

## **CURRÍCULUM, PENSAMIENTO CRÍTICO Y CONOCIMIENTO SOCIAL EN EL BACHILLERATO LATINOAMERICANO**

**DALIA ARGÜELLO.**

Doctora en Pedagogía para el Universidad Nacional Autónoma de México.  
UNAM. Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

EMAIL: [daliahistoria@gmail.com](mailto:daliahistoria@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0629-9827>

**SEBASTIÁN PLÁ.**

Doctor en Pedagogía para el Universidad Nacional Autónoma de México.  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM).

EMAIL: [sebastianpla@gmail.com](mailto:sebastianpla@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8613-1607>

### **RESUMEN**

Se presenta aquí un estudio comparativo de los usos del pensamiento crítico en los currículos del área de ciencias sociales de bachillerato obligatorio en América Latina. A partir de la oposición entre perspectiva analítica y perspectiva deconstructiva del pensamiento crítico y su relación con cuatro tipos curriculares de la enseñanza de las ciencias sociales: canónico, neoliberal, crítico funcional y contranarrativo, se exponen las semejanzas y las diferencias a lo largo de la región, sobre la función educativa que se le otorga al pensamiento crítico dentro de los contenidos curriculares destinados al conocimiento social. Se resalta, asimismo, su papel en la formación ciudadana y la educación política que subyace en el uso curricular de pensamiento crítico. Es un comparativo, cualitativo y de carácter interpretativo basado en primera instancia en un proceso de codificación de la teoría fundamentada y en un segundo momento en el análisis político del discurso curricular.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico. Enseñanza de las ciencias sociales. Bachillerato.

## **CURRÍCULO, PENSAMENTO CRÍTICO E CONHECIMENTO SOCIAL NO ENSINO MÉDIO LATINO-AMERICANO**

### **RESUMO**

Apresenta-se aqui um estudo comparativo dos usos do pensamento crítico na área de ciências sociais do ensino médio obrigatório na América Latina. A partir da oposição entre perspectiva analítica e perspectiva desconstrutiva do pensamento crítico e sua relação com quatro tipos curriculares de ensino de ciências sociais: canônico, neoliberal, crítico funcional e contranarrativo, as semelhanças e diferenças são expostas em toda a região, sobre a função educativa que é dada ao pensamento crítico dentro dos conteúdos curriculares voltados para o conhecimento social. Da mesma forma, destaca-se o seu papel na formação cidadã e na educação política que fundamenta o uso curricular do pensamento crítico. Trata-se de um caráter comparativo, qualitativo e interpretativo baseado em um primeiro momento em um processo de codificação da teoria fundamentada e em um segundo momento na análise política do discurso curricular.

**Palavras-chave:** Pensamento crítico. Ensino de Ciências Sociais. Bacharelado.

## **CURRICULUM, CRITICAL THINKING AND SOCIAL KNOWLEDGE IN THE LATIN AMERICAN HIGH SCHOOL**

### **ABSTRACT**

We present a comparative study of different uses of critical thinking in the curricula of the compulsory high school social sciences area in Latin America. We interwove two perspectives of critical thinking, analytical and deconstructive, with four curricular types of social science teaching: canonical, neoliberal, critical-functional, and counter-narrative, to identify the similarities and differences throughout the region, on the educational functions that have given to critical thinking within the curricular contents aimed at social knowledge. Likewise, we highlight the role in civic education and political education that underlies the curricular use of critical thinking. It is a comparative, qualitative, and interpretive study based in the first instance on a codification process of the grounded theory and in a second moment on the political analysis of the curricular discourses.

**Keywords:** Critical Thinking. Social Studies. High School.

## INTRODUCCIÓN

Pensamiento crítico es en el discurso educativo contemporáneo uno de esos conceptos que todos dicen poseer. Por eso, todos lo enseñan. El positivismo lo hace a través del método científico, la teoría crítica a través del análisis de las condiciones de dominación y el constructivismo a través de un conjunto de habilidades y esquemas de pensamiento, entre otras maneras de promoverlo. El resultado puede variar desde el aprendizaje de una competencia laboral, desarrollar una herramienta para la ciudadanía informada, hasta un instrumento de lucha por la justicia social. Pero a pesar de estas diferencias, todas las posiciones parecen tener como común denominador cierto elemento analítico y cierta potencialidad libertadora. Por ejemplo, si los alumnos desarrollan el pensamiento crítico serán capaces de discriminar información verdadera de la falsa, habilidad fundamental para una ciudadanía contemporánea amenazada por el bombardeo de *fakenews*. Da autonomía para la libre elección al sujeto. Otros, más políticos, darán al pensamiento crítico una función liberadora de las condiciones de dominación en una sociedad. Emancipa o por lo menos es una condición necesaria para la emancipación. Para unos más, cercanos al mundo del trabajo, el pensamiento crítico es parte del capital humano para desempeñarse con éxito y creatividad en el mercado laboral flexible. Libera del desempleo. Sea como sea, el pensamiento crítico es un contenido educativo que se universaliza cada vez más, junto a otros como los derechos humanos (Ramírez, Suárez y Meyer, 2007), la educación ambiental y, en América Latina las perspectivas de género y la interculturalidad (Plá, en prensa). Este artículo trata sobre este crisol de definiciones curriculares del pensamiento crítico en el bachillerato obligatorio en Latinoamérica.

A diferencia de otros contenidos curriculares relativamente autónomos, como los que pueblan los programas de estudio de matemáticas, biología y geografía, el pensamiento crítico debe atarse a dichas asignaturas para poder subsistir. No se enseña solo ni existe por sí

mismo. Es parte del método científico o del pensar históricamente, por lo que debe enseñarse con ellos y a través de ellos. Esto lo ubica en un lugar paradójico, fuerte y débil a la vez. Es una condición necesaria para alcanzar un pensamiento complejo en, supongamos, biología, pero necesita de esta ciencia para poder ser enseñado. Digámoslo así, sin biología no se puede enseñar el pensamiento crítico en la escuela, pero sin pensamiento crítico no hay pensamiento científico. Por eso, a nuestro parecer, estudiarlo en los currículos para la escolarización obligatoria de manera aislada reduce su comprensión como contenido curricular. Para evitar esto, estudiamos aquí el pensamiento crítico con relación a las diversas asignaturas de conocimiento social ubicadas comúnmente en la región latinoamericana en el área de Ciencias Sociales, aunque en caso como el costarricense se denomina Estudios Sociales. Dichas asignaturas son por lo general Historia, Geografía, Economía, Antropología, Introducción a las Ciencias Sociales, Filosofía y Formación ciudadana, éstas dos últimas en ocasiones ubicadas fuera del área social. Ante esta pluralidad, hemos preferido el término de conocimiento social para referirnos a asignaturas con contenidos que tratan sobre lo social, lo político y lo humanístico (Plá y Rodríguez, 2017).<sup>1</sup> De esta manera, pretendemos estudiar aquí el pensamiento crítico como contenido curricular del área de Ciencias Sociales y de las asignaturas con contenido social en el currículum de bachillerato en América Latina.

Lo anterior nos permitió formular las siguientes preguntas: ¿qué papel juega el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina? ¿Cómo las ciencias sociales en bachillerato configuran las definiciones de pensamiento crítico? ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran en la enseñanza de las ciencias sociales y el pensamiento crítico en el bachillerato latinoamericano? Para responder estas preguntas hemos organizado el presente texto en tres grandes partes. En la primera definimos qué entendemos por currículum, pensamiento crítico y enseñanza de las ciencias sociales, al mismo tiempo que enunciamos los principios metodológicos de nuestra investigación y las principales características de nuestro referente empírico. La segunda parte es una síntesis histórica de las modificaciones que han experimentado los estudios sociales en América Latina y los distintos usos del concepto pensamiento crítico en los currículos de bachillerato de los últimos treinta años. Esta delimitación temporal obedece al proceso global de reforma educativa iniciado en la última década del siglo XX. En la tercera y última parte, presentamos la relación entre pensamiento crítico y enseñanza de las ciencias sociales a partir de cuatro tipos curriculares

---

<sup>1</sup> Por razones de estilo, a lo largo del capítulo hacemos uso indistinto de área de ciencias sociales, estudios sociales, asignaturas destinadas al conocimiento social, a pesar de reconocer sus diferentes orígenes e intenciones.

que hemos venido trabajando con anterioridad (Plá, 2019, en prensa, en proceso editorial): canónico, neoliberal, funcional crítico y contranarrativo. Cerramos con unas conclusiones generales.

El texto presenta, a nuestro parecer, cómo el complejo entramado de las definiciones del pensamiento crítico, como parte de los estudios sociales en el bachillerato latinoamericano, tienen implicaciones más allá de las actividades estrictamente escolares y conciernen a un espacio de lucha sobre el control simbólico y discursivo acerca del desarrollo y el progreso de un país, sobre cómo se entienden las relaciones pasado, presente y futuro, las bases del proyecto de nación y la definición de ciudadanía en los distintos países, por lo que las nociones asociadas al pensamiento crítico están en tensión e incluso en contradicción permanente. Asimismo, estudiar el currículum de bachillerato en América Latina muestra más diversidad que homogeneidad en las formas de prescribir la enseñanza del pensamiento crítico y las ciencias sociales. Sin embargo, las variaciones nacionales no han impedido encontrar a su vez aspectos comunes que demuestran la permanencia de las reformas educativas como un proceso más amplio de universalización de los procesos de escolarización. En ciertas medida, este artículo permite observar procesos globales y manifestaciones locales.

## **APUNTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Lo que se presenta aquí es un estudio cualitativo y de carácter interpretativo. Como centro de dicha metodología está la lectura a profundidad (Plá, 2022). A partir de ella, se establecen relaciones entre lo educativo, lo político, lo económico, lo filosófico, lo cultural, lo histórico y lo epistemológico. Para el presente capítulo nos limitamos a la dimensión curricular de lo educativo, es decir, a la organización de saberes sociales que se consideran valiosos para ser enseñados a los jóvenes. Específicamente, estudiamos qué lugar ocupa el pensamiento crítico en ellos.

También, realizamos un estudio genealógico sobre las condiciones que hicieron posible la emergencia del concepto de pensamiento crítico como una condición y objetivo de la enseñanza. Explicar la influencia del entorno social político y económico en la definición de qué y cómo se enseñan los estudios sociales en el nivel medio superior latinoamericano representa solamente la primera parte del análisis. De manera simultánea, se analiza cómo ha sido la reelaboración conceptual y la resignificación del concepto de pensamiento crítico en los cuatro tipos de programas de estudio. Lo anterior se realiza a partir de la distinción entre

dos grandes corrientes curriculares del pensamiento crítico: la que lo concibe como factor para la transformación social y la que lo entiende como habilidad cognitiva (Argüello, 2020).

El trabajo empírico son los currículos de educación media en las trece naciones que tienen el nivel de escolarización como obligatorio<sup>2</sup>. La selección de planes de estudio se limitó al bachillerato general publicados en la segunda década del siglo XXI, con excepción de Uruguay, dado que la tendencia regional se dirige hacia la generalización del nivel por sobre su especialización (Kamens y Benavot, 2007). De las asignaturas se seleccionaron aquellas con contenido social: estudios o ciencias sociales, filosofía y formación ciudadana, arte y literatura. A pesar de estos límites, el corpus documental sigue siendo inmenso, por lo que inevitablemente sólo podemos presentar, por el momento, una mirada general y comparativa al pensamiento crítico en el área de ciencias sociales.

El análisis de resultados del corpus documental se dio a través de codificación bastante similar a la teoría fundamentada (Flick, 2009). En un inicio, se reconocieron más de quinientos códigos que fueron reorganizados en lo que se podría llamar nueve rubros y tres dimensiones. Una de estas tres grandes dimensiones es ciudadanía, con la que vinculamos pensamiento crítico. Para analizar el pensamiento crítico en el currículum como un elemento común a la formación ciudadana en bachillerato, hicimos tres niveles de análisis: el currículum de educación media superior, los usos y definiciones de pensamiento crítico y los contenidos sociales relacionados a él.<sup>3</sup> Esto permitió acuñar cuatro tipos curriculares de las ciencias sociales en la región y vincularlos con tres formas de pensamiento crítico: canónico-cientificista, neoliberal-analítico, crítico funcional-analítico y contranarrativo-deconstructivo. Se explican cada una de ellas en el tercer apartado del texto.

El concepto de currículum y el campo de estudio curricular ha sido trabajado desde múltiples miradas: como disciplina que estudia cómo gestionar de manera científica a la escuela, como canon cultural o como espacio de disputa ideológica, entre otros. En América Latina hay estudios muy importantes. Un excelente estado del conocimiento sobre estas investigaciones en la región puede verse en el libro de Díaz Barriga y García Garduño (2014). Citar todas las investigaciones aquí es imposible. Con relación a nuestro tema de estudio, hay pocas investigaciones comparativas que incluyan conocimientos sociales en América Latina.

---

<sup>2</sup> La obligatoriedad de la escolarización media superior en América Latina fue así: Venezuela, en 1999, Chile y Perú, en 2003, Argentina, en 2006. Ecuador, en 2008. Bolivia, Brasil y Uruguay, en 2009. República Dominicana y Paraguay, en 2010. Honduras y Costa Rica, en 2011, y México, en 2012. (Siteal, 2019: 3)

<sup>3</sup> Esta parte de la investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de Daniel Rivera Castillo, Montserrat Álvarez Morales y Natalia Mosso Castillo.

Las investigaciones de Cristian Cox son las más relevantes (2014; Cox, Lira y Gazmurri, 2009). Otros estudios comparativos del currículum en ciencias sociales en la región se han centrado en reformas curriculares (Plá, 2014), la justicia social (Plá, 2016) y la historia reciente (Pagés y Marolla, 2017).

Entendemos por currículum un texto compuesto por nociones epistemológicas, de género, de etnia, de edad y de sociedad que representa, en buena medida, un proyecto cultural de una nación o, por lo menos, de la administración política que lo escribió. William Pinar (2004) afirma que es un texto político, histórico, racial, de género e institucional, entre otras características. En cuanto texto, el formato que se presenta es tan importante como lo que dice. En este trabajo nos referimos exclusivamente, dentro de la idea del currículum, a los planes y programas de estudio y a sus niveles de desarrollo dentro de la tecnología del diseño curricular.

En cuanto a la definición de pensamiento crítico existe toda una línea de investigación desde la perspectiva cognitivista basada en autores como James Mc Millan, Mathew Lipman, Robert Ennis y Peter Facione que comparten las premisas del documento “Pensamiento crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa”<sup>4</sup>, relacionados también con investigadores como Robert Swartz, Art Costa y David Perkins creadores del Centro para la Enseñanza del Pensamiento (Center for Teaching Thinking, CTT) de la Universidad de Massachusetts donde se abrió el programa sobre Pensamiento Crítico y Creativo desde los años ochenta.

En esta investigación partimos de la dimensión política de la educación para definir al pensamiento crítico como actividad intelectual que se opone al pensamiento único, que promueve la indagación sobre lo humano dentro de la posibilidad de la transformación del mismo sujeto y de su realidad social (Horkheimer, 2003). En este sentido, asumimos la relación entre el pensar y el actuar, desde la que los sujetos pueden desafiar la injusticia a través de sus palabras, diálogos, luchas y actitudes y donde el ejercicio educativo promueva el cuestionamiento, el debate y la creación (Niño, 2019). Desde una perspectiva pedagógica, implica que dicha noción de pensamiento crítico reconoce las diferencias, la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales de la producción del conocimiento y también del aprendizaje. Incluido en esta ambivalencia e incertidumbre, por supuesto, a la propia definición y a los usos del concepto de pensamiento crítico. Por eso retoma la noción de

---

<sup>4</sup> Este documento fue resultado del Proyecto Delphi de la Asociación Filosófica Americana en 1988 que reunió a especialistas para definir el pensamiento crítico en educación. El resumen ejecutivo puede consultarse en <[https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi\\_Report.pdf](https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf)>

crítica en las ciencias sociales como la posibilidad de evaluar los discursos de verdad, aquellos dispositivos de poder que los sostienen y sus efectos en las relaciones sociales concretas. Finalmente, nuestro posicionamiento se acerca a la vertiente del Pensamiento Crítico Latinoamericano que se ha definido desde tres ejes: el sentir, discernir e imaginar. Sentir frente a las injusticias cotidianas, discernir entendiendo las lógicas sistémicas e imaginar horizontes utópicos y producción de esperanzas (Gallardo, 2011).

## **LA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

En sus diversas manifestaciones, los estudios sociales han tenido presencia en la educación obligatoria latinoamericana desde la fundación de los sistemas educativos nacionales modernos. En la vuelta de los siglos XIX y XX disponer de conocimientos con base científica para la comprensión de los fenómenos sociales fue fundamental para la construcción de los nacionalismos y sus nuevos ciudadanos, que 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 la ciudadanía moderna. La identidad se tornó homogénea y por medio de la centralización monocultural y monolingüe se definió lo que era ser colombiano, argentino o mexicano. Esta identidad estuvo acompañada, en tensión a veces y en armonía en otras, con los procesos de industrialización y con la consolidación del pensamiento científico e ilustrado, donde la crítica, el pensamiento crítico fue, y en buena medida continúa siendo, condición y posibilidad del conocimiento humano. Esto es lo que se ha denominado comúnmente racionalidad occidental moderna (Zermeño, 2010)

La racionalidad científica moderna, basada fundamentalmente en el pensamiento kantiano, explicó aquello que hace posible el conocimiento dentro de una lógica de paulatino progreso, guiado por las leyes de la razón humana. En tanto la razón se postula como un ideal, la crítica surgió entonces como la capacidad de reconocer los límites del conocimiento. Esta línea de pensamiento 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. De esta manera, la razón moderna funcionó también como la promesa de una futura emancipación de los atavismos de la tradición, de la ignorancia y de la servidumbre, que sería posible gracias al establecimiento de estados seculares, el avance del conocimiento científico, así como a la formulación de leyes

que garantizaran la igualdad universal de derechos.

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” (Koselleck, 2012, p. 119).

Las Ciencias Sociales surgidas en este contexto, se han legitimado como forma de entender e intervenir el mundo por medio de las nociones de crítica y emancipación, 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 estas mismas disciplinas han buscado dar elementos y fortalecer acciones hacia el cambio social). Por su parte, los contenidos escolares asociados a estas disciplinas académicas legitiman su base de científicidad y crítica y, con ello, validan su papel en la responsabilidad de la formación ciudadana.

Pero el paso de la crítica al pensamiento crítico en educación no sucedió de manera inmediata y fue hasta la década de los setenta y sobre todo en los ochenta del siglo XX,<sup>5</sup> cuando se inició una expansión generalizada que no se ha detenido. En los sistemas educativos modernos, el concepto de pensamiento crítico surgió junto a la enseñanza del método científico y sobre todo de los estudios sociales o la enseñanza de las ciencias sociales, tanto desde los aspectos cognitivos como políticos, con diferente peso en una u otra vertiente según los distintos momentos históricos. Esta polarización entre lo cognitivo y lo político y sus relativas imbricaciones, marcarán el pensamiento crítico como contenido de las ciencias sociales en los currículos de educación obligatoria en toda América Latina.

Una breve historia de esto puede ser narrada así: a partir de la década de los sesenta del siglo XX, se introdujeron tres elementos en los currículos escolares que, aunque no sin contradicciones ni tensiones, ejercieron una importante influencia. Primero, la llamada “revolución cognitiva” y los estudios de la mente dieron paso a perspectivas interdisciplinarias sobre los aspectos epistemológicos y métodos de enseñanza en función del aprendiz. En especial el pensamiento de Jean Piaget y el aprendizaje por descubrimiento fue relevante en la región latinoamericana. Este movimiento se entrelazó con relativo éxito con

---

<sup>5</sup> Basta ver Ngram para ver el crecimiento exponencial de la aparición del concepto *critical thinking*. La gráfica resultante no cruza variables, por ejemplo, cuando se usa como contenido curricular o como competencia laboral. Sin embargo, si tomamos en cuenta que parte sustantiva de las reformas educativas estuvo inmersa en un conjunto de reformas estructurales y culturales más amplias, se puede pensar que el crecimiento educativo del pensamiento crítico es parte de un proceso nominativo generalizado.



principios pedagógicos de la Escuela Nueva, en especial las propuestas de Celestín Freinet y María Montessori. En segundo término, la tecnología educativa y el “eficientismo” que, de la mano de la United States Agency for International Development (USAID), expandieron la influencia de Hilda Taba y Ralph Tyler por la región (Díaz Barriga and García Garduño, 2014), renovando el pensamiento curricular en la región, a veces en procesos de hibridación teórica y en ocasiones siguiendo la lógica económica imperante, enfocada a la capacitación para la producción y el aumento de competitividad en el mercado internacional, en un contexto que preponderaba la racionalización de las empresas públicas y las labores del estado, entre ellas, las del ámbito educativo. Aquí destaca la pedagogía por objetivos de Benjamin Bloom (1990). El tercer elemento tiene que ver con el contexto internacional de convulsión social y las luchas revolucionarias que favorecieron que el materialismo histórico se difundiera extensamente como método de investigación en las Ciencias Sociales, junto con el marxismo, como bandera para la crítica y la acción política de las izquierdas. Cognición y escuela nueva, tecnología educativa y teoría curricular e impacto de los movimientos de liberación nacional y una fuerte presencia del marxismo marcarán parte importante de los cambios educativos a principios de los sesenta.

En este contexto, parte de los estudios sociales que influyeron en América Latina provenían de una renovación pedagógica de su enseñanza en otros espacios, como *New Social Studies* en Estados Unidos, la *l'éveil* en Francia y por el estudio del medio en España (Pagés y Plá, 2014), lo que permitió combinar la enseñanza de los métodos de la historia y la geografía con una perspectiva crítica y transformativa de la educación popular. Las propuestas pedagógicas y los cambios curriculares en Chile (Turra-Díaz, 2022) siguen esta línea, así como, por ejemplo, en México la reforma educativa de 1970 imprimió a la Historia en el bachillerato un carácter militante y con miras a la emancipación y la transformación (Argüello, 2017). No obstante, lo anterior no debe sobredimensionarse ni llevarnos a asumir que la corriente de crítica para la transformación social fue la dominante en los sistemas educativos de la región. Para la década de los ochenta, tras violentas dictaduras en casi toda la región, la planeación curricular privilegió los aspectos psicológicos del aprendizaje para la selección, ordenación y evaluación de los objetivos, 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 (Gimeno, 1988).

Los años noventa del siglo XX fueron testigo de las reformas educativas en la región

más simultáneas y homogéneas que se tenga registro (Plá, 2014; López, 2007). Esta nueva etapa educativa fue la de los expertos, los organismos internacionales y la globalidad. Con la publicación en 1992 de *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Cepal/Unesco) comenzó un efecto dominó en los sistemas educativos. Las reformas ampliaron los años de escolaridad obligatoria y cambiaron las políticas de gestión; modificaron las condiciones laborales docentes bajo el principio de la profesionalización y la evaluación; y se reformaron los currículos de todos los niveles (Tedesco, 2002). Con estas reformas, se proclamaron nuevas leyes educativas y se unificó el discurso educativo bajo los significantes paraguas de calidad, equidad, inclusión y aprendizaje (Plá, 2018a). En el ámbito curricular, el constructivismo de origen español se convirtió en la base psicológica de los planes y programas de estudio, las competencias ocuparon un lugar protagónico, los derechos humanos se expandieron como contenidos de enseñanza (Ramírez, Suárez and Meyer, 2007) y se incluyeron como contenidos obligatorios a la educación ambiental el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC y la educación ciudadana para siglo XXI (Plá, en proceso editorial).

Por lo general, la enseñanza de las ciencias sociales de la última década del siglo XX compactó las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Cívica en Ciencias Sociales, con excepción de México (Plá, 2014). En segundo lugar, la presencia del constructivismo y su propuesta para el desarrollo y aprendizaje del tiempo histórico o el espacio geográfico, así como la reducción de contenidos fueron relevantes (Plá, 2011). Bajo estos principios, los personajes históricos redujeron su protagonismo. Fueron currículos del fin de la historia (Plá, 2012), donde la democracia liberal y el capitalismo financiero ocuparon los papeles estelares en los programas de estudio. Las habilidades cognitivas se fueron amalgamando en aquello que se define como la forma de pensar profesional o científica (Plá, 2014). El civismo se metamorfoseó en formación ética sin política (Plá, 2018b). Estas propuestas son vigentes en Chile, México y Perú.

El siglo XXI trajo vientos de izquierda en la región con el chavismo en Venezuela, Movimiento al Socialismo (MAS) en Bolivia, Néstor Kirchner en Argentina, el Frente Amplio en Uruguay y los gobiernos de Rafael Correa en Ecuador y Luz Ignacio Lula de Silva en Brasil. Sin menoscabar los particularismos nacionales, muchos de estos países rediseñaron su currículos en oposición directa a lo que denominaron las reformas educativas neoliberales de los años noventa. Argentina y Uruguay hicieron nuevas leyes educativas en 2006 y transformaron la enseñanza de las ciencias sociales. Bolivia, con la *Ley de la educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"* en 2010 y Ecuador con la *Ley orgánica de educación*

*intercultural* en 2011, también entraron en el ciclo de reformas. Brasil, a pesar de hacer cambios importantes para los estudios sociales en educación básica, como la inclusión de la enseñanza de la historia afrobrasileña con la *Lei Federal 10.639/2003* de 2003, dieron continuidad a los parámetros curriculares nacionales de 1996. Podemos decir, que los cambios se dieron en cascada.

En Bolivia, se crearon otras maneras de organización curricular distantes de las áreas tradicionales del currículum ilustrado. En Ecuador, la población indígena y afroecuatoriana cobraron presencia, se reconocieron los saberes originarios y se declaró al colonialismo y al capitalismo como males a extirpar. Estos casos, junto como los programas de estudio argentinos y venezolanos, conciben a la enseñanza de las ciencias sociales como educación política. En contraste, Uruguay es particular, pues recuperó en 2006 su larga tradición canónica occidental de asignaturas a imagen y semejanza de las disciplinas en educación superior.

Con respecto al pensamiento crítico, la dimensión política dejó paso a la dimensión cognitiva, analítica. En 1994 Richard Paul y Linda Elder crearon la *Fundación para el Pensamiento Crítico* que amplió rápidamente su influencia en la investigación educativa en América Latina<sup>6</sup> acuñando una definición del concepto como un 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 someterlas a estándares intelectuales, por lo que supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso (Paul y Elder, 2003).

Desde esta perspectiva, existen “Estándares Intelectuales Universales” (Paul y Elder, 2003). Pensar críticamente implica aprender a pensar bien, reestructurar el pensamiento después de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva. Un pensador crítico ideal sería aquel que se conduzca a partir de la imparcialidad, el valor intelectual y la confianza en la razón. Esta visión conlleva la idea de que existe una razón universal y una neutralidad deseable en todo conocimiento. Reconocer que hay una “mejor” manera de pensar significa que el aprendizaje depende sobre todo de dominar procedimientos adecuados para adquirir de manera más eficiente 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

---

<sup>6</sup> Linda Elder y Richar Paul han dictado cursos en Universidades de Estados Unidos y otros países europeos por más de 20 años. 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.

conocimientos asequibles para todo aquel que se prepare para ello.

En oposición a esta postura, desde la teoría crítica, Joe Kincheloe (2004) defendió la existencia y pertinencia de un pensamiento posformal, aludiendo a un movimiento de ruptura con respecto al pensamiento moderno basado en la univocidad y los universales, y apelando a una teoría cognitiva sociopolítica que comprenda la manera en que el mundo que nos rodea forma nuestra subjetividad y promueva el pensamiento crítico como un acto de resistencia y contra hegemónico.

En el ámbito educativo la Pedagogía Crítica posicionó al pensamiento crítico como elemento para cambiar la realidad. Esta corriente, que surgió en universidades estadounidenses relacionada con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, fue difundida ampliamente en América Latina por medio de autores como Henry Giroux (1990, 1992), Michel Apple (1987,1997) y la obra de Paulo Freire.<sup>7</sup>

Esta perspectiva, cuestiona los modelos cognitivistas que abstraen los procesos de aprendizaje de los contextos y los sujetos en los que ocurren y se oponen 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, y no solo para el dominio de las habilidades técnicas que son priorizadas por la lógica del mercado (Giroux, 1997).

En los currículos latinoamericanos de estudios sociales es posible encontrar ambas posturas y en ocasiones, se mezclan de manera ambigua y contradictoria. Aunque se recuperan propuestas de la pedagogía crítica y se enfatiza el papel de la educación para cuestionar el entorno y transformarlo, los programas de estudio no necesariamente aclaran cómo estimularlo más allá de un posicionamiento ideológico. En otras palabras, no se cuestiona si el aprendizaje histórico y social deriva en un ejercicio crítico específico, sino que se aborda como una habilidad cognitiva que puede ser transferida a cualquier otro ámbito académico o cotidiano. Esto se desarrollará más extensamente en el siguiente apartado.

## **PENSAMIENTO CRÍTICO Y ESTUDIOS SOCIALES EN EL CURRÍCULUM**

---

<sup>7</sup> La proximidad entre teoría crítica y pensamiento crítico ha generado una serie de confusiones comunes (Ross, 2007; Burbules, N. C., & Berk, 1999) Baste con mencionar aquí que aunque la teoría crítica implica un pensamiento crítico, la primera hace referencia a un conjunto de teorías políticas, filosóficas, comunicacionales y psicoanalíticas, mientras que el segundo hace referencia a la habilidad cognitiva o al ejercicio intelectual de analizar y pensar una realidad. En este sentido, la teoría crítica tiene entre sus componentes una definición de pensamiento crítico, pero el pensamiento crítico no se reduce a la teoría crítica.

La diversidad curricular del área de ciencias sociales en los bachilleratos latinoamericanos no impide ver ciertos aspectos comunes, en especial, si tomamos algunos criterios analíticos como la formación ciudadanía, la idea de conocimiento social y la propia tecnología curricular utilizada. Aquí, como hemos expuesto en el apartado de metodología, exponemos los cuatro tipos de currículos identificados, es decir, canónico, neoliberal, crítico funcional y contranarrativo y se tejen con formas de concebir el pensamiento crítico: científicista, analítico y deconstructivo. Como se podrá observar, hay relativa concordancia entre formas curriculares y de pensamiento crítico, quedando los grupos en canónico-científicista, neoliberal-analítico, crítico funcional-analítico deconstructivo y contranarrativo-deconstructivo. Sin embargo, vale la pena aclarar una vez más, que lo que se presenta aquí no son tipos fijos, sino exploraciones comparativas para comprender las manifestaciones de fenómenos educativos globales en las realidades curriculares de la región latinoamericana y sus particularidades nacionales. De la misma manera, por motivo de espacio, no incluimos puntualmente análisis de todos los países, sino aquellos ejemplos que nos han parecido más representativos, como puede ser Uruguay para el canónico-científicista, Ecuador para el crítico funcional-analítico, o Bolivia para el contranarrativo-deconstructivo.

### **Canónico- científicista**

Este tipo de currículo responde al canon filosófico occidental y representa la permanencia de la visión del enciclopedismo ilustrado. Los estudios sociales están vinculados al nacionalismo, aquel que, desde el siglo XIX exaltó la homogeneización cultural y racial y legitimó el conocimiento científico de base empirista como el único válido para ser enseñado en las escuelas. Un ejemplo de este tipo de currículo se encuentra en el bachillerato uruguayo, que está organizado con un estricto enfoque disciplinar de larga tradición en los liceos de ese país. En este sistema educativo, la historia de la filosofía y de la literatura forman un sujeto culto, con remembranzas al hombre liberal del siglo XIX y renuncia a tecnologías curriculares contemporáneas que puntualizan cada una de las habilidades de pensamiento, por lo que éstas aparecen de manera genérica. De manera parecida, en el currículo de Honduras se habla de fomentar valores universales y hay poco peso al desarrollo de habilidades cognitivas (SE. Honduras, 2014). En este aspecto, la forma canónica es uno de los pocos currículos que defiende el saber por el saber, sin utilidad laboral, política o personal representado en la actualidad por conceptos como competencias para el pensamiento flexible y el trabajo en equipo entre otros.

En el currículum uruguayo, aparece el modelo canónico- científico porque define al pensamiento crítico como una ciencia que contribuye a la formación de los ciudadanos. Se encuentra principalmente en las asignaturas de Arte, Literatura; Historia, Filosofía y todas las relacionadas a Economía. Se habla de “capacitar” en el desarrollo de habilidades críticas y de un “juicio crítico” que supone actuar con independencia de criterio, desarrollando actitudes de respeto, valoración hacia el otro y hacia otras culturas, así como manifestar y actuar con solidaridad y cooperación. A esto, se le suma una visión muy disciplinar, como en filosofía que entiende por la función docente y la enseñanza de una reflexión crítica como una acción que permite “potenciar las instancias de coordinación promoviendo enfoques epistemológicos en todas las asignaturas: explicitando la pregunta por el estatuto de cada disciplina, la reflexión "crítica" sobre su sintaxis -es decir, los tipos de enunciados que conforman el discurso-, las formas propias de justificación del conocimiento, la estructura lógica de las teorías, etc.” (CES. Uruguay, 2006; 1). Esta concepción parte de la organización disciplinar del currículum heredada del pensamiento ilustrado. El pensamiento crítico de tipo canónico-cientificista encuentra sus raíces en la filosofía kantiana, en la confianza en la razón humana y la acumulación de conocimiento en línea progresiva, donde no se deja espacio para el cuestionamiento de los paradigmas dominantes ni la historización de la racionalidad hegemónica del canon ilustrado.

### **Neoliberal- analítico**

Los gobiernos neoliberales en la región reformaron el currículum a partir de los años noventa y sus productos todavía son predominantes. Los podemos ver aún vigentes en países como Perú, Chile, Costa Rica, Paraguay, República Dominicana y México, aunque con ciertos matices que los distinguen unos de otros.

Este tipo de currículum mantienen mayoritariamente un relato lineal y monocultural, con un predominio de la historia contemporánea enfocada en el liberalismo y la democracia. En términos de la formación ciudadana, el cambio ha sido notable, pues se pasó de un civismo basado en la memorización de leyes y comportamientos morales a una formación que privilegia la formación ética del sujeto por sobre la formación política. En Chile la ciudadanía ocupa un lugar de privilegio sobre el resto de las asignaturas sociales (ME. Chile, 2019) y en Costa Rica el currículum en su conjunto tiene la finalidad de educar para la ciudadanía (MEP, 2016). En Brasil (2018), República Dominicana (2017) y Perú (2016), la enseñanza cívica se complementa con asignaturas de religión. También hay una notable presencia de la

ciudadanía global, planetaria o mundial, como en los casos de Chile (2019), México (2018) y Costa Rica (2016).

Este modelo curricular puede comprenderse mejor a la luz del contexto histórico de un avance en la investigación científica especializada; la introducción masiva de la tecnología en todos los ámbitos de la vida y la circulación del conocimiento a escala global que impactó en los sistemas escolares con la introducción del enfoque por competencias a principios del tercer milenio, bajo los imperativos directos de la innovación tecnológica y la competencia empresarial y laboral. La configuración de este modelo organizativo, que se ha denominado Economía del Conocimiento<sup>8</sup>, está basada en el uso capitalista del conocimiento que se convierte en información y el uso de la información como insumo y fuente de productividad que incrementa el valor de uso de los bienes.

Para los estudios sociales 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 instrumental. El currículum neoliberal recupera un tipo de conductismo de estímulo- respuesta, o de manera más contemporánea, de un *input-output* en el que implementa una didáctica lineal de habilidades esquemática que dan como resultado un conjunto complejo: pensar críticamente. En la asignatura de Historia, por ejemplo, es notable una progresiva despolitización del discurso, en el sentido en que se dejaron de usar conceptos surgidos desde las ciencias sociales que describen formas de dominación, desigualdad social o jerarquías sociales entre otros, para dar paso a unos contenidos más descriptivos que simplifican la realidad social, además de que disminuyeron los contenidos teóricos y los temas de historia reciente.

A partir de los lineamientos difundidos por la OCDE en los documentos del proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencie*)<sup>9</sup> de 1997, el pensamiento crítico fue posicionándose como un concepto central de las reformas educativas al definirlo como habilidad para manejar la información, resaltando el aspecto analítico y la función del conocimiento para la libertad individual en un contexto democrático liberal.

---

<sup>8</sup> De acuerdo con Miguel Ángel Rivera, (2007, 57) “Economía del conocimiento” se define como 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, es decir, el uso capitalista del conocimiento a partir del procesamiento de la información como principal fuente de incremento de la productividad.

<sup>9</sup> El Proyecto *Definition and Selection of Competencie* tuvo como objetivo servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y la medición internacional del nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, se convirtió en un marco relevante para las políticas educativas de los países miembros de la OCDE. *The definition and selection of key Competencies. Executive Summary*, DeSeCo Project, 2005.

En el currículo chileno se ve claramente la predominancia del aspecto analítico cuando se afirma que

el pensamiento crítico permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello. También favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información (ME. Chile, 2019; 25)

En Costa Rica, por su parte, se sostiene que el pensamiento crítico es la habilidad para mejorar la calidad del pensamiento y apropiarse de las estructuras cognitivas aceptadas universalmente (claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, importancia) (MEP, 2016; 30). Esta misma línea siguió México, en el marco de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, cuando se estableció al pensamiento crítico como competencia genérica para el perfil de egreso. 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 (SEP, 2008)

Desde esta visión neoliberal y analítica al concluir su educación obligatoria en estos países, un joven que aprenda a pensar críticamente será además un ciudadano global y comprometido capaz de tomar decisiones sobre los asuntos públicos de manera informada; un trabajador competitivo capaz de desempeñarse con éxito en un mercado laboral flexible; y un sujeto emocionalmente inteligente.

### **Crítico funcional-analítico deconstructivo**

En esta categoría ubicamos a los currículos que imbrican las dos o más perspectivas curriculares pedagógicas, produciendo en ocasiones algunas ocasiones resultados novedosos, en otras paradojas y, en una más, llanas y plenas contradicciones curriculares. Son planes y programas de estudios que muestran con nitidez un proceso histórico de superposición de estratos políticos, técnicos y escolares. En la primera capa, tenemos unos estudios sociales que conservan su función de construir metarrelatos para fomentar identidades nacionales. Sobre esta capa, se construyó un novel sentido narrativo. El nuevo imaginario nacional es multicultural, plurilingüe, feminista, anticapitalista y decolonial. A su vez, se suma la didáctica constructivista de procedencia española que promueve el desarrollo de habilidades



por sobre la enseñanza de contenidos específicos del pasado o la realidad social. Pero la trama curricular está tejida por la más avanzada tecnología de control curricular, que prescribe el orden, el enfoque, la forma de enseñanza y, sobre todo, la evaluación de cada contenido, competencia y aprendizaje.

Los diseños curriculares de Brasil y Ecuador caben en esta categoría puesto que ambos presentan contenidos interculturales e interpretaciones históricas que se aproximan a posicionamientos decoloniales que cuestionan las relaciones de poder y discriminación, pero lo hacen en un formato muy evolucionado de tecnología curricular. Aún así tienen diferencias, pues el brasilero, tras el giro brusco hacia la derecha en el país, matizó de manera relevante el carácter contranarrativo e impulso con fuerza la tecnología curricular de control.

Por su parte, Ecuador es el ejemplo más paradigmático de este tipo de currículum de ciencias sociales en la educación media superior de América Latina, pues conjunta una potente tecnología curricular heredera de la administración científica del currículum, ubica a la interculturalidad como contenido transversal para la formación ciudadana y del trabajador y basa sus principios de justicia social en acciones potencialmente transformativas para las relaciones étnicas dentro del país (Plá, 2016). Además, el currículo ecuatoriano abreva de la tradición marxista (ME. Ecuador, 2016; 349), de ahí que conceptos como modos de producción, herramientas, conciencia social y trabajo son considerados básicos para una enseñanza de los estudios sociales para la justicia social y la transformación con base en la crítica al eurocentrismo y la denuncia de los efectos devastadores del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. En congruencia con esto, se promueve un pensamiento crítico que propicie en el estudiante el cuestionamiento de su propio sistema de creencias, para que llegue a construir sus propias ideas y adopte una posición adecuada sobre los problemas del mundo (ME. Ecuador, 2016; 10).

Sin embargo, en la práctica, el currículum ecuatoriano es sumamente técnico, escrito en un lenguaje complejo que abusa de códigos, está basado en objetivos que llegan a ser demasiado rígidos, de difícil aplicación en el aula y con énfasis en la evaluación estandarizada como eje de toda la práctica educativa. Esto genera una ambivalencia significativa para la enseñanza de las ciencias sociales ya que, por un lado, promueven visiones contra hegemónicas e inclusivas pero, por otro, restringen la autonomía de docentes y estudiantes y limitan el ejercicio de aprendizaje situado, por lo que terminan ajustándose a las propuestas de las reformas globales que se centran en los aspectos intrasubjetivos de la cognición. Consideran menos las condiciones socioculturales que posibilitan todo acto de conocimiento

y sin este contexto, se “despolitiza” la enseñanza de las ciencias sociales. En un currículum, entendido como un texto, la forma es fondo.

La investigación sobre pensamiento crítico en el bachillerato mexicano, aunque aún es incipiente,<sup>10</sup> ha mostrado que, aunque en los programas de estudio se planteen objetivos hacia una educación emancipadora, estos no pueden llevarse a la práctica ni ser congruentes con la formación de jóvenes que se asuman como agentes de cambio si las circunstancias institucionales y normativas no son adecuadas (Argüello, 2020).

Cuando las condiciones laborales y burocráticas minaron los espacios de organización, actualización y capacitación docentes, también se vio afectada la producción teórica al interior de las instituciones, la elaboración de materiales propios y la capacidad de planeación colegiada con perspectiva interdisciplinaria. Si afirmamos que la perspectiva crítica de un currículo tiene que ver con la capacidad de agencia de los profesores en su diseño y aplicación, así como de su preparación, no sólo en técnicas didácticas, sino también en sus áreas de conocimiento (Torres 2001, 2009), el currículum ecuatoriano camina en sentido inverso. Es por esta razón que la categoría crítico funcional alude a una contradicción entre lo que se enuncia y la forma como pretende llevarse a cabo, entre el discurso político y su conversión curricular.

En las últimas décadas la mayoría de los programas de estudio para el área de ciencias sociales han modificado sus contenidos agregando nuevos elementos y personajes, como las mujeres, las minorías étnicas, o enfoques culturales sobre el patrimonio y la multiculturalidad. Sin embargo, al no cuestionar las bases epistemológicas de los metarrelatos o las relaciones de poder implícitas en la producción y difusión del conocimiento, la crítica termina siendo solo un elemento retórico (Argüello, Guajardo, 2022). En estos diseños curriculares, implícitamente se asume 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.

### **Contranarrativo- deconstructivo**

Los tres currículos ubicados en este tipo se escribieron deliberadamente en contra de la narrativa educativa de la última década del siglo XX. Venezuela lo hace desde el chavismo,

---

<sup>10</sup> En México, la investigación sobre pensamiento crítico y bachillerato se ha desarrollado sobre todo en tesis e investigaciones de grado en las principales instituciones de formación docente como la Universidad Pedagógica Nacional, las Escuelas Normales y Superiores y distintos programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México como la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS).

Argentina desde el kirschismo y Bolivia desde el MAS. Son distintos entre sí, pero comparten algunos principios políticos básicos. Todos valoran a los saberes originarios, promueven perspectivas de género, identifican negativamente al capitalismo, dan peso a la historia del colonialismo y los tres tienen miradas latinoamericanas. Finalmente, los tres consideran la educación y la formación del ciudadano como acciones transformativas que ayudarán a revertir los años o siglos de dominación.

El currículo boliviano es un ejemplo muy claro de la postura contranarrativa y de crítica deconstructiva, puesto que entrelaza la preparación escolar con la organización social que se requiere para la construcción de una sociedad más justa:

En la revolución democrática y cultural la educación sociocomunitaria productiva contribuye a la consolidación del Estado Plurinacional a través de la formación integral y holística de mujeres y hombres con pensamiento crítico, acción transformadora, propositiva y con valores sociocomunitarios, coadyuvando al cambio de esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadoras, a través del establecimiento del diálogo intercultural entre los pueblos y naciones indígena originario campesinos, comunidades interculturales, afroboliviana y el mundo (ME, Bolivia, 2012; 46).

Desde este planteamiento el pensamiento crítico no es solo una habilidad cognitiva para el manejo de la información, sino que implica una capacidad de cuestionar las bases políticas e ideológicas de aquellas ideas que se han naturalizado, de deconstruir el pensamiento impuesto identificando el papel intersubjetivo del conocimiento, dentro del proceso histórico social que lo hace posible. El currículo de Bolivia lo define como la capacidad de abstraer, entender, emitir juicios, elaborar propuestas, construir estructuras discursivas, resignificar y crear nuevos conceptos, con la capacidad de leer la realidad a partir del análisis que hagamos de ella, desde un posicionamiento ideológico-político que hoy se denomina geopolítica del conocimiento (ME, Bolivia, 2012b; 13). Por su parte, en Argentina se habla del pensamiento crítico latinoamericano como una forma de aproximación al concepto de colonialidad que cuestiona los saberes, modos de pensar, prácticas, valores e instituciones heredados de la modernidad (ME, Argentina, 2012; 15).

Los cambios en los tres países mencionados responden también a la producción académica latinoamericana que en las últimas décadas se ha enfocado en estudios decoloniales, así como proyectos de pedagogías alternativas y nuevos campos interdisciplinarios para tratar asuntos 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 (Medina y Baronnet, 2016).

Lo que muestran los ejemplos de estos países es que en las ciencias sociales de estos bachilleratos latinoamericanos el pensamiento crítico asume una orientación ética y moral que responde a acuerdos subyacentes en la sociedad sobre aspectos como la democracia, lo bueno, lo normal y lo deseable, entre otros. Por esto, el ejercicio de la crítica tendría que centrarse en aquellos regímenes de verdad en los que descansan los saberes disciplinares, la noción de Historia que promueven y la moralidad que difunden. En este sentido, la formación de pensamiento crítico en la escuela puede ser la posibilidad de hacer visible no solo la verdad sobre el pasado y la sociedad, sino las reglas para decir esa verdad y situar al conocimiento social en su calidad de producto cultural e histórico.

## **CONCLUSIONES**

El estudio comparativo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales para la educación media en Latinoamérica muestra discrepancias importantes entre las naciones que tienen que ver con posturas divergentes acerca de la función social del conocimiento y el papel crítico de la educación. Se pueden ver diferencias en la relevancia que se le otorga a ciertos personajes y procesos históricos desde la democracia, el liberalismo y la globalización o del colonialismo, la dominación y la desigualdad. La presencia de sujetos como los trabajadores, los movimientos sociales y las mujeres varían en profundidad e interpretación, así como la inclusión de saberes originarios que se combinan o mantienen invisibilizados frente al discurso escolar moderno. Estas diferenciaciones también tienen que ver con el peso que se le da al desarrollo de habilidades cognitivas por sobre el contenido disciplinar, así como por la perspectiva de pensamiento crítico en las que se pueden ubicar dos grandes tendencias, que interactúan y se mezclan de diferentes formas.

En un sentido, el pensamiento crítico para la transformación social concibe a la escuela como institución social determinada históricamente y atravesada por relaciones de poder. El conocimiento crítico busca contribuir a cambiar las condiciones de injusticia, opresión y explotación desde la formación de sujetos comprometidos socialmente. En otro sentido, el pensamiento crítico como habilidad cognitiva pone énfasis en los aspectos operativos e intrapsicológicos del individuo y llega a postular criterios de razón, verdad y

legitimidad abstractos y generalizables. Al respecto, los programas de estudio y otros materiales didácticos de los distintos países aluden a ambas visiones de maneras más o menos congruentes, aunque el análisis de cómo se fomenta el pensamiento crítico depende no solo de los contenidos, sino de toda la dinámica escolar e institucional. Por lo menos en lo que analizamos aquí, el currículum pensado, no vivido (Furlan, 1998).

La investigación ha mostrado que, aún con matices, todos los programas estudiados pretenden formar en una ciudadanía activa y defensora de los derechos humanos. El modelo canónico se enlaza en la tradición, y en cierta medida se asemeja al neoliberal en tanto ambos mantienen lealtad a un paradigma epistemológico, aunque se alejan en la concepción del modelo socio económico de corte neoliberal que ha mostrado efectos negativos para la convivencia democrática y la preservación de la vida. Por otro lado, la postura crítica funcional no brinda elementos suficientes para que los estudiantes utilicen su conocimiento para comprender su realidad social e incidir en ella, en tanto el currículum se concibe como un mecanismo de control y vigilancia de lo que sucede dentro del aula y la escuela. Por último, los modelos contranarrativos promueven un pensamiento crítico deconstructivo, aunque en ocasiones lo hacen con una enseñanza de las ciencias sociales demasiado cerradas en lo local (Plá, 2106).

Desde la perspectiva hegemónica actual, en el que ya no se concibe la emancipación social como utopía, sino que ofrece el ejercicio individual de libertades, parece urgente recuperar su dimensión transformadora y entenderlo como capacidad auto reflexiva, actitud activa, creativa responsable ante el mundo y en la lucha por el bien común. Fomentar pensadores críticos en la escuela no es sólo 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” (Foucault, 1995). Y esa es, sin duda, una de las funciones sustantivas de la enseñanza de las ciencias sociales en bachillerato.

## REFERENCIAS

APPLE, M. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós, 1987.

APPLE, M. **Ideología y currículo**. Madrid: Akal, 1991.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Filosofía. Formación Ética y Ciudadana.** 2012.

ARGÜELLO, D. **¿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.** 2020. 297 p. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.

ARGÜELLO, D. Cuando la clase de historia se volvió militante: La emergencia del discurso crítico en la didáctica pos 68. **Caminos de la Enseñanza de la Historia, Memorias del VII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia,** Universidad Autónoma de Querétaro, p. 487- 503, 2017.

ARGÜELLO, D.; GUAJARDO, C. Paradojas entre las políticas educativas recientes y el discurso histórico de los libros de texto en torno a la diversidad cultural en México. En: PLÁ, S.; TURRA-DÍAZ, O. (Coords.), **Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile.** México: IISUE-UNAM, 2022.

BLOOM, B. **Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales.** Buenos Aires: El Ateneo, 1990.

BOLIVIA. Ministerio de Educación (ME). **Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Programas de Estudio. Primero a sexto año de escolaridad.** 2014.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. (ME) **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, Currículo Subsistema de Educación Regular.** 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.

BURBULES, N. C.; BERK, R., Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. En POPKEWITZ T. S.; FENDLER, L. (Eds.), **Critical theories in education.** New York: Routledge, 1999.

CHILE. Ministerio de Educación (ME). **Bases Curriculares 3º y 4º medio.** 2019.

COSTA RICA. Ministerio de Educación Pública (MEP). **Programas de estudio de Estudios Sociales. Tercer ciclo de la Educación General Básica y educación Diversificada.** 2016.

COX, C. **Educación ciudadana en América Latina. Prioridades de los currículos escolares.** Génova: Unesco, 2014.

COX, C.; ROBINSON, R.; GAZMURRI, R. Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. En SCHWARTZMAN S.; COX C., **Políticas educacionales y cohesión social en América Latina,** Santiago de Chile y Sao Paulo: Uqbar Editores, Elsevier, 2009. p. 231-288.

CRITICALTHINKING.ORG Disponible en  
<<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>>  
Consultado el 14 dic. 2021.

DÍAZ BARRIGA, Á.; GARCÍA GARDUÑO J. **Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países.** Buenos Aires: Miño Dávila, Universidad de Tlaxcala, 2014.

ECUADOR. Ministerio de Educación. **Bachillerato General Unificado.** 2016.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research.** London: Sage, 2009.

FOUCAULT, M. ¿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>. Consultado el 14 dic. 2021.

FURLAN, A. **Currículum e institución.** Morelia: Imced, 1998.

GALLARDO, H. **Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias.** Montevideo: Trilce, 2011.

GIMENO S. **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia.** Madrid: Morata, 1988.

GIROUX, H. La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: MCLAREN P., **Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna.** Barcelona: Paidós, 1997.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Paidós, 1990.

GIROUX, H. **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición.** México: Siglo XXI, 1992.

HONDURAS. Secretaría de Educación. **Plan de estudios y programas curriculares. Bachillerato en Ciencias y Humanidades (BCH),** 2014.

HORKHEIMER M. **Teoría crítica.** Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

KAMENS, D. Y BENAVIDOT A. "World Models of Secondary Education, 1960—2000". En BENAVIDOT A., BRASLAVSKY C. Y TRUONG N. **School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education.** Dordrech: Springer, 2007. p. 135-155.

KINCHELOE, J. Fundamentos de una psicología educativa democrática. En KINCHELOE J.; STEINBERG S.; VILLAVARDE E. (comps.) **Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje.** Madrid: Morata, 2004.

KOSELLECK, R. **Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués.** Madrid: Trotta, Universidad Autónoma de Madrid, 2007.

LÓPEZ, N. **Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región.** Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Campaña Latinoamericana por el Derecho de la Educación, 2007.

MEDINA P., BARONNET, B. Estudios Culturales. Retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales. En DUCOING P. (coord.) **La investigación en educación: epistemologías y metodologías.** México: AFIRSE, Plazay Valdés, 2016.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP). **Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.** DOF, 21 de octubre, 2014.

NIÑO, Y. Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. En **Pedagogía y Saberes**, n. 51, p.133-144, 2019.

OCDE, **The definition and selection of key Competencies. Executive Summary.** DeSeCo Project, 2005.

PAGÉS, J.; MAROLLA, J. La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En **Historia y memoria**, n.17, p.153-184, 2018.

PAGÉS, J.; PLÁ, S. 2014. “Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina”. En PLÁ, S.; PAGÉS, J. (coords.), **La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina.** México: Universidad Pedagógica Nacional, Bonilla Artigas, 2014. p. 13-38.

PAUL R.; ELDER L. **La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas**, 2003. Disponible en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>, Consultado el 14 dic. 2021.

PERÚ. Ministerio de Educación. **Programa curricular de educación secundaria.** 2016.

PINAR, W. **What is curriculum theory?** Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

PLÁ, S. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, n. 71, p. 53-77, 2016.

PLÁ, S. **Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad.** México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018a.

PLÁ, S. Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum. En **Ensin em Re-vista**, vol, 26, n. Especial, p. 958-984, 2019.

PLÁ, S. **Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay.** México: Universidad Iberoamericana, 2014.



PLÁ, S. Interculturalidades prescriptivas y currículum en América Latina. En ROSA, C. y GALLARDO, A. L. (coords.) **Epistemologías indígenas y educación intercultural**. México: IISUE-UNAM. (en prensa)

PLÁ, S. **Investigar la educación desde la educación**. Madrid: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ediciones Morata, 2022.

PLÁ, S. La despolitización del ciudadano. Crítica al Modelo Educativo 2016 desde la pedagogía por la justicia social. En Ducoing P. **Educación básica y reforma educativa**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018b. p. 243-266.

PLÁ, S. La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del ‘último mexicano’ (1993-2011). En **Historiografías. Revista de historia y teoría**, n. 4, p. 47-61, 2012.

PLÁ, S. Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. En **Enseñanza de las Ciencias Sociales**.

PLÁ, S. The Panorama of Social Studies in Latin America Curricula. En PLÁ, S.; ROSS, W (eds.) **The New Social Studies Research in Latin America**. New York: Routledge (en proceso editorial)

PLÁ, S.; RODRÍGUEZ S. **Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, La Carreta, 2017.

RAMÍREZ, F.; SUÁREZ D.; MEYER J. The Worldwide Rise of Human Rights Education. En BENAVIDES, A.; BRASLAVSKY, C.; TRUONG, N. **School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education**. Dordrecht: Springer, 2007.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Educación. **Diseño curricular Nivel Secundario. Modalidad académica. Segundo ciclo**. 2017.

**Revista de investigación**, Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, n. 10, p. 65-74, 2011.

RIVERA, M. Cambio histórico mundial, capitalismo informático y economía del conocimiento. En RIVERA M.; DABAT A. **Cambio histórico mundial, conocimiento y desarrollo: Una aproximación a la experiencia de México**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2007.

ROOS, W. Critical Pedagogy. En MATHISON S.; ROSS, W. **Battleground schools 1..** Westport, Conn: Greenwood Press, 2007. p. 151-166.

SITEAL. **Nivel Secundario. Nivel Básico**. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2019.

TEDESCO, J. Problemas y tendencias de reforma en América Latina. En RAMA G. (ed.) **Alternativas de reforma de la educación secundaria**. Santiago, BID, 2002. p. 151-156.

TORRES SANTOMÉ J. **Educación en tiempos de neoliberalismo**. Madrid, Morata, 2001.

TORRES SANTOMÉ J. **La desmotivación del profesorado**. Madrid, Morata, 2009.

TURRA-DÍAZ, O. 2022. El código disciplinar de la historia en Chile: un análisis curricular desde sus contenidos de enseñanza (1965-2016). En PLÁ, S.; TURRA-DÍAZ, O. **Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile** (coords.) México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. p. 57-78.

URUGUAY. Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006), **Filosofía 2 año de Bachillerato. Reformulación 2006**, Montevideo, CES, 2006.

ZERMEÑO G. **La cultura moderna de la Historia: Una aproximación teórica e historiográfica**. México: El Colegio de México, 2010.

**Recibido em: 20/01/2022**

**Aceito em: 14/05/2022**