



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**El pensamiento crítico en secundaria desde las significaciones  
de los docentes.**

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestro(a) en Desarrollo Educativo**  
Presenta

**Lic. Paulina Baños Lerín**

Director de Tesis: **Dr. Arturo Ballesteros Leiner**

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi familia por su apoyo y por contribuir a ser quien soy hoy en día.

A mis amigos, por su apoyo, impulso y acompañamiento en este proceso.

A los maestros que me han inspirado, durante todo mi recorrido académico.

A mi tutor, quien escuchó mi voz y me guió para el desarrollo de este proyecto.

A los maestros que están en pie de lucha.

Y finalmente, agradezco a todos aquellos pensadores que se han atrevido a pensar en un mundo mejor, inspirándome a creer que una transformación intelectual es posible.

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	4
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Construcción del objeto de estudio</b>	
1.1 Narrativa auto-biográfica .....	6
1.2 Dimensiones de la problemática .....	9
1.2.1 Dimensión social .....	9
1.2.2 Dimensión educativa .....	10
1.3 Planteamiento del problema .....	11
1.4 Antecedentes investigativos 2000-2015 .....	12
1.4.1 Criterios de exclusión .....	13
1.4.2 Análisis de las investigaciones consultadas.....	14
1.5 Justificación .....	18
1.6 Preguntas de investigación.....	19
1.7 Objetivos .....	19
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Construcción metodológica</b>	
2.1 Conformación del objeto de estudio .....	20
2.2 ¿Por qué el método cualitativo? .....	21
2.3 Perspectivas teóricas de la investigación cualitativa.....	22
2.4 Posicionamiento epistemológico .....	25
2.5 La entrevista como construcción metodológica .....	26
2.6 Guía o guión de entrevista.....	28
2.7 Plan de entrevista.....	33
2.8 Selección de asignaturas.....	33
2.9 Acercamiento al campo. Pilotaje.....	37
2.9.1 Selección de escenario.....	37
2.9.2 Características generales de la institución.....	37
2.9.3 Selección de informantes.....	38
2.9.4 Descripción de la entrada a la secundaria número uno.....	39
2.9.5 Condiciones de la entrevista.....	39
2.9.6 Estrategia de entrevista.....	40
2.9.7 Reestructuración del guión de entrevista.....	40
2.10 Características generales de la secundaria número dos.....	41
2.10.1 Descripción de la entrada a la secundaria número dos.....	41
2.10.2 Condiciones de la entrevista.....	43
2.11 Descripción de la reincorporación a la secundaria número uno.....	43
2.11.1 Condiciones de la entrevista.....	43
2.12 Análisis y categorización.....	45
2.13 Listado de categorías.....	46
2.13.1 Construcción metodológica.....	46
2.13.2 Percepción sobre el pensamiento crítico.....	47
2.13.3 Propósito del pensamiento crítico en los alumnos.....	48
2.13.4 La práctica docente de hoy y sus áreas de oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico.....	49
2.13.5 Condiciones actuales de la práctica docente frente al desarrollo del pensamiento crítico.....	50

2.13.6 Condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en educación básica.....	52
---	----

### **Capítulo 3**

#### **Educación para la emancipación**

3.1 Momentos fundacionales de la crítica.....	53
3.2 Acercamiento a la modernidad .....	54
3.2.1 Kant y el pensamiento ilustrado .....	55
3.3 Visión panorámica del siglo XX .....	57
3.4 Acercamiento a la teoría crítica.....	58
3.4.1 Adorno y la educación para la superación de la barbarie.....	59
3.5 Pensamiento crítico como acción transformadora.....	60
3.6 Pedagogía crítica: fundamentos.....	61
3.7 El papel del docente en el desarrollo del pensamiento crítico.....	63
3.7.1 El docente como intelectual transformador.....	65
3.8 Pensamiento crítico desde la perspectiva de Filosofía para niños.....	66
3.8.1 Pensamiento complejo.....	68
3.8.2 Pensamiento de orden superior .....	68
3.8.3 Pensamiento crítico.....	69
3.8.4 Caracterizaciones del pensamiento crítico.....	71

### **Capítulo 4**

#### **La SEP y el pensamiento crítico**

4.1 Los organismos internacionales y la Reforma en educación básica 2011.....	74
4.2 Marco normativo .....	79
4.3 El pensamiento crítico en el plan de estudios 2011. Educación básica.....	80
4.4 Principios pedagógicos .....	81
4.5 Perfil de egreso de los alumnos de educación básica.....	83
4.6 La práctica docente en el marco de la RIEB.....	85

### **Capítulo 5**

#### **Conversaciones transformadoras**

5.1 Presentación de docentes .....	90
5.2 ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el pensamiento crítico?.....	93
5.3 ¿Con qué propósito relacionan los docentes al pensamiento crítico?.....	97
5.4 ¿Cómo consideran los docentes su práctica en relación con el desarrollo del pensamiento crítico? .....	103
5.5 ¿Cuáles son las condiciones actuales que enfrentan los docentes de secundaria para orientar su práctica hacia el desarrollo del pensamiento crítico? .....	111
5.6 ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en educación básica? .....	124

<b>Consideraciones finales.....</b>	<b>142</b>
-------------------------------------	------------

<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>147</b>
--	------------

# **Introducción**

## **Capítulo 1**

En el primer capítulo presento una narrativa auto-biográfica con la intención de mostrar como un momento de mi trayecto escolar me ha permitido reflexionar sobre el pensamiento crítico en educación. De igual manera, en este apartado expongo los elementos que conforman el tema a desarrollar, a fin de aproximar al lector al objeto de estudio. También presento los objetivos, las investigaciones en torno al pensamiento crítico en educación básica y la delimitación de la problemática a tratar, la cual se compone de dos dimensiones, la dimensión social y la educativa.

## **Capítulo 2**

En el segundo capítulo titulado *Construcción metodológica* desarrollo la manera en la que me fui acercando al objeto de estudio y la forma en la que lo fui construyendo. Es preciso mencionar, que el propio camino empleado para presentar los objetivos que se han establecido inicialmente, es producción de conocimiento, es decir el constructo metodológico es único y depende de la naturaleza del objeto de estudio y de la propia visión del investigador. De tal suerte, que mostrar el recorrido que se ha seguido, es una aportación al campo investigativo, en tanto se ven reflejadas las decisiones epistemológicas y conceptuales tomadas a lo largo del desarrollo del trabajo.

## **Capítulo 3**

En el tercer capítulo titulado *Educación para la emancipación*, presento el marco teórico que encuadra los referentes conceptuales de esta investigación, sigo principalmente la línea de análisis de la Teoría crítica, como punto de partida para analizar el contexto educativo actual, aunque tomando en cuenta las particularidades de nuestro país. En este apartado, expongo de manera general las características del período moderno para posibilitar al lector una mejor comprensión de lo que establezco en las dimensiones de la problemática. De igual manera, señalo que el término crítica no se agota en la concepción de un autor o una corriente filosófica, hay que tener presente tal precisión frente al análisis y la investigación educativa que se realice a título del pensamiento crítico. Finalmente, presento una conceptualización del pensamiento

crítico en educación según los principales autores en los que se apoya la SEP a partir de la Reforma 2011.

#### **Capítulo 4**

El capítulo titulado *La SEP y el pensamiento crítico* funge como marco de referencia para contextualizar el momento en el que se realiza la investigación, así como para comprender el marco normativo en el que se encuentra inmerso el docente de hoy en día. En este apartado ofrezco una delimitación del concepto “pensamiento crítico”, acotándolo al sentido en que lo enuncia la SEP a través de diversos documentos expedidos a partir de la Reforma 2011, incluido el Plan de estudios en educación básica 2011. Explico la participación de organismos internacionales en la conformación de la Reforma 2011, particularmente la OCDE, y realizo un rastreo del concepto con el que trabajamos, en uno de los documentos expedidos por éste organismo. Posteriormente, analizo los *Principios pedagógicos* y el *Perfil de egreso* establecidos en el Plan de estudios 2011, pues pienso que, si el motor de éste es *la formación de un ciudadano crítico y creativo*, es probable que ello se vea articulado en los puntos que menciono. Después, señalo el papel que tiene el docente de educación básica en el marco de la RIEB y el llamamiento que se le hace como docente crítico.

#### **Capítulo 5**

El último capítulo de la presente investigación lo he titulado *Conversaciones transformadoras*, en este apartado comparto el perfil de los docentes entrevistados y posteriormente, la interpretación de las conversaciones sostenidas con ellos. Cabe mencionar, que la interpretación resulta de una fusión de horizontes, entre las aportaciones de los docentes y mi visión enriquecida con las aportaciones de los autores referidos en la investigación. Posteriormente, ofrezco al lector las reflexiones finales, a manera de conclusión, en donde expongo lo que el presente trabajo me ha llevado a pensar, en tanto filósofa y educadora.

# Capítulo 1

## Construcción del objeto de estudio

**E**n el presente apartado comienzo con una narrativa auto-biográfica con la intención de mostrar cómo un momento de mi trayecto escolar me ha permitido reflexionar sobre el tema de la investigación. De igual manera, en este apartado expongo los elementos que conforman el tema de investigación, a fin de aproximarlos al objeto de estudio. Presento lo que se ha investigado sobre mi objeto de estudio, los objetivos y la importancia del tema a desarrollar. Para el planteamiento del problema, primeramente expongo las dimensiones de la problemática que me llevaron a investigar sobre pensamiento crítico, posteriormente, establezco el tema en relación con el espacio educativo.

### 1.1 Narrativa auto-biográfica

Lo que describo a continuación es un momento de mi trayecto formativo en educación básica. Comprender cómo fui formada me posibilita reflexionar sobre mi práctica docente y sobre el objeto de estudio de la presente investigación. Es por ello que evoco mi sentir con relación a prácticas alejadas del fomento de autonomía intelectual. Mi experiencia la recuerdo como un espacio donde no se propiciaron condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico, por tal motivo, ahora estoy interesada en indagar qué se requiere para que ello suceda en el aula.

Cuando era pequeña formulaba muchas preguntas y tenía curiosidad por cosas que sucedían en mi entorno. Algo que me inquietaba constantemente era el escuchar una vocecita dentro de mi cabeza y luego que la vocecita se percatara de la existencia de sí misma. Seguramente resultará confusa la forma en la que lo expreso, traté de ser fiel a la manera en la que lo percibía en esa época, para compartir las preocupaciones de una niña de seis años. Con el transcurso del tiempo olvidé esa inquietud, hasta que en mi paso por la universidad pude abordar la cuestión con Descartes y su *cogito ergo sum*, pienso luego existo.

Desde pequeña fui curiosa e inquieta, siempre quería conversar con mis compañeros y comentarles algo que llamara mi atención en clase. Situación que casi siempre sucedía durante la exposición de los maestros, por lo que por supuesto me solicitaban que guardara silencio. Ahora que intento reconstruir esos años, no logro oír mi voz, nunca tuve una voz en el grupo. No recuerdo haber levantado la mano para expresar alguna duda o compartir alguna experiencia. Los docentes no nos invitaban a ello, ni se procuraba el hábito, a lo mucho los profesores nos preguntaban “¿entendieron?” a lo que todos al unísono respondíamos “sí”.

Los compañeros tampoco se expresaban regularmente y reflexionando un poco más, me atrevo a decir que recuerdo muy pocas voces de los maestros, mismas que eran opacadas por los múltiples dictados que hacían de los temas a tratar. Básicamente, las clases eran tomar apuntes y copiar del pizarrón.

Al recordar mi trayecto formativo en educación básica, sobre todo los años en secundaria, las imágenes que vienen a mi son como una fotografía, estática, inanimada, congelada. Me observo frente a un pupitre bien alineado en fila, rodeada de mis compañeros, todos bien uniformados y peinados, sin mayor detalle.

La impresión que tenía de la escuela durante ese período, fue que nos educan tanto para tener miedo de preguntar como de estar en desacuerdo. Transité la secundaria sin espacios para el diálogo, la escucha, ni mucho menos para el disenso. Salvo en clase de química e historia, donde los profesores procuraban incitarnos a la reflexión. Tales dinámicas fueron significativas para mí, debido a que se tomaron en cuenta nuestras voces y opiniones. Aquellas clases las recuerdo como el primer espacio de oportunidad para aventurarme a formular preguntas en el ámbito escolar.

Ahora que hago memoria al respecto, me inquieta haber transcurrido mis años en secundaria así, en silencio, sin que los docentes procuraran el diálogo, ni con ellos ni con los compañeros y sin que se fomentara la participación activa dentro del aula. Por supuesto en aquel tiempo percibía esa dinámica como algo normal, pues los grados anteriores habían transcurrido de igual manera, no obstante, aquellos profesores reflexivos y críticos me hicieron sentir que otras formas de aprender y relacionarnos en el aula podrían ser posibles.

Posteriormente, al ingresar a la licenciatura en Filosofía, me enfrenté a un mundo nuevo. Los profesores nos invitaban al diálogo y al disenso, aunque la mayoría

de los alumnos nos absteníamos de participar, tal vez por apatía, por falta de confianza, por no saber problematizar, por la costumbre de permanecer en silencio durante las clases en los grados anteriores, en fin, cualesquiera que hayan sido los motivos, habían sesiones en las que por cinco minutos que parecían eternos, la clase permanecía en absoluto silencio.

Poco a poco esa situación fue cambiando y las voces comenzaron a emerger, los posicionamientos y las tendencias no se hicieron esperar. Los alumnos intentábamos analizar los textos problematizándolos desde una postura crítica, aunque con cierta distancia.

Esa distancia no me terminaba de convencer del todo, me preguntaba, ¿por qué no discutimos sobre la propia realidad y el momento actual?, ¿por qué sólo abordamos filosofía mexicana en un semestre?, ¿por qué hay apatía entre los compañeros con relación a los problemas sociales? y la preocupación que me ha acompañado desde hace mucho tiempo, ¿cuál es el camino a seguir para una vida alejada de la injusticia social?

Por supuesto, mi ánimo educador no tardaría en manifestarse. En los ensayos reflexionaba sobre el cambio social a partir de la educación, pues consideraba que desde esa trinchera se podría constituir una mejor sociedad y por ende tener una mejor calidad de vida. Finalmente, egresé de la Licenciatura en Filosofía y tiempo después comencé a prepararme en el terreno educativo, me titulé de la Licenciatura en Educación preescolar, convencida de que la educación contribuye al desarrollo y a la transformación de la realidad social. Cuando empecé a trabajar con los pequeños en las aulas sentí que incidía en la comunidad y podía contribuir de manera favorable en mi localidad, desde entonces consideré importante fomentar habilidades que les permitan a los pequeños comprender y conocer el mundo con una postura propia.

Por tal motivo, como docente he procurado preservar el espíritu indagador de los alumnos, a través del diálogo y el fomento de actitudes a favor del resguardo de la capacidad de asombro que tenemos los seres humanos. Me he involucrado activamente en el proceso de descubrimiento y he intentado evitar reproducir prácticas como las que la mayoría de mis profesores realizaban.

Mi trayecto escolar y mi propia práctica me recuerdan constantemente que la influencia del docente es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Por lo anterior, ahora deseo comprender cuál es la significación que el docente de secundaria

le da al pensamiento crítico en su práctica, pues la manera en la que lo asume, entre otros aspectos, orienta su labor educativa. Realicé entrevistas a profundidad, para escuchar la voz de los maestros y conocer cuál es su sentir con relación al tema que me ocupa. De igual manera, deseo comprender desde su perspectiva, cuáles son las condiciones de posibilidad que tiene la criticidad para desplegarse en las aulas de educación básica.

## **1.2 Dimensiones de la problemática**

### **1.2.1 Dimensión social**

Para adentrarnos en el tema a desarrollar, comenzaré presentando las dimensiones que componen la problemática que deseo plantear. En primer lugar, es importante reconocer al ámbito educativo, como un ámbito que se interrelaciona con los diferentes espacios en los que se desarrolla el orden social. De tal suerte, que lo educativo incide en lo social y lo social a su vez permea en el ámbito educativo, en su diversidad y multiplicidad de prácticas y procesos.

Bajo este entendido, presento ahora la primera dimensión de la problemática. Para ello, es preciso dar un vistazo al siglo pasado, para identificar y comprender lo que nos ha sido heredado, aunque cabe precisar, que ello no desde una posición en la que considere a la historia como sedimentada, con una finalidad esencialista para determinar de una manera causal qué hechos dieron como consecuencia la realidad actual, sino para ubicar las condiciones en las que se produjeron ciertos momentos y ver cómo se han reconfigurado en el presente y por lo tanto comprender como influyen en el orden social hoy en día.

Los testimonios históricos dan evidencia de que los sucesos que caracterizan primordialmente al siglo pasado son las guerras, la desigualdad social, el deterioro de la naturaleza y el desarrollo y uso exacerbado de la tecnología. No obstante, sólo basta dar una mirada a la realidad presente, para constatar que ello aún no se ha superado y además continúa de manera exponencial. Más adelante, en el apartado teórico explico con mayor precisión lo que aquí señalo, por ahora sólo me interesa establecer que la primera dimensión de la problemática la ubico en el ámbito social.

### **1.2.2 Dimensión educativa**

Una vez establecida la dimensión a nivel social, es preciso ahora establecer como esa dimensión influye y se condensa en un problema educativo. Previamente mencioné que el siglo pasado se caracteriza entre otros aspectos, por un exponencial desarrollo y uso de la tecnología, exploremos ahora como es que ello permea en el ámbito educativo.

El dominio de la naturaleza a través de la técnica fue uno de los grandes logros de la humanidad, se nos ha presentado como desarrollo y progreso a favor de facilitar y mejorar la vida de las personas. Sin embargo, hoy en día podemos constatar que aquello que en algún momento de la historia se consideró como el éxito de la razón humana, es ahora padecido como un atentado contra el hombre mismo, a través de guerras, miseria extrema, invasiones, desequilibrio ecológico, etc.

El mundo está sumergido en una dinámica de producción y tecnologización que permea en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo en el aspecto epistemológico, es decir en la manera en la que ordenamos y producimos nuestro saber. Esto trae como resultado una racionalidad técnica, la cual regula el orden social, claro está, con las tensiones que esto representa.

El aspecto epistemológico se vincula directamente con el ámbito educativo, de tal suerte, que éste contribuye a la conformación de la racionalidad que predomina en la sociedad, la cual en primera instancia, influye en gran medida en la manera en la que nos acercamos y desarrollamos el conocimiento.

Es muy probable que diversas generaciones hayamos sido educadas bajo la racionalidad técnica, condensada primordialmente en la educación positivista-conductual. El positivismo clásico, cuyo fundador fue Augusto Comte, considera que el único saber que puede existir es el saber científico, asociado a las ciencias naturales.

Dichos postulados comienzan a posicionarse como paradigma y así logran influir en diversos ámbitos, por ejemplo, el método experimental se traslada de las ciencias de la naturaleza hacia el estudio de un objeto social y humano, en este caso, la educación de los individuos. Con relación al tipo de racionalidad que hemos señalado, Bórquez (2009) afirma que:

Este tipo de racionalidad toma como modelo de desarrollo teórico a las ciencias naturales. En este sentido, la teoría educativa se apoya en las proposiciones legales que son empíricamente comprobables. La realidad es idealizada a través de procedimientos matemáticos, por consiguiente, todo lo que es matemáticamente demostrado es universalmente cierto y pertenece a la realidad verdadera de la naturaleza. La investigación sustentada en este tipo de racionalidad promueve el conocimiento objetivo de los hechos, libre de valores, neutral y comprobable. El mundo social es considerado como objetivo, dividido por partes aisladas que interactúan siguiendo ciertas leyes. El investigador debe descubrir estas leyes para predecir los hechos sociales. (págs. 171, 172)

Esto me lleva a pensar que el hecho de que los procesos epistemológicos sean desarrollados en función de los postulados de las ciencias de la naturaleza, orienta la acción educativa hacia el fijar o depositar información en un sujeto, de tal suerte que el acento se pondrá en la transmisión pasiva y no en la construcción activa del saber. Con esto se reduce la posibilidad de que los agentes involucrados se consideren como sujetos activos a favor de un conocimiento crítico y creativo.

Podemos decir de manera general, que la tradición positivista le ha heredado a la pedagogía, el fomentar en el alumno y en el propio docente una forma pasiva de actuar e interpretar el mundo, lo que limita el hecho de pensar críticamente. Sin embargo, en las últimas décadas diversos postulados pedagógicos se han comenzado a problematizar sobre dicha tradición invitándonos como educadores a replantearnos la figura del alumno, su aprendizaje y considerar el desarrollo de nuevas formas de pensar en el aula.

### **1.3 Planteamiento del problema**

Tomando en cuenta las dimensiones anteriores, cabe mencionar, que hoy en día nos encontramos en una sociedad de continuo cambio e incertidumbre, con condiciones que demandan la toma de decisiones constantes y acertadas en el ámbito político, económico y social. Bajo este contexto, la labor del docente es fundamental como agente de cambio, para consolidar una práctica educativa orientada a la formación de seres humanos capaces de desenvolverse de manera crítica y reflexiva en el clima actual.

En este sentido, me parece que es fundamental se desarrolle el pensamiento crítico en las aulas de educación básica, pues la ausencia de autonomía intelectual y conciencia crítica, limitan la posibilidad de identificar y analizar el contexto en el que se está inmerso, y con ello la posibilidad de una transformación que de pauta a una mejor sociedad y a una mejor calidad de vida.

Lo anterior, en el entendido de que la problemática social que he mencionado previamente influye directamente en el ámbito educativo, y de igual manera el aspecto educativo influye de vuelta en lo social. Así mismo, el fomento del pensamiento crítico crea las condiciones para un mejor aprendizaje de los diferentes contenidos educativos, ya que promueve el pensar por cuenta propia y con ello la búsqueda de sentido en lo aprendido.

Ahora bien, antes de adentrarnos en el proceso investigativo, cabe precisar que *pensamiento crítico* en educación se entiende por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en la mayoría de las investigaciones referidas a continuación como habilidad de razonamiento. Esto implica de entrada, que el intento por plantear el problema resulte paradójicamente problemático, dado que el término se emplea principalmente bajo dos conceptualizaciones distintas. No obstante, en apartados posteriores se hace una distinción del concepto, para ubicar cómo se entiende en cada caso.

#### **1.4 Antecedentes investigativos 2000-2015**

Una vez establecidas las dimensiones del problema a tratar, es preciso consultar la producción investigativa en relación con el pensamiento crítico en el campo educativo, particularmente en educación básica. Para ello, me di a la tarea de revisar las investigaciones realizadas del 2000 al 2015 en México. Consulté las bases de datos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de revistas indexadas y el estado del conocimiento en Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011 elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Al comenzar la revisión de las investigaciones y documentos relacionados con el pensamiento crítico, me encontré con un mundo de caminos posibles a explorar. He de confesar que fue una labor ardua, debido a que “pensamiento crítico” se entiende de diversas maneras. Hoy en día, el concepto referido tiene gran auge en la literatura

educativa, se aborda como habilidad de pensamiento superior, como lógica informal, como teoría de la argumentación, entre otros enfoques, sin embargo, el que nos interesa según los objetivos de la presente investigación es el referente de pensamiento crítico según el filósofo Emmanuel Kant (2008) y la posición de Theodor Adorno y Max Horkheimer, los cuales consideran la crítica como una forma de analizar y posicionarse en la propia realidad, para emanciparse de aquello que domina y no deja actuar según el propio criterio.

#### **1.4.1 Criterios de exclusión**

Cabe mencionar, que no es nuestro principal interés conocer los programas o métodos que se han desarrollado para fomentar el pensamiento crítico, sino escuchar de voz de los docentes cómo lo significan, para entonces poder comprender cuáles son las condiciones necesarias para que la criticidad pueda fomentarse en las aulas en educación básica.

Por lo tanto, quedan excluidos los siguientes tópicos: programas de desarrollo de habilidades de orden superior, programas de desarrollo de pensamiento crítico, programas desarrollados por institutos y asociaciones que promueven el pensamiento crítico, test y pruebas para medir el pensamiento crítico. Si bien, los programas y test son un referente importante de cómo se conceptualiza y se pretende desarrollar el pensamiento crítico en las escuelas, para fines de la presente investigación, no dan cuenta de la voz del docente, ni tampoco reflejan si se llevan a cabo en la realidad del aula ni cómo sucede.

Nuestro motor de búsqueda serán aquellas investigaciones que reflexionen y se relacionen con el concepto “pensamiento crítico” en educación básica en México según la perspectiva de los filósofos mencionados anteriormente, de igual manera se busca que la voz del docente se vea reflejada en los procesos educativos, o bien se reflexione en torno a nuestro concepto eje y sobre las condiciones de posibilidad de que se desarrolle.

#### **1.4.2 Análisis de las investigaciones consultadas**

En la base de datos de la UPN existen diecisiete trabajos ubicados en el espacio temporal que hemos delimitado, cinco son tesinas, ocho tesis de licenciatura y cuatro son tesis de maestría. El análisis de los documentos muestra que las tesinas se enfocan al desarrollo del pensamiento crítico en educación básica y educación para adultos. Se desarrollaron intervenciones a favor de promover habilidades para la lectura crítica, el consumo crítico al observar la televisión y propiciar la criticidad a través del programa Filosofía para niños.

Las tesis de Licenciatura comprenden investigaciones enfocadas en educación básica, educación media superior y superior. Tres trabajos se realizaron con la finalidad de conocer si alumnos de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología educativa en la UPN unidad 092 Ajusco, habían desarrollado pensamiento crítico y mejoraron su aprendizaje a partir de ello. La investigación realizada por Gómez et al. (2004) se enfocó en estudiantes de las generaciones 1999-2003, mientras que Valencia (2012) trabajó con estudiantes del octavo semestre de Psicología Educativa de la generación 2008-2012.

El documento realizado por Nava (2004) se enfoca en el desarrollo de la lectura crítica en primaria, otro trabajo desarrollado por Magallón (2014) se orienta a la promoción de la criticidad como alternativa para contrarrestar las implicaciones del modelo capitalista y otro más propone el estudio de la historia en primaria, desarrollando una postura crítica (Villamar, 2014).

Una de las tesis de maestría desarrollada por Ordaz (2004) se enfoca al desarrollo de la lectura crítica en secundaria. Otra investigación, se orienta a la promoción del pensamiento crítico para abordar las ciencias naturales en primaria (Morales, 2004), finalmente, el trabajo de Valdovinos (2012) propone un taller para la promoción del pensamiento crítico desde la formación docente.

En la base de datos de la UNAM se encontraron veintiún tesis relacionadas con desarrollo del pensamiento crítico en el aula, de las cuales dos son de la UPN, otras dos de la universidad Don Vasco en Michoacán y las diecisiete restantes pertenecen a la máxima casa de estudios incluyendo sus escuelas y facultades.

Las tesis de licenciatura son catorce y comprenden los niveles de educación básica, educación media superior y superior. En su mayoría son evaluaciones e

intervenciones para promover el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, a través de habilidades lectoras, dialógicas y la aplicación del programa Filosofía para niños.

Algunas se orientan al estudio de la historia en primaria desarrollando una postura crítica (Martínez, 2011), otras se enfocan a la promoción del pensamiento crítico en alumnos de licenciatura del área de ciencias de la salud y arquitectura. Finalmente, un trabajo más, se orienta al análisis de un modelo de docencia para fomentar la lectura crítica en los alumnos de pedagogía.

Una de las tesis de maestría se enfoca a la promoción del pensamiento crítico en alumnos de enfermería y obstetricia (Valadez, 2014). Otro de los trabajos habla sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento y la tesis restante, es un trabajo de intervención en el colegio de bachilleres para la formación de la autonomía intelectual de los estudiantes a través del pensamiento crítico, a partir de la elaboración de un reglamento para el aula.

Además de consultar en los acervos de las universidades mencionadas, también busqué en la base de datos de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, en donde encontré un artículo desarrollado por Olivares (2012) titulado *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*. Consulté la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España, Portugal (REDALYC), en donde encontré publicaciones de diversas fuentes, como Innovación Educativa, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Revista Iberoamericana de Educación Superior, etc. Si bien la Red ofrece artículos de distintos países, la búsqueda se enfocó en México.

En las revistas mencionadas se ofrecen, principalmente, investigaciones orientadas al nivel medio superior y superior. Se abordan distintos temas con relación al pensamiento crítico y educación, en su mayoría evaluaciones y estrategias para su promoción, como por ejemplo, el trabajo de Fëdorov (2006) y su propuesta del foro virtual como estrategia metodológica para el desarrollo de pensamiento crítico. El trabajo de Díaz (2001) *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato* y la investigación de Monarca (2013) *Participación dialógica en la universidad como condición de posibilidad para el pensamiento crítico*, entre otros.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), elabora estados del conocimiento por áreas temáticas que comprenden aproximadamente un período de diez años. De acuerdo al área de conocimiento en la que se inserta mi tema, consulté el compendio *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002- 2011*, en donde las investigaciones sobre el pensamiento crítico se orientan primordialmente al nivel de educación superior.

En el apartado titulado *Crítica y educación*, Orozco et al. (2013) mencionan que “La relación entre crítica y educación, tema motivo de debates en la década de los ochenta, se repliega en los noventa, hoy re-emerge mostrando su persistencia y como una fijación del sentido de los debates teóricos y filosóficos en educación” (pág. 129). Es decir, es un tema que vuelve a la agenda de los educadores e investigadores para analizarse y discutir su pertinencia y vínculo con el campo educativo.

Sobre nuestra categoría y su relación con la educación, se hace mención de dos libros, dos artículos y una tesis. *Pensamiento crítico en educación*, en nivel superior, libro coordinado por Ducoing (2011) y *Pedagogía crítica* libro de Bórquez (2006) en donde expone cómo la Teoría crítica permite reflexionar sobre el proceso educativo.

Se hace mención de los artículos de Salmerón (2007) *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*, Pereda (2005) *Pensamiento crítico versus razón arrogante* y Glazman (2009, 2010), sobre la formación de capacidades críticas en los estudiantes de universidad para abordar los contenidos educativos que se les presenten.

Finalmente, se menciona una investigación dirigida por Enrique Dussel, en donde Solís-Bello (2010) con su tesis *Algunos aspectos filosóficos y políticos en Paulo Freire*, articula la filosofía, la política, la crítica y la educación.

Las investigaciones revisadas en las distintas bases de datos revelan que la mayoría de los trabajos consideran al pensamiento crítico como habilidad de razonamiento pero no desde la perspectiva de los filósofos mencionados anteriormente, únicamente menos de ocho trabajos lo conceptualizan de ésta manera y sólo la mitad de ellos se enfocan en educación básica. En total cuatro trabajos en nivel básico.

El poco desarrollo investigativo en educación básica sobre el tema en cuestión, me llevó a ampliar la búsqueda a nivel medio superior y superior, para tener así una visión más amplia sobre el tema a investigar.

La revisión de la que doy cuenta, me hace reflexionar ¿por qué la gran mayoría de las investigaciones se enfocan en el nivel medio superior y superior y no en el de la educación básica? ¿Por qué sólo cuatro trabajos de todas las bases de datos consultadas entienden el pensamiento crítico como conciencia emancipadora? ¿Por qué en las investigaciones consultadas no se ven reflejadas las voces de los docentes? y ¿Por qué en las investigaciones no se ven reflejadas reflexiones sobre las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico en las aulas en educación básica?

En ese sentido, me parece que la presente investigación contribuirá a que otros se planteen algunas de las cuestiones anteriores y las tomen como punto de partida para generar reflexión e investigación en relación con el pensamiento crítico como conciencia crítica y sus condiciones de posibilidad en las aulas de nivel básico.

## 1.5 Justificación

### ¿Por qué hablar sobre pensamiento crítico en educación básica?

A lo largo de la historia podemos observar que la crítica ha acompañado a distintas tradiciones de pensamiento. Ello ha posibilitado pensar las cosas de una manera diferente, lo que da pie a cambios de paradigma y cambios en el orden social.

Pienso que el campo educativo, es un espacio que posibilita que se aporten a las próximas generaciones elementos para enfrentar las exigencias y demandas de la realidad actual, así como del porvenir. Por tal motivo, volteo la mirada hacia el campo educativo, para comprender y analizar la posibilidad del desarrollo del pensamiento crítico desde la educación básica en México, como forma de pensar que de pie a una reflexión más allá de lo inmediato y más allá de lo mediado por la *doxa*.

Recurro a los profesores para escuchar cómo significan el pensamiento crítico, pues en función de ello, será como lo despliegan o no lo despliegan en el aula. Para la presente investigación pienso que es pertinente partir de quienes contribuyen a la conformación y transformación de la sociedad.

La relevancia de ésta investigación radica en posibilitar la reflexión y el debate sobre la vinculación del pensamiento crítico y la educación. Sobre todo en educación básica, nivel educativo que se ha explorado muy poco en México, como puede percibirse en el apartado *Antecedentes investigativos*.

Otra aportación que pretendo con la investigación, es abrir el espacio para pensar y reflexionar sobre el pensamiento crítico como conciencia emancipadora, pues la tendencia desde los setentas en México y en distintos países, sobre todo en Estados Unidos, es que pensamiento crítico en educación es entendido como habilidad de razonamiento.

## **1.6 Preguntas de investigación**

-¿Qué significación(es) le otorgan al pensamiento crítico los docentes?

-Desde la perspectiva de los docentes en secundaria:

-¿Qué tipo de práctica (s) despliegan en relación con el desarrollo del pensamiento crítico?

-¿Qué elementos se requieren para que se generen las condiciones de posibilidad que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en el aula en secundaria?

## **1.7 Objetivos**

### **Objetivo general**

Dar cuenta de las significaciones que los docentes de secundaria le dan al pensamiento crítico en su práctica, así como de las condiciones de posibilidad que ellos identifican para el desarrollo de la criticidad en el aula.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los significados que los docentes de secundaria le otorgan al pensamiento crítico.
- Comprender la práctica (s) que despliegan los docentes en relación con el desarrollo de pensamiento crítico, desde lo que ellos comentan.
- Comprender desde la perspectiva de los docentes, qué elementos se requieren para que se generen las condiciones de posibilidad que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en el aula en secundaria.

Una vez presentados en la introducción los elementos que conforman el tema de investigación, me parece que el lector puede ahora aproximarse de una mejor manera al objeto de estudio. En el siguiente capítulo muestro la construcción metodológica del proceso investigativo.

## Capítulo 2

### Construcción metodológica

**E**n el presente capítulo explico la manera en la que me fui acercando al objeto de estudio y la forma en la que lo fui construyendo. Es preciso mencionar que el propio camino empleado para presentar los objetivos que se han establecido inicialmente, es producción de conocimiento, es decir el constructo metodológico es único y depende de la naturaleza del objeto y de la propia visión del investigador. De tal suerte, que mostrar el recorrido que se ha seguido, es una aportación al campo investigativo, en tanto se ven reflejadas las decisiones epistemológicas y conceptuales tomadas a lo largo del desarrollo del trabajo.

#### 2.1 Conformación del objeto de estudio

Mi interés inicial era elaborar un programa para desarrollar el pensamiento crítico en las aulas de educación básica, porque encuentro en la educación el espacio para poder transformar la sociedad en miras al bien común y de una mejor calidad de vida.

Pensé que un Programa podría ayudar a los niños a desarrollar su criticidad en las aulas, sin embargo no había considerado que ya existen diversos programas en México y el mundo para desarrollar y evaluar el pensamiento crítico (entendido como lógica informal y no según los postulados de la Escuela de Frankfurt). Entonces, comencé a preguntarme ¿si existen una gran cantidad de programas y test desde nivel básico hasta nivel superior? ¿por qué ello no se ve reflejado en el perfil de egreso de los alumnos?

Quise saber más sobre el funcionamiento de los programas en el aula, así que contacté a algunos especialistas encargados de difundir el llamado “Proyecto Noria” en México, de donde se desprende el programa *Juguemos a pensar* de Angélica Sátilo e Irene de Puig. El programa fue incorporado como parte de la bibliografía de la Reforma en educación básica 2011 en nivel preescolar. El entonces presidente de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, Eugenio Echeverría, me comentó que los programas no se llevaron a cabo en las aulas de preescolar, en el sistema público del Distrito

Federal, dado que no se creó una red de formación docente que pudiera orientar y dar acompañamiento a los profesores en la implementación del programa mencionado.

Con aquella respuesta quedé convencida de que crear un programa orientado al desarrollo del pensamiento crítico no garantiza que se lleve a cabo en la realidad del aula. Por tal motivo, consideré que emprender la tarea de elaborar un programa, no atendería del todo la problemática que planteo.

Entonces comencé a preguntarme ¿qué se requiere para que se desarrollen en el aula los programas de pensamiento crítico?, además de una red de especialistas que orienten a los docentes o bien sean ellos mismos quienes los lleven a cabo y además de los programas ¿qué condiciones son necesarias para que el pensamiento crítico se desarrolle en las aulas de educación básica?, ¿es posible? Estas interrogantes me llevaron a pensar, que los docentes, a partir de sus condiciones y características, podrían ser quienes me orientaran sobre lo que se requiere para tal tarea.

## **2.2 ¿Por qué el método cualitativo?**

De acuerdo a los objetivos que se han establecido en la presente investigación, he determinado seguir primordialmente la tradición cualitativa. Cabe mencionar que el adscribirse a una metodología en particular, no quiere decir que el método ya está dado y sólo hay que seguirlo como si fuera un recetario. Por el contrario, el camino hay que construirlo según la propia naturaleza del tema y el objeto de estudio.

De tal suerte, que opté por el paradigma cualitativo porque parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. Según el planteamiento del problema y los objetivos establecidos, se requiere de una metodología que vaya más allá de la recolección y el registro de datos, pues el interés primordial a seguir en el tema de investigación se centra en los significados y el sentido que los sujetos otorgan. Por tal motivo, resulta pertinente seguir la tradición cualitativa y algunas de las perspectivas teóricas en las que se apoya. Los autores García et al. (1996), afirman que:

La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. (pág. 32)

De tal suerte, que el trabajo de campo fue realizado en las escuelas donde laboran los docentes, para conversar con ellos en el contexto en donde desarrollan su práctica y posteriormente, interpretar los significados que tienen para ellos el pensamiento crítico en su práctica y las condiciones que identifican para que se desarrolle en secundaria.

### **2.3 Perspectivas teóricas de la investigación cualitativa**

En la investigación educativa es relevante que se procure emplear un *methodo* apegado a las ciencias humanas, en tanto éstas se orientan al estudio del ser humano y su cultura. En este sentido, es conveniente orientarse hacia la comprensión de los significados en los que estamos inmersos en nuestra cotidianidad, desde una visión humanista. El autor holandés Van Manen (2003), afirma que “El mundo de la vida, es decir, el mundo de la experiencia vivida, constituye el origen y, a la vez, el objeto de estudio de la fenomenología” (pág. 71). De tal suerte que:

La ciencia humana fenomenológica es el estudio de los significados vividos o existenciales; pretende describir e interpretar estos significados hasta un cierto grado de profundidad y riqueza [...] intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital. (Van Manen, 2003, pág, 29)

La fenomenología tiene como objeto de estudio la experiencia vivida, por tal motivo, como ya he mencionado, para la presente investigación se requiere de un *methodo* más apegado a la tradición humanista y no de uno centrado primordialmente en el uso de estadísticas y variables. En este sentido, Ríos (2005) afirma que:

[...] así como el método científico tradicional se caracteriza por una secuencia de pasos objetivamente diseñados que llevan a la corroboración de hipótesis y a la creación de teorías que serán nuevamente sometidas a comprobación empírica, el método fenomenológico se caracteriza por una manera especial de cuestionar el objeto de estudio. El investigador es el que asume una actitud característica frente al problema en estudio, que corresponde a un modo de preguntar filosófico que se diferencia de la actitud natural en el cómo se pregunta por la realidad. (pág. 62)

Por tal motivo, pienso que es adecuado valarme de la tradición fenomenológica como perspectiva teórica, para comprender los significados de la experiencia vivida por los docentes en su práctica diaria, en relación con el pensamiento crítico, pues más allá de ser un enfoque metodológico, es una forma de estar en el mundo y de preguntarse por él, para comprenderlo.

En este sentido, se puede decir que éste enfoque metodológico se adecua con los objetivos planteados, pues la fenomenología apela por una manera particular de acercarse a la realidad y por la importancia de ver las cosas desde el punto de vista de los otros, en este caso desde los maestros. Es así, que la intención de establecer qué condiciones de posibilidad se requieren para el desarrollo del pensamiento crítico en educación básica, se basará en lo que los docentes han identificado en su propia práctica, es decir, me acerco a ellos con el propósito de que su voz sea la que oriente el rumbo de acción sobre lo que es preciso para desplegar la criticidad en el aula.

Para comprender el sentido que le atribuyen al pensamiento crítico los docentes me apoyaré en el interaccionismo simbólico, pues es una perspectiva metodológica que hace énfasis sobre la importancia de símbolos y lo fundamental de los procesos interpretativos generados con base en interacciones para comprender la conducta humana, en este caso para comprender la práctica de los docentes de secundaria.

El sociólogo Blumer (1982) establece que el interaccionismo simbólico se apoya en tres premisas básicas que constituyen su enfoque metodológico:

La primera plantea que "... el ser humano orienta sus actos en relación con las cosas basándose en el significado que estas encierran" (pág. 3) La segunda "... hace referencia al uso del significado, [...] el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definatorias de los individuos a medida que éstos interactúan" (pág.3). Finalmente, la tercera postula que "... los actores sociales designan significados a las cosas, personas, situaciones y a sí mismos, a través de un proceso interpretativo" (pág. 5).

A partir de las premisas anteriores, se deduce que la interacción entre el individuo y el mundo es posible desde una concepción de ambas partes, como procesos en movimiento, en dinamismo. Por tal motivo, se reconoce que el sujeto tiene la capacidad para interpretar el mundo social.

Cabe mencionar, que el interaccionismo simbólico, además de posibilitar la comprensión de los significados que los docentes designan al pensamiento crítico, también da pautas para la comprensión del proceso relacional que surge a partir de las entrevistas, pues las preguntas formuladas probablemente invitan a que el docente reflexione sobre su propia práctica y sobre el tema que nos convoca. De igual manera, lo que los docentes narran me invita a considerar cuestiones que no había visto con anterioridad, además de que la interacción dialógica entre colegas permite hacer una pausa en la cotidianidad tanto de los docentes como en la propia, para pensar desde el espacio educativo y a favor de él.

Por otra parte, con relación a la interpretación, es preciso hablar de la hermenéutica o arte de la interpretación como aquella antigua práctica que se remonta a los tiempos en que se originó la escritura y surgió la necesidad de comprender el sentido de los textos, entendiéndose texto como toda acción humana. Con el paso del tiempo, la utilidad que se encontró en ella se fue extendiendo a diversos ámbitos de la creación del hombre, ahora queremos acercarnos al campo de las ciencias humanas y particularmente al ámbito educativo.

Si bien la hermenéutica se emplea durante todo el proceso investigativo, hay dos momentos en particular, en los cuales se requiere emplear con mayor atención. Primeramente, durante el desarrollo de la entrevista, pues se requiere interpretar la lógica del discurso que los docentes emplean, para formular y reformular preguntas en el mismo momento en el que se desarrolla el diálogo, posteriormente, al momento de escuchar la audiograbación, pues se requiere para comprender qué cuestiones han de preguntarse en una segunda conversación.

De igual manera, después de la entrevista y la transcripción, se interpreta el discurso de los docentes en tanto texto escrito, para comprender los significados que le otorgan al pensamiento crítico. Ya que, como afirma Ríos (2005):

[...] en una primera instancia, lo que se busca rescatar a partir del método hermenéutico son textos, es decir, narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que den cuenta de su mundo de sentidos. De esta manera, las narraciones serán comprendidas como textos, los cuales suponen un relato sobre una experiencia vivida. La hermenéutica nos proporciona, de este modo, tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de éstos. En síntesis, cada

discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto. (pág. 25)

Con esto, podemos percibir como fenomenología y hermenéutica se entrelazan para hacer posible una posición metodológica que nos da pauta a los investigadores de adentrarnos en el mundo de significados que los docentes han construido a partir del marco referencial en el que se encuentran y así poder interpretar su experiencia vivida en las aulas, en relación con el pensamiento crítico, desde de su propia narración.

#### **2.4 Posicionamiento epistemológico**

La introducción a *la Historia de las ideas Vol. II* de Foucault (1984) me resulta un valioso ejemplo de la manera en la que el investigador delimitó y construyó su objeto de estudio. La siguiente cita muestra algunas de las dificultades y las decisiones de orden conceptual que el filósofo realizó para llegar a establecer su objeto.

Me pareció necesario un desplazamiento teórico para analizar lo que con frecuencia se designaba como el progreso de los conocimientos: me había llevado a interrogarme por las formas de las prácticas discursivas que articulaban el saber. Fue igualmente necesario un desplazamiento teórico para analizar lo que con frecuencia se describe como las manifestaciones del “poder”: me llevó a interrogarme más bien acerca de las relaciones múltiples, las estrategias abiertas y las técnicas racionales que articulan el ejercicio de los poderes. (pág. 6)

A lo largo del desarrollo de la investigación, he logrado comprender que el método no es una serie de pasos a seguir como en un recetario, sino que es un ordenamiento, es decir, el método es poner en práctica la explicación del camino trazado para la construcción y el despliegue investigativo del objeto de estudio, tal como puede apreciarse con la cita anterior.

Tener claridad al respecto no fue sencillo, pues reconozco que mi formación, en general, estaba orientada a los productos y no a los procesos. Es un reto como investigadora educativa contribuir en el desarrollo del campo epistemológico, a partir del desarrollo de mi objeto de estudio.

Valiéndome de la *vigilancia epistemológica* que propone Bourdieu (1986), es mi intención compartir con el lector las decisiones y cuestionamientos conceptuales planteados a lo largo de la construcción del proyecto de investigación. Es importante el desapegarse de la descripción y narrativas que sólo ofrezcan un panorama superficial de la problemática y no un aporte epistemológico a mayor profundidad. Para tal tarea será necesario una articulación y un diálogo constante entre la descripción, la explicación y la propia implicación.

## **2.5 La entrevista como construcción epistemológica**

Siguiendo la metodología de la investigación cualitativa, consideré pertinente emplear como instrumento la entrevista semiestructurada a profundidad, pues Taylor y Bogdan (2010) plantean que:

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión “entrevistas a profundidad” para referirnos a este método de investigación cualitativo. (pág. 101)

En este sentido, pienso que valerse de dicho instrumento, posibilita explorar el mundo del docente, para comprender su sentir sobre el pensamiento crítico en su práctica. La entrevista es un instrumento metodológico ubicado dentro de la tradición cualitativa, la cual se caracteriza por partir del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados, símbolos y sentidos.

En esta medida, podemos decir que la entrevista es una estrategia que acerca al investigador a los significados que los sujetos le otorgan al mundo en el que nos desarrollamos. Por tal motivo, es importante que en la investigación educativa se procure emplear un *methodo* apegado a las ciencias humanas, en tanto éstas se orientan al estudio del ser humano y su cultura. De la misma manera, es conveniente orientarse hacia la comprensión de los significados que construyen los sujetos, desde una visión humanista y multirreferencial.

Es importante tener presente que la entrevista es un proceso que se lleva a cabo a partir de interacciones dialógicas, con la finalidad de comprender la conducta humana y sus prácticas, en mi caso particular, comprender como se despliega el pensamiento crítico en educación básica, desde la significación que los docentes le otorgan dentro de su propia práctica.

Dichas interacciones están mediadas por mi propio horizonte referencial y el de los entrevistados, en este caso, el de los docentes. De tal suerte, que el análisis del discurso expresado por ellos, es susceptible de la interpretación realizada, según mis referentes previos. Dando como resultado, por así decirlo, una fusión de horizontes.

Cabe mencionar, que además de la convergencia de horizontes que se pone sobre la mesa, también durante las conversaciones se va suscitando un proceso relacional entre entrevistado y entrevistador, el cual posibilita la reflexión entre ambas partes, en este caso, en relación con el pensamiento crítico en educación básica.

Podemos identificar principalmente tres momentos que conforman la estrategia de entrevista. Un antes, un durante y un después, es decir, la planeación y elaboración del guión, la conversación y, posteriormente, la interpretación del discurso desplegado por los sujetos.

En los tres momentos, el investigador se mueve entre la implicación y el distanciamiento, ya hemos mencionado que todo está mediado por nuestros filtros, por lo que es preciso, estar atentos a establecer preguntas que permitan adentrarse en el mundo de significados de los sujetos, y no querer corroborar las teorías, o nuestros propios prejuicios.

Una vez mencionado el momento que antecede a la conversación, ahora puedo mencionar, que durante la entrevista, se lleva a cabo una reconstrucción de ideas entre entrevistado y entrevistador, por lo que se requiere tener claro el objetivo de la investigación, pues de lo contrario puede suceder que uno pierda de vista el objetivo.

En relación con la interpretación, pienso que ésta comienza a salir a flote desde la conversación, aunque en ese momento no se alcanza a ver el mapa completo, pues uno está inmerso en el proceso. Por lo que leer a completud y profundidad la narrativa desplegada por los entrevistados es fundamental para entender la lógica detrás de su discurso, y así establecer las categorías y subcategorías, según el objetivo de la investigación.

La entrevista en su totalidad, con los momentos y dimensiones que la componen, me hace pensar que como investigadores debemos poner especial atención en lograr una articulación entre el plano teórico y empírico, y entre los marcos referenciales de los involucrados. A nivel metodológico Bourdieu (1986 ) comenta que:

[...] sobre los estrados del catecismo metodológico quienes disertan sobre el arte de ser sociólogo o el modo científico de hacer ciencia sociológica a menudo tienen en común la disociación del método o la teoría respecto de las operaciones de investigación, cuando no disocian la teoría del método o la teoría de la teoría. (pág. 12)

El planteamiento anterior, me hace pensar en la importancia que radica en el hecho de lograr una articulación en el proceso investigativo, entre lo conceptual y el dato empírico, de tal suerte, que como menciona Bourdieu (1986), no exista una disociación entre la teoría y el proceso de construcción. Somos herederos de una epistemología positivista que tiende a mirar los resultados, sin poner tanto énfasis en los procesos, por ello como investigadores requerimos que nuestra vigilancia epistemológica, esté orientada a lograr analizar y problematizar de una manera integral y no sesgada. De lo contrario el quehacer educativo quedará reducido a enfatizar en los productos finales pero no en el proceso.

Con las reflexiones anteriores, podemos decir que la entrevista es una construcción epistemológica y metodológica en el sentido en que el proceso se va configurando como un ordenamiento, en función del objeto de estudio y la visión particular del investigador.

## **2.6 Guía o guión de entrevista**

La guía de entrevista, fue realizada con la intención de procurar que durante la conversación fueran exploradas las categorías eje del proyecto de investigación. Entiendo categoría como un concepto que condensa el eje central de lo que se ha establecido en la problematización. En ésta medida, categoría es un concepto designado para señalar cuáles son los ejes que ordenan la línea a seguir en la disertación.

Cabe mencionar que el guión de entrevista, es precisamente una guía que orienta las preguntas, éstas no necesariamente deben formularse en su totalidad, ni en el orden en el que están planteadas, ya que la entrevista tiene carácter de abierta y

semiestructurada, por tal motivo en el mismo momento de la conversación, pueden descartarse o surgir nuevas preguntas.

La primera versión de la guía de entrevista fue reestructurada a partir de las entrevistas con los profesores realizadas durante el pilotaje. Después se modificó de nuevo el guión, pero en ésta ocasión, fue a partir del análisis realizado a las dos primeras entrevistas.

#### Categorías iniciales o ejes ordenadores

1. Significaciones
2. Práctica docente
3. Trayectoria académica y profesional
4. Condiciones de posibilidad

Después del análisis de las dos primeras entrevistas, se reestructuraron las categorías, *Trayectoria académica y profesional*, dejó de considerarse como categoría y se integró como un componente de *Práctica docente*. De igual manera, surgió una nueva categoría, ya se encontraba presente en el guión en forma de pregunta, pero no la había considerado como eje temático, me refiero a *Propósito del pensamiento crítico*.

Por otra parte, la categoría nombrada inicialmente *Significaciones*, fue renombrada como *Percepción del pensamiento crítico*, pues comprendí que las significaciones que los docentes le otorgan al pensamiento crítico, se verán reflejadas a lo largo de todo el discurso en la entrevista y no únicamente en una categoría en particular.

#### Categorías emergentes

1. Percepción del pensamiento crítico
2. Propósito del pensamiento crítico

A partir del análisis de las entrevistas comprendí, que las subcategorías que componían la categoría *Condiciones de posibilidad* mostraban a su vez las condiciones reales en las que se encuentra hoy en día la práctica docente en relación con el pensamiento crítico, por tal motivo, decidí ampliar la categoría, postulando las *Condiciones actuales*.

## Categoría emergente

1. Condiciones actuales

Después de la reconfiguración de las categorías finalmente quedaron de la siguiente manera:

## Categorías finales

1. Percepción del pensamiento crítico
2. Propósito del pensamiento crítico
3. Práctica docente
4. Condiciones actuales
5. Condiciones de posibilidad

Ahora bien, una vez presentadas las categorías finales señalaré en que dimensión del pensamiento crítico se encuentran. Para la presente investigación enmarco dos posibles niveles, el abstracto y el práctico. La categoría percepción se ubica en el nivel abstracto o conceptual.

La categoría práctica docente tiene un referente que se ubica en la dimensión práctica. Por otra parte, las categorías propósito y condiciones actuales se componen tanto de la dimensión teórica como práctica, es decir, se componen de la abstracción y a su vez ésta tiene una concreción en la dimensión práctica, ya veremos más adelante en que espacios se ubica el desarrollo de ese actuar.

Finalmente, la categoría condiciones de posibilidad como un ideal se ubica en el plano de la abstracción, aunque cabe mencionar que puede llegar a tener una concreción en el plano práctico, en caso de que se lleven a cabo de la mejor manera las condiciones que le den pie a lo que se establece como el ideal a seguir.

Ahora bien, una vez establecidas las dimensiones en las que se ubican las categorías establecidas, a continuación presento tres dimensiones que le dan sustento a las preguntas del guión, me refiero a la dimensión institucional, la dimensión conceptual y la práctica.

Dimensión institucional. En este registro han de atenderse primordialmente las preguntas ¿en dónde se desarrollan las prácticas? y ¿cómo la institución establece un marco de acción? Ya que el docente es un sujeto inscrito en procesos institucionales, por lo que es preciso ubicarlo en un espacio mediado por la normativa, los imaginarios y símbolos que se suscitan a partir de la institución, y las relaciones que ahí se desarrollan. En este sentido, me interesa contextualizar al docente en el marco de la educación básica, en su ambiente áulico y en su entorno social. Cabe precisar que no realicé observaciones de la práctica del docente, sino que les preguntaré a ellos, cómo viven su práctica en relación con el pensamiento crítico.

Dimensión conceptual. Este punto implica comprender la conceptualización y percepción que los entrevistados tienen sobre el tema que nos ocupa. Los docentes construyen un discurso durante la entrevista, el cual muestra sus significados y referentes, mismos que entran en juego con los del investigador.

Dimensión práctica. Al respecto de este punto, es importante comprender ¿cómo el entrevistado realiza su práctica? Cabe precisar, que el aspecto práctico está mediada por las dos dimensiones anteriores, es decir el contexto en que se desarrolla y la significación que le otorgan a las cosas. Para la investigación en curso, nos interesa particularmente la práctica docente en función del pensamiento crítico.

#### Justificación de las preguntas eje

La última versión del guión de entrevista consta de dieciocho preguntas, sin embargo es conveniente designar una pregunta por cada uno de los cuatro ejes temáticos mencionados anteriormente. De tal suerte, que estas cuatro preguntas fungan como las preguntas centrales de la entrevista, las restantes como complementarias. A continuación presento la justificación de cada pregunta y la palabra que condensa lo fundamental de su naturaleza.

#### Categoría: PERCEPCIÓN

##### 1. ¿Qué significa para usted el pensamiento crítico?

Esta pregunta es fundamental para la investigación, dado que es de mi interés comprender qué significados le dan al pensamiento crítico los docentes de secundaria. Pues pienso que en función de cómo lo signifiquen, será como lo desplieguen en el aula.

#### Categoría: PROPÓSITO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

2. ¿Cómo considera que el pensamiento crítico repercute en la vida de los estudiantes?

La intención de la pregunta es comprender, si el docente le otorga una dimensión útil al pensamiento crítico, tanto en el espacio escolar como en la vida cotidiana de los alumnos. De igual manera, esto me posibilitará identificar si el docente posiciona al pensamiento crítico en una dimensión práctica. También deseo identificar si el pensamiento crítico se vincula con algún propósito en particular.

#### Categoría: PRÁCTICA DOCENTE

3. ¿Podría mencionar cómo es su práctica en relación con el desarrollo del pensamiento crítico?

Esta pregunta es para conocer cuál es la orientación de su práctica educativa en relación al pensamiento crítico. De igual manera, para comprender el tipo de relación que tiene con sus alumnos y su posicionamiento frente al pensamiento crítico.

#### Categoría: CONDICIONES ACTUALES/ DE POSIBILIDAD

4. ¿Cómo considera que la escuela propicia el pensamiento crítico?

Es preciso comprender cuáles son las condiciones actuales en la que se lleva a cabo la práctica docente para determinar cuáles pueden ser las condiciones que conduzcan hacia el desarrollo pensamiento crítico en educación básica como una posibilidad. Dado que los docentes son quienes se enfrentan a la realidad escolar de manera directa día a día, son quienes pueden darnos luz para entender los obstáculos y/o requerimientos para que la criticidad en los jóvenes sea posible en el espacio escolar.

## 2.7 Plan de la entrevista

Antes de adentrarse en el trabajo de campo, es preciso contar con un plan de entrevista. Es decir, una estrategia para el momento en que se desarrollará la conversación, pues no basta con tener el guión preparado. Se requiere identificar los elementos que conforman los componentes de lo que se desea conocer del docente, así como las condiciones en las que se desarrolla la entrevista.

### **Preguntas eje**

¿Qué significa para usted el pensamiento crítico?

¿Podría mencionar algunas prácticas en las que fomente el pensamiento crítico?

¿Cómo considera que el pensamiento crítico repercute en la vida de los estudiantes?

¿Cómo considera que la escuela propicia el pensamiento crítico?

### **Datos personales**

Edad, estudios, años de servicio, asignaturas impartidas, cargos desempeñados además de la docencia.

### **Condiciones de la entrevista**

Lugar, recibimiento, tiempo, particularidades.

## 2.8 Selección de asignaturas

El mapa curricular de educación básica 2011 contiene cinco campos de formación: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia (SEP 2011a, pág. 45). El cuarto período escolar (secundaria) ofrece veintiocho asignaturas incluyendo *Tutoría*, como parte del mapa curricular

Comparto la creencia de algunos docentes de que el pensamiento crítico se requiere desarrollar en todas las asignaturas del currículo de educación básica, por tal motivo lo ideal sería entrevistar a los profesores frente a cada asignatura del mapa curricular, no obstante debido al tiempo del que se dispone para la presente

investigación, he decidido elegir sólo algunas asignaturas. En este caso serán, Español, Biología, Geografía, Historia, Asignatura Estatal y Formación cívica y ética.

A continuación presento lo que expresa la SEP (2011a) en relación con los cinco campos formativos y las asignaturas seleccionadas para el desarrollo de las entrevistas:

#### Campo de formación: Lenguaje y comunicación

Español en primaria y secundaria

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.

En estos niveles, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.

En los grados superiores de la educación básica, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo. (pág. 50)

En relación con el Campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social, y las asignaturas que lo conforman, la SEP (2011a) estipula que éste:

Este campo integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituyen la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad. (pág. 53)

## Ciencias Naturales en primaria, y Ciencias en secundaria

La asignatura de Ciencias Naturales propicia la formación científica básica de tercero a sexto grados de primaria. Los estudiantes se aproximan al estudio de los fenómenos de la naturaleza y de su vida personal de manera gradual y con explicaciones metódicas y complejas, y buscan construir habilidades y actitudes positivas asociadas a la ciencia.

La cultura de la prevención es uno de sus ejes prioritarios, ya que la asignatura favorece la toma de decisiones responsables e informadas a favor de la salud y el ambiente; prioriza la prevención de quemaduras y otros accidentes mediante la práctica de hábitos, y utiliza el análisis y la inferencia de situaciones de riesgo, sus causas y consecuencias.

Relaciona, a partir de la reflexión, los alcances y límites del conocimiento científico y del quehacer tecnológico para mejorar las condiciones de vida de las personas. (SEP, 2011a, pág. 55)<sup>1</sup>

## Geografía en primaria y secundaria

En educación secundaria la asignatura de Geografía de México y del mundo da continuidad a los aprendizajes de educación primaria, con el propósito de que los alumnos logren asumirse como parte del espacio geográfico, valoren los componentes naturales de la superficie terrestre, la biodiversidad, la dinámica de la población mediante los componentes sociales y culturales, así como la desigualdad socioeconómica para fortalecer su participación de manera informada, reflexiva y crítica ante los problemas sociales, el cuidado del ambiente, la vulnerabilidad de la población y la calidad de vida en las escalas nacional y mundial. (SEP, 2011a, pág. 56)

## Historia en primaria y secundaria

El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral: por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los

---

<sup>1</sup>En el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* no se presentan a mayor profundidad las particularidades sobre la asignatura Ciencia I (con énfasis en biología), motivo por el cual sólo muestro lo que se menciona de manera general sobre las Ciencias naturales.

acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana. (SEP, 2011a, pág. 56)

#### Asignatura Estatal

Los programas de Asignatura Estatal ofrecen oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social, cultural y natural de los estudiantes; fortalecer contenidos específicos de la región y la entidad, y apoyar el desarrollo del perfil de egreso de la educación básica y de las competencias para la vida, mediante el trabajo con situaciones y problemas particulares de la localidad, y el contexto donde viven y estudian. Se cursa en el primer grado de la educación secundaria.

La Secretaría de Educación Pública establece lineamientos nacionales donde se especifican campos temáticos: 1) La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad; 2) Educación ambiental para la sustentabilidad; 3) Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo y, 4) Lengua y cultura indígena. (SEP, 2011a, pág. 56 y 57)

En relación con el Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia, la SEP (2011a) lo establece de la siguiente manera:

#### Formación cívica y ética en primaria y secundaria

La Formación cívica y ética en la educación básica está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en el que viven. (pág. 58)

## **2.9 Acercamiento al campo. Pilotaje**

Realicé un primer acercamiento al campo para pilotear el guión de entrevista. Consideré que sería útil identificar si las preguntas eran pertinentes y su formulación era adecuada, para que los docentes compartieran su saber y sentir en relación con el tema de interés.

### **2.9.1 Selección de escenario**

El escenario para realizar la investigación se elige en función del objeto de estudio, en este caso, instituciones de educación básica. Para la realización del pilotaje, tenía varias opciones, todas ubicadas en la Ciudad de México. El criterio de selección fue básicamente el contexto en el que se encuentra la institución y la fácil concesión para realizar ahí la investigación. El acercamiento no lo gestioné de manera personal, un compañero de maestría ofreció ayudarme a establecer contacto en la escuela donde él tiene plaza.

### **2.9.2 Características generales de la institución**

El nombre de la escuela se mantendrá en anonimato, nos referiremos a esta institución como escuela número uno, por ser la primera con la que tuve un acercamiento como investigadora. La Escuela Secundaria número uno, con turno matutino y vespertino es de carácter público y se encuentra ubicada en la Colonia Centro en la delegación Cuauhtémoc. Tiene una ubicación que la caracteriza por estar inmersa en una zona criminógena, colinda con el barrio de Tepito, la colonia Morelos y la Lagunilla. Estas colonias se caracterizan por el ambulante y la inseguridad. El 95% de los estudiantes habita en alguno de los tres barrios mencionados.

Las calles que rodean la escuela son locales comerciales bien establecidos, aunque también hay numerosos puestos de comercio informal. La institución en general se encuentra en buenas condiciones materiales, la pintura está bien cuidada y los espacios son abiertos, lo que permite que la luz natural ilumine los salones durante el horario matutino. Tiene dos patios que a su vez son ocupados como canchas de fútbol y básquetbol, en uno de los patios están arrumbadas numerosas bancas y sillas que lucen en desperfecto.

Los salones son amplios y cuentan con el mobiliario mínimo (bancas, sillas, pizarrón, etc.) algunos de ellos tienen las paredes rayadas con dibujos o texto, también percibí que los botes de basura son cubetas de pintura, en general las instalaciones están en buen estado aunque podrían mejorarse para un mejor ambiente para todos los que ahí se desarrollan.

Por otra parte, cabe mencionar que la mayoría de los padres e incluso algunos de los alumnos, se dedican al comercio informal. Los docentes de la secundaria, perciben a los alumnos como una población inestable, pues manifiestan que existe un alto número de deserción escolar.

Al momento de la entrevista la población es de 142 alumnos, la población escolar del turno vespertino está distribuida entre ocho grupos, dos grupos de primero, dos grupos de segundo y dos grupos de tercero. Es una escuela perteneciente al Programa Escuelas de Calidad (PEC). El personal se compone de director, secretaria técnica, trabajadora social, orientador educativo, médico escolar, prefectos, cuarenta y cinco docentes y trabajadores de limpieza.

### **2.9.3 Selección de informantes**

Una vez que seleccioné el escenario para realizar el pilotaje, consulté a mi contacto, para que me informara sobre las características generales de los docentes. Le pregunté sobre los años de servicio, los estudios profesionales, las asignaturas impartidas previa o simultáneamente y los cargos en los que se han desempeñado, además de la docencia.

El criterio de selección de informantes fue primordialmente el estar impartiendo alguna de las asignaturas que seleccioné previamente. Se establecieron los criterios en función de los objetivos de la investigación, no obstante, cabe mencionar que existen factores, como el tiempo institucional, el tiempo del docente y su disposición, que influyen para determinar con qué profesores se trabajará. Los profesores participantes solicitaron utilizar pseudónimos. Imparten las siguientes asignaturas: el profesor Joaquín Historia I, la profesora Laura Ciencia I con enfoque en Biología y el Profesor Alberto Ciencia II con enfoque en Física.

#### **2.9.4 Descripción de la entrada a la secundaria diurna número uno**

El primer acercamiento al escenario de trabajo, en el mes de Abril 2015, fue cordial. En este espacio, fui bien recibida tanto por la directora como por los docentes a entrevistar. Previamente, mi contacto acordó cita con ellos y se mostraron accesibles para dialogar conmigo. Pienso que la recomendación por parte de mi amigo, influyó favorablemente para la apertura y disposición del personal.

Cuando me presenté con los docentes, les comenté que quería comprender desde su experiencia, el tema que me ocupa. Procuré que se sintieran cómodos y me percibieran como alguien preocupado por conocer mejor el fenómeno desde su propia realidad y no como alguien que desea evaluar y juzgar su labor.

La posición con la que entré en la escuela elegida, fue de compañera de maestría de uno de los docentes que ahí tiene plaza. Ello fue positivo, pues pienso que influyó para que los docentes bajaran la guardia y quisieran apoyarme en mi proyecto de investigación. Durante la entrevista les comenté que antes de ingresar a la maestría, laboré como educadora en el sector público. Los docentes se relajaron aún más, pienso que me vieron como colega y sintieron empatía.

#### **2.9.5 Condiciones de la entrevista**

Los maestros eligieron el día y la hora de entrevista, estimo que esto dio pie a que ellos se sintieran cómodos y en control de su tiempo y espacio. Es de gran relevancia establecer un clima de confort y comodidad, tanto para el informante como para el investigador, ya que ello influirá considerablemente en el desarrollo de la conversación y en la apertura del docente. Es recomendación de Taylor y Bogdan (2010) “No abrir juicio,[...] permitir que la gente hable, [...] prestar atención y [...] ser sensible” (págs. 121, 122).

Con respecto a la primera recomendación de no abrir juicio, procuré no emitir juicios de valor sobre lo que los profesores me platicaban, en ocasiones asentía con la cabeza, como señal de comprensión de lo que me narraban, aunque no verbalicé una postura de agrado o rechazo hacia lo que me comentaban.

Permití que los docentes hablaran libremente, aunque en la primera entrevista, sentí que la profesora de Ciencias I (Biología), se desviaba del tema y no sabía cómo hacer que retomara la pregunta, pues no quería interrumpirla. No me resultó difícil enfocar mi atención en los informantes, procuré no leer demasiado las preguntas de la guía y al inicio de la entrevista enlazaba lo que me habían comentado previamente para hacer notar que mi atención e interés estaba en sus narraciones y también por que me interesaba profundizar más en lo que me comentaban.

### **2.9.6 Estrategia de entrevista**

La primera entrevista se realizó en dos momentos distintos, al inicio lo consideré como una desventaja. No obstante, después de realizar la segunda parte, consideré que realizar las entrevistas en dos encuentros es una buena estrategia. Por una parte, ello sirvió para poder escuchar el audio grabado y determinar qué cuestiones no se habían abordado y además siguiendo la propia lógica discursiva de lo narrado por los docentes, qué cuestiones podían ser explicadas más a detalle.

Por otra parte, considero que el segundo encuentro, separado por la distancia temporal, ayudaría para que tanto los docentes como yo, pudiéramos reflexionar sobre lo conversado y así retomar la entrevista después de haberlo interiorizado de alguna manera. Los segundos encuentros los propicié también asumiendo una postura comprometida y responsable con la educación, pues no quería que mi investigación resultara meramente en un trabajo de recoger o extraer datos de los docentes, sin antes considerar a los docentes como colegas y agentes de cambio social.

### **2.9.7 Reestructuración del guión de entrevista**

El trabajo en campo dio pie a la reestructuración del guión de entrevista, además de posibilitar que se ampliara mi visión sobre algunos aspectos que no había considerado antes del pilotaje. Las entrevistas con los profesores, me acercaron significativamente a la comprensión de los ejes presentados previamente. Las subcategorías se ampliaron considerablemente y un par de preguntas se replantearon.

## **2.10 Características generales de la secundaria número dos**

La Escuela Secundaria Diurna número dos con turno matutino y vespertino es de carácter público y se encuentra ubicada cerca de Río San Joaquín. Tiene una ubicación que la caracteriza por estar inmersa en una zona criminógena. El 90% de los estudiantes habita en las colonias aledañas.

La escuela está ubicada en una zona habitacional, la rodea un mercado, locales comerciales bien establecidos, aunque también hay algunos puestos de comercio informal. La institución es un espacio grande y amplio, en general se encuentra en buenas condiciones materiales, la pintura está bien cuidada y los espacios son abiertos.

Tiene dos patios muy amplios que a su vez son ocupados como canchas de fútbol y básquetbol, al igual que en la escuela número uno observé que en un traspatio están arrumbadas numerosas bancas y sillas que lucen en desperfecto, dicho mobiliario no se encuentra cerca de los accesos de los alumnos o personal docente, no obstante si se encuentra a la vista, lo cual contribuye a una imagen descuidada del espacio escolar.

Los salones son amplios y cuentan con el mobiliario mínimo (bancas, sillas, pizarrón, etc.) es decir no cuentan con proyectores o pizarrones digitales. La biblioteca es un espacio pequeño aunque ordenado y con buena iluminación, los salones de laboratorio son amplio y se percibe el mobiliario en buenas condiciones. En general las instalaciones están en buen estado aunque podrían mejorarse para un mejor ambiente para todos los que ahí se desarrollan.

Finalmente, cabe mencionar que es una escuela perteneciente al Programa Escuelas de Calidad (PEC). El personal se compone de director, secretaría técnica, trabajadora social, orientador educativo, médico escolar, prefectos, cuarenta y ocho docentes y trabajadores de limpieza.

### **2.10.1 Descripción de la entrada a la secundaria número dos**

Después de realizar el pilotaje en la secundaria número uno, creí que no me permitirán continuar con la investigación, pues implicaría más tiempo y realizar entrevistas con más profesores, así que decidí buscar otra institución en el mes de Mayo 2015. No obstante, mi creencia estaba errada, pero en ese momento no lo supe. Me referiré a esta

segunda institución como escuela número dos, por ser la segunda en visitar durante el proceso de la investigación.

El contacto que posibilitó la entrada en la secundaria número dos, es una amiga cercana de la familia, para ser precisos. Consideré que la cercanía y el hecho de que ella fungiera como la directora del plantel, me colocaría en una posición de mayor libertad y tranquilidad al momento de realizar la investigación.

Sin embargo, la entrada a la institución no fue como yo pensé. La directora y yo agendábamos las citas de entrevistas a realizar con los profesores, pero ella no ponía al tanto a los docentes de mi presencia en la escuela, ni de las citas, ni de los motivos de mi visita. Situación que provocó desconfianza hacía mi labor por parte de los profesores.

Me acerqué a la directora para preguntarle si sería posible que se les avisara a los docentes que yo los visitaría en próximas ocasiones, me dijo que no me preocupara, que el mismo día de la cita podríamos buscarlos en sus aulas. Esto trajo como resultado la improvisación de las citas, en la mayoría de los casos los maestros no estaban preparados, pues tenían otras actividades previamente planeadas.

En la mayoría de las ocasiones las citas no se concretaban, por lo que en varias ocasiones me fui del plantel sin entrevistar a nadie, o bien adecuarme a que me asignaran al maestro que estaba disponible en ese momento, situación que se repitió con frecuencia. Ello lo consideré como un obstáculo para la investigación, pues los sujetos de estudio se eligen previamente según un perfil adecuado a los objetivos de la investigación y no a la disponibilidad del momento.

Platiqué ésta situación con mi director de tesis, pues me sentía preocupada por realizar oportunamente el trabajo de campo. Tenía dos entrevistas logradas en la secundaria número dos, motivo que me hacía sentir que debía permanecer con el trabajo de campo en dicha institución, pues no quería descartarlas para la investigación. Finalmente, la resolución fue intentar volver a la secundaria número uno en donde meses atrás realicé las entrevistas piloto y así poder continuar con la investigación, pero sin dejar fuera del trabajo, las entrevistas realizadas en la institución número dos.

### **2.10.2 Condiciones de la entrevista**

Todas las entrevistas realizadas a los profesores de la secundaria número dos fueron en el turno matutino. La entrevista a la orientadora fue en su espacio de trabajo, un salón con varios escritorios, uno ocupado por una secretaria en el momento de la segunda conversación. La entrevista a la profesora de Ciencias se realizó en su laboratorio, fue una buena decisión, pues en cada encuentro me mostró carteles, cuadernos y materiales realizados por los estudiantes. Otra entrevista se dio en el pasillo del patio principal, con una ligera lluvia que provocó que la profesora apresurara la entrevista. Las otras dos entrevistas se suscitaron en la biblioteca escolar, un espacio apartado del ruido y otros distractores.

### **2.11 Descripción de la reincorporación a la secundaria número uno**

Me reincorporé a la institución escolar número uno, en el mes de Octubre 2015, para continuar con la investigación. La distancia temporal entre las entrevistas realizadas durante el pilotaje en el mes de Mayo de 2015 me ha posibilitado tener una mejor perspectiva sobre mi objeto de estudio, así como una mejor comprensión y preparación para la realización de las entrevistas.

Antes de comenzar con las entrevistas, investigué con mi contacto, las características generales de los docentes. Pregunté sobre los años de servicio, estudios realizados, estudios actuales, asignaturas impartidas simultáneamente, cargos desempeñados simultáneamente, etc. Todo con el fin de conocer de manera integral el perfil de los profesores y así poder tomar una decisión informada. Finalmente, inicié el trabajo en campo con cuatro profesores, que imparten las asignaturas de Español, Geografía, Historia y Asignatura Estatal.

#### **2.11.1 Condiciones de la entrevista**

A continuación describiré las condiciones bajo las cuales se suscitaron las entrevistas, a fin de que el lector pueda imaginar el contexto en el que se encuentran inmersos los informantes, pues las conversaciones no están aisladas, están ligadas a una trayectoria personal y laboral. Por otra parte, con éste apartado quiero apoyarme para explicar algunas conjeturas a las que he llegado a raíz del trabajo de campo, pues el propio

contexto y el contacto con los docentes me ha ayudado a descubrir cuestiones sobre el tema de investigación, que tomaré en cuenta para las consideraciones finales del presente trabajo.

Primeramente, comenzaré con la descripción de las condiciones materiales y posteriormente, con las condiciones particulares, por así decirlo. Las entrevistas se realizaron tanto en el turno matutino como vespertino en distintos espacios de tres distintas secundarias, la secundaria número uno, la secundaria número dos y la secundaria número tres, las tres ubicadas en el Distrito Federal.

En un apartado anterior describí lo referente a las entrevistas en la secundaria número dos, por tal motivo ahora me enfocaré a las otras dos instituciones, no obstante, cabe mencionar que todas las entrevistas me han llevado a las conjeturas de las que hablo al final de éste apartado.

La entrevista a la profesora de Asignatura Estatal adscrita a la secundaria número uno también tiene plaza en la secundaria número tres, por lo que la entrevista fue realizada en dichas instalaciones, pues la profesora sólo tiene horas libres en esa institución y me pidió que ahí la buscara, así que tuve oportunidad de conocer la escuela cerca del Claustro de Sor Juana en el Centro de la ciudad de México. Las dos reuniones fueron en la sala de cómputo, en ambas la profesora calificaba los cuadernos de los alumnos, ello fue provechoso para conocer cómo trabajan, pues durante la conversación, la maestra me mostraba alguna de las actividades realizadas, para ilustrar lo que me comentaba. La segunda reunión fue durante la clase de computación, impartida por otra maestra, se escuchaban murmullos, pero ello no nos distrajo, al entrar al salón me impresioné por la cantidad de alumnos, pues lo consideré un gran reto cotidiano para los docentes.

Las entrevistas al profesor de Historia fueron realizadas en la Biblioteca México, en la Ciudadela y en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. Buscamos un espacio en donde no interrumpiéramos a los lectores, ni tampoco encontráramos distractores. Las entrevistas a las profesoras de Español y Geografía fueron en algunos de los salones que encontramos desocupados.

Ahora bien, una vez descrito a grandes rasgos las condiciones materiales, quisiera hacer mención de una de las particularidades con las que me encontré en el trabajo de campo. Me refiero al desarrollo discursivo de las entrevistas, es decir, en las

conversaciones me percaté que a algunos de los docentes se les dificulta desplegar su discurso, quiero puntualizar que mi observación no es con el afán de demeritar al docente sino con la intención de comprender a mayor detalle el propio proceso metodológico del presente trabajo. Cuando identifiqué dificultades discursivas, me cuestioné si las preguntas eran adecuadas, y en ese mismo momento las replanteé de manera diferente y formulé preguntas de otra cosa que no tuviera relación con mi tema de investigación, a fin de identificar si la dificultad de expresar las ideas atendía al tema o al propio docente.

Infiero que a algunos de los docentes de secundaria se les dificulta desplegar sus ideas de manera clara, con ello quiero reiterar que no lo menciono a fin de demeritar su práctica ni formación, sino que dicho hallazgo me lleva a pensar que se requiere de un buen dominio de la lengua en el proceso de interacción con los alumnos, entre otras cosas para el desarrollo del pensamiento crítico. Durante las entrevistas algunos docentes reflexionaron sobre las carencias que tienen en cuanto a su formación, no precisamente sobre el punto que menciono, pero observo que es importante abrir un espacio para reflexionar sobre nuestras propias habilidades como docentes. Retomaré esta cuestión en el análisis de las entrevistas y en las consideraciones finales.

## **2.12 Análisis y categorización**

Después de realizar las entrevistas, elaboré la transcripción de las mismas, a fin de analizar y comprender a partir del texto escrito la lógica del discurso de cada docente y así comenzar a presentar las categorías y subcategorías empíricas (apriorísticas) derivadas de las conversaciones.

La gran cantidad de información derivada de las transcripciones requiere de una sistematización para enfrentarse al manejo de los datos, es por ello que resultó conveniente emplear tres columnas. La primera contiene la transcripción tal cual se llevó a cabo la entrevista, la segunda ofrece un resumen sobre lo que dijo el docente, así como las categorías y subcategorías, finalmente, la tercer columna ofrece un espacio de reflexión para realizar inferencias, formular preguntas, evocar autores, en fin, es un espacio en donde expreso lo que me hace pensar aquello que desarrollan los entrevistados. Considero que la articulación de las tres columnas ayuda a organizar la información para el momento de la interpretación.

Las categorías y subcategorías empíricas han resultado de leer toda la entrevista y adentrarse en la lógica discursiva enunciada por los docentes. Para ello, hay que prestar especial atención en ideas reiterativas, ejemplos, contraste de ideas y análisis que hayan realizado los maestros. Esto posibilita establecer las categorías, aunque cabe mencionar que como todo texto a interpretar, se requiere de una buena estrategia de lectura, capacidad analítica del discurso y sobre todo respetar lo expresado por los docentes.

Cabe mencionar que durante el proceso de categorización, las categorías atraviesan por un período de estabilización, hay que leer constantemente el texto, a fin de encontrar el sentido y la propia lógica que lo estructura, pues de lo contrario como investigador se puede caer en dificultades de sistematización y ordenamiento de las ideas, dado que las categorías son universos y sub universos con un orden particular.

Una vez que en el presente capítulo he explicado como construí el objeto de estudio, puedo reiterar que el método es un ordenamiento en la medida en que se pone en práctica la explicación del camino trazado para el despliegue investigativo del objeto de estudio. En esta medida es un aporte significativo el hecho de que como investigadores mostremos al lector el desarrollo de la construcción metodológica.

### **2.13 Listado de subcategorías**

A continuación presento las subcategorías derivadas de las conversaciones con los docentes de secundaria. Lo presento a manera de lista para que el lector pueda identificar los conceptos de una manera más inmediata y en esa medida se abra la posibilidad de identificar posibles ejes de análisis en cuanto al quehacer educativo en relación al pensamiento crítico.

#### **2.13.1 Construcción metodológica**

Los siguientes listados los realicé basándome en las entrevistas con los docentes, analicé las transcripciones de sus narraciones y a partir de ello extraje los conceptos fundamentales para comprender cuál es el significado que ellos le otorgan al pensamiento crítico. Presento un listado por cada categoría.

El proceso de construcción fue en un primer momento leer todas las subcategorías de las transcripciones, después identificar cuáles se repetían en cada

entrevista, posteriormente utilicé un código de colores para identificar las subcategorías que pertenecieran a un mismo concepto y en función de eso agruparlas.

Por ejemplo, en la categoría Percepción el punto uno y dos tienen que ver con una habilidad cognitiva, el punto tres con el pensamiento crítico como un pensamiento que apunta a la investigación y experimentación, el punto cuatro, cinco y seis atiende a la percepción descalificatoria que se tiene del pensamiento crítico, el punto siete, ocho y nueve tiene que ver con la asociación del pensamiento crítico a la etapa del pensamiento abstracto según la manera en la que lo percibía Piaget, según expresaron los docentes.

Esta fue la manera en la que ordené las subcategorías, en una especie de bloques que posibilitan que el consultante tenga una lectura a partir del ordenamiento de la progresión que tuvieron las reflexiones realizadas por los docentes durante las entrevistas. De tal manera, que el orden ascendente atiende a la progresión del desarrollo de la entrevista, es decir los primeros números son las primeras ideas que fueron manifestando los profesores y los últimos números muestran las reflexiones que fueron expresando.

### **2.13.2 PERCEPCIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

1. Es pensamiento abstracto
2. Es una habilidad cognitiva
3. Es investigación y experimentación
4. Es emitir juicios de valor/juicios críticos
5. Las personas lo confunden con hacer juicios descalificativos
6. Existe una percepción negativa por parte de las autoridades escolares y compañeros
7. Todos los seres humanos lo desarrollamos
8. Los alumnos se encuentran en un período de transición de la etapa de operaciones concretas a la etapa de pensamiento abstracto
9. Su desarrollo implica un proceso
10. Es una herramienta
11. Es conocer más allá
12. Es esperanza frente a la desesperanza
13. Es una idea que parece soñadora
14. Se vincula con todas las asignaturas pero en algunas se reflexiona más

15. Se vincula con todas las asignaturas pero más con las humanistas
16. Se vincula el pensamiento crítico con las asignaturas sociales
17. Se vincula con todas las asignaturas pero más con las ciencias naturales
18. Las asignaturas científicas distan del pensamiento crítico, aunque trazar el puente depende de la práctica del docente
19. Para su desarrollo influye la trayectoria escolar, la familia y los maestros
20. En preescolar está más desarrollado
21. Es complejo su desarrollo pues implica salir del área de confort
22. Es reflexionar más allá de lo que el maestro enseña
23. Es la manera en la que se comprende y asume la información del entorno
24. En la vida tenemos que ser críticos
25. Es percepción del quehacer cotidiano
26. Es responsabilizarse de los actos
27. Es tener criterio para tomar decisiones
28. Existen distintas dimensiones del pensamiento crítico: como mexicana, como estudiante y como docente

### **2.13.3 PROPÓSITO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ALUMNOS**

1. Tener una visión más abierta
2. No creer todo lo que se dice
3. Discernir con que información te quedas
4. Defender ideas
5. Tomar postura
6. Ser tolerante
7. Tener un criterio y tomar decisiones
8. Identificar ¿cómo son las cosas?, ¿por qué son como son?
9. Comprender la posibilidad de influir a favor de la comunidad
10. Tomar decisiones individual y/o colectivamente
11. Reflexionar más allá de lo que el maestro enseña
12. Preparación para el Bachillerato
13. Propiciar un pensamiento autónomo y responsable
14. Reflexionar y analizar situaciones de la vida cotidiana
15. Trasladar los conocimientos a la realidad cotidiana

16. Solucionar problemas de la vida cotidiana
17. Analizar los fenómenos sociales
18. Identificar injusticias
19. Expresar inconformidad
20. Tener cierta rebeldía
21. Reflexionar sobre la utilidad de la historia en el presente
22. Hacer cosas por tu país
23. Elegir bien a los gobernantes
24. Defender derechos como ciudadanos
25. Defender los derechos laborales
26. Como docente crear un Plan educativo propio

#### **2.13.4 LA PRÁCTICA DOCENTE DE HOY Y SUS ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

1. El profesor como limitante/posibilidad
2. Reflexionar sobre la intencionalidad vs casualidad del desarrollo de la criticidad
3. Trayectoria escolar en educación básica tradicional, del docente y del alumno
4. Formación docente tradicional
5. Falta claridad sobre la propia práctica
6. Falta claridad sobre los planes de 2011
7. Falta claridad sobre el pensamiento crítico y su desarrollo
8. Propiciar una relación maestro alumno horizontal y respetuosa
9. Propiciar prácticas reflexivas
10. Promover la indagación
11. Propiciar el trabajo por proyectos
12. Propiciar el trabajo interdisciplinario
13. Promover el trabajo en equipo
14. Propiciar el desarrollo de pensamiento autónomo
15. Propiciar que los alumnos tomen decisiones en el aula
16. Propiciar situaciones de aprendizaje cercanas al contexto y cotidianidad
17. Propiciar actividades problematizadoras para propiciar la reflexión
18. Propiciar el trabajo con debates y espacios de lectura
19. Propiciar actividades reflexivas sobre el medio ambiente y el consumismo

20. Sensibilizar sobre la posibilidad de influir en la comunidad
21. Promover la visita a museos y bibliotecas
22. La asignatura Español es una materia base que se presta para el desarrollo del pensamiento crítico
23. Repensar la enseñanza memorística de la historia (centralismo en el libro de texto)
24. Propiciar la descentralización en el libro de texto
25. El marco de acción docente es limitado
26. Respetar la normativa pero tener un posicionamiento propio
27. Modificar los planes establecidos según el contexto particular
28. La normativa limita
29. Demasiada carga administrativa
30. Tiempo de clase limitado
31. Recursos materiales limitados
32. Para desarrollar el pensamiento crítico se requiere tiempo y de una formación específica
33. Reconfigurar el campo educativo a pesar de la normativa

### **2.13.5 CONDICIONES ACTUALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE FRENTE AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

1. Pensamiento mexicano indiferente por la realidad social
2. Sociedad manipulable
3. Contexto socio-económico difícil
4. Consecuencias negativas de ser crítico: desaparecimiento de personas a causa de la expresión de ideas
5. Generación indiferente, egocéntrica y egoísta
6. Familias monoparentales
7. Desinterés de los padres
8. Se percibe que en primaria los padres apoyan más
9. Bagaje cultural familiar limitado según el contexto
10. Conocimiento del contexto sólo a nivel local
11. Nivel económico bajo como limitante para acceder a experiencias culturales
12. El criterio familiar dogmático limita

13. La familia espera conocimientos que se apliquen al comercio informal
14. Interés de los alumnos por vender (comercio informal)
15. Aspiraciones de los alumnos al narcotráfico
16. Centralismo en las redes sociales (Facebook, What's app)
17. Preferencia por canales de t.v no educativos/culturales
18. El exámen diagnóstico refleja carencia en los conocimientos de los alumnos
19. Carencia de hábitos de estudio
20. Alumnos en transición de la etapa de operaciones concretas al pensamiento abstracto
21. Niños receptores o mecánicos según el contexto
22. Los alumnos llegan a la secundaria muy mecánicos
23. Sistema de aprobación automática
24. La secundaria es normativa
25. Autoridades restrictivas en la secundaria
26. Las autoridades se centran más en los aspectos normativos
27. La administración no muestra iniciativa de cambiar la práctica tradicional
28. El plan está diseñado para tener un límite
29. Magisterio desvalorado y mal remunerado
30. Práctica docente
31. Hay pensamiento crítico en nivel Medio Superior y Superior
32. El Bachillerato se percibe como un espacio de libertad para desarrollar el pensamiento crítico
33. Se ejerce la libertad de cátedra siguiendo la normativa
34. Como docente: marco de acción limitado
35. Como mexicanos: marco de acción más amplio
36. Los docentes tienen iniciativa de cambiar la práctica tradicional
37. Enseñanza para la resolución de una prueba, educación memorística
38. La asignatura Formación cívica y ética es flexible para desarrollar el pensamiento crítico

### **2.13.6 CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

1. Reconocer a las aulas como lugar de transformación social
2. Contar con un espacio escolar y social no represivo frente a la libertad de expresión
3. Contexto familiar de apertura y libertad
4. Propiciar un contexto familiar con un mayor bagaje cultural
5. Tener mayor apoyo de los padres
6. Mejorar las condiciones salariales para los docentes
7. Reconocer al docente como motor y líder
8. Tener una auto percepción como docente crítico y reflexivo
9. Encontrar equilibrio en la prácticas tradicionalistas
10. Tener conocimiento sobre el pensamiento crítico y su desarrollo
11. Reconfigurar la práctica docente a pesar de la normativa
12. Modificar los planes establecidos según el contexto
13. Tener un marco de acción docente más amplio
14. Necesidad de desarrollar habilidades de razonamiento
15. El pensamiento crítico es un proceso
16. Ambiente de aprendizaje sano
17. Grupos reducidos

Una vez que en el presente capítulo he explicado como construí el objeto de estudio, puedo reiterar que el método es un ordenamiento en la medida en que se pone en práctica la explicación del camino trazado para el despliegue investigativo del objeto de estudio. En esta medida es un aporte significativo el hecho de que como investigadores mostremos al lector el desarrollo de la construcción metodológica.

## Capítulo 3

### Educación para la emancipación

*¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!:*

*he aquí el lema de la ilustración. Kant*

**E**l objetivo del presente capítulo es acercar al lector a un momento de la historia en particular, me refiero al período moderno, con la finalidad de que lo expuesto en las dimensiones de la problemática, se perciba con mayor claridad. Entonces, hablar de la modernidad y el pensamiento ilustrado posibilita reflexionar sobre como nos encontramos hoy en día, aunque claro está, no con una mirada determinista, y sobre todo posibilita abrir la reflexión sobre el pensamiento crítico en educación. Por otra parte, cabe mencionar, que lo que presento a continuación es sólo un acercamiento a la literatura filosófica, por lo que recomiendo consultar las fuentes señaladas, a fin de explorar más al respecto.

#### 3.1 Momentos fundacionales de la crítica

En la presente investigación empleamos principalmente el concepto *pensamiento crítico*, por ser la manera en la que lo enuncia la SEP, basándose claro está, en los principales autores que así ocupan el término en el ámbito educativo. No obstante, cabe precisar que en la tradición filosófica se ha enunciado de diversas maneras, como: la crítica, conciencia crítica, etc. En esta medida se puede decir que existe una apropiación distinta del término, según las implicaciones de las diversas disciplinas del conocimiento.

Frente a esto, el motivo que me ha conducido a tomar primordialmente el concepto kantiano en relación a la crítica es porque su conceptualización se enmarca en el período ilustrado y por consiguiente en el inicio de la era moderna. Este período histórico abre un camino, es decir funda una tradición de pensamiento en donde la crítica cobra un papel primordial, pues habilita una manera distinta de leer la realidad y además habilita un actuar frente a ello. El término crítica no se agota en la concepción

de un autor o una corriente filosófica, hay que tener presente tal precisión para el estudio, el análisis y la investigación educativa que se realice al respecto.

La manera en la que entiendo *la crítica* empata con lo que Kant (2008) plantea en *¿Qué es la ilustración?*, sobre todo porque ahí se percibe la crítica como un referente que habilita a la acción, en esa medida identifiqué dos posibles dimensiones, la conceptual y la práctica, aspectos fundamentales en la presente investigación.

### **3.2 Acercamiento a la modernidad**

Como he mencionado con anterioridad, mi intención no es hacer un recorrido histórico de *la crítica*. No obstante se requieren ubicar y presentar a grandes rasgos, los momentos históricos en donde nuestro concepto ha tomado un papel fundacional.

Diversos pensadores identifican el inicio de la era moderna primordialmente con la Ilustración y la Revolución francesa (1789). Este período se caracteriza por los hechos que impulsaron el cambio en la forma de pensar, la ruptura epistemológica que tuvo lugar y las ideas de progreso y libertad que acompañaron los movimientos sociales que comenzaron en aquel momento.

La principal característica de la modernidad fue que durante el siglo XVIII, los pensadores de la Ilustración cuestionaron las formas de conocimiento que estuvieran sustentadas en principios religiosos y no en principios científicos. De tal suerte, que lo primero que salta a la luz es que se reemplazó a Dios por la razón científica.

Frente a esto, es que se identifica a la modernidad con la Ilustración, debido a que en el desarrollo histórico de la modernidad puede vislumbrarse el sentido de un proyecto, que es justamente el proyecto del hombre ilustrado, el cual radicaba en que el hombre pudiera ser capaz de valerse de su propio entendimiento, de desarrollar una ciencia objetiva y postular leyes universales.

Ahora bien, como la teoría y la pedagogía crítica analizan y critican fuertemente a la modernidad, es preciso comprender los rasgos característicos que constituyen a éste período, para entonces poder identificar hacia donde estaban dirigidos aquellos señalamientos y cuáles son las propuestas para superar aquello que tanto han desdeñado diversos filósofos y pedagógos.

### 3.2.1 Kant y el pensamiento ilustrado

Emmanuel Kant fue un filósofo cuyo pensamiento se encuentra inmerso en la época de la Ilustración. Un período que como hemos mencionado alberga características delineadas a favor del empleo de la razón para la superación y el progreso del hombre y por ende, de la sociedad. A propósito de esta época Corazón (2004) nos dice que:

La primera característica del pensamiento ilustrado es, pues, el criticismo: “primero se alza un gran clamor crítico: los recién llegados reprochan a sus antecesores no haberles transmitido más que una sociedad mal hecha, toda de ilusiones y sufrimiento; un pasado secular sólo ha llevado a la desgracia; y ¿por qué? De este modo entablan públicamente un proceso de tal audacia, que sólo algunos hijos extraviados habían establecido oscuramente sus primeras piezas; pronto aparece el acusado: Cristo”. (pág. 46)

Valiéndose de ese criticismo, que caracterizó al período ilustrado, Kant (2008) se lanza a plantear en su texto *¿Qué es la ilustración?*, que el hombre requiere emanciparse de aquello que no le posibilite actuar bajo su propia tutela intelectual. Señala principalmente a la Iglesia, como el órgano que ha propiciado que el hombre delegue en otros la facultad de pensar, hecho que repercute en su toma de decisiones y por ende en la orientación de sus acciones.

La Iglesia, desde su consolidación ha dictaminado una serie de preceptos lanzados como máximas a fin de guiar el *ethos* y la moral del hombre, sin intención de impulsarlo a que procure reflexionar ni cuestionar aquello que ha decidido seguir ciegamente, o podríamos decir, a causa de los dogmas.

A finales del siglo XVII y durante el siglo XVIII, se impulsó el proyecto para conformar a un hombre ilustrado, capaz de dejar atrás al hombre que guiaba sus actos, siguiendo el mandato divino en búsqueda constante de la aprobación de un Dios punitivo. El ideal del hombre ilustrado marcaba el inicio de una era emancipada del mandato de un Dios dictaminador de sentencias, se pretendía que aquel se orientara hacia el descubrimiento del mundo valiéndose de sus propios medios, pues durante siglos había seguido una luz que lejos de iluminarlo, lo ensombreció y mantuvo en la

obscuridad, como a un niño vulnerable<sup>2</sup> que requiere de la aprobación y tutela de los mayores, para adentrarse en el mundo.

A pesar de que el pensamiento de Kant se inscribe en la época ilustrada, el planteamiento expuesto por el filósofo en el texto referido, resulta un señalamiento y una crítica a la falta de autonomía intelectual que puede existir en la vida de las personas, por seguir dogmas o cánones sin un análisis ni reflexión propia.

En este sentido, cabe reflexionar si el hombre de hoy en día, logra identificar ¿de qué requiere emanciparse? y ¿cómo puede lograrlo? En este punto la crítica toma un papel fundamental, Foucault, citado en Popkewitz et al. (2000), la entiende como posibilidad de comprender y analizar el pasado:

[...] los compromisos de la ilustración no se hallan vinculados con una doctrina concreta o con un determinado cuerpo de conocimiento, sino que la ilustración es “una actitud, un *ethos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a un tiempo el análisis histórico de los límites que se nos han impuesto y un experimento con la posibilidad de ir más allá de esos límites”. (pág. 50)

Ahora bien, para ese proceso de comprensión y análisis de nuestros límites históricos, se requiere de la Educación para contribuir en la formación de un sujeto capaz de valerse de su propio entendimiento y en ese sentido orientar sus actos hacia un mundo que alcance la mayoría de edad.

---

<sup>2</sup>La imagen de un niño, nos remite a pensarlo como un ser que necesita de protección, cuidado y dirección, en donde sus decisiones están en manos de sus tutores, por lo que él no tiene autonomía sobre sí. Para llegar a dicha autonomía tendrá que pasar por un proceso de desarrollo hasta ser mayor de edad, y entonces ser capaz de valerse por sí mismo y tomar sus propias decisiones. Kant ofrece esta metáfora, para ilustrar que el hombre que alcanza la mayoría de edad, alcanza la posibilidad de valerse de su propio entendimiento para guiar su vida, sin supeditarse a leyes o dogmas que no le permiten tomar el rumbo de sus acciones ni responsabilizarse por ellas.

### 3.3 Visión panorámica del siglo XX

Ya se ha realizado un breve recorrido de las características del período Ilustrado, ahora considero preciso enmarcar el contexto histórico en el que nos ubicamos, por dos motivos, el primero con la intención de identificar los fenómenos sociales del siglo que recién hemos dejado atrás y comprender lo que nos ha sido heredado, y el segundo, para mirar el contexto en el que se desarrolló la Teoría crítica, el cual, como he mencionado, es uno de los referentes conceptuales principales en esta investigación.

Cabe precisar que el dar una mirada al pasado como historia sedimentada, no es con una finalidad esencialista ni para determinar de una manera causal qué hechos dieron como consecuencia la realidad actual, sino para ubicar las condiciones en las que se produjeron ciertos momentos y ver cómo se han reconfigurado en el presente.

El historiador Erick Hobsbawm (1998) define el siglo XX, como el siglo corto, el cual abarca desde el estallido de la primera guerra mundial en 1914, hasta el fin de la era soviética en 1991. Como he mencionado previamente, lo que caracteriza principalmente el siglo que aparentemente hemos dejado detrás, es la guerra, la sobrepoblación, la desigualdad social, el consumismo, el incremento en el desarrollo y uso de la tecnología y la devastación de la naturaleza.

Con la *Visión panorámica del siglo XX* que nos ofrece Erick Hobsbawm (1998), se puede percibir los actos devastadores que acompañaron a la humanidad todo el siglo pasado, entendidos como *barbarie*, se han perpetuado hasta nuestros días. Afirmación que sustento con lo que Theodor Adorno y Max Horkheimer (1998) plantearon en *Dialéctica de la ilustración* “Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie” (pág. 51).

¿Cuál es el ese *nuevo género de barbarie*?, si como humanidad no somos conscientes de ¿cómo sucedió aquello que se conceptualiza como *barbarie*? y ¿cómo se reconfigura en un *nuevo género*?, ¿cómo podremos superarla? Requerimos como sociedad tener un entendimiento del pasado y una visión proyectiva, de lo contrario estaremos condenados a seguir reproduciendo los actos que atentan contra la humanidad y contra el planeta.

Esta inquietud ya ha sido planteada antes, precisamente en el siglo pasado, por un grupo de intelectuales, que vivieron y fueron testigos de momentos desesperanzadores por lo que atravesaba la humanidad. Me refiero a los miembros de la escuela de Frankfurt, quienes se cuestionaron sobre cómo superar la *barbarie humana*, entendida a grandes rasgos como la anulación y aniquilación del hombre por el hombre.

### **3.4 Acercamiento a la Teoría crítica**

En un primer momento cabe precisar que una de las características de cualquier teoría, es la crítica, de lo contrario el conocimiento se reduciría a una especie de doctrina o dogma. En esta medida la Teoría crítica impulsada por los filósofos alemanes del Instituto de investigación social, pone el acento en el componente crítico de la teoría para el análisis y la reflexión de la modernidad y las consecuencias de este período.

El origen del Instituto de investigación social se debe en un primer momento a la decisión de un grupo de jóvenes de reflexionar en torno a los postulados de la teoría marxista. Las primeras investigaciones giraron en torno a problemas económicos guiados por el modelo marxista, hasta que en 1930 Max Horkheimer asumió la dirección del instituto. Con éste filósofo cambio el giro de lo que se había trabajado hasta ese momento, inclusive crítico que el modelo marxista se viera reducido a una metodología científica con carácter positivista, en las investigaciones de sus antecesores.

Esto trajo como consecuencia que el Instituto de investigación social o bien la Escuela de Frankfurt como se le denominó desde el exterior, orientara la reflexión hacia la filosofía social dejando de lado el análisis sociológico que venía haciendo. De tal suerte que la tarea de la Teoría crítica se centró primordialmente en comprender la crisis de la modernidad desde diversas perspectivas, así como comprender la crisis que atraviesa la humanidad hoy en día a raíz de la racionalidad moderna.

### **3.4.1 Adorno y la educación para la superación de la Barbarie**

Cabe precisar que mi intención no es hacer un recorrido histórico por los preceptos de la Escuela de Frankfurt ni una transposición de ideas. Quiero puntualizar que me valgo de la Teoría crítica en tanto Filosofía social, como un lente que me permite mirar y reflexionar sobre la realidad actual, pues ya he mencionado que las principales críticas que realizaron los Frankfurianos, fueron a los problemas que surgieron a raíz del pensamiento moderno y para la presente investigación es importante enfocarnos en la crítica al positivismo, dado que dicha corriente ha contribuido a la conformación de una racionalidad técnica-instrumental, la cual influye directamente en el proceso de construcción del conocimiento.

Frente a esto, invito al lector a reflexionar sobre ¿qué podemos hacer para que nuestro siglo, el siglo XXI, no sea caracterizado en el futuro, por la destrucción humana y la devastación planetaria? Mi apuesta junto con la de diversos pensadores, está en la Educación, pero no cualquiera, sino una orientada a identificar y analizar de manera crítica los sucesos que nos rodean y en esta medida, que ello posibilite un actuar en pro de la construcción de un sujeto libre y con un alto sentido de consciencia ética, todo esto, en miras de una mejor calidad de vida y una mejor condición humana.

Encuentro en las ideas de Theodor Adorno, uno de los principales representantes del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, el soporte conceptual para problematizar en torno a la relevancia del pensamiento crítico en educación. A continuación presento un fragmento de una entrevista realizada al filósofo alemán, para un programa en la Radio de Hesse, emitida el 14 de abril de 1968, en Alemania. La conversación inicia con la intervención de Adorno (1998), planteando:

La tesis que me gustaría discutir con Ud. es la de que hoy la tarea más urgente de toda educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie. El problema que irrumpe ahí es si en la barbarie puede ser cambiado algo decisivo mediante la educación. Al hablar de barbarie estoy pensando en algo muy simple, en el hecho, concretamente, de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización. Y no sólo en el sentido de que una abrumadora mayoría no haya conseguido la conformación que corresponde al concepto de civilización, sino en el de que están poseídos por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo o, como suele decirse de modo

más culto, por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda esta civilización salte por los aires, algo a lo que, por lo demás, ya tiende por sí misma. Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación. (pág. 105)

Han pasado cuarenta y siete años desde que se enunciaron esas palabras, no obstante, pienso al igual que Adorno que la educación debe atender prioritariamente y con carácter de urgente, la *barbarie* que aún hoy en día se vive en México y en el mundo. Desde entonces podemos constatar que se han desarrollado nuevas y más sofisticadas innovaciones en la ciencia y en la tecnología, lo que ha puesto en jaque la propia sustentabilidad del planeta, como es el caso de la crisis ambiental y el calentamiento global.

Ahora en 2016, en el siglo XXI, invito al lector a reflexionar sobre ¿por qué no se ha superado aquello? y ¿por qué la educación no ha dado respuesta a lo anterior?, o bien, si a caso ha intentado dar respuesta a ello, ¿porqué no hay evidencia de una mejor sociedad?, ¿qué le ha faltado a la educación?, ¿qué tipo de educación requerimos plantearnos en nuestro país, en vista de los acontecimientos actuales? y ¿bajo qué condiciones puede llegar a efectuarse?

Mi posicionamiento es que la educación puede constituirse como el espacio para la superación de la subordinación intelectual y la superación de la *barbarie*, en este sentido, es preciso ubicar ¿cómo lo haremos?, para ello pasaré entonces a uno de los campos que puede contribuir a esto, me refiero al campo de la pedagogía.

### **3.5 Pensamiento crítico como acción transformadora**

Hablar de pensamiento crítico o de crítica, nos orilla a preguntarnos inicialmente, ¿qué crítica?, ¿de qué crítica vamos a hablar?, ya que a lo largo de la historia del pensamiento existen distintos pensadores, distintas corrientes filosóficas y epistemológicas y distintos momentos determinados en los que la crítica ha estado presente. Cada uno de ellos atiende a una visión y finalidad particular.

En vista de lo anterior, en este apartado presento ahora el concepto del pensamiento crítico desde la Teoría crítica, como he mencionado, ésta corriente filosófica se caracteriza por hacer crítica de la realidad social y política, dando pie a la libertad de pensamiento y acción con el objetivo de transformar el orden social.

Los Frankfurtianos consideran que para lograr dicha transformación, se requiere pensamiento 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. En este sentido la crítica posibilita el pensar que otro orden social es posible.

Las primeras críticas que los investigadores sociales desarrollaron, fueron en contra de la tradición positivista, la cual percibían como una ideología al servicio del poder establecido, el cual legitima distintas maneras de dominación del hombre. Se refirieron a la razón positivista como aquella que considera que la ciencia es un saber objetivo y neutral, actuando como una razón instrumental que se enfoca en los medios y no en los fines, de tal suerte, que el ser humano se vuelve un medio y no un fin en sí mismo.

La Teoría crítica, contrariamente a la posición positivista considera que la razón debe de ser crítica frente a las ideologías que en ese afán por dominar a la naturaleza han terminado dominando al ser humano y lejos de llevarlo a alcanzar una mejor condición humana han logrado sumergirlo en un estado de *barbarie*.

Frente a lo anterior, podemos decir que el objetivo de la Teoría crítica es emancipador, apelando a una razón que en vez de dominar al ser humano, lo libere, dando pie a una sociedad más justa. Para tales fines, deberá procurarse la vinculación entre la teoría y la praxis, para que el pensamiento desde su dimensión crítica incida como acción transformadora de la realidad social.

### **3.6 Pedagogía crítica: fundamentos**

Ahora bien, una vez presentada la conceptualización del pensamiento crítico como acción transformadora de la realidad social, es preciso identificar una pedagogía que apunte hacia los ideales que deseamos desarrollar, tal es el caso de la Pedagogía crítica. Un movimiento que encuentra su sustento en los preceptos filosóficos de la Teoría crítica y ubica sus raíces en los trabajos de Paulo Freire.

Este tipo de pedagogía, ofrece una visión diferente y renovada del proceso enseñanza-aprendizaje, como hemos mencionado, encuentra su sustento en la Teoría crítica impulsada por el Instituto de Investigación Social (Horkheimer, 1931), la cual se caracteriza por hacer crítica de la realidad social y política con el objetivo de cambiar esas realidades para posibilitar la libertad de pensamiento y acción. En este sentido la pedagogía crítica promueve a través de la práctica educativa, que los estudiantes puedan desarrollar una conciencia crítica dentro de su sociedad, para que ésta pueda ser transformada.

La pedagogía crítica es importante para comprender la relación entre la escuela y los procesos sociales. Es preciso que alumnos y docentes identifiquen las ideologías impuestas por el bloque hegemónico, para que puedan lograr una emancipación de orden intelectual y social. Hablar de una pedagogía para propiciar una conciencia crítica que conduzca al empoderamiento de un sujeto frente a los opresores y dogmas ideológicos, implica reflexionar en cómo hacer para que ello suceda en la escuela y la vida cotidiana.

Pensar en la formación de una conciencia crítica en el campo educativo suena prometedor, sin embargo hay que tomar en cuenta ciertas consideraciones antes de ello, pues McLaren (1997) nos dice que desafortunadamente:

La nueva derecha ha naturalizado el término “crítica” mediante su uso repetido e impreciso, eliminando así sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica, y limitando su significado al de “habilidades de pensamiento”. La enseñanza se ve así reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición de la cultura dominante. (pág. 53)

La cita anterior resulta fundamental para la distinción que he señalado en apartados anteriores, me refiero a las formas de entender pensamiento crítico en educación hoy en día. Por una parte tenemos el término crítica proveniente de la tradición filosófica y por otra parte está el concepto al cual Peter McLaren (1997) se refiere como “habilidades de pensamiento” el cual es precisamente el que emplea la SEP (2011, 2011a, 2012, 2015).

De tal suerte, que como educadores preocupados por no reproducir las ideologías ni pedagogías del bloque hegemónico dominante, tendremos que cuidar de no caer sólo en propiciar habilidades básicas de pensamiento, si bien son imprescindibles, se debe ir más allá, se requiere procurar la formación de una conciencia crítica que propicie la autonomía intelectual de los alumnos.

Paulo Freire le otorga una especial relevancia a la autonomía intelectual como forma de empoderamiento y liberación, a partir de concientizar el potencial que tenemos como agentes de cambio, en este sentido Freire (2009) afirma:

[...] que lo que importa, realmente, es ayudar al hombre a recuperarse. También a los pueblos. Hacerlos agentes de su propia recuperación. Es repitamos, ponerlos en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas. El asistencialismo, al contrario, es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma: la responsabilidad. (pág. 51)

Justamente es esa responsabilidad por la que debemos abogar como educadores, la responsabilidad de actuar en el mundo a favor de un orden social más justo, en donde cada individuo pueda desarrollarse plena y libremente, sin tener que actuar bajo los ideales establecidos por el bloque hegemónico opresor, el cual con su ideología permea en todos los valores de la vida cotidiana. Esto resulta peligroso, pues atenta contra la naturaleza humana del hombre, alejándonos de las virtudes y acercándonos a lo artificial, a lo técnico, a lo líquido, a lo burdamente reproducible.

### **3.7 El papel del docente en el desarrollo de pensamiento crítico**

En vista de lo anterior, la Pedagogía crítica como forma política cultural también implica fomentar la criticidad en los docentes para que puedan identificar la ideología hegemónica y las prácticas reproductoras que la perpetúan. Los profesores han estado inmersos en el proceso reproductor de la ideología hegemónica, en la mayoría de las veces de manera inconsciente, ello a causa de una trayectoria académica y profesional marcada entre otras cosas, por la tradición positivista.

En el proceso formativo del profesorado se repiten una serie de conocimientos sin que se abran espacios para desarrollar la capacidad reflexiva y crítica tan necesaria para formar a los alumnos de manera integral, que de pie a la posibilidad de transformar la sociedad. Posteriormente, al ingresar al campo laboral, normalmente no se les ha permitido hacer análisis de los planes, programas y reformas que deben desarrollar en el aula, menos aún, en participar en su diseño y elaboración.

Algunas razones de lo anterior son falta de espacios comunicativos con los investigadores y autoridades, la falta de formación necesaria para realizar el análisis y tener una posición más activa frente a ello. Como nos dice Giroux (1990) “en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico” (pág. 174). En el mismo orden de ideas Zeichner citado en Giroux (1990) afirma que:

Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de “producción”, una visión de enseñanza como una “ciencia aplicada” y una visión del profesor como, ante todo, un “ejecutor” de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. [...] El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación. (pág. 173)

Esto ha contribuido a que la imagen del profesor sea vista como instrumento de enseñanza de contenidos preparados por otros, con metodologías que produzcan alumnos “competentes” convirtiendo la experiencia educativa en un mero acto de reproducción masiva de contenidos y competencias.

En este sentido, es importante que en la escuela se redefina y promueva un nuevo papel del profesor, un profesor comprometido y responsable que de pie a la posibilidad de que se posicione como un profesor crítico, con conciencia de que la educación puede transformar a las personas y generar un nuevo orden social, y que al mismo tiempo fije una postura personal frente a lo que sucede a su alrededor en el ámbito político, económico, social y cultural.

Cabe mencionar, que un aspecto clave de análisis a partir de escuchar la voz de los docentes, será identificar la posibilidad que existe en el contexto normativo y social en el que desempeñan su labor de que puedan posicionarse como agentes de cambio y cómo realizarlo.

### **3.7.1 El docente como intelectual transformador**

La categoría de docente como intelectual es un nuevo planteamiento, en contraposición al docente instrumental o técnico. Pensar al docente como un intelectual, y no sólo como un mero reproductor, posibilita que el educador sea capaz de repensar y reformar las tradiciones establecidas, asumiendo también la responsabilidad de denunciar las injusticias que oprimen al mundo y que evidencian cada vez más la desigualdad entre los seres humanos. Al respecto, Giroux (1990) afirma que:

La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. (pág. 176)

En vista de lo anterior, podemos decir que el docente es un agente fundamental en el proceso de formación de la conciencia crítica, es por ello, que para la presente investigación es preciso partir del significado que los profesores le dan al pensamiento crítico en su práctica y con ello reflexionen sobre las condiciones de posibilidad de orientar práctica educativa hacia el pensamiento crítico a favor de la autonomía intelectual, para pensar un nuevo orden social. De tal suerte, que replantearnos la figura del profesor posibilita de igual manera replantearnos su papel social. En este orden de ideas, Giroux (1990) afirma:

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. (pág. 177)

Frente a esto, es preciso que además de que el mismo docente se reconozca como un profesional de la educación, también la Secretaría de Educación Pública y sus autoridades administrativas lo reconozcan como tal, situación que sabemos hoy en día no es así, por el contrario el magisterio sufre un gran desprestigio y desvalorización de su profesión.

### **3.8 Pensamiento crítico desde la perspectiva de Filosofía para niños**

Es momento de presentar el concepto de pensamiento crítico desde los referentes que retoma la SEP para sus planes y programas de estudio a partir de la Reforma 2011. Me refiero principalmente a Matthew Lipman, hablemos del filósofo americano a partir de su principal aporte al campo educativo. A finales de los años sesenta presentó en la Universidad de Monclair, el programa Filosofía para niños (en adelante será mencionado como FPN). Tiene como fundamento las teorías de John Dewey, Jerome Bruner, George Herbert Mead y Lev Vygotsky y su propuesta consiste en tomar de la Filosofía algunos contenidos para estimular a los niños a pensar por sí mismos, apoyándose en el método dialógico utilizado por Sócrates.

Los objetivos principales del programa FPN se orientan principalmente a que los niños y jóvenes aprendan a pensar mejor por sí mismos, para mejorar su rendimiento académico y sus actitudes convivenciales. Se espera que en la medida en que se fomenten y mejoren las habilidades dialógicas en la comunidad de investigación, se podrá aspirar a que ello repercuta en la dimensión humana y ciudadana de los alumnos para una sociedad más justa y más democrática.

El programa FPN se imparte hoy en día en más de cincuenta países y el currículo está organizado en distintos ejes que abordan algunas de las ramas de la filosofía: filosofía del lenguaje, filosofía de la naturaleza, lógica, ética, etc. Cada uno de los

programas que constituyen el proyecto consta de un libro para el alumno y un manual para el profesor, el cual está conformado por planes y actividades para el desarrollo de la sesión. Los contenidos a tratar giran en torno a una novela con la finalidad de propiciar en los niños, habilidades argumentativas y dialógicas para reflexionar sobre el problema planteado en el texto. En la sesión se establece una comunidad de investigación, en la que se pretende vincular la parte socio-afectivo e intelectual, para poder desarrollar el pensamiento en colectivo.

Matthew Lipman (1992,1998,2003) manifiesta la necesidad de una educación crítica para el desarrollo de ciudadanos libres y creativos. Entendiendo creatividad social como la utilización de la capacidad de generar nuevas y mejores ideas en el campo social con la finalidad de buscar mejores maneras de vivir y así, generar desarrollo humano, comunitario, individual, cultural, ambiental, económico, etc.

Una pedagogía para el desarrollo de la ciudadanía creativa no se enseña, no se puede enseñar a ser un ciudadano creativo e innovador, pero según Lipman se pueden generar condiciones estructurales necesarias para que pueda serlo. La escuela como institución social desempeña un papel de suma importancia en el logro de comunidades democráticas, puede proporcionar un modelo de vida comunitaria mediante la reconstrucción de la experiencia de una manera dirigida, acumulativa y ordenada.

Pasemos ahora a recordar que la SEP (2011a) declara al Plan de estudios 2011, como:

[...] el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone **contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI**<sup>3</sup>, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (pág.9)

La cita anterior es la definición del Plan de estudios 2011 y además contiene el propósito que se desea alcanzar al egresar de la educación básica. En la cuarta línea se observa la intensidad y el modelo de ciudadano que se espera para nuestra sociedad, me

---

<sup>3</sup> Las negritas son mías.

refiero a un ciudadano crítico y creativo, componentes del pensamiento de orden superior, tal como lo enuncia Lipman (1998, 2003).

### **3.8.1 Pensamiento complejo**

El pensamiento crítico tal como es enunciado por la SEP (2011, 2011a, 2012, 2015) es retomado primordialmente del filósofo americano al que he hecho referencia en el apartado anterior. El pensador lo considera como un elemento fundamental para llegar al pensamiento complejo, en ese sentido Lipman (1998) afirma que:

El pensamiento complejo es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. [...] examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios [...] Conlleva *pensar sobre los propios procedimientos* de la misma forma que implica *pensar sobre la materia objeto de examen*. (pág. 67)

### **3.8.2 Pensamiento de orden superior**

En los documentos emitidos por la SEP, se habla del pensamiento de orden superior, aunque no se precisa a qué se refiere dicha conceptualización. No obstante, hemos rastreado que en relación a este tipo de pensamiento Resnick (1987 citado en Lipman, 1998) afirma que:

El pensamiento de orden superior se conforma como el conjunto de las actividades mentales transformativas requeridas para el análisis de situaciones complejas y la emisión de juicios ponderados de acuerdo con múltiples criterios. El pensamiento de orden superior es resistente y dependiente de procesos autorregulativos. El curso de acción o la corrección de las respuestas no vienen especificadas completamente por adelantado. La tarea del sujeto que piensa es construir significado e imponer estructura a situaciones que aparecen en desorden. (pág. 120)

El pensamiento de orden superior nos dice Lipman (1998) “[...] no es equivalente exclusivamente al pensamiento crítico, sino a la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo” (pág. 63) Por ahora nos interesa acercarnos sólo a la parte crítica, por ser el centro de nuestra investigación, aunque en todo momento tenemos presente la dimensión creativa.<sup>4</sup>

### 3.8.3 Pensamiento crítico

Previamente he mencionado que en el presente apartado me enfoco al pensamiento crítico como es enunciado por la SEP a partir de la Reforma 2011. Es importante no perder de vista tal precisión, pues es una conceptualización distinta a la de la tradición filosófica de la Teoría crítica. El filósofo Lipman (1998) en su obra *Pensamiento complejo y educación*, puntualiza que:

No se sabe a ciencia cierta dónde se originó el término, aunque tampoco ha habido excesiva preocupación sobre ello. Algunos conjeturan su conexión con un libro de texto escrito en 1952 por Max Black y titulado *El pensamiento crítico*. El libro de Black representa un elogiado esfuerzo por acercar la lógica a los estudiantes. Otros deducen que el término se puede asociar a una reconocida lógica británica, Susan Stebbing, que a través de su obra *Thinking to some purpose* pretendió demostrar el valor del pensamiento lógico. (pág. 160)

Entre otras cosas, la falta de claridad sobre el origen del término, ha contribuido a que el concepto se desdibuje. Se ofrecen diversas conceptualizaciones, haciendo compleja la tarea de ofrecer una sola definición, por ello a continuación presentaremos algunas de las que engloban sus principales características, según los autores que

---

<sup>4</sup> Al respecto podemos decir que la partición del pensamiento de orden superior, por así decirlo, limita la conceptualización sobre el pensamiento crítico, ya que una dimensión ineludible del mismo es la potencialización de la capacidad creativa o de lo contrario no podríamos hablar de pensamiento crítico como conciencia emancipadora. Separar al pensamiento crítico de la capacidad creativa para justificar un tipo distinto de pensamiento denominado como *superior* es de nueva cuenta naturalizar a la crítica y convertirla en un elemento instrumental de la pedagogía.

aparecen con mayor frecuencia en la literatura en relación con el pensamiento crítico en el campo educativo, en las últimas décadas.

Robert Ennis plantea que pensar críticamente es “Un pensamiento razonado y reflexivo, orientado a una decisión de que creer o hacer (Ennis, 1985, citado por Boisvert, 2004, pág. 32).

El autor Ruggiero (1998 citado por Ramírez, 1992) nos dice que pensar críticamente:

[...] es controlar nuestra actividad mental con el propósito de formular o resolver un problema, tomar una decisión o satisfacer el deseo de entender, buscar respuestas, es buscar significados. Control es la clave. El pensador crítico controla su pensamiento y no al contrario. (pág. 14)

Otra definición la ofrece Ramírez (1992), quien propone una explicación integradora afirmando que:

El pensamiento crítico es la habilidad y la disposición para administrar los procesos mentales necesarios para formular o resolver un problema, tomar decisiones, elaborar juicios y construir significados con toda la información disponible, de tal manera que se muestre la perfección del pensamiento apropiado a cada área del conocimiento. (pág. 10)

El co-fundador de la Asociación de Pensamiento crítico en Estados Unidos, Richard Paul (2003) nos dice que:

[...] el pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. (pág. 4)

Ahora bien, una vez presentados algunas posiciones sobre el pensamiento crítico, es preciso mencionar ahora como lo concibe el creador del programa Filosofía para niños. El filósofo presenta su percepción sobre el pensamiento crítico pero además ofrece la conceptualización de los autores más presentes en la literatura educativa, algunos de ellos los he mencionado en párrafos anteriores. En esta medida me parece que las siguientes caracterizaciones condensan lo que se entiende por pensamiento crítico en educación en la mayoría de los espacios educativos.

### 3.8.4 Caracterizaciones del pensamiento crítico

La siguiente lista forma parte de la segunda edición de *Pensamiento complejo y educación* titulado en su lengua original *Thinking in education*. A continuación Lipman (2003) presenta:

#### **Algunas caracterizaciones del pensamiento crítico<sup>5</sup>:**

La mayoría de estos puntos representan las posiciones específicas de los autores:

1. Pensamiento reflexivo razonable que se centra en decidir que creer o que hacer (Ennis).
2. Pensamiento que nos ayuda a resolver problemas y tomar decisiones (Sternberg).
3. Pensamiento que posibilita que las habilidades críticas sean transferidas a las asignaturas educativas (McPeck).
4. Pensamiento que contiene habilidades facultativas (ej. principios de razonamiento, habilidades de lógica) así como habilidades compartidas a través de campos de especialización (Resnick).
5. Pensamiento que llega o debe llegar cuando sospechamos que algo anda mal (McPeck).
6. El pensamiento que *representa* la filosofía de *x*, por la filosofía de *x* debería idealmente ser una parte integral de lo que significa aprender *x*.
7. Pensamiento que ayuda a los estudiantes a comprender las conexiones lógicas del Inglés (Adler).
8. Atención a los aspectos formales del pensamiento (Garver).
9. Discusión de la literatura argumentativa a partir de obras tradicionales de las humanidades (Garver, Adler).

---

<sup>5</sup> Las negritas son mías.

10. Pensamiento llevado a cabo por aquellos que son apropiadamente movidos por las razones (Siegel).
11. Pensamiento que aspira a superar sesgos, prejuicios y estereotipos (Paul).
12. Pensamiento que aspira a protegernos del engaño de los otros y del autoengaño (Paul).
13. Escepticismo reflexivo (McPeck).
14. Alfabetización (David Olson).
15. La evaluación correcta de las declaraciones (Ennis).
16. Ser conscientes de nuestro propio pensamiento para poder ser capaces de transferirlo de contextos conocidos a contextos no conocidos (Arons).
17. Pensamiento que apunta a la integración del pensamiento y la acción (J.R. Martin).
18. Pensamiento sobre el pensamiento.
19. Pensar estimativamente sobre cualquier producto humano, ya sea dicho o hecho.
20. La capacidad de los pensadores de hacerse cargo, de desarrollar estándares intelectuales y aplicarlos a su propio pensamiento (Paul).
21. El pensar explicativo e interpretativo, como el que hacen los críticos.
22. La aplicación del pensamiento teórico a situaciones prácticas problemáticas .
23. Reflexiones sobre las causas y consecuencias de lo que sucede.
24. La evaluación reflexiva de la práctica.
25. Pensamiento que reflexiona sobre como facilitar la comunicación entre los expertos y el mundo.
26. Una búsqueda sistemática para las razones por las cuales el propio pensamiento puede ser justificado.
27. Pensamiento que busca revelar los aspectos persuasivos de toda explicación, mientras sostiene que cada explicación es argumento.
28. Pensamiento que examina las diferencias de interpretación resultantes de las diferencias en los contextos, esquemas conceptuales y puntos de vista.
29. Una versión ligera de la filosofía.
30. Poner a prueba las afirmaciones.
31. El pensamiento que intenta llegar a un juicio, sólo después de la honesta evaluación de alternativas con respeto a la evidencia y argumentos disponibles (Hatcher). (pp-56-58) <sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Realicé la traducción del inglés, con motivo exclusivo de acercar al lector a la última caracterización en relación al pensamiento crítico, realizada por Matthew Lipman. La revisión se llevó a cabo por Mr. Ernesto Rapoport. Se recomienda acercarse al texto original titulado Thinking in Education (2003).

En las caracterizaciones anteriores sobre el pensamiento crítico que ofrece Lipman (2003) y en las nociones expresadas por los autores que más aparecen en la literatura educativa, se puede percibir una conceptualización más orientada hacia las habilidades de pensamiento, como he mencionado en apartados atrás. En la lista ofrecida por el filósofo americano no está presente la intención por el desarrollo de la conciencia social, ni sus posibilidades emancipatorias de un orden social represivo.

Una vez presentado este capítulo el lector puede tener un panorama general sobre cómo se fue consolidando lo que señalo en el planteamiento del problema. De igual manera, contar con elementos para vislumbrar las líneas de acción hacia una posible reconfiguración de la problemática en cuestión es relevante, pues tener presente la historia es también tener presente lo que se puede mejorar en la sociedad.

## Capítulo 4

### La SEP y el pensamiento crítico

El siguiente capítulo funge como marco de referencia para contextualizar el momento en el que se realiza la investigación, así como para comprender el marco normativo en el que se encuentra inmerso el docente de hoy en día. En este apartado ofrezco una delimitación del concepto “pensamiento crítico”, acotándolo al sentido en que lo enuncia la SEP a través de diversos documentos expedidos a partir de la Reforma 2011, incluido el Plan de estudios en educación básica 2011. Explico la participación de organismos internacionales en la conformación de la Reforma 2011, particularmente la OCDE, y realizo un rastreo del concepto con el que trabajamos, en uno de los documentos expedidos por éste organismo.

Posteriormente, analizo los *Principios pedagógicos* y el *Perfil de egreso* establecidos en el Plan de estudios 2011, pues pienso que, si el motor de éste es *la formación de un ciudadano crítico y creativo*, es probable que ello se vea articulado en los puntos que menciono. Después, señalo el papel que tiene el docente de educación básica en el marco de la RIEB y el llamamiento que se le hace como docente crítico.

#### 4.1 Los organismos internacionales y la Reforma en educación básica 2011

El referente normativo del cual partimos para realizar el análisis, es la Reforma en educación básica 2011. Por tal motivo, es importante ubicar de donde se deriva ésta, es decir identificar las políticas públicas que dieron lugar a su origen. Gran parte de las políticas públicas de nuestro país son consecuencia directa de las recomendaciones que realizan organismos internacionales en lo referente al campo educativo.

Existen diversos organismos que siguen de cerca el desarrollo del campo educativo de diversas naciones, entre ellas México. Tal es el caso, del Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros.

En la génesis de la Reforma en educación básica 2011, estuvo involucrada principalmente la OCDE, organismo con sede en París, Francia, del cual México es miembro desde 1994. La Reforma inició con el nivel preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2009.

La OCDE realizó un estudio en (2010) titulado, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, en donde se expresan algunas de las razones por las cuales se propusieron reformas en los distintos niveles educativos en educación básica:

En México, una de las razones para la introducción de las reformas en 2006 y en 2008 para las etapas de Educación Primaria y Secundaria respectivamente fue la necesidad de actualizar el currículo y los métodos pedagógicos a la luz de las recientes conclusiones que arrojaba la investigación educativa con el objeto de desarrollar competencias para una mejor integración de los estudiantes en la sociedad contemporánea. (pág. 11)

En la investigación realizada por la OCDE (2010) se establece “[...] un marco teórico que conceptualiza las competencias discutidas en [el] estudio, competencias que pueden ser enseñadas según tres dimensiones: información, comunicación e impacto ético-social” (pág. 7). En estos tres campos se puede apreciar que el pensamiento crítico forma parte de las habilidades y competencias que la OCDE considera relevantes para enfrentar los retos del nuevo milenio. A continuación señalo los tres campos presentados por la OCDE (2010):

La dimensión de la información establece que:

[...] los investigadores han sugerido que las aplicaciones TIC crean un entorno apropiado para habilidades de orden superior como la gestión, organización, análisis crítico, resolución de problemas y creación de información (Balanksat et al., 2006; Kirriemur y McFarlane, 2004; Sefton-Green, 2002; Rosas et al. 2002; Cox, 1997; Bonnet et al. 1999). De hecho, la evidencia asociada con lo que se ha venido a llamar como el efecto Flynn (Flynn, 2007) indica que los cambios son producto de la modernidad –las actividades que exigen un alto nivel intelectual, el uso de las

tecnologías o las familias pequeñas– y muestran que la gente hoy está más acostumbrada a pensar conceptos abstractos, como hipótesis y categorías, que hace un siglo.<sup>7</sup> Esto se demuestra a través del progresivo incremento en los resultados de los tests de inteligencia realizados por esta nueva generación, lo que ha generado un fenómeno de masificación respecto de las habilidades intelectuales que antes estaban limitadas a una parte reducida de la población. (pág. 7)

La dimensión de la comunicación ofrece dos subdimensiones: la comunicación efectiva y la colaboración e interacción virtual.

Una vez que se han completado los primeros pasos del trabajo con información y comunicación, compartir y transmitir los resultados de la información es muy importante para el impacto del trabajo en sí. De hecho, éste es un estadio crítico del proceso que requiere un trabajo analítico en sí, en el que se incluyen el procesamiento, la transformación y el formateo de la información, así como la reflexión acerca de la mejor manera de presentar una idea a una audiencia particular. Por otro lado, las habilidades prácticas son necesarias para la comunicación efectiva; éstas están en conexión con el uso de las herramientas adecuadas, un uso correcto de lenguaje y el resto de aspectos que tienen en cuenta al contexto para ser capaces de alcanzar una comunicación efectiva. La alfabetización en medios, el pensamiento crítico y la comunicación son habilidades que pertenecen a esta división. (págs. 8 y 9)<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> ¿Será verdad que la gente de hoy está más acostumbrada a pensar conceptos abstractos? Esta cuestión no es menor, pues afirmar contundentemente que la gente de hace un siglo pensaba menos de manera abstracta requiere a mi parecer ponerse seriamente en duda o habrá que preguntarse entonces ¿qué es lo que la OCDE entiende por pensamiento abstracto?

<sup>8</sup> En la dimensión comunicativa puede verse que el pensamiento crítico se toma como una habilidad que atiende a procesos de análisis e interpretación de información, cabe señalar que los terminos empleados como procesamiento y formateo me remiten a las funciones de una computadora, todo esto me lleva a pensar que el pensamiento crítico para la OCDE es una habilidad para el manejo de información a la manera de un archivero, quitándoles toda su fuerza como conciencia crítica acorde a lo que se menciona en el marco teórico.

La dimensión ético-social establece que:

La responsabilidad social implica que las acciones de los individuos puedan tener impacto sobre la sociedad en su conjunto, en un sentido positivo (por ejemplo, la responsabilidad de actuar) y en un sentido negativo (la responsabilidad de abstenerse de llevar a cabo ciertas acciones). Con relación a las TIC, esto se refiere a la habilidad de aplicar criterios para su uso responsable tanto a nivel personal como a nivel social, reconociendo los riesgos potenciales así como el uso de las normas de comportamiento que promueven un intercambio social adecuado a través de la web. Pensamiento crítico, responsabilidad y toma de decisiones son habilidades de esta subdivisión. (pág. 9)<sup>9</sup>

La Reforma Integral en educación básica, RIEB 2011, surgió principalmente por las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), emitió sobre México. Dicho organismo realizó un estudio económico del cual se deriva una evaluación y recomendaciones sobre distintas áreas de nuestro país.

En el resumen ejecutivo que la organización presentó se hace mención, entre otras cosas, de mejoras estructurales en la política y en la macroeconomía, el mercado del petróleo, gastos fiscales, normatividad tributaria, eliminación de los subsidios a la energía, reformar la seguridad social para apoyar la formalidad y de la calidad del sistema educativo.

Frente a este último punto, en los *Estudios económicos de la OCDE: México*, la OCDE (2011) ofrece un cuadro con *Las principales recomendaciones para mejorar la calidad de la educación* en nuestro país:

- Definir estándares de desempeño docente a nivel nacional, así como estándares de acreditación para las instituciones de capacitación docente a fin de mejorar la educación inicial de los maestros. Mejorar el nuevo examen de certificación docente

---

<sup>9</sup> Los docentes expresaron como propósitos del pensamiento crítico el ser responsable y tomar decisiones individual y colectivamente en pro de una mayor sociedad, si bien la dimensión ético-social presentada por la OCDE (2010) hace mención del pensamiento crítico como un habilidad que contribuye a ser más responsable socialmente, no se enuncia en que aspectos en particular o con que finalidad, se menciona “la responsabilidad de actuar” pero actuar ¿en qué sentido?, ¿bajo que línea de acción?

y abrir a la competencia todos los puestos de enseñanza. Profesionalizar el nombramiento de los directores.

- Introducir gradualmente un sistema de evaluación docente.
  - Reasignar recursos para ofrecer a las escuelas financiamiento predecible.
  - Profesionalizar la capacitación y la selección de directores para que asuman mayores responsabilidades en la contratación y la remuneración de los maestros.
- (pág. 34)

En los procesos, modificaciones, planes de estudio y evaluaciones que se han establecido en el ámbito educativo desde 2004 se puede percibir que los cuatro puntos anteriores fueron realmente considerados para el desarrollo de lo que ahora conocemos como RIEB 2011.

Frente a esto, hay que recordar que México ingresó en 1994 a la OCDE, con la intención de subirse a la ola del neoliberalismo y formar parte de un organismo en donde los demás miembros son primermundistas, lo cual trajo como consecuencia que a México se le evalué y se le hagan recomendaciones en función de estándares que fueron diseñados por y para países con otro tipo de situación estructural. Habrá que preguntarnos hoy en día, veintidós años después de la adscripción de nuestro país, si acaso ¿la incorporación a la OCDE ha contribuido de alguna manera a mejorar ámbitos sobre los que se han emitido las recomendaciones?

Por otra parte, además de los documentos emitidos por la OCDE, existen otros organismos como la UNESCO, en donde se puede ubicar la relación entre pensamiento crítico y educación. Al respecto Flores (2010) plantea:

Desde que la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo sintetizara en su Informe Final (UNESCO,1996) y sugiriera que entre los motivos que explicarían el grado de subdesarrollo de las naciones de la región latinoamericana están el precario nivel intelectual, la ausencia de reflexión, el exámen analítico y crítico, la tensión intelectual y teórica se ha orientado hacia la tarea de repensar y redefinir el rol del intelectual crítico en la construcción de una sociedad justa y competitivamente abierta. (pág. 7)

La cita anterior me resulta fundamental para comprender como la condición intelectual de un país incide directamente en su condición estructural (política, económica, social, etc.) Precisamente en el planteamiento del problema establezco que la dimensión social influye en la dimensión educativa y viceversa.

Comprender el origen de las políticas públicas en educación, con relación a las recomendaciones de los organismos internacionales, posibilita tener una visión más global del fenómeno educativo. Entender desde dónde se dictan y por quiénes se dictan, da luz sobre la intención de los objetivos que se persiguen, así como la direccionalidad de los mismos. Pues cada organismo tiene bien definido un eje de acción para sí y para las naciones sobre las que tiene poder para recomendar y/o dictaminar.

#### **4.2 Marco normativo**

En el capítulo anterior, he presentado el concepto de pensamiento crítico según algunos planteamientos filosóficos, ahora es momento de presentar cómo lo enuncia la SEP. Cabe mencionar, que la presente investigación no pretende dar cuenta de un rastreo del concepto pensamiento crítico, en todos los planes de estudio emitidos por la SEP. El marco de referencia es el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* y algunos de los materiales de apoyo que se crearon a partir de la Reforma 2011.

Es preciso puntualizar, que tomo como referencia el plan mencionado, por ser el marco que delinea el contexto educativo actual, por lo que sirve como encuadre para entender las condiciones en las que se sitúa la práctica docente en el momento en que se desarrolla la investigación, pues a partir del Plan de estudios 2011, se derivan los aprendizajes esperados, el perfil de egreso, el perfil docente y los lineamientos para la práctica docente.

La SEP (2011) expidió un texto titulado *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. En donde se puede apreciar que nuestro concepto eje, es enunciado como *pensamiento crítico*:

La transformación educativa está en el desarrollo de competencias, entre ellas destacan las que favorecen la formación del pensamiento crítico que permite la creación de capacidades para el aprendizaje permanente, la investigación, la innovación y la

creatividad, logrando que los alumnos reflexionen, analicen, argumenten y obtengan conclusiones por sí mismos. (pág. 34)

La manera en la que la SEP (2011, 2011a, 2012) enuncia el concepto eje de la presente investigación no aclara el papel del docente sobre una enseñanza que promueva el desarrollo del pensamiento crítico. De igual manera, con el discurso de la SEP se percibe que el término no es vislumbrado como conciencia crítica, análisis o exámen crítico, sino que es enunciado como *pensamiento crítico*, lo que de entrada nos ubica bajo el boom anglosajón de los 70's por intentar definirlo e incorporarlo al ámbito educativo. Recordemos que el principal exponente de esa corriente fue Matthew Lipman, quien a su vez logro posicionar el concepto de pensamiento crítico en educación básica, entendido como habilidad de orden superior.

#### **4.3 El pensamiento crítico en el Plan de estudios 2011. Educación Básica.**

En 2011 se consolidó en México la Reforma Integral de la educación básica (RIEB), como una política pública que responde a los acontecimientos del contexto nacional y mundial. Se propuso como iniciativa para transformar la educación y mejorar las habilidades de los estudiantes. De ella se deriva el Plan de estudios (SEP, 2011a), como:

[...] documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (pág.9)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Considero que apelar a la formación de un ciudadano, implica una carga política y una orientación cívica, pues si bien *ciudadanía* es término polisémico que puede comprenderse en distintos sentidos, se vincula con formas de participación en un determinado sistema político, en el caso de México, en una democracia. En el presente trabajo no desarrollaré la implicación que conlleva el hecho de que en un Plan de estudios se establezca la formación del alumno desde su condición de ciudadano y no de ser humano, considero que enunciar al estudiante de una forma u otra implica distintos caminos y sentidos.

La cita anterior es la definición del Plan de estudios 2011 y además contiene el propósito que se desea alcanzar al egresar de la educación básica. En la cuarta línea se observa la intensión y el modelo de ciudadano que se espera para nuestra sociedad, me refiero a un ciudadano crítico y creativo, componentes del pensamiento de orden superior, tal como lo enuncia Lipman (1998, 2003).

#### **4.4 Principios pedagógicos**

El Plan de estudios 2011 establece 12 principios pedagógicos. La SEP (2011a) los considera como “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (pág. 30).

A continuación presento los doce principios (SEP, 2011a), aunque destaco el número 1 y 9, ya que en ellos se hace una mención explícita de las habilidades superiores de pensamiento y sus componentes: el pensamiento crítico y creativo, tal como lo afirma Lipman (1998, 2003).

1. Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios

##### **1.1 Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje<sup>11</sup>**

1.2 Planificar para potenciar el aprendizaje

1.3 Generar ambientes de aprendizaje

1.4 Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

1.5 Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

1.6 Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

1.7 Evaluar para aprender

1.8 Favorecer la inclusión para atender la diversidad

##### **1.9 Incorporar temas de relevancia social**

1.10 Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela

---

<sup>11</sup> Las negritas son mías.

1.11 Reorientar el liderazgo

1.12 La tutoría y la asesoría académica a la escuela. (págs. 30-41)

Con respecto al principio número uno punto uno “Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje”, la SEP (2011a) estipula que:

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber; manejar información, crear o innovar en distintos órdenes de la vida. (pág. 30)

En el principio pedagógico número uno punto uno, se aprecia el requerimiento para desarrollar en el alumno competencias relacionadas con la solución de problemas, el manejo de información, explicar situaciones y la forma de conocer. Todas éstas son habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, según Matthew Lipman (1998, 2003), autor principal del que la SEP toma el sustento teórico. En relación al manejo de información véase la nota al pie de página número siete, en donde se observa la conceptualización de la OCDE sobre el pensamiento crítico, principalmente como una habilidad similar a funciones informáticas.

Sobre el principio número uno punto nueve, “Incorporar temas de relevancia social”, la SEP (2011a) estipula que:

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. (pág. 40)

En este principio pedagógico se habla del requerimiento de abordar temas de relevancia social para fomentar una conciencia de responsabilidad en el actuar, lo cual se prevé, contribuirá a la formación crítica y activa de los estudiantes en su entorno, pero en los planes y programas de estudio no se dice cómo ni bajo que líneas de acción, no se ve un proyecto claramente definido. Las conversaciones con los docentes nos permiten justamente ver que no hay un plan de acción deliberado para que esto se lleve a cabo en el espacio escolar.

#### **4.5 Perfil de egreso del alumno de educación básica**

Uno de los postulados de la RIEB 2011, es la articulación de la educación básica, es decir, que los niveles preescolar, primaria y secundaria conformen un bloque articulado por los principios pedagógicos, de tal suerte, que al finalizar el trayecto escolar se espera que los alumnos egresen con el perfil establecido para todo el conjunto. A continuación presento los rasgos del perfil de egreso, en donde la SEP (2011a) establece que:

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas. (pág. 43)

A continuación presento los diez rasgos del perfil de egreso, aunque destaco los rasgos *b* y *c*, pues en ellos se pueden ver contenidas características del pensamiento crítico según Lipman (1998). No obstante, los diez rasgos de perfil de egreso pueden llevarse a cabo por los alumnos de manera crítica. Es decir, y aquí me adelanto a una de las conclusiones de la investigación, el pensamiento crítico puede fomentarse de manera transversal y así permear en todo el currículo, aunque ello depende de la normativa, el contexto, las condiciones actuales bajo las cuales se lleva a cabo la práctica docente, etc.

En relación con el perfil de egreso, la SEP (2011a) estipula que: “[...] como resultado del proceso de formación a lo largo de la educación básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos” (pág. 43):

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.**<sup>12</sup>
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (págs. 43 y 44)

---

<sup>12</sup> Las negritas son mías.

En los puntos mencionados previamente, pueden verse algunas de las características del pensamiento crítico, según los referentes teóricos que emplea la SEP. Los puntos *b* y *c* reiteran el uso y manejo de la información, habrá que preguntarse ¿qué información? y ¿qué se hace con esa información una vez que se ha seleccionado y analizado?

No obstante, cabe mencionar que lo que está estipulado en el Plan de estudios 2011, sus principios pedagógicos y el perfil de egreso, puede o no corresponder con la realidad del aula. Las conversaciones con los docentes me llevan a pensar que el *Perfil de egreso* se queda en el discurso y no corresponde necesariamente con la realidad, por ello invito a los lectores a reflexionar sobre el contexto particular, para entonces poder establecer un perfil propio y poder orientarlo al desarrollo de la criticidad en los estudiantes.

#### **4.6 La práctica docente en el marco de la RIEB**

Como parte de la Reforma 2011 se crearon diversos materiales en donde se hace mención de la práctica requerida de acuerdo al nuevo marco normativo. Uno de ellos es el *Curso básico de formación continua: Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio* (SEP, 2011), en donde se menciona que:

[...] la transformación educativa está en el desarrollo de competencias, entre ellas destacan las que favorecen la formación del pensamiento crítico que permite la creación de capacidades para el aprendizaje permanente, la investigación, la innovación y la creatividad, logrando que los alumnos reflexionen, analicen, argumenten y obtengan conclusiones por sí mismos. La intervención docente debe tener la finalidad de provocar en los alumnos el ejercicio del razonamiento, el pensamiento lógico, la detección de falacias, la curiosidad intelectual por el conocimiento y la solución de problemas, para que puedan responder como personas críticas con conciencia social, al ejercicio de la ciudadanía democrática, la formación de su persona y de su autonomía, además de que desarrollen un criterio propio. (pág. 34)

En la cita anterior se puede apreciar el requerimiento de la intervención docente a favor del desarrollo de habilidades lógicas que propicien el pensamiento crítico y la conciencia social para participar de ésta manera como ciudadanos democráticos. No obstante no hay pautas de acción diseñadas para ello, ni espacio de diálogo o formación específica en relación al pensamiento crítico.

Otro documento emitido por la SEP (2012), titulado *Transformación de la práctica docente*, presenta en el primer capítulo: *Retos para una nueva práctica educativa*, una distinción entre la práctica normal y la práctica crítica. Entendida la primera como práctica tradicional. En el texto presentado por la SEP (2012) se hace mención de algunas líneas de acción para conducir la práctica normal, hacia una práctica crítica, se señala:

[...] los pasos que convierten una práctica normal en una crítica. Por un lado: 1. La crítica a la práctica de nuestros colegas; 2. La autocrítica; 3. La corrección de la práctica de los otros, 4. La autocorrección. El grado en que una práctica normal puede convertirse en una práctica crítica depende en qué medida algunos o todos estos factores se ponen en marcha. (pág. 24)

Si bien se hace mención de los pasos, no se explican a detalle la forma en la que esto se puede llevar a cabo, ni cómo ello haría posible que la práctica docente tradicional se transforme en una práctica crítica. Reitero que no hay espacios de diálogo para que los docentes hagan un proceso de autocrítica y la compartan con sus colegas. El tiempo destinado para la junta de consejo técnico tiene una orden del día preestablecida, por lo que no resulta un espacio en donde los docentes puedan desarrollar los puntos enunciados en la cita anterior.

A continuación una cita de la SEP (2012) que hace mención del camino a seguir para generar condiciones para transformar la práctica docente:

Asumir la escuela como un espacio para la transformación de la práctica docente, implica generar condiciones para fortalecer la colaboración como un proceso que ayuda a entender la complejidad del trabajo educativo y dar respuestas a las situaciones problemáticas que se generan en la escuela, así como fomentar un proceso de reflexión

basado en la participación, la cual se puede lograr mediante una metodología formativa que considere el estudio de casos, intercambio de ideas, debates, lecturas, trabajo en colectivo, incidentes críticos, situaciones problemáticas, entre otras cosas. Lo que supone la exigencia de un planteamiento crítico, una reflexión de la práctica desde un ambiente de colaboración, de diálogo profesional y de interacción social. (pág. 31)

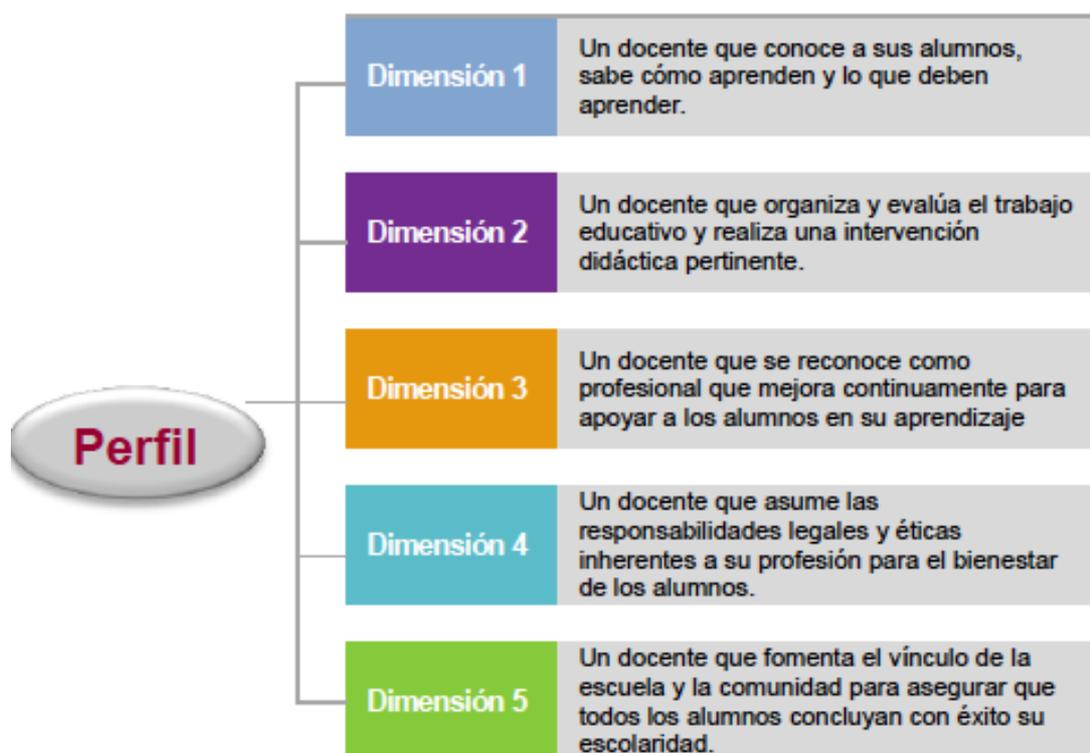
En la cita anterior la SEP (2012) afirma que “Asumir la escuela como un espacio para la transformación de la práctica docente, implica generar condiciones para fortalecer la colaboración como un proceso que ayuda a entender la complejidad del trabajo educativo [etc.]” (pág. 31) para esto es preciso conocer en un primer momento las condiciones actuales en las que se desarrolla la práctica docente a manera de diagnóstico para entonces determinar las pautas que den pie a que la escuela se posicione como un espacio de transformación social.

La SEP (2012) hace mención de algunas cosas que se requieren para que la escuela se considere como un espacio de transformación, pero no hay documentos que manifiesten investigación ni planes de acción para propuestas en este sentido. La SEP ha dado mediano o nulo tratamiento a la posibilidad de intercambiar ideas, hacer debates y sobre todo a propiciar el diálogo profesional como se hace mención en la cita anterior, por el contrario, los maestros de hoy en día carecen de espacios formativos y deliberativos al interior de la escuela en los que puedan reflexionar en colegiado y mucho menos para reflexionar sobre una práctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico.

El hecho de que se establezca a partir de la RIEB 2011 el requerimiento de un docente crítico y reflexivo para transformar la práctica docente y enfrentar los retos del nuevo milenio, me arroja a las preguntas ¿cómo se puede desarrollar ese tipo de pensamiento? ¿qué pedagogía (s) se requieren?, ¿qué metodología y didáctica se requiere?, ¿existe la estructura para ello? y sobre todo, ¿qué condiciones se requieren para que ello sea posible? Todas estas interrogantes son las que me han llevado a establecer mi objeto de estudio y me acompañaron como guía en el desarrollo de las entrevistas.

Ya he mencionado que en los planes, programas y materiales desarrollados a partir de la Reforma 2011, se hace mención de una práctica docente a favor del desarrollo del pensamiento crítico, desde la forma en la que la SEP lo conceptualiza. Ahora bien, habrá que preguntarnos si el nuevo perfil docente requerido a partir de 2015, y la práctica que se realizará en función de ello, puede dar pie a una práctica educativa orientada al desarrollo del pensamiento crítico en educación básica.

A continuación presento en una imagen las *Dimensiones del perfil docente* tomadas del documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* que enuncia las dimensiones que comprenden el perfil docente esperado para preescolar, primaria y secundaria según lo establece la SEP (2015, pág. 14):



Las cinco dimensiones anteriores no dan muestra de que se requiera un docente como intelectual transformador capaz de reflexionar sobre su propia práctica, ni mucho menos que cuente con la posibilidad de tomar decisiones sobre los planes y programas establecidos para educación básica.

La dimensión tres del cuadro *Dimensiones del perfil docente* señala el requerimiento de un docente que se reconozca como un profesional, no obstante, previo al autorreconocimiento del maestro como profesional de la educación, es preciso que la Secretaría de Educación Pública y sus autoridades administrativas lo reconozcan como tal, situación que sabemos hoy en día no es así, por el contrario el magisterio sufre una gran desprestigio y desvalorización de su profesión.

De tal suerte, que reconocerse como profesional de la docencia, implicaría tener la posibilidad de intervenir en el diseño y construcción de su materia de trabajo. En los estudios sobre las profesiones Ballesteros (2007), hace referencia a que es claro que un elemento característico de las mismas es mantener la jurisdicción sobre el ámbito al que alude la profesión; de aquí a que la autonomía profesional requiera una clausura y con ello el control sobre la profesión misma.

El presente capítulo es medular en la problemática a tratar en esta investigación, dado que comprender el marco de acción en el que se encuentra el docente permite vislumbrar cómo está la educación del pensamiento crítico hoy en día. Con el análisis de algunos apartados del *Plan de estudios 2011* se observa que la SEP mantiene un discurso orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico, no obstante no es el pensamiento crítico como conciencia emancipadora el que se promueve, no hay un plan de acción para que se despliegue en el aula, ni tampoco está presente en el mapa curricular.

## Capítulo 5

### Conversaciones transformadoras

**E**n este apartado comparto el perfil de los docentes entrevistados, posteriormente, el análisis derivado de las entrevistas sostenidas con algunos profesores de secundarias del Distrito Federal. Cabe mencionar que la interpretación resulta de una fusión de horizontes, entre las aportaciones de los docentes y mi visión enriquecida con las aportaciones de los autores referidos a lo largo de la presente investigación. Finalmente, ofrezco una serie de reflexiones a manera de conclusión.

Comenzaré reiterando mi agradecimiento por la colaboración de los docentes al compartir su experiencia en relación al ámbito educativo, particularmente sobre el tema que hoy nos ocupa. Para citar lo mencionado por los docentes durante las entrevistas se creó un sencillo código de referencia, a los seis profesores se les asignó una letra y un número según el orden alfabético de la presentación que se muestra en los párrafos siguientes.

De cada entrevista realizada se deriva una transcripción, entonces, al final de cada fragmento seleccionado para el análisis del presente capítulo indico la letra “E” acompañada de un número y además se señala un número de páginas. La letra corresponde a la palabra entrevista, el número siguiente al ordenamiento alfabético que utilizo para presentar las características de los docentes y las páginas señaladas corresponden a la página en la que se encuentra el fragmento en la transcripción de la entrevista.

#### 5.1 Presentación de los docentes

##### Secundaria número uno

###### 1. Profesora “B”

Estudió en la Normal Superior de Educación Media, en el área de Ciencias sociales, después la maestría en Educación ambiental en la UPN. Comenzó a trabajar en el año 2002, ha impartido clases en el CONALEP y en preparatorias oficiales del Estado de

México. Entre secundaria y bachillerato ha impartido las asignaturas: Geografía, Formación cívica y ética, Historia, Filosofía y Resolución de problemas. Al momento de la entrevista imparte Asignatura Estatal en secundaria.

## **2. Profesora “G”**

Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, comenzó a trabajar en el año 1982. Se ha desempeñado tanto en primaria como en secundaria, en el sector público y privado. Ha impartido las asignaturas Formación cívica y ética, Español, Historia y la que imparte al momento de la entrevista, Geografía. Además de ser profesora en secundaria, también trabaja como directora en una primaria pública.

## **3. Profesora “K”**

Estudió en la Escuela Normal Superior de México, posteriormente, realizó la maestría en Educación en la Universidad Marista, al momento de la entrevista se dedica a estudiar la Licenciatura en Lingüística en la ENAH. Tiene 7 años de servicio frente a grupo. Ha trabajado durante tres años en Xochimilco y cuatro años en la secundaria número uno. Ha impartido las asignaturas de Teatro y Español.

## **4. Profesor “R”**

Estudió en la Escuela Normal Superior de México, la Licenciatura en Educación secundaria con especialidad en Pedagogía. Al momento de la entrevista realiza estudios de Maestría en Educación. Tiene 5 años de servicio frente a grupo en la secundaria número uno. Desde entonces ha impartido la asignatura de Historia y un año impartió Formación cívica y ética.

## **Secundaria número dos**

### **5. Profesora “J”**

Estudió la Licenciatura en Psicología en la UNAM FES Iztacala. Tiene 6 años de servicio, mismos que ha desempeñado en la secundaria número dos. En años anteriores ha impartido la asignatura Formación cívica y ética. Al momento de la entrevista es la orientadora del plantel.

### **6. Profesora “M”**

Estudió la Licenciatura en Biología en la UNAM FES Iztacala. Tiene 20 años de servicio frente a grupo en secundaria, de los cuales apenas dos años de labor en la secundaria número dos. Al momento de la entrevista imparte Física y Biología.

## 5.2 ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el pensamiento crítico?

En el presente apartado, compartiré las voces de los docentes con relación a la percepción que ellos tienen sobre el pensamiento crítico. Esta categoría es importante para acercarnos a la manera en la que los docentes de secundaria conceptualizan la mencionada forma de pensamiento, pues en función de ello, será como lo desarrollen o no, en el aula. Se les solicitó a los profesores que expresaran en sus términos, cómo lo entienden y qué les sugiere.

La primera pregunta que realicé durante las conversaciones con los profesores, fue, ¿para usted qué significa el pensamiento crítico, cómo lo percibe? La pregunta estaba abierta para brindar la posibilidad de enunciar su percepción como ellos lo entienden. Una cuestión muy peculiar que noté, fue que las respuestas fueron planteadas desde su posición como docente, excepto una profesora quien durante el transcurso de la entrevista, realizó una distinción de su percepción según los distintos roles que desempeña:

**K:** A mí me dice muchas cosas, en muchos diferentes contextos, me dice una cosa como docente, me dice una cosa como mexicana, me dice una cosa como estudiante, entonces, te voy a dar mi referente docente. Pienso [silencio] que es tener un criterio y con base a ese criterio, realizar una acción, hacer o tomar decisiones que tengan precisamente ese criterio. (E1, pág 1)

La profesora de Español, “K”, en un primer momento, ofrece la percepción que tiene como docente. Ello me hace pensar, que si el pensamiento crítico es percibido o conceptualizado de diferente manera, dependiendo del papel que uno desempeñe en la sociedad, entonces tiene una finalidad distinta. Esto implica plantearnos de momento en el campo educativo, ¿cuál es la finalidad que buscamos como docentes, al procurar el desarrollo del pensamiento crítico?, cuestión que será abordada más adelante en el apartado referente a la categoría *Propósito*.

Por otra parte, un par de profesores me comentaron que han percibido en su espacio de trabajo una tendencia por parte de sus colegas, en creer que el pensamiento crítico es algo negativo, “criticar” se asocia con desacreditar o descalificar alguna acción o idea. Un maestro hizo la referencia de encasillar a alguien como un “criticón”, cuando su postura crítica es recurrente frente a los acontecimientos de su entorno, sin la

intención de construir o proponer estrategias de mejora frente aquello que se critica. La profesora “J” mencionó que en general, la comunidad de maestros de su institución tiene una posición antagónica cuando se alienta a los alumnos a manifestar sus ideas de inconformidad, ya sea por la vía oral o escrita, “ [piensan] que los estamos alborotando, como se dice vulgarmente”.

Otra idea que coincidió en algunos profesores, fue la de “conocer más allá”, “ir más allá”, haciendo referencia a la habilidad de no quedarse con el primer comentario o la primera idea emitida por los profesores, sino cuestionarse reflexionando sobre otras posibilidades, para formar una idea propia, en miras de mejorar el propio contexto.

**G:** Con respecto a los alumnos, es el desarrollar esa idea de conocer algo más que sólo lo que te da el maestro, ¿no?, es tomar diferentes, este, materiales, tomar todo lo que esté a su alcance, para ellos desarrollar su propio pensamiento, su propio conocimiento y llegar a tener una idea que para ellos sea más genuina, porque ellos llegaron a ese conocimiento. (E3, pág 1)

En la siguiente aportación, la profesora de Español reflexiona sobre su percepción del pensamiento crítico, desde su posición como estudiante y docente. Ella comenta que deben superarse los contenidos y la rutina establecida por la normativa, en el sentido de encontrar propuestas según el contexto, que puedan ayudar a realizar una práctica a favor de las particularidades que requiere la institución.

**K:** Yo creo que incluso los talleres, los diplomados, el irte preparando más te va exigiendo más y en un aula por ejemplo ya no te conformas sólo con la lectura o lo que dice el profesor, sino que quieres más, yo en mi Maestría en Educación, ya la terminé, pero si pedía un poquito más, no de la preparación de los profesores, sino que la temática te involucrara más allá, *o sea ok, ya sabemos cómo está el sistema, ya sabemos cómo están los planes, enséñame a hacer un plan, enséñame a que yo también puedo ser líder y que no me voy a quedar tranquila con ese plan*, sobre todo como educador ¿no?, qué le puedo hacer, o cómo puedo invitar a que un grupo de compañeros nos formemos y digamos, *bueno sí, en esta escuela respetamos la normativa, pero también tenemos nuestro propio plan y también nuestros temas y que no sea sólo... más bien que salgas de esa rutina escolar a la que te invita la SEP, ¿no?* (E1, pág 8)

Quiero continuar con la subcategoría que se repitió en cada una de las entrevistas. Los docentes mencionaron que el pensamiento crítico *se vincula con todas las asignaturas del currículo de secundaria*, aunque un par de maestros puntualizaron en contraste, que guarda mayor cercanía con las humanidades y las ciencias sociales, a su vez, la profesora de Ciencias señaló que se vincula en mayor medida con las ciencias físicas.

**P:** ¿Desde tu asignatura en particular, consideras que hay un vínculo entre ésta asignatura y el pensamiento crítico?

**J:** ¡Ah claro!, yo creo que es una de las asignaturas, todas las humanistas, ¿no?, sin embargo por el tipo de temas que se trabaja en Formación cívica y ética, sí es una herramienta muy importante que ellos tienen y que nosotros debemos de tomar en cuenta.

**P:** ¿Consideras que hay algunas asignaturas que se vinculan más al pensamiento crítico o algunas que se alejan más?, ¿cómo lo percibes?

**J:** [silencio] Creo que las materias más humanistas, es esta parte de que ellos puedan dar una opinión, o una, cómo le llamaría, una ¿cómo se llama?, [...] como una opinión, una postura, ¡esa es la palabra!, una postura hacia lo que sucede a su alrededor, en la sociedad, en la familia, en la escuela, etcétera. (E6, pág. 2)

Lo anterior me hace pensar, que el pensamiento crítico podría plantearse en el currículo de educación básica como eje transversal, es decir, siguiendo la percepción de los maestros, se podría procurar que todas las asignaturas se abordarán en pro de su desarrollo. Ello implicaría en un primer momento, replantear la creencia sobre la exclusividad o cercanía que puede guardar con un campo del saber en específico, además de replantearse los ejes y objetivos de la Reforma educativa actual.

Al final de la entrevista, brindé espacio para una pregunta o comentario abierto que los docentes quisieran realizar. En ese espacio, dos de las profesoras mencionaron que relacionan al pensamiento crítico con un ideal que se puede alcanzar en tanto se trabaje sistemática y paulatinamente, tal como se percibe a continuación:

**P:** Para finalizar, ¿quisieras comentar algo más en relación con el pensamiento crítico?

**K:** Yo creo que es una idea que a lo mejor parece un poco, a veces hasta soñadora, te mencionaba, porque yo lo platicaba con los compañeros y me decía es que si a un adulto concientizarlo o formarse de un pensamiento nos lleva tiempo, si ese criterio se va formando en cuanto a la educación, pues cuanto más a los alumnos y más en nuestro contexto, pero yo creo que es como te decía, si uno, por ejemplo tú ahorita que estás haciendo tu trabajo [haciendo referencia a la investigación], si uno empieza así, y se empieza a enfocar, no va a ser todo un grupo, no vas a llegar con todo el grupo, y vas a echarle todas las ganas y vas a preparar enfocándote a eso, pero a lo mejor no resulta que sea todo el grupo, va a ser uno o dos o tres como hacen las pláticas con la sensibilización, no se, yo creo que empieza de uno. (E1, pág. 13)

En el mismo orden de ideas, la profesora de Formación cívica y ética, mencionó que tiene “esperanza a la desesperanza”, frente al proceso de formación de los alumnos de secundaria, al estar sujetos a una estricta normativa en contraste con la formación de los alumnos de preparatoria, los cuales ella considera se encuentran en un espacio escolar de mayor libertad, condición importante desde su percepción para fomentar el pensamiento crítico.

**J:** Tengo un poquito de... dicen de esperanza a la desesperanza, en esta parte de ser positiva, un poquito de esperanza de que algunos de estos chicos, a lo mejor no en la época de la secundaria, porque te digo se enfrentan a dos situaciones, si a su pensamiento crítico, propio de su proceso de desarrollo, pero también a seguir normas y reglas, lo que te comentaba la semana pasada, que se enfrentan a esto, sin embargo, ya cuando pasan a la prepa en algunas escuelas tienen un poquito más de libertad, creo yo se puede desarrollar, si llevan esto bien cimentado, estas actividades o propuestas que te estoy dando, quizá puedan como en la prepa desarrollarlo. (E6, pág. 11)

Considero que después de escuchar la percepción que tienen los profesores de secundaria sobre el pensamiento crítico, se puede vislumbrar que ellos lo consideran como una habilidad de pensamiento abstracta que todos tenemos, pero que desarrollarla es un proceso paulatino que sería recomendable se comenzara a fomentar desde la educación preescolar. De igual manera, los profesores piensan que es un ideal o una idea esperanzadora que puede ayudar a los alumnos y a la sociedad a tomar decisiones en su vida cotidiana para tener una mejor calidad de vida.

### 5.3¿Con qué propósito relacionan los docentes al pensamiento crítico?

Comenzaré el análisis de la categoría *Propósito*, presentando las primeras reflexiones que manifestaron los profesores durante las entrevistas. Cuando les pregunté si asocian al pensamiento crítico con algún propósito en particular, me comentaron que lo perciben como una forma de pensar que contribuye a que los alumnos reflexionen “más allá de lo que el profesor enseña”, otorgando la posibilidad de tener una visión más abierta. En la siguiente aportación lo anterior se percibe con mayor precisión:

**G:** [...] Con respecto a los alumnos, es el desarrollar esa idea de conocer algo más de lo que sólo te da el maestro, ¿no?, es tomar diferentes materiales. Tomar todo lo que esté a su alcance para que ellos puedan desarrollar su propio pensamiento, su propio conocimiento y llegar a tener una idea que para ellos sea más genuina, porque ellos llegaron a ese conocimiento. (E3, pág 1)

De igual manera, algunos profesores manifestaron que el pensamiento crítico tiene como propósito discernir la información y no creer todo lo que se dice, refiriéndose principalmente a lo que se expone en los medios de comunicación. La siguiente intervención de la profesora de Español, muestra el sentido que tiene para ella el propósito del pensamiento crítico. Lo vincula principalmente con tomar distancia de los comentarios externos y con generar ideas propias:

**K:** [...] Pues yo creo que es lo que he defendido, si una persona no se queda con ese conocimiento en sí, encerrado, sino ver para que le sirve o dónde lo puede aplicar, es ahí donde yo creo que entra el pensamiento crítico, ¿formarlo para qué?, para que nuestros niños no vayan creyendo todo lo que se les dice, sino que se vayan generando una propia idea, un propio concepto, que tengan una propia reflexión. (E1, pág. 12)

En el mismo orden de ideas, el profesor de Historia comenta:

**R:** [...] El pensamiento crítico fuera del contexto académico, pienso yo, que los va a llevar a ellos y a mí, porque pues todos pensamos, pero hay diferentes tipos de pensamiento hay como el creativo, el pensamiento reflexivo y el pensamiento analítico, pero el crítico considero yo, que involucra que nosotros como sujetos y más ellos como personas que están formándose un criterio se están armando de las herramientas

necesarias, para formarse una opinión propia que no caiga en el repetimiento de lo que otros piensan sobre tal o cual asunto, llámese un asunto político, un asunto económico, social incluso hasta el familiar, muchas veces los estudiantes y los adultos también caemos en el discurso de referir lo que otros piensan y decir *lo que él dice tiene mucho sentido, es verdad*, pero sin hacer todo un procesamiento de esa información, una revisión de sus argumentos a favor, de sus argumentos en contra, de la utilidad real que pueda tener, de si es realmente esa idea, esa tesis, ese argumento concuerda con lo que yo pienso, incluso con mis valores, con mis principios, con mis ideales y creo que la asignatura de historia pudiera contribuir a fortalecer este pensamiento. (E4, pág. 5)

Con las aportaciones anteriores, se percibe una preocupación entre los profesores de que los alumnos vean *más allá* de lo que los maestros y el entorno les presenta. Esto me lleva a pensar, que lo que subyace detrás de esos planteamientos, es la idea de la emancipación intelectual (Kant, 2008), es decir pensar y actuar según la propia autorregulación sin seguir dogmas ni prejuicios establecidos o difundidos de manera masiva.

Por otra parte, los profesores me comentaron que identifican al pensamiento crítico en un primer momento, con reflexionar y analizar situaciones de la vida cotidiana, para después trasladar esas ideas al plano de la acción. Veamos como lo percibe la profesora de Ciencias:

**M:** [...] Ahora, mientras tú no les generes una situación de aprendizaje cercana a su contexto y en su cotidianidad, el aprendizaje deja de tener un significado y entonces se vuelve meramente conocimiento, conocimiento conceptual que probablemente en la medida del impacto que tenga se puede o no olvidar. Tienes que trasladarlo y hacer que se apropien de él, aprehender con h intermedia, apropiarse del conocimiento. ¿En qué medida el pensamiento crítico impacta?, en la medida en que ellos vean o no que lo que están aprendiendo tiene un trasfondo personal, va de lo público a lo personal, a la toma de decisiones, obviamente esa toma de decisiones puede ser individual o colectiva. (E2, pág 4)

Con la aportación anterior, puede percibirse que algunos docentes se preocupan de que los alumnos sean capaces de trasladar los aprendizajes a la vida cotidiana y en esa medida puedan solucionar problemas, en un primer momento, de su vida inmediata y a largo plazo, de su comunidad y de nuestro país. Esto me hace pensar que ubican dos

posibles dimensiones del pensamiento crítico, la dimensión conceptual y la dimensión práctica, es decir, pasar del pensamiento a la acción y así dar pie a que se genere la posibilidad de tomar mejores decisiones a nivel individual y colectivo.

**J:** [...] Yo estoy de acuerdo que si tengan una visión mas amplia desde lo que ocurre en la escuela, en casa, y bueno ya en la sociedad pues ya ellos se darán cuenta, pero sí tiene que empezar desde sus pequeñas sociedades, ¿no?, lo que sucede en la escuela, lo que sucede en la familia, lo que sucede con sus amigos, *¿qué les parece?, ¿qué opinan?* Es una herramienta que ellos tienen, yo creo que para poder solucionar problemas en su vida. (E6, pág. 3)

Otro punto que tocaron los docentes, fue el de identificar injusticias y expresar inconformidad frente a situaciones de distinta índole, aspecto que se vincula con pasar del plano conceptual, al plano de la acción. Paulo Freire (2011) manifiesta plena consciencia al respecto, como se percibe a continuación:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción. (pág. 100)

Frente a lo anterior, nuestro papel como educadores será orientar nuestra práctica hacia el desarrollo de la criticidad en los alumnos. No se pueden garantizar las acciones de los egresados, pero sí se puede esperar una cierta correspondencia de acción entre pensamiento mágico y un actuar guiado por este marco referencial, o bien un actuar guiado por una consciencia crítica.

Con la siguiente aportación de la profesora de Formación cívica y ética, se puede percibir como ella vincula la participación ciudadana y la defensa de los derechos con el ser crítico, es decir, ella percibe criticidad en sus alumnos cuando estos se percatan de desigualdades y además toman iniciativa sobre su propio proceso de aprendizaje, como se aprecia en la siguiente reflexión:

**J:** [...] Les iban a cambiar a un maestro y los chicos no querían que les cambiaran a los maestros, entonces un maestro de Formación cívica, ya no está aquí se acaba de ir, este,

o sea dentro de los temas de Formación cívica se ve eso ¿no?, la parte como ciudadano o en una institución ¿qué puedes hacer para expresar tu inconformidad o algo?, esta parte de los escritos, y los chicos hicieron un escrito, juntaron firmas.

**P:** ¿Se organizaron?

**J:** Se organizaron, yo creo que eso puede ser un factor, obviamente muchos maestros, pues no lo ven de manera positiva, *los estamos pues como, enseñándoles el camino ¿no?, al rato se les va a hacer fácil como ya quejarse de cualquier cosa, como por ejemplo si no quieren traer el uniforme pues igual y meten su escrito*, y esa es como que la limitante, pero a mí sí me pareció muy padre que algunos chicos hicieran su escrito, de hecho el maestro no se los interfirió, ellos solitos lo hicieron con la ayuda de la teoría, con algo que les dijo el maestro que podían hacer, porque estaban dentro de su derecho. (E6, págs. 8 y 9)

La cita anterior muestra indicios de autonomía intelectual (Kant, 2008) se percibe como los alumnos tomaron conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje reconociendo al maestro como un acompañamiento importante para su formación. De igual manera, también se observa como algunos profesores ven el hecho de expresar inconformidades y defender sus derechos como algo negativo.

En este mismo orden de ideas, la profesora de Asignatura Estatal hizo mención de que el ser crítico puede ayudar a que cuando los alumnos sean mayores de edad y legalmente obtengan la ciudadanía, puedan defender los derechos que tienen como trabajadores y ciudadanos. De igual manera, ella comenta que la criticidad en los ciudadanos puede conducir a “elegir bien a los gobernantes”.

**P:** ¿Consideras que el pensamiento crítico puede ayudar a los alumnos en su vida cotidiana más allá de lo académico, crees que existe un propósito más allá de las aulas?

**B:** Pues yo digo que sí, porque en la vida, en la vida tenemos que ser críticos, por ejemplo en el trabajo. Yo les digo mucho a las muchachos, a ver ahorita estamos bien a gusto, pero ya cuando ustedes sean mayores de edad tienen que trabajar en una empresa, si no son críticos, analíticos, *¿derechos nada!*, entonces por lo menos ustedes pidan lo que les corresponde, por eso estamos así en el país, porque que no somos críticos, nada más estamos al ahí se va.

**P:** Cuando mencionas que pidan lo que les corresponde, ¿podrías ahondar más en ello, a qué te refieres?

**B:** A sus derechos, por ejemplo, en el trabajo sus derechos, como ciudadano al gobierno también pedirle lo que corresponde. Que es lo que ahorita pues estamos viendo, que no se puede ser crítico por que ya te están desapareciendo o situaciones que los niños ven y que a veces me preguntan.

**P:** ¿Cómo qué te preguntan?

**B:** *¿Por qué los desaparecen? ¿Por qué desaparecen a los estudiantes?* No pues, porque ellos expresan sus ideas. Siempre dicen *es que Peña Nieto tiene la culpa de todo*, digo no, a ver vamos a analizar bien quién es el que tiene la culpa, ya los niños empiezan a ver que pues no, no es Peña Nieto, lo que muchas veces es por nuestra actitud apolítica, por no conocer la situación del país la gente vota por ese tipo de gente y es por eso que ellos se deben preparar. Yo les digo ustedes, se deben preparar porque en algún momento ustedes van a votar y tienen que tomar una decisión, pero, pensando bien en lo que les dan los candidatos. (E5, pág. 3)

La cita anterior de la profesora “B”, me hace pensar que se requieren condiciones tanto en la escuela como fuera de ella, para que se puedan expresar libremente las ideas, sin censura y con apertura al disenso, siendo esto condición necesaria para que el pensamiento crítico se concrete en su dimensión práctica. De lo contrario, el propósito que perciben los maestros en sus alumnos de defender ideas y derechos, se verá coartado por el prejuicio de que “los estamos alborotando”, como mencionó la profesora “J” sobre la percepción que tienen algunos de sus colegas.

Algunas de las aportaciones anteriores, me llevan a reflexionar sobre la formación que promueve la SEP (2011a) para “[...] contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI [...]” (pág. 29). En este sentido, me pregunto ¿qué tipo de ciudadanos pretende nuestro gobierno formar?, ¿qué tipo de ciudadanos necesitamos para nuestro contexto?, ¿cómo el desarrollo de pensamiento crítico puede contribuir a formar un ciudadano autónomo y responsable de sus prácticas sociales? y ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de que en las escuelas de nuestro país se forme a un ciudadano crítico de su tiempo y de su realidad, en miras de crear una mejor sociedad?

Recordemos que para Adorno (1998):

[...] La democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución de la elección representativa. Para que ello no resulte la sinrazón, hay que dar por supuestos el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento. Si no nos aferramos a estos, el discurso entero sobre la grandeza de queda reducido a simple retórica, a homenaje de labios para afuera. (pág. 115)

Por tal motivo, hay que propiciar la formación de un sujeto con autonomía intelectual que conduzca su actuar en función de su propio entendimiento y en esa medida se procuren prácticas ciudadanas que contribuyan a una democracia guiada bajo el ideal del filósofo Emmanuel Kant (2008).

Finalmente, es posible decir a partir de las reflexiones de los profesores entrevistados, que el pensamiento crítico se asocia con la toma de postura y de decisiones a nivel personal, escolar y comunitario. De igual manera se espera que la criticidad en los alumnos, los lleve a solucionar problemas en su vida cotidiana y ello a su vez incida progresivamente en nuestro país. Así como tener una participación reflexiva y responsable en tanto ciudadanos, al identificar desigualdades e injusticias en materia de derechos.

Me parece que el propósito del pensamiento crítico en los alumnos de secundaria, se ubica en dos dimensiones, la conceptual o teórica y la práctica. En este sentido, se requieren prácticas educativas orientadas a que ambas intenciones puedan desarrollarse en el aula, y en consecuencia fuera del espacio escolar. Frente a esto, hago una invitación a los educadores a sumarse a la misión de los filósofos en la sociedad, tal como lo expresa Horkheimer (2008) a continuación:

Nuestra misión actual es, antes bien, asegurar que en el futuro no vuelva a perderse la capacidad para la teoría y para la acción que nace de esta, ni siquiera en una futura época de paz, en la que la diaria rutina pudiera favorecer la tendencia a olvidar de nuevo todo el problema. Debemos luchar para que la humanidad no quede desmoralizada para siempre por los terribles acontecimientos del presente, para que la fe en un futuro feliz de la sociedad, en un futuro de paz y digno del hombre, no desaparezca de la tierra. (pág. 289)

#### 5.4 ¿Cómo consideran los docentes su práctica en relación con el desarrollo del pensamiento crítico?

La categoría *Práctica docente* forma parte a su vez de la categoría *Condiciones actuales y Condiciones de posibilidad*, es decir, las prácticas educativas que desarrolla el docente en el aula es una de las condiciones requeridas para que la formación del pensamiento crítico en los alumnos sea posible. En este sentido, resulta conveniente conocer de voz de los docentes, cuál es el sentido que tiene para ellos hoy en día desplegar una práctica a favor de la criticidad, de tal suerte, que la narración sobre su actuar en el aula, pueda ayudarnos a comprender que se requiere para que se desarrolle o se desarrolle mejor y así poder ofrecer algunas recomendaciones.

Comenzaré el análisis de la presente categoría, con un planteamiento con el que coinciden la mayoría de los profesores entrevistados. Me refiero, a enfocar su práctica hacia actividades para trasladar los aprendizajes a la vida cotidiana. En la categoría *Propósito*, señalamos que a los docentes les interesa que los alumnos sean capaces de emplear los conocimientos aprendidos en el aula en su vida cotidiana, pues bien, ahora veamos lo que nos comparten los profesores sobre las actividades que realizan, para que esto se pueda desarrollar a favor de la criticidad en secundaria.

**B:** [...] La idea es que los alumnos vean que las prácticas que llevan cotidianamente tienen consecuencias en el medio ambiente. Entonces, también hice una actividad de que los alumnos vieran de dónde se saca por ejemplo, la bolsa ésta [la maestra señala su bolsa]. Entonces, que vieran de dónde se saca la materia prima para hacerlo y al final de cuentas, pues la mayoría concluyó *se saca todo de la naturaleza*. Si se acaba la naturaleza ya no tenemos como sobrevivir y como satisfacer nuestras necesidades. Por ejemplo, el celular, hicimos una lectura del coltán que es un mineral que nada más se produce en determinados lugares por ejemplo, en África y el Amazonas y que gracias a, bueno no sé, y que por el alta demanda del coltán que con eso se hacen los celulares y todos los aparatos electrónicos, se están dando conflictos, guerras. Entonces, aquí los niños tienen su celular bien a gusto, pero no se dan cuenta de todo lo que conlleva extraer ese mineral. Es lo que yo pienso, que tal vez en primer año no lo voy a ver, yo creo que en tercero ya es cuando los muchachos ya valoran más. (E5, pág. 14)

En el mismo orden de ideas, otra profesora comparte:

**J:** [...] Había en el cuaderno de Formación cívica y ética , [corrigiendo] en el libro, me gustaban mucho, hubo unas que llegué a inventar yo, y otras que a los chicos les ponía a que las inventaran, y esas que hacían ellos se las daba al otro grupo, y así. Se les llamaba Situación de vida, entonces, si estábamos viendo algunos temas, por ejemplo: proyecto de vida en relación con la sexualidad, pues venían situaciones de vida, era una historia, de un adolescente, por ejemplo: Juan y Olivia son novios, ella tiene 15 años, él tiene tantos, han tomado la decisión de tener relaciones y así su historia, de cómo inicia, un desarrollo, una conclusión ¿no?, y luego venía una gama de preguntas abiertas, con relación a bueno ¿tú que piensas con las ideas que tiene Olivia? o ¿las ideas que tiene Juan?, ¿tú qué harías en su lugar?, entonces, eso daba muchas respuestas. (E6, pág. 5)

Las citas anteriores reflejan la preocupación de las profesoras, por acercar a sus alumnos a situaciones relacionadas con su día a día, a favor de promover una conciencia reflexiva y crítica, abriendo la posibilidad de poder tomar mejores decisiones en cuanto a su vida y en cuanto a la condición actual de las formas de producción masiva y las repercusiones que ello implica, a nivel económico, político, moral y ambiental.

La profesora de Ciencias hizo mención de algunas actividades que realiza para acercar a sus alumnos a la reflexión crítica, a través de situaciones cotidianas a las que se enfrentan cada día, y además comentó sobre la influencia de la relación entre el maestro y el alumno, para que la criticidad se pueda desplegar en el aula. Lo que la docente expresó, me lleva a pensar que apela a una relación dialógica, pues promueve la expresión de argumentos, así como la toma de decisiones en el aula por parte de los estudiantes.

**P:** ¿Usted percibe que sus alumnos dan indicios de ser críticos en algún sentido?

**M:** Yo creo que sí, pero a veces nosotros no dejamos que lo pongan en evidencia, cuando tú dentro del aula no permites que los alumnos se expresen, argumenten propongan, cuestionen. Hasta el hacer una pregunta es una forma de evidenciar su pensamiento crítico, obviamente tú potencializas ese pensamiento, ¿a través de qué?, pues de las actividades que les pones a trabajar, por ejemplo, hoy en clase nosotros estamos viendo el tema de riesgos sobre el consumo del tabaco, la semana pasada les di un texto donde venían algunas cosas sobre los riesgos del consumo del tabaco, y les pedí de tarea que buscaran una cajetilla de cigarrillos, porque la norma oficial en México dice

que deben de venir mensajes de advertencia e imágenes. Después de eso, hoy les pasé una presentación y después de la presentación les dije, bueno ahora confrontemos lo que dice la cajetilla, lo que dice el texto y lo que vieron en la imagen al final de la presentación, yo no les dije si era bueno o malo fumar, porque ahí yo estaría dando mi juicio de valor, y entonces no permitiría que ellos pongan en evidencia si ellos están desarrollando el pensamiento y están argumentando en la toma de decisiones. (E2, pág. 2)

Algunos de los profesores apelaron al trabajo por proyectos, como una forma de promover la participación activa, los aprendizajes significativos y la criticidad en los estudiantes. En la siguiente aportación se puede apreciar ello, además de que se percibe como la profesora da oportunidad a sus alumnos de que se involucren y tomen decisiones sobre la forma de trabajo, es decir sobre su propio proceso de aprendizaje.

**M:** El pensamiento crítico lo puedo poner más en evidencia en ciencias, cuando desarrollo los proyectos, porque en el desarrollo de proyectos trabajas por equipo, das oportunidad a que el alumno decida el tema, decida los materiales, decida, tú regulas nada más el tiempo, tú eres el facilitador y el acompañante, pero si tú no promueves el trabajo por proyectos, no permites que los alumnos sean de alguna manera ejes de su aprendizaje. Entonces, te tiene que quedar claro primero a ti maestro y lo puedes manejar a lo largo del programa, claro, habrán actividades donde sea mucho más evidente, en un proyecto por ejemplo, el alumno tiene esa libertad, desde ¿con quien trabaja?, ¿qué trabaja?, ¿cómo lo presenta?, ¿para qué lo presenta?, ahí puedes tú palpar si el alumno esta alcanzando ciertos niveles de pensamiento crítico. (E2, pág. 5)

Lo que los docentes me han compartido, me lleva a pensar que si en la escuela se ofrecen situaciones en donde se pueda analizar la realidad actual, se podrá habituar a que los alumnos analicen críticamente su entorno, pues de lo contrario se corre el riesgo de educar con actividades artificiales o simulaciones desvinculadas de la vida que tenemos hoy en día y en esa medida propiciar más la lejanía entre espacio escolar y espacio extra escolar.

Con las aportaciones anteriores ya se empieza a entrever que una relación dialógica entre maestro-alumno es indispensable para que se desarrolle el pensamiento crítico, en este sentido promover la horizontalidad en el aula, dará pie a que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje, y además se fomente su conciencia

individual y social, de tal suerte, que su participación cada vez sea más activa en la toma de decisiones y construcción del conocimiento. La siguiente aportación de la profesora “J”, permite comprender que algunos docentes no han encontrado un balance entre las reglas y la apertura a escuchar la voz de los alumnos.

**J:** [...] Hay algunos maestros que por esta situación de querer llevar como que todo recto, toda esta etapa formativa que le llaman, de seguir reglas, este, como que le dan mucho peso a eso, sin tomar en cuenta su opinión, su pensar, entonces yo siento que los chicos se quedan muy frustrados por que no los escuchan. (E6, pág. 3)

La profesora complementa que ella está a favor de una práctica docente dialógica, en contraposición con una postura impositiva.

**J:** [...] Yo trato de ser siempre muy respetuosa ¿no?, es muy diferente a ser impositiva, a poner límites y reglas, desde mi experiencia yo creo que los chicos entienden sin necesidad de que se sientan tan... sin una medida tan impositiva, o que algunas veces se sientan agredidos ¿no?, por la forma en como les llama la atención x o y profesor, entonces, yo trato de ser, eh, muy respetuosa, soy de la idea de que si tú das respeto la gente te va a dar respeto, y me ha funcionado, por que los chicos se dirigen hacia mí con respeto, pero yo hago exactamente lo mismo, igual en el salón de clases, mucho respeto. Me ha funcionado ponerles las cosas, como hacer un encuadre desde el principio, de *a ver las cosas son así, yo pido esto de ustedes, ustedes que piden de mí*, también escucharlos, esa parte me ha funcionado y que lo tengan siempre presente, en todas nuestras charlas o regresar *a ver habíamos quedado en esto chicos ¿qué está pasando?*... pero sin en ningún momento decir *¡yo soy la que tengo la razón!*, escucharlos yo creo que es una de las situaciones muy importantes para que los chicos se expresen, ponerlos en el espacio, siempre les hago la pregunta, bueno ¿tú qué harías?, ¿tú cómo lo resolverías, que ellos resuelvan el problema, y tratar de trabajar estas habilidades, de su asertividad, de este, que puedan decir lo que piensan, pero sin que sea agresión para los otros, que se puedan expresar, creo que así he trabajado. (E6, págs. 3 y 4)

La profesora “J” hace mención de una relación respetuosa, en la que procura escuchar a sus alumnos y propiciar un espacio para la expresión de los alumnos, tiene la convicción de que una actitud impositiva en el aula no es propicia para el aprendizaje. Paulo Freire (2011) consideró una relación basada en el diálogo como una de las principales condiciones para el desarrollo de la criticidad, pero “¿Y qué es el diálogo?” (pág. 10), se preguntó:

[...] Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (pág. 101 y 102)

Las reflexiones anteriores, muestran la iniciativa de algunos docentes por trabajar con prácticas innovadoras dejando de lado el tradicionalismo y apelando por prácticas en donde se escuche y se le de voz al alumno para que pueda tomar decisiones sobre su aprendizaje. Ahora bien, reflexionemos sobre lo que se requiere en un primer momento para que la práctica docente sea llevada a cabo de tal manera.

Algunos docentes me comentaron que el tiempo de clase es limitado y no alcanza para profundizar en los temas sugeridos, o bien, debido a la exigencia que establece la normativa por “llenar los libros de texto” y por resolver exámenes que los alumnos ya saben que de cualquier forma van a obtener una calificación aprobatoria, reduce el tiempo para crear espacios a favor de actividades como el trabajo por proyectos o la creación de foros, debates y actividades en donde los alumnos puedan expresar sus ideas y en esa medida propiciar su habilidad argumentativa y de reflexión crítica. La profesora de Español nos platicó cómo desarrolla su práctica a pesar de algunas limitantes que ella percibe desde la normativa.

**K:** Bueno ahorita hay un área en la que se implementó, que es el espacio de lectura, entonces como materias, yo ahorita tengo la limitante de que sólo son cuarenta y cinco minutos de español y punto, y tu programa te marca... aunque quisieras tu hablar de otras cosas tendrías que romper total ese programa, pero entonces vienen los directivos y no has cumplido con ciertas actividades, por llevar otras a cabo, sin embargo pues puedes hacerlo, no sé, como una actividad permanente los días viernes y romper ese

esquema y darle un poquito de tu ideal, yo como profesora de Español, lo haría con lecturas, un café literario, algo en el que los niños vayan más allá de sólo hacer tarea, leerlo, hacer una tarea y entregar un producto, sino que vaya, que no se quede en esa limitante, comentario profesor-alumno, alumno-profesor, tarea, entrego producto, calificación... Entonces, ahí si hay que dar todo lo que se persigue, lo que sabemos que persigue nuestro gobierno, o que como limitante tenemos, pero siento que la invitación para formarnos un pensamiento crítico, pues podría ser eso, a partir de la lectura, a partir de realizar un café literario, que por el momento a lo mejor va a tener sus inconvenientes pero, que si tu lo quieres se puede, se puede hacer. (E1, pág. 2)

Por otra parte, los docentes me comentaron que su marco de acción es limitado debido a la carga administrativa y que su práctica se ve sujeta a la normativa, tal como se percibe con la siguiente reflexión:

**K:** Bueno, como docente tienes un ideal que se ve lastimado o que se ve limitado en cuanto a que te llegan planes, en cuanto a que tienes que regirte por ciertas normas y que ese pensamiento no es tan libre, que no es tan liberal, sino que tienes que llevarlo de acuerdo a tu perfil docente, entonces, no es que [silencio] lo quieras hacer diferente, sino que ese mismo límite que te ponen, que te ponen las reformas, que te ponen [silencio] los programas de estudio, te hacen practicar, practicar diferente, a lo que a tu criterio, a lo que tu crees como mexicana, *¡tengo un ideal, que quiere ir más allá!*, pero que también se detiene porque tienes un trabajo, porque tienes una percepción de sueldo y entonces no puede manejarse más allá del ideal. (E1, pág1)

La profesora de Geografía y además directora en primaria, comenta a continuación su pensar sobre la carga administrativa y las condiciones actuales en las que los docentes desarrollan su práctica.

**P:** ¿Usted considera que en el Plan de estudios de su asignatura, se apela a desarrollar el pensamiento crítico, a partir de la Reforma 2011?

**G:** Mira, siempre ha habido, el problema es que en un momento dado es tanta la carga administrativa, que hace que los maestros, que nosotros los maestros nos olvidemos de esta situación, y a veces por querer dar en cantidad no damos en calidad [silencio] y aunque haya una Reforma y aunque haya lo que sea, mientras haya tanta carga administrativa, mientras hayan las limitantes que tenemos los maestros, no va a ser tan

sencillo, no va a ser tan fácil que México con la educación vaya hacia arriba. Siempre nos ponen de ejemplo, los maestros holandeses, los maestros americanos, tú ve un salón, ve a un salón nada más, yo no sabes que daría, ¡es mi sueño dorado! [...] no tiene que ver tanto con lo económico, es más bien la estructura. (E3, pág. 7 y 8)

En los párrafos anteriores los docentes han establecido que las condiciones actuales en las que desarrollan su práctica están sujetas a una excesiva carga administrativa y otras limitantes, no obstante, ellos también reflexionan sobre alternativas al interior de la escuela para adecuar su práctica según el contexto en que se encuentran, a favor de aprendizajes que conduzcan a los alumnos a un mejor porvenir. A continuación algunos comentarios al respecto:

**P:** ¿Qué consideras que ha influido en ti para propiciar el desarrollo de la criticidad en tu práctica?

**K:** Yo creo que incluso los talleres, los diplomados, el irte preparando más te va exigiendo más y en un aula por ejemplo ya no te conformas sólo con la lectura o lo que dice el profesor, sino que quieres más, yo en mi Maestría en Educación, ya la terminé, pero si pedía un poquito más, no de la preparación de los profesores, sino que la temática que te involucrara más allá, *o sea ok, ya sabemos cómo está el sistema, ya sabemos cómo están los planes, enséñame a hacer un plan, enséñame a que yo también puedo ser líder y que no me voy a quedar tranquila con ese plan*, sobre todo cómo educador ¿no?, qué le puedo hacer, o cómo puedo invitar a que un grupo de compañeros nos formemos y digamos, *bueno si en esta escuela respetamos la normativa, pero también tenemos nuestro propio plan y también nuestros temas* y que no sea sólo... más bien que salgas esa rutina escolar a la que te invita la SEP, ¿no? (E1, pág. 8)

En la aportación anterior, se puede percibir la reflexión de la profesora posicionándose como “líder” a favor de generar Planes de estudio adecuados al contexto particular, lo que me remite a la categoría de profesor como un intelectual, propuesta por Henry Giroux (1990), quien afirma que:

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría

educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos y las condiciones de enseñanza escolar. (pág. 176)

Hoy en día los docentes no son tomados en cuenta para el desarrollo de Programas, Planes de estudio, ni sobre su propio proceso evaluativo, esto los reduce a reproducir contenidos alejados de su propio contexto escolar. Frente a esto, invito a los docentes a considerar que en su posición de profesionales de la docencia está la posibilidad de colegiarse y establecer la propia jurisdicción de su materia de trabajo, en cuanto a planes, programas y desarrollo curricular en un sentido amplio, de igual manera, extendiendo la invitación a reflexionar, sobre las condiciones de su práctica y sobre los espacios que pueden desarrollar en tanto se posicionen como líderes y motor de cambio.

Por otra parte, el profesor de Historia, reflexiona sobre cómo la figura docente tiene la posibilidad de conducir su práctica a favor del desarrollo del pensamiento de los estudiantes, lo cual implica reconfigurar las prácticas tradicionales y replantear la práctica educativa, pues comenta que “enseñar a pensar es lo más difícil”.

**P:** ¿Cómo consideras que en la secundaria puedan darse las condiciones para que el pensamiento crítico se pueda desarrollar?

**R:** Considero que se puede, casi exclusivamente en el aula de clases, porque al ser una institución de larga tradición, contempla prácticas muy arraigadas, que difícilmente se pueden trastocar, el docente es quien va a modificar algunas nociones, prácticas, ideas, pensamientos, que van a incidir en la manera en que enfrentan los estudiantes, en mi caso a la historia y en el caso concreto de todos los profesores, a las disciplinas a las que han dedicado su enseñanza, de ahí que pienso que el aula es el factor determinante, independientemente de que hay condiciones adversas, como las políticas o las normativas, todavía el docente tiene esa facultad, desde su intimidad didáctica, pensar, replantear, reconfigurar el campo educativo que está llevando a bien para el pensamiento de los estudiantes, enseñar a pensar es lo más difícil. (E4, pág. 9)

Las aportaciones de los docentes resultan valiosas para comprender la práctica desde su propia visión, la cual ellos enmarcan dentro de la normativa institucional y una fuerte presión administrativa. Esto es percibido en general como “una carga” para desarrollar la práctica educativa y por consecuencia el pensamiento crítico. A pesar de ello, algunos profesores se posicionan como motor de cambio, asumiéndose como un líder educativo, con la facultad de generar estrategias según las necesidades del contexto. A continuación puede seguirse la reflexión sobre la práctica docente como condición necesaria para desarrollar la criticidad, así como los elementos que se requieren para que la acción educativa no se vea enmarcada en un escenario limitado ni punitivo.

### **5.5 ¿Cuáles son las condiciones actuales que enfrentan los docentes de secundaria para orientar su práctica hacia el desarrollo del pensamiento crítico?**

Previamente he mencionado que la categoría *Condiciones* para el desarrollo del pensamiento crítico, se compone de dos dimensiones. La situación real, es decir, la situación actual en la que se encuentra la práctica de los docentes de educación básica, particularmente del nivel secundaria, y la dimensión de posibilidad, es decir, las condiciones que se requieren para que se lleve a cabo o mejore la promoción y el desarrollo de la criticidad en la escuela secundaria.

Comenzaré el análisis partiendo del docente, de la práctica educativa que realiza, el contexto en el que se encuentra y la normativa a la que está sujeto. Primeramente, me enfocaré en las características de los alumnos de secundaria, según la percepción de los profesores. En relación con este último punto, me comentaron sobre la poca disposición o apatía que muestran hacia su aprendizaje, la falta de autonomía y las acciones mecánicas que realizan.

**B:** [...] Yo les comento a los alumnos que es importante analizar cada una de las situaciones que se presentan en el espacio en el que vivimos, porque como son niños de primero llegan como que muy mecánicos, o sea quieren que se les diga todo tal cual, entonces, ya les digo que ya van a empezar a analizar, a ver, preguntarse ¿por qué se da determinada situación? (E5, pág. 1)

En relación con la apatía o falta de disposición que los alumnos tienen frente a su aprendizaje, los docentes hicieron alusión a distintos aspectos por los cuales los estudiantes podrían tener tal actitud, hicieron especial énfasis en “la política de pasar a todos”.

**B:** [...] Veo una diferencia muy grande entre los niños de estas generaciones, no quieren trabajar, ya están acostumbrados a que los pasen, ya ves que está la política que los pases a todos. Ellos ya saben que los van a pasar, bueno algunos, como ya saben están bien a gusto, ya mejor muchos dicen *¡no, ya no trabajo!* (E5, pág.7)

La mayoría de los docentes entrevistados hicieron referencia a “la política de pasar a todos”, como una práctica que se ha hecho más frecuente en educación básica, particularmente en primaria y secundaria. Esto hace que me pregunte sobre las posibles implicaciones de que el sistema educativo mexicano promueva la acreditación de una asignatura a pesar de no alcanzarse los aprendizajes establecidos, así como las implicaciones que tiene para los docentes el saber que su voz y dictamen son desacreditados y también sobre la postura que toman los alumnos a sabiendas que su poco esfuerzo es suficiente para ser promovido.

Tal vez esta determinación por parte de las autoridades educativas influye en la apatía y el desinterés percibido por los docentes con respecto a sus alumnos. Como educadores habrá que preguntarnos, cómo podemos llevar a cabo nuestra práctica sin que “la política de pasar a todos” a la que hace alusión la profesora “B”, sea determinante en el ánimo estudiantil. No obstante, algunos profesores me hablaron sobre algunas posibles estrategias frente a la apatía, como la maestra “K” de Español, quien ha implementado un taller de lectura para invitar a los alumnos a reflexionar sobre temas de su interés.

**P:** ¿En relación con el espacio de lectura que me comentas, es un taller extra?

**K:** Es extra, extra de las materias, y ya se involucran por ejemplo los maestros que si realmente quieren que el niño... el contexto en el que estamos nos exige muchas cosas y nos limita en muchas cosas, porque los niños... hay mucho rezago y hay mucho [silencio] como se dice, es apatía, mucha apatía, entonces, hay que empezar a trabajar desde cero con ellos y sí cuesta mucho trabajo, pero yo creo que poco a poquito se va haciendo incluso, hay por ejemplo, temas sociopolíticos, económicos incluso, que a los

niños de repente les va y les viene, pero que uno sabe más o menos donde darles o agarran de pronto el tema entonces, los invita, va a salir el comentario que no tiene nada que ver, pero obviamente va a ayudar a que despierte un poquito el interés, y yo creo que así avanzando. (E1, pág. 3)

Otra de las características percibidas por los maestros en relación con sus alumnos, es que la mayoría los ubica dentro de la etapa de operaciones concretas, principalmente a los alumnos de primer grado de secundaria. Los docentes consideran que el desarrollo del pensamiento crítico responde a un proceso que en gran medida está ligado a una etapa de su desarrollo cognoscitivo según los estadios que estableció Piaget.

**J:** ¿El pensamiento crítico? [...] tendría que ver con uno de los procesos de aprendizaje o cognitivos que todos los seres humanos tenemos, eh, en la edad de la adolescencia, pues este, comienzan más o menos a tener éste pensamiento, eh, crítico, que es cuando, en esta parte como de los juicios ¿no?, de los juicios de valor. Lo veo desde ahí, ellos pueden ver desde este pensamiento ya menos concreto sino más abstracto, ya lo empiezan a construir, pues empiezan a tener este pensamiento, a tener un juicio desde su perspectiva como egocéntrica como decía Piaget, hacia afuera, este y pues básicamente en lo cotidiano, ya empiezan a tener un juicio sobre lo que pasa en la cotidianidad. [...] en segundo y tercer grado ya empiezan como a tener más este pensamiento crítico, a veces los chicos de primero traen todavía un pensamiento concreto, podría yo decir, no sé, desde los cursos que he tomado, hay chicos que a las matemáticas no le entienden durante toda la secundaria, porque vienen tan acostumbrados a un pensamiento concreto, y aquí llegan y se los cambian, y ellos todavía necesitan cosas concretas, que se los enseñen con objetos, que lo vean, y llegan aquí y empiezan a ver que “a” es una situación abstracta y que va a significar un número, pues es ahí donde... yo creo que muchos de primero todavía traen su pensamiento muy concreto, que se va dando más en segundo, que es parte de la característica de su adolescencia claro y que lo tienen como parte de su proceso de desarrollo. (E6, pág 1)

Si nos adscribimos a la Teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget y en ese sentido consideramos que el desarrollo del niño es lineal y acumulativo, sin considerar las curvas o variantes que influyen el proceso educativo, entonces, tal vez podríamos considerar que los niños en las etapas que anteceden a la etapa abstracta, no podrían participar en los procesos de desarrollo del pensamiento crítico. No obstante,

me parece que los niños desde la edad preescolar, hablando del espacio escolar, pueden iniciarse en procesos de reflexión y desarrollo de habilidades que los conducirán paulatinamente a desplegar su potencial crítico.

En las aportaciones siguientes, la profesora “J” de Formación cívica y ética y la profesora “M” de Ciencias, perciben que la secundaria está sujeta a una excesiva carga normativa hacia los profesores y los alumnos, de tal suerte que resulta compleja la tarea de propiciar el espacio para el desarrollo de la criticidad. Perciben el nivel bachillerato como un lugar propicio para desplegar prácticas educativas en un ambiente de libertad, esto vinculado a la percepción que tienen sobre alumnos de secundaria, que aún no han entrado del todo a la etapa de operaciones abstractas, en este sentido se tiene “la esperanza” de que en el nivel medio superior el modelo educativo esté más orientado hacia la formación de alumnos autodidactas y reflexivos en un ambiente más horizontal.

**J:** Tengo un poquito de [...] dicen de esperanza a la desesperanza, en esta parte de ser positiva, un poquito de esperanza de que algunos de estos chicos, a lo mejor no en la época de la secundaria porque te digo se enfrentan a dos situaciones, si a su pensamiento crítico, propio de su proceso de desarrollo, pero también a seguir normas y reglas, lo que te comentaba la semana pasada, que se enfrentan a esto, sin embargo, ya cuando pasan a la prepa en algunas escuelas tienen un poquito más de libertad, creo yo se puede desarrollar, si llevan esto bien cimentado, éstas actividades o propuestas que te estoy dando, quizá puedan como en la prepa desarrollarlo. (E6, pág. 11)

En el mismo orden de ideas, la profesora de Ciencias rememora su época de estudiante en el nivel Bachillerato, haciendo alusión a las prácticas de sus docentes a favor de la reflexión y la autonomía intelectual.

**M:** [...] La parte del pensamiento crítico yo la desarrollé en mi vida educativa probablemente cuando cursé ya en nivel medio superior en el CCH, porque el plan de estudios y la forma de trabajar en el CCH sí tiene esa parte, donde como que somos más autodidactas, los maestros te cuestionan. (E2, pág 10)

Los profesores me comentaron sobre el papel de la familia en el proceso de desarrollo de los alumnos en la etapa secundaria, principalmente hicieron alusión a la desintegración familiar y a la falta de atención que muestran los padres hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos.

**B:** La secundaria es una etapa muy bonita en la vida de los muchachos, también es complicada, porque ahora tienen muchos problemas raro es el que no, o no sé si ellos se complican la existencia.

**P:** ¿Cómo qué tipo de problemas?

**B:** Pues la desintegración familiar, ¿qué más puede ser? [se pregunta ella misma] desintegración, desinterés de sus papás. No se interesan en ellos, yo siento que les afecta mucho a estos muchachos. (E5, págs. 15 y 16)

En este mismo orden de ideas, otra profesora comentó que percibe que los padres consideran que basta con enviar a sus hijos a la escuela, para que estos se formen. Todos los profesores entrevistados coincidieron en dicho planteamiento, se mostraron preocupados frente a tal situación, pues consideran que socialmente son señalados como los únicos frente a la tarea educativa y que recae sobre ellos toda la responsabilidad del desarrollo de los niños y jóvenes, respectivamente.

**K:** Yo creo que no se involucran, la mayoría de los padres piensan que la educación está sólo en la escuela, son papás que trabajan de tiempo completo entonces, el espacio educativo es la escuela, de ellos lo reciben, incluso nos han tocado mamás que nos exigen, *usted es el profesor, usted le puede llamar la atención, porque a mí no me hace caso* entonces, ellos piensan que el único [espacio] para educar es la escuela entonces, eso resta esa autoridad en casa y por lo tanto se refleja un tanto en la escuela. (E1, pág 6)

La siguiente aportación de la maestra de Geografía y también directora de primaria, complementa la idea anterior, menciona el hecho de que los padres están más pendiente de sus hijos en los grados que anteceden a secundaria.

**G:** [...] Tú les dices, me tienen que traer esto, los papás sí lo hacen, los papás sí apoyan, ¿por qué? a medida, mira, no sé qué pasa con los papás, mientras más van creciendo los van dejando más como que ya no les importa, entre más chiquitos están los niños, más ayudan los papás [...] tu puedes hacer que un papá te siembre una plantita en preescolar y primaria y que los lleven a un museo, a la universidad, pero ahorita en secundaria están más solos, está más complicado. (E3, pág 5)

La profesora de Geografía complementa su comentario anterior, menciona que la familia puede resultar una limitante para el desarrollo de las habilidades que contribuyen a la criticidad en los alumnos.

**G:** Mira la familia es muy importante, la familia es básica, si tú tienes familia que te limita en cuanto a la forma de desarrollo cultural, [...] tiene que ver con la apertura que tengan los papás, con el tiempo que tengan los papás, no sé, con los elementos que tengan a su alcance los niños para poder desarrollar una forma de investigación de... ¿qué te diré?, de ese afán de querer buscar algo más y desarrollar más sus conocimientos y de esta manera poder seguir cuestionándose más y más. [...] hay familias que limitan aún más a los alumnos, porque tienen ideas muy erróneas, en cuanto a religión, no sé, tantas cosas que puedes encontrar en las diferentes familias [...] Ahorita la gente sobre todo en las ciudades, es muy difícil que los papás les den el tiempo suficiente, entonces, es muy fácil caer en vicios como los que se hacen en la actualidad, hay papás que llegan y con tal de que sus hijos no los estén molestando les dan el internet y sería padrísimo que se los dieran y *ahora búscame, ahora hazme, ahora fíjate lo que se puede hacer* ¿no?, pero, ¿para qué les dan el internet?, pues para que estén jugando y entonces ¿qué pensamiento se puede tener allí? ¿qué ideas? (E3, pág 2)

Lo anterior me remite a la percepción que tiene Horkheimer (2008) sobre la familia:

[...] Entre las relaciones que influyen decididamente en el moldeamiento psíquico de la mayor parte de los individuos, tanto por medio de mecanismos conscientes como inconscientes, la familia posee una significación de primera magnitud. Los sucesos que ocurren en ella forman al niño desde su más tierna edad y cumplen un papel decisivo en el desarrollo de sus aptitudes. Tal como se refleja la realidad en el ambiente de este círculo, el niño que crece en él experimenta su influencia. La familia se ocupa en especial, como uno de los más importantes agentes educativos, de la reproducción de los caracteres humanos tal como los reclama la vida social. (pág. 123)

Frente a esto, los educadores no podemos hacer nada, salvo sensibilizar a los padres de familia de la importancia que tiene para los niños y jóvenes desarrollarse en un ambiente que propicie el diálogo y la autonomía intelectual.

Otro punto abordado por algunos docentes, fue sobre las expectativas que tienen los padres sobre lo que la escuela puede aportar a sus hijos. En este caso, la expectativa

se relaciona con el contexto en el que se ubican los planteles educativos en donde se ha realizado la investigación, me refiero al comercio informal y a las habilidades mínimas que se requieren para desempeñar tal actividad. El profesor “R” comenta “realmente lo que esperan los padres es que logren manejar estas habilidades matemáticas para ayudarlos en el trabajo”, esto refleja en gran medida la percepción que tienen los padres de familia sobre la escuela secundaria.

Además del contexto familiar del que los profesores comentaron, también hicieron alusión al contexto social en el que los alumnos de secundaria se desarrollan. Mencionaron que perciben a nuestra sociedad mexicana, como una sociedad egoísta, apática y manipulable, tal como comenta la profesora de Formación cívica y ética a continuación:

**J:** [...] Yo creo que de repente sucede como que este pensamiento de los mexicanos, nos llegamos a volver muy indiferentes, así como ellos ven que actúan los adultos a lo mejor, no sé, preocupados por llegar a su trabajo, por tener que llegar temprano y si los para una manifestación hacen coraje y ofenden. Yo creo que esto también se los estamos transmitiendo a los chicos, a las nuevas generaciones, yo veo una generación pues algo bastante indiferente, hay los espacios, hay las alternativas de decir *bueno cómo me puedo informar*, pero si tengo el desinterés, si soy indiferente pues no lo van a hacer, últimamente, yo lo que percibo es que estas generaciones son muy egocéntricas y egoístas también, nada más piensan en ellos, en su beneficio muy material, se dejan llevar por lo material, ellos ahorita son felices con las redes sociales y su celular, si les quitas el celular es lo peor que les puede pasar, pero pues hablan así como de cosas, pues de su edad, que no tienen como que tanto valor, de repente se empieza a mover algo, por ejemplo, ahora con los 43, pues si llegabas a escuchar comentarios de los maestros, de los chicos, en redes sociales, se dio mucho pero ya después así como que es el momento, es a corto plazo ya después se les olvida. Siento que de manera general así está la sociedad y obviamente eso es lo que observo de las nuevas generaciones. (E6, pág. 10)

En relación con la condición actual de la sociedad mexicana, la profesora de Formación cívica y ética piensa que en general los ciudadanos son manipulables debido a la falta de pensamiento crítico, lo cual percibe que influye en la forma de vida en la que nos desenvolvemos hoy en día. No obstante, considera que las aulas son el espacio en donde se puede educar en pro de “un cambio” en nuestro país.

**P:** ¿Consideras que sería importante que como sociedad hubiera desarrollo del pensamiento crítico?

**B:** ¡Ah claro que sí! [silencio] yo creo que por eso estamos como estamos yo lo veo en mi municipio, por ejemplo, cuando son las elecciones estatales a la gente se le puede comprar por un *Boing* y con una torta y no sabe que eso va a conllevar ciertas consecuencias, por ejemplo, ahorita estamos sufriendo que en los hospitales allá en el Estado no hay ni medicinas, ni nada. Entonces, la gente es muy manipulable, entonces, si no es crítica, pues por eso estamos como estamos. Vendieron el patrimonio del país por una torta y siempre es lo mismo con los del Estado, aunque estén bien jodidos siguen votando por el PRI, por su torta y su refresco.

**P:** *Siempre es lo mismo*, es algo que se escucha mucho y muy a menudo. ¿Tú consideras qué habría una posibilidad de cambio, que eso de *siempre es lo mismo* pudiera de alguna forma, no ser así?

**B:** Pues sí, en las aulas, ese es el lugar donde se podría hacer el cambio y es lo que estoy intentando verdad, veremos a ver qué pasa en unos añitos. (E5, pág. 11)

Recordemos que la categoría *Práctica docente*, forma parte de la categoría *Condiciones actuales*, pues considero, que para comprender cómo ha de desarrollarse el pensamiento crítico en las aulas en educación básica, se requiere comprender la práctica actual que desarrolla el docente en secundaria, y en esta medida establecer qué aspectos de su práctica deben permanecer o transformarse para orientar la acción educativa hacia la criticidad en los alumnos.

Ya se ha analizado previamente la categoría *Práctica docente*, por tal motivo en el presente apartado únicamente destacaré algunos elementos que me parece muestran las condiciones actuales del trabajo docente. Me refiero a la conceptualización del maestro como mero instrumental, al sistema enfocado en cumplir con la normativa y no tanto en los procesos educativos y al marco de acción limitado al que está sujeto el maestro de educación básica.

El profesor de Historia hace alusión a la formación docente, la rememora como una instrucción orientada hacia la reproducción de prácticas previamente diseñadas y preestablecidas por las autoridades. Lo cual implica, que si los docentes desde que estaban en su etapa de formación recibieron educación instrumental, difícilmente podrán desapegarse de una forma de actuar que no promueve la reflexión crítica en pro de promover la autonomía intelectual, que posibilite que el docente sea consciente de llevar a cabo una práctica educativa orientada a su vez, a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y críticos del entorno en el que están inmersos.

**R:** [...] Todo esto, pues referido al capital cultural que ha tenido y también el tipo de metodología, sobre todo con la que le fue enseñada la práctica profesional, si fue bajo una dirección instrumental que sabes es la que nosotros recibimos, o más bien casi siempre recibimos, que es la encaminada en la que te presentan ya un libro de texto con determinadas actividades, una guía del docente o del profesor que viene ya con orientaciones metodológicas, qué materiales debes usar, cómo emplearlos, como evaluar, etc.

**P:** Cuando mencionas instrumental, ¿te refieres a que ya hay una prescripción o una dirección establecida y que solamente habría que seguirse entonces?

**R:** Sí, como un nivel técnico, como por ejemplo la educación concebida como ya una especie de instructivo donde te indican paso “a” presentas el programa de estudios, paso “b” abran los libros y escriben el cuestionario, leen el texto, contestan las preguntas las debaten y se concluye, concibiendo la enseñanza como una serie de preceptos que se van a llevar sin ninguna alteración y que uno se agobia si no las lleva bien y pues, si uno no lo digiere en el momento y se queda uno involucrado en la rutina, se corre el riesgo de no profundizar en esto del pensamiento crítico que va más allá de solamente tener la clase. Por eso decía yo que en el caso de la historia son tantos los temas del Plan y Programa de estudios 2011 que es el que llevamos en este momento que bajo las condiciones de supervisión escolar, supervisión directiva y otros agentes como pueden ser nuestros coordinadores sectoriales o directores operativos, toda una serie de personal que entra incluso a revisar y verificar que lleves trabajado tal tema, en revisión de cuadernos, revisión de exámenes, revisión de planeación que vaya todo en el momento en el que se espera y entonces, se omite el trabajo profundo de análisis, el trabajo profundo de reflexión, el trabajo profundo de interpretación y obviamente, pues queda olvidado el debate de diversas fuentes, porque nada más se tiene una visión muy única

desde el libro redactado por la Secretaría de Educación Pública y si el profesor, en este caso, a veces uno intenta o busca llevar alguna fuente diferente a la del discurso implica mucho esfuerzo, primero de organización para el maestro en sus tiempos, porque debe de saber en qué momento buscarlas, con qué interés, con qué finalidad y también para los estudiantes, porque no están acostumbrados, lo digo desde mi asignatura, no están acostumbrados a trabajar más allá de su biblia, le llaman así al libro de texto, porque es uno de los más gruesos, en términos de páginas. (E4, págs. 3 y 4)

Las aportaciones del profesor de Historia me hacen pensar que se considera al docente como un mero técnico que ejecuta “un instructivo” como él menciona y en ese sentido hay una desvalorización de su labor en tanto profesional de la educación y además una desvalorización de su autonomía intelectual en tanto ser humano pensante. Esto, por supuesto permea en su práctica y en la manera en la que se forma a los estudiantes de educación básica, propicia una educación cíclica orientada únicamente a cumplir con la resolución de ejercicios en los libros de texto y exámenes, dejando de lado el desarrollo de la criticidad.

En relación con lo anterior, coincido con la afirmación de Zeichner (1983, citado en Giroux 1990) sobre la formación docente:

Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de “producción”, una visión de enseñanza como una “ciencia aplicada” y una visión del profesor como, ante todo, un “ejecutor” de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. [...] El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación. (pág. 173)

Frente a esto, es importante poner sobre la mesa la reflexión sobre los procesos de formación docente en nuestro país, pues tal parece que hay una desarticulación entre la preparación inicial y el campo laboral, es decir, lo que estudian los maestros no los prepara para enfrentar las condiciones en las que se encuentra la educación y la sociedad hoy en día.

Por otra parte, retomando el aspecto de la desvalorización actual del docente, cabe mencionar que este punto salió a relucir en varias de las conversaciones sostenidas. Observo que los docentes atraviesan por una Reforma que lejos de procurar enaltecer el

papel del magisterio, los coloca en una situación de competitividad y desprestigio de su labor. Con el siguiente comentario de la profesora “B” se puede ver su auto percepción con relación a una profesora de un país de primer mundo.

**B:** [...] Una vez iba a Teotihuacán y me encontré a una profesora alemana, sabe inglés y sabe un buen de idiomas y pues sí la diferencia es abismal [risa] y en el salario también. Pero a ellos si le dan importancia, porque yo le decía a ésta profesora *¿Estás de vacaciones, verdad?, ¿para qué te alcanzó tu viaje, tú sueldo? No pues para pasear por todo el continente americano ¡Auch! a mí nada más me alcanzó para ir a Teotihuacán* [risa]. Entonces, dices bueno, ya que ¿no? (E5, pág.11)

En el siguiente comentario del profesor “R”, se puede apreciar la percepción docente en relación con la enseñanza orientada hacia la resolución de una prueba. Me parece que el hecho de que se pueda pensar que la finalidad de estar en una institución educativa es “pasar una prueba”, dirige la intención educativa hacia prácticas en las que el docente se vea en la necesidad de hacer que los alumnos memoricen una cierta cantidad de datos en un determinado lapso de tiempo, dado que el sistema actual y la Reforma educativa actual han establecido que lo que aprende el alumno es directamente proporcional al trabajo del docente, sin analizar que hay muchas condiciones que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes y no sólo la práctica docente.

**R:** [...] En la materia de historia, esos aprendizajes por una larga tradición se han quedado en el rubro de la memoria y en el rubro de la repetición constante, que desde pequeños, incluso a mí se nos ha enseñado a trabajar en esta asignatura, tales cosas como aprender nombres de personajes históricos, fechas y hechos y sucesos. Estos procedimientos llevados a la memoria para la resolución de una prueba escrita, la cual no va a determinar si aprendiste o no [...] pienso que lograr este tipo de razonamiento, de pensar, es sumamente complejo, y nos implica salir de áreas de confort, de modificar conductas escolares y de incultura, en las cuales estamos por comodidad, porque es muy sencillo enseñarles a los chicos ideas, conceptos y que los retengan por un tiempo determinado para que los repitan en un exámen, pero es muy complejo que esos datos, esa información contenida en todo tipo de fuentes, las asimilen, aprendan, las aprehendan también y las empleen, para ser capaces de ver el mundo, con un lente de científico, de historiador, de sociólogo y ser capaz de concretar todo eso para manejarse en la vida. (E4, pág. 2)

En el mismo orden de ideas, el siguiente comentario de la profesora que imparte Asignatura Estatal pone sobre la mesa la idea de que “el sistema está hecho para que no piensen los niños”, en ese sentido, se complementa la idea anterior del docente como mero reproductor instrumental sin la posibilidad de tomar decisiones sobre los procesos educativos y además sin posibilidad de actuar en un sistema que no promueve que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico ni reflexivo.

**P:** ¿Por qué consideras que los niños de primero ingresan a secundaria con un tipo de estructura más mecánica?

**B:** Porque ese es el sistema, el sistema está hecho para que no piensen los niños, por eso en primaria se les pasa con seis, sepas o no sepas seis entonces por eso vienen así los muchachos, o sea más bien se enfoca, yo siento que se enfocan los papás más bien a la calificación, aprendan o no, tal vez no creo que les importe mucho, porque aquí en el exámen diagnóstico es lo que yo veo, que no, no saben. (E5, pág. 2)

El hecho de que se haya normalizado una “política de pasar a todos” y sea bien conocida por alumnos y docentes, me hace pensar que deliberadamente o no, hoy en día la SEP contribuye a una educación “para que no piensen los niños”, en palabras de Adorno (1998), contribuye a una educación para la minoría de edad:

Que la educación para la minoría de edad domine hoy como ayer en el mundo, por mucho que la era de la ilustración esté en curso de desarrollo hace ya algún tiempo, y aunque se encuentren no pocas reflexiones contra esta educación para la minoría de edad no sólo en Kant, sino también en Marx, no deja de ser un fenómeno interesante. (pág. 119)

Frente a lo anterior, tendríamos que preguntarnos ¿por qué la educación para la minoría de edad aún hoy en día prevalece en el mundo?, ¿en qué condiciones se encuentra la sociedad hoy en día, para que una educación así no pueda modificarse?, ¿qué podemos hacer como educadores para contribuir a otro tipo de educación?.

En otro orden de ideas, la reflexión anterior de la profesora “B”, refuerza la desvalorización de la figura docente, pues si se aprueba a un alumno “sepa o no sepa” como comenta la profesora “B”, implica que no se toma en cuenta la voz del docente cuando emite un juicio sobre el aprendizaje de sus alumnos.

La profesora de Español considera que como docentes tenemos un marco de acción limitado con relación al desarrollo de la práctica educativa. Ella percibe que “el ideal del docente se ve lastimado” por la normativa que le sigue al hecho de ser “trabajador” y tener que seguir las normas y planes instituidos desde la SEP. No obstante, en otras aportaciones que ella hace, postula la figura del docente como motor y agente de cambio.

**K:** Bueno, como docente tienes un ideal que se ve lastimado o que se ve limitado en cuanto a que te llegan planes, en cuanto a que tienes que regirte por ciertas normas y que ese pensamiento no es tan libre, que no es tan liberal, sino que tienes que llevarlo de acuerdo a tu perfil docente entonces, no es que [silencio] lo quieras hacer diferente, sino que ese mismo límite que te ponen, que te ponen las reformas, que te ponen [silencio] los programas de estudio, te hacen practicar, practicar diferente, a lo que a tu criterio, a lo que tu crees como mexicana, *¡tengo un ideal, que quiere ir más allá!*, pero que también se detiene porque tiene un trabajo, porque tiene una percepción de sueldo y entonces no puede manejarse más allá del ideal. (E1, pág. 1)

La profesora de Español profundiza en su percepción sobre el Plan de estudios como una limitante para el pleno desarrollo del alumno, aunque agrega que dependerá del docente y como conduce su práctica para ir más allá de lo que está ahí estipulado.

**K:** Los planes siempre he considerado que limitan, pero está en el docente ir modificando esos planes, no creo que se quede ahí, en base a que nosotros tenemos el movimiento del plan, pero si nos guiamos o si nos basamos sólo en el plan, pues si hay, siento que hay límites, a pesar de que nos piden desarrollar competencias o que los enfoques vienen diseñados para ir moviendo al alumno para irlo haciendo más crítico hay algunos temas por ejemplo que limitan o incluso a lo mejor hasta materias que siento que son más cerradas y el plan pues si está diseñado, aunque nos piden una cosa, siento que está diseñado para tener un límite, sin embargo el docente, yo creo que es la tarea ¿no?, hacer al niño más reflexivo, más pensante, más crítico y ya con las actividades uno no se queda nada más en lo que nos están pidiendo, sino en lo que nosotros también consideramos que es importante y que les ayudaría para no quedarse ahí. Me pasó en alguna ocasión que di historia y yo dije *bueno está parte es importante, está parte no lo es tanto ¿cuál es la realidad, no?*, yo les hacía ver, miren en el libro nos dicen esto pero también hay que analizarlo para ver que tan cierto es, entonces ellos decían *¡ay no nos está diciendo!*, tampoco verlo como malo o sea ¿qué te sirve, no? y

que puedes agarrar y de donde partir entonces ya no me quedo sólo con lo que dicen mis libros, con lo que dicen mis maestros, lo que dicen mis papás, si no voy más adelante, puede el plan limitarte, pero el maestro define esa situación. (E1, pág. 11)

Finalmente, a partir de las aportaciones que realizaron los profesores a través de las entrevistas sostenidas, considero que ofrecen elementos para la comprensión de las *Condiciones actuales* bajo las cuales se realiza la práctica docente. De tal suerte, que es conveniente que se establezca el diálogo entre maestros, padres de familia y autoridades administrativas para buscar estrategias y propuestas orientadas hacia la promoción del pensamiento crítico, pues mientras continúe el desinterés y la falta de responsabilidad de los padres en cuanto a la educación de sus hijos, la percepción del docente como mero instrumental, así como su desvalorización en tanto profesional de la educación, difícilmente se podrán establecer políticas, planes y programas que apunten hacia la formación de un individuo capaz de valerse de su propio entendimiento, y en ese sentido conducir su actuar hacia la construcción de una mejor sociedad, que no fomente *la barbarie* ni atente contra la condición humana.

## **5.6 ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en educación básica?**

En el apartado anterior, he presentado las condiciones actuales que enfrentan los docentes para orientar su práctica hacia el desarrollo del pensamiento crítico en el aula y en esa medida comprender lo que se requiere para que la formación del pensamiento crítico pueda ser posible en las aulas en educación básica.

Con las aportaciones de los docentes, se percibe que la familia, la excesiva carga administrativa, la apatía de los estudiantes, la falta de claridad sobre el sentido de los Planes de estudio y sobre la noción de pensamiento crítico, así como la desvalorización de la figura docente, son los principales obstáculos para que la práctica educativa se oriente hacia el desarrollo de la criticidad en el aula. De tal suerte, que ahora presento las *Condiciones de posibilidad* para la criticidad, según la experiencia docente.

Por *Condiciones de posibilidad* entiendo la conjunción armónica de distintos elementos que inciden a favor de que el ideal u objetivo esperado suceda. En el caso de la presente investigación, los docentes nos han ayudado a identificar algunas condiciones posibles para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula en secundaria.

En ese sentido, estamos hablando de la posibilidad de formar un sujeto crítico desde la educación formal.

Veamos ahora que se requiere para que se lleve a cabo la formación de estudiantes críticos en secundaria según la experiencia de los docentes. Comenzaré el análisis con el aspecto en el que coinciden todos los profesores entrevistados, me refiero al contexto familiar. Hacen alusión a la situación generalizada que viven los alumnos al pertenecer a familias desintegradas y cómo ello influye en su proceso educativo.

**B:** Veo una diferencia tan grande en la generación de nosotros los treintañeros, de los demás niños, ¿no? veo que no hay un ideal, pobres tienen muchos problemas, y de esos a veces se cuelgan para no hacerse responsable de su futuro.

**P:** ¿Cómo qué problemas?

**B:** Pues familiares, por ejemplo que la mamá, no hay, no está o que papá no está o que los dos no están, siempre le echan la culpa a que *¡ay es que porque tengo problemas ya por eso soy así!*, y yo digo que no. Yo les digo bueno, imagínense todos tenemos problemas. Entonces, si hiciéramos lo más fácil, pues ya no haríamos nada, pero ese es el reto de la vida, ¿no? (E5, pág. 4)

La profesora “B” compara su generación con la de sus alumnos, ella percibe como un problema para ellos, la condición de pertenecer a una familia monoparental. En su aportación también se percibe que los alumnos se resguardan bajo su condición familiar considerándola como determinante para las acciones que ellos realizan. Frente a esto, habrá que establecer un plan de acción para que los alumnos no se sientan abatidos ni en soledad, dado que ello incide directamente en su proceso formativo.

La aportación de la profesora, me lleva a pensar que se requiere promover el diálogo entre los docentes, tutores, orientadores, etc. a favor de desarrollar estrategias que ayuden a los alumnos a resignificar su condición familiar. De igual manera sería recomendable compartir con los padres de familia, las estrategias previamente establecidas en colegio, con la intención de sensibilizarlos sobre la influencia del contexto familiar en los procesos de aprendizaje de los niños y adolescentes.

Además de hacer referencia a las familias monoparentales, los docentes también hicieron mención de la falta de interés y de la desvinculación de los padres hacia los procesos de formación de sus hijos. La siguiente aportación nos habla al respecto:

**K:** Yo creo que no se involucran, la mayoría de los padres piensan que la educación está sólo en la escuela, son papás que trabajan de tiempo completo entonces, el espacio educativo es la escuela, incluso nos han tocado mamás que nos exigen, *usted es el profesor, usted le puede llamar la atención, porque a mí no me hace caso* entonces, ellos piensan que el único para educar es la escuela, entonces, eso resta esa autoridad en casa y por lo tanto se refleja un tanto en la escuela. (E1, pág.6)

La percepción de la profesora “K”, me sugiere que los padres consideran que la escuela es la única institución responsable de formar a sus hijos, sin embargo, la institución familiar es el primer espacio en donde el niño tiene contacto, por tal motivo, a pesar de que algunos alumnos puedan vivir en una familia monoparental, se debe procurar una sensibilización hacia los padres, para que concienticen que la educación no formal en el seno familiar es el principal medio que tienen los niños y jóvenes para desarrollarse integralmente.

Siguiendo la reflexión sobre con el contexto familiar, algunos docentes mencionaron que el bagaje cultural que tiene la familia influye en el aprendizaje de los alumnos, tal como se percibe en las siguientes aportaciones:

**J:** Lo que he notado es que hay chicos que tienen un bagaje, podría decirlo así, un bagaje cultural más amplio que otros chicos de su misma colonia, a veces sucede que viven dentro del mismo contexto pero pues resulta que su familia, dentro de su familia hay un bagaje cultural más amplio, entonces, te encuentras con chicos que les gusta leer, o que les gusta ir a exposiciones o que les gusta la cultura y hay otros chicos a los que no les interesa nada de eso, que eso obviamente es un factor [que] tiene que ver [con lo] que traigan en casa, de la familia, yo creo que sí tiene mucho que ver. (E6, pág 9)

En el mismo orden de ideas, la profesora de Geografía hace mención de la familia como factor importante para ofrecer experiencias culturales a favor de un mejor desarrollo de los alumnos.

**G:** Mira la familia es muy importante, la familia es básica, si tú tienes familia que te limita en cuanto a la forma de desarrollo cultural, no tiene que ver con pobreza, tiene que ver con la apertura que tengan los papás, con el tiempo que tengan los papas, no sé, con los elementos que tengan a su alcance los niños para poder desarrollar una forma de investigación de ¿qué te diré?, de ese afán de querer buscar algo más y desarrollar más

sus conocimientos y de esta manera poder seguir cuestionándose más y más. (E3, pág. 2)

Las aportaciones anteriores, me llevan a pensar que la familia puede ser posibilidad o limitante para propiciar experiencias que permitan que los niños y jóvenes complementen la formación que viven en el espacio escolar. En ese sentido, si los padres no acercan a sus hijos a experiencias culturales que contribuyan a su desarrollo, difícilmente la escuela podrá con todo el peso de la formación integral de los alumnos.

Por otra parte, algunos docentes también hicieron mención de la importancia de experimentar un contexto familiar de apertura y libertad, como condición de posibilidad para que se desarrollen habilidades que contribuyan a la formación del pensamiento crítico, tales como la escucha, las relaciones dialógicas entre los miembros de la familia y darle voz a los niños y jóvenes en miras de desarrollar su autonomía y confianza, tal como se aprecia en el siguiente comentario:

**M:** [...] En el contexto familiar debe de haber apertura y libertad de expresión, porque a final de cuentas, los chicos que tienen más capacidad o más apertura para desarrollar el pensamiento crítico es porque en casa los dejan expresar lo que piensan y lo que sienten, no me queda duda de que están en un ambiente seguro y de respeto. Son jóvenes que aprendieron a expresarse, que sienten confianza y sobre todo la seguridad en el ámbito familiar. (E2, pág. 11)

Un contexto familiar funcional en donde se escucha y se le da voz a los jóvenes, es condición de posibilidad para que desarrollen confianza y autonomía, en miras de que ello se vea reflejado en las aulas y así se facilite la práctica docente hacia la formación del pensamiento crítico. En ese sentido se requiere que los padres de familia sean responsables y se involucren en los procesos formativos de sus hijos, de otra forma, la responsabilidad de educar a los niños y jóvenes recae únicamente en la institución escolar, haciendo difícil atender todos los ámbitos de desarrollo que un ser humano en formación requiere. De igual manera, propiciar experiencias culturales enriquecedoras en los niños y jóvenes amplía su visión sobre su realidad, este aspecto en particular implica reflexionar sobre la educación que a su vez recibieron los padres y el contexto en el que se formaron.

Un aspecto que evocaron los docentes durante las entrevistas fue sobre su formación en educación básica y en el nivel medio superior y superior. En la siguiente aportación, la profesora de Geografía recuerda su experiencia en la primaria como una vivencia que influyó en la manera en la que ella ejerce su práctica como docente en secundaria y directora en primaria.

**G:** Mira por ejemplo, yo creo que a mí me tiene muy marcada la primaria porque yo soy de las generaciones obviamente de cuando todavía los maestros te pegaban, te gritaban y nadie les decía nada entonces, yo era excesivamente tímida y algo que me pasó, fue que la maestra de primer año por equivocarme me pegó y la maestra de quinto por tontería, porque yo ahora lo analizo, bueno ya no me importa pero lo analicé en su tiempo y delante de medio mundo me dio una bofetada y antes se permitía, no había problema y yo me acuerdo que eso me avergonzó tanto que me traumaba, yo a mis maestros les tenía pánico y yo al hacer el examen de maestros fue un poco un reto para mí misma, porque yo no soportaba estar a un lado de un maestro porque les tenía mucho miedo entonces, cuando yo iba a hacer el examen y de repente pasé, me di cuenta que no era tan complicado, que no era tan difícil y que pude ser capaz de meterme a la Escuela Nacional de Maestros, en su época y que los maestros ahí eran pues normales, ¿no?

**P:** ¿Podría precisar a qué se refiere con *maestros normales*?

**G:** O sea que era gente normal, o sea yo los veía así como gigantes, no sé para mí era impresionante, te digo les tenía pánico, para mí fue vencer un miedo y después yo pensé que ser maestro era muy sencillo y yo dije *no pues ¿qué? ser maestro ¿qué?, les digo lo mismo que a mí me enseñaron*, y para mí en un principio fue así medio vencer un miedo y medio [silencio] una especie de reto personal, pero ya cuando estaba en la carrera me di cuenta que me encantaba, me encantaba ser maestra pero sobre todo, algo que siempre me ha marcado, es que yo no soporto que ningún niño, porque soy maestra de primaria también, aquí te llega a pasar en secundaria, no me gusta que ningún niño me tenga miedo, desde el principio, siempre yo me acordaba que yo me sentaba hasta atrás y en la esquinita, donde nadie me viera y procuraba de todo para que nadie me viera entonces, yo lo que hago siempre es acercarme y aún ahora como directora a la hora del recreo tú me ves que ando entre los recreos y los saludo, *hola princesa, ¿cómo estás?*, si a mí no me tienen miedo, tampoco los niños les tienen que tener miedo a sus maestros y eso fue, bueno, ahorita ya es más común, como que esa situación ya se perdió, pero

todavía cuando empecé a ser maestra, todavía había mucho de eso, yo llegué a conocer maestros y a compañeros que utilizaban la reglota, que decían *¿no pues entonces cómo los hago entender?* (E3, pág. 10 y 11)

La experiencia anterior que nos narra “M”, nos permite reflexionar sobre como fueron formados algunos de los profesores que hoy en día están frente a grupo en secundaria, en esa medida, se puede comprender qué prácticas reproducen o en el caso de la profesora, se percibe de qué prácticas pudo desapegarse en miras de procurar una relación menos tradicionalista con los alumnos. De tal suerte, que el desapegarse de prácticas tradicionalistas es condición requerida para que el pensamiento crítico sea posible, dado que las relaciones horizontales y dialógicas entre maestro-alumno contribuyen a la formación de la autonomía y la criticidad en los jóvenes.

Por otra parte, el profesor de Historia considera que la carencia del pensamiento crítico en los docentes, atiende al proceso de formación que vivenciaron tanto en el nivel básico como superior. A continuación comparte su reflexión al respecto:

**R:** Pues esa carencia siento que se viene arrastrando desde este, incluso antes de que el docente haya atravesado por el proceso formativo profesional lo menciono porque este, cuando uno ingresa a la Normal Superior en mi caso o en alguna otra universidad que prepare al profesional que va a trabajar en la escuela secundaria, pues no se tienen solidificadas algunas evidencias intelectuales básicas que recuerdo estaban muy bien marcadas en el Plan de programas de estudio de la licenciatura, hablaban de habilidades intelectuales esenciales eh, mínimas, como eran la capacidad de comprensión lectora, que si bien, muchos nos asumimos como buenos lectores, pues en el rango porque a veces tampoco tenemos el tiempo suficiente como para dedicarnos a esta actividad que a veces es gustosa, es placentera para muchos de nosotros pero invertimos demasiado tiempo en el proceso de planificación y en el proceso evaluativo, no tanto en la parte operacional de nuestra tarea o sea, por cada clase que damos, hay atrás yo me atrevería a decir que una hora de planeación extra y otra hora de evaluación o sea, que el ejercicio docente no se queda nada más en los cincuenta minutos de la clase y esta carencia pues se viene arrastrando desde que el profesional docente... pues de mucho antes, de su primaria, su educación secundaria, su preparatoria, qué bagaje cultural, qué tipo de profesores tuvo, en qué ambientes estuvo, *¿cómo decirlo?*, con qué ambientes estuvo en contacto. (E4, págs 2 y 3)

Frente a lo anterior, habrá que reflexionar si los procesos formativos hoy en día tanto en educación básica como en los niveles medio superior y superior, han logrado encontrar un equilibrio entre las prácticas tradicionalistas y modelos que posibiliten que se desarrolle el pensamiento crítico tanto en los alumnos y en los futuros docentes de secundaria.

También la profesora de Ciencias reflexiona sobre su proceso formativo en educación básica, identificándolo como un proceso apegado a modelos tradicionalistas en contraposición a lo que vivenció en el nivel medio superior y superior, reconociéndolos como espacios en donde se promovía la autonomía y la reflexión crítica.

**M:** Pues yo creo que cuando tuve mi vida escolar y hablando de los niveles de educación básica, yo creo que en la época en la que yo estudié pues era una educación muy tradicionalista, obviamente, al ser una educación muy tradicionalista también tiene mucho que ver con la parte de la memorización, en esa parte de la memorización y de que el docente era quien transmitía el conocimiento, era expositor de las ideas, difícilmente yo recuerdo que tuviéramos ese nivel de profundidad y de trasladar los conocimientos. Yo recuerdo que si tuve buenos maestros en secundaria pero no creo, independientemente de la asignatura, que haya sido como que explícito, probablemente si tuve una maestra de ciencias sociales que cuando nos hablaba de la historia, de los datos y de los hechos, como que trataba de ubicarnos, y que algunas actividades podían desarrollar ese pensamiento, pero más bien era una circunstancia que se daba y no una intención de la educación. [...] yo creo que más bien la parte del pensamiento crítico yo la desarrollé en mi vida educativa probablemente cuando cursé ya en nivel medio superior en el CCH, porque el plan de estudios y la forma de trabajar en el CCH sí tiene esa parte, donde como que somos más autodidactas, los maestros te cuestionan. Y en la licenciatura, porque yo no soy profesora formada en educación normal, yo soy bióloga, entonces yo creo que en mi pasar por la licenciatura de biología si se dio esa parte. (E2, págs. 9 y 10)

La profesora “M”, complementa su reflexión mencionando que “en la educación, los modelos pedagógicos ninguno es bueno ni malo, todos son funcionales”, lo que me hace pensar que encontrar un equilibrio entre los modelos tradicionalistas, conductistas, etc. según las características y requerimientos del grupo posibilita una práctica orientada hacia la formación de la criticidad en el aula. En el mismo orden de

ideas, la profesora de Español comenta que propiciar un equilibrio entre los modelos pedagógicos:

**K:** [...] Dependería de la iniciativa, yo creo que de todos los docentes, que puede que uno empiece, que empiece a dejar de lado esa educación tradicional que no es mala, porque ha funcionado mucho tiempo, pero que también le falta esa parte, esa parte de educación crítica, de educación reflexiva y sobre todo que sea puntual, que lo lleve a la práctica. (E1, pág. 7)

Así como se percibe que las dos aportaciones anteriores apelan a desarrollar una práctica equilibrada entre los distintos modelos pedagógicos, la siguiente reflexión de la profesora de Formación cívica y ética también permite ver que a pesar de la formación tradicionalista que la mayoría de los docentes que actualmente están frente a grupo recibieron, algunos muestran iniciativa y disposición para dejar de lado prácticas apegadas a ese modelo, a pesar de que “las autoridades” perciben que las prácticas dialógicas y la defensa de los derechos por parte de los alumnos, son prácticas que “alborotan” el orden preestablecido por la institución educativa. En este sentido es condición requerida que las autoridades institucionales, en este caso de la secundaria, den pie a que los alumnos se involucren en las decisiones relativas a su proceso de aprendizaje, en esta medida la dimensión práctica del pensamiento crítico será posible desde la escuela.

**J:** [...] Yo creo que los profesores sí tienen como la iniciativa de cambiar, modificar un poco su forma tradicional de dar clase y realmente aventarse y decir qué pasaría si hiciera esto, ¿no?, como algo nuevo, ese sería un cambio importante. En cuestión administrativa pues, yo creo que no, al menos, no sé, se me ocurría, creo que se iba a ir, les iban a cambiar a un maestro y los chicos no querían que les cambiaran a los maestros entonces, un maestro de Formación cívica que ya no está aquí, se acaba de ir, este, o sea dentro de los temas de Formación cívica se ve eso ¿no?, la parte como ciudadano o en una institución ¿qué puedes hacer para expresar tu inconformidad o algo?, esta parte de los escritos, y los chicos hicieron un escrito, juntaron firmas.

**P:** ¿Se organizaron?

**J:** Se organizaron, yo creo que eso puede ser un factor, obviamente muchos de las autoridades, pues no lo ven de manera positiva, [piensan que] los estamos pues como, enseñándoles el camino ¿no?, [que] al rato se les va a hacer fácil como ya quejarse de cualquier cosa [...] que los estamos alborotando, como se dice vulgarmente. (E6, págs. 8 y 9)

Todos los profesores entrevistados coincidieron en que la Reforma educativa 2011 y la excesiva carga administrativa que se deriva de ella, resultan una limitante para que se pueda llevar a cabo el pensamiento crítico, dado que se han establecido requerimientos administrativos que no hacen posible que se puedan realizar actividades orientadas a desarrollar la autonomía y la criticidad en los estudiantes. A continuación la reflexión de la profesora de Geografía y también directora en primaria, sobre este punto:

**P:** ¿Usted considera que en el Plan de estudios actual, propio de su asignatura, hay un requerimiento, una invitación para que se desarrolle el pensamiento crítico?

**G:** Sí, el problema es que en un momento dado es tanta la carga administrativa, que hace que los maestros, que nosotros los maestros nos olvidemos de esta situación, y a veces por querer dar en cantidad no damos en calidad [silencio] y aunque haya una Reforma y aunque haya lo que sea, mientras haya tanta carga administrativa, mientras haya las limitantes que tenemos los maestros, no va a ser tan sencillo, no va a ser tan fácil que México con la educación vaya hacia arriba. Siempre nos ponen de ejemplo, los maestros holandeses, los maestros americanos, tú ve un salón, ve a un salón nada más, yo no sabes que daría, ¡es mi sueño dorado! [...] tú como ser humano, ahorita con la Reforma educativa, ¿qué es lo que están haciendo?, pues te están frustrando, ¿por qué? pues porque mira, llegas y tienes un gran tiempo para darles en la escuela, pero aparte quieren que tomes el sábado tus cursos, ¿ok?, que van a ser cuarenta horas mínimo, y parece que es poquito pero no es cierto es bastante, que te quitan el tiempo de tu familia y piensan que llegar a dar clases es lo único, no es cierto, los maestros, para con todo el formato que ahorita están pidiendo que debemos tener de planeación yo diría por lo menos la hora y media, dos horas diarias, para dar esa planeación, ahora ve un maestro de primaria de español, matemáticas, naturales, historia, geografía, artísticas, etcétera,

¿a qué hora lo va a planear? ¿y el dinero?, deja que te lo paguen, y ¿cuándo va a ver a sus hijos a su familia?, ¿cuándo va a ser el como persona? (E3, págs 7 y 8)

Algunos profesores se refirieron a la normativa como una “carga” que no les permite desarrollar plenamente su práctica. Esto me remite a la percepción que tiene Giroux (1990) sobre las Reformas educativas:

[...] el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública [...] La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud [...] Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. (pág. 171)

Frente a esto, en tanto no se establezca un diálogo entre la administración, los directivos y los docentes para buscar estrategias a favor de contrarrestar el exceso de carga administrativa que enfrentan los docentes en su quehacer diario, difícilmente será posible que el docente encuentre tiempo en el aula y fuera de ella, para orientar su práctica hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

La profesora “J” considera que el trabajo en grupo con un menor número de alumnos del que se atiende actualmente, posibilitaría brindarles más atención y propiciar una participación activa, dado que trabajar con grupos de 40 alumnos en 50 minutos con los requerimientos de los que algunos profesores nos han hablado, en cuanto a la preparación de exámenes por ejemplo (CENEVAL, COMIPEMS, etc.), entre otras cosas, reduce significativamente la posibilidad de tener prácticas alejadas de los modelos tradicionalistas.

**P:** ¿Consideras que la escuela necesita ciertas condiciones especiales para que se pueda desarrollar el pensamiento crítico?

**J:** Empezaría por grupos más reducidos, básicamente, no podemos trabajar con 30, 35 o 40 que son más o menos la cantidad de alumnos que tenemos por grupo. No puedes trabajar, este, sin que se te salga un poco del orden o que ya no tenga sentido lo que tú quieres poner, por el control, de tantas voces, tanto ruido, tantas personalidades y cuando son grupos reducidos, no se, de 20, de 25 alumnos, de 20 (hace énfasis y ríe) o de menos funciona, tienen más movilidad en el grupo uno les pone más atención, son más capaces de ponerse de acuerdo, de organizarse, yo creo que grupos más reducidos. (E6, pág 4)

Por otra parte, en párrafos anteriores el profesor de Historia había comentado sobre la importancia de que el docente tenga conocimiento sobre el pensamiento crítico. Algunos otros maestros mencionaron que se requiere tener conocimiento de la habilidad que se va a desarrollar y en esa medida será posible que lo puedan propiciar en las aulas de educación secundaria. A continuación una reflexión al respecto:

**R:** [...] Esto del pensamiento crítico pues es muy complejo porque implica que como docente yo también lo tenga y en un acto pues de análisis y de reflexión considero que muchos de nosotros como docentes, carecemos de una sólida estructura del pensamiento crítico, llegamos muchas veces a analizar nuestro objeto de estudio, nuestro objeto de enseñanza, a veces buscamos por curiosidad leer, conocer, acercarnos a ciertos ámbitos, bibliografía, personalidades que nos ayuden a tener una claridad mayor de lo que estamos haciendo, o trabajando en el aula. (E4, pág 2)

En este sentido, dado que la práctica docente está permeada por distintos elementos, tal como la formación docente y la habilidad para generar actividades de aprendizaje significativas, entre otros, es preciso que el docente de secundaria tenga claridad sobre el proceso que implica formar la criticidad en los alumnos, de lo contrario difícilmente será posible su desarrollo en el aula.

La siguiente aportación de la profesora de Ciencias, hace alusión a las prácticas docentes que se llevaban a cabo años atrás, en las que el maestro únicamente actuaba como un mero reproductor de los planes de estudio, como si fuera un recetario de

cocina, sin reflexionar al respecto, aunado al hecho de que los planes y programas eran poco flexibles sobre los contenidos a desarrollar.

La profesora percibe que ello limitaba el marco de acción del docente, ahora bien, habrá que preguntarse si la formación que recibieron los docentes actuales y las prácticas instrumentales que mayoritariamente estaban acostumbrados a desarrollar, no permean en la práctica de hoy en día, es decir, según lo que nos comenta la profesora “M” a continuación, ahora los docentes tienen la libertad de planear con libertad lo que consideren pertinente para sus estudiantes, claro tomando como punto de partida los Planes y programas establecidos por la SEP. La siguiente aportación me lleva a pensar, si los docentes no habían tenido la posibilidad de emplear el plan de estudios con cierta flexibilidad, ¿ahora estarán preparados para ello?

**P:** En relación con el plan 2011, ¿usted considera que viene presente desarrollar el pensamiento crítico?

**M:** Yo creo que para muchos docentes no está claro, lamentablemente durante muchos años, los docentes desarrollaban programas que parecían recetarios y formularios, venía ¿qué, cómo, cuándo? y qué debías hacer, no a partir del 2011, desde que entró la reforma educativa en secundaria, desde el 2006, con los cambios de planes y programas. De pronto, tu vez ahora las planeaciones y vienen a veces actividades sugeridas, ya no, ahora vienen los aprendizajes esperados, los contenidos y tu tienes la libertad de generar las actividades, los recursos, los tiempos, la dosificación y la jerarquización de contenidos la das tú, tienes un plan y programas, tu eje motor para el desarrollo del trabajo, son los aprendizajes esperados y los estándares curriculares entonces, si a nosotros los docentes no nos queda claro cuáles son aprendizajes esperados y hacia dónde nos llevan los estándares curriculares, a lo mejor nada más desarrollamos una lista de temas y subtemas y se queda ahí, por eso yo creo que el problema de la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias es realmente qué tipo de evaluaciones estamos haciendo, y qué tipo de situaciones de aprendizaje estamos generando, como no está explícito, que te digan en tal tema bajo tal contenido así, queda implícito, y entonces algunos docentes sino somos diestros en el manejo de ciertas estrategias de enseñanza pues, pelamos, pelamos esa enseñanza del aprendizaje del pensamiento crítico. (E2, pág. 5)

La profesora de Ciencias complementa su aportación con la siguiente afirmación:

**M:** [...] Entonces, te tiene que quedar claro primero a ti maestro y lo puedes manejar a lo largo del programa, claro, habrán actividades donde sea mucho más evidente, en un proyecto por ejemplo: el alumno tiene esa libertad, desde ¿con quién trabaja?, ¿qué trabaja?, ¿cómo lo presenta?, ¿para qué lo presenta?, ahí puedes tú palpar si el alumno está alcanzando cierto niveles de pensamiento crítico, pero también a lo maestros a veces nos ha quedado corto como manejar los proyectos. (E2, pág. 5)

La profesora “M” comenta que percibe que el Plan de estudios 2011 da pie a cierta libertad de acción, no obstante, a continuación presento una postura contraria:

**K:** Los planes siempre he considerado que limitan, pero está en el docente ir modificando esos planes, no creo que se quede ahí, en base a que nosotros tenemos el movimiento del plan, pero si nos guiamos o si nos basamos sólo en el plan, pues si hay, siento que hay límites, a pesar de que nos piden desarrollar competencias o que los enfoques vienen diseñados para ir moviendo al alumno para irlo haciendo más crítico hay algunos temas por ejemplo que limitan o incluso a lo mejor hasta materias que siento que son más cerradas y el plan pues si está diseñado, aunque nos piden una cosa, siento que está diseñado para tener un límite, sin embargo, el docente yo creo que es la tarea ¿no?, hacer al niño más reflexivo, más pensante, más crítico y ya con las actividades uno no se queda nada más en lo que nos están pidiendo, sino en lo que nosotros también consideramos que es importante y que les ayudaría para no quedarse ahí, me pasó en alguna ocasión que di historia y yo dije *bueno está parte es importante, está parte no lo es tanto ¿cuál es la realidad, no?*, yo les hacía ver, miren en el libro nos dicen esto pero también hay que analizarlo para ver qué tan cierto es, entonces ellos decían ¡ay no nos está diciendo!, tampoco verlo como malo o sea ¿qué te sirve, no? y qué puedes agarrar y de donde partir, entonces, ya no me quedo sólo con lo que dicen mis libros, con lo que dicen mis maestros, lo que dicen mis papás, si no voy más adelante, puede el plan limitarte, pero el maestro define esa situación. (E1, pág. 11)

Por otra parte, la profesora de Ciencias reflexiona sobre su práctica con relación a los modelos tradicionalistas y conductistas. Hace mención de promover la relación dialógica entre maestro-alumno, recordando que esto es una condición que hace posible que se lleve a cabo una formación orientada hacia la criticidad en los alumnos.

**M:** [...] A los maestros nos cuesta mucho trabajo porque durante muchos años, hemos sido expositores y conductistas entonces, en los tipos de proyecto de pronto tienes que aprender a cederles la chamba a ellos y a dejar que se equivoquen, se vale que se equivoquen, pero en esos procesos de equivocaciones van aprendiendo, se van haciendo autosuficientes y además, adquieren mucha seguridad, esa seguridad es necesaria para que ellos aprendan a tomar decisiones.

**P:** Desde la experiencia docente que usted tiene ¿cuáles percibiría que pueden ser las condiciones para que se pueda desarrollar el pensamiento crítico en el aula?

**M:** Bueno yo creo que la primera condición, la primeritita condición en el aula debe de haber respeto y comunicación, comunicación asertiva, debe de haber libertad de expresión y debe de haber tolerancia, o sea yo creo que en un ambiente de aprendizaje sano, se pueden generar las condiciones adecuadas para promover, yo creo que no es que no exista, si hay pensamiento crítico pero tienes que promoverlo, la forma de promover el pensamiento crítico en los jóvenes es dejar que ellos se expresen, y para que los alumnos se puedan expresar con esa libertad necesitan sentir que el ambiente de trabajo, que el ambiente de aprendizaje es de respeto, es de tolerancia y es seguro, seguro desde la aceptación del otro, la atenta escucha, porque si los chicos de pronto no se sienten escuchados ya no quieren hablar, o se sienten criticados ya no quieren hablar o proponer porque acuérdate que el pensamiento crítico no siempre es decir lo que yo pienso también se vale proponer, también se vale no estar de acuerdo, o sea esa parte de expresarme y sentir la seguridad de que el otro me escucha y tener la obligación y la responsabilidad de escuchar al otro y ponernos de acuerdo, de poder confrontar lo que yo digo, lo que tu dices, y llegar a un acuerdo, yo creo que se tienen que generar ambientes de aprendizaje sanos, seguros y con mucho respeto, con esa libertad de expresión, con esa libertad de acción, porque no solo es decir, es hacer. (E2, pág. 7)

La aportación anterior me lleva a pensar que si no se promueven relaciones horizontales y prácticas encaminadas a desarrollar la autonomía en los alumnos, no será posible que se lleve a cabo el pensamiento crítico en secundaria. De tal suerte, que para que esto se llevé a cabo, es preciso que los maestros de igual manera hayan tenido una formación crítica y reflexiva, y en consecuencia la organización escolar tendría que incluir como eje de acción, la autonomía y liderazgo de los docentes.

Ahora bien, hablemos sobre el papel del docente en el proceso de formación de la criticidad en los alumnos, dado que él es la figura al frente en el aula, este puede

representar una limitante o bien puede representar la posibilidad de que en efecto el pensamiento crítico sea posible en secundaria. La profesora de Ciencias hace una autoreflexión al respecto:

**M:** [...] En ciencias los proyectos tienen así como que muy marcadas las cuatro etapas ¿no?, la planeación, el desarrollo, la presentación y la evaluación del proyecto, o sea no es más importante el producto, es todo el proceso, pero si tú en ciencias no das esa apertura o estas apurado por terminar el proyecto nada más como mero requisito, no tienes esa habilidad de evaluar esa parte, entonces, probablemente el chico está desarrollándolo o no lo ha podido desarrollar, o esta, eh, todavía tiene dificultades para el desarrollo del pensamiento crítico, y no eres capaz tú de darte cuenta a que nivel lo vas llevando, el problema no es si fuiste diestro o no en esa evaluación, el problema es que los chicos que van a ingresar a nivel medio superior ya deberían de tener cierto desarrollo de pensamiento crítico cuando entran a nivel medio superior, pero si en la secundaria les coartaste esa libertad no pueden alcanzarlo, o no al nivel que podrían porque finalmente tú los coartas. (E2, pág. 5)

El docente puede resultar una limitante si, recuperando lo que he mencionado en párrafos anteriores, no tiene claridad sobre el eje de los planes y programas, ni sobre el pensamiento crítico. En esta medida, es condición requerida que los docentes tengan noción sobre lo qué es y lo que implica formar un pensamiento crítico en los alumnos, de lo contrario se puede caer en desarrollar el pensamiento crítico por casualidad pero no con una intencionalidad dirigida, tal como se percibe en el siguiente comentario:

**P:** ¿Usted considera que el pensamiento crítico se trabaja en educación básica?

**M:** Yo creo que de manera general no se ha difundido lo suficiente en el nivel básico, de tal manera que los que creemos que lo estamos trabajando, a lo mejor es una creencia, hay algunos, y habrá otros que ni siquiera le entren por que no tengan la certeza de qué es, yo creo que trabajar el pensamiento crítico sí se hace pero no de manera intencionada, que era lo que yo te decía, a lo mejor hace 25, 30 años o más, yo tengo 47, cuando yo estuve en la secundaria imagínate, hace 35 años, obviamente pues los maestros difícilmente te escuchaban y si te escuchaban, era ya 2 minutos se acabó el veinte, ahora hay un poco más de apertura. (E2, pág. 12)

La profesora de Ciencias complementa con las siguientes palabras:

**M:** [...] De manera intencional en la educación no es así, alguno creemos, otros no le entran y otros sí le entran pero no se han dado cuenta, yo creo que es tomar un poquito de conciencia y de dar una intención porque al final de cuentas, la nueva directriz que tiene que ver con los modelos educativos es precisamente hacer alumnos que sean capaces de buscar información, de seleccionar, de organizar, porque finalmente, viven en un mundo de información y tendrían que tener un pensamiento crítico para poder hacer todas esas habilidades y competencias, pero pues obviamente después de casi 9 años de la reforma educativa, pareciera que todavía no nos cae el veinte porque lo vamos haciendo y creemos que lo vamos haciendo conforme lo vamos conociendo, y poco nos documentamos. (E2, pág. 12)

Finalmente, si bien hemos analizado las condiciones actuales en las que se desarrolla la práctica docente, hemos observado que algunas se perciben como una limitante para orientarla hacia la formación de la criticidad en los alumnos. En la investigación también he identificado elementos que se pueden rescatar para que el pensamiento crítico sea posible, por ejemplo, la profesora de Español considera que el desarrollo del pensamiento crítico es posible a pesar de las limitantes que implica la normativa institucional. Para ello, sugiere contar con la iniciativa de los docentes, así como encontrar un balance entre la educación tradicional y la educación crítica.

**K:** Yo creo que se puede llevar [el pensamiento crítico], cuesta trabajo pero ya hay muchos medios, entonces, siento que hay muchos medios ya, en que uno se puede expresar y se puede llevar poco a poco, de lleno pues la normativa no te deja darlo todo, pero si se puede poco a poco y dependería de la iniciativa, yo creo que de todos los docentes, que puede que uno empiece, que empiece a dejar de lado esa educación tradicional que no es mala, porque ha funcionado mucho tiempo, pero que también le falta esa parte, esa parte de educación crítica, de educación reflexiva y sobre todo que sea puntual, que lo lleve a la práctica. (E1, pág. 7)

Por otra parte, la profesora de Español reflexiona sobre su papel como docente y el posicionamiento que puede tomar frente a los planes y programas establecidos por la normativa institucional, en este sentido ella ha encontrado en su práctica una forma de conducirse a pesar de los obstáculos o limitantes que hemos analizado. De tal suerte

que, el desarrollo del pensamiento crítico en educación básica es posible, en tanto los profesores se perciban como docentes intelectuales y agentes que pueden incidir en el contexto en el que se desenvuelven.

**K:** Va cambiando, yo creo que por ejemplo, yo soy normalista, este, nos dan una formación, pero ya que te vas preparando un poco más, ese pensamiento se va haciendo amplio, y cuando llega el control, trabajas en un sistema, al fin de cuentas tienes que respetar al sistema, un poco te detiene, pero si la escuela como estudiante te va haciendo de otro criterio, te va llevando a otros lares, en donde tú dices, lo creo pero no lo comparto, y simplemente en los talleres que antes se daban por academias, te lo creo y sí hay que respetar el programa, pero también viene lo mío y entonces, esa parte como estudiante hace que no creas en todo, hace que si no tienes el mismo pensamiento que otro profesor pues lo expresas, sí, que no se comparta, y tu criterio se va haciendo más amplio, y sí te das de topes con la realidad, pero también tiene que ser un poquito más coherente, no te puedes ir, *ah bueno tengo un criterio diferente*, pero respetas también al otro. (E1, pág. 5)

La profesora complementa la idea con una autoreflexión en donde destaca los elementos que a ella la han formado y la han impulsado para “querer ir más allá” como ha mencionado en reiteradas ocasiones, así como la auto percepción que tiene ella como docente al percibirse como “líder” capaz de incidir favorablemente en su contexto:

**K:** Yo creo que incluso los talleres, los diplomados, el irte preparando más te va exigiendo más y en un aula por ejemplo ya no te conformas sólo con la lectura o lo que dice el profesor, sino que quieres más, que quieres saber más, yo en mi Maestría en Educación, ya la terminé, pero si pedía un poquito más, no de la preparación de los profesores, sino que la temática que te involucrara más allá, *o sea ok, ya sabemos cómo está el sistema, ya sabemos cómo están los planes, enséñame a hacer un plan, enséñame a que yo también puedo ser líder y que no me voy a quedar tranquila con ese plan*, sobre todo como educador ¿no?, qué le puedo hacer, o cómo puedo invitar a que un grupo de compañeros nos formemos y digamos, *bueno si en esta escuela respetamos la normativa, pero también tenemos nuestro propio plan y también nuestros temas y que no sea sólo... más bien que salgas esa rutina escolar a la que te invita la SEP, ¿no?* (E1, pág. 8)

Ahora bien, recordemos que como condición posible, tiene un carácter condicionante, es decir si no se llevan a cabo de la mejor manera posible los elementos que he mencionado en los apartados anteriores, difícilmente se logrará una transformación educativa orientada hacia la formación de sujetos críticos en el espacio escolar, dado que las *Condiciones actuales* del apartado anterior, narradas desde la voz de los docentes se perciben como limitantes para orientar su práctica hacia la formación del pensamiento crítico en los alumnos de secundaria y la investigación nos ha mostrado que no han sido y no son suficientes para desarrollar el pensamiento crítico, ni por consiguiente lograr que la educación permee a favor de la sociedad en miras de un mundo sin *barbarie*, que actúe a favor de preservar la vida y nuestra calidad humana.

## Consideraciones finales

El impulso primordial que guió el desarrollo de la presente investigación, fue el ideal de contribuir en tanto filósofa y educadora a la construcción de un mejor orden social y por consecuencia a una mejor calidad de vida. En un inicio mencioné que mi interés al entrar a la Maestría era desarrollar un programa para fomentar el pensamiento crítico, ahora me percaté que el desarrollo del pensamiento crítico es una tarea que requiere de muchos elementos para que pueda llevarse a cabo, elementos que como he presentado, no sólo dependen del profesor ni del espacio educativo.

Una de las preguntas que más me han inquietado desde el inicio del trabajo, es ¿qué se requiere para desarrollar pensamiento crítico en el aula en educación básica? Puede ganarnos el impulso de precipitarnos a responder sin embargo, invito a los lectores a tomar con cautela la pregunta y a reflexionar sobre lo que hay detrás de ella y sus implicaciones.

Sabiendo de antemano que responder esto no es labor sencilla, me di a la tarea de acercarme a los docentes de secundaria para que fuesen ellos quienes me orientaran a comprender el camino a trazar para un pensamiento que posibilite la autonomía intelectual. Establecí cinco ejes para comprender cómo identifican al pensamiento crítico los docentes de secundaria, pues son ellos quienes están frente a grupo día a día formando a las futuras generaciones.

En el apartado de la categoría *Percepción* los docentes coinciden en que el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva, en las entrevistas se observa que algunos de ellos además lo perciben como conciencia emancipadora, no obstante no lo enuncian así, esto me hace pensar que durante su formación normal o universitaria no se abordaron de manera significativa la corriente de la Pedagogía crítica ni los postulados filosóficos que la sustentan. Frente a esto sugiero hacer una revisión de planes y programas de estudio, pues en tanto los docentes no tengan presente que ellos son agentes de cambio social, su práctica no se podrá orientar de manera significativa hacia el desarrollo de una conciencia crítica, que tanta falta hace en nuestro país.

También puede verse que existen creencias y prejuicios, como el equiparar al pensamiento crítico con el acto de criticar, de emitir juicios descalificativos. Me parece que en tanto no se superen estas creencias o no se perciba la dimensión transformativa y

creadora del pensamiento crítico, se caerá en una suerte de resistencia en cuanto a su posible incorporación a las aulas de Educación básica.

Algunos profesores mencionaron que hay una percepción negativa frente al pensamiento crítico, sobre todo en los cargos administrativos y directivos, se piensa que el pensamiento crítico atenta contra el orden escolar y que los maestros que alientan a sus alumnos a expresarse y defender sus derechos “los están alborotando” tal parece que nos encontramos en una especie de contradicción, pues por una parte la SEP (2011a) propone: “[...] contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI” (pág. 29), pero en la práctica las autoridades frenan y descalifican las prácticas derivadas del pensamiento crítico.

Ahora bien, frente a lo anterior pienso que la contradicción radica en lo que he mencionado previamente, que pensamiento crítico en educación se entiende de dos maneras distintas, una es como habilidad cognitiva y la otra como conciencia emancipadora. Este punto no es menor, pues si el pensamiento crítico se reduce a una competencia, se le quita entonces la fuerza transformativa y en esa medida se nos quita como pueblo la posibilidad de pensar que mejores condiciones de vida son posibles y además se nos quita la posibilidad de acción.

Afortunadamente, algunos docentes enunciaron al pensamiento crítico como “una idea soñadora”, como “esperanza frente a la desesperanza” sumándome a su percepción quiero invitar a los lectores a repensar su práctica educativa y a repensarse como intelectuales transformadores a favor de mejores condiciones de vida para nuestra sociedad.

En cuanto al *Propósito* con el que los docentes identifican al pensamiento crítico, mencionaron principalmente que lo perciben como una herramienta que ayuda a los alumnos a analizar reflexivamente la información del entorno, sobre todo la que es presentada por los medios de comunicación. Analizar y discernir la información que proviene del exterior no es menor, los profesores expresaron que “el sistema está hecho para que los niños no piensen” y que “al gobierno le conviene que no pensemos” éstas afirmaciones me hacen comprender la preocupación docente por el hecho de que los alumnos de Educación básica sean capaces de reflexionar y tener un criterio crítico que les posibilite tener una visión más completa sobre lo que pasa en el orden social, por eso también repetían “que conozca más allá de lo que el maestro les da”, pues en la medida en que puedan desarrollar una conciencia crítica podrán identificar y valorar mejor lo

que sucede en el día a día y en esa medida tendrán más elementos para decidir de manera individual y colectiva sobre lo que nos lleve a una mejor calidad de vida.

Los profesores también expresaron que vinculan al pensamiento crítico con el acto de identificar injusticias y defender los derechos en el espacio escolar en tanto alumnos, pero también en tanto ciudadanos. Aquí están presentes dos dimensiones, el identificar atiende a la dimensión intelectual, es decir a una dimensión situada en el plano de la abstracción, mientras que la defensa se sitúa en la dimensión práctica, de tal suerte que lo ideal para el pensamiento crítico como conciencia emancipadora es que vayan de la mano pensamiento y acción.

Uno de los comentarios que más me resultaron determinantes para comprender la práctica educativa, fue el de una profesora quien comentó que “el sistema está hecho para que no piensen los niños”, esto me hace pensar que si no se aboga desde el interior de las aulas por una educación crítica y reflexiva, se generará un círculo vicioso de ignorancia que cada vez será más difícil de identificar y en esa medida modificar.

Con respecto a la *Práctica* que despliegan los docentes hoy en día, puede percibirse a través de su relato, una desvalorización de su papel en la sociedad, así como un clima cargado de normativa que limita su acción educativa. Considero con carácter de urgente en pensar estrategias para que los docentes sean tomados en cuenta en su proceso formativo, en la elaboración de planes y programas de estudio y en las observaciones que realizan sobre la experiencia escolar en su día a día. Para que en ésta medida comprendan mejor el impacto que ellos tienen como intelectuales transformadores en pro de una educación orientada hacia la formación crítica de los alumnos.

Los docentes perciben que tienen que enfrentarse a una sociedad manipulable y apática, saturada de medios de comunicación, que dificulta su práctica educativa, sobre todo por la falta de apoyo de la familia. Por eso reitero que en tanto, no se valore al docente como un profesional y se le considere como el único responsable del proceso educativo, será difícil establecer una educación crítica que propicie un cambio social.

Además de todos los obstáculos mencionados en los párrafos anteriores, los docentes también se ven inmersos en un marco de acción limitado, pues las políticas educativas de hoy en día apuntan a un docente como mero reproductor de contenidos que sólo buscan perpetuar el orden neoliberal. De tal suerte, que con un marco de acción tan restringido y condicionante además de la “excesiva carga administrativa” como lo

han manifestado, difícilmente se les permitirá orientar su práctica como ellos decidan, ni mucho menos orientada hacia la promoción del pensamiento crítico.

Ahora bien, además de las limitantes legales y administrativas a las que se ven sometidos los profesores existen otros elementos que influyen en una práctica que se oriente al desarrollo del pensamiento crítico. Me refiero, por una parte a su propia trayectoria escolar en Educación básica y en su formación docente dentro de las escuelas normales y/o universitarias, ya que como he mencionado con anterioridad la educación previa influye en gran medida en la práctica que se desarrolla en el aula, aunque no es una constante ni una determinante, pero como muchos maestros han reflexionado durante las entrevistas, si la formación fue tradicionalista es probable que la práctica también lo sea, a menos claro que se atravesase por un proceso reflexivo que de pie a modificar la propia práctica.

El análisis sobre las *Condiciones actuales* bajo las cuales se realiza la práctica docente, son valiosas en la medida en que ofrecen al campo de la investigación educativa, un aporte a grandes rasgos sobre cómo se desarrolla la práctica en secundaria y en esa medida se puedan determinar líneas de acción a seguir para que el desarrollo del pensamiento crítico sea *posible*.

A partir de lo que los profesores han compartido en las entrevistas se puede observar que la práctica docente de hoy en día se desarrolla bajo un clima de indiferencia y apatía. Los maestros expresaron que perciben a sus alumnos enajenados por el uso excesivo del televisor y videojuegos, así como el uso de la red social Facebook y el servicio de mensajería instantáneo What's app. Lo que piensan que da lugar a una sociedad apática, conformista, egoísta e indiferente.

El punto anterior no es menor, ya que también expresaron que detectan en sus alumnos desinterés y distanciamiento frente a los problemas sociales de nuestro país, pues comentaron que los jóvenes manifiestan que expresar sus ideas puede resultar peligroso, pues han observado que algunos de los jóvenes mexicanos que lo hacen terminan desaparecidos.

Por otra parte, otra de las condiciones poco favorables frente a la que se encuentra la práctica docente hoy en día, es el desinterés de los padres en la educación de sus hijos, tal parece que consideran que los docentes y el espacio escolar es el único responsable de la formación de los niños y jóvenes, esto ha traído como consecuencia, según lo mencionan los docentes, la falta de apoyo y seguimiento por parte de la familia.

Las Condiciones de posibilidad pueden llevarse a cabo en tanto las condiciones actuales sean analizadas en vías de mejorarlas y además las autoridades, los padres de familia y los docentes tengan la intensión de hacerlo. Los profesores comentaron que se requieren mejorar las condiciones salariales así como la valorización de su trabajo. De igual manera, ellos reflexionaron en que requieren de una preparación alejada de prácticas tradicionalistas, así como de una preparación específica en cuanto al pensamiento crítico.

También mencionaron que es fundamental que el espacio escolar y social no sea represivo frente a la expresión de ideas e ideales. Finalmente, uno de los puntos más relevante abordado por los profesores fue el de reconocer a las aulas como espacio de transformación social, este posicionamiento desde la filosofía y la pedagogía crítica es el motor que puede dinamizar a la sociedad en miras de una mejor calidad de vida, para ello también es preciso que el docente se reconozca como un intelectual transformador capaz de incidir en el espacio social partiendo del espacio escolar.

A partir de las conclusiones derivadas de las conversaciones con los docentes puedo decir que la presente investigación es a su vez un diagnóstico que puede orientar a futuros investigadores y educadores a que se interesen por el desarrollo del pensamiento crítico como consciencia transformadora, en educación básica.

En relación con las aportaciones compartidas por los docentes, considero que el pensamiento crítico podría plantearse en el currículo de educación básica como un eje transversal es decir, siguiendo la percepción de los maestros, se podría procurar que todas las asignaturas se abordarán en pro de su desarrollo. Ello implicaría en un primer momento, replantear la creencia sobre la exclusividad o cercanía que puede guardar con un campo del saber en específico, además de replantearse los ejes y objetivos de la Reforma educativa actual. En ésta medida, el pensamiento crítico implicaría una forma de aprender y pensar y no sólo quedaría reducida a una competencia como señala la SEP.

Quisiera terminar la reflexión con la frase de una profesora, “tengo esperanza frente a la desesperanza” de que nuestros niños y jóvenes sean educados bajo un sentido crítico que posibilite un mejor desarrollo de su humanidad, de lo contrario estaremos condenados como pueblo mexicano, a la deplorable condición social y humana en la que nos encontramos hoy en día, frente a la cual la educación ha dado mediano tratamiento para que no se siga perpetuando.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata.
- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid, Trotta.
- Ballesteros, L. Arturo (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México, UPN.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona, Hora S.A.
- Boisvert, Jacques (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México, Fondo de cultura económica.
- Bordieu, Pierre et Al. (1986). Introducción: epistemología y metodología y La falsa neutralidad de las técnicas: objeto construido o artefacto. En: *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.
- Bórquez. B. Rodolfo (2006). *Pedagogía crítica*. México, Trillas.
- Comte, Augusto (2002). *Curso de filosofía positiva*. Barcelona, Folio.
- Corazón, González Rafael (2004). *Kant y la ilustración*. Madrid, Ediciones RIALP.
- Ducoing, Lilly Patricia (2011). *Pensamiento crítico en educación*. México, IISUE/ AFIRSE.
- Foucault, Michel (1984). *Historia de la sexualidad. Vol. II*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Glazman, Raquel (2009). Educación y conformación de una capacidad crítica, en Alicia de Alba. En: *¿Qué dice la investigación educativa?*, México, UNAM-IISUE.
- Glazman, Raquel (2010). Capacidad crítica en el posgrado, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.) En: *En el camino a la titulación. Trazos, tesis y tramos*. México, CONACYT, UNAM-Posgrado Pedagogía, Díaz de Santos.
- García, J. Eduardo, Gil F. Javier, Rodríguez G. Gregorio (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Aljibe.
- García, R. Wilbert Humberto (2014). *Evaluación de pensamiento crítico y pensamiento creativo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García, R. Ximena (2012). *La filosofía para niños de Mathew Lipman como programa para desarrollar la imaginación, la indagación y el diálogo como habilidades del pensamiento crítico*. (Tesina). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- García, Z. Lorena Beatríz (2008). *Análisis de un modelo de docencia y su instrumentación para fomentar una lectura crítica en los alumnos de pedagogía de la asignatura de*

- pensamiento pedagógico*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI-UNAM.
- Gómez, M. Silvia Patricia et Al. (2004). *Los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la generación 1999-2003: ¿Han desarrollado un pensamiento crítico?*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Hobsbawm, Eric (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Crítica.
- Hoyos, M. Ángel. C (1997). *Pedagogía de la modernidad* en (Hoyos M. Ángel. C. Coord.) *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*. México. UNAM, CESU, P y V.
- Kant, Emmanuel (2008). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* Argentina, Editorial Caronte.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in education*. Second edition. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la torre.
- Lipman, M., Sharp A. M., y Oscanya, F. S (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, Ed. de la Torre.
- Magallón C. Renia Yahel (2014). *El pensamiento crítico como alternativa para contrarrestar las implicaciones sociales que genera el narcotráfico en el marco del modelo de producción capitalista vigente: fundamentación desde la pedagogía crítica*. (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Martínez, S. Selene (2011). *Pensamiento crítico y aprendizaje significativo de la historia en 3ro de secundaria: una propuesta pedagógica*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mclaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Paidós.
- Mora, C. Mayra Guadalupe (2011). *La familia y el consumo crítico de la televisión*. (Tesina). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Morales, Meza Cristina (2004). *Propuesta de un sistema de clases de ciencias naturales, para el uso de la enseñanza problemática en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela primaria del medio rural de la región de Tuxtepec, Oaxaca*. (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, México.

- Nava, Ochoa Gloria (2004). *Estrategias para fomentar la lectura infantil como un medio que logre potenciar su espíritu crítico y reflexivo en los alumnos de 2º grado de educación primaria: una estrategia alternativa*. (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Orozco, Bertha y Pontón Claudia Beatriz (2013). *Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011*. México, ANUIES, COMIE.
- Ordaz, Solorza Alejandro (2004). *La lectura en la escuela secundaria y el desarrollo del pensamiento crítico*. (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Pereda, Carlos (2005). *Pensamiento crítico versus razón arrogante*. Theoría. Revista del colegio de filosofía. Núm. 16-17. Pp. 11-27.
- Pontón, Claudia Beatriz (2013). *Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011*. México, ANUIES, COMIE. Pág. 129.
- Ramírez, B. Raquel (2009). *El diálogo como competencia comunicativa para promover el pensamiento crítico en alumnos de la preparatoria oficial no. 22*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rodríguez, B. Alicia Elena (2005). *El aprendizaje cooperativo para desarrollar el pensamiento crítico en alumnos de tercer grado de educación primaria*. (Tesina). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Sátiro, Angélica (2009). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro.
- SEP (2011). *Curso básico de formación continua: Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México. SEP.
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México. SEP.
- Solís-Bello, Ortiz Noemí Lilia (2010). *Algunos aspectos filosóficos y políticos en Paulo Freire*. Tesis de Maestría en Humanidades, UAM-Iztapalapa, México.
- Taylor, S. J y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Buenos Aires, Paidós.
- Valadez, Díaz, Dinora (2014). *Habilidades de pensamiento crítico y razonamiento clínico, en alumnos novatos y avanzados de la licenciatura en enfermería y obstetricia*. (Tesis). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Valdovinos, R. César José (2012). *La formación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción*. (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Valencia, P. Sarai Elizabeth (2012). *La formación profesional del pedagogo de la UPN Ajusco: hacia la búsqueda del pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos de la tercera fase de formación, generación 2008-2012*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Villamar, Chulin Zully Mallely (2014). *El desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de tercer grado de educación primaria*. (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Verdín, R. Lorena (2005). *El desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de cuarto grado de educación básica*. (Tesina). Universidad Pedagógica Nacional, México.

### Referencias electrónicas

Díaz Barriga, Frida (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6 (13).

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>

Fëdorov, Andrei (2006). *Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad*. Innovación Educativa, 6(Enero- Abril). 62-72.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420843006>

Flores, D. Reina I. (2010). *El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación*. Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires.

Recuperado de

[http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2353\\_Flores.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2353_Flores.pdf)

Grupo Editorial Norma (2008) . *Los orígenes del pensamiento crítico, su situación actual en el mundo y ventajas que ofrece*. El Educador. La Revista de Educación. Año 4, núm. 16.

Recuperado de

<http://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>

Horkheimer, Max (1931). *Gesammelte Schriften, La situación actual de la filosofía social y las tareas de un Instituto de investigación social*. Edición de Alfred Schmidt y Guzelin Schmid Noerr, Tomo 3, Schriften 1931-1936 , editado por Alfred Schmidt, S. Fischer, Frankfurt am Main1988, pp. 20-35. Traducción Luis Ignacio García.

Recuperado de

[https://www.academia.edu/7164956/Max\\_Horkheimer\\_-\\_La\\_situación\\_actual\\_de\\_la\\_filosof%C3%ADa\\_social\\_y\\_las\\_tareas\\_de\\_un\\_instituto\\_d](https://www.academia.edu/7164956/Max_Horkheimer_-_La_situación_actual_de_la_filosof%C3%ADa_social_y_las_tareas_de_un_instituto_d)

López, Gabriela A. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación. Año 37 Enero/Diciembre. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60.

Recuperado de [http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistadi/3\\_22\\_2012.pdf](http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistadi/3_22_2012.pdf)

Miranda, J. Christian (2003). *El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 39-54.

Recuperado de

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100003&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-07052003000100003.

Monarca, Héctor (2013). *Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV, pp 53-62.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299126789004>

OCDE (2011). *Estudios económicos de la OCDE: México*. OECD Publishing.

Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264115934-es>

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. París. OCDE

Recuperado de

[http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)

Heredia, Escorza y Olivares Olivares, S. L. (2012). *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17, pp. 759-778.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127004>

Paul, Richard (1992). *Critical thinking: basic questions and answers* en Paul Richard en How to prepare students for a rapidly changing world.

Recuperado de

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Ramírez, José, A. (1992). *El pensamiento crítico, un nuevo paradigma educativo*. *Revista CONAFE. Educación y cultura*. Núm. 6 Abril-junio, pp. 10-17. México

Ríos, Saavedra Teresa (2005) *La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa*.  
Revista Enfoques Educativos 7 (1), pp. 51-66. Chile.

Recuperado de

[www.Facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios\\_N7\\_2005.p](http://www.Facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.p)

Salmerón, Castro Ana María. (2007). Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico: Hugo Casanova y Claudio Lozano (coord.) México, IISUE-UNAM/Universidad de Barcelona, 2007. *Perfiles educativos*, 29(118), 106-108.

Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000400008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400008&lng=es&tlng=es).

SEP (2015). *Dimensiones del perfil docente* [imagen] en Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (pág. 14). México, SEP.

Recuperado de

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros\\_indicadores/PERFILES\\_INGRESO\\_FEBRERO%202015.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf)

SEP (2012). *Transformación de la práctica docente. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012*. México, SEP.

Recuperado de <http://zonaescolar14primarias.blogspot.mx/2012/07/curso-basico-2012-2013-transformacion.html>

Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París. Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>