

PENSAMIENTO CRÍTICO, CURRÍCULUM Y

BACHILLERATO

MEXICANO EN DOCE AÑOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA (1976-1988)

CRITICAL THINKING AND HIGH SCHOOL CURRICULUM IN TWELVE YEARS OF POLITICAL TRANSITION IN MEXICO (1976-1988)

DALIA CAROLINA

ARGÜELLO NEVADO

Texto recibido: 14 de agosto de 2018

Texto aprobado: 23 de octubre de 2018

Resumen:

El presente artículo aborda el periodo de 1976 a 1988 que corresponde a los gobiernos de José López Portillo y Miguel de la Madrid en México, en el que se dio la transición entre el modelo económico conocido como *Desarrollista o Benefactor* al modelo *Neoliberal*. 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.

Palabras clave: pensamiento crítico, currículum, bachillerato, desarrollismo, neoliberalismo.

Abstract

This article addresses the period from 1976 to 1988, which corresponds to the governments of José López Portillo and Miguel de la Madrid and the transition between the Welfare State to the Neoliberal Model. In addition to the international political context, dominated by the beginning of the end of the Cold War, the national policy impacted on the educational guidelines that implied, among other things, a redefinition of the formation of critical thinking in the Mexican high school curriculum.

Keywords: critical thinking, high school curriculum, Welfare State, Neoliberalism.

El siguiente artículo es un breve acercamiento al periodo de 1976 a 1988 en el que se buscó establecer un tronco común para el bachillerato mexicano y que detonó una discusión sobre qué enseñar y cómo a los jóvenes en esa edad escolar. Estos cambios curriculares ocurrieron en medio de la transición al modelo neoliberal en México y de la influencia de las corrientes pedagógicas de Estado Unidos como se mostrará a continuación. El objetivo es explicar los cambios en la educación del nivel medio superior y la formación para el pensamiento crítico desde su especificidad histórica ejemplificados en dos instituciones de la Ciudad de México: El Colegio de Bachilleres y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

El periodo estudiado corresponde a los dos sexenios presidenciales de José López Portillo y Miguel de la Madrid. Estos doce años forman parte de un momento histórico de transición a nivel internacional entre un modelo económico a otro que modificó la relación estado-sociedad y coincidieron con 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 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.

Aunque como toda periodización con fines analíticos puede ser un tanto arbitraria, es posible decir que en México el tránsito del modelo de Estado desarrollista al neoliberal se dio sobre todo durante estos dos sexenios. Esta transición política y económica también significó un periodo de gestación de 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 en estos doce años dieron paso a un discurso educativo cada vez más técnico que buscó la neutralidad política y subestimó las implicaciones sociales de la práctica escolar en un contexto de desigualdad y exclusión. La tarea de formar pensamiento crítico en los jóvenes transitó también por estas vicisitudes ideológicas. El objetivo de este texto es mostrar estas interrelaciones.

Hacia la década de los setenta Harvey (2007), señala que “el modelo económico desarrollista seguido hasta entonces en México y gran parte de Latinoamérica¹ se caracterizó por un Estado intervencionista 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” (p.18). Después de 1970 con el aumento acelerado del desempleo y la inflación, el escaso o nulo crecimiento y la caída precipitosa de los activos, hizo cada vez más evidente que el modelo 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.

En México, el ascenso de la política neoliberal fue producto tanto de su 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 en conjunto con los malos resultados frente a los problemas de la pobreza y la falta de justicia social efectiva. Sumado a lo anterior y con el apoyo de ciertos grupos empresariales se empezó a expandir la idea de que todo aquello administrado por el estado, era arcaico, poco eficiente

1 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. Véase Smith, P. (1997). Cap.3 Ascenso y caída del Estado desarrollista en América Latina. En M., Vellinga, (Coord.) *El cambio del papel del Estado en América Latina* (pp.74-102). México, Siglo XXI.

El periodo de **1976 a 1988** que corresponde a los gobiernos de José López Portillo y Miguel de la Madrid en México, en el que **se dio la transición entre el modelo económico conocido como Desarrollista o Benefactor al modelo Neoliberal.**

te 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 durante este periodo tuvieron también un peso en el desarrollo histórico particular del país. Por un lado, José López Portillo en el periodo de 1976 a 1982 pudo sortear la crisis económica con los recursos nacionales: 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 como consecuencia de la guerra del *Yom Kippur* colocó al país en una condición económica favorable, que hizo que su gobierno considerara innecesaria la ayuda del Fondo Monetario Internacional abandonó el programa de estabilización y rechazó la anexión al GATT, (Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, firmado entre 1986 y 1993 por 123 países) retrasando la apertura de la economía mexicana al libre mercado (Romero, 2009, p.185).

Sin embargo, el gobierno entrante de Miguel de la Madrid de 1982 a 1988 afrontó una crisis de mayor magnitud, en parte resultado de la mala administración anterior, lo cual ocasionó el 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 económi-

ca nacional. Harvey (2007) expresa que: “se llevó a cabo la implementación de las políticas neoliberales durante esta y la siguiente década, fue posible gracias a la llegada de una nueva élite política formada en Estados Unidos bajo la línea de la Escuela de Chicago con una concepción distinta sobre la responsabilidad del Estado frente a la sociedad” (p.28). A partir de entonces, menciona Romero (2009) comenzó la privatización de empresas, la venta de acciones del gobierno, la reducción paulatina del sistema de protección a las importaciones (p.19) y una serie de cambios que incidieron directamente en las políticas educativas para el Nivel Medio Superior.

A pesar de que los gobiernos en estos doce años iniciaron la redefinición de la política pública y el sistema presidencialista de partido único con temple autoritario permaneció fuerte y saludable lo que explica por qué a pesar de que el Estado perdía algunas de sus atribuciones en el ámbito económico, mantuvo la centralización de las decisiones y el control total sobre asuntos de diseño curricular y gestión escolar. Desde la retórica nacionalista que utilizaron ambos presidentes, legitimada desde su autoafirmación como herederos de la Revolución Mexicana, enaltecieron la importancia de la educación pública para el desarrollo del país, pero enfatizaron sobre todo su papel en función del desarrollo económico, la producción y la incorporación del progreso técnico.

Para el Nivel Medio Superior, esto propició cambios curriculares que acentuaron considerablemente su orientación hacia la formación para el trabajo, así como la creación de otras instituciones concebidas como sistemas terminales vinculados directamente con el sistema productivo. Para esto, en el

contexto de la “Alianza para la producción” implementada por José López Portillo y seguida por Miguel de la Madrid, 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 entonces Distrito Federal.

Para adecuar la formación de este nivel de estudios a los requerimientos del mercado laboral y la expectativa productiva del país, pero también para regular y armonizar la diversidad de subsistemas que existían, se buscó que el bachillerato mexicano se consolidara como un nivel educativo integral con identidad y objetivos propios y no solo como un periodo de tránsito entre el nivel básico y el superior. Con este propósito se llevó a cabo el Congreso Nacional de Bachillerato a principios de 1982 en el que se definieron bases conceptuales, objetivos generales y metas para la unificación de la educación media superior a nivel nacional con base en criterios mínimos. A partir de esto, Castrejón (1991) planteó la idea de establecer un tronco común para el bachillerato como una estructura académica flexible que permitiera homologación del sistema (p.2). Sin embargo, a pesar de que en los resolutivos del Congreso se acordó preparar la implementación del tronco común para el mediano plazo con base en la realización de diagnósticos y proyecciones, dos meses después y sin los estudios previos la SEP lo estableció oficialmente como obligatorio, con lo que iniciaron las reformas correspondientes en distintas instituciones.²

En la ciudad de México, el Colegio de Bachilleres fue la primera institución en

implementarlo en su plan y programas de estudio. Para el bachillerato universitario, específicamente en el CCH, este decreto que estableció las bases del tronco común; el cual no fue aceptado normativamente, pero si incentivó una discusión interna sobre la necesidad de elaborar planes y programas de estudio oficiales.³ En ambas instituciones las discusiones en torno a cómo definir las “Orientaciones Básicas” o el tronco común y cómo implementarlos estuvieron permanentemente relacionadas con las pugnas políticas e ideológicas al interior de los grupos de profesores y estudiantiles. Estas disputas reflejan también la gestación de toda una serie de cambios a nivel ideológico y social que se detonaron con la transición de un modelo económico a otro.

El enfoque de las Ciencias Sociales y las Humanidades en el nivel medio superior y superior en la Ciudad de México, adoptó durante los años setenta una visión social del discurso educativo con tintes progresistas, a propósito de la creación de instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana, que presentaron un momento clave en el desarrollo curricular alternativo en México (Díaz-Barriga, 1985, p.19). Esta orientación de planes y programas de

estudio volcados claramente hacia el materialismo histórico también entró en un periodo de transición y cambio visible durante estos doce años, en los que se gestaron los cambios profundos que se materializarían con el cambio de siglo. Es decir, en términos de contenidos, categorías de análisis y bibliografía utilizada la concepción marxista de la historia, así como la ideología de izquierda entre grupos de profesores y estudiantiles predominaron en las instituciones públicas durante casi toda la década de los ochenta.



El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en 1979 abrió nueve Planteles ”

² La cronología del proceso de discusión e implementación del Tronco Común para el Bachillerato fue elaborada como parte de la investigación doctoral de la que forma parte este artículo. Pueden consultarse las Memorias del Congreso Nacional de Bachillerato y los Acuerdos 71 y 77 publicados en el Diario Oficial de la Federación el 24 de mayo de 1982 y 2 de septiembre de 1982 respectivamente.

³ Desde su creación en 1972 el CCH no contó con programas de materia oficiales hasta la Reforma curricular de 1993.

Por lo tanto, la vocación de formación de los alumnos hacia la formación del pensamiento crítico en términos de participación política y conciencia social fue muy vigente y poderosa entre sus respectivas comunidades. Sin embargo, el repliegue paulatino a nivel mundial tanto de la ideología de izquierda vinculada al bloque socialista, como del marxismo como teoría política, así como de la influencia del materialismo histórico en los ámbitos académicos terminó minando en estas posturas al interior de las instituciones y con ello se creó un ambiente propicio para que permearan rápidamente las perspectivas neoliberales y neoconservadoras.

Para 1982, cuando Miguel de la Madrid asumió el poder en medio de una fuerte cri-

sis económica algunos movimientos sindicales, organizaciones sociales y grupos armados seguían vigentes, pero con menos fuerza y respaldo entre la sociedad. Esto no fue condición exclusiva de la izquierda en México, sino de una crisis generalizada y de cambios de equilibrios políticos a nivel internacional, para decirlo de manera sintética, en esta década de los ochenta el mundo occidental revitalizó el pensamiento conservador, en gran medida, gracias a la crisis terminal del bloque socialista.

En el ámbito educativo, 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*

EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, 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



EL ADIOS

LA INICIATIVA DE “VOLVER A LO BÁSICO” SURTIÓ A RAÍZ DE UN DIAGNÓSTICO SOBRE LOS BAJOS NIVELES EDUCATIVOS EN ESTADOS UNIDOS

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. Gardner (1983) considera que estos nuevos básicos “constituyen la mente y el espíritu de nuestra cultura” (p.24), y garantizan la excelencia de la educación, 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.

Por otra parte, la teoría sobre diseño y planeación curricular experimentó cambios más radicales cuando se empezaron a implementar ideas provenientes de la academia estadounidense conocidas en México como *Tecnología educativa*, que pugnan por conducir los procesos educativos con base en la ciencia y en procesos tecnificados que aseguran mayor eficacia y cuantificación de resultados, así como un modelo administrativo objetivo e irrefutable aplicable en distintas instituciones (Gimeno, 1988). Los promotores de esta corriente privilegiaron las formas y los aspectos técnicos por encima del aspecto social y político del proceso educativo,

impulsaron la idea de buscar una evaluación objetiva e inequívoca a través de instrumentos estandarizados y la planeación curricular y la selección de contenidos fueron vistas como actividades neutrales e instrumentales que trascendían intereses y conflictos que por lo tanto eran ajenas a la ideología y al contexto social. En el caso del Colegio de Bachilleres estas ideas llevaron a la creación del Centro de Evaluación y Planeación Académica, que desarrolló la reticulación como estrategia estandarizada para la elaboración de programas de acuerdo con el tronco común establecido por la SEP.

En el currículum del bachillerato estas visiones científicas minaron poco a poco la concepción materialista de la educación dando paso a las interpretaciones cognitivistas centradas en el aprendizaje individual y en las habilidades transversales del pensamiento que tomarían una gran fuerza en el siglo XXI, con lo que se impulsó una vertiente del pensamiento crítico más enfocada al análisis de la información que al cuestionamiento del entorno social, es decir, se privilegió una definición en términos de un conjunto de habilidades como la interpretación, análisis, evaluación e inferencia para la investigación, pero sin el posicionamiento ético contra las condiciones de injusticia ni la búsqueda del cambio de un pensamiento crítico en términos políticos.

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, se normaron 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.

Conforme el discurso educativo se fue ajustando más a la perspectiva de la Sociedad del Conocimiento en el contexto de la globalización, los esfuerzos por centralizar el currículo, homogeneizar los saberes y dar prioridad a la práctica sobre el contenido, la formación para el pensamiento crítico en el bachillerato mexicano diluyó su perspectiva política de formar sujetos sociales comprometidos con su realidad en una mucho más pragmática y eficientista, que en muchos casos termina por reducir los procesos de aprendizaje al dominio de procedimientos técnicos.

Historizar el concepto de pensamiento crítico nos permite comprender cómo ha sido utilizado desde distintas visiones, proyectos y reformas educativas, lo que significa mirar todo acto educativo como acción situada en un tiempo y espacio, por lo tanto multi determinada.

Desde la investigación sobre enseñanza de la Historia estamos lejos aún de clarificar qué es el pensamiento crítico, cómo se expresa en el ámbito escolar, qué tipo de ejercicio crítico se promueve con el conocimiento histórico, o qué tipo de docencia lo favorece más. Sin embargo, se requiere repensar el papel del ejercicio crítico para la formación de las nuevas generaciones, porque además de enseñar a manejar información o cuestionar argumentaciones, la Historia puede ejercitar a los alumnos para cuestionar los criterios de verdad, los juegos de poder en la construcción del conocimiento y las condiciones que permiten imponer un tipo de saberes sobre otros. De nuestra responsabilidad actual como profesores de Historia para la formación del pensamiento crítico aún queda casi todo por decir.

REFERENCIAS:

- Castrejón, J. (1991). *Congreso Nacional de Bachillerato* [versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*. Volumen 20 (77), pp.1-5.
- Carrillo, A. (1979). *Acerca del proceso de revisión, actualización y unificación de los Programas* [versión electrónica]. *Cuadernos del Colegio*. (5), pp.19-22.
- Díaz, A. (1985). *La evolución del discurso curricular en México (1970- 1982)*. [versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. p.15.
- Fuentes, O. (1983). *Educación y política en México*. Ciudad de México, México: Nueva Imagen.
- García, E. (1979). *El Proceso de Revisión y actualización de los programas de estudio*. [versión electrónica]. *Cuadernos del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Pp.11-17.
- Gardner, P. (1983). *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*. Recuperado el 5 de noviembre de 2018 de <https://teachertenture.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>
- Gimeno, J. (1998). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Morata.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Nacionalismo*. Madrid, España: Akal.
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. (2009). *Crecimiento y comercio*. En Bizberg, I, y Meyer L, (Coords.), *Una historia contemporánea de México: Las políticas*. Ciudad de México, México: Océano.
- Smith, H. (1997). *Ascenso y caída del Estado desarrollista en América Latina*. En Vellinga, M., (Coord.): *El cambio del papel del Estado en América Latina*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Vázquez, J. (2005). *Neoliberalismo y Estado benefactor: El caso mexicano*. [versión electrónica]. *Aportes*. Volumen 10 (30), pp. 51-76.
- Villegas, J. (1992) *Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres 1973-1983*. Ciudad de México, México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Tesis de licenciatura en Sociología.



CAMADA