

Significados que los egresados del profesorado en ciencias de la educación le atribuyen a la formación docente en pensamiento crítico

Meanings attributed to teacher education in critical thinking by graduates from educational sciences

Di Lorenzo Lorena (dilore@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

El presente trabajo es una síntesis de la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en investigación social, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Los objetivos se encaminaron a analizar los significados que los egresados en Ciencias de la Educación le atribuyen a los discursos y prácticas que circularon durante su formación de grado respecto a la formación docente en pensamiento crítico.

Se trabajó desde un diseño cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, centrando la mirada en los discursos narrados por los protagonistas, privilegiando la palabra de las personas que formaron parte de la presente investigación, a través de entrevistas en profundidad.

Palabras claves: significados, egresados, pensamiento crítico, formación docente, educación.

Abstract

The present work represents a summary of the Master's thesis work carried out for a Master's program in Social Sciences in the National University of Córdoba, Argentina. The main purpose was to analyze the meanings attributed by Educational Sciences graduates to discourses and practices along their undergraduate formation in relation to critical thinking.

A qualitative design of a descriptive-interpretative kind was used, with a focus on the discourses narrated by the protagonists, and emphasizing the speech of the research participants through interviews.

Keywords: meanings, graduates, critical thinking, teacher education, education.

Introducción

“Formar en pensamiento crítico” es una frase que resuena constantemente en las instituciones educativas, se presenta reiteradamente en las aulas, textos, planes y programas de estudio, como así también en las más diversas disciplinas y campos ocupacionales.

En la actualidad es impensable una institución de Formación Docente que, en sus aspectos estructurales formales o procesuales-prácticos, no recuperen la dimensión del “Pensamiento Crítico” (PC) como aspecto clave de la formación, ya sea como una verdadera responsabilidad o una mera formalidad. Sin embargo, la falta de clarificación del término o la utilización del mismo por diferentes posiciones ideológicas, dificulta visualizar el compromiso

que debe asumir un formador con respecto al conocimiento y a la realidad, si quiere desarrollar el “pensamiento crítico” en sus alumnos.

De aquí la necesidad de indagar **¿Cuáles son los Significados que los Egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación del Plan 20/99, de la Universidad Nacional de San Luis, le atribuyen a la Formación Docente en Pensamiento Crítico?** Profesores que han transitado su formación universitaria en el marco de un Plan de estudio y programas académicos que mencionan, remarcan y destacan el pensamiento crítico, lo que lleva a pensar que diversas prácticas educativas han intentado promover dicho pensamiento. Sin embargo, lo expresado en párrafos anteriores, sumado a la colonización y la cooptación de estos términos, están situando el campo de la formación docente en un espacio de “lucha” con miradas contrapuestas.

Con el objetivo de conocer los discursos y prácticas educativas que intentaron promover el pensamiento crítico durante la formación de grado de los sujetos, se presenta una primera discusión teórica y las decisiones metodológicas, para luego mostrar las categorías que emergieron del discurso de los egresados.

SINTESIS CONCEPTUAL: Respecto al Pensamiento Crítico.

El término crítico/a es de amplio uso en los discursos humanos, se utiliza en diversas situaciones y con distintas finalidades. Teniendo en cuenta los usos corrientes se pueden distinguir los siguientes discursos:

*Crítico es hablar mal de alguien o algo y compararla y distinguirla de una persona o algo mejor. Este sentido suele extenderse al ámbito académico, lo que lleva a muchos estudiantes a *“...la tendencia a criticar a los autores y textos que leen. Los critican exactamente en el mismo sentido que critican a sus amigos y familiares en el mismo sentido que critican la sociedad y las costumbres...”* (Carretero 2003, 257). En estos casos el pensamiento crítico se entiende como enfrentamiento y confrontación, asociando crítica a mera oposición.

*Crítico es efectuar una opinión personal fundada sobre un tema.

*Crítico consiste en utilizar autores “críticos”, tratando de dar la sensación de que por solo nombrarlos ya se está formando críticamente a los sujetos.

Estos usos corrientes de los conceptos obligan a recuperar su génesis en el campo filosófico y epistemológico para poder visualizar los entrecruzamientos. Por tal motivo se considera importante reconstruir como fue variando el significado del término crítico/a a lo largo de la historia:

-En la Antigüedad, la crítica se concibió como erudición: *"Se trata de la disciplina y formación por la cual se llega al discernimiento (kisis) de los buenos autores y los buenos libros, es decir a la capacidad, cultivada a lo largo de muchos años y con un esfuerzo considerable, de distinguir (krinein) los autores que escriben y piensan menos bien. La persona que de tal manera se cultiva es un "crítico" (kritikós), es decir un distinguidor, un discriminador, un discernidor."* (Carretero, 2003: 246).

- En el Renacimiento fue estudiado por los humanistas, el concepto se redescubre en 1492, emergió en el pensamiento como un concepto de investigación filosófica de textos y mantuvo siempre una polémica contra la interpretación religiosa del dogma. La crítica se desarrolló como un instrumento para analizar textos, sobre todo los textos sagrados como la Biblia. Con la intención no de criticar la religión, sino de encontrar el texto original y auténtico de las traducciones y copias. (Therborn, 2000).

-En la modernidad, el término comienza a ser utilizado por Kant, Marx y Engels, con nuevos significados.

Kant asocia un nuevo significado al término, ya no son los textos o el contenido de los textos el objeto de la actividad crítica, *"...sino una crítica de la capacidad misma de razonar con respecto a todos los conocimientos a los que la razón aspira independientemente de la experiencia"* (Kant citado por Carretero, 2003: 250). El objetivo es encontrar y establecer los límites de la razón o de la actividad cognitiva humana. Estos postulados que se inician con Bacon y Descartes y se consolidan con la obra de Kant, según Carretero, han dado lugar a diversas etiquetas disciplinares, como por ejemplo: epistemología, gnoseología, filosofía de la ciencia, etc.

Marx y Engels van a otorgar un nuevo significado al término, considerando que los conocimientos que vamos construyendo no están determinados solamente por la génesis y estructura natural de la que partimos, sino por el proceso de producción que impone la organización social y política. Estos pensadores dejan en claro que el mundo de las ideas, las representaciones y la conciencia se encuentran entremezcladas con la actividad material y las relaciones materiales de los hombres. En sus palabras: *"No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia"* (Marx y Engels, 1974: 21).

-En la contemporaneidad, a partir del siglo XX, el término crítico deja de tener un único sentido y de aquí que se hable de una gran cantidad de críticas, críticos y corrientes críticas, específicamente se comienza a hablar de PC, el cual penetra muchos campos de estudio en las disciplinas científicas básicas y aplicadas. La Teoría Crítica de Frankfurt, se sitúan en este

contexto, aunque nos encontramos con el problema de la indefinición (si es que esto es un problema). Actualmente la crítica no deriva de la razón humana como en la época de la Ilustración, sino que se vive situado en contextos históricos y sociales.

Estos aportes referidos al término crítico, tanto sus usos corrientes como filosóficos fueron contribuyendo a la coexistencia de diversas maneras de concebir y definir el PC, impregnando de diversas formas los significados que hoy le atribuyen los sujetos al PC.

En la actualidad, al hacer referencia a la palabra crítica, muchas corrientes y autores lo enmarcan o se remontan directamente a las Teorías Críticas. En este sentido, la crítica o el Pensamiento Crítico como doctrina, es decir como línea de pensamiento o escuela, encuentra sus raíces en los postulados de Hegel y Marx, marcando una fuerte impronta en los pensadores de la Escuela de Frankfurt, considerados los exponentes de la Teoría Crítica: *"por teoría crítica suele entenderse la herencia del trabajo que desarrollan a principios de siglo los intelectuales de la Escuela de Frankfurt"* (Rodríguez Rojo, 1997: 28).

Lo que une a los autores de la Escuela de Frankfurt es la intención de desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo: *"El pensamiento debe nacer a ojos de Horkheimer, a partir de las contradicciones de la realidad desde todo aquello que nos hace pensar una sociedad distinta... el pensamiento debe ser crítico y reflexivo. Crítico no como negación directa de la realidad, sino como renuncia a una aceptación irreflexiva de la realidad (social) tal y como se nos presenta. La crítica parte siempre de una sencilla proposición "otra sociedad es posible" solo en la medida en que es crítico puede el pensamiento ser reflexivo"* (Escuela de Frankfurt).

En este marco, se resaltan dos dimensiones del PC: el momento de la **denuncia** de las situaciones de injusticia social y el momento de la **posibilidad**, de la transformación de dichas situaciones. Es decir, la necesaria articulación entre la crítica radical a las normas de opresión, dominación y subordinación y la producción de experiencias alternativas a las dominantes que estén en condiciones de disputar hegemonía...en el campo educativo implica ligar conocimiento crítico con intervención político pedagógica.

El PC, enmarcado en esta corriente de pensamiento, muchos los ubican en el contexto de los movimientos de emancipación, tal como se manifestaron desde finales del siglo XVIII, específicamente en los escritos de Marx.

Asociado se encuentra el concepto de "emancipación", el cual aparece en el contexto europeo en los siglos XV y XVI, pero en el siglo XIX se hace sentir con más fuerza. La sociedad burguesa se había constituido en nombre de la emancipación de los poderes mundanos y eclesiásticos de la Edad Media y se sentía como sociedad emancipada, inclusive como fin de la

historia" (Hinkelammert 1997). Sin embargo, en la emergente sociedad burguesa, vigente en la actualidad, se comienza a abogar por un nuevo proceso de emancipación y en esto el PC emerge con un papel principal.

El contexto actual de reestructuración del capitalismo en el último cuarto de siglo y el neoliberalismo como corriente ideológica integral, se convierte en el obstáculo para que pueda prosperar el PC emancipador.

Teniendo en cuenta las finalidades político-ideológicas del PC, se considera esencial para poner en juego ambas dimensiones del mismo, contar con una serie de herramientas que a todo sujeto le permita leer y analizar la realidad.

Los defensores del PC buscan formar sujetos autónomos capaces de cuestionar y cambiar el mundo, la finalidad es liberar a los seres humanos de sus ataduras y su forma de estar y pensar el mundo.

En consecuencia, se consideran necesarios remarcar una posición activa de los sujetos para enjuiciar las diversas formas de conocimiento, analizando los elementos y estructuras que lo componen, percibiendo los aspectos ideológicos, tomando posición personal sobre un determinado tema (Zecchetto, 1986).

Esta importancia asignada a la incorporación de herramientas o hábitos mentales para la puesta en juego del PC, ha sido utilizado por otras corrientes teóricas que van a otorgar otro significado al PC, asociándolo entonces a la promoción de competencias y capacidades, despojándolo de su tradición político-ideológica.

En esta línea se considera primordial rescatar los aportes realizado por Richard Paul y Linda Elder (2003: 4) quienes definen el PC como "*...ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inertes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales*".

El sentido atribuido al PC se relaciona con una capacidad cognitiva de orden superior, es decir es lo opuesto a irracional, es el uso del razonamiento en su "máxima" y "correcta" expresión, en consecuencia un pensador crítico debe poseer un conjunto de destrezas y habilidades y los sujetos que deseen formar sujetos críticos deberán promover dichas capacidades.

Esta variedad de posiciones y sentidos atribuidos a este tema, sumado a la creciente demanda de que las instituciones formen sujetos críticos, ubica el campo de la formación docente y sus prácticas educativas en espacios de lucha.

Formación Docente en Pensamiento Crítico:

Pensar en los significados que los egresados le atribuyen a la Formación Docente en PC obliga a indagar que sentidos y prácticas se están poniendo en juego en el campo de la formación.

La educación cumple un papel fundamental en la formación de los individuos en general y en la formación de pensadores críticos en particular. Se entiende por **formación** "*...algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma...consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo...*" (Ferry 1997, 53-54).

Formación docente alude "*...a la relación que se establece entre uno o varios seres en formación (alumnos o estudiantes) y un formador (docentes, maestro o profesor) en un espacio, un tiempo y un contexto socio-cultural determinado, y en la cual el primero se apropia de un contenido...a través de la mediación del segundo*" (Mastache 1992, 52). Es el propio individuo quien se forma por sus propios medios, pero solo por mediación. Son mediaciones los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros, etc.

En el campo profesional este concepto alude a conocimientos, representaciones, concepciones, etc. que entran en juego en las prácticas concretas. En el *campo pedagógico*, el concepto de *prácticas* alude a las diversas *acciones* efectuados por distintos actores y expresadas en los diferentes niveles de la realidad educativa que tienen como fin la formación de un sujeto determinado.

A medida que nos vamos formando, vamos creando determinadas maneras de pensar y concebir la realidad, siguiendo a Marx (1974), en la sociedad capitalista dividida en clases, la minoría que posee y maneja la riqueza de la sociedad, a su vez maneja física y espiritualmente a la mayoría de la población, la cual es explotada y dominada, de esta manera se van conformando determinadas formas de pensar y de concebir dicho pensamiento, que genera una visión social exclusiva, natural, incuestionable, que legitima la existencia de una sociedad desigual e injusta paralizándolo cualquier idea emancipadora que intente cambiar la realidad hegemónica.

Este tipo de pensamiento va configurando sujetos pasivos, dependientes y conformistas de la realidad que los atraviesa, paralizándolo cualquier tipo de acciones emancipadoras que puedan llevar a producir transformaciones.

La hegemonía política se logra gracias a la transformación de los significados por medio de los cuales la realidad “adquiere sentido” y puede “ser nombrada”. El pensamiento que han construido los sectores hegemónicos, además de ser incuestionados ha ido creando diversos mecanismos para imponerse como “pensamiento único”, deslegitimando, distorsionando y colonizando el PC.

Estos aportes permiten volver al campo de la Formación Docente y concebirla como un campo de lucha, en el cual los grupos hegemónicos –defensores del “pensamiento único”- se ven obligados a recurrir al convencimiento ideológico para mantener su dominio; que adquiere máxima eficacia cuando se naturaliza. De esta manera los custodios del “pensamiento único” han creado argumentos que disfrazan o atenúan el carácter emancipador del “PC”, creando la falsa conciencia de que los intelectuales están contribuyendo a dicha formación.

La creciente demanda de que las instituciones educativas contribuyan a la formación en pensamiento crítico, las reformas educativas de corte neoliberal que reforzaron el énfasis tecnocrático y se impusieron como la única salida, más los diversos mecanismos que han ido y construyen en la actualidad los sectores hegemónicos, han dejado un vacío en la formación del intelectual crítico, generando a su vez diferentes formas de concebir, definir y actuar en función del mismo.

La debilidad del pensamiento único que busca imponer los sectores dominantes de la sociedad, radica en la posibilidad de interrogar la realidad, de analizarla más allá de lo aparente, desnaturalizando lo cotidiano.

Para Sirvent (2001) la educación y las prácticas educativas tienen un papel central en la formación de una ciudadanía crítica. Logrando:

1. la des-construcción de las frases cotidianas, de los conceptos, de los enunciados que enmascaran un análisis estructural de la realidad y nos convencen de la inevitabilidad de las decisiones actuales.
2. el enriquecimiento y el estímulo a nuestra capacidad de problematizar la realidad enfrentando el miedo que nos produce una posibilidad de construir un pensamiento rebelde.
3. una problematización que nos oriente a un análisis de causas y consecuencias, a la identificación de contradicciones y a la acción colectiva y organizada.
4. una problematización que oriente la puesta en acto de un trípode: problematizar, construir conocimiento y organizarse para la acción colectiva.

Se concuerda con Freire (citado por Enríquez 1996) que los desafíos siguen siendo los mismos de los últimos siglos: *denunciar* la realidad opresora cuyas estructuras sociales son

deshumanizantes y, *anunciar* otra realidad social a construir a través de la *praxis*. Son desafíos no solo para la educación popular, sino también para la educación en general y en esto la Formación de docentes debe asumir un papel central.

De aquí la necesidad de indagar los significados, haciendo referencia al conjunto de sentidos, ideas y/o juicios que los egresados han construido respecto al PC, reflexionando sobre aquellas ideas que los profesores han conformado en su pensamiento sobre este objeto de estudio, poniendo énfasis en la descripción de la experiencia tal y como es vivida por los sujetos de la presente investigación.

Metodología

- **Tipo de estudio:** la presente investigación es un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo que tiende a comprender los significados de los egresados de la carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis respecto al PC, centrando la mirada en los acontecimientos narrados por los protagonistas.

- **Sujetos de investigación:** los sujetos que forman parte de la investigación son Egresados de la carrera en Ciencias de la Educación que se han formado con el Plan 20/99, ya que por un lado desde lo estructural-formal se pone énfasis en una formación en PC y se remarca el espíritu crítico del futuro profesional, y por otro porque diversos docentes de la carrera hacen mención al PC en sus programas académicos.

- **Instrumentos de recolección de información:** se considera que la entrevista en profundidad dada sus características metodológicas, permite un mayor aproximación al objeto de estudio. Su carácter abierto, flexible y focalizado permite una descripción "densa" y detallada de los significados de los egresados respecto a la formación docente en PC.

Se trabajó con un guión que contiene los temas y subtemas a cubrir, de acuerdo con los objetivos de investigación, pero sin preguntas textuales ni sugerencias de respuestas.

- **Estrategia general de análisis de información:** se trabajó desde un análisis cualitativo con la finalidad de construir categorías emergentes a partir de los datos, a fin de interpretar, en torno a los objetivos propuestos, significados que las personas investigadas poseen en relación a la formación docente en PC, utilizando como técnica de análisis la Estrategia general propuesta por Miles y Huberman (citado por Gregorio Gómez 1996).

Síntesis Analítica

En este apartado se presenta una síntesis de las categorías que emergieron del discurso de los egresados, estas describen los significados que han construido los sujetos en relación a los discursos que circularon durante la carrera, respecto a la formación docente en pensamiento crítico. A continuación, se presentan por razones de extensión, algunos fragmentos de entrevistas con pequeñas apreciaciones:

-Significados sobre el PC:

En este apartado los egresados aluden a las diferentes maneras de entender el pensamiento crítico, en este sentido teniendo en cuenta los significados que han construido los sujetos, se pueden identificar tres modos distintos de concebir el pensamiento crítico:

a) Perspectiva marxiana, el PC como doctrina, en este sentido relatan:

*"(...) porque por ejemplo para la moni la transformación del mundo tenía que ver básicamente con dos dimensiones, lo económico y lo político, y **la base era marxista** (...)" O1*

*"Y mientras que Pedro yo no sé si es similar a esos aspectos, me parece que recordando lo que vimos en la asignatura, Pedro mencionaba que **uno de los elementos estaba vinculado al marxismo, pero era uno de los elementos** (...)" O1*

Una de las raíces más importantes del pensamiento crítico se encuentra en los escritos de Marx, en este sentido uno de los sujetos recupera una docente que en su asignatura remarcaba constantemente la necesidad de formar un intelectual crítico y se posicionaba teóricamente desde el marxismo.

Dentro de la corriente del pensamiento crítico el egresado expresa que existen diferentes líneas: una de base marxista orientada a la transformación de aspectos estructurales, pero reconoce que era una de las corrientes, si bien no aclara otro tipo de perspectiva, se puede interpretar que alude a la tradición continuada por la Escuela de Frankfurt y por muchos autores más a lo largo del siglo XX.

b) Perspectiva interpretativa, PC como reflexión, al respecto mencionan:

*"(...) mientras que en otras asignaturas cuando se hablaba de pensamiento crítico era muy banal, porque se hablaba de pensamiento crítico en sentido **como la reflexión, pero se agotaba en eso en la reflexión de lo cotidiano, pero no tenía una base ideológica** O1*

El egresado manifiesta que una de las formas de entender el pensamiento crítico alude a los procesos reflexivos y que durante la carrera diversas asignaturas hacían referencia al pensamiento crítico como reflexión, aunque de maneras distintas. Mientras que en algunas se buscaba generar instancias reflexivas sobre prácticas cotidianas, en otros espacios la reflexión era mucho más profunda utilizando conceptos y categorías teóricas.

c) Perspectiva de sentido común, PC como doxa. En este sentido los egresados aluden al pensamiento crítico entendiéndolo como un conocimiento superficial que se manifiesta de tres maneras: estar en contra de la corriente, reproducir acríticamente los críticos y la mera opinión.

-En contra de la corriente, en este sentido expresan:

*"Se usaba yo soy crítico **porque veo todo lo malo** y no hago nada, los **debates consistían en eso en decir todo lo malo (...)**" L1*

*"(...) con critica no quiere decir criticar (...) **a veces se utilizaba la crítica sola, ir en contra de la corriente, simplemente decir que no a algo (...)**" VI1*

-La mera opinión, afirmando:

*"(...) y porque las propuestas eran reflexionemos, debatamos, pero todo sin fundamentos, entonces **todo quedaba en la mera opinión** y encima era ver todo lo negativo, **trabajabas los contenidos desde una doxa**, viste la diferencia que plantea Platón entre doxa y episteme, entonces cuando te recibís si no tenes conocimientos te quieres agarrar la cabeza (...)" J1*

-Reproducir acríticamente los críticos, señalando:

*"Sino todos terminamos saliendo, diciendo, **reproduciendo una crítica que no es nuestra** y por eso creo que hay tanta disconformidad con, los egresados (...)" L1*

*"(...) no **aprendimos el objeto, sino la crítica a ese objeto**. No especificaban que iban a entender por trabajar desde el pensamiento crítico, por ejemplo vamos a hacer una mirada crítica de la Universidad o del estado y terminamos criticándolo o sobre una ley o teoría*

terminamos conociendo la crítica no la ley o la teoría, no sabemos bien lo que es el capitalismo, pero si sabes las críticas.. La mayoría era criticar por criticar o quizás en un momento lo estudiaron y lo criticaron, pero cuando enseñaban enseñan el objeto criticado, entonces por ejemplo terminamos en desacuerdo con le Ley Federal sin saber porque, por darte un ejemplo."L1

Estas construcciones más cuestionadoras que asocian el pensamiento crítico a una doxa: potencian un vínculo de exterioridad con el conocimiento y se disfraza el pensamiento crítico.

-Comprender y Transformar: las características de la formación docente en pensamiento crítico: teniendo en cuenta los discursos de los egresados se conceptualizan tres características esenciales de toda formación crítica:

a) Habitar un lugar: la construcción de un posicionamiento político- ideológico, al respecto expresan:

*"(...) es asumir una **postura ideológica**, mirar la realidad desde otro lugar, mirando aspectos positivos y negativos y **como poder transformar la realidad**, que transformaciones puede hacer uno a partir de esas lecturas". (Mar1)*

*"(...) depende de lo que se entienda por **crítica reflexiva**, esto de que **tiene que ver con una posición política-ideológica** con ver lo que pasa en la realidad y **buscar soluciones** (...) "J1*

Los sujetos remarcan que el pensamiento crítico implica asumir una postura, posición o posicionamiento político- ideológico. Esta asunción tiene dos dimensiones:

-un lugar desde donde ver el mundo: esto implica observar, en palabras de los egresados "ver lo que pasa en la realidad" o "mirar la realidad desde otro lugar" y,

-un lugar desde donde actuar: esto implica un posicionamiento respecto al "hacer", según los sujetos, "que transformaciones se pueden hacer a partir de dichas lecturas" o "buscar soluciones".

b) El maletín de análisis: el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y reflexivo de la realidad, en este sentido afirman:

El maletín de análisis alude a un conjunto de herramientas y operaciones mentales que fueron adquiriendo los egresados durante su trayecto formativo y que les permite realizar un análisis crítico y reflexivo de la realidad.

En este apartado los egresados describen un conjunto de operaciones mentales que utilizaron durante su trayecto formativo, con el propósito de realizar un análisis crítico-reflexivo de la realidad, en sus palabras:

*"(...) crítica en cuanto que me dio **muchas herramientas para cuestionarme y cuestionar la realidad educativa** [¿cuáles son esas herramientas?] (Silencio) **la dimensión política de la educación, comprender ehhh la complejidad de la realidad (...)" T1***

*"(...) para mí **para criticar hay que conocer el objeto** que uno quiere criticar, pero no es una crítica vacía, es poder **mirarlo, describirlo y analizarlo** y en función de eso argumentar porque se ve de tal forma, crítica argumentada, sostenida." D1*

*"(...) el proceso reflexivo de sí mismo, esto es positivo y también **la necesidad de un análisis de la realidad, analizar lo que la realidad es y no lo que me parece que es, sino termina siendo un idealismo que no se asienta en la realidad.**" J1*

*(...) analizar la situación, analizar un texto, analizar una relación teoría-práctica o entre lo que dicen los libros y lo que pasa en la realidad, **siempre con argumentos** por supuesto.(...) hay materias como filosofía, sociología, historia, el taller los sujetos de aprendizaje (Prof. 3)] usaban mucha la guía, nos hacían **desmenuzar** las lecturas para que no fuera lineal, **todas las que te hacen pensar estimulan el pensamiento crítico**, el ejercicio de pensar, de analizar lo que sea un texto, un comportamiento de un alumno, una práctica, **brindándote las herramientas de análisis**, necesitas herramientas teóricas y analíticas que con el tiempo te pones más canchero." Vi1*

*"(...) elementos que me quedan de cuando curse política que hay que **desnaturalizar los procesos que son como cotidianos y que hay que ir siempre a las preguntas profundas** digamos que muchas veces lo que se dice tiene que ver con estos aspectos y fundamentalmente **la disciplina del estudio** de sentarse a estudiar (...)" O1*

Si siguiendo el discurso de los egresados, se pueden identificar varias operaciones analíticas que posibilitan realizar un análisis crítico de la realidad, a su vez se puede pensar que dichos procedimientos aumentan en complejidad, transitando dichos procesos por varios momentos, entre ellas se encuentran:

- Mirar y describir el objeto que se quiere conocer: en este primer momento se realiza un pantallazo general de lo que se observa.

- Desmenuzar lo que se analiza, en este caso es requisito descomponer el todo en sus partes para detenerse en cada uno de los detalles.
- Construir argumentos que permitan sostener porque el objeto se ve de determinada manera y no de otra. Este momento solo es posible si se ha logrado describir y desmenuzar el objeto de estudio.
- Mirar la realidad y entrar en contacto con ella para develar lo que realmente es y en consecuencia para que no se convierta en un idealismo.
- Problematizar Estimular el pensamiento a partir de la problematización del objeto, herramientas para cuestionarse y cuestionar la realidad educativa, en este sentido la construcción y búsqueda de preguntas profundas posibilitarán poner en cuestión lo que se está analizando.
- Desnaturalizar procesos cotidianos: la problematización de lo que se estudia permite develar o desocultar procesos que en apariencia son "normales" o "a-problemáticos".
- Reconocer la dimensión política que atraviesa todos los fenómenos educativos.

c) La praxis transformadora, al respecto expresan:

*"No es solo criticar sino que **implica una articulación con el hacer**, y hay personas en la universidad comprometidas (...)"L1*

*"(...) esta comprensión debe ir acompañada por **acciones críticas** y también creo tiene que ver con el fundamentar el porqué, porque y para que esto es así, quien saca provecho de eso (...)"V3*

En este sentido ponen en evidencia los siguientes aspectos:

-la crítica no puede estar aislada, sostenida simplemente desde lo discursivo, sino que debe articularse, acompañarse con prácticas.

-la comprensión de la realidad debe ir acompañada de los fundamentos necesarios para justificar los porqués y paraqués y a su vez trascender el plano cognitivo.

-la mirada de la realidad como instancia previa para actuar sobre ella.

-Los fenómenos educativos a través de los libros: el énfasis teórico en la formación docente.

Al describir la formación en pensamiento crítico, los sujetos remarcan un fuerte desarrollo teórico, expresando:

"(...) y sobre todo en la teoría, mucha teoría...ahora en la práctica todo cambia, (...) se planteaba la crítica desde la teoría pero sin asentamiento en las aulas". J1

Siguiendo el discurso de los egresados el énfasis teórico se manifiesta de dos maneras:

a) Los autores críticos, Freire a la cabeza;

"(...) Freire más que todo, por ahí en sociología pero no me acuerdo bien (...)" (J1)

"(...) si Giroux, Apple, Marx, Freire pero incluso autores como Dewey yo creo que fueron críticos, críticos respecto a un posicionamiento anterior, mmm Mac Laren también (...)" (V3)

Los sujetos, al describir su formación, señalan que abordaron autores que son ubicados en las teorías críticas, en la tradición latinoamericana todos recuperan a Paulo Freire y una egresada a Galeano, el resto mencionan autores de la tradición americana, tales como Giroux, Mac Laren. Dichos autores realizan análisis de la realidad educativa recurriendo a aspectos contextuales macro y micro, asumiendo determinados posicionamientos políticos-ideológicos.

Cabe destacar la conexión que establecen entre autores críticos y espacios curriculares, en este sentido la recuperación de autores se asocia directamente a la materia sociología.

b) Temáticas de las perspectivas críticas desde los libros. Al respecto mencionan:

*"hay muchos textos que hablan de...como que te motivan a la **transformación social**, son como que idealizaban mucho el **cambio** por ahí" (MAU1)*

*"(...) muchos docentes que marcaban que era el pensamiento crítico, (...) al ver la historia de los **movimientos sociales** (...)" (MAR1)*

*"(...) te plantea esto de un **docente crítico**, que da la palabra que forma un **sujeto activo**" J1*

En los discursos se puede apreciar una fuerte carga semántica producto de la apropiación de palabras, conceptos y/o términos que aluden a temáticas propias de las perspectivas críticas. Uno de los egresados expresa que durante la formación leyó varios textos académicos que

hicieron alusión a una de las características centrales del pensamiento crítico: la transformación y el cambio.

Esta referencia a conceptos propios de las perspectivas críticas, como por ejemplo "movimientos sociales", "pobreza", "docente crítico", "sujetos activo", "transformación", tienen identidad propia y a su vez proporcionan formas determinadas para mirar y analizar la realidad.

El lenguaje da cuenta de la realidad y forma parte de ella, como expresan Enríquez y Jofré: *"Este medio simbólico configura activamente el mundo y lo transforma. Por lo tanto, las categorías de interpretación que se empleen en el lenguaje otorgan sentido a la realidad. Las palabras pueden restringir la esfera de lo posible permitiendo o impidiendo que ciertas cuestiones sean pensadas"* (2011: 66).

-Los cambios que genera la formación docente en PC:

En este apartado, se pueden distinguir a grandes rasgos dos visiones del mundo; una "conservadora" cuyas representaciones y acciones se encaminan al mantenimiento del sistema social, político, económico y cultural y; otra "crítica" orientada a enjuiciar y oponerse a dicho sistema con el objetivo de producir transformaciones en pos de un sistema alternativo. Ambas visiones caracterizan y se refuerzan en determinados grupos, instituciones, movimientos sociales, etc.

A continuación se analizan dos tipos de rupturas que provocó la formación docente crítica en los egresados: una de carácter radical con la visión de mundo conservadora construida en los procesos de socialización primaria y secundaria, provocando una importante transformación en los sujetos; y otra fragmentada, que gravita sobre algunos cambios efectuados en las formas de ver el mundo.

a) El quiebre con la visión conservadora; al respecto expresan:

"(...) por cómo piensan en mi casa, o la estructura de mi casa un Freire jamás, yo me quedaba en mi casa en el estructuralismo y el círculo de mi casa jamás hubiese leído a Freire, Eduardo Galeano, Giroux por ejemplo, como que a mí la universidad me abrió la cabeza, de que hay otras realidades y otras maneras de pensar que no tiene que ver con esta posición antropológica y teocéntrica que uno ve la realidad o al menos en mi casa se ve(...)"D1

"Uno venía con una tradición muy marcada, fue como un quiebre empezar a entender la realidad desde otro lugar... jamás me había puesto a pensar, formas, posturas en función de lo que uno ve, sentí que se me habría el mundo, aprendí a diferenciar posturas(...)"(Mar1)

"(...) me abrió la cabeza un montón, el fundamentar porque tal contenido, el por qué, nos enseña que todo tiene un por qué, la historia de atrás, de la materia, del contenido..." (V2)

Los sujetos expresan claramente como la formación generó un importante “quiebre” en sus formas de ver el mundo, respecto de la visión de mundo previa, aluden a una posición “teocéntrica”, una “tradición muy marcada” y otra egresada si bien no describe la visión de mundo anterior, al utilizar la frase: la formación “me abrió la cabeza”, está remarcando la existencia de un pensamiento único respecto de la realidad antes del ingreso a la universidad.

Una de las egresadas describe el quiebre como un cambio cualitativo, remontándose a la forma de ver el mundo sostenida en su hogar, resalta que la visión teocéntrica construida en su núcleo familiar sufre significativas fracturas al comenzar a percibir la existencia de otras realidades, “otros mundos”, otras posiciones y formas de pensar, remarca a su vez autores con los cuales nunca hubiese interactuado sino cursaba la carrera.

En este sentido, el quiebre con una visión única de mundo surge a partir de la *problematización*, es decir que un conjunto de situaciones sociales, políticas, económicas y pedagógicas se ponen en cuestión, porque no están resueltas o no presentan soluciones satisfactorias.

b) La ruptura fragmentada en la visión de mundo; al respecto expresan:

*“(...) a mi mamá le gustaba la formación, es un colegio católico de varones y a partir del 2001 paso a depender junto con Santa María a la Universidad Católica (...) de más grande empecé con mi hermana catequista diplomado, empecé a los 14 y duraba dos años (...) **la catequesis también me ayudó mucho en decidir estudiar algo vinculado a la educación** (...) **hay muchas cosas en las que la universidad está alejada de la realidad**, te plantea esto de un docente crítico, (...) eso me hace ruido y me hace ver que es una formación alejada de la realidad de la escuela y que eso que propone la universidad **es muy difícil de llevar a cabo** por lo menos en el ámbito de lo formal (...)” J1.*

Al final de la entrevista remarca:

*“(...) en esto creo que **el pensamiento crítico me ayudó, esto de reflexionar lo que uno está haciendo**, uno escucha siempre lo mismo y la reflexión **te permite pensar cómo hacerlo cada vez mejor**. Eso lo rescato de la universidad (...)” J1*

Ante la pregunta si la formación docente crítica provocó modificaciones en su forma de ver el mundo, la respuesta refleja cambios poco sustantivos, daría la impresión que se apropia de conceptos, término y herramientas propias del pensamiento crítico como “análisis”, “reflexión”, aunque finalmente alude a prácticas y concepciones positivistas de la realidad y de

la relación teoría-práctica, esto sería como un conjunto de conceptos y los llevo a cabo en un contexto determinado. Desconfía fuertemente de la viabilidad del pensamiento crítico en el campo educativo y deja por fuera un elemento crucial de las perspectivas críticas, en realidad ni siquiera menciona la dimensión política-ideológica.

A continuación, se presentan las categorías que emergieron del discurso de los egresados, estas describen los significados que han construido los sujetos en relación a las *prácticas educativas* que intentaron promover el pensamiento crítico.

En este sentido, preguntando sobre el tránsito en la Universidad, los entrevistados reconstruyen los siguientes significados:

- 1) Prácticas educativas comprometidas versus las descomprometidas: se pueden diferenciar tres grandes grupos de docentes: los que realizan prácticas educativas tradicionales; los que poseen un discurso crítico en el marco de prácticas docentes tradicionales y los que ante la búsqueda de la formación docente en pensamiento crítico, promueven prácticas educativas alternativas.
- 2) Prácticas educativas alternativas, siguiendo el discurso de los egresados, se pueden distinguir dos niveles de análisis: un nivel áulico y otro institucional-social.

En el primer nivel, la búsqueda de la formación docente en pensamiento crítico cobra relevancia en el contexto del aula y en el marco de las diferentes asignaturas curriculares que propone la carrera. Al respecto los sujetos aluden a diversos dispositivos pedagógicos.

En el segundo nivel, los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trasciendan las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad, condición indispensable para su comprensión-transformación.

Al respecto se presenta un bloque continuado de citas de los egresados, se opta por esta presentación, debido a la constante comparación que hacen respecto a los docentes que los formaron, dicha comparación genera serias dificultades para fragmentar los discursos. En palabras de los egresados:

*"(...) una universidad pública nacional **tenés diversidad de cátedras** la encontrás, tenés **docentes comprometidos con el saber y con lo que dan, gente que es placentero escucharlas, gente con un discurso de cambio y realmente generan un cambio porque sus prácticas es una***

práctica transformadora y también tenés docentes que van a leer las filmas y son las mismas que leyeron hace cinco años atrás y presentan videos que son la gran innovación y son videos de cinco años atrás, que el programa no cambió nunca, como que tenés esa heterogeneidad, gente comprometida, innovadora, compleja de una realidad cambiante, que realmente tiene un compromiso ético y político y social con la educación y te encontras con otros docentes que van dan la materia y se acabó”D1

“(…) [respecto del pensamiento crítico] creo que hay docentes que la ponen en juego en las prácticas que nos hacen hacer y hay docentes que solo se quedan en lo escrito en lo formal (…)”V2

“(…) Muchos eran coherentes, con las metodologías propuestas y otros estaban más arraigados a lo discursivo, se mostraba un discurso crítico (…)”E1

“(…) aparecía en las clases esto de los posicionamientos críticos, los mencionaban, de decir estos son pensadores críticos, hacer una historización, pero no más que eso”V3.

“(…) como una teoría que se intenta implantarla, ponerla en la práctica, pero no deviene de una reflexión, de pensar como la llevábamos a la práctica en esta materia, con esta realidad, si bien esta en el discurso, no se visualiza en la práctica (…) además que no todos comparten la misma línea y termina todo fragmentado o están los que no están de acuerdo y lo dicen intracátedra (…)”J1

“(…) y sobre todo en la teoría, mucha teoría...ahora en la práctica todo cambia, explicitaban que se posicionaban desde ese lugar pero terminaba siendo un critica critica, entonces se planteaba la crítica desde la teoría pero sin asentamiento en las aulas...”J1

“(…) encontré docentes que valoraron lo que uno hacía y te empujan a ser mejor y estar cuando lo necesitas, no solo estaban en el momento de un clase, sino mira, veni, hay un proyecto de esto, abrirte la puerta y ayudarte en cuestiones, no solo el contenido de la materia, como hay docentes que dan la clase y se van a su casa y eso aprendí la pasión que le ponen a la práctica, docentes muy duros pero cuando estás en otro momentos lo valoras desde otro lugar, que te dejo muchas huellas desde lo académico y desde lo humano, también porque en humanas hay una cultura bastante familiar (…)”V1

“(…) hay profes que estaban abiertos a ese análisis que podía ser diferente al de ellos y otros que no, estos estaban los que te dejaban las fotocopias nada más y las clases consistían en la explicación del texto o en una lectura del texto, literal, no de analizarlo y que te queda de eso”.Vi1

“(…) no solo en algunas cátedras, uno veía que es gente comprometida con la realidad, en su aspecto develan lo que son, siempre invitan a cuestionar lo que está dado, a preguntar, preguntas que te movilizan”. D1

Tal como se ha señalado anteriormente, en los discursos de los egresados se pueden diferenciar distintos grupos de docentes (a cargo de su formación) que presentan características diversas, si bien hablan de diversidad o heterogeneidad, se puede desprender de sus discursos tres grandes bloques:

Bloque I: Docentes descomprometidos

En este bloque se ubican los docentes cuyo único vínculo con sus estudiantes es el contenido de la materia y el espacio del aula. En general son clases expositivas, de lectura literal de textos y de escasa revisión y reflexión de los contenidos que se dictan, esto conlleva a repetir contenidos, textos y programas todos los años.

En este sentido se habla de docentes descomprometidos haciendo referencia a aquellos que limitan su tarea educativa al contexto áulico y en consecuencia no asumen las responsabilidades de actuar en pos de un proyecto social y político que trascienda la dimensión pedagógica.

Bloque II: Prácticas tradicionales con contenido crítico

En este apartado se ubican los docentes que se posicionan teóricamente desde las corrientes críticas, incorporan contenidos propios de estas perspectivas, pero siguen sosteniendo prácticas docentes tradicionales. En consecuencia son docentes con una fuerte contradicción y desarticulación entre sus discursos y sus prácticas.

Bloque III: Docentes comprometidos

Este último bloque por ser objeto de la tesis fue mayormente profundizado. Por prácticas educativas alternativas se alude a la posibilidad de pensar, buscar y realizar otro tipo de prácticas distintas a los enfoques tradicionales y transmisivos centrados en su mayoría en clases expositivas-explicativas.

En el nivel áulico se construyeron las siguientes categorías:

Prácticas Educativas que estimulan la participación en clase: la problematización del contenido:

Se analizó los diversos dispositivos pedagógicos que según el discurso de los egresados permitió la problematización del contenido, teniendo en cuenta la tríada docente-alumno-conocimiento:

1) *Dispositivos pedagógicos que posibilitan la problematización:*

a) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-texto:

Un egresado alude al encuentro alumno-texto como una instancia clave de problematización, en este sentido ciertos textos o temáticas proporcionan por sí mismos espacios de interrogación, en sus palabras:

*"(...) nos hacían jugar, escribir, salir, desparramarnos en el aula, salir afuera del aula, **lectura de contenidos que después discutíamos, nos hacían pelear con los textos**"*L1

b) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-espacios curriculares:

A continuación los egresados hacen referencia a espacios curriculares concretos y temáticas particulares que se abordaban como instancias claves de problematización, al respecto expresan:

*"(...) cuando empecé educación **me encantó el taller de sujetos del aprendizaje, por ejemplo, me destapé, expresaba todo lo que tenía para decir, opinaba en relación a los sujetos en sus prácticas de aprendizaje me gustó muchísimo.** Y me fui a educación incluso sin pensar en ser docente, se ve que me gustó esta cuestión de la discusión, del intercambio de ideas (...)* E1

*"**En los espacios que me problematizaban, sentía que había un espacio para la discusión... porque también es cierto que no se generó en cualquier asignatura eso... porque dependía de donde se encaraba, no es lo mismo discutir en didáctica los problemas de los editoriales, no? Y a quien responden las editoriales que a mi entender no era muy profunda, si discutir cómo se distribuía el conocimiento.**"* O1

c) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-conocimiento-contexto:

Una de las instancias claves en la problematización se pone en juego cuando el alumno confronta ciertas temáticas o fenómenos socio-educativos en contextos específicos, en estos casos los textos o discursos docentes cobran vida en situaciones concretas, en palabras de los egresados:

"(...) por ahí en los espacios como sociología de problematizar el aprendizaje esos espacios tenían como mas esta cuestión de poder trabajar desde otro lugar incluso, más avanzado ya de insertarnos en algunos espacios para mirar algunas cuestiones (...)" E1

Respecto de la problematización, otro egresado añade:

"Problematizarlo es como hacerlo chocar, confrontar con los elementos de la realidad, tal vez hay como problematización a nivel teórico, no estoy diciendo que valga más o menos la dimensión teórica, si no que para mí lo que provocaba era el contenido que problematiza sobre los aspectos de la realidad, que no necesariamente tienen que ser cercanos a uno, pero que lo involucra finalmente. O1

d) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-alumno:

A continuación un egresado recupera los espacios de discusión entre pares como instancias claves de problematización, en este caso se rescatan prácticas educativas que generan espacios para debatir, en la que se ponen en juego diversidad de posturas, en discurso de un egresado:

"(...) digamos y la otra idea de la clase participativa, lea participe, debate (...) esto que te decía de poder reflexionar acerca de lo que nosotros pensamos lo que es aprender, que cuestiones se ponen en juego cuando uno aprende y la constante puesta en común de lo que se va trabajando con el otro, el otro par, el otro estudiante, éramos tantos yo creo que éramos 130 una cosa sí, viste el aula 33 que es inmensa pero estaba llena de gente uno al lado del otro, me acuerdo una cosa re linda, en esa época podríamos fumar adentro de la universidad entonces era todo una chimenea e ideas y cosas y discusiones y puntos de vista y eso me parece que ha sido muy bueno". E1

e) Dispositivo-pedagógico: el encuentro docente-alumno:

A continuación un sujeto remarca figuras o personalidades que terminaron siendo claves en su formación y en las instancias promotoras de la participación en clase, en sus palabras:

"Por eso me pregunto si la impronta estaba más en como uno participaba o no, no sé si la impronta está en una relación tanto como lo que te proponía la asignatura pero también quien te lo proponían, me parece que hay personas como terminan siendo clave... en la

formación general, más allá uno termine de compartir o no, el tema es **lo que te termina provocando la persona y el lugar que ocupa lo que está enseñando, a mi hubo gente que me provocó participar y gente que no**. Lo digo en el caso gente que indudablemente según la asignatura te permitía participar, estaba más **vinculada al carácter y personalidad y la formación de quien** estaba delante de la asignatura, lo que te provocaba terminar participando".O1

Prácticas educativas alternativas: la actuación de textos académicos:

La actuación de textos académicos, las prácticas de actuación actoral, interpretaciones y representaciones de los textos académicos, son rescatadas como prácticas educativas significativas, en palabras de los egresados:

"(...) **en sociología** muchos pensaban que estábamos a ahí para pasarla que no tenía sentido, que no se construía ningún tipo de aprendizaje y en realidad sí, **trabajamos con contenidos pero desde otro lugar distinto al habitual del sujeto pasivo, del sujeto que está escuchando el desarrollo del profesor, el contenido del profesor, sino desde otro lugar de actuar un texto de Durkeim, de elaborar un monologo lo leímos y el resto del grupo lo actuó que tenía que ver con una persona que vivía en una Villa, leíamos el texto y traducíamos lo que decía el autor en una producción artística**, muchos lo vieron como que no transmitía nada y a mí me encantó"E1j

"**en sociología** era mucho con dinámicas, eso me permitió mucho la socialización, quizás los contenidos era sentarse a estudiar, pero al comenzar la carrera te permitía conocer **el exponerte en una dinámica, abordar el texto desde una dinámica (...)**"V1

Prácticas educativas alternativas: la construcción de un posicionamiento propio: Lectura y toma de posición, según los egresados:

"(...) **leer, estudiar y después dar tu posición personal (...)**"L1

"(...) con esas lecturas **empezas a ir formando tu propio pensamiento, tu postura (...)**" (Mar1)

"(...) aprendes a dividir roles, funciones y a **defender tus ideas (...)** D1

"(...) me abrió la cabeza un montón, **el fundamentar porque tal contenido, el porqué, no se enseña que todo tiene un porque, la historia de atrás, de la materia, del contenido (...)**" V2

"(...) **para mí para criticar hay que conocer el objeto que uno quiere criticar, pero no es una crítica vacía, es poder mirarlo, describirlo y analizarlo y en función de eso argumentar porque**

se ve de tal forma, crítica argumentada, sostenida (...) si no te gusta lo que dice el texto, tenes que saber decir porque, primero no me gusta, no lo acepto, ahora tenes que decir porque, estar de acuerdo o no, pero con fundamentos (...)"L1

"(...) tomaba postura, a preparar una materia y estar de acuerdo o no con lo que leía, yo leía toda la materia pero ni tocaba los que no me gustaban, y el profe me preguntaba porque no tomaste tal autor, y yo podía fundamentar porque había optado por una línea y no otra (...)"
VI1

Introducción **"(...) algunos que por ahí compartían ese idealismo y pensaban en la posibilidad y había otros como que estaban más interesados en la exposición de cada uno, entonces era, otro el debate ahí, ese docente interrogaba más, para ver cuál era el fundamento."**(MAU1)

En el nivel socio-institucional los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trascienden las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad, condición indispensable para su comprensión y transformación.

En el desarrollo categorial se observa una fuerte dicotomía respecto de la praxis durante su formación docente. En este marco, a pesar del fuerte énfasis de la propuesta curricular en su fundamentación teórico-formal por fortalecer la relación teórico-práctica a partir de la creación de espacios curriculares concretos que configuran el área de la praxis, la experiencia concreta de los sujetos refleja una fuerte visión técnica, al convertirse estos espacios en la aplicación de la teoría vista en otras materias. En sus palabras:

"El área de la praxis me parece algo extraordinario, tener cada año una praxis diferente que te muestra lo que vas a hacer en el futuro y apunta a esa relación dialéctica entre teoría y práctica por ejemplo en investigación ves la teoría y después en la praxis realizas la práctica, sino no tiene sentido, sino afianzaste los contenidos la práctica no tiene sentido y eso está bueno (...)"D1

"(...) yo las pude hacer jugar en las praxis 4 y 5, lugares donde uno se le reclamaba poner en práctica lo que vi como investigador fue poner en práctica lo que realmente aprendió y lo que quedaba en agua y en la 5 mi practica profesional fue en un gabinete que yo dije de donde me agarro(...)"J1

Sin embargo, algunos docentes de la carrera y la formación docente en general posibilitaron el encuentro de los egresados con otros espacios, por fuera de lo curricular. Estos espacios son significados como experiencias de una verdadera praxis y pensamiento crítico: la educación popular y la práctica gremial. Ambas presentan determinadas visiones acerca de las metodologías, los sujetos, la realidad, acompañadas de un fuerte componente valorativo. En palabras de los sujetos:

"(...) si espacios de trabajo comunitario, educación popular, apoyo escolar, arte popular o de encuentros interprovinciales [¿cómo llegaste a esos espacios?] (...) por ejemplo la noción de praxis, reflexión y acción necesariamente requería que yo buscara para mi formación esta práctica que me generara esta ida y vuelta, porque la carrera miraba la realidad y se quedaba en un plano intelectual, yo me propongo que mi contenido e ir haciendo algo en el ahora" T1.

"(...) trabajar en los sectores populares yo le doy tanta importancia en el trabajo de la Universidad para ganarme un sueldo como a enseñar a leer y escribir. Que las personas tengan las mismas posibilidades que yo tuve, gente que ni siquiera puede leer un cartel o no va al médico y empecé dentro de un grupo en un barrio intentando hacer talleres... fue una invitación de dos profes que militaron en los ochenta que nos invitaron, querían retomar y tenían el contacto con este comedor y fue más fácil entrar y empezamos contando cuentos, jugando y después se dibujaron espacios de apoyo escolar, alfabetización. Después yo empecé con los talleres con las mujeres que trabajan en el comedor, las cocineras. Empezamos a ir en la mañana cuando ellas desayunaban y empezamos a trabajar esto de trabajar para sostener un hogar y después generar un espacio donde pudieran hablar sus problemas cotidianos, problemas como equipo, lo laboral, la precarización como trabajadores." V1

"La actividad gremial, fijate que ahí, en relación a la actividad gremial me deja más huellas la perspectiva de Moni que la perspectiva de Pedro, sobre pensamiento crítico. Porque en la perspectiva gremial me parece que es mucho más claro la condición de trabajo y las razones de la condición, porque en el espacio del sindicato, la discusión pasa en principio por otro tipo de discusión, yo nunca discutí en la perspectiva de Pedro el tema de la burocracia sindical, el tema de la patronal me parece que es mas en clave de oprimidos y opresores de donde uno lo estudio con Pedro, y no de explotadores y explotados o donde la dimensión de oprimidos y opresores es más general, pero no te da clave de análisis para entender la condición de trabajo y eso es fundamental en la militancia o participación gremial y en cómo ir democratizando las

bases, por ejemplo ahora el gremio tiene un cuerpo de delegados que antes no tenía y esa perspectiva de poder problematizar para transformar tiene que ver con que uno interviene o participa en un espacio sindical, porque tiene otra mirada en lo general democratizar desde la base, el pensamiento crítico de Moni estaba mucho más claro” O1.

A modo de cierre:

Respecto de los *discursos* que circularon durante la carrera sobre formación docente en pensamiento crítico, se pudo identificar tres modos de concebirlo: como doctrina, de la mano del marxismo y sus derivados, como reflexión y se alude a una perspectiva de sentido común.

Respecto de las características de la formación docente en pensamiento crítico se destacan tres características esenciales:

- 1- La construcción de un *posicionamiento político- ideológico*, que posibilite mirar y actuar, por ello la formación tendrá que promover la necesidad de habitar un espacio para pensar e intervenir en el mundo.
- 2- La *capacidad de análisis reflexivo*, en este sentido la formación docente brinda un maletín de análisis, para desplegar un conjunto de operaciones mentales que permite realizar una lectura crítica del mundo.
- 3- La *praxis transformadora*, es decir es una formación que debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace y en consecuencia tener impacto en la realidad. Una formación que no se contenta con el plano teórico ni con el puro activismo, sino que intenta a partir de la praxis, producir transformaciones.

Otros discursos de los egresados refiere al cuestionamiento de la formación docente excesivamente abstracta, en tanto retomaron autores ubicados en las corrientes críticas y estudiaron temáticas sensibles o centrales para estas perspectivas, pero solo en el plano teórico. Si bien estos aportes les permitieron leer la realidad socio-educativa y mirar desde un determinado lugar, este aspecto es limitado, porque una formación en pensamiento crítico requiere un compromiso con la praxis transformadora.

Teniendo en cuenta que la formación docente persigue dejar algunas huellas en los sujetos, se analizó los cambios y/o continuidades que promovió la formación docente crítica en las formas de ver el mundo construida.

En algunos casos se observa una ruptura radical, porque al cambiar su visión conservadora por una visión crítica, han modificado de forma abrupta la forma de ver el mundo. En otros egresados se visualiza una ruptura fragmentada, porque la formación produjo algunos cambios

en las formas de ver el mundo, son egresados que incorporaron algunas categorías del pensamiento crítico, sobre todo las respectivas a elementos analíticos y reflexivos pero dejaron por fuera su dimensión política-ideológica del pensamiento crítico.

En general se observa concordancia en los discursos de los egresados respecto a las características centrales que debe tener una formación docente crítica, pero la misma es puesta en tensión al significar el pensamiento crítico desde el sentido común, o al transitar caminos abstractos.

Respecto de las *prácticas educativas*, los egresados significan prácticas docentes comprometidas versus las descomprometidas, en este sentido diferencian tres grandes grupos de docentes: los que sostienen prácticas y discursos tradicionales; los que sostienen un discurso crítico pero efectúan prácticas docentes tradicionales y los que construyen una formación docente en pensamiento crítico, articulando prácticas y discursos alternativos. En este último, se distinguen dos niveles de análisis: un nivel áulico y otro institucional-social.

En el primero, la construcción de la formación docente en pensamiento crítico cobra relevancia en el contexto del aula y en el marco de las diferentes asignaturas curriculares que propone la carrera. En ese marco se emplean diversos dispositivos pedagógicos, tales como:

- *Dispositivos pedagógicos que permiten la problematización del contenido.*
- *Dispositivos pedagógicos que estimulan la actuación de textos académicos y las prácticas actorales en el aula.*
- *Dispositivos pedagógicos que se concentran en la lectura crítica de textos.*

En el segundo nivel, la praxis aparece como tema recurrente. En consonancia el concepto invita a profundizar en un nivel institucional- social, ya que requiere por definición profundizar el contacto con la realidad y la articulación teórico-práctica. En este marco los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trasciendan las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad.

Por un lado, recuperan prácticas formativas formales, para hacer referencia a los significados de los egresados respecto a su experiencia con la praxis en los diversos espacios curriculares. Por el otro, conceptualizan las prácticas formativas alternativas, para describir aquellos significados que los egresados le atribuyen a la práctica de educación popular y la práctica gremial, ambas experiencias que si bien no formaron parte del plan de estudios, son instancias claves de praxis y de pensamiento crítico.

Respecto de la praxis, condición esencial del pensamiento crítico se observa una fuerte impronta desde los aspectos estructurales formales del plan de estudios, al crear espacios concretos denominados praxis, pero que sin embargo la experiencia de los sujetos muestra que terminan reforzando una visión técnica en la relación teoría-práctica. Por otro lado llama la atención la vivencia de una verdadera praxis en espacios extra-curriculares, pero que finalmente es la Universidad la que permite el encuentro con estas prácticas.

Bibliografía:

- Carretero, L. Fernando (2003) ¿Qué es ser crítico? Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 8, Núm. 17, pp. 245-261.
- Enríquez, P. y Olgún W. (2009) "Nociones elementales que encuadran el estudio de la Problemática de la Realidad Educativa y la Praxis". Documento de Cátedra. Nivel I: Taller "La Problemática de la Realidad Educativa" Carrera: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Enríquez, Pedro. (1996) "Pensamiento único" y Educación popular". Documento de Cátedra. Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural. Carrera: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- ENRÍQUEZ, y JOFRÉ (1996): "Pensamiento único" y Educación popular". Documento de Cátedra. Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural. Carrera: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Ferry G. (1997): "Pedagogía de la Formación". Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Hawes, G. (2003) "Pensamiento crítico" en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2003/6 Proyecto Mecesus TAL 0101. Universidad de Talca Chile. Disponible en: <http://www.sep.ucr.ac.cr/GESTION/PENSAM1.PDF>. Revisado en 23/03/09.
- Hinkelammert, F. (1997): "Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *En publicación: Revista Pasos, no. 130*. DEI, Departamento Ecuménico de Investigaciones: Costa Rica.

- Marx, K. y Engels F. (1974): "La ideología alemana en Kart Marx y Friedrich Engels: Obras Escogidas. Tomo I". Editorial Progreso. Moscú.
- Mastache, Anahi (1992) "Representaciones y práctica pedagógica". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año I, N° 1. Miño y Dávila editores. Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Richard Paul; Elder Linda (2003): "La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y Herramientas". Fundación para el pensamiento crítico. www.criticalthinking.org.
- Rodríguez Gómez, G. y Otros (1996): Metodología de la Investigación Cualitativa. Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M (1997): "Hacia una Didáctica Crítica". Ed. La Muralla. Madrid.
- Sirvent, Teresa (2001) "El valor de educar en la sociedad actual y el "talón de aquiles" del pensamiento único". Revista Voces. Año V Nro. 10 Noviembre.
- Therborn G. (2000) "El Pensamiento Crítico del Siglo XX". Texto presentado en el seminario "Pensamiento Crítico del Siglo XX", realizado en Santiago de Chile.