiento se convierta en una práctica transformadora pues, la historia como la vida, la protagonizamos todos los miembros de la sociedad y no los caudillos. Es producto de nuestra experiencia docente en la enseñanza de la Historia. Fue naciendo como resultado de nuestras inconformidades con la falta de una bibliografía accesible y adecuada y con los métodos tradicionales utilizados en el estudio de esta disciplina...no pretende ser un libro de texto ni es solamente una guía. Es, eso sí, una selección de lecturas, algunas básicas otras complementarias, una serie de testimonios acerca del papel de la Historia como ciencia, del desarrollo de nuestro siglo y sus antecedentes. Tiene una línea fundamental: la contradicción, las luchas, el enfrentamiento de clases, de ideas, de tendencias: la tesis de que la historia la hacen los pueblos.<sup>255</sup>

Este material no ofrece alternativas para vincular contenidos a distintos espacios escolares, no especifica objetivos de aprendizaje ni considera la diversidad de los estudiantes, ritmos de aprendizaje, intereses y creencias.

Como puede apreciarse es posible identificar algunos elementos compartidos en ambas instituciones en torno a la educación, la escuela, la historia y la

<sup>255</sup> *De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon*, México, Pueblo Nuevo, 1973.

enseñanza procedentes de un ambiente intelectual y social marcado por la confrontación ideológica y la pugna entre dos modelos económicos en el que, tanto desde el capitalismo como del socialismo, se veía a la escuela pública como una vía indispensable para la formación de los ciudadanos que habrían de decidir el desenlace de tal confrontación.

Tanto los textos normativos como los programas y materiales escolares tienen una característica destacada en este sexenio. Están elaborados desde una postura política explícita de cuestionamiento a las condiciones existentes y desde la que se espera que los alumnos y profesores actúen y participen en la construcción del porvenir.

En este sentido, en los textos citados hay una referencia permanente a la necesidad de vincular los conocimientos escolares a la realidad social, pero esta realidad es entendida en una perspectiva no local sino con respecto al desarrollo de la humanidad, el curso de la historia o el entorno mundial. Es decir, se enfatiza la realidad, pero no como el ámbito cotidiano de los estudiantes, sino en una dimensión universal, con referencias a los “ideales comunes” o los “destinos históricos”, de los cuales México forma parte.

Así mismo, cuando se habla de *aplicar los conocimientos* adquiridos se refiere a la capacidad de actuar en el mundo, por lo que la *responsabilidad* de la acción individual y colectiva también es un concepto importante, consecuencia y propósito de la educación. Más que adquisición de contenidos como evidencias del aprendizaje por sí mismo se hace referencia a la formación de la *conciencia*, que es el concepto más recurrente.

Formar alumnos conscientes o desarrollar su conciencia son conceptos permanentes y articuladores en los documentos de ambas instituciones, pero con acepciones diversas. Se menciona la conciencia política, de clase, conciencia social, personal, de sí mismo, de su aprendizaje, de su modo de pensar, de su papel en el mundo, de la situación, de la experiencia propia y ajena, de su capacidad o conciencia histórica. Se habla también del profesor como despertador de conciencias. En relación con los contenidos se habla de la necesidad de aprender procesos complejos, desarrollar capacidad globalizadora y analítica, aprender la totalidad. Es decir, pensamiento abstracto y de alto nivel de exigencia intelectual.



En el *Manual de Didáctica*, presuntamente utilizado por los profesores del Colegio de Bachilleres, se hace referencia a la utilidad de la Historia para tener mayor conciencia, lo que implica asumir la responsabilidad de las acciones y sus consecuencias. Se establece que es el profesor quien debe formarse primero como sujeto consciente para después “ayudar [a los alumnos] a cobrar conciencia histórico-social y a desarrollarla, mediante un estudio realmente científico de la historia y de la sociedad.” “El profesor es de alguna manera un “despertador” de conciencias, que ayuda a sus alumnos a descubrirse como seres libres y responsables, que colabora con ellos en la búsqueda de sentido, en el inquirir sobre el valor de lo que constituye la propia existencia”.

En esta lógica el proceso de enseñanza consiste en “responsabilizar progresivamente a los alumnos del logro de sus objetivos. Darles cierta libertad en la selección y organización de la materia”.<sup>256</sup>

Como puede verse en las fuentes de ambas instituciones el concepto de pensamiento crítico aparece mínimamente para hacer referencia a la crítica de la información o crítica de conceptos y fenómenos propios del proceso histórico. Lo que en este periodo se enfatiza es la formación de la *conciencia crítica* que, está asociada con los textos clásicos del marxismo.

De acuerdo con la interpretación materialista de la Historia, “el desarrollo de la conciencia responde a las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción.”<sup>257</sup> Esto quiere decir que en el seno del capitalismo están las condiciones para su propia destrucción, en la medida en que el proletariado adquiera conciencia de clase.

Por eso, para el marxismo la toma de conciencia -en oposición a la alienación que posibilita el sometimiento de una clase sobre otra- es el elemento fundamental para que las fuerzas productivas que se desarrollan en el seno de la sociedad burguesa lleven a cabo la revolución. Esta toma de conciencia requiere de una postura crítica, como pensamiento negativo y cuestionador que posibilite la construcción de otro sistema esencialmente diferente del capitalista, pero que no puede esbozarse fuera de él.

<sup>256</sup> Martín Arredondo Galván y otros, *op. cit.*, pp.21 y 22.

<sup>257</sup> Karl Marx, “Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política”, en Karl Marx y Friedrich Engels, *Obras escogidas*, Tomo I, Moscú, Progreso, 1977, p.344.

Es decir, la crítica al sistema consiste en hacer visibles sus imposibilidades y con ello, la necesidad de cambiarlo. En este sentido, la función de la crítica es la transgresión organizada de las normas específicamente capitalistas que rigen la producción del saber para negarlo, desestructurarlo y recomponerlo “de manera tal que los vacíos dejados por el discurso burgués que lo produjo se vuelvan evidentes como sistema y constituyan así, el saber necesario para la revolución.”<sup>258</sup> En una visión muy sintética se puede decir que la crítica marxista se concibe como acción teórica y política necesaria para el desarrollo de la conciencia proletaria y su función revolucionaria.

En este periodo, por la proliferación del marxismo se resaltó la función emancipadora y libertaria de la educación con base en autores como Paulo Freire, además de que se concibió al materialismo histórico como la base científica capaz de orientar la praxis política, de manera que la Historia escolar se concibió desde la relación *razón- crítica- emancipación e historiografía*, que se detalló en el capítulo I, en el sentido de ser vía para superar las condiciones capitalistas de explotación, en un proceso de superación permanente.

Lo anterior exaltó los discursos sobre la misión militante de profesores y alumnos para la transformación social, la organización estudiantil y sindical conformó el ambiente propicio para la radicalización de algunas posturas, la oposición al sistema incluiría el rechazo a la institucionalidad escolar, al mismo tiempo que se vería en ella la posibilidad de la educación para el cambio, atribuyendo específicamente a las ciencias histórico- sociales un papel predominante en la concientización política. Sin embargo, esta postura terminó muchas veces por atribuir propiedades al discurso histórico por sí mismo, sin reparar demasiado en el acto escriturístico y hermenéutico que lo hace posible, y en no pocos casos, el materialismo histórico se usó como base de un relato igual de ahistórico y adoctrinante que el nacionalista del siglo y las décadas anteriores.

Aun con todas estas semejanzas tanto en el contexto de creación como en algunas perspectivas compartidas entre la población de ambas instituciones, también es necesario resaltar aquello en lo que fueron diferentes y que tiene que ver sobre todo con la potencia de la organización gremial y su nivel de impacto. Si bien tanto en el CCH como en el Colegio de Bachilleres los profesores se

<sup>258</sup> Bolívar Echeverría, *El discurso crítico de Marx*, México, Era, p.45

organizaron en sindicatos independientes, su participación política al interior de las escuelas no fue la misma. Esto se puede inferir por la cantidad y calidad de materiales publicados en este sexenio por profesores y la elaboración de materiales propios de amplia difusión.

En el caso del CCH como se vio antes, la organización del profesorado en Academias les dio margen de autonomía y espacio de acción. En esta institución universitaria contaban con un órgano de difusión como los Cuadernos del Colegio, en los que varios pudieron publicar sus reflexiones; otros participaron en eventos académicos como el Simposio Internacional sobre el Bachillerato y elaboraron la antología de textos históricos que fue utilizada prácticamente en los cinco planteles, además de que la impronta del modelo académico se arraigó profundamente en la mayoría, lo que alentó la creación de la identidad de los profesores fundadores y su arraigo a la institución.

En contraste, el Colegio de Bachilleres se concibió como la concreción de la reforma educativa en ese nivel de estudios, por lo que aplicó con todo rigor las recomendaciones de la ANUIES resaltando el aspecto técnico de la planeación curricular. La estructura burocrática de esta institución tuvo más peso y excluyó al profesorado de los procesos de elaboración de materiales y gestión, y aunque en la práctica dentro de las aulas muchos de los docentes implementaron y se inspiraron en enfoques de izquierda, al ser el Colegio un organismo descentralizado del estado, su margen de acción fue menor.

Estas diferencias se fueron acentuando con el paso del tiempo y tomando otros matices, pero en ambas, en las décadas posteriores y ante el auge de las perspectivas cognitivistas, el concepto de pensamiento crítico emergió con gran potencia.

## CAPÍTULO III

### El bachillerato mexicano en la transición del estado benefactor al neoliberalismo: 1976-1988

El presente capítulo se ocupa de los sexenios presidenciales de José López Portillo y Miguel de la Madrid, en el periodo de 1976 a 1988, en el que las condiciones de México y el mundo cambiaron notablemente. Como se mencionó antes, la división por sexenios obedece a que las reformas educativas en México se han determinado por la correlación de fuerzas políticas que se reorganizan con cada cambio de administración. En este sentido, se muestra como lo educativo se entrelaza con otras dimensiones políticas y económicas.

Se analizan los planteamientos educativos de las dos administraciones con base en los *Programas y metas del sector educativo de 1978-1982*, y el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, cuyas características enmarcaron los cambios curriculares tanto del Colegio de Bachilleres como del CCH.

Aunado al contexto político internacional dominado por el comienzo del fin de la Guerra Fría, la política nacional impactó en las directrices educativas que implicaron, entre otras cosas, una redefinición de la formación para el pensamiento crítico en el bachillerato mexicano. Al respecto se analiza el intento de unificación de programas de estudio en el CCH entre 1979 y 1980, -que no llegó a concretarse por las tensiones académicas y políticas que generó al interior de la institución-; así como la reforma curricular iniciada en 1982 en el Colegio de Bachilleres con la que se adoptó el tronco común del bachillerato en su plan de estudios. Finalmente se revisan los planteamientos en torno a la enseñanza de la Historia y el pensamiento crítico en distintos materiales incluyendo libros de texto.

#### Políticas educativas en tiempos de crisis y cambio

En este apartado se revisa el periodo de 1976 a 1988 como un momento histórico de transición a nivel internacional entre un modelo económico a otro, que modificó la relación Estado- sociedad. Los doce años que comprende este capítulo se ubican en la parte final de la Guerra Fría, que terminaría con el poderío de la URSS y cambiaría drásticamente el entorno geopolítico mundial a partir de 1989.

Además de una profunda crisis económica en América Latina por la pérdida de control sobre la deuda externa, para México los últimos años de la década de los setenta y los primeros años de los ochenta pueden interpretarse como un periodo de mutación de una manera de hacer política a otra que abrió la puerta de entrada al neoliberalismo y la globalización.

Estos cambios marcaron también el inicio del repliegue paulatino de la ideología de izquierda vinculada al bloque socialista, del marxismo como teoría política, así como de la influencia del materialismo histórico en los ámbitos académicos y de la visión social del discurso educativo con tintes progresistas.

Es posible decir que estos dos sexenios marcaron en México el fin del Estado desarrollista. En esta transición se gestaron también cambios en el ámbito educativo, por la introducción de técnicas para el diseño y planeación curriculares y de los enfoques cognitivistas, que florecieron poco tiempo después.

Así mismo la crisis de las izquierdas y el empoderamiento del pensamiento neoconservador a nivel mundial dieron paso a un discurso educativo cada vez más técnico que buscó la neutralidad como política y subestimó las implicaciones sociales de la práctica escolar en un contexto de desigualdad y exclusión. La tarea de formar pensamiento crítico en la escuela transitó también por estas vicisitudes ideológicas.

En México, los años ochenta llegaron acompañados por nuevas élites políticas que dieron paso a cambios estructurales que incidieron directamente en el contexto histórico-epistemológico con el desplazamiento de interpretaciones sobre el papel del Estado con respecto a la educación, así como con las definiciones de lo público y lo privado. Para este análisis resulta inevitable la relación con el contexto latinoamericano porque, si bien hay claras diferencias locales, también es posible delinear características regionales económicas, políticas y culturales de la transición entre el modelo del Estado desarrollista al Neoliberalismo, y que explican la emergencia de formaciones discursivas y construcciones simbólicas compartidas.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> “Las formaciones discursivas son el entramado conceptual que permite describir la formación de objetos, las modalidades enunciativas, el ámbito institucional desde donde se produce el discurso y la posición de los sujetos que lo producen, las reglas que rigen la emergencia y transformación en los modos de describir e interpretar los objetos”, vid José Solano Alpizar, “Elementos de continuidad y cambio en el discurso educativo para América Latina, 1950-1995”, en Josefina Granja Castro, (comp.), *Miradas a lo educativo, exploraciones en los límites*, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2003, p. 210.

Hacia la década de los setenta el modelo económico seguido hasta entonces en México y gran parte de Latinoamérica se caracterizó por un Estado intervencionista<sup>2</sup> con políticas fiscales y monetarias keynesianas bajo la consigna del pleno empleo, un robusto gasto público y cierta integración política de sectores de trabajadores como sindicatos y partidos de izquierda.<sup>3</sup>

Basado en la industrialización y la producción manufacturera, sistemas de bienestar universalistas -orientado a la producción y distribución de bienes y servicios considerados necesarios para todos los individuos y a los que se accede por derecho-, el Estado benefactor se asumió como el responsable del progreso social de la población poniendo freno a los excesos del capitalismo y las leyes del mercado que habían acentuado la desigualdad social.<sup>4</sup>

El Estado benefactor retomó el planteamiento keynesiano de política económica, que consistió básicamente en la orientación hacia el “pleno empleo” y el apuntalamiento del sistema de seguridad social.<sup>5</sup> En otras palabras, este modelo contempló la

provisión pública de servicios sociales universales para toda la población en su calidad de ciudadanos; [así como] el mantenimiento de un nivel mínimo de calidad de vida asegurado por el Estado (...) en situaciones de enfermedad, desempleo o retiro por vejez y, finalmente, una nueva concepción del aparato del Estado vehiculizada a través de la centralización y una mayor racionalidad administrativa.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> Una de las características distintivas de los estados desarrollistas del siglo XX en América Latina es que impulsaron la industrialización enfocada hacia adentro, hicieron uso del nacionalismo, retórica y símbolos unificadores, así como de ideas de autonomía y autodeterminación para alcanzar la independencia política sobre la base de la economía, y eso significaba industrialización. estimularon la demanda interna por la vía del gasto público y participaron en el proceso de sustitución de importaciones mediante la formación de compañías de propiedad estatal, y actuaron como fuente de empleo y patronazgo con lo que obtenían adhesión al sistema y al régimen. Véase Peter Smith, “Ascenso y caída del Estado desarrollista en América Latina”, en M., Vellinga, coord., *El cambio del papel del Estado en América Latina*, México, Siglo XXI, pp.74-102.

<sup>3</sup> Harvey, 2007, p.18

<sup>4</sup> Carlos Farge Collazos, “El Estado de bienestar”, en *Enfoques*, volumen XIX, número 1-2, 2007, pp. 45-54, consultado en septiembre de 2017, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25913121005>

<sup>5</sup> En los sesenta el modelo se vigorizó a partir de la “Alianza para el Progreso”, impulsada por John F. Kennedy, como estrategia para frenar el comunismo a través de ayudas a planes nacionales para el desarrollo, que fortalecieron el activismo estatal en asuntos económicos. Peter H. Smith, “Ascenso y caída del Estado desarrollista en América Latina”, en Menno Vellinga, (coord.), *El cambio del papel del Estado en América Latina*, México, Siglo XXI, 1997, p. 88- 92.

<sup>6</sup> Alberto Minujín y Estela Cosentino, “Crisis y futuro del Estado de bienestar. Aportes a un debate”, Citado en Carlos Farge, *op. cit.*, p.49.

La concepción de educación compensatoria se ofreció como la vía para el ascenso social, la disminución de las desigualdades y el desarrollo nacional.

Después de 1970 con el aumento acelerado del desempleo y la inflación, el escaso o nulo crecimiento y la caída precipitosa de los activos se hizo cada vez más evidente que el modelo benefactor y desarrollista se había agotado, lo que llevó a las élites dominantes a buscar las alianzas políticas necesarias que permitieran restablecer las condiciones para la acumulación de capital bajo el apoyo contundente de Estados Unidos y su política imperialista en apogeo.

Ante la crisis económica y el aumento de la deuda externa, la intervención de Estados Unidos fue decisiva por la inyección de capital a cambio de emprender políticas basadas en el mercado, con lo que se abrió el paso al modelo neoliberal. Con este se dismantelaron paulatinamente los cimientos del modelo anterior, estableciendo una definición distinta acerca de la manera en la que los individuos acceden al bienestar social.

En América Latina el neoliberalismo introdujo un modelo de crecimiento hacia afuera, sustentado en la apertura e integración comercial y financiera con el resto del mundo, especialmente con los Estados Unidos.

Con base en la doctrina liberal el Estado neoliberal asume la responsabilidad de la defensa de los derechos a la vida, la libertad y la propiedad, pero facultando a los agentes privados para una asignación óptima de sus recursos. Para lograrlo, se basa en la instrumentación de un Estado con funciones mínimas, fomentando la privatización y la desarticulación de las organizaciones corporativas, como los sindicatos, confederaciones y organizaciones sociales, que se conciben como los principales demandantes del Estado.<sup>7</sup>

En México el ascenso de la política neoliberal fue producto tanto de la creciente dependencia a los capitales extranjeros como de las condiciones internas de burocratización, fragmentación de intereses, ineficacia de las instituciones públicas y paraestatales, aumento de la corrupción y en conjunto de los malos resultados frente a los problemas de la pobreza y la falta de una justicia social efectiva. Sumado a lo anterior y con el apoyo de ciertos grupos empresa-

<sup>7</sup> Jorge Vázquez Sánchez, "Neoliberalismo y Estado benefactor: El caso mexicano", en *Aportes*, Año X, Número 30, 2005, p. 73, disponible en [https://www.academia.edu/22452089/Neoliberalismo\\_y\\_Estado\\_benefactor.\\_El\\_caso\\_mexicano](https://www.academia.edu/22452089/Neoliberalismo_y_Estado_benefactor._El_caso_mexicano), consultada en agosto de 2017.

riales se empezó a expandir la idea de que todo aquello administrado por el estado era arcaico, poco eficiente y de mala calidad, por lo que la inversión privada dentro de un esquema de libre competencia sería el mejor camino para mejorar la calidad de servicios como el transporte, la comunicación, la salud y la educación, además de que generaría precios más bajos y aseguraría innovación y rentabilidad en todos los sectores.

Aunque a nivel internacional los países vivieron procesos semejantes, las acciones de los dos presidentes que gobernaron México durante este periodo tuvieron también un peso en el desarrollo histórico particular.

Cuando estaba a punto de concluir el sexenio de Luis Echeverría, en septiembre de 1976, hubo una devaluación del peso frente al dólar del 40% que llevó al gobierno mexicano a adquirir una deuda para cubrir sus obligaciones financieras inmediatas. Los acreedores extranjeros condicionaron los préstamos a la aplicación de un programa de ajuste económico y una serie de reformas estructurales, como eliminar barreras comerciales y subsidios a la exportación,<sup>8</sup> sin embargo, el gobierno de José López Portillo pudo sortear la crisis económica con los recursos naturales, sobre todo a partir de 1979.

El descubrimiento de nuevas y grandes reservas de hidrocarburos en el sureste mexicano y el aumento histórico en los precios del petróleo en el mercado mundial,<sup>9</sup> como consecuencia de la guerra del *Yom Kippur*<sup>10</sup> colocó al país en una condición económica favorable que hizo que el gobierno considerara innecesaria la ayuda del FMI, abandonara el programa de estabilización y rechazara la anexión al GATT,<sup>11</sup> retrasando la apertura de la economía mexicana al libre mercado.

En cuatro años, la exportación pasó de 202 millones de barriles diarios en 1977 a 828 millones en 1980; en 1981 la inversión pública alcanzó récord histórico del 12% del PIB, lo que favoreció el inicio de un proceso de modernización e inversión pública en prácticamente, todos los campos.<sup>12</sup>

<sup>8</sup> José Romero, "Crecimiento y comercio", en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer, (coords.), *Una historia contemporánea de México: Las políticas, México*, Océano, 2009. p.183

<sup>9</sup> La Organización de Países Exportadores de Petróleo, la OPEP, de la que México forma parte, logró un aumento de 14.30 dólares el barril en 1979 a 33. 60 dólares en 1981. Vid José Romero, *op. cit.*, p.185.

<sup>10</sup> Guerra árabe-israelí de 1973 que tomó su nombre de la festividad judía más importante.

<sup>11</sup> Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, firmado entre 1986 y 1993 por 123 países.

<sup>12</sup> José Romero, *op. cit.*, *ibidem*



Con los ingresos petroleros a su favor, López Portillo hizo notar su distancia frente a Estados Unidos y usó el petróleo como un instrumento para ganar influencia en el Caribe y Centroamérica: apoyó a la triunfante revolución sandinista de Nicaragua e inició una mediación en los conflictos centroamericanos; subrayó la buena relación con Cuba y patrocinó una cumbre mundial Norte- Sur en Cancún. El auge petrolero parecía dar al gobierno la tarea de “administrar la abundancia”, sin embargo, en 1981, el aumento en la producción petrolera mundial y las políticas de ahorro de energéticos de los grandes países consumidores, hicieron bajar drásticamente los precios del crudo. La fuga de capitales de México provocó una nueva devaluación del peso frente al dólar y la inflación se disparó al 100 por ciento. Los gastos excesivos del gobierno sin planificación a largo plazo, más el costo de la corrupción y el despilfarro dispararon la deuda externa que alcanzó los 90 mil millones de dólares en 1982, lo cual significó un monto sin precedentes de más del 40% del PIB.<sup>13</sup>

La crisis petrolera y el endeudamiento excesivo causó en Latinoamérica panoramas semejantes. Las renegociaciones y reestructuraciones para enfrentar la crisis significaron la dependencia de préstamos continuos que sumaron cerca de 200 mil millones de dólares transferidos, vía pagos e intereses, a los acreedores de países industriales avanzados. “Para América Latina la década de los ochenta pasó a ser una ‘década perdida’. El progreso económico y social fue, en el mejor de los casos, insignificante, y en el peor, negativo.”<sup>14</sup> En México, el gobierno decretó en septiembre de 1982, la nacionalización de la banca con el argumento de controlar la fuga de capitales, exacerbando las tensiones internas a semanas de concluir el sexenio.

Para diciembre del mismo año, el gobierno entrante de Miguel de la Madrid afrontó una crisis de mayor magnitud en parte resultado de la mala administración anterior, que ocasionó aumento de la inflación, del déficit fiscal y devaluación. Para enfrentarla, el presidente finalmente aceptó los préstamos del FMI a cambio de firmar la carta de intención de 1982 donde se comprometieron reformas estructurales a la política económica nacional. Esto significó el comienzo de la privatización de empresas paraestatales, la venta de acciones del gobierno y la reducción paulatina del sistema de protección a las importaciones,

<sup>13</sup> Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer, *op. cit.* p.23 y 24.

<sup>14</sup> Peter H. Smith, *op. cit.*, p.95.

lo que en conjunto ocasionó que el número de entidades con alguna participación pública se redujera drásticamente pasando de 1,155 en 1982 a 1,074 en 1983; a 1049 en 1984; 941 en 1985, y 412 en 1988.<sup>15</sup>

Ante las presiones comerciales de Estados Unidos por subsidios a la exportación y protección a la industria, México formalizó su ingreso al GATT el 24 de julio de 1986, con lo que se puso fin a una época y a un modelo de desarrollo con el Estado al centro, para abrir la economía al libre juego de las fuerzas del mercado.

Mientras se implementaron los cambios, “los funcionarios mexicanos se mostraron cada vez menos interesados por las posiciones de los países en desarrollo y cada vez más sensibles a los temas que inquietaban a Estados Unidos.”<sup>16</sup> Este cambio paulatino de actitud tiene su explicación en el cambio generacional de los administradores del estado y la llegada de los llamados *tecnócratas* al poder, a partir del sexenio que empezó en 1982.<sup>17</sup> Estos funcionarios fueron formados en universidades estadounidenses bajo la línea de la Escuela de Chicago por lo que compartían perspectivas económicas, enfoques teóricos e ideología. Los tecnócratas estaban ligados al sector financiero y privado; no tenían los atavismos nacionalistas de sus antecesores ni representaban necesariamente un nicho u otro, simplemente compartían una lógica basada en la libre competencia y el mercado internacional, que consideraban legítima y necesaria.<sup>18</sup> Así aparecieron en la escena, algunos personajes claves para la transformación neoliberal de México de las siguientes décadas.<sup>19</sup>

Aunque a nivel nacional el debilitamiento de las fuerzas de oposición como partidos de izquierda o sindicales permitieron la consolidación de la política tecnocrática, también es cierto que en esta época surgieron frentes de oposición,

<sup>15</sup> José Romero, *op. cit.*, p.195.

<sup>16</sup> *Ibid*

<sup>17</sup> La presencia de tecnócratas en los círculos gubernamentales es un fenómeno bastante antiguo [como los científicos individuos con preparación académica especializada de alto nivel, que es el criterio principal para su selección para cargos clave de toma de decisiones o asesoramiento en organizaciones grandes y complejas, tanto públicas como privadas, David Collier, citado en Patricio Silva, “Neoliberalismo, democratización y ascenso tecnocrático”, en Menno Vellinga, *op. cit.*, p.100.

<sup>18</sup> *Ibid*, p. 103.

<sup>19</sup> Algunos nombres como Jesús Silva Herzog, Carlos Salinas, Miguel Mancera, Leopoldo Solís y Francisco Labastida se convirtieron en protagonistas de la política mexicana en las siguientes décadas. Cf. “Cuando los tecnócratas alcanzaron el poder: el primer gabinete”, en *Proceso*, 17 de abril de 1999, consultado en agosto de 2017, <http://www.proceso.com.mx/180446/cuando-los-tecnocratas-alcanzaron-el-poder-el-primer-gabinete>

que si bien no lograron aglutinarse para contrarrestar las causas estructurales de la crisis, ni constituirse como alternativa hacia otro modelo económico y social, si mantuvieron una presencia constante como polos críticos y difusores de teoría e ideología de izquierda en sus múltiples variantes. Por ejemplo, en 1978 los partidos Comunista y Socialista de los trabajadores lograron registro condicionado que les permitió participar en las elecciones. Al año siguiente, el PC obtuvo el 5.10% de la votación y 18 diputados para la coalición de izquierda. En 1981 cinco organizaciones de izquierda fundaron el Partido Socialista Unificado de México para postular a Arnoldo Martínez Verdugo, ex dirigente del Partido Comunista, como candidato a la presidencia de la República y El Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) postuló a Rosario Ibarra de Piedra, activista por los desaparecidos de 1968 y contra la guerra sucia de los setenta.<sup>20</sup>

En 1983 como un suceso inusual, se conmemoró multitudinariamente el centenario de la muerte de Karl Marx en el Palacio de Bellas Artes, convocando a múltiples personalidades de la política, la cultura, la literatura y a los militantes de diversas corrientes.<sup>21</sup>

La presencia disminuida pero aún visible de los movimientos sociales y del marxismo durante los doce años estudiados en este capítulo, influyó en el ambiente intelectual y político de la época, pero con un tono distinto al de la década anterior, pues conforme se fortalecía la idea de que el proceso electoral era la única vía de ejercicio democrático para las mayorías, se fue reduciendo la participación popular organizada. Lo anterior es relevante en tanto aporta elementos para describir el contexto interpretativo e ideológico de los educadores de la época, e identificar uno de los elementos que daban sentido al concepto de pensamiento crítico.

El polo guerrillero fue en este periodo drásticamente disminuido a fuerza de la represión contrainsurgente del estado y de las luchas internas. El gobierno de José López Portillo ofreció a los sobrevivientes abandonar las armas e integrarse a la vida pública o a la contienda electoral, en el marco de la reforma política de 1977 que permitió el registro de los partidos de izquierda y ofreció la

<sup>20</sup> Christopher Domínguez Michael, "Los marxismos mexicanos", en *Nexos*, 1983 consultado en septiembre de 2017, disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=4243>

<sup>21</sup> Herman Bellinhausen, "Marx para quién", *Nexos*, 1 de junio de 1983, consultado en septiembre de 2017, disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=4190>

amnistía a los militantes presos o perseguidos. Entre 1978 a 1982, cerca de 244 exguerrilleros se acogieron a la Ley de Amnistía y recibieron su libertad, aunque cerca de veinte de ellos fueron asesinados al salir.<sup>22</sup>

Otros movimientos sociales persistieron en esta época en la montaña de Guerrero, como los herederos del grupo guerrillero Movimiento Revolucionario del Magisterio, dirigido por Othón Salazar y compuesto principalmente por jóvenes y maestros que buscaba la concientización política y la organización de los pueblos. Otro polo del movimiento de maestros organizados y activos en distintos movimientos populares fundaron en 1979 la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) como corriente democrática del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.<sup>23</sup>

A esta movilización social se sumó una más cuando en 1985 un sismo de gran magnitud afectó seriamente a la capital del país. La tragedia ocasionó la emergencia de la sociedad civil organizada que asumió las tareas de rescate y reconstrucción por cuenta propia, ante la imposibilidad del gobierno de hacer frente a la situación. Esta movilización espontánea y autónoma, que politizó a sectores urbanos y juveniles sentó las bases para el movimiento estudiantil en la UNAM que desató una huelga en 1987 y motivó la realización del Congreso Universitario en 1990, así como para la escisión del partido oficial en 1987-88, que lo llevó a una crisis electoral donde la oposición obtuvo un apoyo masivo y disputó seriamente la presidencia de la República.

En el ámbito regional, la victoria de la Revolución nicaragüense (1979) y el desarrollo de frentes armados en América Central representaron en los años 80 la continuidad del impulso revolucionario de la década anterior, que se fortaleció con la emergencia de la Teología de la liberación<sup>24</sup> en varios países. La vanguardia revolucionaria fue resultado de la fusión del marxismo con tradiciones populares de lucha social y antiimperialismo que reivindicaban la vigencia de las demandas de movimientos anteriores como la lucha de Sandino contra la

<sup>22</sup> Jorge Luis Sierra, "Fuerzas armadas y contrainsurgencia (1965-1982)", en Verónica Oikión Solano, Marta Eugenia García Ugarte, editoras, *Movimientos armados en México*, Siglo XX, Volumen II, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, 2006, p. 363.

<sup>23</sup> Jorge Luis Sierra, *op. cit.*, p.675.

<sup>24</sup> La Teología de la Liberación surgió inspirada, entre otras cosas, en el Concilio Vaticano II de 1959, que defendió la opción por los pobres como misión evangélica. Formó un movimiento social creado por el ingreso de cristianos en asociaciones de barrio, sindicatos, movimientos estudiantiles, ligas campesinas, centros de educación particular, partidos políticos de izquierda y organizaciones revolucionarias.

intervención norteamericana en Nicaragua (1927-34), la insurrección y masacre de 1932 en El Salvador<sup>25</sup> y la lucha centenaria de los indígenas en Guatemala.<sup>26</sup> En este periodo también surgieron en el Cono Sur nuevos movimientos políticos y sociales, como el Partido de los Trabajadores y la Central Única de los Trabajadores en Brasil.<sup>27</sup>

En este escenario de diversas movilizaciones sociales en gran parte del continente americano permaneció vigente el tono de cuestionamiento y oposición social al sistema imperante. Esto supone la circulación de la perspectiva del pensamiento crítico para la transformación social en los movimientos sociales, y, sobre todo, muestra un contexto de tensiones y contradicciones en el que los tomadores de decisiones perfilaron el rumbo de la educación pública en México y con ello, el papel de los docentes y el perfil del estudiante que se buscaba lograr.

El discurso histórico escolar que quedó plasmado en los programas de estudio de este periodo muestra la tensión ideológica entre la retórica gubernamental y la reivindicación de las posturas de oposición. Por ejemplo, -como se analizará en adelante con más detalle-, los programas de Historia compilados en 1979 en el CCH establecieron “el desarrollo de la conciencia histórica que lleva a la acción” como uno de los objetivos de la materia, y la intención del Colegio de “adentrar a sus alumnos en el dominio de un conocimiento científico y transformador de las relaciones sociales”.<sup>28</sup>

Esta reivindicación del papel de la comunidad del CCH para la acción y la transformación social, se dio en el marco de un sistema político mexicano caracterizado por el presidencialista de partido único con temple autoritario, y que en ese periodo entre 1976 y 1988, pasaba de la bonanza petrolera a la crisis económica y la redefinición de la política pública.

<sup>25</sup> Movimiento indígena campesino contra la explotación y el despojo de tierras cuya represión ha sido catalogada como genocidio. Vid. <http://www.argenpress.info/2009/05/las-raices-y-causas-de-la-insurreccion.html>, consultado en noviembre de 2017.

<sup>26</sup> El conflicto en Guatemala por la exclusión y explotación contra los indígenas se recrudeció entre 1960 y 1996. Se ha calificado como genocidio por las más de 200 000 víctimas. Vid. <http://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2016/guatemala/guatemala.html>, consultado en noviembre de 2017.

<sup>27</sup> Löwy Michael, *El marxismo en América Latina*, Santiago, LOM Ediciones, 2007, p.57.

<sup>28</sup> Ver cuadro 3

Así, pueden observarse las pugnas en la narrativa en torno a la educación pública. El gobierno, como en años anteriores siguió enalteciéndola en relación con la promesa permanente de crecimiento económico:

Al superarse el rezago de la educación, será posible construir una sociedad distinta, igualitaria, digna y grata de vivirse, (...) El país irá hacia dónde vaya la educación. [México será] un país rico, con cinco veces más fábricas, cinco veces más capacidad productiva, en el cual la educación habrá transformado los problemas del subdesarrollo social, económico o de perfeccionamiento político.<sup>29</sup>

Se resaltó el potencial de la educación para mejorar la sociedad y su relación con la producción y el crecimiento afirmándose que “en la educación está la clave de la calidad de la vida. Con ella se inicia el proceso que lleva al individuo a la riqueza o a la pobreza, a la participación social o a la marginación, a la libertad o a la dependencia.”<sup>30</sup>

Durante el sexenio de López Portillo la Ley Orgánica de la Administración Pública amplió las responsabilidades de las autoridades educativas asignándoles las tareas de capacitación y adiestramiento para el trabajo; impulsó a la investigación científica y tecnológica; atender las actividades artísticas, culturales, recreativas y deportivas; así como los intereses y problemas de la juventud para canalizar su capacidad de servicio en favor de la comunidad.<sup>31</sup> En los *Programas y metas del sector educativo 1979-1982* se habla de vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicio social y nacionalmente necesarios; fomentar la educación profesional de nivel medio superior desarrollando la educación tecnológica industrial y de servicios, se asume como programa prioritario el aumentar de 9 a 20% la proporción de inscritos en carreras terminales

<sup>29</sup> Discurso de López Portillo publicado en *Unomásuno* el 25 de abril de 1980, citado en Olac Fuentes Molinar, *Educación y política en México*, México, Nueva Imagen, 1983, p.17.

<sup>30</sup> *Educación para todos*, México, Dirección General de Publicaciones, Secretaría de Educación Pública, 1979, p. 10.

<sup>31</sup> “Plan Nacional de Educación, 1977” en *Planes en la Nación Mexicana*, libro 9, México, Senado de la República, 1987, p. 82.

de nivel medio superior y elevar el egreso a un 70% al aumentar el reconocimiento social de este tipo de carreras. Se busca también elevar la calidad de la educación por medio de desarrollar materiales y tecnologías educativas.<sup>32</sup>

En la retórica presidencial se enfatizó el valor de la educación y de los jóvenes para el proyecto nacional. En un discurso de campaña José López Portillo afirmó:

Estamos rescatando a la juventud, que empieza nuevamente a tenernos confianza, porque sabe que esta generación, tan comprometida, va a hacer un esfuerzo gigantesco para capacitarla... la juventud confía en nosotros; la juventud confía en su país; la juventud está volviendo sus ojos a las esencias mexicanas, lo mismo a la familia que a las instituciones que nos dan perfil revolucionario<sup>33</sup>

Los discursos sobre la educación se relacionaron claramente con el nacionalismo oficial. Permaneció la reivindicación del papel del magisterio como pilar del estado nacional y la orientación hacia la justicia social, aunque se enfatizó el rescate de valores nacionales, que en ese momento se asociaban con la ideología de la Revolución Mexicana, los derechos constitucionales y el control del Estado sobre los recursos naturales:<sup>34</sup>

No es casual que sea el artículo 3º de la Constitución el que afirme, como esencia expresa de nuestra condición, el respeto a la patria, pero admitiendo siempre la solidaridad internacional. [Define el nacionalismo] por medio del respeto a la integridad de la familia. Si bien Occidente levanta las banderas

<sup>32</sup> “Programas y metas del sector educativo 1979-1982”, en Planes en la Nación Mexicana, *op. cit.*, p. 80-82.

<sup>33</sup> José López Portillo, “Merecer la confianza de nuestra juventud y dar cabida a sus esperanzas”, en *Memorias de campana: Discursos y pronunciamientos*, México, Partido Revolucionario Institucional, 1976, p.126.

<sup>34</sup> EL nacionalismo enarbolado por un estado fuerte y con el poder centrado en el presidente se manifestó por ejemplo en el discurso en torno a la nacionalización de la banca en 1982 y la defensa de los recursos naturales con la ley sobre la industria nuclear que impedía la participación de empresas extranjeras. Julio Labastida Martín del Campo, “México- 1976-1979” en Nexos, octubre de 1979, disponible en <https://www.nexos.com.mx/?p=3451>, consultada en septiembre de 2017.

del individualismo, México define la fuerza de su nación a partir de la célula social: el respeto a la integridad familiar.<sup>35</sup>

Para el siguiente sexenio, en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 lanzado por Miguel de la Madrid se adicionó la importancia de la educación para la ciudadanía y el desarrollo:

Una sociedad más educada, consciente de sus valores culturales, es también más responsable; quienes la integran conocen mejor sus posibilidades y límites, saben resolver sus diferencias internas, y por lo mismo, son más dueños de su momento y de sus circunstancias. Una educación para el ejercicio de la vida ciudadana impide aceptar y ejercer la autoridad como un valor en sí mismo, antes bien, la reconoce como medio para la realización de fines y metas que los hombres se proponen. La educación y la cultura inducen al desarrollo, lo promueven y a la vez participan de él. El progreso educativo y cultural resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social.<sup>36</sup>

En este sentido, ambos presidentes coincidieron en la promoción de los valores nacionales y el patrimonio histórico, aunque en el contexto de la severa crisis, la administración de Miguel de la Madrid fue más enfática:

En estos momentos difíciles, cuando los márgenes de acción se reducen, debemos evitar el peligro del pesimismo, la irritación, el encono social, el agobio y la debilidad. Al establecer con claridad el rumbo, conservaremos la unidad de la Nación en torno a los principios fundamentales de nuestro pacto social. (...) Como una de las tareas de la renovación moral, el sistema educativo buscará el fortalecimiento de la cultura y de los valores nacionales, transmitiéndolos fielmente a la niñez y a la juventud, para formarlas en el conocimiento universal, las ciencias y las técnicas en que se sustenta el desarrollo, en la responsabilidad individual, la solidaridad social y el respeto a los principios que conforman la moralidad y la identidad de los mexicanos.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> José López Portillo "Seguir haciendo la revolución por la vía de las instituciones", *op. cit.*, pp. 22 y 23.

<sup>36</sup> "Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988", *Diario Oficial de la Federación*, 31 de mayo de 1983.

<sup>37</sup> *Ibíd.*



Como puede verse, en el tránsito del Estado benefactor al Neoliberalismo, la noción de desarrollo siguió siendo prioritaria con un énfasis mayor en la economía, la acumulación de capital, la incorporación del progreso técnico y el aumento de la productividad del trabajo. Este enfoque determinó la orientación prioritaria hacia el trabajo de la educación media y superior, pero también explica la permanencia de la Historia como materia escolar, como la encargada de fortalecer los ideales nacionalistas de ambos regímenes.

Es decir, aun cuando el objetivo del nivel bachillerato se centró en la formación para el trabajo, esto no necesariamente mermó el papel de la Historia en el currículo oficial, pues de acuerdo con lo dicho anteriormente, la preservación y difusión del discurso histórico también fue fundamental en este periodo, para establecer la línea discursiva de continuidad con los postulados de la revolución mexicana.

En cuanto a la planeación y diseño curricular, empezaron a tener una presencia cada vez más determinante las teorías sobre el diseño sistémico y la conducción de la educación con base en parámetros científicos.

El conjunto de éstas, conocido como Tecnología Educativa, se introdujo a partir de la Reunión de Jefes de Estados Americanos en 1967 y de los trabajos de Villahermosa y Tepic de la Asamblea Nacional de Universidades de Educación Superior en 1971 (que se abordaron en el capítulo anterior), sin embargo, no fue sino hasta los ochenta cuando se implantó de manera más sistemática en todo el país.

Parte del éxito de los planteamientos de la Tecnología Educativa fue su adecuación con la lógica económica imperante enfocada a la capacitación para la producción y el aumento de competitividad en el mercado internacional, junto con la racionalización de las empresas públicas y las labores del estado, entre ellas, las del ámbito educativo.<sup>38</sup> Como paradigma pedagógico, la Tecnología educativa se caracterizó por:

El desarrollo de múltiples taxonomías de objetivos, el afán de clasificar[los] según su contenido y nivel de generalidad, el querer derivar objetivos concretos y de conducta a partir de otros más generales, la preocupación por

<sup>38</sup> Javier Mendoza Rojas, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965- 1980)", en *Perfiles educativos*, número 12, 1981, p.3.

lograr diseños o programaciones muy estructuradas del proceso de enseñanza- aprendizaje, la intención de lograr que cada uno de esos diseños se ajuste a objetivos específicos, la huida de la ambigüedad de los objetivos no formulados en esos términos, la obsesión por el cómo formularlos, la búsqueda de la eficacia medible de los tratamientos pedagógicos que persiguen esos diseños ajustados, la preocupación porque la escuela responda a las exigencias sociales, el afán de encontrar procedimientos de evaluación para determinar en qué medida se logran los objetivos especificados de forma conductual previamente.<sup>39</sup>

Sus bases ideológicas privilegiaron las formas y dejaron de lado los asuntos sobre la construcción social de los contenidos y de la educación.

Con la confianza en la ciencia y la tecnología, que legitimaba las acciones por su carácter objetivo e irrefutable, se buscó generar un modelo administrativo aplicable en distintas instituciones en el que la planeación curricular pudiera lograrse bajo estos términos, como si fuera actividad neutral, instrumental y técnica que trascendía intereses y conflictos y, por lo tanto, ajena al contexto social que aparecía como dado e incuestionable.

En el ámbito formal de la planeación curricular estas visiones privilegiaron los aspectos psicológicos y las condiciones intrínsecas del aprendizaje para la selección, ordenación y evaluación de los objetivos, por lo tanto, más centrados en el alumno. Esto quiere decir que la planeación basada en objetivos buscó cada vez más precisión tanto en los medios para lograrlos, como en los resultados en términos de cambios experimentados en la conducta, de manera que su eficiencia pudiera ser medible a través de técnicas que disminuyeran los márgenes de error.<sup>40</sup>

Como se verá en los procesos particulares de las dos instituciones estudiadas, la adopción de la Tecnología educativa ocurrió en medio de contradicciones y traslapes con otros modelos, sobre todo por la resistencia que generó

<sup>39</sup> J. Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1988, p.9. En este texto publicado por primera vez en 1982 el autor estudia a detalle este modelo al que denomina Pedagogía por objetivos, que en ese momento ya estaba tomando fuerza en distintas partes del mundo con base en los trabajos sobre todo de Tyler y Taba.

<sup>40</sup> De acuerdo con Gimeno Sacristán la pedagogía por objetivos tiene un fundamento conductista que busca aumentar los grados de concreción, precisión y tecnicismo validados por una concepción científicista que asegure la eficacia de la educación. Vid. Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p. 35.

en algunos sectores docentes que se opusieron a ésta reivindicando otras perspectivas pedagógicas como las ligadas a la Escuela Nueva<sup>41</sup>. Sin embargo, la tendencia oficial avanzó claramente hacia este rumbo de la técnica, la precisión y la eficacia como los parámetros de la acción educativa.

La despolitización progresiva del currículo oficial y los esfuerzos por neutralizar el discurso en torno a las prácticas educativas fue resultado de la influencia del movimiento llamado *Back to the Basics* impulsado por el gobierno de Ronald Reagan (1981- 1989). La iniciativa de “volver a lo básico” surgió a raíz de un diagnóstico sobre los bajos niveles educativos en Estados Unidos y de la preocupación ante el riesgo de que la heterogeneidad de los contenidos debilitara la idea de la unión americana entre sus ciudadanos. Se propusieron cinco “Nuevos Básicos” como el núcleo mínimo que debía conformar la educación obligatoria para todos: Inglés, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Computación, complementados con Bellas Artes y Lenguas extranjeras.<sup>42</sup>

Al considerar estos nuevos básicos como constitutivos de la mente y el espíritu de la cultura estadounidense, este movimiento reavivó el proyecto conservador y nacionalista de homogeneizar a través de la educación y de promover modelos de virtudes y pautas morales, pero en medio de un sistema de desigualdad de oportunidades que excluía y marginaba al reproducir las divisiones sociales de conocimiento y trabajo.

En medio de esta marejada de elementos teóricos y políticos el nivel bachillerato avanzó hacia la definición de su identidad de una manera más clara. Por su parte, la enseñanza de la Historia transitó entre los postulados del marxismo clásico, heredados de los años anteriores, la encomienda nacionalista y los requerimientos técnicos de cumplir con objetivos de aprendizaje observables y medibles.

### Definición del Bachillerato con identidad y objetivos propios

<sup>41</sup> La Escuela Nueva como movimiento de oposición a la escuela autoritaria y tradicional fue un referente para el Modelo Académico del CCH. Cf. Capítulo II

<sup>42</sup> Gardner, D.P., et al., “A Nation at risk: The imperative for educational Reform. An open letter to the American people. A report to the Nation and the Secretary of Education”, 1983, p.24. Disponible <https://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>

Casi una década después de la reforma educativa de 1970, y en vista de los nuevos requerimientos laborales y sociales, se consideró necesario hacer un balance del nivel medio superior para fortalecer sus alcances.

Un estudio encabezado por Jaime Castrejón miembro de la Junta Directiva del Colegio de Bachilleres mostró dos características principales de este nivel de estudios a principios de los ochenta: su carácter transitorio y la diversificación de subsistemas y de concepciones del bachillerato.

El estudio demuestra que el bachillerato funcionaba principalmente como puente hacia la educación superior y como mecanismo de selección de egresados de la secundaria, es decir, como un sistema de transición y filtro entre un nivel y otro.<sup>43</sup> Esta conclusión refleja uno de los principales problemas de este nivel que es la ausencia de objetivos propios.

Por otro lado, el estudio muestra que debido a las políticas de esa época de “puertas abiertas” y el aumento considerable la matrícula universitaria, el bachillerato se había convertido únicamente en instrumento propedéutico.<sup>44</sup>

En términos del egreso se puede decir que al iniciar los ochenta, el principal destino para quienes lograban concluir el bachillerato eran las universidades correspondientes a cada sistema, por ejemplo, los bachilleratos del Politécnico alimentaban las licenciaturas de esta institución, la ENP y el CCH a las licenciaturas de la UNAM, las preparatorias de las universidades autónomas a sus propias universidades, etc., por lo que la educación media superior servía para iniciar el camino de los jóvenes hacia la licenciatura.<sup>45</sup>

Este vínculo con las universidades influía en la gran diversidad de planes y programas, pues en tanto cada institución los ajustaba para asegurar la continuidad de sus egresados, perdían de vista elementos comunes, lo que dificultaba la homologación del sistema.<sup>46</sup>

<sup>43</sup> El estudio analizó, tanto la capacidad de absorción, en relación con los egresados de las escuelas secundarias, como la aceptación de sus egresados en las escuelas superiores. Jaime Castrejón Díez, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, México, ColBach, 1985, p.186.

<sup>44</sup> De acuerdo con un estudio de Josefina Granja, entre 1960 y 1978 creció considerablemente la oferta educativa en el nivel superior, aunque el aumento en las oportunidades de ingreso conllevó a una disminución en las oportunidades de egreso, citado en Juan Fidel Zorrilla, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, IISUE, 2010, p. 252.

<sup>45</sup> Jaime Castrejón, *op. cit.*, p. 215.

<sup>46</sup> Esta relación entre bachillerato y universidad no debe dar una falsa idea de continuidad absoluta en el tránsito de los estudiantes por los distintos niveles del sistema educativo. De acuerdo

Esta tendencia de tránsito hacia los estudios superiores se mostraba contradictoria con la Declaración de Villahermosa de la ANUIES, que fue el fundamento para organizar el nivel medio superior a partir de 1971, y que estableció como principio que éste debía aumentar la formación de técnicos medios y minimizar el ingreso a los estudios superiores.

Para 1985 cuando se publicó el estudio, habían pasado casi quince años desde la declaración de Villahermosa y del inicio de la reforma educativa echeverrista. En este periodo la retórica gubernamental destacó intenciones y logros en torno a la industrialización y modernización y se habían implementado múltiples incentivos y apoyos a la educación tecnológica, que claramente no habían dado los resultados esperados.

La inconsistencia de la capacitación de recursos humanos para un mercado laboral orientado principalmente a los servicios y, sobre todo, los problemas estructurales de la economía dependiente, poco industrializada y sin inversión prioritaria en el desarrollo científico y tecnológico, explican en parte, los endebles efectos de la educación tecnológica en la creación de la industria nacional de alto nivel.

En vista de los poco favorables resultados y siguiendo la lógica de impulso a la educación tecnológica y a las opciones terminales y bivalentes, en 1976 en el contexto de la “Alianza para la producción” propuesta por José López Portillo,<sup>47</sup> y siendo Fernando Solana Secretario de Educación Pública, se expidió el documento *Programas y metas del sector educativo 1978-1982*. De este se desprendieron los proyectos más relevantes del sexenio: la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados, el Programa de Primaria para todos los niños, de Educación para adultos y los Programas de castellanización.<sup>48</sup>

En este documento se destaca como uno de los cinco grandes objetivos de la administración vincular la educación terminal con el sistema productivo.

con la información sobre la época, sólo entre el 22.2% y 28.2% de todos los que acababan la secundaria podían concluir una carrera universitaria. Véase Juan Fidel Zorrilla, *op. cit.*, p. 245.

<sup>47</sup> Alianza para la producción fue el modelo económico impulsado por el gobierno de López Portillo para actuar en tres etapas: los primeros dos años para estabilizar la economía, los siguientes para consolidar y los dos últimos para tener un alto crecimiento que fuera sostenido en el mediano y largo plazos. Vid Enrique Cárdenas Sánchez, “La reestructuración económica de 1982 a 1994”, en Elisa Servín, (coord.), *Del nacionalismo al neoliberalismo 1940- 1944*, México, CIDE, FCE; Conaculta, 2010, p. 193.

<sup>48</sup> *Planes en la Nación Mexicana*, *op. cit.*, pp. 99-109.

Para esto se crearon la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, los Institutos Tecnológicos Regionales y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), que en 1979 abrió nueve planteles en el Distrito Federal, como la única opción de formación técnica terminal, es decir, sin equivalencia como bachillerato propedéutico para que sus egresados se integraran de inmediato al campo laboral.<sup>49</sup>

Por la prioridad hacia las opciones técnicas, el bachillerato general no estuvo tan presente en el interés gubernamental hasta 1982, el último año del sexenio, en el que se buscó construir desde el ámbito federal una identidad, objetivos y características particulares para este nivel, que lo fortalecieran en el espectro del sistema educativo mexicano.<sup>50</sup>

El 11 y 12 de marzo de 1982 se llevó a cabo el Congreso Nacional de Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, al que acudieron representantes de la mayoría de las instituciones públicas del nivel medio superior con la presencia del presidente José López Portillo. Una de las conclusiones del evento fue la consideración del bachillerato como “un ciclo que tiene objetivos y una personalidad muy propios y que corresponde, además, a una edad crucial en la vida del joven, pues es cuando mayor necesidad tiene de formación y cuando es más receptivo a estos mensajes formativos.”<sup>51</sup>

En el Congreso se definieron las bases conceptuales del bachillerato como “una fase de la educación de carácter esencialmente formativo y que debe ser integral y no únicamente propedéutica.”<sup>52</sup> Con base en estos principios se estableció su finalidad:

(...) generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión

<sup>49</sup> Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 527.

<sup>50</sup> De acuerdo con Fidel Zorrilla, hasta 2010 existían tres fuentes principales para conocer sobre el sentido y especificidad educativa del bachillerato contemporáneo: las memorias del Congreso Nacional de Bachillerato de 1982 y los acuerdos 70 y 77 de la Secretaría de Educación Pública del mismo año, lo cual habla de la relevancia de este momento en la construcción normativa, Vid Juan Fidel Zorrilla, *op. cit.*, p. 200

<sup>51</sup> Jaime Castrejón, “Congreso Nacional de Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, 1982”, en *Revista de la Educación Superior*, volumen 20, número 77, 1991, consultado en agosto de 2017, [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77\\_S3A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A2ES.pdf) p.2

<sup>52</sup> *Ibíd.*

de su sociedad y de su tiempo, *así como su posible incorporación al trabajo productivo*.<sup>53</sup>

#### Los objetivos generales:

Propiciar, por parte del bachiller, la adopción de un sistema de valores propio; *la participación crítica en la cultura de su tiempo*; la adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico; la consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje y su introducción a los aspectos aplicados a la ciencia, en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo.

#### Metas del bachillerato:

Transmitir a los educandos la cultura universal básica, atendiendo tanto a sus intereses y necesidades individuales, comunes y sociales, en cuanto a los objetivos, filosofía y política educativos de las instituciones.

Propiciar la vinculación nacional entre las instituciones educativas, en cuanto al desarrollo de estas según modelos congruentes con sus objetivos.

Dotar al educando de la formación y el conocimiento que le permita asumir una actitud reflexiva, metódica, racional y sistemática ante el hombre y ante la naturaleza y valorar a los hombres, al mundo, a él mismo y a sus relaciones mediante el conocimiento axiológico.

#### El perfil del bachiller:

El bachiller debe ser capaz de utilizar los conocimientos generales que le den un panorama para definir sus *intereses vocacionales*; manejar las herramientas adecuadas para confrontar integralmente su realidad; valorar la experiencia personal y comunitaria que propicie su progreso integral; participar en

<sup>53</sup> *Ibíd.* Todas las cursivas son mías.

forma creativa en todos los ámbitos; desarrollar la habilidad de utilizar lenguajes vistos en sus dos acepciones: la expresión oral y escrita, así como el lenguaje simbólico.<sup>54</sup>

La intención de establecer estas definiciones básicas en un evento de alcance nacional fue buscar la unificación del nivel medio superior con base en criterios mínimos y comunes. Como puede verse, el lenguaje normativo dejó de incluir las nociones de la educación para la transformación social, el desarrollo de la conciencia o el compromiso ante lo colectivo, que abundó en el sexenio anterior. En estos párrafos se priorizó el conocimiento como valor en sí mismo, el trabajo y las metodologías científicas para comprender la realidad.

Durante el Congreso Nacional se planteó la idea de establecer un tronco común para el bachillerato y establecer una estructura académica flexible que permitiera “que el concepto de educación media superior en el país se homologue y que se fortalezca el principio de permeabilidad horizontal del sistema.”<sup>55</sup>

Para la mayoría de los delegados al Congreso de 1982 el tronco común era, no solo necesario, sino deseable, pues ofrecería “un universo de lo básico, que deberá ser el punto de partida para desarrollar en el estudiante una cultura integral que le proporcione los conocimientos y herramientas metodológicos necesarios.”<sup>56</sup> Sin embargo, el concepto no era nuevo y ya se había trabajado desde años atrás. En la segunda y tercera Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior en 1975 ya se había propuesto conformar un tronco básico común a nivel nacional para resolver el problema de la movilidad de los estudiantes.<sup>57</sup>

Cinco años después, en 1980, se elaboró el Catálogo General de Materias de la Educación Media Superior para detectar cuáles se impartían en cada subsistema. Con base en esta información, el estudio a cargo de Jaime Castrejón, quien fue coordinador y relator del Congreso Nacional de Bachillerato, determinó

<sup>54</sup> *Ibíd.*

<sup>55</sup> Jaime Castrejón, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, *op. cit.*, p. 216.

<sup>56</sup> Jaime Castrejón Diez, “Congreso Nacional de Bachillerato”, *op. cit.*

<sup>57</sup> “II Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior”, en *Revista de la Educación Superior*, volumen IV, número 14, 1975, consultado en agosto de 2017. <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res014/txt7.htm>



que existían 187 planes de estudio diferentes y en ellos, nueve materias comunes a todos y seis presentes en la mayoría, por lo que serían 15 materias las que constituirían el tronco común natural y básico.<sup>58</sup>

En julio de 1981 la “Reunión para examinar los problemas generales de la Educación Media Superior” convino en la necesidad de redefinir la concepción y objetivos de este nivel con base en un tronco común centrado en la formación integral y propedéutica, el autoaprendizaje y la capacitación para un trabajo socialmente útil. En esta reunión se acordó también preferir el término de Bachillerato sobre el de Educación Media Superior, para restarle peso al carácter transitivo y darle un rostro propio.<sup>59</sup>

En octubre de 1981 la Comisión Interinstitucional para el Estudio de los Problemas Generales del Bachillerato (CIEPGB) recomendó en su primer informe iniciar “una investigación que pudiera lograr a largo plazo, la definición del tronco común, en términos de objetivos de áreas de conocimiento y contenidos de asignaturas (...) aunque en cada institución hay organismos de autoridad a los cuales se tiene que recurrir para la aprobación, en su caso, de tales sugerencias.”<sup>60</sup> Con estos antecedentes las conclusiones del Congreso de Cocoyoc en 1982 recomendaron establecer el tronco común como una estructura académica flexible, en tanto “nuevos estudios y nuevas discusiones conduzcan a la posibilidad de una definición más precisa que pudiera ser aceptada por las instituciones del país.”<sup>61</sup>

Esta reticencia de los delegados del Congreso a proclamar el tronco común como una realidad para todos puede ser indicio de dos cosas. Por un lado, de la previsible oposición de algunas instituciones ante la posible pérdida de autonomía e identidad propia, aunque el documento declara que era una idea bien vista por la mayoría. Por otro lado, muestra que, en ese momento, la incorporación del tronco común al currículo nacional se veía como un proceso de largo alcance que tendría que convocar el acuerdo y el trabajo de todas las institucio-

<sup>58</sup> Las quince materias eran: Matemáticas, Lógica, Química, Historia de México Física, Historia Universal, Literatura Universal, Biología, Sociología, Ética, Geografía, Filosofía, Estética, Psicología e inglés. Jaime Castrejón, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, op. cit., p. 236.

<sup>59</sup> Pablo Medina Mora, “Relatoría de los trabajos del Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular”, México, Colegio de Bachilleres, octubre de 1988, mecanografiado, p. 25.

<sup>60</sup> Primer Informe de Trabajo, CIEPGB, citado en Pablo Medina, op. cit., p.27.

<sup>61</sup> Jaime Castrejón Diez, “Congreso Nacional de Bachillerato”, op. cit

nes a corto y mediano plazo, por lo que las conclusiones del documento del Congreso se limitaron a establecer la propuesta de materias básicas solo como una directriz general, y un primer paso de “agrupamiento convencional de elementos curriculares que permiten su discusión.”<sup>62</sup>

Sin embargo, dos meses después, el tronco común fue establecido oficialmente como obligatorio por acuerdo secretarial de la SEP y, como se verá en el apartado siguiente, el Colegio de Bachilleres fue la primera institución que adaptó su plan y programas de estudio a éste.

El Acuerdo 71 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 24 de mayo de 1982<sup>63</sup> retomó las recomendaciones del Congreso de Cocoyoc y estableció en su artículo primero que: “El bachillerato es un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria. Su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.” En el artículo tercero estableció que “El plan de estudios del bachillerato se integrará por un ‘tronco común’, un área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en los que éste se encuentre.” Se recomendó organizarlo conforme la siguiente estructura:<sup>64</sup>

Cuadro 1. Estructura del tronco común para el Bachillerato

ÁREAS	MATERIAS
Lenguaje y comunicación	Taller de Lectura y Redacción Lenguaje Adicional al español
Matemáticas	Matemáticas
Metodología	Métodos de Investigación
Ciencias Naturales	Física Química Biología
Histórico Social	Historia de México
	Introducción a las Ciencias Sociales
	Estructura Socioeconómico de México

<sup>62</sup> *Ibid*

<sup>63</sup> “Acuerdo 71”, Considerandos, *Diario Oficial de la Federación*, 24 de mayo de 1982.

<sup>64</sup> *Ibid*.

En septiembre del mismo 1982, el Acuerdo 77 de la SEP estableció que “corresponde a la Secretaría de Educación Pública expedir los programas maestros de la materia y cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato y establecer los procedimientos de evaluación.” El artículo 2º determinó que “para cada materia habrá un programa maestro flexible que tendrá como elementos fundamentales los contenidos, articulaciones, clasificaciones, distribución y cargas horarias”. En el artículo 3º se dijo que: “cada institución educativa estructurará los contenidos y determinará los métodos de enseñanza-aprendizaje de conformidad con los respectivos programas maestros aprobados, y de acuerdo con las diversas modalidades de bachillerato que esté autorizada a impartir.”<sup>65</sup>

La discusión en torno a la pertinencia del tronco común fue breve y enfocada principalmente en los aspectos administrativos de la modificación curricular. Si bien en el México de los ochenta apenas había iniciado la construcción teórica de la problemática curricular, es cierto que ya operaban propuestas alternativas en el nivel superior como el modelo modular de la UAM o el Plan de Estudios A-36 de la Facultad de Medicina,<sup>66</sup> pero para la educación pública del nivel básico, secundaria o media superior la discusión sobre otras formas de organización curricular que no fuera el modelo por asignaturas era prácticamente nula.

Lo que puede verse a través de los documentos es que en medio de lo que buscaba ser la reorganización nacional del sistema de bachillerato no se discutió la utilidad formativa y la pertinencia de esas quince materias como el núcleo básico de conocimiento para todos y no se consideró buscar otras formas de adecuar y presentar los contenidos para las diferentes edades y circunstancias de los jóvenes estudiantes.

No se tomó en consideración la posibilidad de actualizar los contenidos de cada campo disciplinar, de establecer otras miradas interdisciplinarias o la introducción de otros enfoques o saberes. La organización del currículum por asignaturas se vio como el rumbo casi natural del sistema escolarizado que no

<sup>65</sup> Acuerdo 77, Diario Oficial de la Federación, 2 de septiembre de 1982.

<sup>66</sup> Ángel Díaz Barriga. La evolución del discurso curricular en México (1970-1982) El caso de la educación superior y universitaria, pp.19-21

había ni porqué ponerlo a revisión. Se asumió que eran aquellas asignaturas que habían permanecido más tiempo y en más sistemas las que debían continuar al representar el núcleo de saberes que los jóvenes debían adquirir.

Lo problemático de que en aquella ocasión no se hayan discutido los fundamentos teóricos educativos y curriculares es que la organización por asignaturas se mantuvo reproduciendo un modelo en el que el dominio de cada materia aparece como requisito en sí mismo para aprobar y ascender en el trayecto escolar. Además de que produce

un conocimiento académico en el que la realidad cotidiana aparece desdibujada, a base de informaciones y saberes aparentemente desideologizados y descontextualizados de la realidad y que son percibidos por los alumnos y alumnas con una única finalidad, la de servir para superar las barreras consideradas necesarias para pasar al curso o etapa siguiente. En la mayoría de las ocasiones no se contempla este conocimiento como un requisito e instrumento para entender, analizar, reflexionar y actuar en esa realidad cotidiana y problemática en la que viven los estudiantes.<sup>67</sup>

La noción de un tronco común para todos los subsistemas conlleva, de hecho, la necesidad de acuerdos básicos sobre qué educación impartir, a quiénes y cómo en la que subyacen una concepción instrumentalista de la escuela, “con metas a corto plazo excluyendo otro tipo de objetivos más amplios que son los que dan coherencia y unidad al proceso educativo [y] que condiciona una forma de pensar y organizar el desarrollo de la enseñanza y de la educación.”<sup>68</sup>

La definición del núcleo básico del aprendizaje solo se entiende dentro de la hegemonía de poderes- saberes. Con la creación de programas maestros por parte de la Secretaría de Educación Pública se centralizó el axioma educativo y se descentralizó su aplicación, puesto que el Acuerdo 77 daba flexibilidad y libertad a los centros educativos a elaborar sus propios planes, pero éstos debían ajustarse a los programas maestros. Esta aparente contradicción entre descentralización y centralización de las decisiones fue estudiada por Thomas Popkewitz en relación con las reformas educativas en Estados Unidos para explicar

<sup>67</sup> Jurjo Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Ediciones Morata, 1996, p.109.

<sup>68</sup> Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.145.

que ambos procesos no se oponen, sino que se condicionan mutuamente. Descentralizar la aplicación de las medidas y la administración escolar sólo es posible en función de que existe una centralización previa de las normas y de la epistemología.<sup>69</sup>

La centralización de sistemas, reglas y relaciones de una racionalidad específica hace posible la validación y reproducción de parámetros de verdad, científicidad y la invalidación de otros. Esta normalización de reglas de conocimiento y distribución diferenciada del mismo como condición de todo sistema educativo estatal, permite la flexibilidad en los procedimientos y aplicaciones locales, pues responden implícitamente a un marco epistemológico previo<sup>70</sup> que, sin embargo, también permanece y cambia en constante interrelación con su contexto sociohistórico.

Desde esta estructura epistemológica de largo alcance es posible también analizar los cambios en los lenguajes y las configuraciones discursivas desde las que emergen algunos temas y conceptos por encima de otros. En el periodo específico que estamos revisando se dieron cambios significativos en la estructura económica del país y de la región, que eventualmente influirían para configurar el discurso educativo de manera distinta. Con la sucesión presidencial de 1982, si bien se podría decir que el nivel medio superior mantuvo la inercia del enfoque del Congreso de Cocoyoc, también es cierto que se sentaron las bases para la introducción plena de la visión neoliberal en la década siguiente.

En la enseñanza de la Historia esto se va a expresar con la sustitución del materialismo histórico por otros enfoques historiográficos, así como la progresiva disminución de los contenidos teóricos y algunos temas relativos a los movimientos sociales. Pero esto es tema del siguiente apartado.

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) la educación no recibió la atención de las dos administraciones anteriores, en gran medida por la drástica reducción al gasto público y el cambio en el papel del estado en la organización económica del país. Aunque el gasto educativo de 1982 a 1987 bajó de

<sup>69</sup> Thomas S. Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas: El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, 2000, pp. 181 y 182.

<sup>70</sup> Popkewitz habla de la "epistemología social" para resaltar las relaciones ente el saber y sus relaciones institucionales que se producen en los marcos históricos. "Es una teoría del conocimiento en cuanto teoría histórica de la sociedad y de la individualidad", *vid* Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 43.

3.9 a 2.6 del PIB<sup>71</sup> se conservó discursivamente la prioridad de “promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y a los bienes culturales, deportivos y de recreación y mejorar la prestación de los servicios relacionados con la educación.”<sup>72</sup>

Aunque si hubo cambios y ajustes, estos no fueron estructurales. Los programas fundamentales del sexenio consistieron en continuar con la descentralización y regionalización de la educación básica; la formación de maestros y su profesionalización; la integración de proyectos entre universidades para formar un sistema nacional universitario; el establecimiento de un sistema nacional de investigadores; mejoramiento de los libros de texto de la educación básica; introducción de sistemas electrónicos para la educación; el Programa Nacional de Bibliotecas y el Programa Cultural de las Fronteras.”<sup>73</sup>

Para la educación media superior la prioridad siguió siendo la formación técnica y para el trabajo, como lo escribió en su libro publicado en 1982 el que sería el secretario de Educación Pública del sexenio, Fernando Solana: “el problema de hacer a los hombres más productivos es fundamentalmente un problema de educación, se pondrá en el centro de nuestras preocupaciones la formación de habilidades- la educación para el trabajo y en el trabajo- pero nunca sin desvincular la formación técnica del proceso de maduración integral de la persona”.<sup>74</sup> En el mismo texto expuso sus proyecciones sobre lo que tendría que ocurrir con la matrícula en los años siguientes:

<sup>71</sup> Patricia Safa y Eduardo Nivón, “La educación y el Tratado de Libre Comercio”, en Guevara Niebla y Néstor García Canclini, coordinadores, *La educación y la cultura ante en Tratado de Libre Comercio*, México, Nueva imagen, 1992, p. 52.

<sup>72</sup> “Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988”, citado en Santiago Alfredo Salas de León, “Planeación y política educativa del Estado Mexicano”, Tesis de maestría en Enseñanza Superior, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1989, p. 96.

<sup>73</sup> El Programa Cultural de las Fronteras, en consonancia con la reivindicación de elementos nacionalistas en la época, buscó “preservar y promover las distintas manifestaciones de nuestra cultura en las áreas fronterizas, con la finalidad de fortalecer la conciencia de nuestra soberanía e identidad nacionales”. *Vid Acuerdo que crea la Unidad del Programa Cultural de las Fronteras, adscrita a la Subsecretaría de la Cultura de la Secretaría de Educación Pública*, disponible en [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco\\_normativo/A11.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/A11.pdf). Para los programas sexenales en materia educativa véase Miguel de la Madrid, *Cambio de rumbo, Testimonio de una presidencia: 1982-1988*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 309.

<sup>74</sup> Fernando Solana, *Tan lejos como llegue la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 122.

...habrá de crecer mucho más rápidamente que la matrícula del bachillerato, la de las carreras técnicas terminales de nivel medio si se quiere responder a las necesidades sociales y productivas reales del país. Al terminar el siglo, los estudiantes de carreras técnicas de nivel medio deberán pasar de más de 200 mil que hay actualmente a 3.1 millones. Los bachilleres, en cambio, si se ha de evitar la formación de profesionales de nivel universitario para la desocupación y la frustración consecuente, pasarán de 1.1 a 2.3 millones.<sup>75</sup>

En términos generales, durante estos doce años el bachillerato mexicano se orientó sobre todo hacia la formación técnica para responder a la política económica y social en dos sentidos: de manera explícita con la capacitación laboral para los jóvenes y de manera tácita normando las relaciones sociales y económicas en la distribución inequitativa de las oportunidades, del trabajo y del acceso al conocimiento de manera diferenciada para quienes acceden a las distintas modalidades.

Problemas como la baja eficiencia terminal y los problemas de cobertura y bajo rendimiento causaron contradicciones y tensiones que se expresaron constantemente al interior de los cuerpos docentes y estudiantiles. En este periodo de transición los procesos de cambios curriculares buscaron mejoras en la enseñanza y el aprendizaje, aunque con resultados disímolos, como se verá en adelante.

#### [Preludios de cambio en el CCH: las Orientaciones Básicas para la unificación de los programas, 1979-1980](#)

Una vez concluido de manera abrupta el rectorado del Dr. González Casanova también se vio interrumpido su proyecto democratizador de la Universidad. Su sucesor, el doctor Guillermo Soberón (que hasta entonces se había desempeñado como Coordinador de Investigación Científica) ocupó la rectoría de la UNAM en el periodo de 1973 a 1980 bajo dos grandes premisas que fueron el restablecimiento institucional y la reforma académica.<sup>76</sup>

<sup>75</sup> *Ibidem* p. 199.

<sup>76</sup> Roberto Rodríguez Gómez, coord., *El siglo de la UNAM: Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM, 2013, p. 60

Soberón privilegió un enfoque administrativo, tecnicista que buscaba simultáneamente la desactivación de los movimientos estudiantiles y la contención del sindicalismo, lo que generó, sobre todo, en los últimos años de su administración, un ambiente de tensiones y pugnas internas.

Por un lado se dio un impulso a la planeación basada en estándares técnicos que respondían a la política educativa federal. Por otro lado, el esquema universitario se aproximó más a la dinámica del mercado internacional cuando se privilegió la labor de investigación como la actividad más crucial de la Universidad, subordinando las licenciaturas a los Institutos y Centros de Investigación, que recibieron la mayor cantidad de recursos.<sup>77</sup>

Los asuntos académicos y de planeación curricular del CCH en este periodo no pueden desligarse del contexto político por el que atravesaba la Universidad. A raíz de la política de contención de la ofensiva sindical, que implementó el rector, se congelaron las convocatorias para concursos de oposición lo que dificultó la profesionalización docente. Para 1980 cuando estaba en marcha el intento de unificación de programas de estudio, el 95% de los maestros del bachillerato estaba contratada como profesores de asignatura interinos y solo el 2.5% en la figura de profesores de carrera.<sup>78</sup>

Las tensiones políticas al interior de los planteles del Colegio estuvieron relacionadas también con estas promociones individuales y selectivas que excluían a la mayoría de los profesores contratados.

A partir de los años ochenta casi todos los funcionarios fueron profesores del Colegio lo que contribuyó a institucionalizar y legislar sobre las formas de relación y las prácticas académicas, pero también fue visto como una manera de integrar a los grupos de presión o suprimirlos, como un aumento de la burocratización y homogeneización de las líneas de acción y centralismo en la toma de decisiones, que desmantelaba formas autogestivas que habían implementado las distintas Academias.<sup>79</sup>

<sup>77</sup> Alma Maldonado, "La UNAM ante los movimientos de fin de siglo: Neoliberalismo, neoconservadurismo y nueva derecha", tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1997, p.59

<sup>78</sup> Rollin Kent Serna, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva imagen, 1990, p. 32.

<sup>79</sup> Georgina Carmen Rodríguez Uribe, *CCH, proyecto y realidad*, tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1994, p. 88.



Desde la perspectiva de la Universidad, el mayor y más recurrente problema para el Colegio desde su creación fue la ausencia de planes y programas oficiales que regularan las prácticas docentes y los contenidos, lo que ocasionaba la dispersión de métodos, enfoques y temas:

La inseguridad que provoca en los alumnos no saber a ciencia cierta a qué programa atenerse para la presentación de los exámenes extraordinarios, tampoco permite la racionalidad en un plan de adquisiciones adecuado para el acervo de las bibliotecas de los planteles, limita las posibilidades de planeación de cursos de actualización para los profesores y las posibilidades de hacer evaluaciones comparativas en la eficiencia terminal de cada asignatura, generación, turno y plantel.<sup>80</sup>

En 1979 el CCH hizo una recopilación de los temarios y programas mejor elaborados y más utilizados, de manera que pudiera editarse una versión que representara suficientemente bien lo que se estaba enseñando en las aulas. Esta publicación ofreció versiones más homogéneas que agrupaban elementos comunes de los que se utilizaban en ese momento.<sup>81</sup> En el caso de la materia de Historia esta compilación muestra la pervivencia del enfoque marxista y la inclusión de algunos elementos para sistematizar la evaluación que antes no se habían tomado en cuenta.

La compilación de estos programas fue un primer paso para la reforma curricular de 1996 en la que finalmente se elaboraron programas únicos para todo el subsistema. Esta iniciativa de la UNAM de establecer programas únicos fue también un paso hacia la centralización de las normas y la epistemología, como ocurrió con la implementación del Tronco común para el bachillerato.

El 10 de marzo de 1979 se acordó iniciar el proceso de revisión y actualización de los programas de estudio, con base en “orientaciones básicas”, entendidas como el por qué y el para qué de cada asignatura ubicada en un área y un semestre concretos. El proceso constaría de cuatro etapas que culminarían con

<sup>80</sup> David Pantoja, *Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior*, Cuadernillo de la Coordinación del CCH, AHCCCH, s/c, 1979.

<sup>81</sup> *Programas. Documento de trabajo*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección de la Unidad Académica de Bachillerato, 1979. Este documento se analizará con más detalle en el último apartado de este capítulo.

la elaboración de cuatro documentos mínimos para cada asignatura: orientación básica, programa básico, guía de estudios y uno o varios programas indicativos.

La coordinación del Colegio dio a conocer un documento base convocando a los profesores a integrarse a los trabajos, y puso como fecha límite para concluirlos el 29 de agosto de 1980,<sup>82</sup> bajo la consideración de que:

La formulación e implantación de planes de estudio constituye una de las más altas manifestaciones de los principios rectores de la universidad: la autonomía y la libertad de cátedra e investigación. Los planes y programas deben ser estrategias de enseñanza- aprendizaje relativamente permanentes; (...) conviene que la universidad ofrezca planes de estudio alternativos, suficientemente claros en su especificidad y diferencias con relación a otros planes y convenientemente articulados.<sup>83</sup>

La iniciativa de establecer contenidos mínimos provocó múltiples reacciones en los profesores y en las academias. Para el caso específico del área Histórico-Social, en el Archivo Histórico del CCH y en la publicación Cuadernos del Colegio se conservan algunos documentos sobre la discusión al respecto, que estuvo permanentemente relacionada con las pugnas políticas e ideológicas al interior de los planteles.

Para algunos grupos y profesores la proposición de establecer programas oficiales de la institución era una imposición autoritaria que atentaba contra la libertad de cátedra y el espíritu de investigación del profesor. Para otros, era la oportunidad de realización del proyecto académico en sus dimensiones de innovación y transformación universitaria y social,<sup>84</sup> probablemente porque establecer programas oficiales implicaba llevar al ámbito de la planeación curricular las premisas del Modelo Educativo del Colegio con el aprender a aprender, a hacer y a ser, y con eso, se podría dar certeza y orientación a la práctica docente.

<sup>82</sup> Ernesto García Palacios, "El Proceso de Revisión y actualización de los programas", en *Cuadernos del Colegio* número 5, octubre- diciembre 1979, p. 12, disponible en <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/index?anio=1980&yt2=Buscar>, consultado en septiembre de 2017,

<sup>83</sup> "Proyecto de Lineamientos para el proceso de revisión y actualización de los programas de las asignaturas que integran el plan de estudios del bachillerato, sometido a la consideración de los consejos académicos por área, elaborado en el marco de las conclusiones generales del Congreso de Docencia Universitaria en octubre de 1979" en *Gaceta UNAM* número 73, volumen III, 15 de octubre de 1979.

<sup>84</sup> Rafael Alfonso Carrillo Aguilar, "Acerca del proceso de revisión, actualización y unificación de Programas", en *Cuadernos del Colegio*, *op. cit.*, p.21.

Nicolás Velázquez, un profesor del Plantel Naucalpan lo expresaba así en un artículo publicado en la revista *Cuadernos del Colegio*: “Es indispensable que no nos detengamos en la simple formalidad de unificar programas... percibimos la responsabilidad histórica que el momento de la evolución social, económica y política de nuestro pueblo exige a nuestra actividad pedagógica: queremos positivamente una superación en el rendimiento escolar de la Universidad.”<sup>85</sup>

En un segundo texto<sup>86</sup> el profesor Rogelio Arenas recordaba que los programas de estudio deberían reflejar la idea de que el conocimiento no puede separarse de la práctica, la teoría y la transformación social o práctica revolucionaria, de acuerdo con las *Cinco tesis filosóficas* de Mao-Tse-Tung.<sup>87</sup>

Otro ejercicio de discusión sobre orientaciones básicas, realizado en el plantel Vallejo en julio de 1980, sugirió conservar al materialismo histórico como método de análisis y dejar a en manos de los maestros la decisión sobre los contenidos, además de incluir la discusión laboral en la académica.<sup>88</sup>

Por otro lado, en un documento sin fecha, firmado por el Movimiento Socialista de Acción Sindical puede leerse otra postura en este sentido:

Las orientaciones básicas no son sólo un esfuerzo de sistematización, sino, sobre todo, un paso de avance en la política reaccionaria de los personeros de la burguesía en las universidades. Por ello es necesario utilizar esta coyuntura para elaborar una alternativa de los trabajadores y estudiantes. Creemos que una posibilidad es plantear un proyecto académico, consecuente con los principios del CCH, que implique la modificación de las condiciones laborales, por ejemplo: un sistema modular de investigación que requiere de plazas de medio tiempo y de tiempo completo.<sup>89</sup>

<sup>85</sup> Nicolás Velázquez, “¿Es la unificación de Programas un atentado a la libertad de cátedra?”, en *Cuadernos del Colegio*, *op. cit.*, p. 35.

<sup>86</sup> Rogelio Arenas Monreal, “A propósito de orientaciones básicas”, *Cuadernos del Colegio*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>87</sup> Las Cinco tesis filosóficas de Mao- Tse-Tung forman parte del pensamiento del líder la China comunista, quien se convirtió en un referente para algunas corrientes del marxismo militante que tomaron fuerza en México en los años sesenta y setenta.

<sup>88</sup> Relatoría de las reuniones sobre orientaciones básicas, CCH, UACB, Plantel Vallejo, sección de Historia, julio de 1980. Proceso de revisión y actualización de programas, 1980. Caja sin identificación, expediente 40, s/fs.

<sup>89</sup> Proceso de revisión y actualización de programas, 1980. Mecanografiado, Caja sin identificación, expediente 27, s/fs. Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Poco tiempo después, otro artículo publicado por el profesor Jesús Maza Álvarez detalló el fin del proceso de unificación lamentando la oportunidad de la institución de contar con programas oficiales que permitieran integrar los avances didácticos y de contenidos, debido a múltiples problemas entre los que destacó las pugnas políticas de profesores y trabajadores, la falta de seguimiento de las autoridades al proceso y la ausencia de un análisis previo y diagnóstico.

Para finales de 1980, cuando se publicó este texto en los *Cuadernos del Colegio*, el profesor afirmaba que “no hay reuniones en ningún plantel que permitan de manera optimista pensar que el proceso está vigente, es más, a muchos de los profesores se nos ha olvidado por completo qué es un documento de orientaciones básicas. No se necesita ser pesimista para concluir en este momento que la iniciativa de unificación de programas ha fracasado.”<sup>90</sup>

En el siguiente cuadro se sintetizan las propuestas de profesores realizadas en el marco de la discusión sobre las orientaciones básicas, junto con un planteamiento institucional que en 1986 retomó la discusión. Lo que interesa destacar es que las propuestas de los profesores mantuvieron el énfasis en el materialismo histórico e incluso, algunos lo radicalizaron.

En la primera columna se insiste en el papel crítico y transformador de la Historia al mismo tiempo que se reconocen leyes universales y la perspectiva de la historia total. La propuesta de la profesora Ana Ortiz Angulo puede tomarse como una posición intermedia. Estaba a favor de la unificación de programas, pero como oportunidad de mantener y consolidar los mismos contenidos, “poniendo énfasis en el método histórico científico, o sea, el Materialismo Histórico, y la historia de México con cuatro contenidos indispensables para lograr lo que habíamos llamado conciencia crítica y transformadora de la realidad.”<sup>91</sup>

<sup>90</sup> Jesús Maza Álvarez, “Programas unificados, ocho meses después”, en *Cuadernos del Colegio* números 8 y 9, junio-diciembre 1980, p. 98, consultado en septiembre de 2017, disponible en <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/19>

<sup>91</sup> Ana Ortiz Angulo “Las materias de Historia de los cuatro primeros semestres del plan de estudios del Bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Réplicas presentadas al documento base: Una hipótesis del por qué y el para qué del bachillerato a partir del concepto de cultura básica y de la experiencia del CCH y en torno a la temática del evento*, Tomo 6, septiembre de 1982, UNAM, pp. 1387-1389

La segunda columna muestra el trabajo del “Primer encuentro de profesores del plantel sur”<sup>92</sup> en el que se propuso un currículo alternativo a las orientaciones básicas a partir de las siguientes consideraciones:

El profesor como trabajador y como docente, incidirá en la lucha de clases en el espacio académico, promoviendo en los alumnos una actitud crítica para lo cual es necesario romper el esquema teorista de la enseñanza de la historia y rebasar las técnicas que fomentan la memorización y poner el acento en el aprendizaje de los alumnos, para lo cual es necesario modificar los programas de estudio en función de las necesidades de aprendizaje. El método de análisis será el del materialismo histórico, (...) la problemática será establecida por las condiciones reales de vida en la fábrica, el barrio y el campo, constituyéndose así un nexo entre estos y la escuela(...) En el fondo de todos los problemas académicos, subyacen las condiciones laborales, porque son objetivamente inseparables.<sup>93</sup>

Esta propuesta puede considerarse como un intento de aplicación del método del materialismo histórico en su concepción más simplista y ortodoxa, con una orientación ideológica explícita hacia la izquierda, aunque también desde una visión reduccionista.

Finalmente, la tercera columna, que sintetiza la propuesta institucional, destaca porque mantiene el concepto de capitalismo como eje analítico para la materia, así como el énfasis en la Historia social y económica, no obstante, propone trascender la visión marxista de la Historia.

---

Cuadro 2. Propuestas en torno a las Orientaciones básicas para la unificación de programas en el CCH

<sup>92</sup> La minuta de la reunión da cuenta de la asistencia de 15 profesores, que representaban el 18% de la Academia del área Histórico- Social, *Vid.* “Resoluciones del Primer Encuentro de Profesores de Historia del CCH, Plantel Sur”, Proceso de revisión y actualización de programas, 1980. Caja sin identificación, expediente 27, s/fs.

<sup>93</sup> *Ibid.*

Ana Ortiz Angulo, plantel Naucalpan <sup>94</sup>	Reunión de profesores del plantel sur en Cocoyoc, Morelos. <sup>95</sup>	Modelo curricular para el bachillerato del CCH <sup>96</sup>
<b>Historia Universal y Moderna</b>  Que incluya tanto los hechos históricos, como las ideas que sobre esos hechos y la historia en general van produciéndose hasta mediados del s. XIX, cuando al mismo tiempo que se consolida el proletariado como clase social, aparece la filosofía del materialismo dialéctico.	<b>Historia I o Universal</b>  Identificar el procedimiento de investigación histórica. Describir las fuentes de información histórica presentes en el entorno inmediato Identificar y ordenar las categorías básicas del materialismo histórico Desarrollar una investigación descriptiva y monográfica de una zona industrial (una fábrica) Establecer el origen general de la industria y en particular de la descrita.	Asumir la historia como ciencia central del área y mantenerla abierta a las aportaciones de las Ciencias Sociales iniciar el estudio de la historia con la aparición del capitalismo y llegar al análisis de los temas actuales y Teoría de la historia en el cuarto semestre como una síntesis metodológica.
<b>Historia Universal Contemporánea</b>  Los hechos y las ideas sobre los hechos, desde mediados del s. XX hasta nuestros días, desarrollando las principales aportaciones del Materialismo Histórico. De esta manera el alumno comprende las condiciones históricas concretas y los antecedentes teóricos del marxismo, al mismo tiempo que asimila las principales leyes del desarrollo histórico y adquiere un instrumental para analizar al siglo XX con base a las leyes propias del capitalismo.	<b>Historia II o México I</b>  Describir las características políticas y económicas de una determinada zona rural. Clasificar la descripción según las categorías del materialismo histórico Establecer las clases sociales existentes Establecer las relaciones de poder existentes en ese lugar Establecer sus orígenes Escribir un reporte sobre el proceso de investigación efectuado	Insertar la enseñanza de la historia de México en el contexto mundial (historia universal) de modo que se presente un solo cuerpo temático de historia I a IV o bien, establecer como eje de los cuatro semestres la historia social y económica de México e insertar en ella el contexto mundial y aplicar en estas dos alternativas el instrumental metodológico a lo largo de los cuatro semestres
<b>Historia de México I</b>  El alumno examinaría la historia de su país, desde sus antecedentes más remotos hasta finales del porfiriato. Para esta tarea ya contaría con un acervo de datos que le permitieran considerar a México dentro de una totalidad universal, con las características propias de su desarrollo desigual y con un instrumental teórico para no solo asimilar los hechos sino para reflexionar sobre ellos de manera crítica y transformadora.	<b>Historia III o México II</b>  Identificar las formas de explotación en una industria seleccionada Establecer las medidas defensivas adoptadas por los explotados Identificar los orígenes de la industria y de las organizaciones proletarias Explicar el desarrollo de la lucha de clases en la zona seleccionada Escribir un ensayo sobre el desarrollo de la lucha de clases y el papel del estado en el lugar escogido.	Trascender la hegemonía del marxismo concebido como el único método de trabajo en las disciplinas histórico- sociales.

<sup>94</sup> Aunque este texto fue publicado en 1982 entiendo que la propuesta fue realizada en el marco de la discusión de 1980, Véase Ana Ortiz Angulo, *op. cit.*, pp. 1381-1389.

<sup>95</sup> Resoluciones del Primer Encuentro de Profesores de Historia del CCH, *op. cit.*

<sup>96</sup> Modelo curricular para el bachillerato del CCH, 16 de abril de 1986, 38fs. Fondo CCH, Ramo Dirección UACB, Serie Proceso de Revisión del plan y los programas de estudio 1988-1997, exp. 10, 38 fs., f. 16. Este documento forma parte del documento base de las orientaciones básicas.

<p>Historia de México II.</p> <p>Los antecedentes universales, los antecedentes nacionales y el instrumental teórico permiten al alumno situarse dentro del medio desde 1910 hasta ahora, es decir, en su realidad histórica, que esperamos se le presente comprensible con su propia lógica interna, universal, pero al mismo tiempo rica en sus determinaciones concretas.</p>	<p>Historia IV o Teoría de la Historia.</p> <p>Describir de una zona urbana o rural seleccionada, las características culturales manifiestas: lenguaje, música, formas de convivencia, relaciones afectivas, Efectuar un sondeo informal acerca de la concepción de la vida y el mundo que tenga la población en esa zona  Identificar y resumir las corrientes de la filosofía, así como las concepciones más representativas de la historia y la teoría científica de la historia  Hallar elementos filosóficos estratificados en el lenguaje de los habitantes de la zona y elaborar una descripción de los mismos- nivel hipotético  Seleccionar una concepción coherente y sistemática de la filosofía de la historia para contrastarla con los elementos del sentido común obtenidos -nivel comprobatorio.  Explicar las relaciones entre la concepción seleccionada, las opiniones vivas y las condiciones materiales de vida de las personas estudiadas- nivel explicativo.</p>	<p>Establecer como estrategia fundamental del área la del taller o seminario  Cuatro horas semanales en 2 sesiones de 2 horas cada una</p>
--	---	--

Debido a que la iniciativa de establecer orientaciones básicas y programas únicos de materia fracasó, a partir de 1979, con la publicación de la compilación de programas es posible inferir lo que ocurría con las asignaturas que entonces eran obligatorias para los primeros cuatro semestres: Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México I y II y Teoría de la Historia.

La información consignada en estos programas (tablas 3,4 y 5) refleja que los profesores consideraban indispensable el acercamiento de los alumnos a los autores clásicos y a las fuentes hemerográficas, pues se recomienda “la lectura comentada de páginas de Moro, Descartes, Marx o Maquiavelo; de Sieyes o de Bodino, así como la de textos y manuales pueden presentarse para comprender épocas, precisar conceptos o fomentar debates en búsqueda de explicaciones satisfactorias”

Los programas mantienen como conceptos ejes algunos como: modos de producción, lucha de clases, dependencia, nacionalismo y colonialismo cultural, burguesía empresarial y sistema de trabajo, entre otros.

Retoman la postura de pensamiento crítico para la transformación social cuando se afirma que “es intención del Colegio adentrar a sus alumnos en el

dominio de un conocimiento científico y transformador de las relaciones sociales” y de manera simultánea se hace alusión al ejercicio crítico para el análisis de la información, pero asociado siempre a una idea de experiencia y práctica social, pues plantea “someter a confrontación los intentos de interpretación de los hechos históricos y buscar explicaciones que satisfagan y puedan transferirse como experiencia a otras situaciones”; “la experiencia de buscar explicación, de someterla a prueba, de corregir los planteamientos teóricos con la verdad que impone la práctica y de corregir la acción práctica por el uso de la razón es el único camino para dominar el método de análisis histórico- social.”

En este mismo orden de ideas se establece que el estudiante “comprenderá la necesidad y posibilidad de un análisis científico de la historia como condición para entender la situación actual y orientar acciones futuras”, con lo cual, los programas publicados en 1979 se adscriben a la definición del del conocimiento histórico como producto de la razón en constante superación, y su función social como orientador de una práctica siempre perfectible. Por lo anterior, puede decirse que en este periodo la materia de Historia en el CCH continuó sobre la base *razón- crítica- emancipación e historiografía*, que se explicó en el capítulo primero de esta tesis.

En cuanto a los contenidos de las asignaturas de Historia de México I y II se puede observar una perspectiva teleológica que contempla procesos históricos inconclusos o contradictorios, cuando se dice que el estudiante “comprenderá el proceso mexicano del siglo XIX como una búsqueda no plenamente lograda por resolver las contradicciones internas y aprovechar las externas, para hacer del país una nación moderna e independiente.”

En un siguiente punto, el temario refleja una relación con la realidad en la que se estaban operando los programas, pues establece que “México se desarrolla a través de contradicciones que, inicialmente se manifiestan en la revolución, expresándose después en las diferentes luchas sociales y políticas en el transcurso del siglo XX. Es decir, se incluyen las luchas contemporáneas como objetos de estudio que, como se mencionó antes, en este periodo se estaban desarrollando en Latinoamérica, aunque si bien no en la misma magnitud de la década de los sesenta, seguían manteniendo la presencia de la izquierda y la influencia del marxismo en el ambiente político.



En el caso de estos programas del CCH puede observarse también cierta autonomía con respecto a los lineamientos oficiales en cuanto a la celebración de valores nacionalistas e identitarios.

Finalmente, la influencia de la Tecnología Educativa en estos documentos es poco visible. La pretensión de sistematizar la planeación y las prácticas de enseñanza solamente se expresa en las sugerencias generales de realizar evaluaciones de distintos tipos y en distintos momentos y de una variedad de recursos didácticos como “esquemalizaciones gráficas, cuadros sinópticos -tanto para resumir y ordenar la información como para efectuar análisis- o las tablas cronológicas que puedan preparar los equipos de alumnos.”

En las siguientes páginas estos elementos podrán contrastarse con lo que ocurrió en el Colegio de Bachilleres y en las décadas posteriores.

### Reforma curricular en el Colegio de Bachilleres y el Tronco común, 1982-1983

Los antecedentes de la elaboración de planes y programas de estudio para el Colegio de Bachilleres se remontan a junio de 1975 con la creación del Centro de Planeación y Evaluación, encargado del diseño, revisión e investigación para el mejoramiento de los planes de estudio,<sup>97</sup> pero la reforma curricular ocurrió hasta 1983.

Durante este periodo es posible suponer que los profesores utilizaron el texto del historiador Lothar Knauth *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea*, editado en 1976 por la ANUIES, como parte del Programa de Desarrollo del Ciclo Superior de la Enseñanza Media y el Programa Nacional de Formación de Profesores.<sup>98</sup>

<sup>97</sup> Gracias a la Relatoría de los trabajos del Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular, escrita por Pablo Medina en octubre de 1988, podemos conocer los detalles del proceso de modificación curricular del Colegio en 1981-1983 que adoptó el tronco común del bachillerato. Otras fuentes de información importantes son las tesis sobre planeación curricular de Juan Manuel Robredo Uscanga e Ismael Loza Ramos, quienes durante el periodo de la reforma fueron analistas del Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular del Colegio de Bachilleres, y en las que documentaron la estrategia seguida para la reforma curricular, bajo la asesoría de Miguel Ángel Báez, quien desde entonces ha desempeñado distintos cargos administrativos en el Colegio.

<sup>98</sup> Este texto propone 12 módulos temáticos que se subdividen en 101 subtemas de los cuáles los profesores podrían elegir o combinar según las necesidades del grupo. Lothar Knauth, *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Semestre I, Programa Nacional de Formación de Profesores*, ANUIES, 1976.

En mayo de 1982 hubo una iniciativa interna de elaboración de planes de estudio por parte del Centro de Evaluación y Planeación Académica del Colegio de Bachilleres. Se trataba de una propuesta para la modificación curricular a partir del trabajo con la comunidad del Colegio de Bachilleres, que incluía una etapa de diagnóstico y obtención de información, y otra de evaluación y retroalimentación. La materialización de una reforma de este tipo hubiera dado pie a una autonomía curricular del Colegio y la definición de su identidad propia, sin embargo, el proceso fracasó.

Para la primera etapa se elaboró una “Encuesta- Propuesta”, que consistía en cincuenta cuartillas de preguntas dirigidas a los profesores sobre los objetivos, unidades, temas, subtemas, actividades sugeridas y recursos didácticos de los programas de asignatura. Es interesante ver lo que ocurrió con esta encuesta porque habla de lo intrincado del proceso, las trabas burocráticas, los vacíos en la información y la preparación que hacían que, en el Colegio de Bachilleres, las actividades en torno a la planeación fueran lentas y fragmentadas.

La convocatoria para participar en la Encuesta- Propuesta se publicó el 2 de enero de 1980 y se les solicitaba a los profesores devolverla contestada a más tardar el 18 de enero, pero pronto se vio lo complicado de la tarea. Queda registro de una reunión de los subdirectores de plantel con funcionarios de la Dirección General en la que solicitan un glosario de los términos usados en la encuesta y la ampliación del plazo para contestarla hasta marzo. Según el Informe de actividades de la Dirección General de ese año hasta diciembre el análisis de los resultados aún no se daba por concluido.

Para la siguiente etapa se formaron cuatro comisiones de profesores para estudios y análisis del plan de estudio del Colegio y de otras instituciones del nivel medio y su continuidad con los del nivel superior. Desafortunadamente no se ha encontrado la información producida por estas comisiones, pero en la Relatoría de los trabajos del Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular<sup>99</sup> hay pistas de lo engorroso del proceso, por ejemplo, por la cantidad de formatos que se elaboraron para establecer procedimientos para construir las comisiones, criterios para seleccionar a los profesores, documentos con propuestas de incentivos para los aspirantes a ingresar a las comisiones, formatos para solicitudes de

<sup>99</sup> Pablo Medina Mora, *Relatoría de los trabajos del Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular*, México, Colegio de Bachilleres, octubre de 1988, mecanografiado.

ingreso, instructivos para el registro de las solicitudes y para valorar las solicitudes.

En noviembre de 1980 se aceptaron 84 profesores como aspirantes a ingresar a las comisiones. En enero de 1981 se prepararon los primeros tres números del Primer Boletín Informativo que daría cuenta de los avances del proceso, pero, de acuerdo con la relatoría, éstos nunca se publicaron.<sup>100</sup>

En junio de 1981 apareció el Marco de Referencia del Programa de Análisis y Desarrollo Curricular en el que se bosquejaba una metodología para el diseño curricular. En noviembre por fin salieron los resultados generales de la Encuesta- Propuesta y con ellos “se elaboró un cuadro del diagnóstico del plan de estudios (...) ininteligible excepto para quienes lo elaboraron, pero que señalaba elementos para la formulación de un nuevo plan de estudios”.<sup>101</sup>

A partir de esto se elaboró una propuesta más sólida que buscaba ser un modelo educativo generalizable a nivel nacional, en la que se redefinían las áreas de formación y se proponían los contenidos de nuevas materias de la siguiente manera:<sup>102</sup>

Cuadro 3. Propuesta de un Nuevo Plan de Estudios para Bachillerato

ÁREAS DE FORMACIÓN	DESCRIPCIÓN	MATERIAS
Básica	Habilidades básicas (metodología y comunicación) para enfrentarse con la información de diversas disciplinas. Semestres 1 y 2	Taller de Expresión Oral I y II, Taller de Redacción I y II, Nociones de Lingüística, Taller de Análisis e Interpretación de la Información, Lengua Extranjera I y II en Habilidades de Comunicación Métodos de Investigación I, II y II y Métodos de Estudio en Habilidades metodológicas.
Información básica de las disciplinas (matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades)	Una vez que el alumno ha adquirido habilidades fundamentales de comunicación y metodología y que posee una actitud de participación e iniciativa propia, está en condiciones de enfrentarse con las diversas disciplinas en los semestres 3 y 4	Matemáticas I, II, III y IV, Física I y II, Química I y II, Biología, Ciencias de la Tierra y Ecología en Ciencias Naturales, Historia Universal, Derecho mexicano, Temas de Ciencias Sociales, Historia de México, Estructura Social y Económica de México, Literatura Universal
Integración y aplicación de la información	Que el alumno pueda hacer síntesis personal del conocimiento adquirido, de manera consiente y significativa (...) a partir de la investigación, para dar soluciones tentativas a problemas planteados en el grupo. Semestres 5 y 6	Ciencias de la Salud I y II, Seminario de Problemas Internacionales, Seminario de Problemas nacionales, Seminario de Ciencias Sociales y Seminario de Filosofía

<sup>100</sup> *Íbid.*, p.10.

<sup>101</sup> *Íbid.*, p.13.

<sup>102</sup> “Propuesta de un Nuevo Plan de Estudios para Bachillerato” CEPAC, febrero de 1982,

Formación propedéutica	Serían elegidos por cada plantel a partir de los requisitos de las instituciones de nivel superior, que reciban la mayor cantidad de egresados del Colegio.	Temas Selectos de Matemáticas I y II; Temas Selectos de Física I y II, Temas Selectos de Química, Temas Selectos de Biología, Temas Selectos de Ciencias Políticas y Sociales I y II y Temas selectos de Psicología I y II
Formación para el trabajo	En 4º semestre se presentará una asignatura denominada Introducción al Trabajo para proporcionar la información necesaria para que elija el área de capacitación más afín a sus intereses. (...) Las capacitaciones se ofrecerían en 5 y 6 en cada plantel de acuerdo con un estudio socioeconómico elaborado por el mismo.	
Formación complementaria	Actividades paraescolares	Ajedrez, educación física, apreciación musical, etcétera.
Servicio social	200 horas como mínimo en los últimos semestres, cuando ya cuentan con la información suficiente para poder prestar eficazmente un servicio a la comunidad: alfabetizar, sembrar árboles, campañas de higiene, atender problemas de tránsito, etcétera.	
Programas de apoyo a la formación de los alumnos	Actividades fundamentales para la vida cotidiana y que nunca han sido abordados en la educación formal. Temas sugeridos: Nutrición, formación sexual, tecnología apropiada, administración doméstica, psicología aplicada, medios masivos de comunicación, servicios urbanos, código del ciudadano, primeros auxilios.	

Esta propuesta consideraba flexibilidad en las materias de formación para el trabajo que podrían adecuarse a las condiciones locales y un programa de servicio social para vincular los alumnos con la comunidad. Modificaba, como puede verse en la tabla, la estructura curricular por completo poniendo en los primeros dos semestres la formación en metodología y comunicación como preparación para el estudio en los siguientes semestres de las disciplinas y las optativas. La propuesta contemplaba elaborar planes y programas en el transcurso de 1982 e implementarlos a partir de febrero del 83.

La oposición a la propuesta de cambio no se hizo esperar y tanto la Secretaría General Académica, como el Sindicato expresaron su descontento. A la primera le preocupaban las posibles consecuencias laborales y financieras del posible cambio, mientras que el SINTCB opinaba que era un plan de estudios elaborado a espaldas de las comunidades de las distintas instituciones de educación media superior<sup>103</sup>

A pesar de la oposición y en un ambiente tenso la propuesta avanzó y en marzo de 1982 se llevó a cabo un curso taller previo, obligatorio y sin remuneración, en dos turnos, para los 94 profesores y personal que entrarían a la elaboración de programas. Para abril e inicios de mayo, tomaba cada vez más fuerza la postura en favor del tronco común y el cambio en la dirección general estaba

<sup>103</sup> *Gaceta Académica del SINTCB*, citada en Pablo Medina Mora, *op. cit.*, p.18.

en puerta. En esta coyuntura, se veía con mayor claridad que la propuesta anterior no sería aceptada, con el argumento principal de que su implementación era muy cara. Ante esto, quienes la impulsaban elaboraron dos versiones más, en las que bajaban el presupuesto de 117 millones en su versión inicial a 86 y luego a 36 millones.<sup>104</sup>

A pesar de que al interior del CEPAC se trabajaba con los ajustes a esta propuesta, en junio, unos días después de la emisión del acuerdo 71, el Consejo de Coordinadores Sectoriales sometió a la junta directiva del Colegio de Bachilleres la propuesta para la incorporación del tronco común al plan de estudios, desechando la primera definitivamente.

Una vez que se aceptó el Tronco Común, el 21 de julio de 1982 se pusieron en marcha los trabajos para elaborar los Programas Maestros de las materias de tronco común que sirvieron de base para el Acuerdo No. 77 de la SEP. Los once grupos de especialistas, uno por materia del tronco común con representantes del Colegio de Bachilleres, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar, Instituto Politécnico Nacional, Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Educación Media Superior, se reunieron en la Dirección General del Colegio de Bachilleres y ese mismo día la junta directiva del Colegio resolvió incorporar el tronco común al plan vigente, lo que implicaba la modificación de los programas de estudio de las diecinueve asignaturas pertenecientes al tronco común. Al respecto, la Gaceta del Colegio del 19 de julio de 1982 informó:

Es importante enfatizar que la adopción del tronco común implica un cambio radical, tanto por la orientación esencialmente formativa del currículum, como por la metodología seguida para la reestructuración y enfoque de los contenidos programáticos. El tronco común no es sólo un cambio de nombre en las asignaturas, sino una estrategia integral para la articulación, dosificación y distribución de los contenidos y procesos académicos.<sup>105</sup>

<sup>104</sup> Pablo Medina Mora, *op. cit.*, p.21.

<sup>105</sup> Gaceta del Colegio de Bachilleres, citada en *Ibid.*

A partir de ahí se elaboraron los nuevos programas de primer semestre, en agosto se impartieron los cursos de manejo de programa y en septiembre entraron en operación.

Para la elaboración de los programas de segundo semestre las comisiones trabajaron 14 semanas, hasta enero del 83 cuando inició el curso de manejo de programa, en medio de críticas y descontento de profesores y administrativos. La Relatoría da cuenta de que en más de un caso los planes de la comisión coordinadora del tronco común fueron rebasados por los comités elaboradores: estos definieron orientaciones diferentes, a veces contrarias a lo que se esperaba porque incluso lo que se esperaba no estaba claramente instituido. La falta de claridad en los objetivos y procedimientos se hizo evidente, cuando se habló de la necesidad de un programa único de planeación académica con la intención de involucrar a los profesores, para determinar la congruencia entre los fundamentos, la operación y la transformación del currículum, en virtud de los cambios en sus determinantes histórico- sociales, epistemológicos y pedagógicos.

Durante estos meses se dieron los momentos más álgidos del proceso de incorporación de tronco común porque, mientras se elaboraban los programas de tercer semestre, a nivel federal la Unidad Coordinadora de Proyectos Estratégicos elaboró el “Diagnóstico del proceso de implantación del Tronco Común en el Bachillerato” en el que se destacaban las dificultades para capacitar a los profesores y para evaluar el impacto de los programas en el aprovechamiento de los estudiantes.<sup>106</sup> Estas conclusiones, así como las continuas evaluaciones posteriores a los programas, previsiblemente tensionaron aún más a las comisiones elaboradoras al interior del Colegio, y causaron permanente conflicto entre profesores y directivos.

A mediados de 1984 cuando se elaboraban los programas de quinto semestre, se inició la evaluación de la operación de los programas del núcleo básico.<sup>107</sup> Se encuestaron a 267 profesores y a 1090 alumnos, en torno a distintos asuntos. En cuanto a la cantidad de contenidos en los programas el 41% de los profesores opinó que era excesiva, el 55% que es adecuada, el 4% que era poca. Para el 9% de los alumnos era excesiva, el 37% la consideraba adecuada y el

<sup>106</sup> *Íbid.*, p.72.

<sup>107</sup> “Proyecto de Evaluación de Programas de Estudio a través de la opinión de alumnos y profesores: estudio descriptivo”, citado en *Íbid.*, p. 74.

54% poca. En relación con el tipo de actividades de enseñanza, el 36% de los profesores reportó emplear técnicas tradicionales y el 47% técnicas no tradicionales. Para los estudiantes, el 49% reportó que sus profesores usaban técnicas tradicionales y de acuerdo con el 22%, los profesores usaban técnicas no tradicionales. Aunque la encuesta tiene un margen de error porque es de esperarse que los profesores respondieron de acuerdo con el “deber ser”, es ilustrativa de cómo se querían mostrar y cómo los percibían los alumnos.

Este ejercicio fue parte de un continuo esfuerzo de evaluación de la planeación y aplicación de los programas, para buscar una terminología más sencilla y un ámbito de aplicación más universal. A mediados de 1985 se planteó la “Estrategia para la Evaluación formal de programas de estudio” para revisar la congruencia entre las metas del nivel, de la institución, el perfil de ingreso, perfil del bachiller e intenciones de las áreas de conocimiento o capacitación.<sup>108</sup> Para llevarla a cabo se elaboró un instrumento de 134 reactivos para una revisión exhaustiva de los componentes del programa.

En total se analizaron 15 asignaturas y cinco materias en las que no se incluyó a las de Historia. Este análisis formal no fue el último que se hizo para el Colegio, pero sí, dentro de la temporalidad que delimita a este capítulo, por lo que lo que vino después se verá en los siguientes capítulos.

El proceso de modificación curricular iniciado formalmente en julio de 1982 partió de las concepciones de la tecnología educativa, que estaban en boga en aquellos años y de las que ya se habló antes.

La idea de establecer un modelo curricular como un instrumento técnico oficial que permitiría la continua revisión de los objetivos educativos, su congruencia con los parámetros educativos federales, el perfil de egreso y su aplicación, se fundamentaba en la confianza de los instrumentos estandarizados con base científica, que permitirían aplicarlos de manera universal para homologar el rumbo del nivel medio superior.

Desde esta perspectiva se entendió al currículum como método y como modelo. Como método serviría para describir y explicar las acciones de la escuela a través de sus posibles causas e interrelaciones, y como modelo, normaría los hechos educativos y arrojaría maneras de incidir para lograr un

<sup>108</sup> *Íbid.*, p.79.

funcionamiento potencialmente mejor. La función del modelo sería explicar, ordenar, estructurar las formas de apropiación del conocimiento, las interacciones entre los sujetos en el tiempo y en el espacio, bajo una concepción del conocimiento, la educación, el aprendizaje y el hombre.<sup>109</sup>

En este mismo sentido, se eligió la estrategia de reticulación para poder unificar los programas de todas las asignaturas, con base en un modelo creado por Patricio H. Daowz.<sup>110</sup> La retícula es un modelo que permite relacionar todos los elementos del programa, su secuencia, dosificación y cargas horarias; “guiar las actividades sin atomizar los contenidos dada su estructura holística, con la que se pueden contemplar las tareas específicas sin descuidar la totalidad”.<sup>111</sup> La reticulación comprende los procesos de captar, estructurar y transferir el conocimiento, organizándolo en tres niveles de análisis: estructura de la disciplina, estructura didáctica y de operación.<sup>112</sup>

En estos procesos se determinan elementos indispensables del conocimiento que deben aprender los estudiantes, se busca relacionar la estructura lógica de las disciplinas con una estructura susceptible de ser enseñada y se determinan niveles de complejidad y de aplicación.<sup>113</sup>

Como puede verse, desde el modelo de reticulación se entiende que definir la estructura didáctica de un área de conocimiento es traducir la estructura de la disciplina. De acuerdo con Ismael Loza, quien participó directamente en la reforma curricular y analizó el tema en su tesis de licenciatura, en la selección de contenidos

Es necesario contar con el apoyo de especialistas que tengan claras las ventajas y limitaciones de las corrientes explicativas de las disciplinas y puedan

<sup>109</sup> Juan Manuel Romero Uscanga, “El currículum como proceso”, *Revista de Educación Superior*, ANUIES, volumen VIII, número 51, consultado en septiembre de 2017, disponible en <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res051/txt4.htm>

<sup>110</sup> Diseñador, coordinador y administrador del “Tronco Común del Bachillerato Tecnológico” y participó en el modelado educativo y creación programática de la UAM y la UPN”, [http://virtual.cudi.edu.mx:8080/access/content/group/981e62d6-89ea-4e3e-baa1-96b45cf0a570/2007\\_02\\_15/patricio\\_daowz.pdf](http://virtual.cudi.edu.mx:8080/access/content/group/981e62d6-89ea-4e3e-baa1-96b45cf0a570/2007_02_15/patricio_daowz.pdf)

<sup>111</sup> Juan Manuel Robredo Uscanga, “Reticulación: Una estrategia para la elaboración de programas de estudio” tesis de licenciatura en Psicología, UNAM, 1983. p.134.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p.8.

<sup>113</sup> *Ibid.*, pp. 80 y 81.



optar por una de ellas, que sea la más adecuada para transferir el conocimiento en un cierto nivel educativo.<sup>114</sup>

Esta perspectiva asume la linealidad del proceso de planeación como si los contenidos de las áreas de conocimiento se tradujeran uniformemente a los objetivos de aprendizaje y luego, a su operación más adecuada para los estudiantes. Si bien se acepta que en esta labor de traducción intervienen especialistas que eligen qué es lo más relevante a enseñar de cada disciplina, la confianza en la precisión técnica y las bases científicas del proceso de aprendizaje desplaza la preocupación por el sesgo y la reificación del conocimiento, lo que significa negar su componente histórico enmarcándolo en categorías lógicas y psicológicas que evaden el carácter social de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el caso de la materia de Historia se puede ver en los programas la excesiva disgregación de los contenidos en temas, subtemas y objetivos generales y particulares de cada uno. Por ejemplo, para Historia de México, Contexto Universal I, el programa contempla 3 unidades, 10 temas y 28 subtemas, cada uno de estos últimos con su propio objetivo para el alumno.

La Tecnología educativa alimentó la tendencia a establecer unidades, centros o departamentos para abordar los aspectos técnicos de planeación y didáctica en las universidades del país y en el bachillerato, como la sistematización de datos, la aplicación de instrumentos para la rentabilidad y la eficiencia, así como para la evaluación más objetiva e inequívoca.<sup>115</sup>

En el Colegio de Bachilleres cobró gran importancia la formación de técnicos y especialistas en planeación y tecnología educativa.<sup>116</sup> El Centro de Evaluación y Planeación Académica utilizó la “reticulación” como estrategia estandarizada de programación curricular bajo la confianza de que la sistematización aseguraría la continuidad entre los planteamientos de los programas, los contenidos temáticos, la enseñanza y el aprendizaje, por medio de secuencia lineales entre objetivos generales, particulares y evidencias.

Como los procesos históricos no son unívocos ni los cambios operan siempre de manera simultánea ni coordinada, en este periodo de 1976 a 1988,

<sup>114</sup> Ismael Loza Ramos, *op.cit.*, p.53.

<sup>115</sup> Véase Ángel Díaz Barriga “La evolución del discurso curricular en México”, *op. cit.*, p.76.

<sup>116</sup> Javier Mendoza Rojas, *op.cit.*, p.19.

en el Colegio de Bachilleres coexistieron distintas posturas. De esta manera, se puede explicar la predominancia de la tecnología educativa para la planeación, al mismo tiempo que los programas de formación y actualización para los docentes del área de Historia y Antropología impartieron contenidos de economía política, materialismo histórico y desarrollo del capitalismo.

El programa consistió en un curso de 50 horas como un procedimiento para obtener la definitividad laboral, organizado en un tronco común de dos módulos y otros dos para las distintas asignaturas. Se muestran aquí sólo los correspondientes a las asignaturas de Historia Universal e Historia de México porque contribuyen a mostrar la perspectiva desde la que la institución buscó actualizar a los profesores en este periodo.

Por un lado, se concibió la actualización de los profesores a partir de la formación teórica y de contenidos temáticos en consonancia con los programas de estudio. Este programa buscó que los profesores reconocieran su actividad como “científica, dinámica y transformadora” y la concibieran en relación con el contexto social, a través de “instrumentos teóricos avanzados [que permiten] entender los problemas que plantea la realidad total por la que atraviesa el mundo, en la fase actual de su desarrollo”<sup>117</sup>

Este aspecto cambió radicalmente en los años posteriores, cuando los cursos de capacitación se centraron sobre todo en aspectos didácticos y estrategias de manejo de grupo, además de que los mecanismos de definitividad cambiaron de este enfoque de formación, al de la evaluación acotada por aspectos administrativos y burocráticos.

En segundo lugar, resalta que el tronco común es un acercamiento teórico al materialismo histórico lo que muestra la fuerza que aún tenía este enfoque al iniciar la década de los ochenta, como puede verse en la siguiente tabla:

Cuadro 4. Programa de actualización y formación de profesores: Procedimiento para obtener definitividad en el Colegio de Bachilleres, 1979.

<b>Área de Historia y Antropología</b>
--

<sup>117</sup> De acuerdo con el documento, el proyecto se elaboró tomando en cuenta la formación previa de los profesores y los programas vigentes o en proceso de elaboración en la UNAM, en la UAM, en la ENAH y en las universidades de Nuevo León, Puebla, Jalapa, Michoacán y Guerrero. *Vid, Programa de actualización y formación de profesores: Procedimiento para obtener definitividad*, México, Centro de Actualización y Formación de Profesores, Colegio de Bachilleres, 1979, p.78.

Asignaturas: Historia Universal, Historia de México y Antropología		
<b>Objetivo general:</b> Actualizar en áreas específicas, de acuerdo con las asignaturas, teniendo marcos de referencia comunes		
<b>Tronco Común</b> Módulos I y II (30 horas)	<b>Módulo I. Economía política</b>  1.1 El valor y la plusvalía 1.2 Teoría de la plusvalía y la acumulación 1.3 La circulación y reproducción del capital 1.4 Teoría de la ganancia 1.5 Teoría del Imperialismo en los clásicos del marxismo 1.6 Teorías contemporáneas sobre el imperialismo	<b>Módulo II. Materialismo Histórico</b>  2.1 El problema del método 2.2 Base y superestructura 2.3 Teoría de la lucha de clases y formación del pensamiento marxista en la historia 2.4 El estado y la lucha de clases 2.5 La teoría marxista de las ideologías
Historia Universal (10 horas)	<b>Módulo III. El capitalismo en el siglo XIX</b>  3.1 Antecedentes 3.2 La acumulación del capital en el siglo XIX	<b>Módulo IV. El desarrollo del capitalismo en el siglo XX</b> 4.1 La economía mundial a principios del siglo XX 4.2 La primera guerra mundial como una consecuencia de las contradicciones imperialistas. Países beligerantes, sus políticas económicas 4.3 El fortalecimiento de los Estados Unidos 4.4 El nuevo orden mundial y el proceso de acumulación de capital 4.5 El periodo de entreguerras 4.6 La Segunda Guerra Mundial 4.7 El crecimiento de la posguerra
Historia de México (10 horas)	<b>Módulo III. Historia del capitalismo en México en el siglo XIX</b> 3.1 Antecedentes 3.2 La Revolución de Independencia 3.3 El imperio mexicano 3.4 La formación social mexicana y su grado de consolidación 3.5 La época de la Reforma 3.6 El periodo porfirista	<b>Módulo IV. El desarrollo del capitalismo en el siglo XX</b> 4.1 La Revolución mexicana 4.2 El nuevo régimen 1917-1934 4.3 El desarrollo del capitalismo 1940-1978 4.4 Consolidación del capitalismo y bases del capitalismo monopolista del estado

Así como la formación docente, el pensamiento crítico en la Historia también tuvo características especiales en este periodo. Los programas de estudio de las asignaturas Historia de México, Contexto Universal I y II de la reforma de 1983 en el Colegio de Bachilleres, (tablas 6 y 7) en el marco del Tronco común para el Bachillerato, mantuvieron algunas similitudes con lo que se exploró en el sexenio anterior en esta institución y en el CCH.

Se mantuvo la visión de la historia total al establecer que “la intención del área Histórico- social es que los alumnos adquieran las herramientas que les permitan analizar y criticar su realidad social vista como totalidad en continuo cambio.”

El concepto del desarrollo del capitalismo permaneció como eje vertebral de los contenidos y con base en éste se establecieron temas como Características del capitalismo de libre competencia: El ensayo mexicano; La crisis estructural del capitalismo a partir de la década de los setenta; Movimientos de liberación nacional antiimperialista y Problemas del México actual, con lo que los programas fueron permeables a los acontecimientos internacionales que marcaron la época, lo que puede indicar que los profesores elaboradores y los que aplicaron el programa no permanecieron al margen de las tensiones políticas en su contexto y estaban en contacto con la perspectiva del pensamiento crítico para la transformación social enarbolado por algunos movimientos.

La polarización ideológica de la época se tomó en cuenta considerando la importancia de que “el alumno analice y explique el desarrollo del capitalismo mundial a partir de la segunda década del siglo XX, haciendo énfasis en el proceso histórico nacional y la bipolaridad de los sistemas hegemónicos (capitalismo y socialismo) a nivel mundial y su influencia en el ámbito nacional hasta nuestros días.”

Así mismo se hizo presente el concepto de pensamiento crítico como habilidad cognitiva pero específicamente asociado con la metodología de la investigación histórica pues se buscaba “que los alumnos mediante la aplicación de la metodología y técnicas adquiridas en las asignaturas antecedentes analicen y expliquen el proceso histórico en su totalidad en la época contemporánea, a fin de comprender la dinámica de la realidad nacional e internacional”. Para lograr esto se propuso como estrategia didáctica “que la historia pueda estudiarse bajo diversos puntos de vista, [dado que] profundizar en el análisis propicia la capacidad crítica del alumno”.

Se esperaba lograr un acercamiento interdisciplinario para que los alumnos “adquieran las herramientas necesarias para abordar los conocimientos de las asignaturas consecuentes en la cadena histórico- social y al término del ciclo medio- superior puedan adoptar una actitud crítica y transformadora de su realidad”. Por lo anterior, es posible afirmar que, en este caso, la enseñanza de la historia también se planteó desde la relación *razón- crítica- emancipación e historiografía*, en el sentido en que se confió en el método histórico para ofrecer conocimientos válidos para una mejor comprensión de la realidad y, por lo tanto, para promover una actitud transformadora.

## El pensamiento crítico y la tecnología educativa en los libros de texto

Para el análisis de este periodo, además de los programas, se incluye la revisión de libros de texto elaborados en la época y relacionados con alguna de las instituciones estudiadas, con el objetivo de desentrañar cómo se entendió la función social de la historia para formar pensamiento crítico.

Desde la línea del análisis crítico del discurso se buscó “la interrelación entre lo social y lo cognitivo, tratando de sacar a la luz ideologías y valoraciones que lo condicionan y explican”.<sup>118</sup>

Para establecer relaciones de procedencia del discurso histórico escolar plasmado en los libros de texto se analizó la narrativa en función de las omisiones, protagonismos, adjetivos estereotipados o sobreexposición de algunas voces, grupos o posturas, así como los calificativos a ciertas actividades o sectores.

Lo que se pretende mostrar es de qué manera empataron los contenidos y actividades didácticas de los libros de texto con los objetivos que las instituciones se plantearon para formar pensamiento crítico en la clase de Historia.

En este caso se analizó la secuencia 2 “Los novohispanos en camino de ser mexicanos,” del libro *Historia de México I*, escrito por Josefina Zoraida Vázquez para el Sistema Abierto del Colegio de Bachilleres en 1980, que compartía contenidos con el sistema escolarizado.

Si el programa de materia enfatizaba la función social del conocimiento histórico para comprender el presente y transformar el futuro, se esperaba que el libro de texto brindara herramientas para fortalecer habilidades de análisis y contrastación de información, además de bases teóricas y conceptuales para entender la realidad social. A pesar de que afirma que las “Ideas preliminares dan un panorama general de la importancia del tema que va a estudiar y de sus posibles aplicaciones en la vida práctica o de las relaciones que tiene con sus experiencias y conocimientos adquiridos” el texto no permite conectar con experiencias de aprendizaje realizadas fuera de la escuela, conocimientos previos o con perspectivas que puedan contrastarse o complementarse. El libro no abre la

<sup>118</sup> Este ejercicio está basado en la propuesta de “Análisis de libros de texto” de Jurjo Torres Santomé presentado en el Máster en “Políticas y Prácticas de Innovación Educativa” en la Universidad de Almería en diciembre de 2014, disponible en [https://jurjotorres.com/?page\\_id=12](https://jurjotorres.com/?page_id=12)

posibilidad de debatir o contradecir las afirmaciones sino todo lo contrario, está dividido en *Secuencias* y cada una de ellas contiene “conceptos, definiciones o fórmulas que usted debe retener en su memoria por ser fundamentales y para poder contestar acertadamente las evaluaciones.”<sup>119</sup>

En cuanto a los *Ejercicios de aplicación* se le sugiere al estudiante que incluya literatura como novelas históricas o crónicas de viajeros para “revivir la sociedad de aquellos tiempos” lo cual de antemano elimina la posibilidad de un ejercicio de problematización de lo aprendido. Se propone también que el estudiante “intente la reconstrucción de la vida urbana o rural (...) y caracterice su vida” simplificando la práctica a una meramente descriptiva y para la cual se cuenta con información mínima y sesgada como lo mostrará el cuadro siguiente. Puede verse también una cierta trivialización del conocimiento y la reproducción de un sesgo que privilegia la vida política militar de los grandes hombres por encima de los “temas sencillos” como por ejemplo “cómo se educaban los niños o qué vida llevaban las mujeres.”<sup>120</sup>

Entre las *Sugerencias de estudio* se le propone al estudiante que “visite el museo de su localidad, acuda a la hemeroteca más cercana e investigue o consulte los periódicos o documentos con información acerca de los aspectos tratados.” Sin embargo, es importante decir que en el texto no hay ninguna orientación metodológica o explicación sobre las tareas de interpretación de fuentes y escritura propios de la historiografía e indispensables para comprender cómo se construye el conocimiento histórico.

El libro contempla un ejercicio de *Autoevaluación* que consiste en contestar 23 preguntas de opción múltiple y verificar “su capacidad de aprendizaje” con los niveles Excelente, Muy bien, Bien, Regular, No acreditado. Nuevamente aquí resalta la noción del aprendizaje memorístico y del libro como fuente de verdades absolutas cuando dice que “la manera de comprobar la exactitud de sus respuestas es comparándolas con el contenido incluido en el texto y/o comentándolos con su asesor. [También] considere si realmente no sabía o fue problema de la interpretación de la pregunta.”<sup>121</sup>

<sup>119</sup> Josefina Zoraida, Historia de México I, Colegio de Bachilleres, 1980, p.2.

<sup>120</sup> *Ibid* p.116.

<sup>121</sup> *Ibid* pp. 2 y 126.

La Secuencia 2 incluye 17 imágenes que solamente ilustran la información escrita. De la mayoría no se consigna su fuente ni datos de autor y corresponden sobre todo a retratos de personajes o ilustraciones de parroquias, conventos, seminarios o haciendas coloniales.

El libro, escrito en 1980, dirigido a jóvenes de bachillerato de la Ciudad de México, en un contexto de tensiones sociales, confrontaciones por la Guerra Fría y en plena transición de modelos económicos, reproduce una narración histórica centrada predominantemente en los varones adultos, del medio urbano y en los aspectos religioso, político y militar.

Para explicar el tema “Los novohispanos en camino de ser mexicanos” el libro hace 43 menciones de colectivos de varones sin nombre propio; 39 menciones de varones con nombre propio (que contrasta con 4 menciones de colectivo de mujeres sin nombre propio y 2 de mujer con nombre propio).

De las 25 instituciones que se mencionan 15 son del ámbito religioso y de gobierno, el resto universidades y academias. En cuanto al papel que se les atribuye en la narrativa llama la atención que las referencias a los españoles se hacen con relación a “los paseos nocturnos de los capitalinos que tomaban chocolate o antojitos en sus merenderos”; los criollos aparecen participando “con gran entusiasmo en empresas industriales”, en contraste con “los ataques de indios salvajes en el norte que también eran desastres acostumbrados”.

Se remarcan las diferencias entre los “hombres que empezaron a usar sacos” y “los pelados o léperos que siguieron cubriendo sus desnudeces, y a menudo su cuchillo, con una sábana o con los harapos recogidos en los basureros.” En cuanto a las mujeres que se mencionan en el texto, son monjas atendidas por niñas y “criadas” y un sector que asistía a centros “donde les enseñaban a leer, la doctrina y labores propias de su sexo”, lo que resalta el estereotipo de género con el que la autora concibió las condiciones propias de las mujeres. Finalmente, niñas y niños aparecen esporádicamente como criados, “hijos de familia” o sectores pobres en las ciudades. Las únicas dos referencias a jóvenes son de criollos que salieron a hacer estudios al extranjero o que se iniciaron en alguna carrera religiosa o militar.

Como conclusión de este análisis cabe decir que el libro reproduce una visión tradicional, elitista y estereotipada de ese periodo de la historia de México.

No permite el ejercicio del *pensamiento crítico como habilidad cognitiva* y analítica pues no da pie a la contrastación de posturas o la problematización de la información. En cuanto al *pensamiento crítico para la transformación social*, el libro está pensado para estudiantes pasivos que memorizan relatos y difunde ideas sobre roles y prejuicios, que lejos de fomentar la construcción de la autonomía y la reflexión de los estudiantes, parece querer evitarlo.

Lo que se observó en este capítulo es que en ambas instituciones durante el periodo de 1976 a 1988, el papel del docente como productor de conocimiento y agente de la educación en su sentido transformador tenía vigencia.

Aunque en el Colegio de Bachilleres la capacidad de acción fue más limitada, el profesorado mantuvo algunos espacios para la formación teórica, trabajo colegiado y la circulación de ideas, por ejemplo, la *Revista del Colegio de Bachilleres* que en esa época publicaba reseñas, textos literarios y ensayos de distintos temas, escritos por los mismos profesores y algunos autores de interés general.



## CAPÍTULO IV

### Modernizar como principio: política pública, reformas curriculares y discurso educativo

En este capítulo se abordan los cambios que impactaron en la Educación Media Superior derivados de la implementación del Programa Nacional para la Modernización Educativa durante los sexenios presidenciales de Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994) y Ernesto Zedillo Ponce de León (1994- 2000). El fin de estos gobiernos en el año 2000 marcó un corte en la historia política mexicana cuando el partido que los llevó a la presidencia -el PRI-, dejó temporalmente el mando al Partido de Acción Nacional (PAN) después de 71 años de mantenerse en el poder.

Aquí, se analizarán los dos sexenios juntos porque en este periodo se consolidó la política neoliberal en México, se siguió una misma visión macroeconómica y el discurso sobre la modernización se mantuvo como el eje de la política pública, lo cual marcó una continuidad en los principios y las estrategias educativas. Por otro lado, a ambos presidentes los unió una estrecha relación laboral, política e ideológica pues pertenecieron al mismo grupo que llegó al poder desde 1982 junto con Miguel de la Madrid, hasta el año 2000.<sup>122</sup>

Sin embargo, a pesar de esta trayectoria conjunta entre ambos políticos, también es cierto que después de 1994 en los vaivenes del poder y lo ocurrido en el país al terminar su sexenio, Carlos Salinas terminó desprestigiado, con un amplio rechazo popular a su gobierno, y con la consecuente ruptura con su sucesor Ernesto Zedillo y su exilio autoimpuesto.

Pero antes de explicar estos asuntos políticos, lo que se tratará en este primer apartado es la relación de México en el mundo, en medio de los cambios geopolíticos desatados por la caída del Muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética, en una economía cada vez más globalizada y una mayor intervención

<sup>122</sup> Cf. Isabelle Rousseau, "Las nuevas élites y su proyecto modernizador", en Elisa Servín, coord., *Del nacionalismo al neoliberalismo, 1940-1994*, México, FCE, 2010. En otro estudio la autora muestra cómo la política del gobierno de Zedillo mantuvo la continuidad con respecto a los gobiernos de Salinas y de Miguel de la Madrid, no solo por los vínculos entre funcionarios estratégicos de los tres sexenios, sino porque el paradigma y la estructura administrativa y económica del proyecto iniciado en 1982 tuvieron continuidad por lo menos hasta el año 2000. Vid. Isabelle Rousseau, "Las dificultades del nuevo orden social", en Isabelle Rousseau, *México: ¿Una revolución silenciosa?: Élités gubernamentales y proyecto de modernización, 1970-1995*, México, El Colegio de México, 2001.

de los organismos internacionales en la regulación interna de los países. De esta manera se irá mostrando el contexto ideológico e interpretativo en el que ocurrieron las reformas curriculares de 1993 y 1995 en el CCH y el Colegio de Bachilleres y su impacto en la enseñanza de la historia.

### Emergencia de la lucha por la democracia y el fin de las ideologías

A partir de 1989 que marcó el fin de la Guerra Fría y el mundo bipolar, se consolidó la hegemonía del capitalismo y los valores liberales de las democracias occidentales. Se inauguraron nuevas maneras de hacer política pública y se establecieron otros criterios para normar la relación entre el Estado, los derechos sociales y los individuos. Los noventa fueron los años que

...vieron nacer y morir las esperanzas de la perestroika y les provocó a muchos los asombros que generó el destape de la glasnost soviética, el conocimiento de los verdaderos rostros de personajes y el cambio de rumbo económico en China, con la consiguiente revelación de los horrores de su genocida Revolución Cultural, realizada en nombre de la pureza marxista. Fueron los años de una ruptura histórica que cambiaría no solo el equilibrio político del mundo, sino hasta los colores de los mapas, las verdades filosóficas y, sobre todo, cambiaría a los hombres. En esos años se atravesó el puente que iba del entusiasmo de lo mejorable a la decepción de comprobar que el gran sueño estaba enfermo de muerte (...) Aquellos fueron los tiempos en los que se concretó el gran desencanto.<sup>123</sup>

Este ambiente de desilusión por el fracaso del llamado socialismo real puso a los movimientos y partidos de izquierda ante una gran encrucijada por tres razones fundamentales.

En primer lugar, porque la caída de la URSS no sólo impactó en los países miembros sino en todos aquellos aliados en Latinoamérica que quedaron vulnerables al perder el referente soviético y su apoyo diplomático. En segundo lugar, porque el vuelco autoritario estalinista aumentó el desprestigio que la izquierda

<sup>123</sup> Leonardo Padura, *El hombre que amaba a los perros*, México, Tusquets, 2009, pp. 427 y 428.

había acumulado entre grandes sectores de la población mundial. En tercer lugar, pero no por ello menos relevante, porque antiguos bastiones militantes y marxistas abandonaron paulatinamente los ideales revolucionarios e incluso adoptaron posturas más conservadoras o francamente de derecha.<sup>124</sup>

Así, la pérdida del norte ideológico, el descrédito de las tradicionales formas de lucha como la guerra de guerrillas y los partidos proletarios, así como la ruptura interna y la desbandada de militantes durante la década de los noventa propiciaron una caída estrepitosa del capital político de los grupos de izquierda. Estas condiciones a su vez fortalecieron a liberales y conservadores y abonaron a su discurso que presentaba al capitalismo como el único sistema económico viable y a la democracia como su necesaria expresión de organización política.

Sumado a estas tensiones en el ámbito ideológico, en el terreno económico el libre comercio internacional y las privatizaciones fueron ganando popularidad en los países latinoamericanos. Ante la presión de la crisis monetaria y la expansión imperial de Estados Unidos los modelos desarrollistas y de estado de bienestar llegaron a su límite y fueron sustituidos por la tendencia neoliberal marcada por los organismos internacionales, lo que a la larga se tradujo en modelos híbridos en la región.<sup>125</sup>

Por otro lado, la privatización y la desregulación acelerada de empresas que habían estado bajo el control del estado redujeron drásticamente el poder de los trabajadores organizados socavando los derechos adquiridos, acrecentando el trabajo precario a expensas de los puestos fijos y reduciendo paulatinamente los beneficios sociales y los esquemas de seguridad social.<sup>126</sup> La precarización laboral se acompañó del debilitamiento de los sindicatos que sig-

<sup>124</sup> Algunos ejemplos emblemáticos fueron algunos intelectuales exiliados por las dictaduras latinoamericanas que abrazaron las tendencias más reaccionarias, el giro neoliberal en China impulsado por Deng Xiaoping quien fue parte del Comité Central del Partido Comunista Chino, pero después de la muerte de Mao- Tse- Tung encabezó las reformas neoliberales en 1978, y el movimiento neoconservador en Estados Unidos que surgió de la izquierda no estalianiana. Crf. Razmig Keucheyan. *Keucheyan Razmig, Hemisferio izquierda: Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*, España, Siglo XXI, 2013. p. 33.

<sup>125</sup> Los lineamientos del mercado internacional no siempre se adoptaron con base en diagnósticos o análisis de viabilidad en los contextos particulares de los países latinoamericanos lo que ha generado una serie de problemas ante sociedades con lógicas distintas a la del capitalismo. Cf. Enrique Semo, *Umbral de una época*, citado en Carlos Illades, *La inteligencia rebelde: la izquierda en el debate público en México 1968-1989*, México, Océano, 2012, p 169

<sup>126</sup> Carlos Illades, op. cit., p.190.

nificó la pérdida de un importante recurso de resistencia y negociación para defender derechos laborales, pero también para la movilización política de masas y de formación de cuadros en las luchas urbanas.

Así, en la última década del siglo XX todo parecía indicar que la izquierda carecía de recursos, de bases populares, de espacios de organización y de una alternativa teórica o política ante los recientes cambios geopolíticos, lo que la colocó ante una situación complicada que en primera instancia parecía tener solo dos alternativas: o se aferraba a sus convicciones aún ante el fracaso del socialismo soviético, o apoyaba la postura contraria de abrir las puertas al poderío creciente del mercado y las grandes empresas.

Sin embargo, lo que ocurrió después con los movimientos sociales superó esta dicotomía inaugurando nuevas formas de lucha social, de las cuales sin duda la más relevante en México fue la del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que salió a la luz pública en 1994. Junto con otros movimientos en Latinoamérica hicieron visible uno de los pendientes más ignorados de la agenda política hasta entonces: los derechos de los pueblos indígenas. En muchos sentidos la lucha zapatista constituyó un parteaguas en la historia mexicana, así como para la teoría política y la investigación social. Inauguró otras formas de comunicación y participación de mujeres, jóvenes y niños en el movimiento, atrajo simpatías y apoyos de sectores de la clase media urbana y sobre todo una cobertura mediática que le dio presencia internacional.

En 1996 apareció otro grupo guerrillero en la Sierra de Guerrero denominado Ejército Popular Revolucionario (EPR) que reivindicaba la lucha setentera de Lucio Cabañas y las Fuerzas de Liberación Nacional, con un discurso sobre la guerra de guerrillas heredado de la guerra de Vietnam y de la Revolución Cubana que dejaba en claro la vigencia que para algunos mantenían estos métodos.

A nivel internacional, además de los movimientos ya consolidados como el PT en Brasil, el MAS en Bolivia y el FA en Uruguay, fue hasta el último año del milenio cuando un movimiento emergente pudo articularse y tener una presencia fuerte. Aún sin estructura ni ideología única, sino más bien incorporando una amplia gama de sujetos, colectivos y demandas de distintas partes del mundo,

los “globalifóbicos”<sup>127</sup> se manifestaron en rechazo al capitalismo globalizado y a la Organización Mundial de Comercio, abriendo nuevas perspectivas de lucha y crítica social sobre todo entre los jóvenes.

Las reivindicaciones étnicas, de género, identitarias frente al poder de las grandes corporaciones y la agresividad del mercado global contra los derechos laborales y garantías individuales conformaron un nuevo escenario para la oposición. En muchos casos los discursos se alejaron de elementos clásicos del marxismo como la lucha de clases o la abolición del capitalismo y enfatizaron reivindicaciones de las minorías o la legitimidad del pueblo.

Por su parte, dirigentes de la izquierda partidista o de entornos más urbano- populares se acercaron cada vez más a las vías institucionales enarbolando un discurso nacionalista de defensa de la soberanía contra la amenaza de la globalización. En México, esta transición del discurso de lucha de clases al de la defensa de la nación coincidió con la escisión del PRI y la fundación del Partido de la Revolución Democrática en 1988 que agrupó a ex militantes de organizaciones guerrilleras y populares para conformar una oposición en el ámbito estrictamente electoral.

Otros cambios importantes de la década de los noventa se dieron en la producción teórica y los estudios sociales. A diferencia de otras épocas, en ésta la conformación de los grupos intelectuales críticos se dio sobre todo en el ámbito universitario, es decir, como sectores integrados a las instituciones del Estado y alejados de la lucha política.<sup>128</sup> Por otro lado las condiciones de elaboración de las teorías críticas se vieron limitadas y trastocadas por la intervención de un nuevo agente en la producción y reproducción del conocimiento: los medios de comunicación masiva.<sup>129</sup>

De acuerdo con Razmig Keucheyan<sup>130</sup> desde la pretensión de generar y difundir un conocimiento del mundo social supuestamente exento de ideología,

<sup>127</sup> El movimiento de los globalifóbicos surgió en el marco de la “Cumbre de los 7” en Seattle en noviembre de 1999.

<sup>128</sup> Muchos de ellos se vieron atraídos por los beneficios de las universidades del mundo anglosajón en donde además las políticas de identidad influyeron en la aparición de las nuevas teorías críticas. Es el caso de varios de los autores más representativos de la teoría crítica y de los estudios subalternos y decoloniales, y de varios historiadores que comenzaron a replantear desde distintas perspectivas algunas narrativas, vid. Razmig Keucheyan. *Op.cit.*, p.39.

<sup>129</sup> Razmig Keucheyan, *op.cit.*, p.30.

<sup>130</sup> La Fundación Saint- Simon en Francia que fue creada por Alain Minc, Francois Furet, Pierre Rosanvallon y algunos otros fue paradigmática para la nueva dinámica entre los intelectuales y los medios., Razmig Keucheyan, *op.cit.*, p.29.

los nuevos filósofos de finales de siglo surgieron como productos mediáticos que en su mayoría renunciaron a la radicalidad heredada de los movimientos de 1968, desplazaron la teoría y la pretensión del conocimiento de la totalidad, rechazaron cualquier intento o modelo que buscara la transformación estructural del sistema y abonaron a la idea de que todo proyecto de este tipo no conduce más que al totalitarismo. Proclamaron el fin de las ideologías y celebraron la sustitución de la figura de los intelectuales por la de los expertos en determinados temas que alimentaron el fenómeno de la hiper especialización en la investigación en todas las áreas, incluyendo las Ciencias Sociales.<sup>131</sup>

En México también ocurrió esta relación entre los intelectuales y la opinión pública a través de la televisión. De acuerdo con Roger Bartra, en esta época la “nueva filosofía” había sido lanzada al mercado de las ideas por “los grandes príncipes y mandarines de la política, de la universidad, de la televisión, de la industria editorial y de la prensa”<sup>132</sup> lo cual puede ejemplificarse con dos datos: en 1989 la revista Nexos empezó a transmitir un programa semanal conducido por Rolando Cordera<sup>133</sup> a través de Imevisión, de propiedad estatal, y en 1990, Octavio Paz organizó el foro “El siglo XX: la experiencia de la libertad”, auspiciado por Televisa y la revista Vuelta.<sup>134</sup>

Otro elemento que cambió el espectro de las Ciencias Sociales fue que la hegemonía que habían alcanzado los estudios marxistas y del materialismo histórico hasta entonces se diluyó rápidamente. En la historiografía, como se mencionó en el primer capítulo, el posmodernismo rompió los esquemas tradicionales para pensar la relación pasado, presente y futuro y abre la puerta al relativismo nihilista que pone en duda la capacidad de construir conocimientos verdaderos sobre el pasado. Sumado a esto, la visión del “fin de la Historia” surgió preconizando el triunfo de una sola visión sobre el desarrollo de la sociedad asociado al capitalismo globalizado, y los centros de investigación se vieron cada

<sup>131</sup> *Ibid*, p.28 y 29.

<sup>132</sup> Roger Bartra, *Las redes imaginarias del poder político*, citado en Carlos Illades, *op.cit.*, p.51.

<sup>133</sup> Rolando Cordera es un ejemplo de la transición de algunos intelectuales de la oposición al grupo en el poder. Después de su militancia en el Movimiento de Liberación Nacional y de otras organizaciones de izquierda fue integrante del consejo consultivo de Pronasol durante el salinismo. Las Revistas *Nexos* y *Vuelta* se caracterizaron por una línea editorial conservadora y afín al gobierno.

<sup>134</sup> Illades pp.150 y 151.

vez como centros hiper especializados y de producción de conocimiento solo para público experto.

La suma de esos elementos sirve para sostener la propuesta analítica de este capítulo de mostrar la matriz neoconservadora<sup>135</sup> y neoliberal de las acciones de gobierno durante estos doce años y sus implicaciones en las reformas curriculares del bachillerato, específicamente de aquellos elementos discursivos con los que se construyeron formas de legitimación la Historia como materia escolar y su función para formar pensamiento crítico.

El avance de las políticas neoconservadoras ocurrió cuando la lógica de la libertad de mercado subsumió al Estado y lo puso a su servicio.<sup>136</sup> Cuando la capacidad de compra y venta se volvió el parámetro del grado de libertad de una sociedad, pero esta libertad no tenía nada que ver el acceso equitativo a derechos y servicios, sino con la libre competencia del mercado. El neoconservadurismo neoliberal se basa en la existencia de una economía libre y un Estado fuerte, pero sin que éste se convierta en un Estado social.<sup>137</sup>

En este sentido, las Universidades y centros de investigación también modificaron su postura en esta época, como puede leerse en la declaración del Secretario General de la ANUIES frente a Carlos Salinas en calidad de presidente electo en 1988, en la que expone muy claramente el deseo de que las instituciones de Educación Superior renuncien a su papel como agentes para transformación social:

...confiamos encontrar en su gobierno apoyo para impedir que se intente utilizar a nuestras instituciones como bases para impulsar intereses personales, partidistas o gremiales (...) creemos que para garantizar condiciones adecuadas de operación es necesario liberar a las instituciones de la presión

<sup>135</sup> Se define al neoconservadurismo como “una versión radicalizada de liberalismo puro dirigido al restablecimiento y restauración del capitalismo en su forma más pura, excepto por la visión de una noción orgánica del Estado”. Su punto de partida se ubica en el gobierno de Ronald Reagan. Vid. Dora Kanoussi, *Ensayo sobre el conservadurismo*, México, Plaza y Valdés, 1994, p.92.

<sup>136</sup> En palabras de Foucault el neoliberalismo implementó otro régimen de gubernamentalidad en el que el Estado no se retira con la lógica del *laissez-faire* sino al contrario interviene permanentemente, pero para asegurar que los mecanismos del mercado y la competencia funcionen. Vid. *El nacimiento de la biopolítica*. En este sentido, puede leerse que la educación pública cumple una función fundamental en la formación de individuos con las competencias y habilidades necesarias para enfrentar por sí mismos la satisfacción de sus necesidades en un entorno competitivo, en el que la política social del Estado se restringe a abrir el acceso a los recursos y a los servicios, pero no a otorgarlos como derechos.

<sup>137</sup> Dora Kanoussi, *op.cit.*, p.101.

que significa su uso para dar salida a problemas sociales y políticos que son ajenos a sus funciones declaradas.<sup>138</sup>

En el periodo de 1989 a 1996 durante el rectorado de José Sarukhán en la UNAM se empezó a hablar de la necesidad de “academizar a la Universidad” [y poner] “al personal académico y a la vida académica de la comunidad universitaria como el objetivo central de la institución.”<sup>139</sup> En la lógica de la modernización educativa, el rector aspiraba a transformar a la UNAM en una universidad de calidad mundial priorizando la investigación y el posgrado por encima de la docencia en las licenciaturas y el bachillerato. El ideal de una universidad de excelencia académica se concentró sobre todo en los alumnos sobresalientes y especialmente en licenciaturas como las Ingenierías y Medicina.<sup>140</sup>

Posteriormente, Francisco Barnés de Castro de 1996 a 1999 intentó dar paso al antiguo proyecto del rector Carpizo cuando en 1986 buscó modificar los reglamentos de inscripción, exámenes y pagos. En ambas ocasiones el movimiento estudiantil logró frenar este embate a la gratuidad de la Universidad Nacional, sólo que, en estos años, a finales del milenio, desembocó en la huelga más larga en la historia de la UNAM, que duró diez meses.

Así, en la década de los noventa, en contraste con el proyecto progresista de González Casanova en los setenta, la Universidad experimentó formas de organización más acordes con el modo de racionalidad impulsado por la modernización y una serie de cambios como el

convertirse en corporación burocrática; de un sindicalismo fuerte e independiente a un sindicalismo fragmentado y con sus capacidades de negociación ampliamente disminuidas; del académico- masa- indiferenciado al académico- individual- competitivo; del estudiante como activista social al

<sup>138</sup> “Palabras del Dr. Juan Casillas, Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, en la Reunión de Rectores y directores de las Instituciones Asociadas a la ANUIES el 3 de noviembre de 1988”, en Revista de Educación Superior, disponible en [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista68\\_S3A1ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista68_S3A1ES.pdf)

<sup>139</sup> Virginia Ávila García y Paola Suárez Ávila, “De la Universidad Nacional a la Universidad Globalizada: El proyecto de modernización de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Mónica Hidalgo Pego y Rosalina Ríos Zúñiga, coords., *Podere y educación superior en el mundo hispánico: siglos XV al XX*, México, IISUE-UNAM, p.485.

<sup>140</sup> *Ibid*, p. 488.



estudiante individual disciplinado; del funcionario como operador político al funcionario como diseñador experto.<sup>141</sup>

En este sentido, paulatinamente la Universidad incluyendo al CCH, y de manera indirecta del Colegio de Bachilleres, (porque como se ha visto, varios funcionarios en los más altos puestos transitaron constantemente entre las dos instituciones) dejó de presentarse a sí misma como la institución comprometida con el desarrollo social, para convertirse en la institución encargada de producir y transmitir saberes específicos “al margen de toda contaminación política” y cumplir con estrictos criterios de eficiencia que se adecuaron con los propósitos de la modernización.<sup>142</sup>

En la UNAM también se adoptó una visión instrumentalista de la educación, basada en la verificación de resultados a través de los mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas asociados directamente con una lógica de financiamiento en función del desempeño, que fue dominando cada vez más y cuyos efectos se analizarán brevemente más adelante.

Tras este panorama es posible ver un debilitamiento general de la izquierda en la investigación académica y la organización política, aunque tampoco desapareció del todo, pues algunos grupos se vincularon con otras metodologías, enfoques y movimientos que pusieron en entredicho la definición tradicional del obrero como el sujeto natural de la emancipación y a la revolución como algo predestinado.

Para comprender adecuadamente cómo se expresaron estos cambios y contradicciones en la enseñanza de la Historia es pertinente revisar cómo se manejó al país en estos doce años con la implementación de un neoliberalismo “mexicanizado”.

### La política educativa del Liberalismo social entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo

Es imposible abordar el tema de las políticas públicas en los primeros años de la década de los noventa sin que el análisis se vuelque permanentemente en torno

<sup>141</sup> Eduardo Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM, UAM, Unión de universidades de América Latina, 2001, p. 351

<sup>142</sup> Virginia Ávila, op. cit., p. 498

de la figura presidencial de Carlos Salinas de Gortari. A finales del siglo XX la presencia aún vigorosa del régimen presidencialista que caracterizó al sistema político mexicano posrevolucionario<sup>143</sup> se expresó en la fuerte centralización de las decisiones y las reformas emprendidas, así como en el papel preponderante del presidente y de su equipo cercano en la gestión del proyecto modernizador.<sup>144</sup>

El sexenio de 1988 a 1994 significó un periodo de cambios profundos. Se intensificó la venta y cierre de empresas paraestatales e inició la desregulación para la actividad productiva privada.<sup>145</sup>

Según el censo de 1990 había 81.5 millones de personas, el 72.3% de la población económicamente activa se encontraba sin empleo permanente y remunerado y trabajando jornadas reducidas, es decir en el subempleo. En 1994 solo el 18% de la Población Económicamente Activa (PEA) recibía capacitación para el trabajo y México se encontraba entre los países con mayor desigualdad: 10% de las familias más ricas acaparaban el 42% del ingreso.<sup>146</sup>

El gobierno de Carlos Salinas buscó la recuperación económica atrayendo los capitales mexicanos que habían salido del país y al sector privado nacional y extranjero. Sobre todo, en los primeros años, combinó una estrategia de crecimiento económico y disminución de inflación con una retórica que logró aglutinar la aprobación de distintos sectores hacia su proyecto.

La reforma del Estado durante este sexenio operó bajo la lógica de que mientras más fortalecida e independiente estuviera la sociedad del corporativismo y el paternalismo del Estado, ésta podría ir asumiendo gradualmente la responsabilidad de su bienestar y desarrollo.<sup>147</sup> Por eso las reformas salinistas se enfocaron en fortalecer al Estado en función de garantizar la libertad económica y empoderar a los agentes para participar de ella con la modernización de las relaciones productivas.

<sup>143</sup> Se conoce como presidencialismo mexicano al proceso posterior al movimiento armado de la Revolución mexicana cuando la institución presidencial concentró todo el poder, articulando al partido al Estado corporativo, dejando atrás al caudillismo. Vid. Arnaldo Córdova, *La formación del poder político en México*, México, Era, 1972.

<sup>144</sup> Isabelle Rousseau, México: ¿Una revolución silenciosa?: Élités gubernamentales y proyecto de modernización, 1970-1995, México, El Colegio de México, 2001, p. 413.

<sup>145</sup> "Breve relato de cincuenta años de política económica", en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer, coords., *Una historia contemporánea de México: Las políticas*, México, Océano, 2009.

<sup>146</sup> *Ibid*, pp. 256- 259

<sup>147</sup> Warman, La política social en México, citado en Salinas

El desmantelamiento del Estado benefactor se concretó cuando México se alineó al Consenso de Washington adoptando una serie de medidas como liberalización financiera, liberalización del comercio, inversión extranjera directa, privatización, desregulación, derechos de propiedad, reforma fiscal y disminución de los gastos públicos.<sup>148</sup>

Esta implementación del modelo neoliberal requirió una serie de modificaciones a la Constitución que abrieron la puerta a la inversión privada en sectores clave como el de las telecomunicaciones y la banca,<sup>149</sup> pero los cambios más significativos se dieron en los artículos con mayor impacto social, que habían sido emblemáticos de la lucha revolucionaria y el texto de 1917. Con la reforma al artículo 3º se alentó la participación y competencia entre ofertantes de servicios educativos privados, de manera que la educación se vio más como oportunidad individual que como derecho social.

En 1994 con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre México, Estados Unidos y Canadá inició una nueva etapa mucho más agresiva y contundente de la aplicación del modelo neoliberal bajo la promesa de que sería el parteaguas para la modernización del país. Gracias a este acuerdo comercial México fue admitido en el grupo de países industrializados con la idea de estimular una mayor competitividad, la inversión productiva y la modernización tecnológica para vincular las economías a gran escala.<sup>150</sup>

Después de la firma del TLCAN y bajo el imperio económico e ideológico de Estados Unidos, en México como en Chile, y después en el resto de los países latinoamericanos, las élites económicas locales buscaron las alianzas políticas necesarias para poder restablecer las condiciones para la acumulación de capital que habían perdido a raíz de la crisis de los setenta.<sup>151</sup>

<sup>148</sup> Se conoce como consenso de Washington a las medidas impulsadas desde la Casa Blanca y el Congreso de EU por los tecnócratas de las universidades e instituciones financieras internacionales. *Vid.* Héctor Guillén Romo, *La contrarrevolución neoliberal*, México, Era, 1997, p.90.

<sup>149</sup> Durante este sexenio se privatizaron 18 bancos comerciales, Teléfonos de México, empresas siderúrgicas, las dos principales líneas aéreas comerciales y la Minera Cananea, entre otras. *Cf.* Arturo Guillén Romo, *México hacia el siglo XXI: Crisis y modelo económico alternativo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Plaza y Valdés, 2000. Este conjunto de reformas a la Constitución fue el más radical desde su promulgación en 1917 hasta que las del sexenio de 2012-2018 que entre otras cosas permitieron la participación privada en la explotación petrolera.

<sup>150</sup> Néstor García Canclini, *Prehistoria económica y cultural del Tratado de Libre Comercio*, en Gilberto Guevara Niebla y Néstor García Canclini, *op. cit.*, 1992. pp. 5 y 6.

<sup>151</sup> David Harvey, *Breve Historia del Neoliberalismo*, Madrid, Akal, 2007, p.18.

Esta reestructuración neoconservadora del capitalismo favoreció la acumulación de grandes riquezas pero dio estabilidad y crecimiento económico en los primeros años de la década de los noventa.

“El neoliberalismo de Salinas fue un neoliberalismo que se avergonzó de serlo y trató de encontrar una simulación en las políticas de caridad pública impulsadas por el Banco Mundial, para acompañar los programas de ajuste.”<sup>152</sup> Utilizando el concepto de “Liberalismo Social”<sup>153</sup> buscó diferenciarse tanto del neoliberalismo como del populismo con un proyecto que ofrecía elevar el nivel de calidad competitiva en el mundo, “terminar con la presencia excesiva del Estado en la sociedad y dejar atrás las componendas que eso significaba.”<sup>154</sup>

Con esta visión Salinas de Gortari inauguró un nuevo enfoque de asistencia social de grandes dimensiones, acorde con los tiempos de repliegue del estado ante la estrategia de liberalización, y dio rienda suelta al ataque contra las formas de solidaridad social como los sindicatos.<sup>155</sup>

El Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) fue un eje fundamental de ese sexenio como vehículo para las políticas sociales compensatorias ante la reducción drástica en los subsidios gubernamentales y en el gasto social. PRONASOL funcionó como estrategia simbólica y discursiva que mientras se implementaba cada recomendación del Consenso de Washington e incrementaba la dependencia con EU sirvió para que el presidente legitimara sus acciones y las presentara con un enfoque social.

El Programa fue por un lado una vía para contener el crecimiento de los índices de pobreza, pero sobre todo las manifestaciones de inconformidad, además de que aseguró lealtades para tiempos electorales a favor del PRI.<sup>156</sup> Sumado a esto, PRONASOL significó la emergencia de una nueva mirada de la

<sup>152</sup> Héctor Guillén Romo, *op.cit.*, p.137-138

<sup>153</sup> Término acuñado por Jesús Reyes Heróles en 1950. Carlos Salinas de Gortari, *op. cit.*, p.306.

<sup>154</sup> Carlos Salinas de Gortari, *México, un paso difícil a la modernidad*, México, Plaza & Janés, 2000, p.309 y 324.

<sup>155</sup> El sindicalismo corporativo fue el pilar más importante del régimen político mexicano y el sostén electoral del partido oficial, sin embargo, para el gobierno de Carlos Salinas de Gortari el sindicalismo representó una fuerza que debía de ser controlada con el fin de implantar las nuevas relaciones laborales, para lo cual decidió eliminar a los líderes sindicales que ya no resultaban funcionales al régimen político y crear contrapesos entre las grandes Confederaciones de trabajadores para reducir el poder que habían acumulado. Vid. Reyna Vargas Guzmán y Javier Aguilar García, “El sindicalismo Cetemista durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)”, en *Estudios Políticos*, núm. 30, 2002, disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/37547/34111>

<sup>156</sup> Héctor Guillén Romo, *op.cit.*, p.139.

política social enfocada al individualismo, la propiedad privada y la responsabilidad personal<sup>157</sup> que se distanciaba de la que se había seguido hasta entonces por medio de las estrategias corporativistas.

PRONASOL no estuvo destinado a trabajadores, corporaciones o grupos sociales organizados sino a ciudadanos individuales y consumidores. El desarrollo social dejó de ser un campo exclusivo del subsidio estatal para convertirse en el lugar donde se experimentan estrategias de mercado para la satisfacción de las demandas sociales, y esta visión impactó en la política educativa también.<sup>158</sup>

A pesar de que los cambios constitucionales de este sexenio dieron más poder al capital privado y extranjero, la retórica salinista no sólo no rompió con el mito originario de la Revolución Mexicana como la fuente de legitimación del PRI, sino que explícitamente vinculó las decisiones del gobierno con una narrativa histórica y nacionalista que lo ligaba con las luchas sociales y las grandes transformaciones de la vida moderna.<sup>159</sup>

Después del conflicto social generado por los resultados electorales de 1988, la caída del bloque socialista jugó a favor del PRI para fortalecer discursivamente su proyecto hacia la modernización. Así como parte de la izquierda tuvo que recurrir al nacionalismo para mantenerse en el escenario político, el gobierno salinista también desarrolló su propia versión sobre el bien nacional para justificar su política de apertura comercial y sobre todo de acercamiento con Estados Unidos.

A diferencia del estilo de Luis Echeverría que en los setenta depositó el espíritu nacionalista en la vocación militante y en la defensa de las causas del Tercer Mundo, Salinas hizo caber en el concepto de nacionalismo todas las innovaciones de la política económica: “nuestro nacionalismo se expresa hoy a favor de la interrelación económica de naciones soberanas, en el respeto a la

<sup>157</sup> David Harvey ejemplifica esta idea del camino hacia el neoliberalismo con la declaración de Margaret Thatcher de que “no había eso que se llama sociedad, sino únicamente hombres y mujeres individuales”, en David Harvey, *op. cit.*, p.29.

<sup>158</sup> René Villareal, *Liberalismo social y reforma del Estado*, citado en Héctor Guillén Romo, *op.cit* 137.

<sup>159</sup> En su libro *Carlos Salinas* explica que el concepto de liberalismo social había estado presente desde 1830 como antecedente de la Constitución del 57; en la visión revolucionaria de Ponciano Arriaga y Flores Magón; en el pensamiento Francisco J. Mújica de 1930 al promover la organización de grandes corporaciones del trabajo y el capital y en 1992 como ideario y como programa opuestos al neoliberalismo y al populismo. *op.cit.*, p.309.

libertad de creencias, en la necesidad de dar más participación a la sociedad civil.”<sup>160</sup>

Este giro al concepto del nacionalismo de cara a la globalización fue fundamental en la construcción discursiva del gobierno, porque la referencia a la Historia fue un recurso permanente del presidente para legitimar los cambios: “al transformarnos no vamos a destruir nuestro pasado: al contrario, lo vamos a preservar con mucho orgullo, como símbolo de nuestra identidad nacional. Va a guiar nuestros pasos y servirá para que el interés general predomine siempre”.<sup>161</sup>

Isabelle Rousseau considera que los cambios en este sexenio fueron equiparable a una revolución cultural que requirió una verdadera transformación de las mentalidades de los mexicanos para adoptar y asimilar el nuevo orden de cosas. Salinas de Gortari no sólo llevó el timón para este cambio de rumbo, sino que también consideró preparar el relevo, es decir, “formar una nueva generación de hombres que comprendieran el mensaje, lo aceptaran, lo interiorizaran y fueran capaces de difundirlo ampliamente.”<sup>162</sup>

Para 1990 había más de 500 mil empresarios o funcionarios públicos - como Carlos Salinas y Ernesto Zedillo- realizando estudios de posgrado en las principales universidades de Estados Unidos, con becas financiadas por el Banco de México, Conacyt o la Fundación Ford.<sup>163</sup> Los títulos académicos en el extranjero, se convirtieron en distinción de la élite en el poder y en uno de los medios de vínculo entre ellos, junto con las relaciones familiares.

De esta manera se fueron distribuyendo personajes de la élite económica y política en lugares clave, incluyendo a la educación. Por ejemplo, Raúl Salinas Lozano, el padre de Carlos Salinas, fue vicegobernador del FMI de 1956 a 1958.<sup>164</sup> Después de 1992 parte del personal de la Secretaría de Programación y Presupuesto (posteriormente Secretaría de Hacienda) se trasladó a la SEP bajo la dirección de Ernesto Zedillo.

<sup>160</sup> Carlos Salinas de Gortari, IV Informe de Gobierno, citado en Bernardo Mabire, “La utilidad del nacionalismo en el México de hoy”, en Ilán Bizberg, comp. *México ante el fin de la guerra fría*, México, El Colegio de México, 1998, pp. 128 y 133.

<sup>161</sup> Primer informe citado en 265

<sup>162</sup> Isabelle Rousseau, *op. cit.*, p. 264

<sup>163</sup> De acuerdo con el autor, en 1962 se registraron 65 mil mexicanos y en 1990 508 mil en las cuatro principales universidades Harvard, MIT, Stanford y Yale. Roderic Ai Camp, *Las elites del poder en México*, México, Siglo XXI, 2006, pp.185- 202 y 208.

<sup>164</sup> *Ibid*, p. 211

El arribo de economistas en el sector educativo marcó una importante ruptura con la tradición: desde siempre la SEP había sido el feudo de los políticos. La escuela era el lugar privilegiado en el que se transmitía el legado revolucionario y sus valores. La apertura económica era contradictoria con estos principios; desde luego era necesario transmitir nuevos axiomas más afines al nuevo proyecto.<sup>165</sup>

En este mismo sentido puede verse el tránsito de algunos rectores de la UNAM en puestos del gabinete federal en distintos sexenios, como Guillermo Soberón con Miguel de la Madrid, y Jorge Carpizo que ocupó distintos puestos como la Secretaría de Gobernación con Salinas de Gortari, Juan Ramón de la Fuente fue secretario de Salud en el sexenio de Ernesto Zedillo, igual que José Narro en el de Enrique Peña Nieto.

Finalmente, otro ejemplo paradigmático es el de José Ángel Gurría, egresado de Harvard y Secretario de Hacienda en el gobierno de Ernesto Zedillo, quien desde 2006 hasta la fecha es Secretario General de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), organismo con un papel fundamental en la implementación y evaluación de las políticas educativas en México y gran parte del mundo.

La manera de ejercer la política económica a partir de la década de los noventa se dio de manera muy similar y simultánea en muchos países bajo la dirección de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que fueron tomando cada vez más relevancia. En el caso de México, es importante tener en cuenta que el 18 de mayo de 1994 el país se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE con categoría de economía emergente, lo cual será relevante para el análisis de la relación con las políticas mundiales, que se abordará con más detalle en los capítulos 4 y 5.

Este nuevo panorama en las relaciones internacionales de México vinculadas más que nunca a Estados Unidos, y la retórica nacionalista con la que se justificó la apertura de la economía será uno de los elementos centrales en el

<sup>165</sup> *Ibid*, p. 272.

análisis de los programas de asignatura y libros de texto en los siguientes capítulos pues mostrará cómo y qué tanto se distanció el discurso histórico del nacionalismo decimonónico y revolucionario.

### Lo global y lo nacional en la modernización educativa

Con el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME) impulsado por el gobierno de Carlos Salinas se acentuó el proceso de descentralización para distribuir la responsabilidad educativa, así como para ampliar las fuentes de financiamiento y gestión; se amplió la educación obligatoria de 6 a 12 grados; se renovaron los planes y programas de estudio y se actualizaron los libros de texto de educación básica; también se reformó el currículum de la formación inicial de maestros y se creó el programa de Carrera Magisterial para normar su ingreso y permanencia laboral.<sup>166</sup>

Estos cambios pueden verse en correspondencia con un nuevo ciclo de reformas a las leyes generales de educación en los países de Latinoamérica bajo la lógica de la integración global<sup>167</sup> a partir de cuatro referentes: la Conferencia Mundial *Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia en 1990; la *Declaración de Quito*, elaborada en abril de 1991, la propuesta CEPAL-UNESCO de 1992 *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*<sup>168</sup> y el informe *El futuro está en juego* del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe de 1998.<sup>169</sup>

A pesar de que los cuatro documentos forman parte de una tendencia homogeneizadora que tomó gran fuerza en la década de los noventa, es posible encontrar variaciones entre ellos que resultan ilustrativas de la consolidación de formaciones discursivas y construcciones simbólicas, que fueron acentuando la

<sup>166</sup> Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, coordinadores, *Los grandes problemas de México*, Introducción general, Tomo VII, Educación, México, El Colegio de México, 2010.

<sup>167</sup> Un estudio al respecto puede verse en Sebastián Plá, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la Historia: los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana, 2014, pp. 30 y 31.

<sup>168</sup> José Rivero, *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*, Madrid, Miño y Dávila editores, 1999, p. 202

<sup>169</sup> *El futuro está en juego*, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica, auspiciada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la United States Agency for International Development (USAID), el Canadian International Development Research Centre (IDRC), la GE Found y otros donantes, disponible en [www.preal.cl](http://www.preal.cl)



visión pragmática y eficientista sobre la escuela y lo educativo en el neoliberalismo.

La reunión de Jomtien, en el marco del año internacional de la alfabetización declarado por la ONU abrió el camino de las reformas educativas a escala global. Dio como resultado la *Declaración mundial sobre educación para todos* y el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. En estos documentos se reconoció a la educación como “un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y del mundo entero”,<sup>170</sup> se estipuló la urgencia de ampliar los límites de la educación básica bajo el convencimiento de que las necesidades de aprendizaje están presentes en las personas desde su nacimiento y a lo largo de toda su vida.

Esta *Declaración mundial* se pronunció por reconocer que la mejora de la educación es posible solo en combinación con políticas públicas adecuadas que aseguren la viabilidad de lo aprendido.<sup>171</sup> Señaló también que “la urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede requerir de una redistribución de los recursos entre sectores, por ejemplo, una transferencia de fondos de los gastos militares a la educación” y reconoció que “una política apropiada en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud fortalecerá los incentivos de quienes aprenden y su contribución al desarrollo de la sociedad”<sup>172</sup>

Un año después, la *Declaración de Quito* fue el resultado de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe convocados por la UNESCO en abril de 1991. Enfatizó la necesidad de los países latinoamericanos de “incorporarse al mundo moderno como protagonistas activos” y de “invertir prioritariamente en la formación de sus recursos humanos” fortaleciendo su cohesión social a través de consensos nacionales en torno a los nuevos ejes de la educación como:

Impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de

<sup>170</sup> *Declaración mundial sobre educación para todos*, disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF), consultada en noviembre de 2017.

<sup>171</sup> Este documento tuvo escasa difusión en comparación con el de la Cepal- UNESCO, y fue discutido principalmente en ámbitos académicos. *Vid.* Roberto Donoso Torres, *Mito y Educación: El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*, Buenos Aires, Espacio, 1999, p. 107.

<sup>172</sup> *Declaración mundial sobre educación para todos*, *op. cit.*

las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la información, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activa y solidariamente con los demás, proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y sus propias condiciones de vida.<sup>173</sup>

De las cuatro, la propuesta de la CEPAL-UNESCO de 1992 fue la que más influyó en los distintos países debido a que fue pensada explícitamente con el propósito de vincular la educación y la producción del conocimiento para el desarrollo de las naciones, a través de la capacitación, la incorporación del progreso científico y tecnológico y la transformación de las estructuras productivas.<sup>174</sup>

El elemento que fundamenta esta propuesta de la CEPAL es la necesidad de una mayor apertura de las economías latinoamericanas para su inserción internacional y, sobre todo, el imperativo de avanzar en la democratización de sus sistemas de gobierno. Todo ello planteaba múltiples requisitos como una intensificación de la demanda de equidad, innovación institucional para la organización de las empresas, las relaciones laborales, las vinculaciones entre los sectores público y privado, la descentralización regional, la sustentabilidad ambiental y la estrategia educacional.<sup>175</sup>

De acuerdo con el documento estos objetivos se lograrían con la progresiva tecnificación de la esfera política y social y el fortalecimiento de los mecanismos de representatividad para atender las demandas sociales.<sup>176</sup> Esta confianza plena en los procesos técnicos, estandarizados y con base científica para la mejora de los procesos sociales bajo esquemas preestablecidos, fue la base del éxito tanto de los tecnócratas y su llegada al poder —como se vio en el

<sup>173</sup> Declaración de Quito, 25 de abril de 1991, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000905/090515s.pdf>

<sup>174</sup> Cepal/ UNESCO, *Educación y conocimiento*, citado en Sebastián Plá, *op. cit.*, p. 43.

<sup>175</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)/ Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Cepal/ UNESCO, 1992.

<sup>176</sup> *Ibid*

capítulo anterior—, como de la tecnología educativa y la evaluación estandarizada que fue enaltecándose como la garantía de calidad y eficiencia de la educación.

La relación entre la política pública, la mejora de la educación y el desarrollo económico se planteó de la siguiente manera:

El objeto de la estrategia propuesta es contribuir, durante los próximos diez años, a crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social. (...) Para conducir esta nueva fase de la evolución de América Latina y el Caribe se necesita de un tipo de Estado que difiere del precedente. Este debe prestar apoyo a la base empresarial surgida durante el período anterior para que ejerza plenamente sus responsabilidades en el ámbito productivo y también promover el desarrollo de las capacidades necesarias para alcanzar niveles internacionales de competitividad, buscar una mayor equidad e impulsar la sustentabilidad ambiental.<sup>177</sup>

En cuanto a la relación educación- formación para el trabajo se aludió a las nuevas exigencias del campo laboral y la dinámica económica y destacó la necesidad de formar a los sectores trabajadores para el manejo de información y las habilidades de adaptación y resolución de problemas diversos:

Ahora los obreros pasan a asumir buena parte de las funciones que antes desempeñaban los supervisores; se ven asociados a actividades conceptuales, pues deben contribuir activamente a la aplicación y al afinamiento de procesos de producción que están cambiando continuamente. El nuevo perfil no elimina los requisitos anteriores de formación técnica práctica, sino que agrega la exigencia de tener mayores capacidades de evaluación analítica y de manejo conceptual, y aptitudes para verbalizar y transmitir información, que exceden el conocimiento intuitivo anteriormente considerado crucial en la formación obrera. Las condiciones necesarias para desempeñarse bien son la flexibilidad y la capacidad de asimilar nuevas normas y situaciones.<sup>178</sup>

<sup>177</sup> *Ibid* pp. 34 y 35

<sup>178</sup> *Ibidem* p. 84

De acuerdo con esta perspectiva de la Cepal- UNESCO el papel de la educación sería el de “distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria para la participación ciudadana, y formar a las personas en los valores y principios éticos y desarrollar sus habilidades y destrezas para lograr un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida social.”<sup>179</sup> Se privilegió el aprendizaje para el a obtener y a analizar información y las competencias como la del pensamiento crítico puesto que “el individuo podrá acceder a los conocimientos de la sociedad moderna en la medida en que haya aprendido a ello”.<sup>180</sup>

El documento “El futuro está en juego” elaborado por la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en abril de 1998,<sup>181</sup> si bien es poco citado como referente en los documentos nacionales, es quizá el que se acerca más al lenguaje utilizado y el que delinea mejor los ejes que rigieron al PNME:

1. Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento por medio de pruebas a nivel nacional. (...) Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países.
2. Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad (...) por la administración de las escuelas, incluyendo autoridad sobre los profesores. Los padres deben tener la posibilidad de elegir entre escuelas que compiten por los alumnos.
3. Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven. Los directores de las escuelas y la comunidad local deben tener la autoridad y los recursos para recompensar a buenos profesores.
4. Aumentar la inversión por alumno en la educación básica. (...) Se necesita tanto un cambio sistémico como una mayor cantidad de recursos.<sup>182</sup>

<sup>179</sup> *Ibid* p. 127

<sup>180</sup> *Ibid* p. 159

<sup>181</sup> “El futuro está en juego” Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, abril de 1998.

<sup>182</sup> *Ibidem*, p.5

Utilizando las mismas estrategias discursivas de “*A nation a Risk*”<sup>183</sup> este documento presenta a “una región en peligro” cuya salvación está sobre todo en la educación.

El diagnóstico muestra que la enseñanza de lenguaje, matemáticas y ciencias es muy deficiente en la mayoría de los países e insiste en la deficiencia de los sistemas públicos. Establece además que el desarrollo del pensamiento crítico como habilidad cognitiva se ha convertido casi en un privilegio:

Pocos estudiantes desarrollan habilidades adecuadas en las áreas del *razonamiento crítico*, la solución de problemas y la toma de decisiones. Sólo el reducido número de niños que asiste a las escuelas privadas de élite recibe una educación adecuada, mientras que la gran mayoría de los niños asiste a escuelas públicas deficientes, que no cuentan con el financiamiento adecuado, por lo que no logran adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para el éxito económico o la participación ciudadana activa.<sup>184</sup>

El informe presenta cifras sobre rendimiento, gasto público, egreso, entre otros, de una manera en la que las soluciones que se ofrecen aparecen como fórmulas maestras indispensables y sobre todo irrefutables. Como si la lógica del capitalismo financiero fuera la única posible para pensar los problemas de la sociedad y sus oportunidades de cambio.

Este texto es revelador de la colaboración entre organismos como el BID y otras que agrupan a empresarios y consultoras para elaborar los diagnósticos de los problemas educativos en Latinoamérica y el Caribe, quiénes los financiaron y, sobre todo, desde qué intereses se establecieron las rutas de reformas. Por ejemplo, el representante de México en la Comisión elaboradora de este informe fue Juan E. Cintrón Patterson, presidente de Consultores Internacionales CLB, y miembro de juntas directivas de varias empresas en México y EU como Grupo Modelo y Grupo Financiero Serfin; miembro del Consejo Consultivo Internacional de la Universidad de Notre Dame y presidente del Capítulo Mexicano de la Organización Mundial de Presidentes, del Junior Achievement-México, de

<sup>183</sup> Elaborado en 1988 en EU. Se detalló su contenido en el capítulo anterior.

<sup>184</sup> “El futuro está en juego” p. 6, las cursivas son mías.

la Junta de Regentes del Instituto Tecnológico de Monterrey y del Instituto Cultural Cuernavaca.<sup>185</sup> Así como él, los representantes del resto de los países tienen una trayectoria profesional similar. Otros estudios comparativos internacionales se utilizaron para elaborar estándares de calidad de la educación y programas de investigación evaluativa.<sup>186</sup>

Lo que se ha podido ver hasta aquí es que los dos últimos documentos parecen haber tenido mayor influencia en las instituciones mexicanas. La perspectiva del documento de Jomtien que hablaba de la redistribución de ingresos y de la relación entre mejorar las condiciones socioeconómicas para mejorar la educación se diluye, así como los objetivos que en Quito se atribuyeron a la educación para que los alumnos aprendieran a “analizar *críticamente la realidad*, vincularse activa y *solidariamente* con los demás, *proteger* y *mejorar* el medio ambiente, el patrimonio cultural y *sus propias condiciones de vida*” se matizan limitando el análisis crítico al manejo de información.

En el documento de la CEPAL los objetivos se centran en “distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria para la participación ciudadana” y en el de la Comisión a “[contribuir] al desarrollo económico, la equidad social y la democracia. Entrega[r] a los niños habilidades que son esenciales para el éxito social y económico.”

Con respecto al concepto de pensamiento crítico es muy claro en estos documentos el tránsito de la perspectiva para la transformación social que estuvo presente en las décadas anteriores, al de la habilidad cognitiva. La primera, que se asocia con la resistencia y la oposición, aparece en tensión frente a la realidad, haciendo visibles las contradicciones, lo que las causa y las oculta, pero la segunda, que se define en términos comunicativos y de cognición, se abstrae de las dimensiones políticas, las relaciones sociales y de los factores materiales y estructurales que influyen en esos procesos de comunicación y conocimiento.

En consonancia con esto, los distintos documentos citados recurren también a la perspectiva del educacionismo, de la cual ya se ha hablado antes, y

<sup>185</sup> Ibid, p. 23.

<sup>186</sup> Por ejemplo, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación creado por la UNESCO y financiado por el BID, la fundación Ford y el convenio Andrés Bello, vid. José Rivero, *op. cit.*, p. 435.

que consiste en depositar en la educación la tarea de mejorar todo lo que no funciona en las sociedades.

No obstante, en los discursos educativos enunciados desde el poder económico y político a partir de la década de los noventa el educacionismo adquirió un carácter particular. La educación se concibió como motor de desarrollo, pero no a partir de la promesa de la movilidad social y la igualdad de oportunidades, como en las décadas anteriores, sino como un elemento clave para el correcto funcionamiento del sistema económico basado en el libre mercado. De esta manera, los discursos educativos se centraron en la formación de habilidades y competencias generalizables desde una perspectiva que se pretendió neutral.

Al establecer aprendizajes necesarios para todos, el educacionismo neoliberal no cerró las brechas de desigualdad, sino que impuso una sola visión de cómo, qué y para qué aprender. Esto ocasionó la despolitización de los discursos, en el sentido de desarraigarlos de los contextos y sujetos particulares y presentarlos como válidos y verdaderos más allá de toda ideología.

Lo anterior se verá con mayor claridad en los discursos normativos de esta época para el nivel bachillerato, en los que conceptos como éxito social, distribución equitativa de la información y desarrollo económico se convirtieron en las metas a alcanzar.

### La promesa de la modernización educativa y las reformas para la competitividad en el bachillerato

En palabras de Roberto Donoso, después de la caída del Muro de Berlín y el agotamiento del concepto de *desarrollo* como un mito articulador e impulsado por el estado, en la segunda mitad del siglo XX, surgió el *libre mercado* como el nuevo mito del progreso y la prosperidad junto con las innovaciones tecnológicas. En este sentido, “la reforma educativa proyectada, concebida y materializada en función de intereses de la economía se transforma en un gran relato, una fábula técnicamente concebida, con aspiraciones que resultan imposible discutir pues apuntan a necesidades socialmente compartidas.”<sup>187</sup>

<sup>187</sup> Roberto Donoso Torres, *Mito y Educación: El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*, Buenos Aires, Espacio, 1999, p.209.

Este discurso de la necesidad de cambiar y sobrepasar los obstáculos del presente a cambio de obtener algún día la recompensa ha sido ampliamente utilizado por los estados nacionales modernos para justificar sus acciones en aras de un futuro ideal es lo que Boaventura de Sousa ha caracterizado como la *razón proléptica* basada en una concepción del tiempo lineal en la que el futuro prometido es infinito, homogéneo y vacío y se legitima desde la *razón metonímica* que se autonombra como la única válida.<sup>188</sup>

Dentro de esta lógica discursiva el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) -publicado en 1990 por el presidente Carlos Salinas de Gortari y antecedente de la reforma a la Ley General de Educación-, estableció el concepto de modernización como eje articulador y como promesa. Este concepto se convirtió en un punto nodal<sup>189</sup> del discurso gubernamental al recuperar simbólicamente las aspiraciones de la sociedad utilizando términos e ideas tan generales y abiertos de manera que parecía incorporar todas las demandas y representar todas las perspectivas.<sup>190</sup>

En el discurso de la modernización educativa los conceptos clave como *descentralización, revaloración de la función magisterial, calidad y eficacia* se presentaron de manera tal que buscaron evitar fugas o interpretaciones discordantes<sup>191</sup> y se argumentaron tan ampliamente que parecieron entidades autosuficientes y explicadas por sí mismas. Al presentarse como expresión de la realidad misma y a la vez como promesa de futuro el discurso modernizador circunscribió la posibilidad de crítica dentro de sus propios límites conceptuales, pues oponerse a que la educación buscara la “calidad”, la “excelencia” o la “eficacia” resultaría tan absurdo como negarse al progreso y al futuro mismo. Así, el programa y el gobierno que lo sustentó se reconoció a sí mismo como llamado ser el móvil de la transformación en un momento clave para construir ese futuro que se ofreció como unívoco e ideal para todos:

<sup>188</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Epistemología del sur*, México, Siglo XXI, 2009, p. 83.

<sup>189</sup> De acuerdo con Sebastián Plá, recuperando a Laclau y Mouffe, el punto nodal es un centro que pretende dominar la discursividad a partir de la equivalencia de posiciones diferentes o antagónicas. Sebastián Plá, op. cit., p. 30.

<sup>190</sup> José Javier López Ramírez, “Programa para la Modernización Educativa. Una reflexión deconstructiva desde la perspectiva del análisis político del discurso, en Josefina Granja Castro, compiladora, *Miradas a lo educativo, exploraciones en los límites*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2003, p.74.

<sup>191</sup> “El programa intenta estructurarse de una manera sencilla, clara y precisa, para evitar reenvíos simbólicos que generen antagonismos (...) y trata de fijar el término modernización y evitar el desplazamiento en su significación”. Vid, José Javier López Ramírez, *ibidem*, pp. 72-73.



Confrontamos el desafío de impartir mejor educación, una educación de calidad. Sólo la formación de hombres inspirados en nuestros valores solidarios, participativos, bien informados, con la capacidad para analizar y transformar su situación encaminándola hacia una mayor justicia, de aprender permanentemente, de autoevaluarse y de innovar, permitirá que se alcancen plenamente los objetivos de integración nacional, justicia, transformación social y promoción personal que los mexicanos asignamos a la educación.<sup>192</sup>

Con esta lógica el gobierno articuló el discurso educativo desde la necesidad, lo imperativo y lo inevitable de los cambios:

La modernización educativa es esencial para modernizar al país, fortalecer nuestra soberanía en el mundo de hoy y alcanzar más justicia en la sociedad. La opinión pública ha expresado la reiterada demanda de contar con servicios educativos suficientes y, sobre todo, de más calidad. Las oportunidades de competir con éxito en el mercado internacional así lo requieren. En respuesta, he propuesto perfeccionar nuestro sistema educativo y he advertido que, si nos rezagamos en la revolución del conocimiento, estaremos, sin duda, cancelando el futuro.<sup>193</sup>

La tarea educativa, sin embargo, no sólo sería uno de los pasos para la modernización del país sino ciertamente estaría en la base de todos los demás. En una reunión ante representantes de Universidades, el presidente Salinas de Gortari habló de que

la modernización indispensable e inevitable de que será objeto nuestro país, de no contar con un sistema de educación superior modernizado, correría el riesgo de extraviar el rumbo; es precisamente en las instituciones de educa-

<sup>192</sup> "Programa Nacional de Modernización Educativa", en *Diario Oficial de la Federación*, disponible en

[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990)

<sup>193</sup> "Palabras del Lic. Carlos Salinas de Gortari en la ceremonia de inauguración de la XXIII Reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, en Cuernavaca, Morelos, 15 de febrero de 1990", en *Revista de Educación Superior*, Volumen XVII, Número 68, disponible en [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista68\\_S3A2ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista68_S3A2ES.pdf)

ción superior y en las organizaciones sociales (...) donde tenemos que anclarlo para que esta modernización cumpla con sus dos propósitos fundamentales: ser nacionalista y ser popular.<sup>194</sup>

Uno de los objetivos del PNME fue hacer copartícipe a la sociedad y empoderar a los agentes involucrados en su implementación. Como se vio antes, este enfoque responde a la lógica de un Estado que se contrae en sus responsabilidades sociales, pero se fortalece y utiliza sus recursos institucionales para allanar el camino del libre mercado.

En 1993 con la reforma a la Ley General de Educación se buscó el desarrollo de facultades como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos y se reafirmó la necesidad de “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”.<sup>195</sup>

A diferencia de la Ley aprobada en 1973 que hablaba de “promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social y justa”,<sup>196</sup> la de 1993 asoció la idea de justicia a su acepción jurídica estipulando el deber de “promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos”.<sup>197</sup>

En consonancia con estos lineamientos, en 1995 Ernesto Zedillo ya como presidente constitucional presentó su *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, en el que mantuvo la línea discursiva de invocar al consenso para la renovación y mejoramiento de la educación en beneficio de todos y para el futuro, aludiendo de nuevo a lo inevitable de los cambios y de lo correcto:

<sup>194</sup> *Ibid*

<sup>195</sup> Artículo 7, numerales II y III de la Ley General de Educación 1993, *Diario Oficial de la Federación*, disponible en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf), consultada en noviembre de 2017.

<sup>196</sup> “Ley Federal de Educación 1973”, *Diario Oficial de la Federación* disponible en [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf)

<sup>197</sup> Ley General de Educación 1993, *op. cit.*

Hoy el compromiso con la educación es un imperativo moral y es una responsabilidad con la parte más sensible de la sociedad: con sus niños y jóvenes, con quienes menos tienen, con las comunidades indígenas; (...) es una obligación para honrar nuestra historia cultura e identidad nacional, y es un imperativo para alcanzar un desarrollo con justicia.” [Para esto convocó a una] “cruzada nacional y permanente por la educación. Una cruzada en la cual confluyan las tareas de todos los órdenes de gobierno; en que se sumen las voluntades de todos los grupos sociales; en que se identifiquen los afanes de participación y la energía de todos los mexicanos.”<sup>198</sup>

En el mismo sentido que lo había hecho Salinas, el presidente Zedillo apeló a los valores universales de justicia y democracia para el respeto a la ley y las actitudes cívicas enfatizando el elemento nacionalista:

Educaremos más y mejor para la justicia, promoviendo la observancia de la ley y el respeto al derecho de los demás. Educaremos más y mejor para la democracia, utilizando el ejercicio de las libertades, las actitudes cívicas y la participación informada, responsable y transparente. Educaremos más y mejor para fortalecer la unidad de la nación, inculcando el aprecio por nuestra historia; vigorizando nuestro sentido de pertenencia y el orgullo de nuestra identidad y cultura.<sup>199</sup>

El rumbo de la educación parecía ser el rumbo mismo de la historia universal, como si ésta existiera como realidad en sí misma y trascendiera a toda decisión humana. Miguel Limón Rojas, Secretario de Educación Pública lo decía así:

Hoy el desarrollo al que podemos aspirar exige cambios profundos en los comportamientos que solo pueden ser producto de la educación; y frente a la mundialización actual, solo la educación puede garantizar la sobrevivencia en la economía internacional durante los próximos años, y fortalecer a largo plazo, nuestra viabilidad como país independiente, con identidad nacional propia. Por eso, debemos contar con la comprensión y el compromiso de los diversos sectores de la sociedad, con su disposición a compartir estos

<sup>198</sup> “Presentación del Programa de Desarrollo Educativo por el Presidente Ernesto Zedillo”, en *Revista de Educación Superior*, Volumen XXV, Número 97, 1996, disponible en [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista97\\_S3A1ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista97_S3A1ES.pdf)

<sup>199</sup> *Ibid.*

propósitos, a enriquecerlos con imaginación y creatividad y a participar en su realización, para que juntos, hagamos de la tarea educativa un puente hacia el futuro.<sup>200</sup>

Como puede verse en ambos sexenios se utilizaron elementos discursivos similares para asignar a la educación los más altos fines y encumbrarla como el motor para el desarrollo nacional, no obstante, las acciones que realizaron distaron mucho de conseguir las metas propuestas sobre todo en el nivel bachillerato en el que no creció la inversión ni la atención específica. En los hechos se redujo la visión de la educación su lado más pragmático y técnico y se ponderaron ciertos conocimientos sobre otros en función de la capacitación para el trabajo. Al respecto las cifras son ilustrativas: para el año 2000 se habían construido 69 Institutos Tecnológicos Superiores, 37 Universidades Tecnológicas y ninguna universidad autónoma.<sup>201</sup>

La inserción de México al mercado global con la firma del TLC propició la expansión del ya de por sí marcado predominio de las industrias culturales de Estados Unidos sobre formas tradicionales de producción y circulación de cultura en México.

Así como fue cada vez más visible su influencia en los medios de comunicación masiva, en los hábitos de consumo, en la producción de recursos tecnológicos, la formación educativa y la recalificación de la fuerza de trabajo, entre otros aspectos, también muchos de los espacios abandonados por el Estado a causa de las reducciones presupuestarias fueron ocupados por las empresas privadas nacionales y transnacionales.<sup>202</sup>

A nivel discursivo se generalizó la idea de que los modelos empresariales eran más flexibles, competitivos, garantes de calidad y buen servicio, lo cual favoreció la intervención cada vez mayor del capital privado en las escuelas y universidades en las que prometían mejorar el servicio en todos los aspectos, desde las cafeterías hasta los laboratorios, pasando por los procesos de certificación y titulación, entre otros.

<sup>200</sup> "Palabras del Secretario de Educación Pública, Lic. Miguel Limón Rojas, durante la presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000".

<sup>201</sup> Margarita Noriega, *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés, 2005.

<sup>202</sup> Néstor García Canclini, *op. cit.*, pp. 12 y 13.

Con base en lo anterior, es posible explicar los cambios en los lineamientos para el bachillerato nacional y específicamente para las dos instituciones que se estudian.

En 1989 se dio a conocer el *Programa Nacional de Apoyo al Bachillerato* con el objetivo de fomentar la comprensión de conceptos básicos, la formación de habilidades para el manejo de la información y el planteamiento y resolución de problemas como ejes de este nivel de estudios. El *Programa* propuso “integrar al currículo la preparación en el uso de computadoras y, en lo general, en las nuevas tecnologías de la información”, así como “incluir la orientación profesional destacando la relación entre conocimientos y prácticas sociales.”<sup>203</sup>

En cuanto a la revisión y actualización de planes y programas de estudio del bachillerato el *Programa* reflejó también la separación entre los “especialistas” de contenido y los de la educación como dos cuerpos distintos, y cuya jerarquía se establece asumiendo que “los especialistas en educación básica y media son los que adecúan los conocimientos de cada disciplina a la capacidad de aprendizaje de los niños o jóvenes”, aquellos que tienen una visión general de cada campo del saber, ayuden a determinar lo básico de cada ciencia y a incluir sistemáticamente conocimientos actualizados.”<sup>204</sup>

A partir de este Programa se creó la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS), que a su vez coordinó a las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS) que acompañó al Colegio de Bachilleres en sus reformas al plan y programas de estudio en 1993.

En junio de 1994 se organizó el Encuentro Académico de la CONAEMS para redefinir el Perfil General Básico del Bachillerato de la siguiente manera:

...constituye una oferta educativa diversificada, tendiente a lograr que *sus demandantes* puedan optar por la modalidad que mejor satisfaga a sus intereses, preferencias y posibilidades, así como a promover que el país cuente con personas formadas para *desempeñarse eficientemente*, en los

<sup>203</sup> “Programa Nacional de Apoyo al Bachillerato y a los niveles previos”, en *Revista de Educación Superior*, volumen XIX, número 73, 1990, disponible en [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista73\\_S3A5ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista73_S3A5ES.pdf), consultado en diciembre de 2017.

<sup>204</sup> *Ibidem*

*campos que requiere el desarrollo económico y social en los niveles local, regional y nacional.*<sup>205</sup>

El término “demandantes” excluye como sujetos de educación a aquellos que no están en condiciones de demandarla y la orientación de formar a los estudiantes en los campos que requiere el desarrollo económico.

Entre los objetivos del Encuentro de la CONAEMS se plantearon, por ejemplo, que el educando que curse el bachillerato desarrolle su capacidad de interacción y diálogo; se implique de forma motivada en la construcción del conocimiento; asimile una formación social y humanística que despierte su interés por los fenómenos económicos, sociales, jurídicos y políticos que constituyen la vida moderna, que le permita comprenderlos en su contexto histórico- social; desarrolle una cultura de reconocimiento y respeto a los derechos humanos y una *cultura personal* que apoye su desarrollo, facilitándole el conocimiento, la autovaloración de sus ideales y búsquedas personales.<sup>206</sup>

Aunque la Memorias del Encuentro no fueron un documento normativo se realizaron con el propósito de servir de base para la modificación de los Acuerdos secretariales 70 y 71 de la SEP, lo que hasta ahora no ha ocurrido, sin embargo, permanecieron como un antecedente para las posteriores reformas curriculares.

Así como se intentó una década antes con el tronco común para el bachillerato, esta vez la idea de establecer un perfil general para todo el nivel medio superior fue contar con un parámetro institucional de calidad, eficacia y eficiencia para medir en esos términos la práctica educativa real.

El Perfil General Básico del Bachillerato se elaboró con base en el concepto de competencias básicas, entendidas como “habilidades intelectuales amplias, esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de los estudios académicos”. “La lectura, la escritura, la capacidad para expresarse en forma hablada y escrita, escuchar, observar, uso de las matemáticas entendidas como lenguaje, la capacidad de razonar y de estudiar y el desarrollo de una cultura de

<sup>205</sup> Memorias, Encuentro Académico de la CONAEMS para el fortalecimiento de la Educación Media Superior, México, SEP, junio de 1994, pp. 10-12. Las cursivas son mías.

<sup>206</sup> *Ibid* 13.

cómputo”<sup>207</sup> aparecieron por primera vez en un documento normativo del bachillerato como competencias que articulan entre sí a las disciplinas sin ser exclusiva de ninguna de ellas en particular.

De acuerdo con las conclusiones del Encuentro, ese perfil basado en esa idea de competencias académicas básicas debía reflejarse en la construcción de un nuevo currículum acorde a las actuales circunstancias de México, sin embargo, esto solo ocurriría formalmente hasta el 2008 con la RIEMS, de la que se hablará en el próximo capítulo.

Ya durante el gobierno de Zedillo, el Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000: Educación Media Superior y Superior, determinó usar oficialmente el concepto Media Superior y no el de Bachillerato que se había establecido desde 1982. En segundo lugar, este documento agrupó nuevamente los niveles medio superior y superior, con lo que se revirtió la decisión tomada en 1982 en el Congreso Nacional de Bachillerato de fortalecerlo como una etapa con características y fines propios y no como antecedente de los estudios superiores.

Aunque el Programa prometió avanzar (de nuevo) en la definición del perfil e iniciar los trabajos para poner en funcionamiento un sistema nacional de información de la educación media superior y superior que orientara la toma de decisiones estas acciones no se llevaron a cabo.

Probablemente estas sucesivas rupturas y cambios de conceptos y normas sea una de las causas que ha ahondado la crisis de este nivel educativo que no ha logrado construir independencia e identidad propia. En el siguiente capítulo se verá cómo la Reforma Integral a la Educación Media Superior de 2008 trató de establecer otros cambios, como la creación de un Marco Curricular Común para todos los subsistemas.

El Programa 1995-2000 otorgó a la SEP la tarea de apoyar a la educación media superior, sin embargo, en términos prácticos al reducir la presencia del Estado trasladó la responsabilidad a los individuos:

[el programa] alienta la responsabilidad de los estudiantes, en lo que toca a su desempeño académico bajo el principio de que es el pueblo de México quien sostiene principalmente su educación y de que los recursos que

<sup>207</sup> *Ibidem*, p.13.

otorga, en un contexto de grandes carencias sociales, deben invertirse solo en quienes pongan todo su empeño para tener éxito en su educación.<sup>208</sup>

Con esto el Estado reforzó la lógica individualista de establecer el acceso a la educación como privilegio para quien lo merezca y en las finalidades como “formar a los jóvenes en los diversos aspectos que inciden en su maduración personal: conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de justicia y desarrollo emocional y ético.”

En este periodo continuó la misma política de evolución de la matrícula que dio prioridad a la formación técnica sobre la universitaria destinando los mayores recursos para espacios en licenciatura tecnológica y educación profesional, disminuyendo los de bachillerato y licenciatura universitaria.<sup>209</sup>

Otro elemento del *Programa* que tuvo amplias repercusiones en la organización del nivel medio superior a nivel nacional fue la introducción de los procesos de evaluación centralizada para la distribución de los recursos en función de los resultados y como medio para el ingreso a los diferentes sistemas.<sup>210</sup> Esta disposición abrió la puerta para la creación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)<sup>211</sup> que tuvo como principal objetivo regular el ingreso a todos los subsistemas del nivel medio superior.

Mediante un examen único de ingreso se logró distribuir mejor la demanda y dar a los aspirantes la posibilidad de elegir la modalidad, la institución y el plantel a través de un solo proceso de evaluación.<sup>212</sup> Este procedimiento ha sido

<sup>208</sup> “Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000, Educación Media Superior y Superior”, *Diario Oficial de la Federación*, 1996.

<sup>209</sup> “Resumen de recursos necesarios para educación media superior y superior, para el logro de las metas establecidas en el plan sectorial”, en *Revista de Educación Superior*, Vol. XXVI, Núm. 102, 1997 [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista102\\_S2A3ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista102_S2A3ES.pdf)

<sup>210</sup> El programa estableció la meta de mejorar los criterios, estándares y procedimientos para evaluar los elementos que intervienen en el proceso educativo, así como aplicar exámenes estandarizados de ingreso y egreso basados en las competencias indispensables.

<sup>211</sup> La Comisión está integrada por el Colegio de Bachilleres, Conalep, Dirección General de Bachillerato, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria DGATA, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial DGETI, Instituto Politécnico Nacional, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Nacional Autónoma de México, aunque esta última decidió en el año 2000 aplicar su propio examen a los aspirantes que solicitaran esa institución como primera opción; sin embargo, acordó no salirse de la comisión para continuar ofreciendo a los aspirantes las ventajas de un proceso de selección unificado.

<sup>212</sup> El procedimiento consiste en asignar el plantel de su primera preferencia a aquellos aspirantes con la mayor cantidad de aciertos y así se procede con los siguientes grupos en función de sus



criticado porque al asignar a los sustentantes con menor número de aciertos a las opciones técnicas menos solicitadas, perpetúa condiciones de inequidad y exclusión, no obstante, ha sobrevivido a los cambios de gobierno en la ciudad de México y a nivel federal desde 1996 hasta la fecha.

Este examen de la COMIPEMS<sup>213</sup> es elaborado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) institución concebida también a la luz del Programa Nacional para la Modernización Educativa de 1989 -aunque se fundó hasta 1994- y cuya presencia en el ámbito educativo fue creciendo conforme la evaluación se volvió parte medular de todo proceso educativo.<sup>214</sup>

El CENEVAL es un organismo privado y no lucrativo que tiene entre sus funciones “diseñar, elaborar, aplicar, calificar, validar y establecer la confiabilidad de exámenes para medir los resultados del aprendizaje logrado por estudiantes y egresados del sistema de educación media superior y superior en México.”<sup>215</sup> Sus instrumentos están basados en estándares internacionales que se suponen acordes a las características tanto de los sujetos evaluados como de los programas educativos.

Aunque hoy en día es posible cuestionar las estrategias y limitaciones para diagnosticar la complejidad del fenómeno educativo y la vida escolar, la presencia del CENEVAL y su concepto de evaluación alcanzó notable influencia sobre todo en el Colegio de Bachilleres. En principio porque a través del examen de la COMIPEMS se conforma su matrícula cada nuevo ciclo, pero también porque el Colegio adoptó la metodología del CENEVAL para la elaboración de sus exámenes parciales y extraordinarios. Además, porque desde 2008, sus estudiantes fueron evaluados con la prueba de rendimiento Enlace, a cargo de esa misma institución, por lo que a las asignaturas sujetas a evaluación (Taller de

aciertos y se les asigna su opción educativa de mayor preferencia. Cuando los planteles han ocupado todos sus lugares, se asigna al aspirante en su siguiente preferencia. Quienes no tienen los aciertos suficientes o no tienen el promedio necesario son incluidos en el grupo con derecho a escoger otras opciones que aún tengan lugares disponibles. Vid. *Informe 1996-2010: Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*, México, COMIPEMS, 2010, p.39.

<sup>213</sup> El examen evalúa razonamiento verbal y matemático y habilidades y conocimientos en ocho campos disciplinarios: español, historia, geografía, formación cívica y ética, matemáticas, física, química y biología *Ibidem*, p. 128.

<sup>214</sup> Según sus propias cifras en 1994 evaluaron a 365 mil 500 jóvenes y en 2016 a 2 millones 44 mil 177. Boletín CENEVAL <http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/27108/Bolet%C3%ADn+Interno+Ceneval+No.+27/9d95638e-7c4d-409c-836d-fb57e80b804a>

<sup>215</sup> *La primera etapa: 1994-2001*. México, CENEVAL, 2002, p.9.

Lectura y Redacción y Matemáticas) se les dio prioridad y más horas clase y extraclase.

Como podrá verse con más amplitud, desde su particularidad, ni el CCH ni el Colegio de Bachilleres quedaron fuera del impulso de la modernización educativa y del viraje hacia la lógica de la productividad, la calidad y, sobre todo, del papel cada vez más determinante de la evaluación estandarizada

### Reforma curricular en el Colegio de Bachilleres, 1993

En 1992 el Colegio de Bachilleres atendió a 81, 894 alumnos en la modalidad escolarizada y 35, 314 en el sistema abierto. Dada esta expansión de matrícula el personal académico ascendió a 3, 140 en total por los 20 planteles.

En el contexto del Programa Nacional para la Modernización Educativa, el Programa de Desarrollo Institucional de Mediano Plazo 1991-1994 del Colegio de Bachilleres fijó la tarea de diseñar un nuevo Modelo Educativo y la actualización de sus programas de estudio.

En 1994 se publicó el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. En éste se estableció una Orientación Filosófica: “la educación en México tiene una función política, puesto que es concebida como imprescindible para el logro de la democracia como sistema político y como forma de vida.”<sup>216</sup>

Se definió a la práctica educativa en sus dimensiones humana, social y ambiental que, integradas, contribuyen a la realización para el logro de una mejor calidad de vida. La realización entendida como el desarrollo armónico y continuo de las capacidades y potencialidades del individuo para el logro de sus metas. La calidad de vida considerada como la satisfacción de las necesidades afectivas, materiales, sociales y culturales del individuo, mediante el ejercicio de la creatividad y la interacción para el análisis y solución de los problemas de su entorno social y natural.<sup>217</sup>

El Modelo Educativo reformado reafirmó el carácter de bachillerato propedéutico general, con base en una visión “axiológica” que tiene que ver con el aprecio a la vida y a la dignidad de las personas, así como a la integridad y estabilidad de sí mismo y de la familia; además de “lealtad a la patria, que implica

<sup>216</sup> *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*, México, Colegio de Bachilleres, 1994, p.19.

<sup>217</sup> *Ibid*, p. 19.

un sentimiento de pertenencia y orgullo respecto a la nacionalidad mexicana y de unión, solidaridad e identificación”<sup>218</sup>

Se estableció como principio “el respeto y reconocimiento al derecho propio y al de los demás, con un sentido de justicia y de igualdad entre los hombres y entre las naciones; así como el aprecio y defensa de la libertad y la democracia, de la libre expresión de las ideas y de la igualdad de oportunidades en lo político, económico y social.”

Este documento estableció como principio axiológico el “interés y compromiso con el conocimiento juzgando la validez de los argumentos por su consistencia conceptual, su estructura lógica, su evidencia empírica o su pertinencia ética más no por la posición de quien los emite.”<sup>219</sup> Así como los autores más emblemáticos del *pensamiento crítico como habilidad cognitiva*, el Modelo académico concibió los discursos como objetos verificables y contrastados en sí mismos y en función de su correspondencia con una “evidencia empírica”, rechazando el factor del enunciante, su contexto y condiciones de producción y reproducción como constitutivos de esos mismos discursos y, por lo tanto, como elementos centrales para su comprensión e interpretación.

El Modelo se revisó nuevamente para ajustar la redacción en algunos puntos en 1998. En esta versión se redactó la perspectiva axiológica de la siguiente manera: “Responsabilidad y honestidad para consigo mismo y para con los demás en cuanto pueda asumir sus propios actos, logrando una postura ética y congruente entre el pensar, el decir, el sentir y el actuar.”<sup>220</sup>

Este párrafo centrado en el individuo como responsable de sus propios actos, contrasta con la versión del 94 que aludió a “la libre expresión de las ideas y de la igualdad de oportunidades en lo político, económico y social”

La definición de conocimiento en la que se basó la renovación de programas de estudio partió de la noción de proceso de construcción a través de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en la que uno y otro se influyen y se modifican mutuamente por una acción intermediaria entre ambos; en la que la relación de los sujetos con los objetos está subordinada al sistema

<sup>218</sup> *Ibid*, p. 20.

<sup>219</sup> *Idem*

<sup>220</sup> *Modelo Educativo Colegio de Bachilleres*, México, Colegio de Bachilleres, 1998, p.20.

de significaciones que le otorga el medio, en el que se desenvuelve; es decir, está mediada por la cultura.<sup>221</sup>

Por otro lado, el Modelo hace referencia a lo básico de la cultura, de manera similar a la propuesta de cultura básica del CCH y lo define como aquello que dota de significado a sus manifestaciones y no solo las manifestaciones en sí. “La construcción del conocimiento se refiere pues a la permanente búsqueda de una explicación de la realidad, siempre con una aproximación, que permita al estudiante confrontar o entender las relaciones entre diferentes elementos, incluyéndose a sí mismo.”<sup>222</sup>

La reforma curricular del Colegio de Bachilleres se llevó a cabo con base en los paradigmas cognitivo y socioculturales de la teoría del procesamiento humano de la Información, específicamente de la teoría desarrollada por Robert Gagné (1916-2002) pedagogo y psicólogo estadounidense, investigador en la fuerza aérea y en distintas universidades de ese país.

Retomando los postulados de este autor se definió la práctica educativa desde la psicología instruccional, con el objetivo de formar “estudiantes independientes, creativos, y eficientes solucionadores de problemas.” Se propuso también “redefinir un concepto de enseñanza que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento; el interés por el desarrollo de las habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones de los estudiantes; así como el conocimiento del ámbito social como medio de determinaciones, significaciones y transformación por la acción educativa”.<sup>223</sup>

En consonancia con los documentos federales y las modificaciones al plan de estudios que se llevó a cabo unos años después en el CCH, el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres planteó el perfil de egreso en términos de competencias que el egresado debe saber y saber hacer “aplicando de manera interactiva los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante su formación, al desempeñarse en los campos de la educación superior, el trabajo productivo y la vida cotidiana”<sup>224</sup> Para el Área de las Ciencias Histórico- Sociales se establecieron las siguientes competencias:

<sup>221</sup> *Ibid*, p.22

<sup>222</sup> *Ibid*, p.23

<sup>223</sup> *Ibid* p. 27

<sup>224</sup> *Ibid*, p. 34.

- La contrastación entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, para determinar campos de estudio y metodologías de investigación.
- La explicación de los procesos que intervienen en la construcción de los objetos de estudio de las ciencias sociales.
- La explicación de los conceptos, categorías y métodos particulares de diferentes corrientes teóricas que analizan los fenómenos sociales.
- La comprensión de la historia como ciencia social, incorporando los elementos teóricos y metodológicos de la historiografía y la modernidad.
- La explicación del impacto de la modernidad en el proceso histórico mexicano, desde las Reformas Borbónicas, hasta la crisis del Porfiriato.
- La explicación del carácter pluriétnico y pluricultural de la nación mexicana, con base en la conciencia de la riqueza cultural de sus comunidades y regiones.
- La aplicación de diferentes corrientes teóricas que se usan para el análisis de las estructuras política, económica y social de nuestro país.
- La interpretación de hechos y procesos políticos, sociales y económicos que influyen en el desarrollo del Estado nacional mexicano y de su inserción en la modernidad hasta la actualidad.
- La explicación de los procesos de cambio en las estructuras política, económica y social, que se operaron en el país de 1910 a 1970.
- La explicación de los fenómenos económicos, políticos y sociales, en el marco de la modernización y globalización de 1970 hasta nuestros días.<sup>225</sup>

En esta primera formulación de competencias, asociadas a un perfil de egreso de bachillerato en la década de los noventa, se combinaron conocimientos, habilidades y procedimientos teóricos de distintos niveles de complejidad y abarcando una temporalidad de cinco siglos para la historia de México.

En los programas de las asignaturas Historia de México Contexto Universal I y II elaborados en 1993 (tablas 8 y 9) se concretaron los lineamientos del Modelo Académico antes descrito. En ellos se estableció que

el objeto de estudio de la Historia es conocer y explicar el desarrollo de la humanidad con el fin de comprender el presente y de cómo es que a través de los intereses y recursos de este presente indagamos e interpretamos el pasado. (...) es útil, porque nos permite explicar

<sup>225</sup> *Ibid*, p. 39.

cómo se ha conformado nuestro país en lo geográfico, político, social y cultural y en relación con el contexto mundial

A diferencia de las décadas anteriores, en las que se atribuyó a la Historia la función de brindar elementos para comprender la realidad y transformarla, el enfoque de estos programas presenta al conocimiento histórico como un cúmulo de información descriptiva sobre asuntos generales del pasado. Esto no quiere decir que los programas en su totalidad tengan esta orientación. Más adelante, se proponen estrategias para motivar la participación de los estudiantes, se incluyen sugerencias de evaluación cualitativa y una amplia bibliografía con la que se espera que profundicen en los temas. Estas contradicciones y ambigüedades en los planteamientos fueron, de hecho, lo constante.

Con la renovación de los programas se insistió nuevamente en la necesidad de “fomentar en el estudiante una actitud investigativa, a través de la cual aplique formalmente los métodos de las ciencias Histórico- sociales, asumiendo una actitud reflexiva, participativa y crítica,” pero también en la idea de “presentar al estudiante los elementos fundamentales que le posibiliten entender analítica y críticamente el acontecer histórico de nuestro país.”

A partir de esto se puede inferir que en la reforma de 1993 se consideró nuevamente la capacidad de pensar críticamente, tanto como habilidad cognitiva como para la transformación social, sin embargo, la parquedad de los enunciados impide profundizar más, sin el riesgo de sobreinterpretarlos.

En términos formales los programas de 1993 son mucho más detallados y, por lo tanto, más amplios. Están organizados en retícula (como los del 83) que es el modelo gráfico con el que se muestran las relaciones entre los objetivos y la trayectoria para su enseñanza, con el objetivo de facilitar su operación. Por ejemplo, la asignatura de Historia de México Contexto Universal II consta de tres unidades, diez objetivos de operación que, a su vez, se desglosan en veinticinco subtemas, y cada uno de estos se acompaña de un bloque de estrategias didácticas, bibliografía básica y complementaria.

Las sugerencias de evaluación se dividen en tres momentos: diagnóstica, formativa y sumativa, y cada uno de ellos se organiza a partir de las preguntas qué (se vuelven a enumerar brevemente los contenidos) cómo (se hacen exten-

sas sugerencias sobre distintos tipos de pruebas como los exámenes, exposiciones y ensayos) y para qué (se propone juzgar la eficacia y pertinencia de las estrategias en el logro de los objetivos).

Con respecto a los contenidos, en estos programas el concepto eje dejó de ser el capitalismo y se cambió por el de modernidad, porque se consideró que permitía una comprensión más amplia de la Historia de México en el contexto mundial y disminuir el acento economicista de los programas anteriores. Las unidades incluyeron temas como: El Porfiriato y los intentos de modernizar al país; Transición y configuración del Estado moderno en México 1910-1940; Consolidación del Estado Moderno Mexicano (1940- 1970) y El México actual: la modernidad desde arriba y la emergencia de la sociedad civil 1970- hasta la actualidad.

Contrario a lo que se proponía con la sofisticación técnica en la planeación curricular, estos programas son de difícil manejo y comprensión por la gran cantidad de información que contienen y que, en ocasiones, es repetitiva.

En los programas de este periodo se deja ver como permeaba el contexto social en el momento en que fueron redactados y cómo los elaboradores consideraron la pertinencia de incluir en los contenidos el análisis de la historia contemporánea, desde la perspectiva de que los estudiantes pudieran analizar “la crisis del modelo histórico de modernización capitalista, los límites del estado moderno y los movimientos sociales, para concluir con una reflexión sobre las contradicciones del proyecto moderno en el México actual.”

En este sentido, a pesar de que el Modelo Educativo limitaba los alcances de la educación a la formación de los individuos para la vida democrática, minimizando la complejidad que esto implicaba en el contexto en el que surgió, es posible que algunos profesores si hayan abordado los conflictos derivados de la emergencia de la lucha por la democracia y el fin de las ideologías y la consolidación del neoliberalismo y el neoconservadurismo, que marcó aquellos años, como se detalló en la primera parte de este capítulo.

### [Los primeros programas oficiales del CCH en la Reforma curricular de 1996](#)

El rectorado de José Sarukhán en la UNAM (1989-1996), como ya se mencionó anteriormente, impulsó la colaboración del sector privado en el financiamiento de proyectos universitarios enfocados a la investigación científica y tecnológica y a

la formación de recursos humanos de alta calidad a través de dos acciones muy representativas: la creación de Fundación UNAM en 1993 programa UNAM-BID en 1994.

El primero surgió como asociación civil de particulares y “amigos de la UNAM” para “apoyar a la Universidad en la consecución de sus tres objetivos básicos: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, y fortalecer su imagen mediante aportaciones de carácter económico, social o moral, así como coadyuvar con ella en sus tareas de enlace con los sectores público, privado y social.”<sup>226</sup> El acuerdo entre la Universidad y el Banco Interamericano de Desarrollo buscó “crear condiciones de alta competencia académica para hacer frente a los requerimientos científicos y tecnológicos que demanda el país.”<sup>227</sup>

En este contexto institucional, al interior del CCH la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato contempló desde 1989 el inicio de un proceso de revisión del plan y los programas de estudio, que se materializó hasta 1991.

El propósito principal era la elaboración de programas de estudio para las asignaturas, que fueran únicos para toda la institución, porque como se vio en los capítulos anteriores, la falta de estos documentos institucionales originaba una gran diversidad de ritmos y contenidos de enseñanza, que dificultaba el seguimiento y evaluación de los estudiantes.

La reforma también incluyó la reorganización del mapa curricular bajo la consigna de mantener vigentes los puntos esenciales del proyecto educativo del Colegio. Es decir, mantener el carácter del CCH como bachillerato universitario, propedéutico, general y único que no exige opciones vocacionales prematuras e irreversibles.

Un bachillerato de cultura básica en el que el alumno se concibe como sujeto de la cultura y de su propia educación y al docente como sujeto facilitador del proceso de aprendizaje. Con base en los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, se estableció como objetivo principal el facilitar que los estudiantes puedan repetir y asimilar conscientemente su propia experiencia de conocimiento. En este sentido se establece que los enfoques

<sup>226</sup> “Historia y labor” *Fundación UNAM*, disponible en <http://www.fundacionunam.org.mx/historia-y-labor/>, consultado en octubre de 2019.

<sup>227</sup> “Acuerdo por el que se crea la Unidad Ejecutora del programa UNAM- BID”, disponible en <http://www.dgelu.unam.mx/acuerdos/acu9402.htm>



pedagógicos de la docencia en el Colegio deben acentuar y fomentar la participación de los estudiantes, su actividad y libertad de opinión para que se ejerza de manera cada vez más exigente.<sup>228</sup>

Al refrendar la orientación en la cultura básica, el CCH buscó conservar uno de los elementos más distintivos del Modelo Educativo, como una postura de crítica a la pretensión de abarcar en la enseñanza, aunque sea en forma de introducción y esbozo, todo el conocimiento logrado por la cultura occidental.

Ante esta nueva etapa, en medio de la modernización educativa y las tendencias internacionales que guiaban las políticas, el CCH determinó que los nuevos planes de estudio deberían promover en sus egresados la actitud propia del conocimiento científico ante la realidad; la aptitud de reflexión metódica y rigurosa; las habilidades que se requieren para inquirir, ordenar y calificar información, así como la obtención de conocimientos básicos que los capaciten para estudios superiores.

Se estableció como identidad del bachillerato el “colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos, adolescentes prácticamente en su totalidad para su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social (...) y contribuir a la participación reflexiva y consciente de los alumnos en la cultura de nuestro tiempo”.<sup>229</sup>

En el Plan de Estudios Actualizado de 1996, la institución se afirma como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad; en el compromiso humanista, crítico y propositivo con el cambio social hacia una mayor equidad; en el compromiso académico con el rigor de la ciencia y en el compromiso pedagógico con la participación de los alumnos como ingredientes de la propia cultura básica.

El trabajo del grupo de síntesis del Plan de Estudios Actualizado enfatiza la concepción de la ciencia y el conocimiento científico como procesos en construcción, producto de la razón crítica, ligados al desarrollo cultural y social de las comunidades humanas donde se conforman. Reconoce el carácter histórico del

<sup>228</sup> Grupo de síntesis. Plan de Estudios Actualizado, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Cuadernillo número 70, 1996, p.36.

<sup>229</sup> *Ibid*, p.33.

conocimiento, que es determinado por sus condiciones de su producción y, por lo tanto, lejos de nociones de verdades únicas y absolutas.<sup>230</sup>

La renovación de los programas contempló una visión humanista de las ciencias de la naturaleza y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad. Para esto se elaboró un Plan de Estudios dividido por áreas y con base en planteamientos interdisciplinarios, que, en congruencia con el planteamiento original de los setenta, se refirió a la necesidad de considerar problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, para lograr una visión más integral y holística de la realidad.

Se organizaron los primeros cuatro semestres con asignaturas obligatorias por ser consideradas como indispensables y se dejaron los últimos dos semestres para dar a los estudiantes la libertad de elegir materias optativas, de acuerdo con su área de interés o como formación propedéutica para los estudios superiores.

La modificación del Plan de Estudios incluyó la formalización de sesiones más prolongadas como condiciones para el efectivo trabajo de taller, seminario o laboratorio. Se incluyó una materia de lengua extranjera y de cómputo y se abrieron optativas nuevas como Teoría del conocimiento, Antropología Cultural, Taller de Lectura y Análisis de Textos literarios.

Esta serie de cambios buscaron consolidar la identidad científica y humanista del CCH y formar al estudiante como sujeto crítico con la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que adquiere.

Como parte de los trabajos para la elaboración de programas de estudio, el consejo Técnico del CCH en 1993 estableció la obligación de todos los profesores de carrera de llevar a cabo diversas actividades, como la evaluación de la pertinencia del plan de estudios por medio del diagnóstico a alumnos de primer ingreso, de las trayectorias escolares, entre otros.

Se planeó que los diagnósticos de egreso se realizaran en escuelas y facultades durante un periodo de tres años. Por otro lado, la evaluación de programas, la funcionalidad y pertinencia de sus componentes la realizarían los profesores en sus informes anuales.

<sup>230</sup> *Ibid*, p.35.

Los resultados de estos trabajos se discutieron durante la Semana de Evaluación y Planeación Académicas anual de 1993. Luego las Propuestas Educativas definieron una metodología fundamental de la enseñanza en cada área. En febrero de 1994 se conformaron las comisiones para la elaboración de programas de quinto y sexto semestre y para abril de ese mismo año se publicó la “Primera Aproximación a la Propuesta de Modificaciones del Plan de Estudios”, la cual sirvió para generar un nuevo proceso de reflexión considerando la totalidad del currículo

En junio de 1994 se discutieron en el foro de Consulta convocado por el Consejo Técnico de la UACB 108 ponencias sobre la renovación curricular y las propuestas de programas de las distintas asignaturas. Una versión preliminar de los programas se publicó en los Cuadernillos 32 a 39 de la serie sobre Revisión del Plan de Estudios. En febrero de 1995 se abrió un nuevo periodo de consulta y unos meses después se entregó una versión esquemática de los programas de las 72 asignaturas y un documento general de la actualización del Plan de estudios.

Posteriormente, con el apoyo de distintas facultades se impartieron diplomados para preparar a los profesores para la enseñanza de los nuevos programas. Finalmente se conformaron 24 grupos de síntesis para revisar las últimas opiniones recibidas y enriquecer la versión definitiva de los programas.

Después de todos estos pasos previos a la publicación de los primeros programas, estos se presentaron como resultado de un diálogo constante con profesores y especialistas a través de diversos eventos, seminarios, foros, debates, etcétera y, por lo tanto, con legitimidad y aceptación entre la comunidad docente de los cinco planteles.

Con respecto al Área Histórico Social se estableció como objetivo que los estudiantes

se inicien en el manejo de las metodologías propias de las ciencias sociales que les permita analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico y de los procesos sociales. A partir de los cuestionamientos del presente los alumnos podrán formarse paulatinamente una conciencia histórica que les haga posible conocer nuestras raíces, comprender los distintos momentos de nuestra historia, explicarse la causa que los

ha originado y situarse en la sociedad actual para enfrentar los problemas futuros. La comprensión de nuestra historia sin embargo debe completarse con la del entorno mundial por el que nuestro país necesariamente se ha visto y se ve afectado.<sup>231</sup>

En este mismo sentido se estableció que la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea contribuye al perfil de egreso porque:

El estudiante empieza a adquirir una conciencia histórica que lo ubica en el tiempo, mediante la utilización de los conceptos fundamentales de esta disciplina científica.

La materia permite la asimilación de conocimientos que preparan al estudiante para analizar, reflexionar, y criticar los fenómenos sociales, económicos, políticos, y culturales de la humanidad en su dimensión temporal, proporcionándole un marco de referencia para juzgar, de manera comparada, el presente.

Los conocimientos adquiridos le permiten empezar a desarrollar un pensamiento flexible, creativo y crítico que lo prepara para la elaboración de juicios acerca de los procesos históricos en que está inmerso, estimulándolo también a la generación de sus propias estrategias para acceder al conocimiento histórico y a la comprensión de la realidad en que vive.

Comprende que toda obra cultural del hombre -las ciencias y las humanidades- se produce en sociedad y como resultado de las acciones humanas que forman parte de un proceso histórico en constante cambio.

Obtiene habilidades que le permiten analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico desarrollando también el interés por vincular este conocimiento con el de otras áreas de estudio

Abordando en cada unidad conceptos básicos que estimulen al estudiante a problematizar su pasado, a relacionarlo con el presente y a fortalecer su actitud crítica.<sup>232</sup>

<sup>231</sup> *Ibid*, p. 47 y 48.

<sup>232</sup> Grupo de síntesis. Comisión de programas del área Histórico- social. Propuesta de Programas de estudio para las asignaturas: Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, Historia de México I y II, Área Histórico- Social, México, Colegio de Ciencias y humanidades, cuadernillo número 90, febrero de 1996, pp. 4 y 5.

En los programas de las asignaturas Historia Universal I y II e Historia de México I y II (tabla 15) se observan las siguientes características:

Al concepto eje del capitalismo que se había usado desde los setenta, se añadió el de modernidad como en el Colegio de Bachilleres con el propósito de disminuir el enfoque economicista e incluir otros aspectos de tipo cultural y social. Como la asignatura de Teoría de la Historia dejó de ser obligatoria, se incluyó en la primera unidad una introducción teórico- metodológica de la Historia como disciplina.

En las siguientes unidades se organizaron los contenidos de manera cronológica. En la última unidad también se incluyen temas de historia contemporánea para el análisis de “La globalización de la economía, la caída del bloque soviético y los nuevos problemas mundiales” y de los “Problemas históricos en los umbrales del s. XXI”.

La clase de Historia debería abarcar tanto aspectos metodológicos como “identificar los rasgos generales de las diversas visiones de la Historia de México, sus principales fuentes, teóricos e intérpretes” como un aspecto formativo hacia los estudiantes como sujetos sociales, que les muestre “el papel que juega la historia de México en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico- social en constante cambio.”

Como una de las estrategias didácticas se establece que “el profesor debe coordinar y supervisar de manera continua el trabajo del grupo (...) procurando que se arribe a conclusiones que contribuyan a formar el juicio crítico de los alumnos.”

Esta breve referencia al pensamiento crítico en los programas se relaciona con uno de los objetivos generales de la materia que es que el alumno “entenderá el desarrollo de la historia mundial y la relación con su realidad concreta, a fin de adquirir conciencia histórica y pueda participar en la transformación social.”

De esta manera el *pensamiento crítico para la transformación social* continuó presente en la reforma curricular del CCH en 1996, y aunque se hace hincapié en la capacitación para el manejo de fuentes históricas, no se abunda en el *pensamiento crítico como capacidad cognitiva*.

## Pensamiento crítico y modernización en los libros de texto

La parte final de este capítulo corresponde al análisis de un par de libros de texto que, aunque ninguno de los dos fue oficial ni obligatorio, se elaboraron en aquella época con base en los programas de estudio de las reformas curriculares de 1993 y 1996, respectivamente.

El propósito es analizar cómo se manifiesta el pensamiento crítico como objetivo de enseñanza en estos materiales didácticos, y cómo se relaciona con el discurso histórico que presentan. Esto significa rastrear en qué medida la complejidad de los contenidos propicia ejercicios de análisis crítico de la información o permite problematizar los criterios que los organizan.

Para el Colegio de Bachilleres se analizó el Compendio Fascicular de Historia de México, Contexto Universal I, un material de estudio elaborado por el Colegio para el Sistema Abierto y a Distancia.<sup>233</sup> Para el CCH, la tercera unidad del texto *México, su proceso histórico: De Oasisamérica a la República restaurada*, elaborado por profesores como parte de un seminario organizado por esta institución.<sup>234</sup>

El Fascículo 1 está dedicado a la Introducción al estudio de la Historia y, con base en múltiples referencias bibliográficas, hace un recorrido teórico en el que se explica por ejemplo la diferencia entre Historia como acontecer y como conocimiento, la interrelación entre pasado, presente y futuro, algunas corrientes de interpretación y la definición de la modernidad como eje de toda la asignatura.

El texto reconoce que “la realidad ha desbordado los marcos teóricos, las creencias y los sueños de muchos historiadores”, por lo que sugiere que:

En la medida en que la sociedad moderna se torna más compleja, es necesario buscar en el pasado elementos que nos aclaren los acontecimientos actuales y no buscar las explicaciones solo a partir del estudio de los acontecimientos relevantes. Es pertinente indagar y reconstruir la historia de los grupos subalternos, quienes, finalmente, hacen en gran medida la historia,

<sup>233</sup> América López, *et.al.*, “introducción al estudio de la Historia”, Fascículos 1, 2 y 3, *Historia de México Contexto Universal I*. México, Colegio de Bachilleres, Coordinación de Administración escolar y del Sistema Abierto, 2000.

<sup>234</sup> Patricia Carpi Navarro, Elvira López Rodríguez, coordinadoras, México, su proceso histórico. *De Oasisamérica a la República restaurada*. Paquete didáctico interactivo de Historia de México I, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 2000.

ya que constituyen el grueso de la población, hay que intentar hacer la historia de esas multitudes anónimas a las que generalmente se incluyen en la historia como masa amorfa.<sup>235</sup>

También aclara que el pasado puede ser utilizado con fines de controlar ciertos discursos de memoria e identidad:

[El pasado se expone, no como un dato muerto, sino como un acontecer recreado, vivo y actuante que forma parte activa de nuestro mundo contemporáneo. (...) cobra gran relevancia cuando un pueblo busca, para mantener la hegemonía sobre su propia sociedad y otros pueblos, crearse una identidad que lo haga ser superior a otros.<sup>236</sup>

Como complemento de lo anterior destaca que:

los usos de la Historia no sólo han servido para justificar la hegemonía del Estado sobre la sociedad civil, sino que esta última ha recurrido a aquella para desmitificar los discursos históricos dominantes, construyéndose discursos alternativos de los dominados para llegar a proyectos concretos de transformación social. Por eso es que encontramos interpretaciones diversas sobre una misma época histórica, incluso sobre un mismo hecho<sup>237</sup>

A pesar de que en esta primera parte se reconoce a la historiografía como discurso situado e interpretativo, en los Fascículos 2 y 3, que corresponden al siglo XIX, la información se presenta sin aparato crítico, las imágenes se utilizan como ilustración del texto y aparecen sin referencias. Las actividades de consolidación y generalización proponen el uso de materiales didácticos como videos, novelas y visitas a museos, con los que se solicita al estudiante ampliar la información, investigar otros hechos o relacionarlos con el presente. En este sentido, el texto presenta las dos posturas del pensamiento crítico de manera contradictoria.

<sup>235</sup> *Ibid.* p.21

<sup>236</sup> *Ibid.* p.30

<sup>237</sup> *Ibid.* p.31

En términos del pensamiento crítico como habilidad cognitiva, el Fascículo 1 da elementos básicos de metodología de la investigación e interpretación histórica, sin embargo, en los Fascículos 2 y 3 la narración cronológica de los hechos no permite la contrastación de posturas o el análisis crítico de la información porque no consigna sus fuentes.

Cuando se abordan en el Fascículo 1 los usos de la Historia para justificar un régimen o para transformarlo y se resalta que “la actitud crítica genera el deseo de cambio porque (...) recupera la experiencia de lucha de los pueblos, no solo en aras de una independencia, sino que actúa hacia la construcción de sociedades justas y más igualitarias” parecería que se dan elementos del pensamiento crítico para la transformación social, sin embargo, nuevamente en contraste con los siguientes dos Fascículos, los acontecimientos aparecen en una narrativa predominantemente política, centrada en los grandes personajes, en la que la Historia universal se limita a Europa y mantiene el orden cronológico convencional, puesto que está organizado con base en el programa del Colegio de Bachilleres aprobado en 1993, cuyas características se abordaron antes.

Por lo anterior se puede decir que los autores de este texto, profesores del Bachilleres, no se adscribieron intencionalmente a ninguna de las dos definiciones de pensamiento crítico que se han estudiado aquí y, a pesar de que lo enuncian, no desarrollan una postura congruente con respecto a qué es el pensamiento crítico y qué tipo de historia hay que enseñar para formarlo.

En el libro de texto *México, su proceso histórico: De Oasisamérica a la República restaurada*, editado por el CCH y la UNAM, se trata de un material de apoyo que, de acuerdo con sus autores, está organizado como un “paquete didáctico interactivo” porque los estudiantes pueden interactuar con éste a partir de las orientaciones del profesor, pero también de manera autodidacta.

En este material no hay una definición explícita sobre qué es y para qué sirve el conocimiento histórico, pero está diseñado para cumplir con los requisitos de la modalidad curso-taller que se estableció en los programas a partir de la reforma de 1996, que consiste en combinar el tratamiento teórico de la disciplina, con la construcción del conocimiento a partir de la ejecución de variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, incluye algunas preguntas- problema o temas de reflexión relacionados con los temas abordados.



También se proponen instrumentaciones didácticas divididas en temas y subtemas, objetivos, tiempos didácticos, instrucciones y actividades, lecturas y sugerencias, visitas a museos o exposiciones y tareas.

La única referencia al ejercicio crítico se hace cuando se establece la función del profesor como coordinador del trabajo del grupo, “de tal manera que se garantice el cumplimiento de las actividades planteadas, procurando que se arribe a conclusiones que contribuyan a formar el juicio crítico de los alumnos”. Lo cual podría indicar que el profesor debe propiciar la discusión de manera que los alumnos puedan fundamentar su punto de vista y opiniones.

Entre las actividades que se proponen después de cada lectura, hay un que aborda “La génesis de la conciencia nacional” en donde se pide a los estudiantes realicen actividades como las siguientes para acercarse al uso y análisis de fuentes:

Busca en la biblioteca el libro de Luis González Obregón, *Historia y leyendas de la ciudad de México*, elige una leyenda y coméntala. Realiza una visita al Centro Histórico, ubica la calle mencionada en la leyenda, saca una fotografía y describe cómo es actualmente.

Con esta y otras acciones se busca que establezcan relaciones pasado- presente y analicen cambios y continuidades:

Reflexionar sobre los movimientos populares de la colonia vinculándolos con los movimientos indígenas del presente (EZLN). Escribir semejanzas y diferencias entre los movimientos de esa época y los actuales.

Organizados por equipo, los alumnos realizarán una investigación de campo de algunos de los siguientes oficios: sastrería, herrería, zapatería, carpintería, curtiduría y panadería. La investigación abordará antecedentes del oficio, número de trabajadores, procedencia de las materia primas, formas de organización del trabajo, tiempo, instrumentos, costos y una conclusión personal de la investigación.

También se plantean otros ejercicios para situar a los sujetos del pasado y comprender sus acciones:

Al salir de tu casa te encontraste con un artefacto al que te introdujiste por curiosidad. Éste era una cápsula del tiempo la cual te llevó hacia el pasado en donde te convertiste en un habitante de la Nueva España del siglo XVIII durante 24 horas. Tú debes elegir quién quieres ser (hacendado o un miembro de su familia, monja, comerciante, fraile, indígena, etc.) y describir lo que harías durante todo ese tiempo (actividades, paseos, comidas, diversiones, etc.)

El libro incluye algunas actividades para el análisis de fuentes y para desarrollar habilidades de investigación e interpretación de información histórica.

Aunque no se adscriben explícitamente a alguna de las posturas de pensamiento crítico, se puede ver que, con algunas actividades se busca profundizar en los temas e incluso propiciar algunos cuestionamientos de los estudiantes. En cuanto a los contenidos, si bien adoptan las periodizaciones más usuales también incluyen temas como “Rebeliones y alzamientos indígenas y populares” o “Formas de explotación del trabajo y propiedad de la tierra” que no se incluyen en todos los textos del Colegio de Bachilleres o en otros libros de editoriales comerciales.

Sin embargo, la información disponible no permite saber cómo se enseñaban esos contenidos en las aulas, y si realmente la discusión de temas que aborden problemas sociales y grupos subalternos permitían a los estudiantes desarrollar posturas críticas hacia algunos hechos históricos, o desarrollar habilidades cognitivas de manejo de información crítica. Pero el análisis que se ha presentado de los materiales como programas de estudio y libros de texto dan algunas ideas sobre cómo se concibió al pensamiento crítico en esta época asociado con la enseñanza de la Historia.

## CAPÍTULO V

### El Bachillerato en el siglo XXI y el pensamiento crítico como competencia genérica, 2000-2012

En el siguiente capítulo se abordará el periodo de 2000 a 2012 durante el cual gobernó en México el Partido Acción Nacional (PAN) con los presidentes Vicente Fox Quezada y su sucesor Felipe Calderón Hinojosa.

Lo que ocurrió en estos doce años se analizará aquí a la luz del cambio de partido en el gobierno después de la permanencia del PRI durante más de siete décadas y su regreso para el sexenio 2012-2018. En relación con los capítulos anteriores, estos doce años pueden considerarse un paréntesis dentro de la estructura y la lógica del ejercicio de poder en México que se mantuvo prácticamente intacta gracias a acuerdos, prácticas e inercias con las que los principales grupos económicos y políticos pudieron transitar de un régimen a otro sin perder sus privilegios.

Para analizar las reformas educativas durante estos doce años de gobiernos panistas se tomarán en cuenta dos aspectos principales.

En primer lugar, la narrativa partir del año 2000 sobre el triunfo de la democracia como resultado de la alternancia en el poder, desde la cual se promovió la participación política de la ciudadanía para el cambio, pero sólo a través del fortalecimiento de las instituciones ya existentes y la vía electoral.

En segundo lugar, la política social de ambos sexenios por su perfil empresarial, compensatorio y focalizado que se reflejó también en sus propuestas educativas como parte de los Planes Nacionales de Desarrollo. Se verá cómo el uso de ciertos conceptos como calidad, competitividad, vanguardia, entre otros, se volvieron nodales, así como la asociación de la educación para la productividad y la vida democrática.

Lo anterior se analizará en el marco de los aspectos políticos y económicos más relevantes del periodo como antesala del retorno del PRI al gobierno y la implementación de la Reforma Educativa del 2012 que representa, quizá, el

punto más alto en esta cúspide hacia la visión mercantil y pragmática de la educación y que estuvo vigente durante la realización de esta investigación, influyendo en su visión y perspectiva.<sup>1</sup>

Con mucho más énfasis que en las décadas anteriores, lo ocurrido entre los años 2000 y 2012 no puede de ninguna manera desligarse del entorno global cada vez más interconectado, de la preponderancia de las TIC, así como de la lógica de la economía del conocimiento que entrelazó cada vez más la esfera educativa con la empresarial en términos organizativos y laborales, pero sobre todo simbólicos y discursivos, como se detallará a lo largo de este capítulo.

Las Reformas Integrales a la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 y al resto de los niveles educativos con la Reforma en preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2011 en este periodo, no pueden entenderse sin tomar en cuenta su relación con los planteamientos curriculares encumbrados a nivel internacional, y que alcanzaron un lugar hegemónico estableciendo los criterios de calidad y excelencia como ejes rectores del sector educativo, y a la evaluación como el baricentro de todo planteamiento pedagógico institucional.

Además de lo anterior, en la parte final de este capítulo se analizarán acontecimientos vinculados con la investigación historiográfica de la época como la celebración del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución en 2010, que alentaron una alta producción y presencia mediática de temas históricos y debates públicos sobre las representaciones del pasado. Esto servirá para explicar la forma en que todos estos elementos se expresaron en los programas y libros de texto y configuraron la relación del pensamiento crítico con la enseñanza de la Historia en este periodo, tanto en el Colegio de Bachilleres como en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

### Paréntesis político y continuidad neoliberal en doce años de gobiernos conservadores

<sup>1</sup> Aunque esta investigación ya no contempla el sexenio de 2012- 2018 es importante tomarlo en cuenta porque esta Reforma Educativa y el llamado Nuevo Modelo Educativo al que dio origen resultó emblemática del gobierno que la impulsó por los efectos que tuvo, entre otros, la degradación de derechos laborales y humanos del magisterio, corrupción, mercantilización del conocimiento y debilitamiento del ámbito público en beneficio del privado.

Para el análisis de este periodo se expondrán continuidades y rupturas que los gobiernos del PAN representaron en la historia política contemporánea de México, en la medida en que esto permitirá explicar las tensiones y contradicciones entre la proclamada transición política, con el fortalecimiento de las élites y su participación para encauzar las reformas educativas en total consonancia con ciertos referentes a nivel global, como el enfoque en competencias y la centralidad de la evaluación para elevar la calidad de todos los procesos.

Vicente Fox llegó a la presidencia de la República en el año 2000 como candidato de la “Alianza por el Cambio” con casi 16 millones de votos que representaron el 42.52% del total.<sup>2</sup> La gran popularidad que alcanzó el panista se explica en gran parte por su promesa de ser “el gobierno del cambio” y conducir la transición democrática a través de la estrategia del “voto útil”, es decir, concentrar a toda la oposición en torno a un solo candidato para lograr el objetivo que era sacar al PRI del poder.

Con la llegada de Fox a la presidencia se desató toda una corriente de opinión que proclamaba la madurez de la democracia mexicana y la fortaleza de sus instituciones. Desde el principio, la educación apareció como el elemento clave para consolidar esta nueva relación sociedad y gobierno:

La madurez social y política de nuestra democracia es resultado de la madurez que tenemos quienes la realizamos (...) La participación social que ocurra en la educación será la evidencia cotidiana de un nuevo estilo de gobierno y de un cambio real efectuado en la vida nacional, será la prueba concreta del carácter participativo y vigilante de la democracia mexicana.<sup>3</sup>

Lo cierto es que, con el cambio del partido en el poder, también se inauguró una nueva etapa en el presidencialismo mexicano (al que se ha aludido ya en los capítulos anteriores) pues aunque el presidente continuó siendo el eje articulador del proceso político, también se vio restringido con otros contrapesos a partir de las elecciones legislativas en 1997 en las que ningún partido obtuvo la mayoría,

<sup>2</sup> Rosendo Bolívar Meza, *El primer gobierno de la alternancia política en México: saldos y retrocesos*, México, Instiut0 ,2000, p.18.

<sup>3</sup> *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, Coordinación del Área Educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, noviembre de 2000, p.167.

y la capital del país empezó a ser gobernada por un partido de oposición. Además, se conformó una Suprema Corte con mayor diversidad de posturas, surgieron algunos medios de comunicación más independientes y una pluralidad de actores económicos y sociales con capacidad de presión.<sup>4</sup>

Vicente Fox es Licenciado en Administración de Empresas por la Universidad Iberoamericana y cuenta con un diplomado en Alta Gerencia por la Universidad de Harvard. Antes había sido gerente ejecutivo de la empresa Coca-Cola en su división Latinoamérica y junto a él, otros empresarios llegaron a la administración pública sin experiencia previa, ni militancia partidista.<sup>5</sup> Muchos de sus colaboradores habían sido gerentes de enormes consorcios privados y trasnacionales como el Secretario de Energía Ernesto Martens Rebolledo, quien había dirigido Grupo Vitro y Cintra, o el Secretario de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural, Javier Usabiaga, un acaudalado empresario agrícola.

La conformación del gabinete con estas características significó un cambio en la manera de hacer política que había venido practicándose en las últimas décadas. Con una imagen menos formal, un lenguaje más coloquial y cambios en los protocolos tradicionales priístas, el estilo personal de Fox para gobernar incluyó una noción de la administración pública con base en resultados a corto plazo, el procesamiento de datos para tecnificar los procesos y sobre todo, el manejo de imagen y la mercadotecnia.

En términos de política económica la introducción de métodos empresariales para la conducción del país dio un carácter particular a esta administración por la racionalización del gasto público, el control de las variables macroeconómicas y por la selección de los funcionarios en función de capacidades técnicas. Así mismo, los esfuerzos de gobierno se concentraron en acciones para impulsar el auto empleo con microempresas, una banca popular y la colaboración empresas- gobierno para aumentar la oferta de empleo formal a través de “Chambanet,”<sup>6</sup> una bolsa de trabajo electrónica en Internet.

<sup>4</sup> Josefina Zoraida, Romana Falcón, Lorenzo Meyer y Pablo Escalante, *Historia de México*, México, Santillana, 2010, p.355.

<sup>5</sup> El primer círculo de sus colaboradores, el 57% no había militado en ningún partido y del resto, sólo el 22% pertenecía al PAN. Cf. Rosendo Bolívar, op. cit., p.42.

<sup>6</sup> Chambanet fue un servicio público y gratuito a cargo de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, que tuvo presencia en los 32 estados de la república.

Aunque ya había ocurrido en los dos sexenios anteriores, fue a partir del año 2000 cuando se hizo más énfasis en la corresponsabilidad de la sociedad para la solución de los grandes problemas nacionales, lo que se tradujo en fomentar la participación del capital privado en obra social y la constitución de “empresas socialmente responsables”, que para las grandes compañías significó deducción de impuestos e incentivos fiscales a cambio de alguna medida altruista o en favor del medio ambiente, así como convenios con organismos públicos como el CONACyT para investigación con fines comerciales.

Tanto en el sexenio de Fox como en el de Calderón la política social se centró en el programa OPORTUNIDADES (que dio continuidad al que, en el sexenio de Ernesto Zedillo se llamó PROGRESA y a SOLIDARIDAD de Carlos Salinas de Gortari) para el combate a la pobreza, aunque los resultados una vez más no lograron resolver significativamente el problema.

Así como había sido en las últimas décadas, la política social de los gobiernos panistas no estuvo centrada en los trabajadores ni pensada para la redistribución del ingreso desde el salario integral concebido como un derecho, sino que se convirtió en una medida compensatoria del gobierno dirigida hacia los más pobres como inversión en capital humano y sólo en la medida en la que las finanzas así lo permitieran.

Para Vicente Fox la política social se manejó con un lenguaje más cercano a la mercadotecnia, como un “humanismo moderno, emprendedor y socialmente responsable [para] que México sea la historia de éxito del siglo XXI.”<sup>7</sup>

Por su parte, Calderón insistió en el carácter individualizante de las políticas compensatorias: “Yo estoy convencido (...) que el principal reto de la política social es que cada quien tenga la posibilidad de superar sus condiciones de pobreza y las de su familia y no se trata de que el Gobierno haga, sino se trata de que le dejemos a la gente la posibilidad de hacer”.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> “Mensaje del Primer informe de gobierno de Vicente Fox Quesada, presidente de los Estados Unidos Mexicanos. Septiembre 1, 2001” disponible en [http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/2001\\_50/Mensaje\\_del\\_Primer\\_informe\\_de\\_gobierno\\_de\\_Vicente\\_67.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/2001_50/Mensaje_del_Primer_informe_de_gobierno_de_Vicente_67.shtml)

<sup>8</sup> “El presidente Calderón en la presentación del Programa Sectorial Social el 29 de noviembre de 2007” disponible en <http://calderon.presidencia.gob.mx/2007/11/el-presidente-calderon-en-la-presentacion-del-programa-sectorial-social/>

Lo anterior adquiere relevancia en relación con las reformas educativas que se manejaron desde esta misma perspectiva de política social focalizada, aunque la educación se estableció como la máxima prioridad nacional.

Los gobiernos panistas concentraron sus esfuerzos en la estabilidad macroeconómica y el control de la inflación. Como política fiscal de “finanzas sanas” el gobierno de Vicente Fox logró la estabilidad de precios de la tasa de interés y del tipo de cambio que pasó de 9.46 pesos por dólar en 2001 a 10.90 en 2006. Sin embargo, esto no se reflejó en una mejoría para la mayoría, lo que puede comprobarse con el hecho de que, en 2005, el 10% de la población más pobre concentraba solamente el 1.11% del ingreso nacional, mientras que del diez por ciento de la población más rica concentraba 38.16%;<sup>9</sup> en 2006 el salario mínimo solo alcanzaba a cubrir el 16.8% de la canasta básica.

Los gobiernos panistas sobre todo el de Calderón de 2006- 2012 ha sido reconocido por mantener estabilidad macroeconómica. En el *ranking Doing Business 2012*, elaborado por el Banco Mundial y la Corporación Financiera Internacional, México se ubicó en el lugar 53 en facilidad para hacer negocios, mejorando en casi todos los indicadores que se evaluaron. Avanzó, también, 20 posiciones en el índice de ambiente de negocios del Banco Mundial,<sup>10</sup> además de que logró un crecimiento anual del 4%. La paridad del dólar se mantuvo estable con una variación de apenas 2 pesos al pasar de 10.99 pesos por dólar en el 2007 a 12.92 en el 2012.<sup>11</sup>

No obstante, estas condiciones favorecieron a la gran concentración de la estructura productiva y financiera, es decir, las prácticas monopólicas, que acrecentaron altos costos para los consumidores y limitaron la aparición de nuevos productores. Esto sumado al aumento en el precio internacional de los alimentos y la crisis financiera global de 2008 resultaron en un incremento de los niveles de pobreza.

<sup>9</sup> Emilio Caballero, “Estabilidad financiera, estancamiento y desigualdad”, en *Economía Informa*, núm. 343, 2007, disponible en <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/economia-informa/343.html>

<sup>10</sup> SoyEntrepreneur, “El sexenio de Calderón y la economía”, en *Entrepreneur*, 4 de septiembre de 2012, disponible en <https://www.entrepreneur.com/article/265446>

<sup>11</sup> Pablo Cotler Ávalos, “Un balance de la política económica en un contexto de globalización”, en *Sexenio en perspectiva: Análisis académico del gobierno de Felipe Calderón*, México, Universidad Iberoamericana, 2013.



En el aspecto ideológico, los sectores de ultraderecha vinculados a los grandes empresarios ganaron terreno, tal como se ha documentado en algunas investigaciones periodísticas recientes.<sup>12</sup> Organizaciones como el Yunque, la Asociación Nacional Cívica Femenina, el Opus Dei, el Comité Nacional Provida y la Unión Nacional de Padres de Familia adquirieron presencia porque sus miembros se convirtieron en funcionarios federales y miembros del legislativo.

Un par de casos son emblemáticos de este vínculo Iglesia- empresa- gobierno: por un lado, el del secretario del Trabajo Carlos Abascal quien había estado al frente de la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex) y fue vicepresidente del Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana. Por otro lado, el de Josefina Vázquez Mota cuya filiación católica impregnó toda su actividad política pues se le asoció en diferentes momentos con la agrupación de movimientos católicos “Juntos por México”.<sup>13</sup>

Vázquez Mota fue asesora de la Confederación Nacional de Cámaras Nacionales de Comercio, (CONCANACO) y autora de los libros *Dios mío hazme viuda por favor: el desafío de ser tú misma* (1999) y *Cuando los hijos mandan: Cómo querer y educar con límites* (2014). Fue Secretaria de Desarrollo Social de 2000 a 2006 y Secretaría de Educación Pública hasta el 2009, por lo que su papel en la promulgación de las reformas educativas fue muy importante como se verá más adelante.

Ambos gobiernos dieron continuidad a un aparato de Estado que permitió preservar las viejas estructuras de corrupción, ponderaron las metas de globalización y dinamismo económico como las más urgentes y subordinaron a éstas los problemas de pobreza e inequidad.<sup>14</sup>

Ante el panorama anterior la oposición no logró articular un proyecto alternativo. La llegada del PAN con el discurso de la alternancia sí afectó la capacidad de respuesta de los movimientos sociales y logró un efecto desarticulador

<sup>12</sup> Edgar González Ruiz, *La última cruzada: De los cristeros a Fox*, México, Grijalbo, 2001 o Álvaro Delgado, *El ejército de Dios*, México, Plaza y Janés, 2005.

<sup>13</sup> Esta asociación tiene como uno de sus líderes principales a Lorenzo Servitje presidente honorario vitalicio del Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana y dueño del grupo Bimbo, quien apoyó la candidatura de JVM a la presidencia. Vid. Rodríguez Araujo Octavio, *Derechas y ultraderechas en México*, México, Orfila Valentini, 2013, p.128.

<sup>14</sup> Rolando Cordera Campos y Leonardo Lomelí Vanegas, *La modernización de la economía política mexicana: las aventuras de la globalización neoliberal*, en Cordera Rolando, coord., *Presente y Perspectivas*, México, CIDE, FCE, Conaculta, 2010, p.223.

entre la izquierda ante la pérdida del horizonte de la lucha por la democracia. Por otro lado, la adhesión de muchos cuadros a los gobiernos del PRD en varios estados mermó aún más a la izquierda partidista.<sup>15</sup>

En los sectores urbanos clasemedieros creció la postura del “anulismo” en la elección intermedia de 2009 que registró casi dos millones de votos nulos y numerosas candidaturas independientes.<sup>16</sup>

En 2011 surgieron movimientos de sociedad civil como el “No + sangre” y el “Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad” como respuesta a la violencia, tanto de los grupos criminales, como de los cuerpos de seguridad del Estado.

En estos doce años el zapatismo, que había servido de espacio de confluencia de las organizaciones sociales se vio más debilitado y replegado a los territorios autónomos en Chiapas, al menos hasta que en 2005, lanzó “La Otra campaña” como un intento de coordinación de las disidencias ante las elecciones, pero no logró ser un real contrapeso.

La resistencia popular más importante en el periodo de 2006- 2012 la protagonizó el Sindicato Mexicano de Electricistas frente a la desaparición, en 2009, de la compañía Luz y Fuerza del Centro como organismo descentralizado del Estado, que dejó desempleados a más de 40 mil trabajadores y abrió paso al capital privado en el sector. También permanecieron activas las movilizaciones de la CNTE en oposición a las distintas reformas en materia educativa que son tema de los siguientes apartados.

Como parte del entorno político ideológico que alimentaba la postura crítica en su perspectiva social, lo que ocurrió en el mundo occidental es que las izquierdas emergentes que desplazaron a las antiguas formaciones socialistas en el contexto de la globalización adquirieron un perfil socio liberal que ofrecía la denominada “tercera vía” en el cambio de milenio.

En América Latina creció la ola de gobiernos contrahegemónicos. En Venezuela Hugo Chávez llegó al poder en 1999 como partidario de la tercera vía que buscaba diversificar la economía, reducir la dependencia de los hidrocarburos e instaurar un sistema básico de protección social; pero el proyecto chavista se

<sup>15</sup> Martí i Puig, Salvador, ed., *¿A dónde chingados va México? Un análisis político y socioeconómico de dos sexenios (2000- 2012)*, México, Catarata, 2012, p. 145.

<sup>16</sup> Carlos, Illades, *La inteligencia rebelde: la izquierda en el debate público en México 1968-1989*, México, Océano, 2012, pp.173-181.

radicalizó a partir de un intento de golpe de Estado en 2002 y definió su proyecto político como el socialismo del siglo XXI, con la política social de las “Misiones bolivarianas” destinadas, principalmente, a la alfabetización, la cobertura médica y la alimentación. En Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, del movimiento obrero metalúrgico, llegó a la presidencia en 2007; gobernó en alianza con los movimientos sociales y partidos menores de la izquierda, aplicó políticas redistributivas del ingreso por medio de programas sociales para aminorar la desigualdad. En Bolivia, Evo Morales Aymara, del movimiento de campesinos productores de hoja de coca, llegó a la presidencia en medio de una amplia movilización popular en 2006 y fue refrendado en 2010. El primer presidente indígena de ese país nacionalizó los hidrocarburos y las telecomunicaciones, realizó una nueva reforma agraria y proclamó una constitución que define a Bolivia como un Estado plurinacional que reconoce el derecho a la autonomía y el autogobierno indígena con sus entidades territoriales e instituciones, así como tres tipos de democracia: la representativa, la participativa y la comunitaria.<sup>17</sup> En 2007 Rafael Correa llegó a la presidencia de Ecuador gracias a una coalición de partidos y movimientos de izquierda. En 2009 la fórmula presidencial del Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional (FMLN) que agrupaba fuerzas ex guerrilleras y de izquierda ganó las elecciones en Nicaragua.

Este ciclo de regímenes “progresistas” en América Latina se acompañó de una nutrida reflexión acerca de las vías y posibilidades para reorientar la política de desarrollo desde los movimientos indígenas y campesinos como los Sin Tierra y Seringueiros en Brasil, los indígenas ecuatorianos, los Zapatistas en México, los Guerreros del Agua y Cocaleros bolivianos y los Piqueteros argentinos. Con la recuperación de valores de las culturas originarias surgió una perspectiva política basada en el concepto del “Buen Vivir”, como un nuevo contrapunto de *pensamiento crítico para la transformación social*.

Dentro de un horizonte de interpretación que opone a la modernidad capitalista, el Buen Vivir se refiere a un paradigma alternativo de desarrollo anticapitalista, anticolonialista que recupera valores tales como la solidaridad social, la

<sup>17</sup> Carlos, Illades, *op.cit.*, p.175.

armonía con la naturaleza, la posibilidad de nuevos modos o sistemas comunitarios de producción y consumo, la democracia directa o participativa, la recuperación y conservación de los bienes comunes.<sup>18</sup>

En el ámbito académico latinoamericano se fortalecieron las vertientes de estudios subalternos, decoloniales, así como proyectos de pedagogías alternativas, en el nuevo milenio con la gestación de nuevos campos académicos y de investigación interdisciplinarios para tratar temas de género, migración, ciudadanía y derechos sociales y demás temas de frontera detonados por las movilizaciones sociales.

Estas perspectivas teóricas y epistémicas problematizan la configuración de las relaciones de poder articuladas en las prácticas socioculturales, contextos y sujetos, y sus consecuencias en la resistencia y/o reproducción del sistema imperante. La emergencia de estas otras formas de comprender derivó en nuevos giros conceptuales que postulan no solo la necesidad de la lucha sino del estudio y comprensión de las relaciones y las causas que las originan.<sup>19</sup>

En el inicio de siglo también se abrió otra vertiente para la discusión teórico-política en Latinoamérica con respecto a la recuperación de la memoria y la historia contemporánea.

Como parte de los procesos democratizadores posteriores a las dictaduras, distintos países implementaron políticas de reconciliación y sobre todo de investigación para el reconocimiento de los crímenes cometidos y la búsqueda de verdad y justicia.<sup>20</sup> Esto se vio reflejado en políticas educativas específicamente en el ámbito de la enseñanza de la Historia.

Por ejemplo, en 1996 Chile estableció un Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en “Contenidos mínimos obligatorios y objetivos fun-

<sup>18</sup> Raúl Delgado Wise y Henry Veltmeyer, “Aportes del Pensamiento Crítico Latinoamericano a la Teoría y la Práctica del Desarrollo”, en *Mundo siglo XXI*, num 42, vol. XII, 2017, p. 12.

<sup>19</sup> Patricia Medina y Bruno Baronnet, “Estudios Culturales. Retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales” en Patricia Ducoing, coord., *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, México, AFIRSE/Plaza y Valdés, 2016, pp. 449-451.

<sup>20</sup> Este proceso había alcanzado un punto crucial en los noventa con la creación en Chile de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación de Chile en 1990, en El Salvador con la Comisión de la Verdad de El Salvador de 1991, en Guatemala con la creación de la Comisión de Esclarecimiento histórico en 1994 y en Argentina en 1997 con la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.

damentales transversales” en los que se incluyó “el quiebre democrático experimentado en Chile en 1973” como contenido de la historia reciente en segundo año de secundaria.<sup>21</sup>

En Argentina la Ley Nacional 26.206, aprobada en 2006, estableció la obligatoriedad de incluir como parte de los contenidos curriculares “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho.”<sup>22</sup>

En Bolivia la Ley 070 promulgada en 2010 estableció el currículum regionalizado para aproximarse a las prácticas sociales, económicas y culturales indígenas, respondiendo a la visión del estado plurinacional autonómico que reconoce autonomía y autodeterminación de los pueblos<sup>23</sup>

En contraste con lo anterior, aunque en México Vicente Fox creó la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado en 2001 esta tuvo mínimas consecuencias y sus resultados no se plasmaron de ninguna manera en políticas de la memoria o en los contenidos de la historia escolar.

Por lo tanto, puede decirse que esta perspectiva de pensamiento crítico, tanto de la investigación académica y los Estudios culturales como de la recuperación de la memoria no tuvo incidencia considerable en las políticas curriculares para la enseñanza de la Historia. Por el contrario, como se verá en el siguiente apartado, en este periodo predominaron las corrientes de pensamiento ligadas al ámbito empresarial.

Con respecto al contexto histórico de la primera década del siglo XXI, sobresalen algunos como el ataque al World Trade Center de Nueva York del 11 de septiembre de 2001, y la guerra iniciada por Estados Unidos en el Medio Oriente; la llamada “crisis de los países desarrollados” en 2008 originada por la caída de los bancos estadounidenses y su consecuente afectación a las bolsas y mercados de valores en todo el mundo; la “Primavera Árabe” que derrocó a

<sup>21</sup> Sebastián Plá y Sandra Patricia Rodríguez, *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina*, Universidad Pedagógica, 2018, pp.76-77.

<sup>22</sup> *Ibid*, p.63.

<sup>23</sup> *Ibid*, p.160

tres gobiernos prooccidentales en el mundo árabe y generó un estallido sin precedentes de protestas populares y exigencias de reformas que comenzó en Túnez y se extendió rápidamente a Egipto, Yemen, Bahréin, Libia y Siria en el 2011.

En los inicios de la década, el Canal de Panamá se nacionalizó después de décadas de gestión estadounidense, mientras, se seguía el juicio contra exdictador chileno Augusto Pinochet y se implementaba el Plan Colombia para terminar el conflicto armado y crear una estrategia antinarcóticos en ese país con la colaboración económica y militar de Estados Unidos. En Finlandia se eligió a la primera mujer jefa de Estado y continuaron las manifestaciones de globalifóbicos en el Foro Económico Mundial de Davos. En el año 2000, el republicano George W. Bush llegó a la presidencia de Estados Unidos, después de un controvertido proceso electoral y en 2008 llegó a la Casa Blanca el primer presidente afroamericano de esa nación, Barack Obama.

Entre ese torbellino de acontecimientos algunos pusieron en particular evidencia la magnitud de los efectos del cambio climático, la devastación y la pobreza extrema, como los tsunamis en el sureste de Asia en 2004, el Huracán Katrina en 2005 que sacó a la luz los grandes problemas sociales en Estados Unidos, así como el terremoto en Haití en 2010 que, gracias a la amplia cobertura mediática, mostraron al mundo los peores efectos del sistema económico imperante en las regiones más pobres.

Con estos acontecimientos de la primera década del siglo es posible tener una idea más clara del entorno en el que se llevaron a cabo las reformas al nivel medio superior en México.

### Economía del conocimiento y habilidades para el siglo XXI

La circulación del conocimiento a escala global y su impacto en los sistemas escolares como la introducción del enfoque por competencias a principios del tercer milenio, responden como fenómenos históricos al cambio de paradigma que implicó la llamada Tercera Revolución Industrial.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Es el proceso que inició a partir de los años setenta del siglo XX caracterizado por el desarrollo de la microelectrónica y las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación, la descentralización de la producción, la economía orientada a servicios, mayor empleo de energías renovables, nuevas formas de trabajo por la capacitación cada vez más especializada de los recursos humanos. *Vid.* José Manuel Lastra Lastra, *Rifkin, Jeremy, La Tercera Revolución Industrial*, en Boletín Mexicano de Derecho Comparado, vol.50 no.150 México, 2017.

El avance en la investigación científica y la introducción masiva de la tecnología en todos los ámbitos de la vida impulsaron otras formas de pensar y codificar los procesos de aprendizaje, de procesamiento de información, creación y difusión del conocimiento, así como de la forma de trabajar, producir y organizarse. La configuración de este nuevo modelo organizativo, que se ha denominado Economía del Conocimiento, está basada en “la conversión masiva de conocimiento en información y el uso de la información como insumo productivo que incrementa el valor de uso de los bienes; en el uso capitalista del conocimiento a partir del procesamiento de la información como principal fuente de incremento de la productividad.”<sup>25</sup>

Retomar esta perspectiva del conocimiento como parte del sistema económico permite contemplar las interrelaciones entre los sistemas productivos y organizativos en el cambio de siglo y los que estos implican para la formulación de políticas públicas y los sistemas educativos frente a la hegemonía de la lógica del mercado y el capital privado.

Para caracterizar esta época en la literatura especializada se han usado también los conceptos de *Sociedad de Conocimiento*, *Sociedad de la Información* o *Sociedad Informacional*,<sup>26</sup> pero a diferencia de éstos, el de Economía del conocimiento también toma en cuenta el nuevo ciclo industrial que sustituye el complejo automotriz-metalmecánico-petroquímico, propio de la fase fordista keynesiana del capitalismo, por el complejo electrónico- informático.<sup>27</sup>

El concepto de *Sociedad de Conocimiento* permite un análisis de cómo la evolución del conocimiento científico propicia cambios en el sistema económico reconociendo la multideterminación en la investigación y la producción de conocimiento,<sup>28</sup> pero no permite explotar del todo la relación conocimiento- poder que se ha explorado a lo largo de los capítulos anteriores.

<sup>25</sup> Miguel Ángel Rivera Ríos, “Cambio histórico mundial, capitalismo informático y economía del conocimiento” en Miguel Ángel Rivera y Alejandro Dabat, *Cambio histórico mundial, conocimiento y desarrollo: Una aproximación a la experiencia de México*, UNAM, IIE, 2007, pp.57 y 58.

<sup>26</sup> Ernesto Treviño hace una revisión de cómo ha evolucionado el concepto de Sociedad del Conocimiento y encuentra la continuidad en el énfasis explicativo de cómo el conocimiento científico se transforma y transforma a la sociedad. *Vid.* Ernesto, Treviño Ronzón, *op.cit.*, p.99.

<sup>27</sup> Sergio Ordoñez, “Nueva fase de desarrollo y capitalismo del conocimiento: elementos teóricos”, en Miguel Ángel Rivera y Alejandro Dabat, *op. cit.*, p. 115.

<sup>28</sup> Ernesto Treviño, *op. cit.*, p.97.

Por otro lado, el de *Sociedad de la Información* o *Sociedad Informacional*, aunque alude también al nuevo modo de desarrollo posindustrial, distingue la importancia social que se le concede a la comunicación y la información en las relaciones sociales, económicas y culturales.

El paradigma de la Sociedad de la Información destaca la conformación de “una ‘sociedad-red’ caracterizada por la preeminencia de la morfología social sobre la acción social”.<sup>29</sup> Por lo tanto, el concepto alude a la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad lo que deja de lado la interdependencia del campo científico y educativo con el productivo, es decir, la formación del capital humano y su relación con la lógica del mercado laboral y productivo.

En este caso, el concepto de economía del conocimiento permite explicar la tendencia hacia la complejización del trabajo y sus características específicas ligadas al diseño y procesos técnicos avanzados bajo los imperativos directos de la innovación tecnológica y la competencia empresarial y laboral.<sup>30</sup> Estos elementos permiten explicar los cambios curriculares que ocurrieron en el nivel bachillerato en función de los requerimientos de estas nuevas condiciones de producción y trabajo y sobre todo, situar en este contexto la emergencia de la concepción de pensamiento crítico ligada a una corriente con intereses económicos de por medio.

Sin pretender una explicación determinista que ubique las condiciones materiales como el origen de toda idea humana, lo que se ha tratado de mostrar hasta ahora es cómo los planteamientos pedagógicos han respondido al imperativo económico y los sistemas educativos han buscado adaptarse a las dinámicas que el comercio y la comunicación global imponen.

En el periodo del que se ocupa este capítulo, que ya pertenece al siglo XXI, es cada vez más contundente la evidencia de cómo el funcionamiento del

<sup>29</sup> Alfonso Sánchez, Ileana, “La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje: Referentes en torno a su formación” en *Reflexiones*, Año 12, Vol. 12, No. 2, 2016, pp.236-237.

<sup>30</sup> Alejandro Dabat “Economía del conocimiento y capitalismo informático (o informacional). Notas sobre estructura, dinámica y perspectivas de desarrollo”, en Alejandro Dabat, José de Jesús Rodríguez, *Globalización, conocimiento y desarrollo: la nueva economía global del conocimiento estructura y problemas*. Tomo I, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2009, p. 70



complejo electrónico- informático se fue convirtiendo en el núcleo integrador, dinamizador de la producción social y de la acumulación de capital<sup>31</sup> y con ello en sustento de la racionalidad hegemónica instrumental.

Si bien los procesos de la economía del conocimiento pueden ubicarse desde la década de los setenta, se ha puesto el énfasis en este tema hasta la primera década del siglo XXI porque es cuando se hace más visible la reconfiguración de un campo discursivo alrededor del significante conocimiento en la política y el ámbito empresarial, y los documentos normativos curriculares reflejan una mayor influencia de esta visión.

Los sistemas de educación superior y media superior buscaron ajustar sus planteamientos en congruencia con el panorama económico y laboral al que se insertarían sus egresados y el discurso empresarial aumentó exponencialmente su presencia en todos los ámbitos de producción social. Por esto, la narrativa de ambos campos, el empresarial, y educativo, fue cada vez más parecida, aludiendo a conceptos como los de excelencia y éxito.

El libro de Tom Peters *En busca de la excelencia*<sup>32</sup> es emblemática del cambio de paradigma económico- productivo y de los ejes discursivos que guiarían cada vez más en la formación del capital humano, tanto de la nueva generación de empresarios, como de los egresados de la educación media y superior que se insertarían al campo laboral. El texto enarbola ese discurso sobre la revaloración de la fuerza de trabajo en función del “talento, del branding, del capital intelectual” que responde a un modo de trabajar, vivir y hacer negocios desde una visión individualizada e individualizante, inmediateista y pragmática:

¿trabajos para toda la vida? Olvídale [estos] son los días del contratista independiente. Soy el CEO de YO SA, yo marco la diferencia, yo cuento. La idea en tiempos de Henry Ford era embarcar personas a la empresa y moldearlas. Acabar con su individualidad. Ahora estamos en un mundo nuevo. El mundo nuevo de “Gana la guerra del talento”. Estamos en una era en la cual el valor económico se crea a través del capital intelectual. Por medio de

<sup>31</sup> Sergio Ordoñez, *op. cit.*, p. 115

<sup>32</sup> Es uno de los libros de negocios más vendidos de la historia. Peters es considerado uno de los cuatro grandes gurús de la gerencia empresarial junto con Bill Gates (1955- ) Peter Drucker (1909-2005) y Warren Buffett (1930- )

la creatividad. Por medio de las agallas, por medio de la chispa, por medio de la individualidad.<sup>33</sup>

Para Peters, desde 1990 era claro que la competencia en los mercados ya no tenía que fundarse en bajos salarios como venía ocurriendo en el siglo anterior, sino que la ganancia estaba en función del conocimiento, es decir, de “la rapidez y eficacia para transformar las nuevas ideas en productos intrínsecamente mejores.” Lo cual implica un énfasis en la necesidad de una formación

para realizar tareas cada vez más complejas (...) fomentar la flexibilidad y responsabilidad del trabajador, defendiendo a todos los niveles la responsabilidad y la participación en las innovaciones (...) Los trabajadores deben aceptar que los salarios se vinculen a la tasa de beneficios y a la mejora de la productividad y en general asumir una mayor responsabilidad en el saneamiento y la eficiencia generales de la empresa.<sup>34</sup>

Esta visión empresarial requirió la flexibilización laboral que adoptaron países como México para modificar las condiciones laborales eliminando contratos colectivos y regulaciones en materia de seguridad social, pensiones y jornadas laborales, pero además una nueva racionalidad en la que los trabajadores estuvieran capacitados para las nuevas exigencias.

Como Jurjo Torres ya lo había analizado en *El curriculum oculto*, para lograr una mayor disciplina y compromiso de los trabajadores e incrementar la productividad, dejó de ser necesario el uso de la fuerza y de la imposición cuando se recurrió a mecanismos internos de control ideológico para lograr “la aquiescencia de los trabajadores”,<sup>35</sup> entre los cuales, la capacitación para el trabajo que se recibe desde la escuela resulta sumamente útil.

Sin embargo, es importante agregar que en el siglo XXI estas nuevas metodologías de formación del capital humano ya no operan en el modelo fordista taylorista. Desde hace unas décadas, el modelo de producción en serie al menor costo posible se vio rebasado frente a las nuevas tecnologías y fue sustituido por

<sup>33</sup> Tom Peters, *En busca de la excelencia!: visión retrospectiva y análisis para el nuevo siglo*, Madrid, Nowtilus, 2002, p.81

<sup>34</sup> Tom Peters, *Del caos a la excelencia. Manual para una revolución en la dirección y administración de empresas*, Barcelona, Folio, 1990, pp.32-33.

<sup>35</sup> Jurjo Torres Santomé, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 2005, pp. 30-31.

el *Toyota Production System*<sup>36</sup> que tiene al capital humano como el mayor factor de producción y por lo tanto de ganancia.

Este sistema desarrollado por Toyota que desplazó al de Ford en casi todos los ramos de la industria, no solo en la automotriz, se conoce hoy como metodología LEAN. Se utiliza para el mejoramiento de los procesos de manufactura y servicios con el objetivo de optimizar los procesos, reducir desperdicios, eliminar costos, aumentar la productividad, competitividad y rentabilidad. Se enfoca en evitar sobreproducción, procesos innecesarios y sobre todo *utilizar el potencial humano de las empresas*.

La filosofía LEAN tiene como eje el “hacer las cosas bien y a la primera” pero no como una meta final sino como parte de un proceso de mejora continua que asume que “el producto perfecto no existe”, por lo que el control *calidad* resulta asunto neurálgico. Implementar esta metodología requiere de empresas *flexibles* que sepan adecuarse a los cambios y actuar desde la incertidumbre, pues funcionan estrictamente en relación con la demanda para evitar sobreproducción y desperdicio, lo que les exige estar en *permanente actualización*.

En términos operativos LEAN funciona a través de unidades productivas autónomas responsables de cada fase de la producción que deben funcionar por sí mismas, pero en coordinación con las demás. A diferencia del modelo fordista que consistía en una cadena de producción en serie en la que cada trabajador desempeñaba siempre las mismas rutinas desvinculadas del producto final, en LEAN se requiere que los trabajadores se involucren y comprometan con los objetivos de la producción y de la empresa.

En la medida en que tienen que responder por su correspondiente unidad de trabajo, los empleados requieren desarrollar habilidades para el *control de calidad, evaluación de riesgos, toma de decisiones, solución de problemas* y, sobre todo, *trabajo en equipo*.<sup>37</sup> Esto solo puede conseguirse si los operarios se

<sup>36</sup> El Toyota Production System surgió en la posguerra desde la industria automotriz japonesa. En la esfera de la ingeniería y la industria se considera que la metodología LEAN convirtió a Toyota en una de las empresas más poderosas y a Japón en una potencia mundial. A partir de ésta surgió recientemente LEAN Startup enfocado en el crecimiento de empresas pequeñas con menos de dos años de existencia y el LEAN Canvas que es una metodología de plan de negocios.

<sup>37</sup> Puntaje Nacional Chile, Lean Canvas 1, recuperado de [www.youtube.com/watch?v=eR-KJHeSWIN8](http://www.youtube.com/watch?v=eR-KJHeSWIN8), consultado el 25 de septiembre de 2019.

sienten motivados y comprometidos, por lo que su capacitación incluye aspectos *actitudinales* para mejorar las *relaciones interpersonales y la comunicación*.

Como podrá constatarse en los siguientes apartados de este capítulo que profundizan en los modelos académicos de esta época, los conceptos sobre lo que se espera tanto de los empleados como de los egresados de las instituciones de educación media superior y superior coinciden. Mientras la escuela como institución a nivel global se alineaba más a esta lógica del capital privado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, se posicionaba como referente obligado y directriz de políticas educativas en el mundo.

A partir de la década de los noventa la OCDE se fortaleció como un foro y centro de conocimiento para el análisis, intercambio de experiencias, asesoramiento sobre políticas públicas y establecimiento de normas mundiales para atender temas que abarcan “desde la mejora del desempeño económico y la creación de empleos hasta el fomento de una educación sólida y la lucha contra la evasión fiscal internacional”<sup>38</sup>

En torno a la educación la Organización generó una serie de estudios y recomendaciones para que los países miembros adoptaran modelos educativos más pertinentes para el mundo del siglo XXI y se enfocaran en la formación de las competencias y habilidades necesarias para integrarse en él.

Como parte del DeSeCo Project<sup>39</sup> en el 2003 la OCDE publicó el documento *What Competencies Do We Need for a Successful Life and a Well-Functioning Society?* y en 2005 *The definition and selection of key Competencies* con el fin de establecer los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para construir “el tipo de mundo que los países de la OCDE quieren promover.” Esto es, con equilibrio entre “el crecimiento económico con la sostenibilidad de los entornos naturales, la prosperidad individual con cohesión social y reducción de las desigualdades sociales.”

<sup>38</sup> El sitio en inglés de la OECD la describe de la siguiente forma: “Together with governments, policy makers and citizens, we work on establishing international norms and finding evidence-based solutions to a range of social, economic and environmental challenges. From improving economic performance and creating jobs to fostering strong education and fighting international tax evasion, we provide a unique forum and knowledge hub for data and analysis, exchange of experiences, best-practice sharing, and advice on public policies and global standard-setting”. La traducción en el texto es mía. Cf. <http://www.oecd.org/about/>

<sup>39</sup> Definition and Selection of Competencies

Las competencias que se consideraron claves “para el mundo de hoy y de mañana” en esos documentos fueron:

**Categoría 1. Uso de herramientas de forma interactiva**

- A. Usar lenguaje, símbolos y textos interactivamente
- B. Usar conocimiento e información interactivamente
- C. Usar tecnología interactivamente

**Categoría 2: Interacción en grupos heterogéneos**

- A. Relacionarse bien con los demás
- B. Cooperar, trabajar en equipos
- C. Gestionar y resolver conflictos

**Categoría 3. Actuar de forma autónoma**

- A. Actuar dentro del panorama general
- B. Formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales
- C. Defender y hacer valer derechos, intereses, límites y necesidades<sup>40</sup>

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, las tres competencias claves que reconoce la OCDE como fundamentales para la sociedad del siglo XXI, están relacionadas con el pensamiento crítico. La primera con respecto al uso de la información y las herramientas de comunicación, mientras las otras dos con la formación de los individuos en relación con su realidad.

La categoría 2 destaca la importancia de la empatía, de construir un capital social y crear redes, reconocer la diversidad en sociedades pluralistas. En la categoría 3 se hace referencia a las competencias de los individuos para comprender el sistema en el que viven (sus estructuras, cultura, prácticas, reglas y expectativas formales e informales y los roles que desempeñan); la necesidad de ejercer los derechos, asumir la responsabilidad y elegir entre diferentes cursos de acción al reflexionar sobre sus posibles consecuencias en relación con normas y objetivos individuales y compartidos.<sup>41</sup> Ambas categorías destacan lo analítico y pragmático por encima de una visión holística que considere la diversidad del pensamiento y acción humana en la creación, modificación, reparación o degradación del mundo.

<sup>40</sup> The definition and selection of key Competencies. Executive Summary, DeSeCo Project, 2005, <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> 10-14. La traducción es mía.

<sup>41</sup> *Ibid*, pp.14 y 15.

De manera parecida desde otras instituciones y organismos, principalmente de Estados Unidos, se elaboraron diferentes propuestas que buscaron servir de orientación y parámetro de las metas y estrategias que habían de seguir los sistemas educativos en el mundo.

En la mayoría de estas formulaciones se consideró al pensamiento crítico como una de las competencias más relevantes para el procesamiento de la información y el pensamiento complejo como se puede ver en estos ejemplos:

El *Apollo Education Group*, uno de los principales proveedores de programas de educación superior para adultos laboralmente activos en Estados Unidos, señaló diez competencias necesarias para los trabajadores en el siglo XXI: “*pensamiento crítico*, comunicación, liderazgo, colaboración, adaptabilidad, productividad y rendición de cuentas, innovación, ciudadanía mundial, emprendimiento, y capacidad para acceder a la información, analizarla y sintetizarla”.<sup>42</sup>

El Grupo sobre el Liderazgo para el Cambio de la Universidad de Harvard, basándose en entrevistas con dirigentes del mundo de las empresas, las organizaciones civiles y la educación, determinó el conjunto de competencias para la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI: *Pensamiento crítico* y resolución de problemas; colaboración y liderazgo; agilidad y adaptabilidad; iniciativa y espíritu empresarial; comunicación oral y escrita eficaz; acceso a la información y análisis de la misma; curiosidad e imaginación.<sup>43</sup>

La Alianza para las competencias del siglo XXI, que es una coalición de dirigentes empresariales y educadores de Estados Unidos, propuso un *Marco para el aprendizaje del siglo XXI* integrado por “las 4 C”: comunicación, colaboración, *capacidad de pensamiento crítico* y creatividad.<sup>44</sup>

En esta misma línea discursiva, en 2005 la UNESCO actualizó *Los cuatro pilares de la educación* que había propuesto Jaques Delors en los años noventa

<sup>42</sup> Cynthia Luna Scott, “El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?”, en *Investigación y prospectiva en educación, Documentos de trabajo*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2015, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>

<sup>43</sup> *Ibíd.*

<sup>44</sup> *Ibíd.*

(aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos), e incluyó al pensamiento crítico en el rubro de “Aprender a hacer”<sup>45</sup>

El pensamiento crítico implica el acceso a la información, su análisis y su síntesis, y puede enseñarse, practicarse y dominarse. Se vale de otras competencias, como la comunicación, la alfabetización informacional y la habilidad para examinar, analizar, interpretar y evaluar los datos empíricos.

Resulta necesario contar con conocimientos básicos sobre el mundo digital y con competencias de pensamiento crítico para poder encontrar fuentes de calidad y evaluar su nivel de objetividad, fiabilidad y actualidad.

Asimismo, el pensamiento crítico es una competencia fundamental fuera de la educación formal. La ciudadanía de hoy en día necesita ser capaz de comparar datos empíricos, evaluar propuestas, contrapuestas y adoptar decisiones responsables. Las empresas privadas también deben hacer uso del pensamiento crítico para atender mejor a sus clientes y desarrollar productos innovadores en el marco de una economía en evolución.<sup>46</sup>

Como se verá en el último apartado, en los libros de texto estas definiciones en torno al pensamiento crítico como una habilidad del pensamiento complejo son las que dominan en el bachillerato, aunque también se asocia con un posicionamiento ideológico-político y muchas veces los usos de las diferentes corrientes de pensamiento crítico se han imbricado.

### Modelos globales de educación y enfoque en competencias

Ante el escenario de la comunicación a nivel global, las demandas de la economía del conocimiento y el uso generalizado de las TIC, los sistemas educativos de nivel superior comenzaron una serie de reformas al iniciar el siglo XXI.

Con este propósito y en el marco de la integración de la Unión Europea, en 1999 se firmó la *Declaración de Bolonia* como un acuerdo entre veintinueve países buscando construir un "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES)

<sup>45</sup> El elemento “Aprender a hacer” incluye también los aspectos de: resolución de problemas; comunicación y colaboración; creatividad e innovación; alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre información, medios de comunicación y tecnologías.

<sup>46</sup> Cynthia Luna Scott, *op. cit.*, p.5.

que se rigiera por los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, para incrementar el empleo en la región y convertirla “en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.”<sup>47</sup>

A partir de esta Declaración, en el año 2000 se elaboró un marco de referencia europeo con base en ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, que buscaba servir de garante de calidad al posibilitar la evaluación nacional e internacional:<sup>48</sup>

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 interpersonales, interculturales y sociales, competencia cívica
7. Espíritu de empresa
8. Expresión cultural.

Como temas transversales a estas competencias se definieron el *pensamiento crítico*, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, evaluación del riesgo, toma de decisiones y gestión constructiva de los sentimientos.<sup>49</sup> Estas capacidades, además de ser indispensables para las primeras

están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad. Conllevan la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como la toma de decisiones a todos los niveles, local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto.<sup>50</sup>

<sup>47</sup> La Declaración Bolonia estableció un plazo hasta 2010 para la realización del Espacio Europeo de Educación Superior, hoy está formado por 47 países. Vid. <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>

<sup>48</sup> *Declaración de Bolonia, Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999*, disponible en <http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/DeclaraciondeBolonia.pdf>

<sup>49</sup> “Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, disponible en [www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com\(2005\)0548/com\\_com\(2005\)0548\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548/com_com(2005)0548_es.pdf) pp.13 y 14.

<sup>50</sup> *Ibid*, p.19.



Como se mencionó antes, este énfasis en lo electoral como sinónimo de participación social también permeó el discurso educativo en México por el contexto de cambio de partido en el poder y la llamada transición a la democracia.

Para la implementación de los acuerdos de Bolonia y la consolidación del EEES a partir de 2001 se impulsó el proyecto Tuning Europa, y entre 2004 y 2006 el proyecto hermano llamado Tuning América Latina.<sup>51</sup>

El proyecto Tuning fue coordinado por universidades tanto latinoamericanas como europeas. Su meta principal fue intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior que permitiera el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y articuladas en doce áreas temáticas, para lo cual se desarrollaron perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y otras relativas a cada área de estudios, con el fin de impulsar la innovación con criterios convergentes.

Tuning AL se basó en cuatro grandes líneas de trabajo: Competencias (genéricas y específicas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas. A partir de estas se definieron veintisiete competencias genéricas para América Latina en las que aparece la capacidad crítica y autocrítica:

- |   |  |
|---|--|
| 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis  | 14. Capacidad creativa   |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica                                    | 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas  |
| 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo  | 16. Capacidad para tomar decisiones                            |
| 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión                                    | 17. Capacidad de trabajo en equipo                             |
| 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano  | 18. Habilidades interpersonales                                |
| 6. Capacidad de comunicación oral y escrita   | 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes        |
| 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma   | 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente          |
| 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación          | 21. Compromiso con su medio sociocultural                      |
| 9. Capacidad de investigación   | 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad |
| 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente                                    | 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales       |
| 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma                  |

<sup>51</sup> Si bien Tuning América Latina no buscó crear un espacio común de educación superior en el marco político de unificación regional europea, el proyecto sí manifestó su interés para favorecer su creación a largo plazo. Cf. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

**12. Capacidad crítica y autocrítica**

13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones

25. Capacidad para formular y gestionar proyectos

26. Compromiso ético

27. Compromiso con la calidad

En cuanto a las competencias específicas se diseñaron veintisiete como perfil de egreso para el grado de Licenciado en Historia<sup>52</sup> entre las que destacan “el conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado; el conocimiento crítico del marco general diacrónico del pasado; el conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos períodos y contextos, incluidos los debates actuales y la habilidad para comentar, anotar y editar correctamente textos y documentos de acuerdo con los cánones críticos de la disciplina.

Aunque estas competencias están pensadas en función de los egresados de la Educación Superior también es cierto que tuvieron una influencia en los procesos del nivel bachillerato, porque desde la administración de Ernesto Zedillo (1994-2000) se retomó el concepto de Educación Media Superior y se le relacionó normativamente con el nivel licenciatura.

Estos procesos de integración curricular a nivel regional y global buscaron facilitar la movilidad y dar certeza a los potenciales empleadores de la pertinencia de la formación recibida en las universidades, estimulando a los países más pobres a adoptar el mismo enfoque a través de mecanismos como el de la “cooperación internacional”. Este consiste en que las Organizaciones de Cooperación Internacional (OCIs) como la OCDE, el BM y el BID intervienen por medio de préstamos y financiamientos para “incidir en los países para que sus sistemas escolares tengan como único objetivo producir en cada nivel un tipo de egresado capaz de triunfar en el mundo globalizado de hoy.”

De la misma manera estas organizaciones bilaterales, cuya acción se ha intensificado a partir de los años noventa, canalizan fondos para estimular actividades comerciales, fomentar el empleo, capacitación de empresas y “promover intereses políticos o estratégicos”, etc. Sin embargo, a pesar de que los montos invertidos representan grandes cantidades de dinero, a la fecha “sólo unos pocos países tienen una idea clara sobre qué actividades de cooperación internacional operan en sus propios países, en qué consisten estos programas, quiénes son

<sup>52</sup> El grupo de Trabajo de Historia estuvo integrado por 17 Universidades en América Latina representadas en sus países en los Centros Nacionales Tuning.

los donantes, etc. En otras palabras, los beneficiarios constituyen entes pasivos, sujetos a las prioridades de las OCIs.”<sup>53</sup>

De acuerdo con la UNESCO, de 1990 a 2002 la inversión por Cooperación internacional en América Latina y el Caribe se incrementó exponencialmente, justamente cuando más se deja ver la influencia de estas Organizaciones y sus recursos en el curso de las políticas públicas de la región y en México sobre todo a partir del año 2000, cuando el discurso educativo se ajustó cada vez más a la línea de la economía del conocimiento y la visión empresarial de la educación.

El texto del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox “Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006”<sup>54</sup> expresó las aspiraciones del equipo del gobierno entrante y es significativo al respecto. Se planteó, por ejemplo, la necesidad de generalizar la formación tecnológica en el nivel medio superior porque “la inclusión de la tecnología como una dimensión de la formación general de todos los estudiantes puede mejorar sustancialmente la productividad y la competitividad de las pequeñas y medianas empresas.”

En este mismo sentido, como una de las líneas estratégicas se propuso “ofrecer una educación pertinente, tanto a las demandas del sector productivo como a las necesidades y expectativas de la comunidad” e incluso se planteó la creación de un Fondo Nacional de Créditos de Sostenimiento Educativo para apoyar con créditos a estudiantes de los niveles medio superior y superior.<sup>55</sup>

Una vez que asumió la presidencia Vicente Fox puso en marcha el Programa Escuelas de Calidad en 2001 y un año después inició la operación del INEE como el órgano encargado de verificar los resultados de todos los subsistemas. Tal como lo ha mostrado Hugo Aboites, la tendencia que inició desde los noventa se consolidó en estos años colocando a la evaluación como el centro fundamental del quehacer educativo, a tal punto que el indicador de avance en

<sup>53</sup> En términos absolutos la inversión por Cooperación Internacional total pasó de 392.3 en 1990 a 1239.6 en 2002. Cf. R. W. McMeekin, “Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe: ¿Vamos por un buen camino?” Gestión de la Cooperación Internacional en Materia de Educación en los Países de América Latina y el Caribe, Seminario de Alto Nivel CEPAL-UNESCO, 30 de junio, 2004, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO, p.47.

<sup>54</sup> Aunque algunas de estas bases no llegaron a concretarse en el Plan Nacional de Educación es sintomático revisarlas. Cf. *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, Coordinación del Área Educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, noviembre de 2000.

<sup>55</sup> *Ibid*, p.130.

la calidad del sistema comenzó a expresarse en función de los resultados de pruebas estandarizadas como Enlace y PISA, diseñada por la OCDE.<sup>56</sup>

A partir de entonces la práctica de evaluación en todos los rubros del trabajo académico y escolar se fue generalizando con el propósito de “crear la cultura de la evaluación”, cuya incidencia para el mejoramiento de la educación no ha quedado del todo claro, más que en el hecho de aplicar cada vez más el mayor número posible de exámenes.<sup>57</sup>

En este sentido la educación de calidad fue vista más como un “imperativo moral, condición de desarrollo y factor determinante de la estabilidad social”<sup>58</sup> que como derechos y las obligaciones del estado.

### Educacionismo neoliberal e implementación del enfoque por competencias en México

Como se ha mostrado en los capítulos anteriores de esta tesis, los presidentes de México -al menos desde los setenta a la fecha, siguiendo la larga tradición ilustrada-, consideraron a la educación como la clave del desarrollo social y le asignaron la más alta de las misiones de corregir todos los males nacionales.

Para Vicente Fox el sector educativo es el responsable de “atender los cambios cualitativos que el México del siglo XXI exige”<sup>59</sup> porque

La educación puede contribuir con aportaciones de gran valor a la consolidación de un sustrato común a los diversos sectores de la sociedad mexicana que, respetando la especificidad cultural de cada uno, y a partir de ellos, conformará la identidad nacional renovada que nos permitirá hacer frente, como país, a los retos del siglo XXI.<sup>60</sup>

<sup>56</sup> Hugo Aboites, *La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México, Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, México, UAM- X- CSH, 2012, p. 865.

<sup>57</sup> *Ibid*, p.898.

<sup>58</sup> Programa Nacional de Educación, Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. “Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI”, disponible en <http://biblio.upmx.mx/library/index.php?title=61805&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@subheadings=REFORMA%20EDUCATIVA%20MEXICO%20LEMB%20@mode=&recnum=9>

<sup>59</sup> *Ibid*

<sup>60</sup> *Ibid*, p.34.

Seis años después los enunciados del gobierno de Felipe Calderón en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 fueron en un sentido muy similar:

El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. (...)

En este discurso redentor de la educación se combinaron los elementos que se han mencionado en este capítulo como el triunfo de la democracia y la madurez de la sociedad:

[En la escuela, los estudiantes] deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos.<sup>61</sup>

En ambos sexenios el educacionismo estuvo caracterizado por un marcado acento neoliberal y de corte empresarial:

Con el compromiso y el trabajo de todos, estoy seguro de que avanzaremos en la construcción de un país con igualdad de oportunidades, un país con una economía competitiva y generadora de empleos, un país seguro, limpio, justo y ordenado. Este, como el resto de los programas sectoriales, refleja claramente el pensamiento de una sociedad que apuesta por un país que avance por la vía del Desarrollo Humano Sustentable, una nación en donde todos vivamos mejor, un México ganador.<sup>62</sup>

El discurso educativo continuó dentro de una visión progresiva en la que asuntos como la “modernización”, el “dinamismo” y la productividad” se enunciaron como factores positivos y unívocos, a lo que se sumó el enfoque en competencias, con

<sup>61</sup> “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, pp.9 y 10.

<sup>62</sup> *Ibid*

un lenguaje que tuvo su origen en el ámbito de la formación laboral, y que se convirtió en el eje rector para todos los niveles.

En el Plan Nacional de Educación 2001-2006,<sup>63</sup> el gobierno expresó su visión de la educación estableciendo como elementos clave para el sexenio el fortalecimiento de la enseñanza por competencias, la transformación de la gestión escolar y el establecimiento de estándares para evaluar el aprendizaje; asignación de recursos a las instituciones educativas bajo indicadores de desempeño; exámenes de selección para ingresar al servicio docente, y la aprobación de un nuevo esquema de participación social.<sup>64</sup>

En consonancia con los dictados de la OCDE se estableció que “ante una sociedad inmersa en profundos procesos de transición [se requiere] estimular la participación de las instituciones educativas nacionales, así como de empresas públicas y privadas, en el intercambio internacional de servicios educativos, de conocimientos y experiencias, aprovechando los espacios de acción que existen en el marco de las relaciones bilaterales y en el de los organismos internacionales, lo que supone nuevos mecanismos y marcos normativos.”<sup>65</sup>

En cuanto a los contenidos se insistió en desarrollar capacidades para “transformar un flujo continuamente creciente de información en conocimientos críticos y significativos, que tengan una utilidad concreta”, es decir, se concibieron los conocimientos escolares en su versión más pragmática.

Dentro de esta lógica discursiva en este sexenio la Historia tuvo un papel notorio durante este sexenio porque en el año 2010 se celebraron en México el Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución.

Con este motivo se organizaron conmemoraciones, festejos, eventos oficiales, académicos a lo largo de todo el año y especialmente en los meses de septiembre y noviembre. Todo esto alentó la producción de materiales de divul-

<sup>63</sup> “Programa Nacional de Educación 2001-2006”.

<sup>64</sup> El nuevo esquema de participación abrió paso a organizaciones civiles en la toma de decisiones lo cual con el tiempo derivó en que asociaciones privadas fueran adquiriendo un gran peso mediático y político en el ámbito educativo como en el caso de la Fundación Vamos México que promovió la Guía de Padres que difundía valores religiosos y morales, la Fundación Televisa y la Unión Nacional de Padres de Familia, o la asociación Mexicanos Primero que adquirió mayor relevancia en los siguientes sexenios. *Vid.* César Navarro Gallegos, “La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal”. *El Cotidiano*, no. 154, 2009, pp. 25-37. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, p.28.

<sup>65</sup> Programa Nacional de Educación 2001-2006.

gación histórica, textos conmemorativos, reediciones de textos, y una amplia cobertura mediática de temas referentes a la Historia nacional, específicamente de los dos grandes acontecimientos referidos.

El presidente de la República, al presentar el programa de actividades de estas conmemoraciones el 10 de febrero de 2010 se expresó así:

Hagámoslo para honrar el sacrificio de los héroes que, anteponiendo a México a cualquier interés, supieron estar a la altura de su tiempo y de su circunstancia, y lo dieron todo, incluso la vida, por el bienestar de las generaciones del mañana; lo dieron todo por nosotros y por nuestro México. En este Año de la Patria debemos vernos en el espejo de nuestra historia, porque como decía el gran humanista Jaime Torres Bodet: Valor y confianza ante el porvenir, hallan los pueblos en la grandeza de su pasado. Yo quiero invitarlos a que este año del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución, las mexicanas y los mexicanos de todos los grupos, de todos los partidos, de todas las regiones, de todas las religiones, de las distintas maneras de pensar y de sentir acerca y por nuestro México, seamos capaces de unirnos en el ideal del país, de unirnos en torno a estas conmemoraciones y que estén, estas fechas tan significativas, por encima de nuestras legítimas discrepancias y diferencias. Unidos seamos capaces, como la generación del Bicentenario que somos, de plantear el futuro que queremos para México, para hacer de nuestro país la Patria segura, libre, generosa, justa que todos deseamos.<sup>66</sup>

Esta visión celebratoria de la Historia, centrada en los grandes acontecimientos y en una narrativa ya elaborada y validada, refleja la manera como los gobiernos en este periodo, como en los anteriores, hicieron constante referencia al pasado en una narrativa lineal y progresiva para explicar su mandato como el resultado mejor e inevitable de la historia nacional. La nula disposición que las palabras citadas muestran para la reinterpretación, discusión y problematización de los

<sup>66</sup> “El presidente Calderón en la presentación del programa de actividades del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución Mexicana”, 10 de febrero de 2010, disponible en <http://calderon.presidencia.gob.mx/2010/02/el-presidente-calderon-en-la-presentacion-del-programa-de-actividades-del-bicentenario-de-la-independencia-y-centenario-de-la-revolucion-mexicana/>

discursos sobre el pasado también formaron parte del discurso histórico de programas de estudio y libros de texto, sobre todo del Colegio de Bachilleres, como se verá más adelante.

Las reformas educativas durante el gobierno de Felipe Calderón iniciaron en 2008, cuando se firmó la Alianza para la Calidad de la Educación entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno.<sup>67</sup> Esta Alianza trajo una serie de modificaciones sustanciales, y dio continuidad en términos políticos y discursivos al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica implementado en 1992 por Salinas de Gortari. Nuevamente se habló de la necesaria “transformación profunda del sistema educativo nacional, a fin de hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad.”<sup>68</sup>

En el marco de la ACE se implementó la Reforma Integral a la Educación Básica en varias etapas: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. Las reformas consistieron en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, la modificación de los sistemas de ingreso y formación continua de los docentes, entre otros.<sup>69</sup> En 2008, este proceso de reforma llegó al nivel bachillerato para todo el país.

### La Reforma Integral para la Educación Media Superior

En el marco del Plan Nacional de Educación 2001-2006 distintos subsistemas del nivel medio superior fueron objeto de modificaciones curriculares encaminadas a lo que en 2008 se concibió como la Reforma Integral a la Educación Media Superior para implementar el enfoque en competencias a nivel nacional.

Desde 2003 el CONALEP se convirtió en bachillerato bivalente al integrar módulos comunes de bachillerato general a todas las carreras además de las

<sup>67</sup> Los objetivos principales de la ACE fueron la modernización de los centros escolares; la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas; el bienestar y desarrollo integral de los alumnos; la formación integral para la vida y el trabajo y establecer estándares de desempeño y calidad para todos los procesos, sujetos e instituciones educativas. Vid. César Navarro Gallegos, *op.cit.*, p.35.

<sup>68</sup> Palabras pronunciadas por Felipe Calderón al firmar el acuerdo el 15 de mayo de 2008, citado en César Navarro Gallegos, *op. cit.*, p.16.

<sup>69</sup> Guadalupe Ruiz Cuellar, "La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, no. 1, 2012, pp. 51-60.



salidas laterales. Un año después se reformó el bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional rediseñando los planes de estudio de los 54 programas educativos y 537 programas de asignatura.

En 2004 el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica aplicó una nueva estructura curricular común a todos los subsistemas que coordina. Esta estructura se basó en un modelo constructivista centrado en el aprendizaje y enfocado en el desarrollo de habilidades concretas alineadas con las normas de competencia laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

Entre 2003 y 2004 la Dirección General del Bachillerato (DGB) aplicó una fase piloto de reforma a 70 escuelas y en ciclos posteriores a todas las escuelas adscritas que consistió en una actualización de contenidos y de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje para integrar el uso de las TIC, sin modificar los planes de estudio.<sup>70</sup>

Un año después, en 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) como encargada de armonizar los cambios en las distintas instancias, la adopción de elementos comunes como los programas de tutorías y la implementación del enfoque en competencias, tomando como referentes los modelos internacionales.

Finalmente, en 2008 -ya en el sexenio de Felipe Calderón- se aprobó la Reforma Integral para la Educación Media Superior<sup>71</sup> con la intención de “aprovechar los aprendizajes que se derivan de las experiencias en otros países, de manera que la EMS en el país se ubique a la vanguardia internacional”.<sup>72</sup>

La justificación de lo necesario e impostergable de la Reforma se basó en un diagnóstico sobre las condiciones demográficas y económicas que preveía la profundización del problema de cobertura por el aumento inminente de la población de entre 15 y 24 años, que se esperaba alcanzara en 2010 uno de sus

<sup>70</sup> Como se verá en el siguiente apartado, el Colegio de Bachilleres implementó la fase piloto de esta reforma en uno de sus planteles de la Ciudad de México.

<sup>71</sup> El mismo año en el que se dio a conocer la RIEMS (2008), también se presentó una iniciativa de reforma constitucional para establecer la obligatoriedad de este tipo educativo. Fue aprobada y publicada en el DOF hasta febrero del 2012 para que comenzara su implementación en el ciclo escolar 2012-2013 creciendo de manera gradual hasta alcanzar una cobertura total en 2020-2022. Vid. “Un poco de historia: La EMS en el contexto histórico de México”, en *RED, Revista de evaluación para docentes y directivos*, INEE, 09, año 3, 2018.

<sup>72</sup> *Ibid*

puntos más altos. Además, se consideró urgente atender el problema del rezago del nivel medio superior, dado que para 2001 el total de la matrícula inscrita representó el 46.8% del grupo de edad entre los 16 y 18 años y la eficiencia terminal alcanzó solo el 59%; para el 2007 la matrícula había llegado al 58.6% y la eficiencia terminal al 60.1%<sup>73</sup>

Sumado a estos factores se habló de la necesidad de actualizar planes y programas de estudio y la heterogeneidad de subsistemas, que venía considerándose un problema desde décadas anteriores. Pero quizá uno de los argumentos más utilizados fue el de la necesidad de ajustar ese nivel de estudios a la realidad económica y las demandas del mercado laboral.

Según las cifras oficiales, entre el 2000 y 2015 se integrarían cerca de un millón 500 mil personas por año al mercado laboral y alrededor de una tercera parte de ese incremento se concentraría en el grupo de edad de entre 15 y 24 años.

Ante esto, el Programa Sectorial de Educación indicaba que el nivel medio superior debía “ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Una educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo.”<sup>74</sup>

Como en las últimas reformas, se privilegió la formación para el trabajo como prioridad, por encima de una visión de formación integral de los jóvenes que los considerara como un sector con características específicas:

en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral. En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel educativo.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012”, disponible en [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf) p.179.

<sup>74</sup> “Programa Sectorial de Educación” SEP, 2007-2012.

<sup>75</sup> *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, Documento de trabajo, Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008, p.4.

Para atender el mandato federal de elevar la calidad de la educación en este nivel no se consideró la revisión y actualización de contenidos, enfoques o su pertinencia en función de la diversidad de la población. El acceso a la educación de calidad se consideró indispensable porque “obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales radica en buena medida en la formación de personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento.”<sup>76</sup>

El planteamiento de la Reforma ya no consideró imponer un tronco común de materias obligatorias como se había hecho en 1982, porque el homogeneizar estructuras curriculares actuaría en contra de la diversidad y flexibilidad que demandaban los lineamientos internacionales del proyecto (DeSeCo) y los referentes de Bolonia y Tuning.

En contraste, se decidió “definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución.”<sup>77</sup> Este perfil de egreso está conformado por las competencias genéricas que se consideran como aprendizajes claves, relevantes a lo largo de la vida y para todas las disciplinas; transversales y transferibles porque refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

Al establecer estas competencias genéricas como perfil de egreso común a todas las instituciones se buscó la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos para facilitar la movilidad de los estudiantes, el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas, además de adoptar un enfoque curricular que permitiera “relacionar el conocimiento disciplinar con tareas relevantes desde el punto de vista de las necesidades sociales y pertinentes desde el punto de vista de las necesidades de los alumnos”,<sup>78</sup>

Así pues, la RIEMS se presentó en 2008 como un proceso consensuado entre autoridades educativas federales y estatales, la ANUIES y especialistas en contenido que permitiría contar con estándares comunes respetando la diversidad, promover la profesionalización de docentes y directivos, favorecer la portabilidad de estudios y la construcción de un sistema de información y evaluación para la toma de decisiones.

<sup>76</sup> *Ibid*, p. 23.

<sup>77</sup> *Ibid*, p.49

<sup>78</sup> *Ibidem*. p. 3.

El eje de la RIEMS<sup>79</sup> fue la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) basado en un Marco Curricular Común (MCC), que comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo).<sup>80</sup>

El MCC permite llevar a las estructuras curriculares actuales un paso más adelante, de manera que contribuyan a formar personas con capacidad de enfrentar las circunstancias del mundo actual. Reconoce que las disciplinas por sí solas no cumplen este objetivo, por lo que se requiere una visión más compleja, que identifique la importancia de los ejes transversales, a la vez que permita a las instituciones desarrollar modelos académicos según convenga a sus objetivos particulares.<sup>81</sup>

En este conjunto de competencias, el pensamiento crítico aparece como parte de las competencias genéricas establecidas en el Acuerdo 447 de la SEP:<sup>82</sup>

**Categoría 3:** *Piensa crítica y reflexivamente*

**Competencia 5:** Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos

**Atributos:**

<sup>79</sup> La RIEMS se formalizó en los siguientes acuerdos secretariales publicados en el Diario Oficial de la Federación:

Acuerdo 442. Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad

Acuerdo 444. Competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Acuerdo 445. Conceptualización y definición para la Educación Media Superior de las opciones educativas en las diferentes modalidades

Acuerdo 447. Competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

Acuerdo 449. Competencias que definen el Perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior

Acuerdo 450. Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior

Acuerdo 480. Lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al SNB

Acuerdo 488. Se modifican los diversos números 442, 444 y 447

<sup>80</sup> Artículo segundo del “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. Publicado el viernes 26 de septiembre de 2008, p. 2.

<sup>81</sup> “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada”. Publicado el 29 de octubre de 2008. p.7.

<sup>82</sup> A partir del Acuerdo 488 se eliminaron los atributos y las competencias genéricas se unificaron en seis ejes transversales: 1. Autoregulación y cuidado de sí; 2. Comunicación; 3. Pensamiento crítico; 4. Aprendizaje autónomo; 5. Trabajo en equipo; 6. Competencias cívicas y éticas.

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.
- Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

**Competencia 6:** Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista *de manera crítica y reflexiva*

**Atributos:**

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo con su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.<sup>83</sup>

Además, se establecieron competencias disciplinares básicas, comunes a todos los egresados de la EMS que representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB. En estas competencias para las Ciencias Sociales el pensamiento crítico no aparece de manera explícita:

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socio- económico.
7. Evalúa las funciones de las

<sup>83</sup> *Ibidem*, pp. 3 y 4.

leyes y su transformación en el tiempo. 8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. 9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida. 10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.<sup>84</sup>

En cambio, aparece en el número tres de las competencias disciplinares extendidas que funcionan como elementos articuladores entre los subsistemas.<sup>85</sup> “propone soluciones a problemas de su entorno con una actitud crítica y reflexiva, creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en la relación ser humano-naturaleza”<sup>86</sup>

Finalmente, se establecieron las competencias docentes como aquellas “cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social” que el profesor debe reunir para, a su vez, estar en capacidad de formarlas en sus estudiantes. Entre ellas se considera la capacidad de los profesores de construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, (promoviendo) “el *pensamiento crítico*, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes”<sup>87</sup>

Como puede verse en los documentos de la RIEMS se habla de “pensamiento crítico y reflexivo” como una sola categoría. Esta asociación se debe al desarrollo de algunas investigaciones, como la de Edward De Bono, que consideran que el pensamiento crítico no debe estar aislado de la reflexión y la creatividad, ya que la crítica irreflexiva es destructiva y no es funcional en las relaciones, remitiéndose al concepto de John Dewey sobre la autorregulación

<sup>84</sup> Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, Diario Oficial de la Federación, 21 de octubre de 2008, p.7.

<sup>85</sup> Las competencias disciplinares se consideran los mínimos necesarios de cada campo y se agruparon en cuatro categorías: Matemáticas; Ciencias experimentales: Física, Química, Biología, Ecología; Humanidades y Ciencias Sociales: Filosofía, Ética, Lógica, Estética, Derecho, Historia, Sociología, Política, Economía, Administración y Comunicación: Lectura, Expresión Oral y Escrita, Literatura, Lengua Extranjera, Informática. Estas competencias se amplían y profundizan a través de las *competencias disciplinares extendidas* que se espera que se adapten al interior de cada subsistema según sus objetivos particulares.

<sup>86</sup> Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General, Diario Oficial de la Federación, 30 de abril de 2009, p. 77

<sup>87</sup> “Acuerdo número 447, op. cit

del proceso de pensar, cuando se gradúan las apreciaciones en el pensamiento reflexivo.<sup>88</sup>

El ejercicio de crítica que está plasmado en las competencias que se han revisado tiene que ver sobre todo con el manejo de la información y las habilidades de pensamiento. Parece suponerse aislado del entorno desde el que se realiza y disociado de los sujetos que en él participan. Desde esta definición la crítica serviría para la revisión y reformulación de conocimientos dentro de un marco científico predefinido sin cuestionar los criterios que lo fundamentan, sus vías de acceso, producción y reproducción, así como sus límites y posibilidades.

Con el enfoque en competencias la perspectiva de pensamiento crítico como habilidad cognitiva sustituyó al enfoque de la teoría social y política ligado a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Además, el concepto mismo de pensar críticamente desdibujó su dimensión política para convertirse en un elemento técnico, absorbido paulatinamente por el pensamiento hegemónico.

### El CCH entre la tradición y las competencias: los programas de Historia de 2003

El bachillerato universitario no adoptó los mandatos de la RIEMS, debido a la autonomía curricular de la que goza por su pertenencia a la UNAM. No obstante, el CCH si experimentó una serie de cambios en este periodo que buscaron alinearse con el resto de los subsistemas agrupados en el Sistema Nacional de Bachillerato y, sobre todo, seguir la tendencia internacional hacia el enfoque en competencias.

Aunque, a diferencia del Colegio de Bachilleres, el CCH no llevó a cabo una reforma curricular, si atravesó una etapa importante de revisión y adecuación de programas de estudio entre 2001 y 2004 con el objetivo de clarificar los aprendizajes a alcanzar, actualizar las estrategias didácticas y ajustar el formato de las cartas descriptivas para facilitar su manejo por los profesores.<sup>89</sup>

<sup>88</sup> “El pensamiento crítico reflexivo como herramienta para la educación de la competencia socioemocional”, en *Revista Internacional Magisterio*, núm. 66, disponible en <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-pensamiento-critico-reflexivo-como-herramienta-para-la-educacion-de-la-competencia>

<sup>89</sup> “Proyecto académico para la revisión curricular. El proyecto curricular del Colegio: Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios”, *Cuadernillo núm. 7*, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, diciembre 2009, p.34.

El principal cambio que se implementó fue la introducción de la noción de *aprendizajes relevantes* como eje para reorganizar los programas, reforzar los preceptos constructivistas en boga, pero al mismo tiempo buscando reafirmar los principios del Modelo Educativo del Colegio y su visión de formación en la cultura básica que lo caracterizaron desde su origen.

De hecho, el concepto de aprendizajes relevantes se vio como una manera de concretar el principio de *aprender a aprender*, que es el núcleo del modelo Educativo, y ajustarse a los planteamientos de las reformas escolares contemporáneas sin perder la identidad propia.<sup>90</sup>

Los aprendizajes relevantes tienen que ver con la adquisición de lo básico que se debe conocer en cada asignatura, es decir, lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos: entender, relacionar, distinguir, describir, aplicar, et- cétera se expresan en el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático y deben ser relevante para la vida escolar y social de los estudiantes.<sup>91</sup>

Se consideró que colocar en la primera columna de los programas a los aprendizajes y no a los contenidos temáticos ayudaría a que los profesores privilegieran las habilidades y no atribuyeran la prioridad al manejo de los hechos en sí mismos. De manera que los aprendizajes corresponderían al *para qué enseñar*; los contenidos temáticos responderían a la pregunta del *qué enseñar* y finalmente ambas se relacionarían las estrategias, que atienden al *cómo enseñar* señalando las actividades del profesor y de los alumnos.<sup>92</sup>

El propósito era construir aprendizajes claves que representaran “conocimientos útiles y logrables en los alumnos para comprender y manejar mejor su entorno, empleando el pensamiento científico y humanístico, desarrollando habilidades académicas para proseguir sus estudios y fortaleciendo su crecimiento autónomo con *sentido crítico y social*”<sup>93</sup>

<sup>90</sup> *Ibid*, p. 35

<sup>91</sup> *Ibid*, p.36

<sup>92</sup> Lineamientos para la actualización los programas de estudio, Documento revisado por la Comisión de Planes y Programas del H. Consejo Técnico y por la Comisión Especial Examinadora del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios, (2004), p.6

<sup>93</sup> Proyecto académico para la revisión curricular, op. cit., p.36



Sin embargo, la modificación de los programas no se hizo de manera unificada para todas las áreas ni planteles, lo que propició diversidad en los formatos, además de concepciones y aplicaciones distintas con respecto a los aprendizajes clave. En la mayoría de los casos, éstos solo se enlistaron como contenidos temáticos adicionales, lo que dio como resultado que se reforzara una estructura enciclopédica de difícil implementación didáctica<sup>94</sup>

Este trabajo fragmentado de planeación y diseño curricular arrojó resultados heterogéneos para los programas finales. En algunas asignaturas como Matemáticas II se propusieron 72 aprendizajes clave para 25 temas; para Química II 127 aprendizajes para 39 temas, mientras que para otras como Filosofía únicamente fueron 3 para 4 temas.<sup>95</sup>

Para 2009, cuando ya se había decretado la RIEMS, el CCH impartió el curso-taller “Las competencias en el bachillerato: desafíos curriculares y didácticos” en sus cinco planteles. A partir de éste, se buscó identificar los elementos curriculares y didácticos que requeriría el enfoque por competencias para su instrumentación en las prácticas educativas del Colegio, dado que desde la Dirección General se consideró un buen momento para analizar de manera crítica el modelo educativo.<sup>96</sup>

En septiembre de 2009 se presentó el Proyecto Académico de Revisión Curricular con el objetivo de mejorar el Plan de Estudios de 1996 y ajustar los planes y programas de estudio a los “nuevos retos y desafíos (...), actualizar los contenidos en las materias debido a los avances científicos y tecnológicos y la adecuación de la oferta curricular de las materias de quinto y sexto semestre para el ingreso a las licenciaturas y la formación científica experimental”<sup>97</sup>

Este Proyecto Académico se diseñó para abarcar cuatro etapas de procedimiento: la de diagnóstico y difusión; de análisis y discusión entre profesores; de establecimiento de acuerdos, en la que se constituirán comisiones de trabajo;

<sup>94</sup> Jorge de Jesús González Rodarte, “Notas sobre el modelo educativo del CCH”, *Nuevos Cuadernos del Colegio Número*, núm. 5, p.97

<sup>95</sup> El proyecto curricular del Colegio: continuidades y cambios en el plan y los programas de estudios. Cuadernillo núm. 7, Proyecto Académico para la revisión curricular, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, diciembre 2009, p.39-41

<sup>96</sup> “Implementa el Colegio curso- taller sobre competencias en el bachillerato” *Gaceta CCH*, núm. 1188, año 31, 2009, p.2.

<sup>97</sup> “Presentación del Proyecto Académico de Revisión Curricular”, *Gaceta CCH*, núm. 1208, año 35, 2009, p. 3

y finalmente de instrumento y seguimiento en donde con base en las modificaciones se impulsará una nueva normatividad.

El Plan de estudios permaneció organizado por áreas. En el documento Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado se informa que el agrupar las disciplinas por área responde a “la importancia de que los alumnos adquieran una visión de conjunto de las materias, tanto de sus elementos conceptuales metodológicos y teóricos como de los conocimientos específicos necesarios para jerarquizarlos y percibir las relaciones que mantienen entre sí y con las otras materias”, además de que “opta por la construcción en los alumnos de un *pensamiento crítico* que niegue la neutralidad ideológica, los haga conscientes de la vigencia de su compromiso de ciudadanos y les permita asumirse como sujetos que busquen transformar la realidad”.<sup>98</sup> Específicamente, al Área Histórico- social

le corresponde inducir a los alumnos al análisis, interpretación y comprensión de la realidad social, entendida como una realidad dinámica, múltiple y compleja (...) Se contribuye al desarrollo de la conciencia social y se muestra que los seres humanos, como sujetos sociales, son resultado de las interrelaciones estructuradas, a la vez que sus productores. Así mismo, comprende una formación humanística que proporciona a los alumnos un conjunto de valores y referentes éticos, estéticos y argumentativos para enfrentar los retos de la vida cotidiana. De este modo, se comprende que el diálogo razonado, la solidaridad, la tolerancia, la sensibilidad, la libertad, la democracia, el respeto a la diferencia y a la justicia son valores que hacen posible una mejor forma de vida personal y social.<sup>99</sup>

En los planteamientos sobre el sentido del Área a la que pertenece la materia de Historia se mantuvo como principio el ejercicio de la interdisciplina, presente desde la fundación del Colegio, a partir de trabajar en clase temas o ejes proble-

<sup>98</sup> “Orientación y sentido del Área Histórico- Social” en Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, febrero de 2006, p.62

<sup>99</sup> El Área Histórico- Social comprende las asignaturas obligatorias de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México en los primeros cuatro semestres y Filosofía en los dos últimos, con un segundo nivel de asignaturas optativas de Administración, Antropología, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Economía, Geografía, Temas Selectos de Filosofía, y Teoría de la Historia que se enseñan en quinto y sexto semestres, “Orientación y sentido del Área Histórico-Social” p. 60

máticos que pudieran entrelazar dos o más disciplinas del área, lo que promovería “el desarrollo de habilidades intelectuales propias de la búsqueda del conocimiento, tales como la observación, el asombro, la cooperación, *la crítica*, la apertura al diálogo.”<sup>100</sup> A pesar de estas consideraciones, los problemas transversales no se establecieron en el libro de texto que se realizó en 2009, que se analizará en el siguiente apartado.

En la orientación y sentido del Área hay referencias constantes a lo crítico en diversas formas:

El estudiante se enfrenta a una situación de incertidumbre ante el futuro, por ello es necesario que la formación adquirida incentive una *actitud crítica* y reflexiva que le permita una participación responsable, activa y propositiva para contribuir a la solución de los problemas contemporáneos.

La capacidad de conocer se traduce así en la habilidad de interpretar y desarrollar una *conciencia crítica* y en la posibilidad de participar activamente en la realidad<sup>101</sup>

Así mismo se hace referencia a la Historia crítica como el enfoque disciplinario para la enseñanza de la Historia, lo que significa:

una actitud cuestionadora al detectar problemas presentes y buscar en el pasado su explicación; cuestionar los conocimientos establecidos, las maneras de proceder, los conceptos utilizados; preguntarse por la validez de los valores históricos que cohesionan a las sociedades y construir explicaciones alternativas más cercanas a la realidad social (...) recupera los hechos y procesos significativos que promueven cambios, así como las acciones cotidianas y revalora el papel de la narración como forma de discurso histórico analítico e interpretativo, mediante el cual comunica sus saberes.<sup>102</sup>

Finalmente, el texto incluye una serie de parámetros que se establecen como la aportación del Área al perfil de egreso del estudiante del CCH. Vale la pena re-

<sup>100</sup> “Orientación y sentido del Área Histórico- Social” p. 65

<sup>101</sup> *Ibid* pp.61 y 62

<sup>102</sup> *Ibid* p.62

producir íntegro esta parte del texto porque permitirá hacer algunas comparaciones con las competencias disciplinares que se adoptaron en el Colegio de Bachilleres como parte del Marco Curricular Común de la RIEMS.

El Área contribuye al perfil de egreso del estudiante para que:

- Adquiera una conciencia histórica y social que le permita asumirse como parte del proceso histórico y como sujeto capaz de participar creativa y responsablemente en la construcción del futuro
- Asuma valores éticos que le permitan orientar y dar sentido a su acción con el propósito de mejorar su vida personal y social
- Proceda metódica y rigurosamente aplicando conceptos y categorías que le permitan explicar y comprender la realidad social con una visión omni-comprehensiva de lo humano
- Tenga una comprensión integral de lo social y lo humano, al relacionar y dotar de significado los conocimientos adquiridos de manera interdisciplinaria
- Emplee habilidades intelectuales propias de la historia las ciencias sociales y la filosofía que le posibilite construir explicaciones objetivas y transformar la realidad social, así como continuar su formación
- Viva una cultura ciudadana centrada en valores cívicos para actuar con libertad y responsabilidad en la construcción de la democracia y las instituciones sociales.
- Recupere a la historia como memoria colectiva que permite crear y recrear identidades, cohesiona racionalmente como sociedad y a diferencia de otros, sin que desconozca la unidad de los humanos en una sociedad más amplia
- Cultive valores cívicos entendiendo que es un sujeto participativo en la construcción de las instituciones políticas y sociales e identifique sus elementos constitutivos.
- Comprenda que es parte integrante de una sociedad pluriétnica y pluricultural en donde la comunidad y la nación tiene un patrimonio cultural propio que le da identidad y le permita la convivencia entre el ser humano y la naturaleza.
- Valore la importancia de las normas para la convivencia social, en el funcionamiento y la conformación de las instituciones, al reconocerse como

un sujeto de derechos y obligaciones que se hacen valer en la solución de los conflictos y problemas que enfrente en su vida cotidiana.<sup>103</sup>

Como puede verse, estos planteamientos se diferencian de las competencias disciplinares en varios sentidos. Enfatizan al estudiante como sujeto que puede construir explicaciones, actuar en su entorno y hacerse responsable de sus acciones; establecen de manera explícita el componente ético de la formación, y hacen referencia al carácter pluriétnico y pluricultural de la sociedad y su importancia para la convivencia, mientras que en las disciplinares de la RIEMS se resalta la capacidad de interpretar la realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.

Este enfoque del CCH se vio reflejado en la elaboración de los programas de estudio de 2004 (tablas 13 y 14) que combinaron la tradición de su Modelo Académico con el enfoque en competencias.

En la concepción de la materia se aclara que se retoma el concepto de capitalismo como proceso de larga duración en el que se desarrolla la sociedad mexicana y el Estado (como dos entes diferentes), “buscando siempre una visión global de la historia de México, a partir de sus continuidades y rupturas”.

Como objetivos generales de la materia se establece que el estudiante “entenderá el papel que juega la historia de México -de la sociedad prehispánica hasta nuestros días-, en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico-social en constante cambio.” Esto indica la permanencia de la idea de que la historia como devenir da las pautas para la acción social pues es ella misma un objeto en construcción consciente.

La influencia del enfoque en competencias puede verse en la estructura del programa con base en habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes. Se introduce la formación en valores “tales como el respeto a las opiniones del otro, la tolerancia, el dialogo, la diversidad, la constancia y el trabajo en equipo, entre otros”.

Los contenidos temáticos conservaron la misma estructura cronológica desde la época prehispánica a la contemporánea, pero aumentaron el número de aprendizajes.

<sup>103</sup> *Ibid* pp.70 y 71.

Como estrategias didácticas el programa incluye una amplia variedad de sugerencias como formular hipótesis, diseñar un friso cronológico, elaborar trípticos y collage, organizar debates, elaborar ensayos, crucigramas, etc. en cuanto a la evaluación se sugiere “además de retomar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, en sus diferentes modalidades, conviene utilizar el portafolios como instrumento de evaluación”

En los programas de Historia de México no aparece el concepto de pensamiento crítico, únicamente se hace referencia a la necesidad de que la materia ayude a los estudiantes “a adquirir las habilidades de la reflexión, desarrollar procedimientos, sustentar actitudes y valores propios de la disciplina y desempeñar un papel activo en el proceso de obtención de conocimientos”.

Para ahondar en cómo se relacionó el pensamiento crítico con la enseñanza de la Historia en los programas del 2003, se complementará esta información con la del libro de texto en el último apartado.

### La RIEMS en el Colegio de Bachilleres y los programas de Historia de 2012

A finales de la primera década del siglo XXI, el Colegio de Bachilleres atendía un poco más de noventa mil estudiantes en sus 20 planteles del sistema escolarizado y 5 centros en el sistema abierto de la Ciudad de México y área conurbada. Tenía un promedio general de abandono por encima del 13% y una tasa de eficiencia terminal de menos del 40%.<sup>104</sup>

A diferencia de la última reforma académica del Colegio de Bachilleres en 1994, con la que se renovaron los programas de estudio, pero se mantuvieron las normativas generales, en 2009 para implementar la RIEMS el Colegio atravesó por una reestructuración en todos los órdenes, pues requirió reorientar la totalidad de los programas, proyectos y procesos para poder ingresar sus veinte planteles al Sistema Nacional de Bachillerato y ajustar su plan de estudios al MCC.

Aunque mantuvo su carácter de Bachillerato General, el Colegio cambió de un enfoque basado en las disciplinas a otro articulado por la relación entre las competencias genéricas y las disciplinares.

<sup>104</sup> Colegio de Bachilleres, Estadística básica, 2006

Con base en el Programa de Desarrollo Institucional 2007-2011 que se alineó con las metas e indicadores de evaluación de la Reforma, se cambió la forma de seleccionar directores y jefes de materia, los sistemas de indicadores y mecanismos de gestión y, sobre todo, la organización laboral y académica que implicó la modificación del Plan de Estudios.<sup>105</sup>

Con la modificación del Modelo Académico que se aprobó en 2008 se afinó el enfoque constructivista, se institucionalizaron las prácticas de orientación y tutorías, se avanzó en la flexibilización de la formación para el trabajo y las disciplinas artísticas y deportivas dejaron el área paraescolar para integrarse al Plan de Estudios en su versión 2009.

En 2008 se reformó también el Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres para consignar como uno de los objetivos estratégicos el siguiente:

Desarrollar en el estudiante las competencias de autodeterminación y cuidado de sí mismo; expresión y comunicación; pensamiento crítico y reflexivo; aprendizaje autónomo; trabajo colaborativo y participación responsable en la sociedad que le permitan movilizar de manera integral los conocimientos, habilidades, actitudes y valores científicos y humanísticos para participar exitosamente en sus actividades individuales, laborales, profesionales y sociales dentro de la sociedad del conocimiento.<sup>106</sup>

En consonancia con el Programa Sectorial de Educación, el Colegio de Bachilleres se planteó como objetivo táctico el “ofrecer servicios educativos de calidad, orientados al desarrollo de competencias, para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que contribuyan al desarrollo nacional y que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.”<sup>107</sup>

En el nuevo Modelo Educativo por competencias se estableció como una de las líneas de orientación curricular el desarrollo de habilidades del pensamiento como prioritario en la estructuración y operación de los contenidos educativos. Se contemplaron también las de Educación ambiental para fomentar

<sup>105</sup> Miguel Ángel Báez, La implementación de las políticas educativas en el sexenio 2006-2012: el caso del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, 2012, pp. 43 y 45.

<sup>106</sup> *Ibid*

<sup>107</sup> Objetivo táctico III. Colegio de Bachilleres, Estatuto Orgánico, 2008, p.2

“una actitud crítica ante el medio circundante, así como concientizarlo de la corresponsabilidad y de las oportunidades de acción que tiene”; la de derechos humanos que permiten al estudiante ejercer y asumir sus responsabilidades sociales (...) partiendo de un principio de justicia que oriente el comportamiento humano, en búsqueda de la libertad personal y socialmente interdependiente.

El criterio de calidad apareció como el “creciente perfeccionamiento en el proceso educativo en virtud de su contribución a la formación de individuos y de una sociedad mejores.”<sup>108</sup>

Se adoptó una nueva perspectiva ontológica entendida como la “Ciudadanización de los estudiantes, la construcción, intercambio, negociación de significados y la formación integral para la vida y el trabajo”. Como perspectiva teleológica se definió el formar al estudiante como agente activo para “el desarrollo sustentable, para una sociedad democrática, con el uso responsable de la tecnología y para la conformación de un proyecto de vida”<sup>109</sup>

Otro de los aspectos que se modificaron sustancialmente fue el de la evaluación institucional y evaluación del aprendizaje. La primera adaptó los parámetros del SNB y la segunda el enfoque basado en competencias.

La evaluación por competencias se definió como un proceso individual, transparente, co-participativo, permanente, confiable y holístico (integral y contextualizado, cualitativo y cuantitativo). Para llevarla a cabo se integraron en los programas de estudio propuestas de evaluación cualitativa por medio de rúbricas y portafolios de evidencias, sin embargo, con la RIEMS también se decidió adoptar un sistema de evaluación colegiada por medio de exámenes estandarizados, elaborados desde las Oficinas Generales con un peso considerable para la calificación final.

Para la elaboración de los exámenes se recurrió a la metodología sistematizada antes por el CENEVAL, aludiendo a la eficacia y rigurosidad de los procesos estandarizados. Se retomó la taxonomía del aprendizaje de Robert

<sup>108</sup> Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. Documento de Trabajo, México, Colegio de Bachilleres, s/i

<sup>109</sup> “La reforma académica en el marco de la RIEMS”, documento presentado por la Secretaría General en la reunión de trabajo con Jefes de Materia del Colegio de Bachilleres el 20 de febrero de 2009.



Marzano,<sup>110</sup> porque se consideró que era consistente con la investigación más actualizada de las teorías cognitivas.<sup>111</sup>

Este fue uno de los elementos contradictorios en la implementación de la RIEMS en el Colegio de Bachilleres, pues, en primer lugar, la taxonomía de Marzano que considera la complejidad de los procesos de aprendizaje se retomó sólo de manera parcial para el diseño de componentes de evaluación, exámenes y reactivos, pero no se tomó en cuenta de manera integrada para el diseño de objetivos educativos o los estándares de ejecución en el aula, lo que ocasionó que éstos quedaran como dos procesos inconexos entre sí.

La elaboración de los nuevos planes de estudio se realizó en tres etapas. La primera versión preliminar se realizó en las Oficinas Generales con grupos pequeños de especialistas de distintas áreas; en un segundo momento esta versión fue sometida a revisión de grupos de profesores más amplios y de diferentes planteles. Finalmente se distribuyó a las academias por medio de los jefes de materia para que la totalidad de la comunidad pudiera hacer observaciones o recomendaciones.<sup>112</sup>

La formación docente fue uno de los pilares de la RIEMS pues se consiguió que más del 80% de los profesores ingresaron en el Programa de Formación de Docentes de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), que se impartió en colaboración entre la UPN y la SEP. No obstante, fueron los asuntos laborales los que dificultaron la implementación en los primeros años.

La modificación del plan de estudios, las asignaturas y sus cargas horarias motivó el descontento de los profesores, además de que la reestructuración del área de paraescolares y formación para el trabajo imponía nuevas condiciones a los trabajadores de las áreas como laboratorios, canchas, auditorios y demás. Estos problemas se sumaron al cuestionamiento por parte del sindicato de las bases académicas y pedagógicas de la Reforma, aunque no lograron argumentar y construir una verdadera crítica en este sentido. Con todos estos elementos,

<sup>110</sup> Esta teoría organiza al pensamiento en tres sistemas los cuales se interrelacionan formando un proceso continuo para la adquisición de conocimiento:

<sup>111</sup> "Reunión de trabajo con Jefes de Materia del Colegio de Bachilleres "Compromiso con la Reforma Académica", Secretaria General, Colegio de Bachilleres, febrero de 2009, documento de trabajo.

<sup>112</sup> Miguel Ángel Baez, *op.cit.*, p.66

en octubre de 2009 el SUTCB estalló la huelga más larga del Colegio que alcanzó los 44 días.

Después de la huelga, otros problemas surgieron como resultado de las distintas interpretaciones, intervenciones diferenciadas y divergencias en modos de asumir la reforma. Para los directores y las distintas academias que se enfrentan a distintos escenarios y realidades en cada plantel resultó complicado seguir los lineamientos emitidos de manera central, sin tomar en cuenta las dinámicas particulares.<sup>113</sup>

Además de esto, otro problema para la implementación exitosa de la Reforma fue la premura para la elaboración de los nuevos programas y la capacitación a los profesores, la poca coordinación entre las áreas para emprender los cambios de manera orgánica y, sobre todo, la fragilidad teórica que sustentó los nuevos programas de estudio, con planteamientos didácticos simplistas y poco congruentes con los campos disciplinares, como se verá en el caso de la materia de Historia a continuación.

Para la elaboración de los nuevos programas de estudio conforme a los lineamientos de la RIEMS, el Colegio de Bachilleres reunió a profesores de distintos planteles y personal de la Dirección general.

En la versión 2009 las asignaturas de Historia I y II se colocaron en primer y segundo semestre, y las de Ciencias Sociales I y II se pasaron a tercero y cuarto. Este movimiento provocó inconformidades de los docentes por que se modificaron las cargas horarias, dejando para Historia solo dos horas por semana y tres para Ciencias Sociales, además de que argumentaron que el estudio de la historia implica mayor complejidad y requiere otra disposición cognitiva de los alumnos que no tienen en los primeros semestres. Por otro lado, la crítica a la institución por reducir el número de horas e importancia a la Historia en la opinión pública y la comunidad del Colegio fue una de las razones para que en 2012 se volviera a ajustar el plan de estudios y los programas para colocar nuevamente las clases de Historia en tercero y cuarto semestres, aunque con las mismas dos horas por semana.

<sup>113</sup> *Ibid* pp.74 y 75.

Otra de las modificaciones significativas del plan de estudios de 2009 con respecto al anterior, fue el cambio de los nombres de las asignaturas que buscaron expresar el enfoque más cercano a los estudiantes y la promoción de competencias más que de conocimientos fácticos. Así, las asignaturas de Historia I y II se titularon *Nuestros orígenes y México en el mundo*, sin embargo, esta propuesta también causó polémica porque parecían inducir cierto enfoque de interpretación histórica más tradicional y nacionalista. En 2012 las asignaturas cambiaron sus nombres por *De la Independencia al Porfiriato* y *De la Revolución a la Globalización*. (tabla 15)

En los programas de la RIEMS los elaboradores incluyeron técnicas de evaluación centradas en el trabajo colaborativo y la investigación, sin embargo, las propuestas son poco congruentes con los distintos aspectos a evaluar, que incluyen conocimientos, procedimientos y actitudes y valores. Además de que los planteamientos disciplinares son confusos y elementales.

Como eje de los bloques temáticos se propuso una problemática situada para cada uno. El propósito era que ésta sirviera como hilo conductor de los contenidos temáticos de manera que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos en una situación cotidiana y cercana a su realidad, lo que hipotéticamente tendría que despertar su interés. No obstante, los planteamientos son tan generales y básicos que difícilmente permiten llevar a cabo una investigación que aporte conocimientos sobre Historia y propicie la reflexión teórica o debate de ideas y posturas.

El programa de Historia de México I: de la Independencia al Porfiriato, publicado en 2012 establece que “la materia de Historia contribuye al desarrollo de habilidades encaminadas a fortalecer el sentido analítico, *reflexivo y crítico* de los estudiantes frente a los procesos históricos locales, nacionales e internacionales” con lo cual estaría indicando una postura del pensamiento crítico para la transformación social, pero no desde lucha por la emancipación o la transformación de la sociedad sino en una versión acotada a “la participación en la sociedad a la que pertenecen con sentido de respeto, tolerancia y conciencia ciudadana”, es decir, sólo dentro de los marcos establecidos sin al menos cuestionarlos o comprenderlos en su tiempo y espacio.

El discurso del programa está totalmente alineado con el de la RIEMS, en el sentido en que pretende articular “conocimientos conceptuales disciplinares,

procedimentales, actitudes y valores en un proceso continuo de vinculación entre la teoría con la práctica”, con el fin de lograr una educación de calidad.

En este programa se incluye la capacidad de pensar históricamente como objetivo principal. Como se vio en el capítulo I, este enfoque tomó gran potencia en los últimos años de la década de los noventa por el auge del enfoque infusio- nado de enseñanza que resaltó la misión de la escuela de enseñar a pensar y no solo a memorizar:

Los estudiantes deben privilegiar el estudio de la realidad nacional y con- frontarla con el contexto internacional, ejercicio académico que le posibilita desarrollar la habilidad de pensar históricamente, que consiste en identificar: la relación pasado-presente, tiempo-espacio, las causas y consecuencias dentro del marco de las grandes transformaciones que en el plano social y cultural ha tenido la nación mexicana; todo ello, con la finalidad de asumirse como individuos conscientes y activos en la construcción de la sociedad en la que vive.

En este mismo sentido recomienda “estimular en los estudiantes una actitud par- ticipativa y de búsqueda de soluciones frente a problemas económicos, políticos y socioculturales significativos; así como, desarrollar el sentido de responsabili- dad y fortalecer una actitud propositiva.” Como se explicó en apartados anterio- res, se puede ver aquí el uso de las mismas competencias asociadas con la capacitación para el trabajo como la solución de problemas, la responsabilidad y la actitud propositiva.

Estos conceptos son tan genéricos y abiertos que parecen incluir todas las posibilidades, y que difícilmente pueden ser refutados en sí mismos como objetivos deseables de la educación. No obstante, un análisis más detallado de la relación entre esta declaración de propósitos y la forma como se definen los bloques temáticos permite cuestionar su alcance real.

Cada unidad está dividida en tres tipos de saberes: Saber (declarativos); Saber hacer (procedimental) y Actitudes y valores, pero la relación entre éstos no es necesariamente congruente ni clara.

Por ejemplo, cuando se plantea el aprendizaje procedimental para la uni- dad 1, que corresponde a “La historia como disciplina científica”, se dice que el

estudiante: “Obtiene y comenta con juicio crítico información de fuentes históricas. Concluye que la Historia crea y consolida la identidad de una nación.”

Para las unidades 2 y 3 El proceso de construcción de la nación mexicana (1810-1876) y El porfiriato: modernización y crisis (1876-1910) la competencia procedimental se traduce en que el estudiante “Debata la importancia de los regímenes democráticos y federales hasta la actualidad”; “Argumenta la importancia de las inversiones extranjeras para el desarrollo económico del país” y “Explica las causas y consecuencias de las desigualdades sociales”

En cuanto a la formación de actitudes y valores la unidad 1, que expone cuestiones teóricas de la disciplina, expresa que el estudiante “Participa reflexiva y críticamente en su entorno inmediato. Respeta los diferentes puntos de vista con que se interpretan los procesos históricos y su realidad social”. En las siguientes unidades se plantea que “valora los principios de libertad, democracia y soberanía emanados de la lucha de independencia presentes en el México actual” además de que “asume una postura crítica y reflexiva sobre los procesos históricos que contribuyeron a la formación de la nación mexicana”, además de que “asume una actitud crítica frente a modelos culturales nacionales y extranjeros y descubre el arte con un sentido histórico que refuerza la identidad nacional.”

Es decir, se predetermina que la libertad, democracia y soberanía existen en el “México actual” además de que se da por hecho que los procesos históricos que contiene el programa, y tal como son abordados, “contribuyeron a la formación de la nación”. Si bien se propone que los estudiantes sean críticos frente a modelos culturales, esta crítica se encuadra en los límites que establece el reforzar “la identidad nacional.”

Lo anterior muestra que, a diferencia de los programas de las décadas anteriores, éste plantea su vocación nacionalista explícitamente. Por otro lado, es notable que el aprendizaje histórico queda subordinado a la formación de competencias genéricas, por lo que los contenidos no sufrieron una modificación importante, y se presentan en el mismo orden cronológico, con la misma orientación eurocéntrica y teleológica que los anteriores, solo que de manera más superficial.

Al respecto es necesario recordar que las asignaturas de Historia se redujeron a dos horas por semana, pero los programas mantuvieron el mismo periodo cronológico, por lo que los temas se redujeron a su mínima expresión, es

decir, la política y económica de las grandes ciudades. La perspectiva de estas asignaturas fue reducida también cuando perdió el marco de historia universal que las había caracterizado en los periodos anteriores.<sup>114</sup>

Destaca también como característica de estos programas la disminución drástica de la bibliografía recomendada, y la sustitución de los autores clásicos o libros de historiografía por manuales y recursos didácticos como videos, sitios web, películas, etc.,

Con respecto a la evaluación el programa incluye una rúbrica por cada bloque temático y sugerencias de instrumentos de evaluación como líneas de tiempo, cuadros comparativos, trabajos de investigación- exposición, guías de observación y cuestionarios. Se contemplan tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa y en ésta última se considera que se deben evaluar “los aspectos del pensamiento crítico que son: lectura y análisis de textos, identificación y análisis de hipótesis de un autor o autores, comprensión de ideas principales y comparación de argumentos de diversos autores.”

En este sentido, los programas pueden adscribirse a la ecuación *modernidad- conocimiento- crítica- libertad- presente*, en el sentido en que tomaron la modernidad como el eje explicativo del devenir y del saber historiográfico, se insertan en la lógica de la economía del conocimiento porque adoptan el enfoque en competencias enfocado a la formación laboral y reconocen la pertinencia del pensamiento crítico como habilidad para manejar la información. Por la estructura temática asocian el conocimiento para la libertad individual en un contexto democrático con reglas ya establecidas, en una perspectiva presentista que reifica los conceptos históricos.

### El pensamiento crítico como competencia genérica en los libros de texto

Esta última parte del capítulo comprende el análisis de dos libros de texto que, igual que los del periodo anterior, fueron elaborados por profesores de cada institución, acordes con los planes de estudio vigentes.

El primero es un texto elaborado en 2012 como cuaderno de trabajo para los profesores de la asignatura de Historia de México I: de la Independencia el Porfiriato del Colegio de Bachilleres.

<sup>114</sup> Antes de la RIEMS el nombre de la materia fue Historia de México Contexto Universal.

El texto está organizado conforme los bloques temáticos del programa, sin embargo, difiere en algunas cosas. En primer lugar, empieza con una definición de Historia de corte positivista, pues afirma que

...es el laboratorio donde se construye el conocimiento de la evolución humana es inmenso gracias a los avances de la ciencia histórica. Por lo que aquí es necesario hacer un breve recorrido por las instalaciones del laboratorio del historiador: las distintas corrientes historiográficas que han permitido el acercamiento al pasado. Hay un pasado único irrepetible y la tarea es obtener un conocimiento objetivo.<sup>115</sup>

La presunción de un pasado único al que las distintas corrientes historiográficas se acercan de manera distinta para conocerlo presupone que, en tanto el pasado sólo existe de una manera, se puede aspirar al conocimiento objetivo, entendido como verdadero en sí mismo.

Este cuaderno de trabajo hace alusión al manejo de fuentes como “uno de los pasos de la metodología del historiador y se requiere manejarlas críticamente, es decir, analizar y verificar la información que proporcionan, comprobar que son auténticas, compararlas con otras fuentes de la época”, es decir, utiliza la definición de pensamiento crítico en la investigación histórica para el análisis de la información. Con respecto a esto, se propone la lectura de los textos *Cómo leer un párrafo y más allá de este* y *El arte de la escritura sustantiva* escritos por Richard Paul y Rita Elder, quienes, como se vio en el primer capítulo de la tesis son los autores principales de esta perspectiva.

La lectura de estos textos busca que los alumnos aprendan cómo desarrollar una lectura eficiente, que les ayude para aprender Historia. Es decir, se asume la competencia lectora como genérica, adaptable a cualquier materia, en este caso a la Historia.

Párrafos más adelante el Cuaderno explica que “las competencias contribuyen para que puedas interpretar tu realidad social de manera crítica y reflexiva”, es decir, analizar esa realidad como un cúmulo de información a través de

<sup>115</sup> Cuaderno de trabajo para alumnos. Asignatura de Historia I, México: de la Independencia al Porfiriato, México, Coordinación de Academias de Ciencias Sociales e Historia, Colegio de Bachilleres, 2012

lectura y análisis de textos, identificación y análisis del autor o autores, comprensión de ideas principales y comparación de argumentos de diversos autores. Esta concepción de lo que significa interpretar la realidad críticamente como minimiza el conocimiento como producto cultural e histórico, pero también evita llevar esa búsqueda de crítica y reflexión al campo de las relaciones sociales y políticas en las que se ubica el estudiante, la historia escolar, los autores del Cuaderno y el conocimiento histórico.

El discurso histórico que presenta el Cuaderno es muy breve, la mayoría de las páginas se ocupan con organizadores gráficos y actividades. No incluye aparato crítico y la bibliografía incluye solo cinco textos, todos manuales escolares. Se sugieren algunas películas, un listado de museos, sin mayor indicación para su visita y videos y páginas web de divulgación.

El uso de este Cuaderno como material de apoyo a las clases no permite desarrollar el pensamiento crítico para la transformación social, en primer lugar, porque la información que ofrece es muy poca y de carácter descriptivo. No permite analizar el discurso histórico de manera que se pueda ubicar su procedencia o cuestionar la postura de las fuentes porque no hay referencias a fuentes primarias o investigaciones historiográficas, en las que pudiera cuestionar lo que dicen y lo que no, y problematizar por qué y para qué lo dicen en el contexto de su producción.

En 2009, el CCH se publicó el libro de texto *Raíces del Estado y la nacionalidad mexicana*, escrito también por profesores del colegio, con base en la modificación de los programas de 2003.<sup>116</sup>

En la introducción se hace una valoración de la Historia como disciplina durante los siglos XIX y XX. Se dice, por ejemplo, que lo que ha predominado es “una historia parcial, alejada de las múltiples caras de la realidad, más cercana a un proyecto imaginario de nación, que a las posibilidades reales de construirla.” Reconoce que se le han asignado distintos propósitos como:

para comprender el presente; para conocer los vínculos que nos cuestionan como sociedad; para aprender de ella y evitar cometer los mismos errores; para conocer las diversas posibilidades de desarrollo humano; para conocer,

<sup>116</sup> Oscar Mendoza, *et.al.*, *Raíces del Estado y la nacionalidad mexicana*, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2008.



reforzar o cambiar valores; para saber qué conservar y qué cambiar; para comprender y respetar desde nuestra propia identidad histórica la identidad de otros, lejanos en el tiempo o distantes en el espacio; para poder ubicarnos en el tiempo y el espacio; para desarrollar nuestra conciencia histórica y, por qué no, por puro placer. Otra función social importante sería que sus conocimientos sirven de guía para la acción. De ello se desprende la intención de que el estudioso de la historia no sea más un espectador, un sujeto pasivo, sino por el contrario un sujeto histórico capaz de reconocerse en ella y de actuar conscientemente, incidiendo en su orientación, coadyuvando desde su individualidad a la preservación del orden establecido o a la construcción de una sociedad alternativa más justa y armónica.

En este párrafo se plantea la disyuntiva de estudiar Historia para mantener las condiciones existentes o para transformarlas, sin embargo, parecería que el conocimiento del pasado por sí mismo brinda las herramientas para construir un sujeto activo y consciente.

Es decir, se pone el énfasis en el conocimiento histórico como objeto preexistente al acto interpretativo del que estudia la Historia. En este mismo sentido se dice que en “este presente complejo y en crisis y la visualización de un futuro que nos parece incierto, nos exigen más que nunca el estudio de la historia con la intención de encontrar en ella lo que hemos sido como país, para construir una nueva memoria colectiva que incorpora la diversidad de memorias colectivas existentes, de expresiones socioculturales de nuevos actores sociales y sus múltiples formas de identidad.”<sup>117</sup>

Por un lado, se asume que el estudio de la historia puede brindar orientación para la acción, aunque por otro si se reconoce la posibilidad de cuestionar las bases sobre las que se ha escrito y validado esa historia. Se dice que, gracias a esta disciplina “podemos cuestionar y analizar los valores liberales que nos han cohesionado como nación y decidir si siguen siendo válidos si han cambiado, si deben cambiar sus contenidos, o si debemos cambiarlos por otros.”

Estas dos afirmaciones son contradictorias entre sí, lo cual se refleja en la misma estructura temática del libro. En un sentido, se hace alusión a la posibili-

<sup>117</sup> *Ibid.* p. 11

dad de poner en duda los principios que legitiman y perpetúan el sistema imperante, pero, por otro lado, se mantiene la confianza en que el discurso histórico, tal como ya está escrito, puede brindar las respuestas.

Por esta razón, en la misma introducción se afirma que “la historia científica puede tomar dos actitudes ante los procesos históricos: explicarlos para justificarlos, o cuestionarlos, explicando su carácter cambiante y transitorio”.

Esta concepción de que la forma como está escrita la historia determina la forma como se estudia y se aprende, implica que la capacidad de cuestionar críticamente un discurso no está en el sujeto sino en el discurso mismo. Desde la perspectiva del libro, una historia crítica

cuestiona los métodos de investigación histórica existentes y propone otros que puedan acercarnos de mejor manera al conocimiento de la complejidad de lo histórico. en contraste con la historia tradicional que privilegia el análisis de lo político, esta historia se interesa por todos los ámbitos del actuar humano (...) ejercita el análisis y gusta de la explicación más del relato; es una historia incluyente, rescata la diversidad cultural, la memoria y tradición popular, la historia oral, las minorías, los grupos marginales, los movimientos de resistencia. Investiga también las creencias, los mitos, los sentimientos. Se interesa por igual en los procesos políticos y económicos que en los actos más sencillos de la cotidianidad. Posibilita que quien la estudia se identifique con lo acontecido, se reconozca como sujeto histórico<sup>118</sup>

Esta noción de Historia crítica busca establecer pautas normativas sobre cómo debe escribirse la nueva historia para sustituir a las anteriores. Sin embargo, esta pretensión de que el acto de incluir temas, sujetos y voces es lo que hace a una historia ser crítica, ignora nuevamente lo contingente de nuestros marcos racionales del presente,<sup>119</sup> el cambio histórico en la producción de conocimientos sobre el pasado, el hecho de que la historia responde al presente desde el que se escribe y a una lógica de investigación que la posibilita.

En tanto creación histórica que se modifica en el tiempo, una postura de historia crítica, más que establecer nuevos parámetros, buscaría hacer visibles

<sup>118</sup> Idem.

<sup>119</sup> Fernando Betancourt, “¿Por qué es necesaria la investigación en teoría de la historia?” en *Históricas*, núm. 90, p. 20.

sus propias condiciones de producción porque “la reflexividad que se desprende del saber histórico puede convertirse en crítica histórica de nuestro presente, en un sentido compensador a la avasallante distancia entre nuestra esfera de experiencia y el horizonte de expectativas nunca cubierto”<sup>120</sup>

Como se vio a lo largo de los capítulos previos, la noción de crítica que se utiliza en realidad inhibe la posibilidad de concebir al estudiante como un sujeto capaz de pensar críticamente, no en el sentido de dominar ciertas habilidades metodológicas sino como una postura ante la vida que le permite cuestionar cualquier discurso y la racionalidad que lo explica.

Si la enseñanza de la historia no historiza su propia acción, si la historia escolar no se contextualiza, y el conocimiento que tenemos sobre el pasado no se sitúa en su particularidad, será imposible que la clase de Historia pueda contribuir al “movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad”. En otras palabras, de construir una noción de crítica como el arte de la inservidumbre voluntaria, de la “indocilidad reflexiva” como la concibió Michel Foucault.<sup>121</sup>

En conclusión, lo que ha mostrado este estudio a través de poco más de cuarenta años de enseñanza de la Historia en dos instituciones de bachillerato en la ciudad de México, es que las definiciones de pensamiento crítico como habilidad cognitiva o para la transformación social no se han visto suficientemente reflejadas de manera congruente en la formación de los alumnos. No hay suficiente evidencia de que el discurso histórico que se ha enseñado en estas escuelas se haya articulado de manera diferente a lo largo de este periodo y que haya efectivamente difundido una postura crítica.

Estudiar y pensar la Historia y optar por la indocilidad reflexiva no es lo mismo que adscribirse a una u otra ideología, puesto que

...se trata de un acto que plantea algún riesgo, porque no se tratará solamente de objetar esta o aquella exigencia gubernamental, sino de interrogar

<sup>120</sup> *Ibid*, p. 21

<sup>121</sup> Michel Foucault, ¿Qué es la crítica? Traducción de la conferencia sin título dictada por el autor el 27 de mayo de 1978, *Revista de Filosofía*, núm. 8, 1995, disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/15896/davila-critica-aufklarung.pdf;jsessionid=2A4467A24DD9D1E315572BB50FD6C673?sequence=1>

sobre el orden en el que tal exigencia se hace legible y posible. Y si a lo que uno objeta es a los órdenes epistemológicos que han establecido las reglas de validez gubernamental, entonces decir «no» a la exigencia requerirá abandonar sus razones de validez establecidas, marcando el límite de esa validez, lo cual es algo diferente y mucho más arriesgado que encontrar inválida una determinada exigencia<sup>122</sup>

<sup>122</sup> Judith Butler, “¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault” en Buden Boris, Butler Judith, De Nicola, Alberto et. al., *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2008, p. 165.

## Conclusiones

### *1. La relación entre pensamiento crítico y enseñanza de la Historia emergió en la confluencia modernidad- razón- crítica- emancipación- historiografía.*

La noción de crítica surgió como fundamento del saber y la razón en la modernidad occidental, en tanto posibilidad de construir conocimiento a partir de la duda y el cuestionamiento permanente, que guía al método científico experimental. La obra de Immanuel Kant sentó las bases de la política y moral moderna, basadas en la razón humana y su capacidad de crítica, como posibilidad de emancipación tanto de la ignorancia, por la progresiva acumulación de conocimiento y dominio del entorno natural, como de la servidumbre, gracias a las leyes que sustentan al estado secular de manera racional, por encima de los dogmas religiosos.

Desde el siglo XIX el concepto filosófico de crítica se insertó en una racionalidad científicista hegemónica, asociada a una noción de progreso como ley universal. En este ámbito, la historiografía emergió como uno de los medios para la construcción de los estados nacionales modernos, legitimada por dos vías: por la científicidad de su método que aseguraba objetividad y veracidad de los relatos nacionales; y por su capacidad de ofrecer el conocimiento del pasado como una guía para la acción, es decir, como posibilidad de autorrealización humana en el camino ascendente hacia el progreso.

De esta manera se conjuntaron en la modernidad la razón y la crítica como las bases de la emancipación realizable gracias al progreso en la Historia. La crítica se convirtió en la base del conocimiento histórico en tanto la metodología para analizar las fuentes y como herramienta para comprender el pasado y actuar en el presente.

En la Enseñanza de la Historia han permeado estos elementos constitutivos de la disciplina. De manera casi unánime se piensa que enseñar a pensar críticamente es una de las funciones más importantes de la Historia en la escuela, sin embargo, no existe un consenso sobre qué es y cómo se forma el pensamiento crítico.

2. *En el ámbito de la educación es posible identificar dos vertientes en la definición del concepto de pensamiento crítico que comparten raíces, pero difieren en los fines.*

El *pensamiento crítico para la transformación social* hereda sus fundamentos del marxismo que se reconfigura a partir de la Escuela de Frankfurt y se desarrolla en el ámbito educativo, sobre todo, con la Pedagogía crítica.

Esta vertiente concibe a la escuela como institución social determinada históricamente y atravesada por relaciones de poder. El conocimiento crítico se concibe como la posibilidad de comprender esas relaciones y los efectos de verdad que producen y en los que descansa la racionalidad dominante. El pensamiento crítico en la educación para la transformación social busca contribuir a cambiar las condiciones de injusticia, opresión y explotación desde la formación de sujetos comprometidos socialmente.

Debido a su poco desarrollo en el ámbito de las didácticas específicas, así como la radicalización de algunos enfoques y su aplicación ortodoxa, este enfoque ha permanecido en los márgenes, como postura alternativa y de oposición por lo que no ha tenido influencia decisiva en los modelos educativos imperantes.

*El pensamiento crítico como habilidad cognitiva* se nutre de las ciencias de la educación y la revolución cognitiva que estudian los procesos de aprendizaje desde factores intrapsicológicos del individuo, de su relación con los otros y con el entorno. Esta postura ha dominado en las prácticas curriculares desde la segunda mitad del siglo XX al prometer bases científicas y certezas técnicas para el manejo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta postura se pone énfasis en los aspectos operativos y se subestima el carácter del conocimiento como una producción social. Llega a postular criterios de razón, verdad y legitimidad abstractos y generalizables. Estos absolutos son definidos desde la racionalidad dominante y, por lo tanto, propician exclusión, sesgos y estereotipos en el ámbito educativo. El desarrollo del pensamiento como proceso que inicia y termina en sí mismo con independencia del entorno externo, asume la existencia de estructuras internas e innatas del ser humano.

Los aportes de las ciencias cognitivas han permitido comprender de manera más integral los procesos de enseñanza, así como la sistematización de

estrategias y recursos ha enriquecido la teoría y la práctica educativas. Sin embargo, el enfoque ha funcionado también para la subordinación de los modelos educativos a los intereses económicos y políticos hegemónicos.

En la enseñanza de la Historia se retoman ambas posturas, de manera aleatoria e incluso contradictoria. En la investigación contemporánea no se ha establecido aún con suficiente claridad la diferencia entre el pensamiento crítico como habilidad cognitiva y como acción para la transformación social. Ambas definiciones y perspectivas se utilizan sin distinción, pero cuando se formulan como criterios de desempeño se describen siempre en términos de operaciones analíticas y de manejo de información; al mismo tiempo, la clase de Historia se presenta continuamente como oportunidad de formar sujetos críticos para cambiar la realidad.

*3. En la década de los setenta, la enseñanza de la Historia buscó formar la conciencia crítica de los estudiantes como una postura política de oposición al sistema imperante. La influencia del marxismo y el pensamiento de izquierda influyeron notablemente en los programas de estudio del bachillerato hasta la década de los ochenta.*

El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, así como el Colegio de Bachilleres fueron creados en una época en la que tomaron fuerza los movimientos revolucionarios, disidentes y de izquierda en gran parte del mundo. En este contexto de la década de los setenta las posturas de la crítica para la transformación social se difundieron en distintos ámbitos del quehacer académico y educativo.

Para el CCH, la transformación social se tomó como misión y elemento medular de su modelo académico. A partir de su elemento central de *aprender a aprender*, se privilegió la enseñanza de la Historia desde el materialismo histórico y la necesidad de la formación teórica.

El Colegio de Bachilleres, surgió con una visión de planeación curricular distinta al del CCH, y un modelo académico centrado en los postulados de la tecnología educativa y la educación por objetivos, sin embargo, en los programas de la materia de Historia, los contenidos se organizaron con base en conceptos eje como capitalismo, lucha de clases y modos de producción, acordes con el

materialismo histórico e incluyeron en la bibliografía textos teóricos del marxismo y de historiografía basada en este enfoque.

En el periodo de 1970 a 1982, en ambas instituciones la materia de Historia enarboló la misión de desarrollar la conciencia crítica, en alusión a la teoría marxista de la conciencia de clase como el elemento detonador de la emancipación colectiva. En este periodo los materiales didácticos tuvieron una fuerte presencia de contenidos teóricos y disciplinares con un componente nacionalista.

Las diferencias entre ambas instituciones se fueron acentuando con el paso de los años, debido a la relación que mantenían con la federación: una desde la autonomía universitaria y la otra como punta de lanza de las reformas al bachillerato general impulsadas por el Estado.

*4. En el marco del Programa para la Modernización Educativa y la implementación del neoliberalismo se afectaron las condiciones laborales y capacidad de organización de los maestros. Con las reformas curriculares de 1993 y 1996 en el Colegio de Bachilleres y el CCH se diluyó el enfoque de pensamiento crítico para la transformación social y se introdujo una visión del aprendizaje más individualista, centrada en el mérito y la corresponsabilidad. A nivel internacional emergió con gran potencia el concepto de pensamiento crítico como habilidad cognitiva indispensable en vísperas del siglo XXI.*

A partir de la década de los noventa las Tecnologías de la Información y la Comunicación irrumpieron en la configuración de distintos aspectos de la vida, como en el campo de la educación. Junto con las TIC, la psicología instruccional tomó un papel más relevante en la planeación curricular y, en consecuencia, los programas de estudio privilegiaron las actividades y técnicas de enseñanza y aprendizaje sobre los contenidos disciplinares. En consecuencia, los objetivos educativos se centraron cada vez más en los aspectos intrasubjetivos de la cognición y consideraron menos las condiciones socioculturales que posibilitan todo acto de conocimiento.

En consonancia con lo anterior, la evaluación adquirió relevancia cuando adoptó criterios generalizables y estandarizó los niveles de rendimiento. Surgieron las pruebas internacionales que impusieron los raseros para medir los resultados educativos y establecer las pautas de mejora de los países occidentales.



Al interior de las instituciones se sistematizaron y afinaron las técnicas de evaluación, empezaron a plantearse los perfiles de egreso con base en competencias que combinan conocimientos, habilidades y actitudes.

Aunque el CCH mantuvo vigente su modelo académico original, los programas sí se vieron influenciados por el enfoque de la modernización educativa, sobre todo en aspectos como la evaluación y la sistematización de las técnicas de enseñanza y aprendizaje. En el Colegio de Bachilleres, la renovación de programas de estudio siguió al pie de la letra las disposiciones del gobierno federal para el nivel medio superior.

La enseñanza de la Historia, en las dos instituciones analizadas, mantuvo una concepción de pensamiento crítico como habilidad cognitiva para la investigación histórica y de su función social para comprender la realidad, sin embargo, el pensamiento crítico y la acción social se circunscribieron cada vez más al objetivo de la consolidación de la democracia y la participación electoral.

Con sus particularidades y diferencias, en ambas escuelas se observa un proceso de despolitización del discurso histórico, en el sentido en que se dejaron de usar conceptos analíticos para dar paso a una Historia más descriptiva y simplificadora de la realidad social, además de que disminuyeron los contenidos teóricos y los temas de historia reciente en los programas.

*5. En los primeros años del siglo XXI el bachillerato mexicano adoptó el modelo en competencias que responde a los imperativos de la economía del conocimiento. Para la enseñanza de la Historia, la labor de pensar críticamente desdibujó su dimensión política para convertirse en un elemento técnico de procedimientos para el manejo de la información y la investigación, absorbido paulatinamente por el pensamiento hegemónico.*

En el marco de la economía del conocimiento del siglo XXI se estableció el enfoque en competencias formulado desde los organismos internacionales como la OCDE, el FMI y el BID -principales rectores de las políticas económicas y el orden mundial-, en el que el concepto de pensamiento crítico tomó fuerza como una de las competencias fundamentales para la vida y el trabajo.

En el periodo de 2000 a 2012 se observaron los cambios más profundos a la estructura del nivel medio superior, así como en los planteamientos de la

enseñanza de la Historia. En este periodo se implementó la Reforma Integral a la Educación Media Superior que modificó la estructura curricular y administrativa al adoptar el Marco Curricular Común.

El bachillerato mexicano ajustó cada vez más sus planteamientos conforme al panorama económico y laboral de la globalización neoliberal basado en la lógica y el discurso empresarial y estableció como parte de su perfil de egreso al pensamiento crítico como competencia genérica. Es decir, lo concibió en su vertiente cognitiva, como indispensable para el acceso a la información, su análisis y su síntesis, transferible a cualquier campo de conocimiento. Por esta razón el pensamiento crítico no apareció como competencia disciplinar de las Ciencias Sociales y la Historia, puesto que no se consideró como habilidad específica de una manera de pensar el pasado en el ámbito escolar.

Los contenidos temáticos disminuyeron en profundidad, pero no en cantidad, y el conocimiento histórico se definió más en términos pragmáticos para el manejo de información y habilidades de investigación. El estudiante se definió, ya no como sujeto de la transformación de la sociedad, sino como individuo capaz de sustentar una postura sobre temas de interés y relevancia general, es decir, sin posibilidad de cuestionar los criterios y las relaciones de poder que los sustentan.

*6. En los programas de estudio de Historia del CCH y el Colegio de Bachilleres, en el periodo de 1970 a 2012, la transición del pensamiento crítico, como postura política para cuestionar y transformar la realidad a la de la habilidad cognitiva para el manejo de información, se expresa en los cambios en la bibliografía, los conceptos eje, los temas de historia reciente que incluyen.*

Con distintos matices, el discurso histórico escolar mantuvo en ambas instituciones su estructura tradicional, en cuanto al orden cronológico y la reproducción del discurso centrado en el estado.

En los programas de estudio se observa una disminución gradual de la presencia de temas sobre la historia del presente, los movimientos sociales o las contradicciones del sistema. Después de la década de los noventa el discurso histórico se torna más descriptivo, en la bibliografía dejan de aparecer textos teóricos y se sustituyen por manuales, videos y sitios de internet.

Por la estructura de los planes de estudio, los programas inician con una unidad introductoria al estudio de la Historia, en la que se incluyen aspectos de inicio a la investigación, metodología y corrientes teóricas. Esta información queda desvinculada del resto de las unidades, en las que ya no se hace referencia alguna a la operación historiográfica.

En todos los programas se resalta la importancia del método de investigación y de la función de la Historia de orientar las acciones del presente.<sup>4</sup>

Aunado a esto, en este periodo se modificaron las condiciones administrativas y laborales que minaron los espacios docentes de organización, de actualización y capacitación permanente. La disminución de aspectos teóricos y ciertos contenidos de temas sociales relevantes en los programas de estudio permite suponer que los cambios tienen que ver con la capacidad de agencia del profesor y su preparación, no sólo en técnicas didácticas, sino también en sus áreas de conocimiento. La relación entre pensamiento crítico y enseñanza de la Historia en el bachillerato tiene que ver sobre todo con la forma como los profesores lo conciben y asuman o no su papel como agentes políticos.

*7. En los libros de texto del periodo de 1970 a 2012, elaborados por las instituciones estudiadas, se observa una continuidad en la construcción de la narración histórica. La configuración del discurso mantiene su estructura cronológica y contenidos temáticos.*

En algunos libros pudieron encontrarse matices, contrastes y narraciones que muestran la complejidad de los procesos históricos. También es notorio que a lo largo del periodo estudiado se introdujeron otros personajes y enfoques, como las mujeres y la vida cotidiana, así como otras fuentes primarias. Sin embargo, se mantiene la confianza en que el conocimiento del pasado puede guiar las acciones del presente. Estos materiales no cuestionan las bases epistemológicas del discurso histórico nacionalista, sino que se le agregan nuevos elementos.

De esta manera, implícitamente asumen que es el contenido en sí mismo el que promueve el pensamiento crítico, y no la acción reflexiva o la habilidad de controvertir la información de los sujetos que enseñan y que aprenden.

*8. Conforme avanzó el siglo XXI las tendencias educativas globales impactaron en el bachillerato mexicano y las diferencias entre el CCH y el Colegio de Bachilleres se redujeron. Sin embargo, aunque ambos adaptaron sus programas con base en competencias se observa que la autonomía curricular y una mayor capacidad de agencia de los profesores marca diferencias importantes en los contenidos de la materia de Historia y su relación con el pensamiento crítico.*

En el CCH, donde los profesores tuvieron mayor libertad de organización y de trabajo colegiado, participaron más en la revisión y elaboración de programas y libros de texto se puede notar una mayor independencia en el posicionamiento político de cuestionamiento y denuncia a las condiciones hegemónicas. En cambio, en el Colegio de Bachilleres, se impidió la autonomía curricular cuando, en 1982, se adoptó el Tronco Común impuesto por la SEP, y se privilegiaron los procesos técnicos de planeación curricular por encima de la actualización y revisión de los contenidos disciplinares.

Con la llegada del tercer milenio el proyecto político original del CCH se debilitó y entonces ambos sistemas tuvieron más similitudes. En los dos casos se puede ver una tendencia hacia la despolitización de los contenidos, que se presentan desde una pretendida neutralidad ideológica o como acumulación de información para cubrir objetivos de aprendizaje prediseñados y homogéneos.

La escuela como institución modera su discurso sobre la transformación social y la formación de los sujetos se enfoca sobre todo en habilidades para el trabajo.

Aun así, el trabajo colegiado y la reivindicación al modelo original por los profesores marcaron una diferencia en la enseñanza de la Historia. En contraste con los del Colegio de Bachilleres, en el CCH se ven más involucrados en la generación de propuestas y materiales didácticos y en las discusiones sobre los contenidos de los programas. En los libros de texto se presenta una información más actualizada, sustentada y las actividades más propositivas con el objetivo de que el alumno desarrolle habilidades críticas frente a la información.

*9. El estudio comparativo entre dos instituciones de bachillerato en México mostró que, aunque surgieron desde posturas políticas y pedagógicas distintas, convergieron en aspectos generales para la enseñanza de la Historia. En el periodo*

*de cuarenta y dos años no modificaron sustancialmente el metarrelato de la modernidad occidental centrado en el estado nacional, con una visión predominantemente política, androcéntrica y eurocéntrica. Los presupuestos ontológicos y epistemológicos que esto acarrea contradicen la posibilidad de desarrollar pensamiento crítico en este ámbito.*

En los dos casos estudiados se puede ver una tendencia del pensamiento crítico para la transformación social en la década de los setenta. En las décadas siguientes, el intento desde las instituciones públicas por la despolitización de los contenidos y del espacio escolar, así como la desvaloración de la figura docente, se acompañó de la permanencia de la narrativa nacional y del pensamiento crítico cada vez más centrado en aspectos analíticos y metodológicos.

Por la influencia de las nuevas teorías del desarrollo y el aprendizaje, a finales del siglo XX, el discurso histórico escolar desplazó la centralidad de los contenidos por el objetivo de enseñar a pensar históricamente y los procedimientos para historiar, pero no para cuestionar el metarrelato implícito centrado en el estado nacional, sino para acentuar la validez de los aspectos metodológicos de la disciplina.

Al asumirse como trasposición didáctica de la historiografía académica, la historia enseñada aún descansa en los postulados ilustrados, desde los que la crítica se enmarca en los presupuestos cientificistas que buscan verdades universalizables. Al inhibir la operación auto reflexiva de la historia, en la que sitúe sus resultados dentro de los marcos teóricos, culturales y políticos que lo hacen posible, el conocimiento histórico en la escuela no permite desarrollar un pensamiento crítico que trascienda las habilidades analíticas de la información.

La crítica no debe reducirse a una operación metodológica, sino ser parte fundamental de la formación de los sujetos, en la construcción responsable de su vida y sus relaciones con el entorno. El pensamiento crítico entendido como capacidad auto reflexiva, actitud activa y creativa responsable ante el mundo no es una habilidad para interpretar la información que otros producen, es más bien el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad

acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad. Es decir, es una forma de vivir desde la “indocilidad reflexiva”.<sup>1</sup>

*10. Establecer la relación entre Enseñanza de la Historia y pensamiento crítico desde el cuestionamiento a los aspectos epistemológicos de la disciplina, en su desarrollo actual, implica renovar las prácticas tradicionales y la función social que se ha atribuido al estudio del pasado*

La definición de pensamiento crítico que se asocie con la enseñanza de la Historia necesariamente asume una orientación ética y moral que responde a acuerdos subyacentes en la sociedad sobre aspectos como qué es la democracia, lo bueno, lo normal, lo deseable, etcétera. Por esto, si las reglas de razonamiento que se difunden en la escuela corresponden a los principios que gobiernan otros campos sociales como la política y la economía,<sup>2</sup> el ejercicio de la crítica tendría que centrarse en aquellos regímenes de verdad en los que descansa la Historia, el discurso histórico escolar y la moralidad que difunden.

Lo que debería esperarse de la formación de pensamiento crítico en la escuela es la posibilidad de hacer visible no solo la verdad de lo que ocurrió en el pasado, sino las reglas para decir esa verdad y situarlas en su calidad de productos culturales e históricos.

La alternativa de enseñar a pensar históricamente, que promueve el uso de fuentes primarias como recursos de enseñanza y aprendizaje, no promueve el pensamiento crítico si el ejercicio no sirve para desestructurar la narrativa de base en la que se inserta. En este sentido, un profesor crítico que enseñe a pensar críticamente debería de ser capaz de desarrollar formas de analizar cómo las desigualdades moldean las instituciones e impactan en los individuos.<sup>3</sup> Junto con los estudiantes tendría que experimentar en la búsqueda, el cuestionamiento, la incertidumbre y la reflexión de sus propias certezas. Iniciar una práctica crítica para la “transformadora de sí”<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Foucault, *op.cit.*, p. 8

<sup>2</sup> Thomas Popkewitz, *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*, Sevilla, MCEP, 1998, p. 73.

<sup>3</sup> Joe Kincheloe, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro, 2001

<sup>4</sup> Judith Butler, “¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault” en Buden Boris, Butler Judith, De Nicola, Alberto et. al., *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2008, p.152.

El pensamiento crítico en la escuela puede ser una potente herramienta cognitiva para poner en duda los conocimientos y saber tomar decisiones, discriminar información y contrastar posturas. Como conocimiento para la transformación social, enriquecería la formación política del estudiante para cuestionar no sólo los argumentos, sino aquello que los sostiene, en el ámbito de las relaciones de poder y las consecuencias que se generan cuando un discurso se impone sobre otros, cuando una verdad legitima ciertas condiciones sociales injustas o para silenciar ciertas voces y saberes.

En la actualidad concebir un horizonte utópico emancipatorio que convoque a todos los seres humanos es ya imposible, sin embargo, en un mundo convulsionado y desesperanzado, como en el que vivimos, urge ese cuestionamiento ético para participar en la construcción de lo que queremos ser.

Nancy Fraser propone una forma de crítica que se dirija a la crisis de la sociedad capitalista, pero que considere también las relaciones de dominación que necesariamente derivan de ella y que problematice la gramática de la vida en las relaciones que surgen de ese sistema (las relaciones con uno mismo, con el otro, relaciones del hombre con la naturaleza).

Para esta autora, en el mundo actual la postura crítica sólo puede y debe asociarse con una concepción modesta de la emancipación: una concepción abierta, dispuesta a ser llenada por un contenido histórico y político. “Deberíamos conformarnos con esta definición modesta”, dice, pues “la emancipación es el resultado de superar la dominación, sean cuales sean las formas que esta última reviste” y dado que estas formas de dominación no se revelan de forma inmediata, sino con el correr de la historia; una visión modesta de la emancipación valoriza este proceso histórico abierto que va revelando el cambio y la contingencia en nuestras concepciones de dominación y por lo tanto, abriendo siempre posibilidades de superarla.<sup>5</sup> Como diría Foucault ejerciendo “el arte de la inservidumbre voluntaria.”

## Referencias

“80 años del sindicalismo universitario” en *Legado sindical*: núm. 2, 2009 disponible en <http://www.stu-nam.org.mx/8prensa/legadosindical/legado0210/legadosindical2.pdf>

<sup>5</sup> Luc Boltanski y Nancy Fraser, *Dominación y emancipación: una crítica radical del capital sin nostalgia estatista*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2016, pp. 97-99.

- “II Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior”, en *Revista de la Educación Superior*, volumen IV, número 14, 1975, disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res014/txt7.htm>
- “Acuerdos de Tepic”, ANUIES, 1972, disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res077/txt10.htm>
- “Acuerdos de Villahermosa”, ANUIES, 1971, disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res077/txt10.htm>
- Aboites Hugo, *La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México, Historia de poder y resistencia (1982-2012)* México, UAM- X- CSH, 2012.
- “Acuerdo numero 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, de la Secretaría de Educación Media Superior, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre de 2008
- “Acuerdo 77”, Diario Oficial de la Federación, 2 de septiembre de 1982.
- Aguilar Camín, Héctor, Meyer Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y arena, 1989.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*, México, La Vasija, 2002.
- Alfonso Sánchez, Ileana, “La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje: Referentes en torno a su formación” en *Reflexiones*, Año 12, Vol. 12, Núm. 2, 2016 Páginas 235-243
- Alhadeff, Michel, “Los restos de la crítica en el paisaje anglosajón de la educación: pequeña travesía por los campos”, en Patricia Ducoing Watty, coordinadora, *Pensamiento crítico en educación*, México Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2011.
- Alvarado Tovar, Patricia Esperanza, “El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios”, en *DIDAC*, núm. 64, 2014.
- Álvarez Mendiola, Germán, *Modelos Académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES, 2003 (Biblioteca de la Educación Superior).
- Ávila, Jorge “Max Horkheimer: Teoría tradicional y teoría crítica. La singularidad epistemológica para la transformación de la sociedad”, en *Estudios de Filosofía*, volumen 10, 2012.
- Anderson Perry, *Tras las huellas del Materialismo Histórico*, México, Siglo XXI, 1983.
- Apple Michael W., *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1996.
- Aprender a ser: La educación del futuro, Alianza, UNESCO, 1973, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>, p.231.
- Arnaut, Alberto y Giorguli Silvia, coordinadores, *Los grandes problemas de México*, Introducción general, Tomo VII, Educación, México, El Colegio de México, 2010.
- Arteaga, Belinda, Siddharta Camargo, “Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria”, México, DGSPE, 2012, disponible en: [http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/03%20Educaci%F3n%20hist%F3rica%20en%20el%20aula%20\(prim\)/Materiales/BASICA/Fundamentos\\_Educaci%F3n\\_hist%F3rica.pdf](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/03%20Educaci%F3n%20hist%F3rica%20en%20el%20aula%20(prim)/Materiales/BASICA/Fundamentos_Educaci%F3n_hist%F3rica.pdf).
- Arredondo Galván Martín y otros, *Manual de didáctica de las Ciencias Sociales*, México, Programa Nacional de Formación de Profesores, ANUIES, 1972.
- Arredondo, Vicente, Beltrán, Juan Manuel y otros, *Ensayos sobre la modernidad nacional: modernidad educativa y desafíos tecnológicos*, México, Diana, 1989.
- Ávila Jorge, “Max Horkheimer: Teoría tradicional y teoría crítica. La singularidad epistemológica para la transformación de la sociedad”, en *Estudios de Filosofía*, vol. 10 (2012).
- Báez Alcaíno Javier y Onrubia Goñi Javier, “Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar”, en *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, volumen 55, número 1, 2016.
- Baéz López, Miguel Ángel, “La implementación de las políticas educativas en el sexenio 2006-2012: el caso del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México”, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, 2012.
- Bartolucci Incico, Jorge, *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980): Una experiencia de innovación universitaria*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior, 1983
- Bartra Roger, *compilador, Gobierno, derecha moderna y democracia en México*, México, Editorial Herder, 2009.
- “Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006”, Coordinación del Área Educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, noviembre de 2000.



- Bazán Levy, José de Jesús y García Camacho, Trinidad, *Educación Media Superior: Aportes*, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2001.
- Betancourt Martínez, Fernando, *Historia y cognición: Una propuesta de epistemología desde la teoría de sistemas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Iberoamericana, 2015.
- \_\_\_\_\_, "La fundamentación del saber histórico en el siglo XX: Investigación social, metodología y racionalidad operativa", en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, número 40, 2006.
- \_\_\_\_\_, "¿Por qué es necesaria la investigación en teoría de la historia?" en *Históricas*, número 90.
- Bizberg, Ilán y Meyer Lorenzo, coordinadores, *Una historia contemporánea de México: Las políticas*, México, Océano, 2009.
- Boaventura de Sousa Santos, *Epistemología del sur*, México, Siglo XXI, 2009
- Boisvert, Jacques, *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Bolívar Meza, Rosendo. *El primer gobierno de la Alternancia política en México: saldos y retrocesos*. México, Instiut0 ,2000
- Boltanski, Luc, Fraser Nancy, *Dominación y emancipación: una crítica radical del capital sin nostalgia estatista*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2016.
- Bravo Ahuja, Víctor, *La problemática educativa de México en el marco internacional*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974.
- \_\_\_\_\_, *La obra educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.
- \_\_\_\_\_, "Palabras pronunciadas por el Secretario de Educación Pública ante los rectores de universidades y directores de instituciones de enseñanza superior, con motivo de la entrega del estudio elaborado por la ANUIES en torno a la demanda en los ciclos de Educación Media y Superior en mayo del 73", en *Revista de la Educación Superior* 2:2 (1973), México, ANUIES, <http://publicaciones.anuies.mx/revista/6>.
- Brinkman- Clark, William, "La crisis de la crítica: El monopolio cultural y la agonía de la operación crítica en las democracias modernas", en *Historia y Grafía*, año 22 número 44, 2015.
- Buenfil, Rosa Nidia, "Globalización, educación y análisis político de discurso, en Josefina Granja Castro, (comp.), *Miradas a lo educativo, exploraciones en los límites*, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2003
- \_\_\_\_\_, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social: Consideraciones metodológicas en investigación social*, México, Editorial Académica Española, 2011.
- \_\_\_\_\_, *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, IPN, 1994.
- Butler Judith, "¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault" en Buden Boris, Butler Judith, De Nicola, Alberto et. al., *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2008.
- Caballero Urdiales, Emilio, "Estabilidad financiera, estancamiento y desigualdad", en *Economía Informa*, núm. 343 (noviembre-diciembre 2007), disponible en <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econominforma/343.html>
- Calle Álvarez, Gerzon Yair, "La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital", en *Revista Virtual*, Universidad Católica del Norte, número 40, 2013, disponible en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/446/938>
- Camp, Roderic Ai, *Las élites del poder en México*, México, Siglo XXI, 2006.
- "Características de los programas básicos de 1972 en el Área de Historia" en El plan de estudios del bachillerato del CCH, Revista de la comisión de Evaluación curricular, CCH Oriente, 1991.
- Carmona, Fernando, Ulloa, Manuel I. y otros, *Reforma educativa y "Apertura democrática"*, México, Nuestro Tiempo, 1972.
- Carrillo Aguilar, Rafael Alfonso, "Acerca del proceso de revisión, actualización y unificación de Programas", en *Cuadernos del Colegio*, número 5, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Carretero Mario, *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en el mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Carretero Mario y Montanero Manuel, "Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales", en *Cultura y educación*, volumen 20, número 2, 2008, p. 140.
- Casanova Cardiel, Hugo, *Planeación universitaria en México: La administración pública y la UNAM, 1970- 1976*, México, UNAM, 1995.
- Castañón Roberto, Seco Rosa María, *La Educación Media Superior en México: Una invitación a la reflexión*, México, Editorial Limusa, 2000.

- Castells, Manuel, et.al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Educador, 1994.
- Castrejón Díez, Jaime, "Congreso Nacional de Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, 1982", en *Revista de la Educación Superior*, volumen 20, número 77, 1991, consultado en agosto de 2017, [http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista77\\_S3A2ES.pdf](http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista77_S3A2ES.pdf)
- \_\_\_\_\_, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, México, ColBach, 1985.
- \_\_\_\_\_, *Prospectiva del bachillerato (1980-2000), Investigación realizada para el Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación*
- Chebaybar y Kuro, Edith, y otras, "Centro de Investigaciones y Servicios educativos CISE- UNAM, s/p [http://bidi.unam.mx/libroe\\_2007/0721883/A07.pdf](http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0721883/A07.pdf)
- Cinco pilares del Nuevo Modelo Educativo, Blog de la Presidencia de la República EPN, 13 de marzo de 2017, <https://www.gob.mx/epn/articulos/cinco-elementos-del-nuevo-modelo-educativo>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)/ Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", Santiago de Chile, Cepal/ UNESCO, 1992.
- Córdova Arnaldo, *La formación del poder político en México*, México, Era, 1972.
- Cosío Villegas, Daniel, *El estilo personal de gobernar*, México, J. Mortiz, 1979.
- Cruz Pineda Ofelia y Echeverría, Laura, coordinadoras, *Investigación social, herramientas teóricas y análisis político del discurso*, México, Programa De Análisis Político de Discurso e Investigación, Casa Juan Pablos, 2008.
- Cuesta Fernández, Raimundo, *Clío en las aulas: La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal, 1998.
- \_\_\_\_\_, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares- Corredor, 1997.
- De la Madrid, Miguel, *Cambio de rumbo, Testimonio de una presidencia: 1982-1988*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- De la Serna, María Cristina, "El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Reforma Educativa de la Universidad", en *Documenta 1*, 1979, disponible en [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/217/Documenta1\\_Art14\\_1472011602.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/217/Documenta1_Art14_1472011602.pdf)
- "Declaración de los presidentes de América", resultado de la Reunión de Jefes de Estados Americanos, Punta del Este, Uruguay, 12 al 14 de abril de 1967, disponible en <http://www.summit-america.org/declaracion%20presidentes-1967-span.htm>
- "Declaración de Quito", 25 de abril de 1991, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000905/090515s.pdf>
- "Declaración mundial sobre educación para todos", disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF), consultada en noviembre de 2017
- Dewey John, *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 2007.
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y Currículum: Convergencia en los programas de estudio*, México, Nuevaomar, 1984
- \_\_\_\_\_, *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 1988.
- \_\_\_\_\_, "La evolución del discurso curricular en México (1970- 1982)", en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, volumen XV número 2, 1985.
- \_\_\_\_\_, *La investigación curricular en México 2002-2012*, ANUIES, 2013.
- Díaz Barriga Frida, "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, volumen 6, número 13, 2001.
- \_\_\_\_\_, "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato," en *Perfiles educativos*, número 82, 1998.
- \_\_\_\_\_, "¿Es posible enseñar competencias disociadas de los contenidos curriculares?", en Alicia de Alba y Alice Casimiro, coordinadoras, *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE, 2015.
- Díaz, Roberto, "Los organismos colegiados de los CCH: Una aportación para la transformación académica de la UNAM", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 4, 1977.
- Domínguez Michael, Christopher, "Los marxismos mexicanos", en *Nexos*, (1983), disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=4243>
- Donoso Torres, Roberto, *Mito y Educación: El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*, Buenos Aires, Espacio, 1999
- Ducoin Watty, Patricia, coordinadora, *Pensamiento crítico en educación*, México, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2011
- \_\_\_\_\_, coord., *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, México, AFIRSE/Plaza y Valdés, 2016.

- Echeverría Álvarez, Luis, *Primer Informe de Gobierno de Luis Echeverría Álvarez*. 1971, México, Centro de Documentación y Análisis de la Cámara de Diputados, 2006.
- Educación para todos*. México, Dirección General de Publicaciones, Secretaría de Educación Pública, 1979
- Eggel Paul y Kauchak Donald, *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- El futuro está en juego, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*, disponible en [www.preal.cl](http://www.preal.cl)
- Ennis, Robert H., *Critical Thinking*, New Jersey, Prentice Hall, 1996.
- “Estudio sobre la Demanda de Educación de Nivel Medio Superior y Nivel Superior (Primer Ingreso) en el País y Proposiciones para su Solución” en Revista de la Educación Superior 6:2 (1973), México, ANUIES, disponible en [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista6\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista6_S2A1ES.pdf)
- Facione Peter, “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?”, EDUTEKA, 2007, disponible en [www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php](http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php).
- Farge Collazos, Carlos, “El Estado de bienestar”, en *Enfoques*, volumen XIX, número 1-2, 2007, pp. 45-54, consultado en septiembre de 2017.
- Florescano Enrique, *La función social de la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012
- Foucault, Michel, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-textos, 1997
- Foucault Michel, ¿Qué es la crítica? Traducción de la conferencia sin título dictada por el autor el 27 de mayo de 1978, *Revista de Filosofía*, núm. 8, 1995, disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/15896/davila-critica-aufklarung.pdf;jsessionid=2A4467A24DD9D1E315572BB50FD6C673?sequence=1>
- \_\_\_\_\_, *El nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Fuentes Molinar, Olac, *Educación y política en México*, México, Nueva Imagen, 1983.
- Gaceta UNAM, suplemento CCH, 350, 7 de abril de 2016, disponible en [http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/unam/2016/04/sunam\\_0350070416.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/unam/2016/04/sunam_0350070416.pdf)
- Gandler, Stefan, coordinador, *Teoría crítica, imposible resignarse: pesadillas de represión y aventuras de emancipación*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, Porrúa, 2016.
- Gardner, D.P., et. al., “A Nation at risk: The imperative for educational Reform. An open letter to the American people. A report to the Nation and the Secretary of Education”, 1983.
- Gardner Howard. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución cognitiva*, Paidós, Argentina, 1987.
- García Palacios, Ernesto, “El Proceso de Revisión y actualización de los programas”, en *Cuadernos del Colegio* número 5, octubre- diciembre 1979, p. 12, disponible en <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/index?anio=1980&yt2=Buscar>. consultado en septiembre de 2017,
- García Palacios Ernesto y Jorge González Teyssier, coordinadores, *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013.
- Gilly, Adolfo, *Nuestra caída en la modernidad*, México, Joan Boldo i Climent, 1988.
- Gimeno Lorente, Paz, *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*, Madrid, Ministerio de Educación, política social y Deporte, Octaedro, 2009.
- Gimeno Sacristán José y Pérez Gómez Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 2000.
- \_\_\_\_\_, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989.
- \_\_\_\_\_, *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1988.
- Giroux, Henry A., “La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo” en Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 1992.
- Glazman Raquel y Maria de Ibarrola, *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*, México, Nueva Imagen, 1987.
- Godoy Vera, Fernando, “Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico”, en *Clío & Asociados: La historia enseñada*, número 25, 2017.
- Gómez Cosme y Miralles Pedro, “La enseñanza de la historia desde un enfoque social” en *Clío, History and History teaching*, número 39, 2013, disponible en <http://clio.rediris.es>
- Gómez Morales, Eduardo, “Nuevas fuentes para la historia del Bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: Historiografía y documentos”, Tesis de licenciatura en Historia, UNAM, 2005.

- Granja Castro, Josefina, (comp.), *Miradas a lo educativo, exploraciones en los límites*, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2003.
- González Rodarte, Jorge de Jesús, "Notas sobre el modelo educativo del CCH", *Nuevos Cuadernos del Colegio* Número 5,
- Guevara Niebla Gilberto y García Canclini Néstor, *coordinadores, La educación y la cultura ante en Tratado de Libre Comercio*, México, Nueva imagen, 1992.
- Guillén Romo Arturo, *México hacia el siglo XXI: crisis y modelo económico alternativo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Plaza y Valdés, 2000.
- Guillén Romo, Héctor, *La contrarrevolución neoliberal*, México, Era, 1997.
- Harvey David, *Breve Historia del Neoliberalismo*, Madrid, Akal, 2007.
- Hervás Avilés Rosa María y Miralles Martínez Pedro, "La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia", en *Educación en el 2000*, disponible en [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2000-ENSEñAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSEñAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf).
- "Hipótesis del porqué y para qué del bachillerato a partir del concepto de cultura básica", en *Deslinde*, Cuadernos de cultura política universitaria, número 152, 1982, p. 10, en [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/201/DeslindeCap1\\_1472012115.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/201/DeslindeCap1_1472012115.pdf)
- Historia de México Contexto Universal I. Compendio fascicular, México, Colegio de Bachilleres, Coordinación de Administración escolar y del Sistema Abierto, 2000.
- Historia de México Contexto Universal I. Material para el profesor*, México, Colegio de Bachilleres, Secretaría Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, 2009 (Proyecto Aplicación de la Estrategia de intervención pedagógica)
- Historia General de México*, México, El Colegio de México- Centro de Estudios Históricos, 2009.
- Honnet Axel, "Una patología social de la razón. Acerca del legado intelectual de la Teoría Crítica", en Leyva Gustavo, editor, *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*, Barcelona, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, 2005.
- Horkheimer Max y Adorno Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*, Buenos Aires, Sudamericana, 1997.
- Iggers, George, C., *La Historiografía del siglo XX: De la objetividad científica al desafío posmoderno*, México, FCE,
- Illades, Carlos, *La inteligencia rebelde: la izquierda en el debate público en México 1968-1989*, México, Océano, 2012.
- Jenkins Keith, *¿Por qué la historia?* México, Fondo de Cultura económica, 2006
- Johnson, Andrew P., *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: Aplicación y planificación para cada disciplina*, Buenos Aires, Troquel, 2003.
- Kanoussi Dora, *Ensayo sobre el conservadurismo*, México, Plaza y Valdés, 1994.
- Keucheyan Razmig, *Hemisferio izquierda: Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*, España, Siglo XXI, 2013.
- Kincheloe, Joe L., "Making critical thinking critical", en W. Weil y H. Anderson (eds.) *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice*, Nueva York, Peter Lang, 2000.
- \_\_\_\_\_, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro, 2001
- Kincheloe, Joe L., Steinberg Shirley, Villaverde Elia, compiladores, *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Morata, 2004.
- Knauth Lothar, *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea*, Semestre I, Programa Nacional de Formación de Profesores, ANUIES, 1976.
- Koselleck, Reinhart, *Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Trotta, 2012.
- \_\_\_\_\_, *historia/ Historia*, Madrid, Editorial Trotta, 2004.
- La ANUIES en la línea del tiempo: 50 años de historia*, México, ANUIES, 2000.
- La primera etapa: 1994-2001*, México, CENEVAL, 2002.
- Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Patria, 1980.
- \_\_\_\_\_, *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen, 1979.
- "Ley Federal de Educación", *Diario Oficial de la Federación*, 1973, disponible en [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf)
- Leyva Gustavo, editor, *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*, Barcelona, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, 2005.
- Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la torre, 1998.
- López Portillo, José, *Memorias de campaña*, México, Partido Revolucionario Institucional, sf.
- López Ramírez, José Javier, "Programa para la Modernización Educativa. Una reflexión deconstructiva desde la perspectiva del análisis político del discurso", en Josefina Granja Castro, compiladora,

- Miradas a lo educativo, exploraciones en los límites*, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2003.
- Löwy Michael, *El marxismo en América Latina*, Santiago, LOM Ediciones, 2007.
- Lozano Medina, Andrés, *El bachillerato escolarizado en México: situación y prospectiva*, México, UNAM, 2010.
- Lyotard, Jean- François, *El entusiasmo, crítica kantiana de la historia*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Luna Scott, Cynthia, "El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?", en *Investigación y prospectiva en educación, Documentos de trabajo*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2015, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Manguashca, Juan, *Historia marxista latinoamericana: nacimiento, caída y resurrección*, en *Procesos*, Revista Ecuatoriana de Historia, núm. 38, 2013.
- Maestro González, Pilar, "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la Historia enseñada)", en *Clío & Asociados* número 2 1997, disponible en <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/31163>
- Mainer Juan, coord., *Pensar críticamente la educación escolar: Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.
- Marcos Martínez, Rafaela, El impacto de la RIEMS en la docencia de los profesores del Colegio de Bachilleres, plantel 4 Culhuacán "Lázaro Cárdenas", tesina para obtener el título de licenciada en Pedagogía, UPN, Ajusco, 2011
- Martí i Puig, Salvador, ed., *¿A dónde chingados va México? Un análisis político y socioeconómico de dos sexenios (2000- 2012)*, México, Catarata, 2012
- Martínez Espinosa, Miguel Ángel, coordinador, *La educación media superior en México: balance y perspectivas*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, Sub-secretaría de Educación Media Superior, 2012.
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1998.
- \_\_\_\_\_, *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997
- McMillan, James, *Enhancing college students' critical thinking: A Review of Studies*, Agathon Press, Inc. 26: 1, 1987.
- Medina González, Mario, "El Colegio de Bachilleres, (1973-1981): un análisis social, educativo e institucional", Tesis de Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1989.
- Medina Mora, Pablo, "Relatoría de los trabajos del Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular", México, Colegio de Bachilleres, octubre de 1988, mecanografiado.
- Memorias, Encuentro Académico de la CONAEMS para el fortalecimiento de la Educación Media Superior*, México, SEP, junio de 1994
- Mendoza Rojas, Javier, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965- 1980)", en *Perfiles educativos*, número 12, 1981.
- Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, Centro de Estudios Educativos, 1983.
- Menno Vellinga, (coord.), *El cambio del papel del Estado en América Latina*, México, Siglo XXI, 1997
- Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*, México, Colegio de Bachilleres, febrero de 1994,
- Monteforte Toledo, Mario y Francisco Villagrán Kramer, *Izquierdas y derechas en Latinoamérica: Sus conflictos internos*, Buenos Aires, Editorial Pleamar, 1968.
- Moore, Tim John "Critical thinking and disciplinary thinking: a continuing debate", *Higher Education Research & Development*, 30:3 (2011).
- Morán, Porfirio, "Consideraciones teórico- metodológicas de la instrumentación didáctica" en *Fundamentación y operatividad de la didáctica*, México, Gernika, 1986.
- Navarro Gallegos, César, "La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal", en *El Cotidiano*, núm. 154, 2009.
- Noriega Margarita, *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés, 2005.
- Nuncio, Abraham, "Educación y política", en *Documenta*, 1, 1979, UNAM, pp. 67- 76, disponible en [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1\\_Art01\\_1472010923.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1_Art01_1472010923.pdf)
- Oikión Solano, Verónica, García Ugarte, Marta Eugenia, editoras, *Movimientos armados en México*, Siglo XX, Volumen II, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, 2006.
- Oria Razo, Vicente, *Política educativa nacional: camino a la modernidad*, México, Imagen Editores, 1989.

- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Ortiz Angulo, Ana, "Las materias de Historia de los cuatro primeros semestres del plan de estudios del Bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades", en Simposio Internacional sobre el Bachillerato, Tomo 6, 1982, UNAM.
- Padura Leonardo, *El hombre que amaba a los perros*, México, Tusquets, 2009.
- Palti Elías J., "Reseña al libro Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués de Reinhart Koselleck", en Prismas volumen 12 *núm.*1, 2008, disponible en [www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-04992008000100009](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992008000100009)
- Pappe Silvia, *Historiografía crítica: una reflexión teórica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2001.
- Pardo Santana, Berenice, "La Escuela Nueva como corriente pedagógica: Principios que necesita la educación actual", en *Correo del Maestro*, México, año 20, número 234, 2015.
- Parkes, Robert John, *Interrupting History: Rethinking History Curriculum after "the end of history"*, New York, 2011.
- Patiño Domínguez Hilda Ana María, "El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista", en *Didac* número 64, 2014.
- Paul Richard y Elder Linda, *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico: Una Guía para los Educadores*, Fundación para el Pensamiento crítico, disponible en [www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- \_\_\_\_\_, *La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*, Fundación para el Pensamiento crítico, 2003, disponible en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pensamiento crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa, disponible en [https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi\\_Report.pdf](https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf).
- Pérez Rocha, Manuel, *Educación y desarrollo: La ideología del Estado mexicano*, México, Línea, 1983.
- Peters, Paul, *Del caos a la excelencia. Manual para una revolución en la dirección y administración de empresas*, Barcelona, Folio, 1990.
- \_\_\_\_\_, *En busca de la excelencia!: visión retrospectiva y análisis para el nuevo siglo*, Madrid, Nowtilus, 2002
- Plá, Sebastián, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la Historia: los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana, 2014.
- \_\_\_\_\_, "Desplazamientos en la didáctica de la historia o transposición psicológica de una asignatura escolar, en Reinalda Soriano y María Dolores Ávalos, coordinadoras, *Análisis Político de Discursos: Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos Editor, 2009.
- \_\_\_\_\_, "La ilusión científica de la didáctica de la Historia: Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar", en *Memorias de IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y enseñanza de la Historia*, Universidad Autónoma de Querétaro, 2013.
- Plá Sebastián y Rodríguez Sandra Patricia, *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina*, Universidad Pedagógica, 2018.
- "Plan Nacional de Desarrollo. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI", disponible en <http://biblioteca.upmx.mx/library/index.php?title=61805&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@subheadings=REFORMA%20EDUCATIVA%20MEXICO%20LEMB%20@mode=&recnum=9>
- "Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012", disponible en [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf) p.179.
- Planes en la Nación Mexicana*, libro 9, México, Senado de la República, 1987.
- "Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior", Coordinación del CCH, 1979.
- Popkewitz, Thomas S., *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*, Sevilla, MCEP, 1998.
- \_\_\_\_\_, *Sociología política de las reformas educativas: El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, 2000.
- "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica de Bachillerato: Exposición de motivos", en *Documenta*, 1, 1979, UNAM, pp. 6-9, disponible en [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1\\_Art01\\_1472010923.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1_Art01_1472010923.pdf).
- Programa de actualización y formación de profesores: Procedimiento para obtener definitividad*, México, Centro de Actualización y Formación de Profesores, Colegio de Bachilleres, 1979.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000*, Educación Media Superior y Superior.

- Programas. Documento de trabajo*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección de la Unidad Académica de Bachillerato, 1979.
- “Programa Nacional de Modernización Educativa”, en Diario Oficial de la Federación, disponible en [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990)
- “Proyecto de Lineamientos para el proceso de revisión y actualización de los programas de las asignaturas que integran el plan de estudios del bachillerato, sometido a la consideración de los consejos académicos por área, elaborado en el marco de las conclusiones generales del Congreso de Docencia Universitaria en octubre de 1979” en Gaceta UNAM número 73, volumen III, 15 de octubre de 1979.
- Rangel, Rosa, *El bachillerato en México: Planes de estudio 1868-1981*, México, ColBach, 1981.
- Reyes Heróles, Jesús, *Educación para construir una sociedad mejor*, México, Comisión Nacional de Fomento Educativo, 1985.
- Rivera Ríos, Miguel Ángel, “Crisis y reorganización del capitalismo mexicano: 1983-1985”, en *Cuadernos Políticos*, número 22, 1979.
- Rivera Ríos Miguel Ángel y Dabat Alejandro, *Cambio histórico mundial, conocimiento y desarrollo: Una aproximación a la experiencia de México*, UNAM, IIE, 2007.
- Rivero, José, *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*, Madrid, Miño y Dávila editores, 1999,
- Roberto Castañón Romo, Rosa María Seco, coordinadores, *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*, México, Limusa, 2000.
- Robredo Uscanga, Juan Manuel, “Reticulación: Una estrategia para la elaboración de programas de estudio”, Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, 1983.
- Rodríguez Araujo Octavio, *Derechas y ultraderechas en México*, México, Orfila Valentini, 2013.
- Romero Cuevas José Manuel, ¿Crisis de la crítica?, en *Con-Ciencia Social: A vueltas con el conocimiento escolar: La dimensión social de las disciplinas*, número 19, 2015 pp.139- 144.
- Rousseau, Isabelle, *México: ¿Una revolución silenciosa?: Élités gubernamentales y proyecto de modernización, 1970-1995*, México, El Colegio de México, 2001.
- Salinas de Gortari, Carlos, *México, un paso difícil a la modernidad*, México, Plaza & Janés, 2000.
- Sánchez Parra, Sergio, “La guerrilla en México: un intento de balance historiográfico”, en *Clío*, 6:35 (2006), disponible en <http://www.cedema.org/uploads/SANCHEZPARRA.pdf>
- Santisteban, Antoni, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, en *Clío & asociados*, núm. 14, 2010.
- Savich Carl, “Improving Critical Thinking Skills in History”, en *Networks: An online journal for Teacher Research*, Volumen II, número 2, 2009, disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/8b16/77547868a85dd7b7d8813362c89930b9aa91.pdf>
- Scherer García, Julio, *Los patriotas: De Tlatelolco a la guerra sucia*, México, Santillana, 2004.
- Schmelkes Sylvia y Ramón Bagur Alfonso, coordinadores, *Educación básica y educación media superior*, México, Escuela de Administración Pública del Distrito Federal, Miguel Ángel Porrúa, 2012.
- “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Documenta*, 1, 1979, UNAM, en [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1\\_Art01\\_1472010923.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1_Art01_1472010923.pdf).
- Seixas, Peter, “Six Historical Thinking Concepts”, en *Benchmarks of Historical Thinking Framework Document*, 2004, disponible en [www.historybenchmarks.ca](http://www.historybenchmarks.ca)
- \_\_\_\_\_, “Mapping the terrain of Historical Significance”, en *Social Education*, volumen 61, núm. 1, 1997.
- \_\_\_\_\_, “Conceptualizing growth in historical understanding”, en David Olson y Nancy Torrance eds. *Education and Human Development*. London, Blackwell,
- Servín, Elisa, (coord.), *Del nacionalismo al neoliberalismo 1940- 1944*, México, CIDE, FCE; Conaculta, 2010.
- Smith, Peter H., “Ascenso y caída del Estado desarrollista en América Latina”, en Menno Vellinga, coordinador, *El cambio del papel del Estado en América Latina*, México, Siglo XXI, 1997.
- Solana, Fernando, Cardiel Raúl y Bolaños Raúl, coordinadores, *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Solís, Leopoldo, “Desarrollo estabilizador y desarrollo compartido”, en *Vuelta*, 28 (1979), disponible en <http://www.letraslibres.com/vuelta/desarrollo-estabilizador-desarrollo-compartido>.
- Soto Rubio, Eduardo, *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova*, México, UNAM, 1994.
- Therborn, Göran, *¿Del marxismo al posmarxismo?*, Madrid, Akal. 2014.
- Thompson Michael J., *The domestication of critical theory*, Lanham, Rowman & Littlefield International, 2016.
- Torres, Carlos Alberto, *Educación y neoliberalismo: Ensayos de oposición*, Madrid, Popular, 2006.
- Torres Santomé, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 2005

- \_\_\_\_\_, Educación en tiempos de neoliberalismo, Madrid, Morata, 2001.
- \_\_\_\_\_, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid, Morata, 2017
- Trejo Barajas Deni y Martínez Villa Juana, coordinadoras, *La historia enseñada a discusión: retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, 2015.
- Trejo Evelia y Matute Álvaro, editores, *Escribir la historia en el siglo XX*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2009.
- TRENDS in Cognitive Sciences, 7:3 (2003) y recuperado de <http://www.crquan.com/aorantes/trabajos/autores/miller-03.pdf>
- Treviño Ronzón Ernesto, *La Educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento: equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional*, México, ANUIES, 2015.
- Velázquez, Nicolás, ¿Es la unificación de Programas un atentado a la libertad de cátedra? *Cuadernos del Colegio*, Número 5.
- Vidal Jiménez, Rafael, "Implicaciones historiográficas de la posmodernidad. La superación fenomenológica de los paradigmas finalísticos de la historia", en *Gazeta de Antropología* 2000, 16, disponible en <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3358>
- Villa Lever, Lorenza, "La educación media superior: su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días", en Arnaut, Alberto y Giorguli Silvia, coordinadores, *Educación*, México, El Colegio de México, 2010, (Los grandes problemas de México; v. VII).
- Weil Danny, Anderson Holly, (eds.) *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice*, Nueva York, Peter Lang, 2000.
- Wiggershaus Rolf, *La Escuela de Fráncfort*, México, FCE, UAM- Iztapalapa, 2009.
- William H. Jeynes, "Educational reform under republicans and democrats", en *American Educational History: School, Society, and the Common Good*, California, Sage Publications, 2007.
- Wineburg, Samuel, *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, 2001.
- Woldenberg, José, *Memoria de la izquierda mexicana*, México, Cal y Arena, 1998.
- Yogev, Esther "The pedagogy of subversion in history education in conflict-ridden areas", en *Journal of Peace Education*, volumen 10, número 1, 2013, disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2012.721093>.
- Yurén Camarena, María Teresa, *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*, México, Trillas, 2008.
- Zorrilla, Juan Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*. Causas y consecuencias, México, IISUE, 2010.
- \_\_\_\_\_, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado: lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES, 2010.
- Zermeño Padilla, Guillermo, *La cultura moderna de la historia: una aproximación teórica e historiográfica*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2010.
- Zoraida Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975.

#### Libros de texto:

- Carpi Navarro Patricia, López, Rodríguez, Elvira, coordinadoras, *México, su proceso histórico. De Oasiamérica a la República restaurada. Paquete didáctico interactivo de Historia de México I*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 2000.
- Cuaderno de trabajo para alumnos. Asignatura de Historia I, México: de la Independencia al Porfiriato*, México, Coordinación de Academias de Ciencias Sociales e Historia, Colegio de Bachilleres, 2012.
- De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon*, México, Pueblo Nuevo, 1973.
- Historia de México Contexto Universal I*. Compendio fascicular, México, Colegio de Bachilleres, Coordinación de Administración escolar y del Sistema Abierto, 2000.
- Oscar Mendoza, et.al., *Raíces del Estado y la nacionalidad mexicana*, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2008.
- Zoraida Vázquez Josefina, *Historia de México Moderna y Contemporánea I*, México, Colegio de Bachilleres, 1980



**Sitios web:**

- Center for Teaching Thinking, disponible en <http://teach-think.org/es/que-es-tbl/>
- *Petitions.net*, disponible en [https://www.petitions.net/manifiesto\\_on\\_critical\\_thinking\\_education](https://www.petitions.net/manifiesto_on_critical_thinking_education)
- *CRITHINKEDU*, disponible en <http://crithinkedu.utad.pt/>
- <http://www.oecd.org/about/>
- Puntaje Nacional Chile, Lean Canvas 1, [www.youtube.com/watch?v=eRKJHeSWIN8](http://www.youtube.com/watch?v=eRKJHeSWIN8).
- [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

**Tesis:**

- Baéz López, Miguel Ángel, “La implementación de las políticas educativas en el sexenio 2006-2012: el caso del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México”, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, 2012
- Didriksson Takayanagui, Axel, “Reforma educativa y descentralización de la educación media y superior en México (1971-1976)”, Tesis de Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1978.
- Gómez Morales Eduardo, “Nuevas Fuentes para la historia del Bachillerato universitario. El Colegio de ciencias y Humanidades de la UNAM: Historiografía y documentos”, Tesis de Licenciatura en Historia, UNAM, 2005.
- Loza Ramos Ismael, “La estructura explicativa de la disciplina en la estrategia de programación reticular”, Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, 1985.
- Medrano Torres, José Luis, “Crítica al sistema educativo del colegio de bachilleres: Un análisis de una teoría educativa”, Tesis de Licenciatura en Filosofía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1980
- Robredo Uscanga Juan Manuel, “Reticulación: Una estrategia para la elaboración de programas de estudio”, Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, 1983.
- Salas de León, Santiago Alfredo, “Planeación y política educativa del Estado Mexicano”, Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1989.
- Villegas, Jesús, “Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres (1973-1983),” México, Tesis de Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1992.

# ANEXO

## ANEXO.

Lo que se presenta a continuación son textos tomados de manera literal de los documentos y programas de estudio. Únicamente se seleccionaron y acomodaron para que el formato cumpliera la función de apoyar la lectura de la tesis. La naturaleza de los documentos y la metodología utilizados en el análisis están descritos en el capítulo correspondiente al periodo que aborda cada cuadro.

Tabla 14. Historia Universal Moderna y Contemporánea, Colegio de Ciencias y Humanidades 1970-1976

<b>1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	Historia Universal Moderna y Contemporánea Colegio de Ciencias y Humanidades. Fuentes varias 1970-1976	
<b>Concepción de la materia (Finalidades del conocimiento histórico)</b>	[Se busca dar al estudiante] “una visión de los hechos más importantes del desarrollo histórico del mundo moderno, a partir de la aparición del capitalismo y los cambios o revoluciones producidas dentro de ese lapso: el cambio que liquida el feudalismo, las revoluciones democrático- burguesas, la revolución de independencia y la revolución mexicana” <sup>6</sup>	
<b>Conceptos eje</b>	Modo de producción Relaciones de producción Fuerzas productivas	
<b>Objetivos generales</b>	Conocimiento de hechos que caracterizan ciertas épocas Comprensión de la concatenación de los fenómenos históricos Habilidad para analizar la sociedad a través del método histórico <sup>7</sup> Aplicará el método de análisis histórico- social a problemas concretos de su realidad. Integrará el conocimiento de los fenómenos sociales, nacionales y universales en una visión general del desarrollo de la humanidad. Identificará la utilidad de las ciencias sociales en la comprensión y solución de problemas de la sociedad en que vivimos. <sup>8</sup>	
<b>Contenido temático</b>		<b>Bibliografía sugerida para profesores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgimiento del capitalismo como modo de producción y base de una nueva filosofía social, política y humanística.</li> <li>• La Revolución Industrial</li> <li>• La Revolución Francesa y la reorganización política de Europa</li> <li>• El individualismo del siglo XVIII</li> <li>• El desarrollo de la industria en el siglo XIX y la aparición de los sistemas democráticos</li> <li>• Surgimiento y desarrollo del socialismo</li> </ul>		“La bibliografía es sumamente amplia, 42 libros, pero únicamente para el maestro, textos cuyos autores son economistas como Paul Baran, hasta autores como Marx y Engels o Martha Harnecker.

<sup>6</sup> Ortiz Angulo, Ana Ortiz Angulo, Ana, "Las materias de Historia de los cuatro primeros semestres del plan de estudios del Bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Simposio Internacional sobre el Bachillerato*, Tomo 6, 1982, UNAM., pp. 1381-1389.

<sup>7</sup> "Características de los programas básicos de 1972 en el Área de Historia" en El plan de estudios del bachillerato del CCH, Revista de la comisión de Evaluación curricular, CCH Oriente, 1991.

<sup>8</sup> "Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior", Coordinación del CCH, 1979, p.33.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• El imperialismo</li> <li>• La Primera Guerra Mundial</li> <li>• Los Estados Unidos como potencia mundial</li> <li>• Consecuencias de la primera guerra mundial</li> <li>• El nacionalismo anticolonialista</li> <li>• El desarrollo del fascismo y del nazismo</li> <li>• La segunda guerra mundial</li> </ul> <p>Panorama de la situación contemporánea<sup>9</sup></p>	<p>Se citan también pensadores como los socialistas utópicos o Martí, sin dejar de recomendar al Che, John Reed, o Luther King, así como historiadores mexicanos entre los cuales está García Cantú y Juan Brom.<sup>10</sup></p>
<p><b>Estrategias (didácticas)</b></p>	<p>Se sugieren diversas técnicas de investigación que deben manejar los alumnos, como el uso de fuentes y la realización de análisis documentales. Participación sistemática, lectura de artículos de prensa que ligan el presente con el pasado, se recomienda la lectura de la novela histórica como complemento de la lectura estrictamente histórica. También se orienta al profesor para que utilice el museo, la zona arqueológica y la fábrica o el centro artesanal para la enseñanza de la materia. La adquisición de conocimientos y de técnicas de investigación aplicadas al diagnóstico de los procesos sociales en general se adquieren a través de la lectura comentada de textos clásicos y modernos y la discusión en equipos pequeños. Se utiliza la técnica interrogativa, ya sea preguntando en clase a todo el grupo sobre un tema previamente señalado o mediante la respuesta individual...<sup>11</sup></p>
<p><b>Evaluación</b></p>	<p>No hay sugerencias</p>
<p><b>Relación con otras asignaturas</b></p>	<p>“Con el taller de redacción en la elaboración de informes de visitas a museos o centros de producción, así como de conferencias y mesas redondas. Con el taller de lectura de clásicos españoles e hispanoamericanos para establecer el contexto histórico respectivo, en matemáticas para hacer gráficas de las visitas a fábricas o centros artesanales, con física para ver en el sistema industrial, la elaboración de productos en donde se emplean procesos desarrollados en física”<sup>12</sup></p>
<p><b>Unidades</b></p>	<p>6</p>
<p><b>Horas totales</b></p>	<p>3 horas por semana</p>

Tabla 15. Historia de México I y II, CCH, 1970-1976

<p><b>2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b></p>	<p>Historia de México I y II Colegio de Ciencias y Humanidades. Fuentes varias 1970-1976</p>
<p><b>Concepción de la materia (Finalidades del conocimiento histórico)</b></p>	<p>Darle al alumno un marco conceptual que le ayude a interpretar los hechos, para normar su acción. Enseñarle a manejar categorías económicas, sociales, políticas y culturales; enfocar el estudio de la sociedad desde un punto de vista económico social evitando los sucesos y las anécdotas (...) deben contemplarse los fenómenos sociales en su totalidad; la memorización y repetición no tienen cabida en estos programas. El conocimiento de los hechos económicos debe partir del análisis de acontecimientos concretos.</p>
<p><b>Conceptos eje</b></p>	<p>“El problema agrario, la industrialización y el desarrollo, la pluralidad social y la integración nacional, las relaciones internacionales y los problemas de dependencia, el nacionalismo, las ideologías políticas y las luchas sociales, etc. Estudiará también el mundo cultural en relación con las transformaciones sociales que ha sufrido el país hasta el momento actual”<sup>13</sup></p>

<sup>9</sup> “Descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato”, en Ernesto García Palacios y Jorge González Teyssier, coordinadores, Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013.

<sup>10</sup> "Características de los programas"

<sup>11</sup> "Ponencia" p. 34.

<sup>12</sup> "Características de los programas"

<sup>13</sup> "Descripción de los programas"

<b>Objetivos generales</b>	"se plantea el conocimiento y la comprensión de diversos temas y su concatenación (...) también se indica que un objetivo específico que deben alcanzar los alumnos es la habilidad para manejar fuentes de información y para interpretar con conceptos claros de la economía y de las ciencias sociales el proceso histórico que va de 1810 hasta la actualidad" <sup>14</sup>	
<b>Contenido temático</b>		<b>Bibliografía sugerida para profesores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación económico- social de la época colonial</li> <li>• Independencia</li> <li>• Federalismo y centralismo. Organización del nuevo estado mexicano</li> <li>• Reforma. Lucha entre conservadores y liberales</li> <li>• República restaurada</li> <li>• Porfiriato</li> </ul>		Consta de 35 textos para el profesor de autores como Lucas Ala-mán, Jan Bazant, Fco. Bulnes, Cosío Villegas, Cué Cánovas, Florescano, García Cantú, León Portilla, López Cámara.
<b>Estrategias (didácticas)</b>	<p>Se sugieren diversas técnicas de investigación que deben manejar los alumnos, como el uso de fuentes y la realización de análisis documentales.</p> <p>Participación sistemática, lectura de artículos de prensa que ligan el presente con el pasado, se recomienda la lectura de la novela histórica como complemento de la lectura estrictamente histórica.</p> <p>También se orienta al profesor para que utilice el museo, la zona arqueológica y la fábrica o el centro artesanal para la enseñanza de la materia</p> <p>La adquisición de conocimientos y de técnicas de investigación aplicadas al diagnóstico de los procesos sociales en general se adquieren a través de la lectura comentada de textos clásicos y modernos y la discusión en equipos pequeños.</p> <p>Se utiliza la técnica interrogativa, ya sea preguntando en clase a todo el grupo sobre un tema previamente señalado o mediante la respuesta individual...<sup>15</sup></p>	
<b>Evaluación</b>	No hay sugerencias	
<b>Relación con otras asignaturas</b>	"Con el taller de redacción en la elaboración de informes de visitas a museos o centros de producción, así como de conferencias y mesas redondas. Con el taller de lectura de clásicos españoles e hispanoamericanos para establecer el contexto histórico respectivo, en matemáticas para hacer gráficas de las visitas a fábricas o centros artesanales, con física para ver en el sistema industrial, la elaboración de productos en donde se emplean procesos desarrollados en física" <sup>16</sup>	
<b>Unidades</b>	6	
<b>Horas totales</b>	3 horas por semana	

Tabla 16. Historia Universal Moderna y Contemporánea, CCH, 1979

<b>3. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	<b>Historia Universal Moderna y Contemporánea</b> Colegio de Ciencias y Humanidades <i>Programas. Documento de trabajo</i> , México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección de la Unidad Académica de Bachillerato, 1979.	
<b>Ubicación en el plan de estudios</b> Área de análisis Histórico Social	<b>Primer semestre</b> Historia Universal Moderna y Contemporánea <b>Segundo semestre</b> Historia de México I <b>Tercer semestre</b> Historia de México II <b>Cuarto semestre</b>	<b>Quinto y sexto semestre</b> Estética Ética y conocimiento del hombre Filosofía Economía Ciencias Políticas y Sociales

<sup>14</sup> "Características de los programas"

<sup>15</sup> "Ponencia"

<sup>16</sup>"Características de los programas"

	Teoría de la Historia	Derecho Administración Geografía
<b>Orientación de la materia</b>	<p>El ejercicio de someter a confrontación los intentos de interpretación de los hechos históricos y buscar explicaciones que satisfagan y puedan transferirse como experiencia a otras situaciones, ha de ser la práctica constante de las sesiones de trabajo. La experiencia de buscar explicación, de someterla a prueba, de corregir los planteamientos teóricos con la verdad que impone la práctica y de corregir la acción práctica por el uso de la razón es el único camino para dominar el método de análisis histórico- social. La experiencia más típica será la solución de problemas. La sesión de trabajo fomentará la reflexión en común y buscará la síntesis colectiva e individual.</p> <p>Las discusiones en grupos pequeños recogidas por medio de rejas o de relatores, los debates en que se argumenten dos posiciones sobre un mismo punto, el interrogatorio mayéutico, la lectura comentada de páginas de Moro, Descartes, Marx o Maquiavelo; de Sieyes o de Bodino, así como la de textos y manuales pueden presentarse para comprender épocas, precisar conceptos o fomentar debates en búsqueda de explicaciones satisfactorias.</p>	
<b>Conceptos eje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación social</li> <li>• Modo de producción</li> <li>• Clases sociales</li> <li>• Capitalismo</li> <li>• Propiedad de la tierra</li> <li>• Sistema de trabajo</li> <li>• Grupos sociales</li> <li>• Grupos políticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependencia</li> <li>• Situación económica y política</li> <li>• Ideología de los movimientos</li> <li>• Burguesía empresarial</li> <li>• Industrialización y tecnología</li> <li>• Capital financiero</li> <li>• Nacionalismo y colonialismo cultural</li> <li>• Educación y cultura de masas</li> </ul>
<b>Objetivos generales de la materia</b>	<p>Junto con el desarrollo de la conciencia histórica que lleva a la acción, es intención del Colegio adentrar a sus alumnos en el dominio de un conocimiento científico y transformador de las relaciones sociales.</p> <p>(...) Comprensión científica de la Historia, fundamentación racional de esta comprensión y aplicación y comprobación en los campos de la filosofía, las ciencias sociales y las auxiliares de la Historia</p>	
<b>Contenido temático</b>		<b>Bibliografía sugerida para profesores</b>
<p>I. Introducción</p> <p>II. El feudalismo</p> <p>III. Los orígenes del capitalismo</p> <p>IV. La Revolución Industrial y la transformación social y política</p> <p>V. Desarrollo del capitalismo industrial y surgimiento del imperialismo</p> <p>VI. Crisis del sistema capitalista</p> <p>VII. La interpretación de la historia</p>		<p>Huberman Leo, <i>Los bienes terrenales del hombre</i>, México, Ediciones de Cultura Popular, 1973</p> <p>Mitropolski D, <i>et. al.</i>, <i>Compendio de historia y economía</i>, México, Cultura Popular, s/d.</p> <p><i>De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon</i>, México, Pueblo Nuevo, 1973.</p> <p>[Se sugieren otros 8 textos complementarios]</p>

<b>Estrategias Recursos didácticos</b>	<p>No debe olvidarse la redacción donde los alumnos expondrán su comprensión acerca de la historia en relación a la forma de interpretarla, a su participación y a su grado de cientificidad</p> <p>El uso de buenos mapas o el diseño de los mismos ayudará a comprender el contexto del espacio donde se desarrollan los hechos, estableciendo la relación que existe entre ellos. Esquematizaciones gráficas por ejemplo sobre jerarquías sociales, cuadros sinópticos - tanto para resumir y ordenar la información como para efectuar análisis- o las tablas cronológicas que puedan preparar los equipos de alumnos.</p> <p>Se recomienda el empleo de fuentes o documentos originales</p> <p>La visita a museos, monumentos o sitios de diversa índole, históricos o artísticos resulta ser una actividad que da pie a elaborar investigaciones que al discutirse en clase aclaran o complementan temas.</p> <p>Trabajo de campo para obtener entrevistas y datos lo más cercano a la realidad de México en la actualidad</p> <p>Programación de conferencias</p>	
<b>Evaluación</b>	<p>Puede comprobarse el conocimiento adquirido a través de la investigación, en el interrogatorio que da oportunidad a los alumnos de preguntar y responder tanto a sus compañeros como al profesor.</p> <p>Es recomendable iniciar con un examen diagnóstico cuyo resultado permitirá al profesor orientar las lecturas y las demás actividades.</p> <p>Es de considerarse que los alumnos habrán contribuido a su propia evaluación al participar constantemente con sus aportaciones y con las diversas investigaciones, exposiciones, ficheros, etcétera, elaborados durante el semestre. No obstante, algunas pruebas o exámenes desde el inicio del programa darán lugar a una evaluación justa</p>	
<b>Relación con otras asignaturas</b>	<p>[se busca la] comprensión científica de la Historia, fundamentación racional de esta comprensión y aplicación y comprobación en los campos de la filosofía, las ciencias sociales y las auxiliares de la Historia.</p> <p>[Se propone] El acercamiento a planteos interdisciplinarios no ya por la oposición de disciplinas cuya diversidad o parcialización se consagra sino- mucho más- por la unidad de la disciplina del conocer en diversos campos, que si bien son agrupables por su objeto, por la diversidad de sus técnicas de observación o por sus formas de referencia al espacio y al tiempo, quedan integrados en la unidad básica del proceso científico.</p>	
<b>Unidades</b>	7	
<b>Horas totales</b>	45	

Tabla 17. Historia de México I y II, CCH, 1979

<b>4. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	<b>Historia de México I y II</b> Colegio de Ciencias y Humanidades <i>Programas. Documento de trabajo</i> , México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección de la Unidad Académica de Bachillerato, 1979.	
<b>Objetivos generales de la materia</b>	Comprenderá el proceso mexicano del siglo XIX como una búsqueda no plenamente lograda por resolver las contradicciones internas y aprovechar las externas, para hacer del país una nación moderna e independiente. Comprenderá la necesidad y posibilidad de un análisis científico de la historia como condición para entender la situación actual y orientar acciones futuras Establecerá la relación entre los antecedentes prehispánicos y coloniales en el desarrollo económico, social, político e ideológico de México en el siglo XIX Reconocerá los factores que conducen a México a la dependencia económica, política e ideológica en el siglo pasado Inferirá logros y problemas que resultan del proceso histórico de México durante ese siglo Comprenderá que la Historia de México se desarrolla a través de contradicciones que, inicialmente se manifiestan en la revolución, expresándose después en las diferentes luchas sociales y políticas en el transcurso del siglo XX Distinguirá las características de la reorganización que se aspira efectuar en lo socio-económico, político y cultural entre 1917-1938 aproximadamente. Establecerá los rasgos sobresalientes y de trascendencia a partir de 1940 a nuestros días. Inferirá los efectos que tiene el imperialismo sobre nuestro país. Comprenderá la necesidad y posibilidad de un análisis científico de la historia como condición para entender la situación actual y orientar acciones futuras Establecerá la relación entre los antecedentes prehispánicos y coloniales en el desarrollo económico, social, político e ideológico de México en el siglo XIX Reconocerá los factores que conducen a México a la dependencia económica, política e ideológica en el siglo pasado Inferirá logros y problemas que resultan del proceso histórico de México durante ese siglo	
<b>Contenido temático</b>		<b>Bibliografía sugerida para profesores por unidad</b>
I. Observaciones iniciales II. Antecedentes III. La revolución IV. Institucionalización V. Cardenismo VI. El momento actual		Casasola, Gustavo, Historia gráfica de la Revolución Mexicana, México, Trillas, 1973 Silva Herzog Jesús, Breve historia de la Revolución Mexicana, México, FCE, 1973 Gilly, Adolfo, La Revolución interrumpida, México, El Caballito, 1978 [Y trece textos más]
<b>Unidades</b>	6	
<b>Horas totales</b>	45	



Tabla 18. Teoría de la Historia, CCH, 1979

<b>5. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	<b>Teoría de la Historia</b> Colegio de Ciencias y Humanidades Recopilación 1979	
<b>Objetivos generales de la materia</b>	Sintetizará las posibilidades y las condiciones de un estudio científico de lo histórico Reconocerá la importancia del conocimiento científico y de la filosofía en relación con la historia Distinguirá el proceso de la Historia como disciplina a través del estudio de la Historiografía Analizará los principios teóricos del Materialismo Histórico Identificará en algunas situaciones concretas, aquellos aspectos a que corresponden los principales conceptos de la teoría materialista de la historia	
<b>Contenido temático</b>		<b>Bibliografía sugerida para profesores por unidad</b>
I. Observaciones preliminares II. Teoría del conocimiento III. Historia de la Historiografía IV. Materialismo Histórico		Abbagnano Nicola, Diccionario de Filosofía, FCE, 1974 Blauberg I. V., et.al., Diccionario marxista de filosofía. México, Cultura Popular, 1972 Collingwood, R.G., Idea de la Historia, México, FCE, 1972 Vazquez de K. Josefina, Historia de la Historiografía, México, Sepsetentas, 92, 1976 Konstantinov, F.V., El Materialismo Histórico, México, Grijalbo, 1956.
<b>Unidades</b>	4	

Tabla 19. Historia de México I Contexto Universal, Colegio de Bachilleres, 1983

<b>6. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	Programa de la Asignatura <b>Historia de México I Contexto Universal</b> Colegio de Bachilleres, 1983	
<b>Ubicación en el plan de estudios</b> Área Histórico-Social	<b>Primer semestre</b> Introducción a las Ciencias Sociales I <b>Segundo semestre</b> Introducción a las Ciencias Sociales II <b>Tercer semestre</b> Historia de México, Contexto Universal I <b>Cuarto semestre</b> Historia de México, Contexto Universal II <b>Quinto semestre</b> Estructura Social y Económica de México I <b>Sexto semestre</b> Estructura Social y Económica de México I	<b>Optativas quinto y sexto semestre</b>  Antropología I y II Economía I y II Sociología I y II

<p><b>Concepción de la materia</b> <b>Intención y fundamentación</b></p>	<p>Que los alumnos adquieran las herramientas que les permitan analizar y criticar los hechos de su realidad social, vista como totalidad en continuo cambio La enseñanza de la historia no puede ser parcializada dado que el gran desarrollo en las comunicaciones ha acortado distancias minimizando las dimensiones de nuestro planeta. El acontecer diario es dramáticamente vertiginoso y adaptarse a él resulta difícil. Ahora más que nunca México entra en el contexto mundial y los acontecimientos de nuestro país y del mundo determinan todo el proceso en el que se fragua día a día el futuro del hombre contemporáneo. La tarea actual de la Historia en cuanto a su conocimiento la obliga a plantearse una teoría explicativa, hipótesis de trabajo, criterios de selección y el porqué de la elección de tal o cual procedimiento. Ello no implica que los planteamientos generales sustituyan el estudio de los hechos concretos (...) de lo que se trata es de facilitar la comprensión de la estructura, de las relaciones que tienen entre sí los sucesos, pero no de hacer olvidar o considerar innecesaria la indagación de éstos.</p>	
<p><b>Conceptos eje</b></p>	<p>Los contenidos toman como eje vertebral el desarrollo del capitalismo</p>	
<p><b>Objetivos generales de la materia</b></p>	<p>Los alumnos del Colegio de Bachilleres requieren un conocimiento cercano a su realidad, a su tiempo y a su espacio vivencial, con la finalidad de conocer su pasado próximo, su presente y poder construir un futuro mejor. una historia que permita al alumno, como ser activo, abordar el conocimiento de la historia a través del análisis crítico. Una posibilidad para llegar a ello es analizar la sociedad más cercana a nuestra realidad y a nuestro tiempo, es decir, la sociedad capitalista.</p>	
<p><b>Contenido temático</b></p>	<p><b>Hrs.</b></p>	<p><b>Bibliografía sugerida para profesores por unidad</b></p>
<p><b>Intención de la Unidad 1 Introducción.</b> El alumno comprenderá que la Historia no es ajena a su realidad y que a través del conocimiento del quehacer histórico y de su relación con las otras ciencias sociales cuente con los elementos que le permitan abordar críticamente el contenido general de la materia</p>		
<p>1.1 Ubicación de la materia de Historia dentro del área Histórico- Social 1.2 Importancia del estudio de la Historia</p>	<p>5</p>	<p>Kosick, Karel, Dialéctica de lo concreto, México, Grijalbo, 1967 Burckhardt, Jacob, Reflexiones sobre la Historia Universal, México, FCE, 1971 González Rojo Enrique, Teoría científica de la Historia, México, Diógenes, 1979</p>
<p><b>Intención de la Unidad 2, México en el contexto de la libre competencia, expansión del capitalismo monopolístico.</b> El alumno analizará el proceso de transición del capitalismo de libre competencia al capitalismo monopolístico como un momento totalizador en el cual México quedó inserto en la dinámica del desarrollo del capitalismo mundial</p>		
<p>2.1 Características del capitalismo de libre competencia. El ensayo mexicano 2.2 El capitalismo entre 1848 y 1870. Los efectos de su expansión en México 2.3 Movimientos nacionales en América, Europa y Asia 2.4 El movimiento obrero internacional. Surgimiento del movimiento obrero mexicano 2.5 El mundo a fines del siglo XIX y principios del siglo XX</p>	<p>26</p>	<p>Aguilar Monteverde, Alonso, Dialéctica de la economía mexicana, México, Nuestro tiempo, 1981 Basurto Jorge, El proletariado industrial: el caso de México, México, UNAM, 1975 Engels, Federico, Del socialismo utópico al socialismo científico, Moscú, Progreso, 1982 Lenin, Vladimir, El Imperialismo, fase superior del capitalismo, México, Grijalbo, 1973 Polianski, Avdakov, Historia económica de los países capitalistas, México, Grijalbo, 1965. * Se proponen en total 24 textos, sólo se transcribieron aquí algunos ejemplos</p>
<p><b>Intención de la Unidad 3, Del movimiento revolucionario de principio de siglo a la Primera Guerra Mundial.</b> El alumno analizará la crisis revolucionaria de las primeras décadas del siglo XX como parte del desarrollo del Imperialismo, haciendo énfasis en los primeros brotes revolucionarios, la Revolución Mexicana y la Primera Guerra Mundial</p>		

<p>3.1 Crisis revolucionarias de principios de siglo 3.2 La Revolución Mexicana 3.3. La Primera Guerra Mundial</p>	<p>14</p>	<p>Alperovich, Rudenko, La Revolución Mexicana: cuatro estudios, México, Ediciones de Cultura Popular, 1977 Carpizo, Jorge, La Constitución mexicana de 1917, México, UNAM, 1982 Ceceña, José Luis, México en la órbita imperial. Las empresas transnacionales. México, El Caballito, 1970 Iglesias, Severo, Sindicalismo y sociedad en México, México, Grijalbo, 1970 Leal, Juan Felipe, La burocracia y el Estado Mexicano, México, El Caballito, 1972 * Se proponen en total 18 textos, sólo se transcribieron aquí algunos ejemplos</p>
<p><b>Estrategia didáctica</b></p>	<p>El programa establece tres clases de aprendizaje: adquisición, análisis y explicación Aunque la adquisición es un medio para alcanzar las siguientes clases de aprendizaje, no puede dejar de ser para la Historia una finalidad en sí misma. Analizar quiere decir identificar los aspectos económicos políticos y sociales que se manifiestan en los distintos momentos del proceso histórico de la época contemporánea y descubrir las causas, consecuencias e interdependencias que se dan entre los hechos históricos respectivos. Explicación es dar cuenta del proceso histórico contemporáneo como una totalidad en continuo cambio. Se recomiendan tres aspectos que debe tener el curso: Dinamicidad. Que el alumno consulte textos y documentos, comente sus puntos de vista y analice los de los demás, formule y responda preguntas Diversidad. Que la historia pueda estudiarse bajo diversos puntos de vista. Profundizar en el análisis propicia la capacidad crítica del alumno. Constructividad. La tarea esencial del profesor es destacar continuamente la relación que los diversos contenidos tienen entre sí, para lo que pueden utilizarse redes conceptuales, esquemas o retículas.</p>	
<p><b>Evaluación</b></p>	<p>En cada tema la utilización de los objetivos e intenciones de la unidad respectiva establece los indicadores para la evaluación del aprendizaje. Se han identificado tres posibilidades que no son excluyentes: examen, examen con libro abierto, elaboración de un ensayo final.</p>	
<p><b>Relación con otras asignaturas</b></p>	<p>Mediante la aplicación de la metodología y técnicas adquiridas en Métodos de Investigación, Introducción a las Ciencias Sociales y Taller de Lectura y Redacción, expliquen e inicien el análisis del proceso histórico como totalidad en la época contemporánea a fin de que comprendan la dinámica de la realidad internacional y nacional, adquieran las herramientas necesarias para abordar los conocimientos de las asignaturas consecuentes en la cadena histórico- social y al término del ciclo medio- superior puedan adoptar una actitud crítica y transformadora de su realidad.</p>	
<p><b>Unidades</b></p>	<p>3</p>	
<p><b>Horas totales</b></p>	<p>45</p>	

Tabla 20. Historia de México II Contexto Universal, Colegio de Bachilleres, 1984

<p><b>7. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b></p>	<p>Programa de la Asignatura <b>Historia de México II Contexto Universal</b> Colegio de Bachilleres, 1984</p>
<p><b>Concepción de la materia Intención y fundamentación</b></p>	<p>La intención del área Histórico- social es que los alumnos adquieran las herramientas que les permitan analizar y criticar su realidad social vista como totalidad en continuo cambio. La intención de la enseñanza de la Historia en el colegio de Bachilleres es que los alumnos mediante la aplicación de la metodología y técnicas adquiridas en las asignaturas antecedentes analicen y expliquen el proceso histórico en su totalidad en la época contemporánea, a fin de comprender la dinámica de la realidad nacional e internacional</p>

<b>Conceptos eje</b>	Los contenidos toman como eje vertebral el desarrollo del capitalismo Dependencia Capitalismo monopólico de Estado Estado Lucha de clases	
<b>Objetivos generales de la materia</b>	Que el alumno analice y explique el desarrollo del capitalismo mundial a partir de la segunda década del siglo XX, haciendo énfasis en el proceso histórico nacional y la bipolaridad de los sistemas hegemónicos (capitalismo y socialismo) a nivel mundial y su influencia en el ámbito nacional hasta nuestros días.	
<b>Contenido temático</b>	<b>Hrs.</b>	<b>Bibliografía sugerida para profesores por unidad</b>
<b>Intención de la Unidad 1, La reorganización del sistema capitalista y consolidación del primer estado socialista. Fin del caudillismo 1920,1934.</b> El alumno analizará y explicará la reorganización económica mundial, la crisis del sistema capitalista y su repercusión en las diferentes economías, la consolidación del estado socialista soviético y su influencia a nivel mundial; los problemas que enfrentó México al realizar su reconstrucción económica.		
1.1 El predominio económico norteamericano y la reestructuración económica mundial 1.2 La consolidación del Estado socialista soviético 1.3 La reconstrucción económica de México de 1920 a 1934 1.4 El fin del caudillismo 1.5 La situación sociocultural	12	Adams, Willi, Los Estados Unidos de América, México, Siglo XXI, 1980 Avdakov Polianski, et. al., Historia económica de los países capitalistas, México, Grijalbo, 1965 Huberman, Leo, Nosotros, El pueblo. Historia de los Estados Unidos, México, Nuestro Tiempo, 1977 Harrington Michel, Socialismo, México, FCE, 1978 Kadishev y Sorodokin, Leyes económicas y planificación socialista, México, Grijalbo, 1970 * Se proponen en total 38 textos, sólo se transcribieron aquí algunos ejemplos
<b>Intención de la Unidad 2, Consolidación del Estado Mexicano actual, el Cardenismo. Industrialización y unidad nacional. Los preparativos de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias.</b> El alumno analizará y explicará la consolidación del Estado Mexicano actual, el papel del Cardenismo en el desarrollo del capitalismo nacional y la situación externa e interna del país durante la Segunda Guerra Mundial; las causas del enfrentamiento entre las potencias destacando el papel de los gobiernos totalitarios y la participación de los países colonizados en el conflicto; los intereses de las potencias al finalizar la guerra.		
2.1 Estrategias para la consolidación del Estado Mexicano actual 2.2 La política económica y relaciones internacionales durante el Cardenismo 2.3 Educación 2.4 La Segunda Guerra Mundial 2.5 México ante la Segunda Guerra Mundial. La política de unidad nacional	11	Córdova, Arnaldo, La política de masas del Cardenismo, México, Era, 1976 González Casanova, Pablo, El estado y los partidos políticos en México, México, Era, 1982 Galkin, Alejandro, Fascismo, Nazismo y Falangismo, Buenos Aires, Cartago, 1970 Thomson, David, Historia mundial de 1914 a 1968, México, FCE, 1980

		<p>Vermon, Raymond, El dilema del desarrollo económico de México, México, Diana, 1980</p> <p>* Se proponen en total 33 textos, sólo se transcribieron aquí algunos ejemplos</p>
<p><b>Intención de la Unidad 3, La estabilidad política, inversión extranjera y sus consecuencias en México. El nuevo orden internacional. El proceso de descolonización- liberación nacional (1945- 1970)</b></p>		
<p>3.1 La estabilidad política y relaciones internacionales</p> <p>3.2 La política económica</p> <p>3.3 La situación socio- cultural</p> <p>3.4 El nuevo orden internacional</p>	<p>14</p>	<p>Castro, Fidel, Hoy somos un pueblo entero, México, Siglo XXI, 1957</p> <p>Foladori, Guillermo, Campesino y proletarios: la evolución del capitalismo en la agricultura mexicana y la polémica actual, México, UNAM</p> <p>Galbraith, J., El capitalismo americano, España, Ariel, 1972</p> <p>Lukacs, John, Historia de la Guerra Fría, México, Herrero, 1961</p> <p>North, Robert, El comunismo chino, España, Guadarrama, 1965</p> <p>* Se proponen en total 29 textos, sólo se transcribieron aquí algunos ejemplos</p>
<p><b>Intención de la Unidad 4, La crisis mundial y el México actual de 1970 a nuestros días. El alumno describirá la crisis estructural del sistema capitalista, la agudización de los movimientos de liberación nacional antimperialistas; el agotamiento del desarrollo estabilizador, alcances y límites del desarrollo compartido señalando los problemas económico- políticos y sociales más significativos del periodo.</b></p>		
<p>4.1 La crisis estructural del capitalismo a partir de la década de los setenta</p> <p>4.2 Movimientos de liberación nacional antiimperialista</p> <p>4.3 Los modelos de desarrollo estabilizador y compartido</p> <p>4.4 Problemas del México actual</p>	<p>8</p>	<p>Fanon Frantz, Por la Revolución africana, México, FCE, 1973</p> <p>Gilly Adolfo, La nueva Nicaragua, antiimperialismo y lucha de clases, México, Nueva Imagen, 1980</p> <p>Mandel, Ernest, El dólar y la crisis del imperialismo, México, Era, 1974</p> <p>Basañez, Miguel, La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980, México, Siglo XXI, 1981</p> <p>Semo, Enrique, Crisis del capitalismo, México, Era, 1980</p> <p>* Se proponen en total 22 textos, sólo se transcribieron aquí algunos ejemplos</p>
<p><b>Estrategia didáctica</b></p>	<p>Las unidades del programa están organizadas en niveles: Análisis. Quiere decir identificar los aspectos económicos políticos y sociales que se manifiestan en los distintos momentos del proceso histórico de la época contemporánea y descubrir las causas, consecuencias e interdependencias que se dan entre los hechos históricos respectivos.</p>	

	<p>Explicación. Es dar cuenta del proceso histórico contemporáneo como una totalidad en continuo cambio.</p> <p>Descripción. En donde el sujeto recibe por primera vez la información acomodándola a su experiencia previa.</p> <p>Técnicas didácticas sugeridas:</p> <p>Expositivas (exposición, demostración, conferencia)</p> <p>Interrogativas (exposición con preguntas, interrogatorio)</p> <p>Dirigidas (corillos, Philips, rejilla, lluvia de ideas, mesa redonda, panel, debate)</p> <p>Estudio dirigido (lectura comentada, investigación documental, estudio de casos)</p>	
<b>Evaluación</b>	<p>En cada tema la utilización de los objetivos e intenciones de la unidad respectiva establece los indicadores para la evaluación del aprendizaje.</p> <p>Se han identificado tres posibilidades que no son excluyentes: examen, examen con libro abierto, elaboración de un ensayo final.</p>	
<b>Relación con otras asignaturas</b>	<p>Tiene estrecha relación con las materias de Antropología, Economía y Sociología</p>	
<b>Unidades</b>	4	
<b>oras totales</b>	45	

Tabla 21. Historia de México Contexto Universal I, Colegio de Bachilleres, 1993

<b>8. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	<p>Programa de asignatura  <b>Historia de México Contexto Universal I</b>  Colegio de Bachilleres, 1993</p>	
<b>Ubicación en el Plan de Estudios Ciencias histórico-sociales</b>	<p><b>Primer semestre</b>  Introducción a las Ciencias Sociales I</p> <p><b>Segundo semestre</b>  Introducción a las Ciencias Sociales II</p> <p><b>Tercer semestre</b>  Historia de México. Contexto Universal I</p> <p><b>Cuarto semestre</b>  Historia de México. Contexto Universal II</p> <p><b>Quinto semestre</b>  Estructura Socioeconómica de México I</p> <p><b>Sexto semestre</b>  Estructura Socioeconómica de México II</p>	<p><b>Optativas quinto y sexto semestre</b>  Economía  Introducción a la Antropología  Sociología</p>
<b>Concepción de la materia Enfoque</b>	<p>Para abordar el estudio de la Historia es necesario entender su utilidad, objeto de estudio y corrientes teórico- metodológicas que la interpretan. La Historia como saber teórico permite comprender el desarrollo y los cambios de las diferentes sociedades. En este sentido es útil, porque nos permite explicar cómo se ha conformado nuestro país en lo geográfico, político, social y cultural y en relación con el contexto mundial</p> <p>El objeto de estudio de la Historia es conocer y explicar el desarrollo de la humanidad con el fin de comprender el presente y de cómo es que a través de los intereses y recursos de este presente indagamos e interpretamos el pasado</p>	
<b>Conceptos eje</b>	<p>El impacto de la modernidad en el proceso histórico mexicano visto en su contexto universal</p>	
<b>Objetivos generales de la materia</b>	<p>El estudiante analizará el proceso histórico de México en el contexto mundial desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días. Tomando las distintas corrientes historiográficas como un medio que le permitirá acceder a las diversas interpretaciones del conocimiento histórico y a la modernidad como eje conceptual para que explique el presente y para que comprenda la formación histórica del país</p> <p>Que el estudiante logre reconocer el proceso de construcción de las Ciencias Histórico-Sociales, así como los términos, conceptos y principios básicos, categorías de análisis y métodos utilizados, de las principales corrientes teórico- metodológicas mediante su</p>	

	<p>aplicación tanto en la investigación de diversos problemas de carácter social, como en el análisis histórico de la sociedad mexicana y su relación con el contexto internacional. El estudiante podrá comprender, analizar y explicar algunos de los problemas del ámbito social en general y del nacional en particular, estará en posibilidades de interpretar las significaciones de la cultura en la que está inmerso, e identificará los discursos políticos e ideológico, científico y técnico, característicos de Ciencias Histórico-Sociales</p> <p>Fomentar en el estudiante una actitud investigativa, a través de la cual aplique formalmente los métodos de las ciencias Histórico- sociales, asumiendo una actitud reflexiva, participativa y crítica</p>
<p><b>Contenido temático</b></p>	
<p><b>Unidad 1. Introducción al estudio de la Historia.</b> El estudiante comprenderá a la historia como una disciplina científica a través del análisis de: su objeto de estudio, su utilidad e importancia; de la perspectiva historiográfica y de las corrientes teóricas; así como del concepto de modernidad. El propósito es presentar al estudiante los elementos fundamentales que le posibiliten entender analítica y críticamente el acontecer histórico de nuestro país.</p>	
<p>Contiene 9 objetivos de operación, cada uno con sugerencias didácticas, de evaluación y bibliografía</p>	
<p><b>Unidad 2. Formación de la nación mexicana:1810-1876.</b> Que el estudiante conozca los antecedentes y la conformación de la nación mexicana a través del análisis de los procesos históricos fundantes de la modernidad y su influencia en la Nueva España de fines del siglo XVIII; los antecedentes y el proceso de independencia; las opciones y posiciones políticas y sociales después de 1821; la Constitución de 1857 y la Guerra de Reforma; así como el intervencionismo extranjero y la Restauración de la República, con el fin de comprender la emergencia política y social de México con bases modernas.</p>	
<p>Contiene 21 objetivos de operación, cada uno con sugerencias didácticas, de evaluación y bibliografía</p>	
<p><b>Unidad 3. El Porfiriato y los intentos de modernizar al país.</b> Que el estudiante conozca las principales características del Porfiriato de 1876 a 1910 mediante el análisis del crecimiento económico de enclave y las repercusiones de éste en una sociedad de estructura esencialmente agraria, para que comprenda la influencia de las potencias industriales y las circunstancias económicas políticas y sociales que frenaron o aceleraron la inserción de México en la modernidad</p>	
<p>Contiene 15 objetivos de operación, cada uno con sugerencias didácticas, de evaluación y bibliografía</p>	
<p><b>Estrategias Aspecto didáctico</b></p>	<p>Cinco líneas para orientar la práctica educativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Planteamiento de problemas o explicación de fenómenos:</b> la estructuración del conocimiento es consecuencia de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento. El llevar al alumno a situaciones problemáticas le posibilita confrontar sus esquemas referenciales con nuevos conocimientos y da paso a nuevas explicaciones y a la reconstrucción del conocimiento.</li> <li>2. <b>Ejercitación de los métodos:</b> siendo la HMCU una disciplina teórica, el estudiante a través de la historiografía podrá explicar los diferentes discursos de las corrientes teórico metodológicas que interpretan a la historia y entender porque, de una manera u otra se analizan los hechos históricos, resultando para la enseñanza y el aprendizaje dos procesos importantes: primero el cómo fue producido tal conocimiento y segundo cómo al ser reproducido en la situación enseñanza- aprendizaje produce un conocimiento histórico nuevo.</li> <li>3. <b>Apropiación constructiva de conocimientos:</b> el conocimiento de la realidad es asimilada e interpretada por el sujeto según sus marcos de referencia previamente estructurados en un proceso dialéctico va modificando sus sistemas de interpretación; es decir, existe una desestructuración para dar paso a una reconstrucción del conocimiento.</li> <li>4. <b>Relaciones, utilidad y aplicaciones actuales:</b> los conceptos aprendidos deberán reforzarse con la lectura de temas de actualidad a través de los cuales el estudiante puede percatarse ... de sus posibles aplicaciones para la solución de problemas en la</li> </ol>

	<p>realidad inmediata... para que comprenda su sociedad en diferentes contextos temporales y espaciales. Así, conociendo su pasado, podrá explicarse su presente y su realidad social, lo que le permitirá tomar una actitud crítica y responsable ante su sociedad</p> <p><b>5. Consolidación, integración y retroalimentación:</b> el estudiante a través de la historiografía podrá explicar los diferentes discursos de las corrientes que interpretan a la historia...</p> <p>el profesor abordará el discurso de las diferentes corrientes que interpretan a la historia a través de la historiografía a fin de que el estudiante entienda el conocimientos en constante construcción.</p> <p>Para abordar el estudio de la Historia se sugiere apoyar las actividades con las fuentes que sirven para construir la Historia como son documentos (cartas, memorias, discursos, periódicos, novelas, registros, testimonios de testigos presenciales, diario de viaje, etc.) películas históricas, fotografías, planos, timbres, monedas, etc. para hacer más vívida la historia se puede recurrir a visitar los vestigios del pasado que todavía se conservan en nuestro entorno: ruinas, monumentos, edificios, esculturas, etc., así el estudiante observará como la Historia queda en alguna manera en la vida actual.</p>
<b>Evaluación</b>	Diagnóstica, formativa y sumativa. Se sugiere considerar las actividades sugeridas en el qué y el cómo de cada objetivo de operación, realizando cortes por unidad en la cual se sintetizan los contenidos teóricos, la periodización y las metodologías didácticas sugeridas
<b>Relación con otras asignaturas</b>	No se especifica
<b>Unidades</b>	3
<b>Horas totales</b>	4 por semana, 50 horas

Tabla 22. Historia de México Contexto Universal II, Colegio de Bachilleres, 1993

<b>9. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	Programa de asignatura <b>Historia de México Contexto Universal II</b> Colegio de Bachilleres, 1993
<b>Intención de la materia</b>	El estudiante analizará el proceso histórico de México en el contexto mundial desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días. Tomando las distintas corrientes historiográficas como un medio que le permitirá acceder a las diversas interpretaciones del conocimiento histórico y a la modernidad como eje conceptual para que explique el presente y para que comprenda la formación histórica del país
<b>Contenido temático.</b>	
<b>Unidad I. Transición y configuración del Estado moderno en México 1910-1940.</b> El estudiante comprenderá el proceso histórico mexicano en el contexto mundial durante el periodo de 1910 a 1940, periodo en el que se configura en México el Estado moderno, analizando las características del imperialismo y la crisis de los Estados nacionales modernos; el proceso de Revolución Mexicana y la posrevolución; el mundo de la posguerra y las contradicciones de la modernización capitalista, con el fin de que se explique los procesos sociales, políticos y económicos que hicieron posible la conformación del régimen moderno durante el cardenismo	
Contiene 13 objetivos de operación, cada uno con sugerencias didácticas, de evaluación y bibliografía	
<b>Unidad II. Consolidación del Estado Moderno Mexicano (1940- 1970).</b> El estudiante comprenderá el desarrollo histórico del país en el contexto internacional durante el periodo de 1940 a 1970 en el que se consolida el Estado moderno mexicano, analizando los equilibrios del poder mundial, el proceso de modernización de la sociedad mexicana y sus repercusiones sociales y políticas con el fin de que entienda los procesos políticos, sociales, económicos y culturales de la transición del México rural a la modernidad	
Contiene 11 objetivos de operación, cada uno con sugerencias didácticas, de evaluación y bibliografía	



<b>Unidad III. El México actual: la modernidad desde arriba y la emergencia de la sociedad civil 1970- hasta la actualidad.</b> Analiza la crisis del modelo histórico de modernización capitalista, los límites del estado moderno y los movimientos sociales, para concluir con una reflexión sobre las contradicciones del proyecto moderno en el México actual		
Contiene 11 objetivos de operación, cada uno con sugerencias didácticas, de evaluación y bibliografía		
<b>Relación con otras asignaturas</b>	No se especifica	
<b>Unidades</b>	4	
<b>Horas totales</b>	60	

Tabla 23. Historia Universal Moderna y Contemporánea I, Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996

<b>10. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	Programa de asignatura <b>Historia Universal Moderna y Contemporánea I</b> Plan 1996 CCH	
Ubicación en el Plan de Estudios Área Histórico-Social	<b>Primer semestre</b> Historia Universal I <b>Segundo semestre</b> Historia Universal II <b>Tercer semestre</b> Historia de México I <b>Cuarto semestre</b> Historia de México II	<b>Optativas quinto y sexto semestre</b> Teoría de la Historia Ciencias Políticas y Sociales Administración Economía Derecho Geografía Antropología cultural Ciencias de la Salud Psicología
<b>Concepción de la materia</b>  <b>Enfoque</b>	El eje fundamental que orienta este programa es la formación y desarrollo del capitalismo, así como los efectos y formas diversas que éste ha asumido en las diferentes regiones del planeta. La expansión capitalista hacia el resto del mundo, como sistema económico ha comenzado en Europa Occidental, al igual que buena parte de las instituciones políticas, ideologías, ciencia, religión y filosofía que la sustentan, razón por la que se estudia con mayor énfasis el modelo europeo. Sin embargo, para evitar, en lo posible, el eurocentrismo es menester incorporar en estos procesos las aportaciones materiales y culturales de otras regiones del mundo, haciendo hincapié en nuestro continente y, particularmente, en México.	
<b>Conceptos eje</b>	Modernidad, capitalismo	
<b>Objetivos generales de la materia</b>	El alumno se iniciará en la reflexión de la importancia de la historia como disciplina y sus particularidades, así como en la explicación de los problemas específicos del acontecer histórico. Conocerá y analizará los principales procesos de la Historia Universal, a partir de los orígenes del capitalismo, tomando esta formación social como hilo conductor Comprenderá y analizará los procesos históricos mundiales como una totalidad compleja, integrada por elementos económicos, políticos, sociales y culturales en una relación estrecha. Comprenderá cómo la explicación histórica adquiere sentido a partir de las interrogantes que se plantean en el presente, es decir, el pasado y el presente mantienen un diálogo vivo y significativo. Desarrollará habilidades para la mejor comprensión de la materia, como análisis de textos, usos de mapas históricos, elaboración de esquemas, y resúmenes Entenderá el desarrollo de la historia mundial y la relación con su realidad concreta, a fin de adquirir conciencia histórica y pueda participar en la transformación social	

Contenido temático	Hrs.	Bibliografía básica
<b>Primera Unidad: Introducción a la Historia.</b> Identificará algunos de los problemas teóricos de la Historia y se introducirá en la reflexión teórica		
1.1 Definición de Historia 1.2 El conocimiento histórico 1.3 La utilidad de la Historia 1.4 La periodización Histórica	<b>8</b>	Aguilar Camín, Héctor, et. al., ¿Historia para qué? México, Siglo XXI, 1980  Anderson, Perry, El estado absolutista, México, Siglo XXI, 1985  Breaud, Michel, Historia del capitalismo, de 1500 a nuestros días, Barcelona, Ariel, 1986  Brom, Juan, Esbozo de Historia Universal, México, Grijalbo, 1980  _____, Para comprender la Historia, México, Nuestro Tiempo, 1984  Colmenares, Ismael, et.al., De la Prehistoria a la Historia, México, Quinto Sol, 1983  Cueva, Agustín, El desarrollo del capitalismo en América Latina, México, Siglo XXI, 1990
<b>Segunda Unidad: La crisis del feudalismo y el origen del capitalismo: Europa y la expansión del mundo (siglos XII- XVI). Estudiará algunas características del sistema feudal. Analizará los factores que propiciaron el surgimiento y desarrollo del capitalismo en Europa. Reflexionará sobre los cambios políticos, religiosos y de mentalidades</b>		
2.1 El feudalismo y el origen del capitalismo. Organización económica, social, política y cultural del sistema feudal 2.2 El desarrollo del capitalismo y el origen de los estados nacionales, siglos XV y XVI 2.3 La expansión europea y las nuevas formas de acumulación capitalista, siglos XIV- XVI	<b>12</b>	
<b>Tercera Unidad: El desarrollo del capitalismo: Europa y el Mundo (1600-1830) Identificará las características de las sociedades preindustriales e industrial y sus repercusiones sociales y políticas Describirá los principales cambios políticos e ideológicos y la expansión colonial europea de los siglos XVII y XVIII</b>		
3.1 La Revolución Industrial y los cambios económicos y sociales de los siglos XVII y XVIII 3.2 Cambios políticos, ideológicos y expansión colonial en los siglos XVII y XVIII 3.3 Las grandes transformaciones políticas y sociales del siglo XVIII y primer tercio del siglo XIX	<b>12</b>	

<b>Cuarta Unidad: La consolidación del capitalismo en Europa y sus consecuencias (1830-1870) Identificará el proceso de industrialización, las características esenciales del sistema capitalista y las consecuencias políticas y sociales. Comprenderá las consecuencias políticas de la consolidación del capitalismo en Europa</b>		
4.1 La industrialización y la situación de la clase obrera 4.2 El pensamiento político y social en el siglo XIX 4.3 Los cambios políticos en Europa: Entre la reacción monárquica y el ascenso de la burguesía	12	
<b>Quinta Unidad: La expansión del capitalismo en el mundo 1750-1870 Identificará las características del capitalismo en lugares como Europa del Este y Rusia. Describirá algunos de los factores que contribuyeron al desarrollo, en unos casos, y al atraso en otros, del capitalismo en Asia</b>		
5.1 Rusia y Europa del Este 1750-1870 5.2 Asia 1750-187 5.3 América, EU y América Latina 1830-1870	16	
<b>Estrategias Enfoques didácticos</b>	<p>El profesor debe coordinar y supervisar de manera continua el trabajo del grupo, de tal manera que se garantice el cumplimiento de las actividades planeadas para el curso, procurando que se arribe a conclusiones que contribuyan a formar el juicio crítico de los alumnos</p> <p>El alumno desempeñará un papel activo en el tratamiento de cada uno de los temas, mediante participaciones debidamente fundamentadas con base en la información adquirida en la bibliografía</p> <p>Resulta fundamental vincular de manera continua la enseñanza de los contenidos temáticos con experiencias de los alumnos en la realización de una serie de investigaciones en fuentes secundarias que le permitan acercarse de manera concreta al tipo de trabajo de reflexión, análisis y de adquisición de las actividades propias para generar el conocimiento histórico. Para alcanzar estos objetivos, se propone conducir la asignatura a la manera de un curso- taller.</p> <p>[Para esto se propone]</p> <p>Trabajo en aula con diversas técnicas grupales, investigación, uso de recursos audiovisuales, uso de mapas, prácticas de campo y visitas guiadas a museos, juegos didácticos y elaboración de crucigramas.</p>	
<b>Evaluación</b>	Evaluación diagnóstica, intermedia, final y sumativa. Plan de acreditación: examen tipo ensayo, trabajos, ensayo, pruebas prácticas de ejecución	
<b>Relación con otras asignaturas</b>	No se especifica	
<b>Unidades</b>	5	
<b>Horas totales</b>	60	

Tabla 24. Historia Universal Moderna y Contemporánea II, Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996

<b>11. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	Programa de asignatura <b>Historia Universal Moderna y Contemporánea II</b> Plan 1996		
<b>Conceptos eje</b>	Modernidad, capitalismo		
<b>Contenido temático.</b>	<b>Hrs.</b>	<b>Bibliografía básica</b>	

<b>Unidad I. La expansión del imperialismo y la consolidación del capitalismo en el mundo 1870-1914</b>		
1.1 Las grandes transformaciones políticas en el mundo 1870-1914 1.2 Las bases económicas del imperialismo y la política expansionista 1.3 La agudización de las tensiones y la política internacional 1830-1914 1.4 Hacia la sociedad de masas	15	
<b>Unidad II. El capitalismo y el mundo en crisis 1914-1945</b>		
2.1 Crisis política y ascenso de las nuevas ideologías 2.2 De la prosperidad a la crisis económica y política 2.3 El mundo entre el auge y la crisis 2.4 Las contradicciones de la sociedad de masas	15	
<b>Unidad III. Entre el capitalismo y el socialismo: el mundo bipolar 1945-1976</b>		
3.1 Hacia la formación del mundo bipolar 3.2 De la descolonización a la consolidación del bloque soviético 3.3 De la coexistencia pacífica al rompimiento de la bipolaridad 3.4 De la sociedad de masas a la sociedad posindustrial	15	
<b>Unidad IV. Crisis del capitalismo tardío y caída del bloque soviético: el mundo de 1976 a nuestros días</b>		
4.1 Los últimos conflictos entre los EU y la URSS 4.2 La quiebra del estado benefactor y el ascenso del neoliberalismo 4.3 La globalización de la economía, la caída del bloque soviético y los nuevos problemas mundiales 4.4 Problemas históricos en los umbrales del s. XXI	15	
<b>Evaluación</b>	Evaluación diagnóstica, intermedia, final y sumativa. Plan de acreditación: examen tipo ensayo, trabajos, ensayo, pruebas prácticas de ejecución	
<b>Relación con otras asignaturas</b>	No se especifica	
<b>Unidades</b>	4	
<b>Horas totales</b>	60	

Tabla 25. Historia de México I, Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996

<b>12. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	Programa de asignatura <b>Historia de México I</b> Plan 1996 CCH
<b>Concepción de la materia Enfoque</b>	El acontecer histórico es el resultado del entrelazamiento de una serie de factores económicos, políticos, sociales y culturales que desembocan en procesos, cuyo desarrollo caracteriza la vida social de nuestro país

<b>Conceptos eje</b>	Origen, formación y desarrollo del Estado y la sociedad en México y su vinculación con el desarrollo del capitalismo	
<b>Objetivos generales de la materia</b>	<p>Conocerá y analizará los principales problemas de la Historia de México</p> <p>Analizará los distintos procesos de la historia de México para comprender la interrelación entre los factores políticos, económicos, sociales y culturales y la relación existente entre el pasado y el presente históricos</p> <p>Identificará los rasgos generales de las diversas visiones de la Historia de México, sus principales fuente, teóricos e intérpretes</p> <p>Entenderá el papel que juega la historia de México en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico- social en constante cambio</p> <p>Desarrollará habilidades, destrezas y actitudes que le ayuden a comprender los hechos de la historia nacional por medio de herramientas conceptuales que funcionen como aprendizajes significativos</p>	
<b>Contenido temático</b>	<b>Hrs.</b>	<b>Bibliografía sugerida para profesores</b>
<b>Primera Unidad: Del mundo mesoamericano a las reformas borbónicas (s. XV-XVIII)</b>		
1.1 Introducción al estudio de la historia de México 1.2 Tendencias y enfoques de la historiografía contemporánea mexicana s. XIX 1.3 Tendencias y enfoques de la historiografía contemporánea mexicana s. XX	<b>12</b>	
<b>Segunda Unidad: Estado y sociedad: Mesoamérica y España desde el fines del siglo XV hasta 1572</b>		
2.1 Visión general del México antiguo 2.2 Los mexicas hacia fines del siglo XV 2.3 España en el contexto europeo a fines del siglo XV 2.4 Siglo XVI: conquista, pacificación, poblamiento y evangelización	<b>12</b>	
<b>Tercera Unidad: Estado y sociedad colonial 1572-1765</b>		
3.1 La integración política y social de la Nueva España 3.2 La estructura económica novohispana 3.3 Rebeliones y alzamientos indígenas y populares 3.4 La crisis europea del siglo XVII y sus repercusiones en la Nueva España	<b>12</b>	
<b>Cuarta Unidad: Estado y sociedad: de las reformas borbónicas a la revolución de Independencia, 1765-1821</b>		
4.1 Gobierno y poder político en el México borbónico 4.2 Sociedad y cultura en el México borbónico 4.3 La crisis del colonialismo trasatlántico y los antecedentes de la revolución de Independencia 4.4 La revolución de Independencia	<b>12</b>	
<b>Quinta unidad: Estado y sociedad: De la construcción de la Nación al triunfo del Liberalismo 1821-1876</b>		

<p>5.1 La construcción del estado y la sociedad en México: entre lo viejo y lo nuevo 1821-1853</p> <p>5.2 La economía mexicana 1821-1853</p> <p>5.3 Intervenciones extranjeras e imperialismo 1821-1853</p> <p>5.4 Las bases del estado nacional: la Reforma liberal</p> <p>5.5 La intervención francesa: el segundo imperio y el liberalismo triunfante 1862- 1876</p> <p>5.6 Cultura y sociedad en la formación del Estado nacional 1821-1876</p>		<b>18</b>
<b>Estrategias</b>	Lectura y comprensión de textos básicos, investigación en fuentes secundarias, exposición oral de lo leído e investigado, elaboración de síntesis y conclusiones, lectura comparada, proyección de películas, etc.	
<b>Enfoque didáctico</b>	Evaluación diagnóstica, intermedia, final y sumativa.	
<b>Evaluación</b>	Plan de acreditación: examen tipo ensayo, trabajos, ensayo, pruebas prácticas de ejecución	
<b>Relación con otras asignaturas</b>	No se especifica	
<b>Unidades</b>	5	
<b>Horas totales</b>	64	

Tabla 263. Historia de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003

<b>14. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	<b>Historia de México I</b> Colegio de Ciencias y Humanidades Plan de estudios 2003	
<b>Ubicación en el plan de estudios</b>	<p><b>Primer semestre</b> Historia Universal Moderna y Contemporánea I</p> <p><b>Segundo semestre</b> Historia Universal Moderna y Contemporánea II</p> <p><b>Tercer semestre</b> Historia de México I</p> <p><b>Cuarto Semestre</b> Historia de México II</p>	<p><b>Optativas área 4 Quinto y sexto semestres</b> Administración I y II Antropología I y II Ciencias de la salud I y II Ciencias Políticas y Sociales I y II Derecho I y II Economía I y II Geografía I y II Psicología I y II Teoría de la historia I y II</p>
<b>Concepción de la materia</b>	<p>Los programas se organizan a partir de una concepción integral donde las categorías de totalidad y proceso son fundamentales en el conocimiento del devenir histórico y de la realidad social, la cual está constituida por múltiples fenómenos relacionados y en permanente cambio, que requieren, por lo mismo, de una interpretación y explicación con este enfoque.</p> <p>La categoría de periodización es fundamental para entender las continuidades y rupturas de la historicidad mexicana; por ello se señalan cortes temporales que atienden a las peculiaridades predominantes de un proceso de larga duración: el origen, desarrollo</p>	

	<p>de la sociedad mexicana y del Estado en el contexto del capitalismo, en sus diferentes expresiones a lo largo de la historia.</p> <p>Cada periodo debe estudiarse en los diferentes ámbitos de la complejidad social: economía, política, educación, religión, arte, etcétera, dentro del espacio y temporalidad en el que suceden, buscando siempre una visión global de la historia de México, a partir de sus continuidades y rupturas</p>		
<b>Objetivos generales de la materia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocerá y analizará los principales procesos de la Historia de México, destacando el origen y desarrollo de la sociedad y el estado de nuestro país y su vinculación con el desarrollo del capitalismo, en los diversos ámbitos de complejidad social: economía, política, educación, religión, arte y vida cotidiana, entre otros.</li> <li>– Analizará los hechos históricos, comprendiendo el conjunto de relaciones que se presentan como proceso en cada uno de los periodos de la sociedad y el Estado mexicano y la relación entre el pasado y el presente.</li> <li>– Entenderá el papel que juega la historia de México -de la sociedad prehispánica hasta nuestros días-, en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico-social en constante cambio.</li> <li>– Desarrollará habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes que le ayuden a comprender los procesos históricos nacionales, utilizándolas como herramientas conceptuales e instrumentos metodológicos para la adquisición de aprendizajes significativos.</li> <li>– Participará conscientemente en la promoción de valores tales como el respeto a las opiniones del otro, la tolerancia, el dialogo, la diversidad, la constancia y el trabajo en equipo, entre otros</li> </ul>		
<b>Enfoque didáctico</b>	<p>Comprometer a los alumnos con el contenido de los aprendizajes y la adquisición de conocimientos, habilidades y valores</p> <p>Ayudar a los alumnos a adquirir las habilidades de la reflexión, desarrollar procedimientos, sustentar actitudes y valores propios de la disciplina y desempeñar un papel activo en el proceso de obtención de conocimientos.</p> <p>Vincular, de manera paralela y continua, el desarrollo de las habilidades, con la enseñanza de los contenidos temáticos específicos del dominio de la historia, es decir, aquellas que se relacionan con la investigación en fuentes, ubicación espacial y temporal de los acontecimientos, análisis y razonamiento de los hechos, lectura de mapas, entre otras</p> <p>conviene que las asignaturas se instrumenten en la modalidad del curso-taller. El fundamento de este enfoque didáctico consiste, en resumen, en que un curso es la explicación orgánica de una disciplina y por taller se entiende el lugar donde se realiza el trabajo práctico. De esta manera, la idea del curso-taller requiere tanto el conocimiento teórico de una disciplina, como el aprendizaje en la construcción de procedimientos que posibiliten al estudiante la adquisición de competencias y el dominio de capacidades, como resultado de la interacción organizada de estudiantes y profesor.</p>		
<b>Contenido temático</b>		<b>Hrs</b>	<b>Bibliografía sugerida para profesores por unidad</b>
<b>Propósito de la Unidad I.</b> Al finalizar la unidad, el alumno continuará el conocimiento y utilización de algunas herramientas teórico-metodológicas enfocadas al estudio de la Historia de México y su relación con los procesos mundiales, a través de la identificación de fuentes y formas de interpretación para problematizar la herencia cultural, valores e identidad nacional e ir adquiriendo conciencia histórica			
<p>Sentido de estudiar la historia de México</p> <p>La historia de México en el contexto de los procesos históricos mundiales</p> <p>Periodización y tiempo histórico</p> <p>El proceso de investigación histórica: objeto de estudio, fuentes e interpretación</p>		10	<p>Brading, David, "Apogeo y derrumbe del imperio español", en La antorcha encendida, México, Clío, 1996.</p> <p>Estudio de historia novohispana, Núm. 23, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.</p> <p>Florescano, Enrique y Rojas Rafael. "El ocaso de la</p>

		<p>Nueva España”, en La antorcha encendida, México, Clío, 1996.</p> <p>Yuste, Carmen. La diversidad del siglo XVII novohispano. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000</p>
<p><b>Propósito de la Unidad II.</b> El alumno analizará el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos en su diversidad espacial y temporal, con base en la distinción de las principales culturas, para determinar los rasgos significativos de la civilización en el México prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano.</p>		
<p>Regiones del México prehispánico (Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica).</p> <p>Periodización: horizontes culturales (preclásico, clásico y posclásico)</p> <p>Características de la civilización mesoamericana.</p> <p>Principales culturas.</p> <p>Los mexicas y el contexto cultural del posclásico tardío</p>	12	<p>“Atlas de López Austin, Alfredo y Leonardo López Luján, El pasado indígena, México, Fondo de Cultura Económica, Colegio de México, 1996.</p> <p>Florescano, Enrique, (coord). México en 500 libros. México, Océano, 1987.</p> <p>“Tiempo mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.) Periodos, regiones y culturas prehispánicas.... en Revista Arqueología, núm. 11.</p>
<p><b>Propósito de la Unidad III.</b> El alumno comprenderá el proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas, a partir de las características de la conquista y la Nueva España para entender la génesis de la sociedad mexicana.</p>		
<p>La situación de España en el contexto europeo</p> <p>El proceso de conquista militar.</p> <p>Sistemas políticos coloniales impuestos por la Corona Española: Habsburgo y Borbón.</p> <p>Organización del trabajo y principales actividades económicas.</p> <p>Poder material y espiritual de la iglesia.</p> <p>Movimientos de resistencia a la dominación española.</p> <p>Sociedad, cultura y vida cotidiana</p>	16	<p>Brading, David, “Apogeo y derrumbe del imperio español”, en La antorcha encendida, México, Clío, 1996.</p> <p>Estudio de historia novohispana, Núm. 23, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.</p> <p>Florescano, Enrique y Rojas Rafael. “El ocaso de la Nueva España”, en La antorcha encendida, México, Clío, 1996.</p> <p>Yuste, Carmen. La diversidad del siglo XVII novohispano. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000</p>
<p><b>Propósito de la Unidad IV.</b> El alumno explicará el surgimiento de México como nación independiente, a partir del reconocimiento de la incidencia de la crisis del sistema colonial en el proceso de Independencia, así como los distintos proyectos de nación y los intereses de las potencias capitalistas, para valorar el sentido de la identidad nacional.</p>		



<p>El proceso de independencia. Proyectos políticos, actores y conflictos en la conformación del Estado-Nación 1821–1854. Situación económica del país y los intentos de reconstrucción. México ante los intereses extranjeros (inversiones, deuda, intervenciones militares). La construcción de la identidad nacional</p>	12	<p>Florescano, Enrique, Etnia, estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México, México, Aguilar, 1996. Timothy, Anna, et al, Historia de México, Barcelona, Crítica, 2001. Zoraida Vázquez, Josefina (coord.), La fundación del Estado mexicano 1821-1855, México, Nueva Imagen, 1997.</p>
<p><b>Propósito de la Unidad V.</b> El alumno comprenderá la modernización económica del país a partir del proyecto liberal triunfante y su culminación durante el Porfiriato, para explicar las características jurídicas, políticas, sociales y culturales de finales del siglo XIX y la inserción subordinada de México en el capitalismo mundial.</p>		
<p>La reforma liberal y el liberalismo triunfante México en el contexto internacional: intervención militar e imperialismo. La modernización económica y su impacto social Bases del sistema político porfirista. Cultura y vida cotidiana</p>	12	<p>Ceceña, José Luis, México en la órbita imperial, México, El Caballito, 1970. Guerra, Francois-Xavier, México: del antiguo régimen a la Revolución, tomo I, México, Fondo de Cultura Económica, 1995. Tobler W. Hans, La Revolución mexicana, México, Alianza, 1994.</p>
<p><b>Estrategias (didácticas)</b></p>	<p>Formular hipótesis Diseñar un friso cronológico Elaborar un esquema sobre las características significativas de la civilización mesoamericana Visitar el museo de Antropología e Historia Elaborar trípticos Elaborar un collage Representar en un sociodrama los intereses de los diversos grupos que intervinieron en el proceso de independencia. Organizar un debate a partir de la confrontación de los principales proyectos políticos Interpretar cuadros estadísticos y construir gráficas Organizar un juicio histórico del papel que desempeñó Santa Anna Elaborar un ensayo, mediante el uso de imágenes, sobre el impacto social que tuvieron las Leyes de Reforma. Elaborar un crucigrama en el que se presenten los intereses extranjeros y nacionales, a partir de fuentes bibliográficas. Elaborar una historieta basada en el análisis de un fragmento de algún texto, para comprender el sistema de dominación Elaborar un periódico histórico basado en expresiones culturales y artísticas de la época.</p>	
<p><b>Evaluación</b></p>	<p>Además de retomar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, en sus diferentes modalidades, conviene utilizar el portafolios como instrumento de evaluación Conceptos fundamentales, habilidades, valores y actitudes</p>	
<p><b>Relación con otras asignaturas</b> No se especifican</p>		
<p><b>Unidades</b></p>	5	Temas 26 Aprendizajes 15
<p><b>Horas totales</b></p>	62	

Tabla 274. Historia de México II, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003

14. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	<b>Historia de México II</b> Colegio de Ciencias y Humanidades Plan de estudios 2003		
Temática	Hrs	Bibliografía sugerida para profesores por unidad	
<b>Unidad I. Crisis del Porfiriato y México revolucionario 1900-1920.</b> Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el origen y desarrollo de la Revolución Mexicana, así como la diversidad de grupos sociales y regionales participantes en ella, relacionando la crisis que la antecede, con los diversos intereses, acciones y propuestas en el conflicto, para explicar las consecuencias que se derivan de este proceso.			
Crisis del sistema porfirista. Diversidad regional, grupos sociales, caudillos, propuestas y principales acciones en la Revolución mexicana. Consecuencias del movimiento revolucionario	14	Cumberland, Charles C., La Revolución mexicana los años constitucionalistas, México, FCE, 1993. Hart, Mason John, El México revolucionario, México, Alianza Editorial mexicana, 1997. Meyer, Jean, La revolución mexicana, México, Jus. Meyer, Lorenzo, Los Grupos de presión extranjeros en el México revolucionario 1910-1940, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1990. Ramírez Rancaño, Mario, Burguesía Textil y Política en la Revolución Mexicana, UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales, México, 1987	
<b>Unidad II. Reconstrucción nacional e institucionalización de la revolución mexicana 1920-1940.</b> Al finalizar la unidad, el alumno explicará el proceso de institucionalización y los principales conflictos del México posrevolucionario, en el contexto del capitalismo, revisando la evolución del sistema político, la ideología y las políticas nacionalistas del grupo en el poder, para comprender las características corporativas que adquirió el Estado.			
Proceso de institucionalización. Soberanía nacional y contexto internacional. Conflictos Estado- Iglesia. Conformación del estado corporativo y los movimientos obrero y campesino. Nacionalismo revolucionario y su impacto sociocultural	18	Historia de la Revolución mexicana. México, El Colegio de México, 1979. Medina Peña, Luis, Hacia el nuevo Estado mexicano 1920-1994, México, FCE, 1995. Meyer, Jean, La cristiada, México, SEP, 2001 Meyer, Lorenzo, Revolución y sistema México 1910-1940, México, SEP, 1987	
<b>Unidad III. Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970.</b> Al finalizar la unidad, el alumno identificará las transformaciones y contradicciones de la sociedad mexicana, analizando las características del modelo de desarrollo económico impulsado por el Estado, el funcionamiento del sistema político y el surgimiento de movimientos sociales, para comprender los cambios que genera la forma de modernización adoptada y sus diversas expresiones culturales.			

<p>Modalidades del desarrollo económico en el contexto de los cambios mundiales.          Presidencialismo, unipartidismo y corporativismo.          Movimientos sociales y contradicciones campo- ciudad.          Modernidad urbana.</p>		16	<p>Krauze, Enrique, La presidencia imperial, ascenso y caída del sistema político mexicano 1940-1996, México, Tusquets Editores, 1997.          Huerta González, Arturo, Más allá del milagro mexicano, México, Diana, 1991.          Loyola, Rafael (coordinador), Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40, México, Conaculta/Grijalbo. 1986</p>
<p><b>Unidad IV. Transición del estado benefactor, neoliberalismo y globalización 1970.</b> Al finalizar la unidad, el alumno analizará las contradicciones del estado benefactor y los factores internos y externos que generan el surgimiento del neoliberalismo, explicando la recomposición del sistema económico y político mexicano, para valorar los principales problemas que afectan a la sociedad mexicana y sus posibles alternativas.</p>			
<p>Contradicciones del Estado benefactor y sus repercusiones.          El neoliberalismo mexicano en el contexto de la globalización.          Recomposición del sistema político.          Movimientos sociales emergentes en oposición al neoliberalismo.          Los efectos de la globalización y la crisis de valores.          La sociedad mexicana y los posibles escenarios en el siglo XXI.</p>		16	<p>González Casanova, Pablo y Saxe Fernández John (coordinadores), El mundo actual: situación y alternativas, México, CIEH-UNAM - Siglo XXI, 1996.          González Gómez, Marco Antonio, La política económica neoliberal en México 1982 – 2000, México, Quinto Sol, 2000. Florescano, Enrique, (coordinador), Mitos mexicanos, México, Taurus, 200</p>
<b>Estrategias (didácticas)</b>	<p>Elaborar un periódico mural          Elaborar un cuadro comparativo          Elaborar un mapa conceptual          Construir un friso cronológico de la etapa          Realizar una investigación de historia oral</p>		<p>Elaborar un periódico histórico          Argumentar, en un debate,          Analizar la caricatura política,          Presentar el trabajo de investigación</p>
<b>Evaluación</b>	<p>Conceptos fundamentales de la unidad          Habilidades          Valores y actitudes</p>		
<b>Relación con otras asignaturas</b>			
No se especifica			
<b>Unidades</b>	4		Temas 18, Aprendizajes 12
<b>Horas totales</b>	64		

Tabla 15. Historia I, Colegio de Bachilleres, 2012

<b>15. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	<b>Historia I. México: de la Independencia al Porfiriato</b> Colegio de Bachilleres, 2012	
<b>Ubicación en el plan de estudios</b> <b>Campo de las Ciencias Sociales</b>	<p><b>Primer semestre</b> Ciencias Sociales I. Análisis de mi Comunidad, Problemas Sociales de mi Comunidad</p> <p><b>Segundo semestre</b> Ciencias Sociales II. Entorno y Proyecto de Vida y Conociendo el Mundo</p> <p><b>Tercer semestre</b> Historia I. México: de la Independencia al Porfiriato</p> <p><b>Cuarto Semestre</b> Historia I. De la Revolución a la Globalización</p> <p><b>Quinto semestre</b> Estructura socioeconómica de México I. Entorno y proyecto de vida</p> <p><b>Sexto semestre</b> Estructura socioeconómica de México II. Conociendo el mundo</p>	<p><b>Áreas de formación específica Ciencias Sociales</b></p> <p>Economía I y II Introducción a la Antropología I y II Sociología I y II</p>
<b>Concepción de la materia</b>	<p>La materia de Historia contribuye al desarrollo de habilidades encaminadas a fortalecer el sentido analítico, reflexivo y crítico de los estudiantes frente a los procesos históricos locales, nacionales e internacionales, participando en la sociedad a la que pertenecen con sentido de respeto, tolerancia y conciencia ciudadana.</p> <p>Los estudiantes deben privilegiar el estudio de la realidad nacional y confrontarla con el contexto internacional, ejercicio académico que le posibilita desarrollar la habilidad de pensar históricamente, que consiste en identificar: la relación pasado-presente, tiempo-espacio, las causas y consecuencias dentro del marco de las grandes transformaciones que en el plano social y cultural ha tenido la nación mexicana; todo ello, con la finalidad de asumirse como individuos conscientes y activos en la construcción de la sociedad en la que vive.</p>	
<b>Objetivos generales de la materia</b>	<p>– Se pretende hacer del proceso de aprendizaje-enseñanza de la historia un ejercicio que promueva la formación integral que articule los conocimientos conceptuales disciplinares, procedimentales, actitudes y valores en un proceso continuo de vinculación entre la teoría con la práctica; la investigación con la acción, en situaciones problemáticas del contexto social.</p> <p>– Para alcanzar una educación de calidad se requiere: la exploración de los conocimientos previos, acción cuyo propósito es reconocer la estructuración del conocimiento que posee el alumno y en su interacción con una situación problema le permitan construir su propio significado de la realidad; la elección de sus propios temas de investigación, para descubrir los diferentes aspectos que están presentes en su contexto social; promover actividades que comprometan a los estudiantes a una postura activa frente a los contenidos curriculares, a través del trabajo colaborativo y participativo en la investigación de temas sociales; estimular en los estudiantes una actitud participativa y de búsqueda de soluciones frente a problemas económicos, políticos y socioculturales significativos; así como, desarrollar el sentido de responsabilidad y fortalecer una actitud propositiva.</p>	
<b>Bloques temáticos</b>		<b>Hrs</b>
<p><b>I. La historia como disciplina científica.</b> El estudiante es capaz de aplicar conceptos, métodos y técnicas de investigación histórica para explicar en forma analítica y crítica su realidad social a partir de los principales acontecimientos de la Historia de México y el mundo.</p>		
<p><b>- Saber (declarativos):</b> Concepto de Historia y diversidad del Objeto Histórico. Categorías históricas: Tiempo-Espacio, Causa-Efecto y Actores Sociales (Sujeto Histórico). La Historiografía y sus interpretaciones: Materialismo Histórico, Positivismo, Historicismo y Escuela de los Anales.</p> <p><b>-Saber hacer (procedimental):</b> Localiza espacial y temporalmente procesos históricos significativos. Obtiene y comenta con juicio crítico información de fuentes históricas. Concluye que la Historia crea y consolida la identidad de una nación. Transfiere saberes a diferentes experiencias de su vida cotidiana. Emplea</p>		

<p>los conceptos y métodos de una corriente de interpretación de la Historia en la realidad social (local, nacional y mundial).</p> <p>- <b>Actitudes y valores:</b> Participa reflexiva y críticamente en su entorno inmediato. Respeta los diferentes puntos de vista con que se interpretan los procesos históricos y su realidad social. Valora el papel de las colectividades y de los individuos en los procesos históricos. Reflexiona sobre la importancia de la utilización del Internet en todos los aspectos de su vida.</p>		
<p><b>Problemática situada:</b>  <b>El Zócalo de la Ciudad de México, ¿es centro de identidad nacional?</b>            En clase, plantear la siguiente pregunta detonadora: ¿Qué es la plaza de la Constitución?, recuperar las respuestas asertivas e inducir a los alumnos hacia la investigación de la problemática situada: El Zócalo de la ciudad de México, ¿Puede considerarse centro de identidad nacional?, la cual tiene como propósito recuperar fragmentos de la historia, para resolverla se deben aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos propios de la Historia que se desarrollan durante el bloque temático y realizar las actividades que se enuncian a continuación: a) responder las preguntas de la problemática, b) realizar una investigación histórica documental, c) presentar por escrito de manera argumentada los resultados obtenidos de la investigación y la solución de la problemática situada y d) exponer los resultados del trabajo final.</p>	10	<p>La bibliografía está dividida por temas:            Enfoque por competencias            Enseñanza de la Historia            Disciplinar            Páginas y sitios web            Museos y recintos            Filmografía y otros</p>
<p><b>II. El proceso de construcción de la nación mexicana (1810-1876).</b> El estudiante es capaz de analizar el proceso de formación del Estado-Nación en México, para comprender su realidad inmediata, nacional e internacional.</p>		
<p>- <b>Saber (declarativos):</b> Los procesos mundiales modernos del siglo XVIII: Revolución Industrial, Independencia de los Estados Unidos y Revolución Francesa. La Guerra de Independencia: causas y consecuencias. Los intentos de crear la Nación Mexicana: Proyectos Liberal y Conservador. Las intervenciones extranjeras y la defensa de la soberanía. La consolidación del liberalismo mexicano y su impacto jurídico-político.</p> <p>- <b>Saber hacer (procedimental):</b> Distingue los factores coyunturales y estructurales del proceso de modernización. Contextualiza a los actores sociales y colectivos en su época. Debate la importancia de los regímenes democráticos y federales hasta la actualidad. Explica las transformaciones geopolíticas a partir del proceso de modernización.</p> <p>- <b>Actitudes y valores:</b> Reconoce la diversidad, igualdad, dignidad y derechos de todas las personas en la actualidad. Reconoce la identidad nacional como resultado del proceso de formación de la nación mexicana. Valora los principios de libertad, democracia y soberanía emanados de la lucha de independencia presentes en el México actual. Asume una postura crítica y reflexiva sobre los procesos históricos que contribuyeron a la formación de la nación mexicana.</p>		
<p><b>Problemática Situada: La educación pública en México, ¿liberal o conservadora?</b>            En clase, plantear la siguiente pregunta detonadora: ¿Por qué actualmente el bachillerato es obligatorio?, recuperar las respuestas asertivas e inducir a los alumnos hacia la investigación de la problemática situada: ¿La educación pública en México, ¿liberal o conservadora?, la cual tiene como propósito comparar la propuesta educativa del proyecto liberal mexicano del siglo XIX con el actual.</p>	13	<p>La bibliografía está dividida por temas:            Enfoque por competencias            Enseñanza de la Historia            Disciplinar            Páginas y sitios web            Museos y recintos            Filmografía y otros</p>
<p><b>III. El porfiriato: modernización y crisis (1876-1910).</b> El estudiante es capaz de analizar los factores coyunturales y estructurales del proyecto de modernización del Porfiriato, para explicar en forma analítica y crítica su realidad social y el papel de México en el contexto mundial.</p>		

<p>- <b>Saber (declarativos):</b> o México ante la industrialización y los grandes adelantos tecnológicos en el mercado económico mundial. o El Estado porfirista. o Economía de enclave en el Porfiriato. o La sociedad porfirista y sus contradicciones. o La cultura porfirista.</p> <p>- <b>Saber hacer (procedimental):</b> Explica las diferencias entre régimen político democrático y autoritario. o Argumenta la importancia de las inversiones extranjeras para el desarrollo económico del país. o Explica las causas y consecuencias de las desigualdades sociales. o Utiliza expresiones culturales para el análisis histórico.</p> <p>- <b>Actitudes y valores:</b> Rechaza los sistemas políticos, económicos y sociales basados en el autoritarismo y la discriminación e injusticia. o Asume una actitud crítica frente a modelos culturales nacionales y extranjeros. o Descubre el arte con un sentido histórico que refuerza la identidad nacional</p>		
<p><b>Problemática situada: ¿Por qué existe aún el correo tradicional, si el email es gratuito y más rápido?</b></p> <p>Plantear la siguiente pregunta detonadora: ¿Cuál es la importancia del código postal?, recuperar las respuestas asertivas e inducir a los alumnos hacia la investigación de la problemática situada, la cual tiene como propósito analizar la importancia de los medios de comunicación como un factor fundamental para la inserción de México en el mundo; para resolverla se deben aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos propios de la Historia que se desarrollan durante el bloque temático</p>	13	<p>La bibliografía está dividida por temas:</p> <p>Enfoque por competencias</p> <p>Enseñanza de la Historia</p> <p>Disciplinar</p> <p>Páginas y sitios web</p> <p>Museos y recintos</p> <p>Filmografía y otros</p>
<p><b>Estrategias (didácticas)</b></p>	<p>Para el desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos, se sugiere la lectura de texto 1. Paul, R. y Elder L. (2003). Cómo leer un párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa, con el fin de orientar la lectura, comprensión y análisis de textos y Paul, R. y Elder L. (2003). Cómo escribir un párrafo. El arte de la escritura sustantiva para apoyar la construcción del proyecto de investigación</p> <p>A partir de la elaboración de su autobiografía resuelven el Andamio 1: Línea del tiempo, en grupo colaborativo se realiza la exposición de las líneas del tiempo.</p> <p>Se solicita a los equipos colaborativos realicen la exposición argumentada de los resultados obtenidos de la investigación y la propuesta de solución que dan a la problemática situada; el profesor debe enfatizar la importancia de la Historia como ciencia que apoya en la comprensión de los procesos sociales actuales.</p>	
<p><b>Evaluación</b></p>	<p>El programa incluye una rúbrica de evaluación por cada bloque temático y se proponen como instrumentos de evaluación para cada bloque líneas de tiempo, cuadro comparativo, trabajo de investigación- exposición, guía de observación, cuestionarios</p> <p>En la evaluación sumativa se deben considerar los aspectos del pensamiento crítico que son: lectura y análisis de textos, identificación y análisis de hipótesis de un autor o autores, comprensión de ideas principales de un texto y comparación de argumentos de diversos autores</p>	
<p><b>Relación con otras asignaturas</b></p> <p>No se especifica</p>		
<p><b>Bloques temáticos</b></p> <p>3</p>		
<p><b>Horas totales</b></p> <p>36</p>		