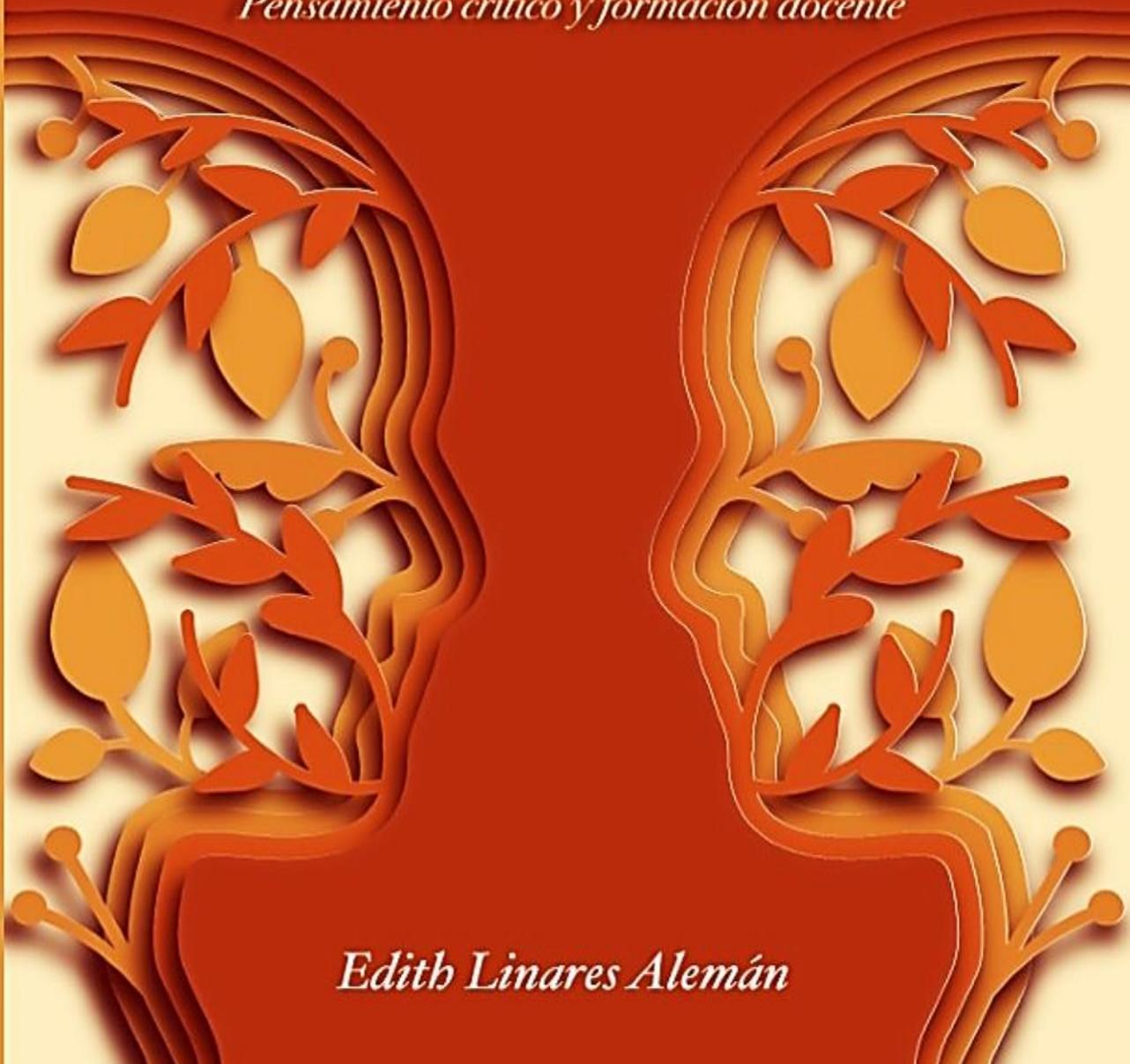


PROYECTOS CRÍTICOS INTERDISCIPLINARIOS

Pensamiento crítico y formación docente



Edith Linares Alemán

PROYECTOS CRÍTICOS INTERDISCIPLINARIOS

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN
DOCENTE



EDITH LINARES ALEMÁN

PROYECTOS CRÍTICOS INTERDISCIPLINARIOS

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN
DOCENTE

PROYECTOS CRÍTICOS INTERDISCIPLINARIOS.

Pensamiento crítico y formación docente

1ª Edición.

Enero 2023

D. R. © Editorial Aldea Global

ISBN: 978-607-8769-17-9

Impreso y hecho en México

Diseño de la portada: Noé Alejandro Reyes Linares

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio bajo las sanciones establecidas por ley, salvo por la autorización escrita de los editores/o autor. Las características de composición, diseño, formato, son propiedad de la editorial.

INDICE

PRESENTACIÓN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	23

PARTE I

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN DOCENTE

1.1	Pensamiento crítico.....	31
1.1.1	Una aproximación al significado de pensamiento crítico.....	31
1.1.2	Antecedentes.....	35
1.1.3	El pensamiento crítico, hoy.....	43
	➤ El pensamiento crítico en los planteamientos de Foucault y Bourdieu...44	
	➤ El pensamiento crítico en Latinoamérica.....	49
1.2	Formación docente.....	63
1.2.1	Significando la formación docente.....	63
1.2.2	Tendencias en la formación docente.....	69
1.2.3	La tendencia crítica en la formación de docentes.....	79
	➤ Principales influencias.....	79
	➤ Pedagogía crítica y formación docente.....	88
	➤ Educación popular y formación docente.....	91
1.3	Pensamiento crítico desde las escuelas normales.....	94
1.3.1	Pensamiento crítico en la formación docente.....	96
	➤ Nociones relacionadas con el pensamiento crítico.....	96
	➤ Alcances de los planes de estudio.....	104
	➤ Sugerencias para el desarrollo del pensamiento crítico.....	108

PARTE II
PROYECTOS CRÍTICOS INTERDISCIPLINARIOS

2.1	Hacia la construcción de PCI. Bases teórico – metodológicas.....	113
2.1.1	Premisas básicas.....	113
➤	El pensamiento crítico como pensamiento incluyente, integral y complejo.....	114
➤	El pensamiento crítico como pensamiento transformador.....	116
➤	El pensamiento crítico como proceso de toma de decisiones.....	119
➤	El pensamiento crítico en la formación docente.....	125
2.1.2	El diseño curricular de corte crítico.....	130
➤	El currículum crítico.....	134
➤	El diseño del currículum crítico	140
➤	La innovación en el diseño curricular crítico.....	148
2.2	Hacia la construcción de PCI. Componentes.....	160
2.2.1	Caracterización de los componentes.....	162
➤	C.1 La base para el diseño. El campo de posibilidades.....	164
➤	C.2 Los principios orientadores.....	167
➤	C.3 La selección del contenido y los materiales	171
➤	C.4 La interdisciplinariedad. Organización y desarrollo del contenido..	175
➤	C.5 La comunidad crítica de formación docente.....	181
➤	C.6 La planificación estratégica. Fases de desarrollo	189
	CONCLUSIONES.....	201
	REFERENCIAS.....	209
	NOTA SOBRE LA AUTORA	223

INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1 Sobre la noción de Crítico.....	97
Figura 2 Características de las personas con pensamiento crítico	98
Figura 3 Condicionantes del pensamiento crítico	100
Figura 4 Noción sobre lenguaje.....	101
Figura 5 El lenguaje y su relación con el pensamiento	102
Figura 6 Ámbitos de incidencia del P. Crítico en la formación de docentes.....	103
Figura 7 Elementos relacionados con el Plan 84	104
Figura 8 Alcances del Plan 84 en materia de pensamiento crítico	105
Figura 9 Alcances del Plan 99 sobre pensamiento crítico	107
Figura 10 Sugerecias para el desarrollo del pensamiento crítico.....	109
Figura 11 Componentes de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios	163
Figura 12 Componentes de la comunidad crítica	186
Figura 13 Fases de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios	191
Tabla 1 Perspectivas en la formación docente.....	74
Tabla 2 Ejes de que partió el análisis.....	95
Tabla 3 Teoría de los intereses cognitivos y su relación con el diseño curricular.	131
Tabla 4 Conceptos de currículum desde diferentes perspectivas.....	133
Tabla 5 Parámetros para el diseño y evaluación del currículum crítico	146
Tabla 6 Diferencias entre interdisciplinariedad científica y escolar.	178
Tabla 7 Ejemplo de planificación de un Proyecto Crítico Interdisciplinario.....	194

PRESENTACIÓN

En México, hasta hoy en día, la formación inicial de profesores para educación básica: preescolar, primaria y secundaria, se oferta en tres tipos de instituciones: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), y las escuelas normales. De entre ellas, las escuelas normales se destacan en este campo por ser las instituciones con mayor trascendencia histórica, cuyo origen se remonta, en el territorio nacional, a principios del S. XIX, en el marco de las denominadas Escuelas Lancasterianas (Curiel, 1997)¹.

A partir de ese momento y hasta ahora, los planes de estudio para la formación de profesores han sufrido transformaciones en función de las condiciones económicas, políticas, socioculturales e ideológicas del contexto, sin embargo, es en las últimas reformas, y en particular desde la de 1984, donde se puede identificar, de manera más explícita, el fortalecimiento de lo crítico como parte de las características de los docentes de educación básica.

En efecto, a partir de la reforma de 1984 a los planes y programas de estudio para la formación de docentes de los niveles de preescolar y primaria, y de la adecuación de éstos en 1985 para los docentes de educación especial y secundaria, con los cuales la formación de profesores se elevó al nivel de licenciatura teniendo como antecedente estudios de bachillerato, la aspiración de fortalecer el pensamiento crítico se concretó en los propósitos que se

¹ De acuerdo con Curiel (1997), a raíz de las difíciles condiciones políticas y económicas de México cuando en 1821 se acababa de lograr la independencia, la tarea referente a la atención de la educación elemental se dejó en manos de la iniciativa privada, por eso en 1822 se fundó la Compañía Lancasteriana de origen inglés que cubrió las necesidades educativas del país durante la mayor parte del siglo XIX, incluida la formación de profesores a través de la capacitación de monitores y la instrucción de jóvenes, en lo que se denominó la Normal Lancasteriana.

expresaban en dichos planes puesto que una de las pretensiones fue precisamente la formación de docentes investigadores sobre la base del desarrollo de una serie de características tales como la reflexión, la crítica, el análisis, etc.

En el plan de estudios 1984 el modelo de profesor que pretendió formarse correspondió a un “nuevo” tipo de educador, con una desarrollada cultura científica y general, con una formación humanística específica para la docencia, es decir, se trató de formar un profesor con dominio de las técnicas didácticas y dotado de conocimientos de psicología educativa y capacitado para el desarrollo de la investigación educativa. El ideal de profesor fue el de un sujeto reflexivo, creativo, innovador; honrado y responsable con habilidades para observar, analizar y criticar, con actitudes para trabajar coordinadamente en proyectos que requieren del esfuerzo colectivo, con capacidad, compromiso social y autoevaluación personal y grupal; dotado de una profunda convicción nacionalista; promotor de la democracia y de la solidaridad humana y agente de cambio en la sociedad (Chacón, 2000, p. 7).

En el plan 84 el último grado de la formación inicial docente se dedicaba en buena medida a la revisión de procedimientos de investigación que derivaban en un documento recepcional que expresaba un nivel de desarrollo sobre las características antes mencionadas: reflexión, creatividad, innovación, análisis, crítica, etc.

Sin embargo, los resultados del mencionado plan no fueron lo suficientemente satisfactorios en lo que concierne a varios aspectos, entre ellos al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes en formación, pareciera que el haber promulgado el bachillerato como antecedente a los estudios en normales no tuvo el impacto esperado; algunos analistas (Reyes y Zúñiga, 1995) atribuyen estos problemas a situaciones como las que se enuncian:

- El plan significó una ruptura con la cultura normalista que, sentada fuertemente en la didáctica, entró en conflicto con los avances producidos en el campo de la formación de profesores universitarios, fincados más en la investigación, y que fueron los que intentaron

incorporarse, de manera mecánica, con este nuevo plan.

- El plan reprodujo varias de sus limitaciones tradicionales, como la preponderancia de una visión enciclopedista, que convirtió el intento de proporcionar una sólida formación teórica en un torrente de información mal organizada que perdía conexión fácilmente.
- El plan no incorporó dentro de su fundamentación un nuevo concepto de formación inicial y se siguió considerando a las normales como el principal espacio para la formación de los profesores, esto provocó la sobrecarga de materias. La sobrecarga disminuyó la posibilidad de profundizar en cada uno de los cursos por la sobreabundancia de contenidos.

Las situaciones planteadas obstaculizaron en gran medida el desarrollo de un pensamiento crítico en los profesores puesto que no hubo un entendimiento cabal de lo que se pretendía, la sobrecarga de contenidos y materias tratados bajo un enfoque tradicionalista y mecánico-enciclopedista dejó muy poco margen para un pensamiento reflexivo, crítico y analítico en los futuros profesores.

Para Rosas (2000), con el plan 84 se consolidó, en términos del discurso, la imagen del maestro como profesionista, no obstante, señala la autora, este concepto implica una formación científica, una preparación especializada, estar en condiciones de tomar decisiones, ser autónomos, compartir un código ético, etc. “El debate en torno a esta imagen se ha dado porque, quienes han analizado la formación que se les imparte a los maestros, encuentran que ésta no cumple con las características mencionadas, entre otras razones, porque la profesión tiene la característica de ser una profesión de Estado” (p. 3)².

Siguiendo a esta autora, la imagen del maestro profesionista, con las implicaciones que esto tiene en el desarrollo del pensamiento crítico, y que hace evidentes cuando caracteriza el concepto de formación científica,

² En esta cita, Rosas retoma el término “una profesión de Estado” de Arnaut, 1996.

permanecen todavía en el imaginario colectivo sobre el maestro.

Para finales de los 90s, se reforman nuevamente el plan y programas de estudio para la formación de licenciados en educación, en 1997 para la licenciatura en educación primaria, y en 1999 para las licenciaturas en educación preescolar y secundaria.

El nuevo plan manifiesta un enfoque de formación por competencias agrupadas en cinco campos que en conjunto conforman los rasgos del perfil de egreso de los licenciados en educación. Como puede observarse enseguida, en cada uno de estos campos aparece la presencia del elemento crítico:

Del campo de “Habilidades intelectuales específicas” se desprende una competencia que es especialmente relevante para este análisis: “Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica; curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa” (SEP, 2005, p. 10).

Cabe hacer notar que aun cuando las cualidades que se mencionan en esta competencia son genéricas en tanto se pueden desarrollar en diferentes ámbitos de la vida de los profesores, en el contexto de este campo de competencias la crítica se centra sobre todo en el hacer profesional docente en relación con el hacer de los estudiantes, es decir, se circunscribe al análisis de situaciones de enseñanza- aprendizaje dentro del aula.

En el campo “Capacidad de Percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” se plantean competencias relacionadas con el aprecio a la diversidad regional, valoración de la función educativa de la familia, fomento de la solidaridad, reconocimiento de problemáticas comunales y promoción del uso racional de los recursos. Cada una de estas competencias mantiene una vinculación estrecha con el pensamiento crítico, puesto que promueven características implicadas en ello, tales como el aprecio, la valoración, el reconocimiento y el uso racional de los elementos

del contexto inmediato de las escuelas.

En “Identidad profesional y ética” nuevamente se puede detectar el elemento crítico en términos del reconocimiento del impacto de su trabajo en la sociedad, el conocimiento de los problemas de su entorno educativo, la valoración del trabajo en equipo y el reconocimiento de “la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad” (SEP, 2005, p. 12).

Los campos restantes están directamente relacionados con el dominio de contenidos y competencias didácticas, sin embargo, permea en ellos el elemento crítico en tanto que se manejan estas competencias con miras a visualizar la complejidad de los contenidos y la vinculación de éstos y los propósitos educativos con los de los otros niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), además de la flexibilidad en la aplicación de estrategias para el trabajo en los grupos y los procesos de evaluación.

Si bien es cierto que el planteamiento crítico se encuentra presente en el plan de estudios 97-99, también es verdad que la mayoría de las competencias se dirigen al fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentalmente didácticas. Como bien apunta Rosas (2000), con este plan “se rechazó el concepto del maestro que investiga sobre su práctica y se dio énfasis a la tarea del maestro de enseñar y para eso se le debe preparar” (p. 4).

Lo anterior ha tenido consecuencias importantes en el desarrollo del pensamiento crítico de los profesores puesto que la mayoría de las asignaturas que se trabajan en el marco de estos planes ponen el énfasis en la enseñanza de procedimientos didácticos para la atención a los alumnos, así como en el uso de las nuevas tecnologías como medio para facilitar el aprendizaje. Cabe aclarar que desde el posicionamiento que se maneja en este libro se entiende la didáctica no ajena a lo crítico, especialmente cuando subyace en ella un cuestionamiento permanente sobre las formas de enseñanza y sus consecuencias, pero se comprende también que de ninguna manera el pensamiento crítico se agota en las reflexiones que puedan hacerse sólo en

este ámbito.

En las reformas de los años 2012 y 2018 a los planes de estudio de los licenciados en educación se recupera nuevamente un enfoque basado en competencias, en estos casos, genéricas y profesionales.

De acuerdo con el Plan 2012, implementado únicamente en las licenciaturas preescolar y primaria, incluyendo la modalidad intercultural bilingüe, “Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto”; por su parte “Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (DGESuM, Plan de Estudios 2012)

Sólo como ejemplo que muestra literalmente el elemento crítico que subyace en el conjunto de las competencias de este plan, se recuperan las siguientes: usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y toma de decisiones (abstracción, análisis y síntesis; comprensión lectora; distinción de hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones; aplicación del conocimiento para transformar la práctica), aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar (DGESuM, Plan de Estudios 2012).

En el Plan 2018 se recuperan las competencias genéricas y profesionales del 2012 y se incorporan las competencias disciplinares que ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir un docente para tratar los contenidos del currículo, los conocimientos de frontera, así como los avances de la disciplina y su didáctica (DEGESuM, Plan de Estudios 2018), en ellas se vuelve a encontrar el elemento crítico como un eje fundamental en la formación inicial de

profesores para educación básica, en este caso incluida ya la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria en sus diferentes especialidades, Telesecundaria, Educación Física e Inclusión Educativa.

La formación de profesores desde un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. Se considera relevante que el futuro profesor desarrolle gradualmente sus capacidades y desempeños para solucionar problemas a partir de un análisis crítico y creativo de la situación (Diario Oficial de la Federación, 2018, p. 62/84).

Con el análisis anterior queda claro que a lo largo de las últimas reformas, en particular desde la del 84, se ha tratado de dar prioridad a características relacionadas con la formación crítica de los profesores, y si bien para algunos estudiosos del tema estas características no han logrado desarrollarse suficientemente, la aspiración de formar profesores con un pensamiento crítico es una tarea irrenunciable en toda sociedad, especialmente si ésta se encuentra plagada de tantos y variados problemas de diferentes órdenes que es necesario comprender y enfrentar.

En México, baste con revisar algunos de los datos más recientes relacionados con niveles de pobreza y marginación social³, los desafortunados eventos de violencia y corrupción que a diario se suscitan en diferentes puntos del país (de entre tantos quizá el más doloroso en nuestro contexto normalista, la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal De Ayotzinapa, Guerrero en el 2014), los niveles de deserción, reprobación y cobertura en las escuelas⁴, entre muchos datos más, para darnos cuenta que es imperativo el

³ La pobreza en México aumentó en dos millones de personas entre 2012 y 2014, al pasar de 53.3 millones de personas (45.5 por ciento) a 55.3 millones de personas (46.2 por ciento), CONEVAL, El País. https://elpais.com/internacional/2015/07/23/actualidad/1437672835_183260.html

⁴ De acuerdo con Sara Quiroz Cuenca y María del Carmen Salgado Vega (2015), en nuestro país “la cobertura en educación básica alcanza un 85.6% y el 14.4% en media superior” (p. 2). *La cobertura del sistema educativo en México 2012 -2014*. 20°. Encuentro Nacional sobre

desarrollo de una perspectiva crítica de lo que está sucediendo, no sólo en el ámbito educativo, sino en la sociedad en general (Roitman, 2017; Casas, 2010)⁵.

Cabe aclarar que desde los planteamientos que se hacen en este libro se entiende que no es sólo la escuela la única responsable de contribuir con el desarrollo de un pensamiento de este tipo, sin embargo, existe el convencimiento de que, tal como lo ha planteado Freire (2005, 2011), Zemelman (1987, 2011, 2012), Lipman (1997) y Ducoing (1996, 2010, 2011), entre muchos otros, la educación, y específicamente los profesores, son elementos clave en el desarrollo de la criticidad de los pueblos.

Desarrollar la conciencia crítica para Freire (2011) implica una ardua labor educativa por parte de los profesores, pues son ellos quienes tienen el poder de ayudar a la sociedad a transitar de una conciencia ingenua basada en el misticismo y el fanatismo, a una conciencia crítica apoyada en la razón y el amor al otro.

Los docentes no pueden ni deben quedarse al margen de las decisiones importantes que día a día se requieren en el país, la vinculación directa que se tiene con los niños y los jóvenes los obliga a estar preparados para enfrentar los problemas y participar en las soluciones; para ello es necesario contar con las herramientas que los coloquen en la posibilidad de hacerlo, entre ellas el pensamiento crítico, un pensamiento que, apunta Zemelman (2011), tiene que

Desarrollo Regional en México. Cuernavaca, Morelos, del 17 al 20 de noviembre de 2015. AMECIDER-CRIM-UNAM.

⁵ Marcos Roitman Rosenmann (2017) plantea la necesidad de combatir la domesticación del pensamiento, recuperando la necesidad de pensar críticamente, de modo que a partir de esto estemos en condiciones de no aceptar la injusticia, el hambre, la esclavitud, el tráfico humano, la desigualdad, menos aún justificar guerras y levantar muros fronterizos. La Jornada, 25 de junio de 2017. <http://www.jornada.unam.mx/2017/06/25/opinion/016a2pol>

En el prólogo de *Pensamiento crítico, organización y cambio social* (2010), Aldo Casas manifiesta que el verdadero pensamiento crítico debe dar pruebas de su capacidad para analizar el mundo social y la manera (alienada) en la que los seres humanos se insertan en ellas.

atravesar todos nuestros sentidos y emociones.

En este marco se entiende que las escuelas formadoras de docentes, entre ellas las escuelas normales, tienen una responsabilidad importante en el desarrollo de un pensamiento crítico entre los profesores, que derive en un hacer docente consciente, comprometido y responsable, no sólo consigo mismos, sino con la sociedad en general. El cumplimiento de esta tarea, sin duda, requiere de planteamientos metodológicos claros que coloquen a estas escuelas en la posibilidad real de contribuir con el pensamiento crítico de los futuros docentes de educación básica, uno de los cuales es el que en este libro se propone: los Proyectos Críticos Interdisciplinarios.

Así es, los proyectos que aquí se plantean constituyen una propuesta metodológica que intenta bosquejar un camino a través del cual acceder al pensamiento crítico en el ámbito de la formación de docentes, dicha propuesta es producto de un exhaustivo proceso investigativo en el marco del cual se generó un primer acercamiento teórico que sentó la base sobre la cual se fueron construyendo las ideas que en este libro se presentan.

Este primer planteamiento teórico ya publicado en otro texto (Linares, 2014) refiere a que en el ámbito de la formación de docentes el pensamiento crítico puede entenderse desde dos perspectivas: hegemónica y emergente – crítica. La primera denominada de esta manera porque es la que se manifiesta con mayor fuerza en planes y programas de estudio dirigidos a educación básica y formación inicial de docentes en México; la segunda, llamada así porque es una perspectiva que emerge como una crítica a los significados que se manejan en la perspectiva hegemónica, convirtiéndose de esta manera en una crítica sobre lo crítico.

Desde la perspectiva hegemónica se ubica al pensamiento crítico como una habilidad cognitiva que puede y debe desarrollarse en las aulas con miras a potenciar el logro de los propósitos que los propios programas establecen, en consecuencia, los aportes que se hacen desde esta perspectiva se centran en estrategias y actividades concretas a ser trabajadas con los estudiantes, en la

mayoría de los casos incluidas en el propio desarrollo de los contenidos de las asignaturas que se cursan.

El auge de esta perspectiva sobre pensamiento crítico encuentra sustentos fundamentales en eventos de carácter internacional como el derivado de la “Conferencia Mundial sobre Educación para todos” (Jomtiem, 1990), o de carácter nacional como el Seminario Regional “Estrategias de Acción para la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje” (1992), en el que se destacan como competencias cognoscitivas básicas: aprender a pensar, (solución de problemas, creatividad y metacognición), aprender a aprender, aprender a estudiar, aprender a enseñar, aprender a recuperar el conocimiento y aprender a aplicar lo aprendido (Torres, 1998). Respecto al aprender a pensar, se hace énfasis en que ya no es suficiente un aprendizaje de mantenimiento basado en la adquisición de reglas fijas para hacer frente a situaciones constantes, ahora se precisa un aprendizaje innovador que someta a examen las suposiciones para buscar perspectivas nuevas, esta segunda forma de aprendizaje requiere un desarrollo del aprender a pensar.

Desarrollar las habilidades del pensamiento es hoy – se afirma- más necesario que nunca, en la medida en que se requiere no sólo saber muchas cosas, sino habilidad para aplicar esos conocimientos con eficacia, mucha capacidad de adaptación, aprender rápidamente nuevas técnicas, aplicar conocimientos antiguos de formas nuevas, elegir acertadamente y valorar las alternativas existentes de manera concienzuda a fin de tomar decisiones correctas, desarrollar el espíritu de indagación y razonamiento, discriminar los mensajes y las afirmaciones, sopesar las pruebas, valorar la solidez lógica de las deducciones, discurrir argumentos en contra de hipótesis alternativas, etcétera. En resumen: se requiere más que nunca pensar de un modo crítico (Torres, 1998, p. 72).

La perspectiva hegemónica conlleva una fuerte tendencia psicologista, es decir, parte de supuestos psicológicos que la lleva a centrarse en el pensamiento como una habilidad cognitiva que puede desglosarse en habilidades más particulares que al ser trabajadas de manera separada, en diferentes niveles, dan lugar al desarrollo del propio pensamiento.

Para Priestley (2011), por ejemplo, el pensamiento crítico:

Es la forma como procesamos información. Permite que el alumno [...] aprenda, comprenda, practique y aplique información. El pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema, cuándo se presenta éste y proyectar su solución (p. 15).

En suma, se puede decir que la perspectiva hegemónica sobre pensamiento crítico ha tenido un impacto importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque complementa y fortalece los actuales enfoques educativos oficiales en nuestro país, específicamente el enfoque por competencias en educación básica y en las instituciones formadoras de docentes para este nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria).

A su vez, en la perspectiva emergente del pensamiento subyace una crítica a la concepción que sobre pensamiento crítico se ha manejado en el mundo educativo globalizado que convoca a la sumisión ante las fuerzas del mercado; desde esta segunda perspectiva el pensamiento trasciende su dimensión exclusivamente cognitiva y se inscribe en el marco del pensamiento filosófico y sociopolítico (Ducoing, 2010). Así, el pensamiento crítico es un pensamiento consciente de sí mismo, de sus propios límites; que evalúa, juzga, problematiza e interroga la realidad, y que busca opciones y alternativas abriendo los límites de lo conocido (Zemelman, 1987).

Desde la perspectiva emergente se plantea que la idea de pensamiento crítico se ha tergiversado para adaptarla a los requerimientos de competitividad económica en los diversos países, se dice que hasta hace algunas décadas hablar de enseñar pensamiento crítico hubiera sido hasta subversivo, hoy simplemente implica seguir los lineamientos establecidos, pues cuando se habla de lo crítico se hace desde una postura conservadora y reformista, es por tanto una crítica limitada que no cuestiona los supuestos en los que descansa la crítica misma (Ducoing, 2010).

Sin embargo, como bien lo apunta Orozco (2011), la crítica es una idea que no debe dejarse de lado pues el razonamiento crítico es vigente y necesario para pensar y actuar en las diferentes prácticas, incluyendo la educativa, pero hay que explicitar sus sentidos y su significado.

Desde la postura emergente se reivindican los orígenes del pensamiento crítico en la confluencia de varias tradiciones tanto teórico- disciplinares como epistemológicas, pues su envergadura rebasa cualquier ámbito disciplinar. Se encuentra estrechamente vinculada con la llamada Teoría Crítica y, en consecuencia, asociada con los pensadores alemanes de la primera y segunda generación de la Escuela de Frankfurt, aunque se identifica el aporte de otros teóricos, incluidos los latinoamericanos, Freire entre ellos (Ducoing, 2011).

Desde el campo específico de la docencia, en el marco de esta perspectiva crítica, se habla de que si bien es necesario que los profesores y alumnos desarrollen cualidades como las que se ponderan en la perspectiva hegemónica sobre pensamiento crítico, tales como la observación, el análisis, la curiosidad epistemológica, la reflexión, la crítica y el saber investigar, entre otras, no bastan éstas para acabar con sus limitaciones en cuanto docentes; la necesidad inmediata de éstos se basa en la resolución de necesidades empíricas por medio del uso adecuado de dichas cualidades, por lo tanto

Es necesario comprender y asumir la importancia de la formación de un modo de hacer crítico, que permita la construcción de realidades en las que se desarrollen sujetos capaces de dirigir y edificar sociedades democráticas, en donde todos los sujetos cuenten con los elementos que les ayuden a conformar un pensamiento crítico que les permita construir el mundo que requieren [...]. Entonces, las transformaciones se generan en los microespacios áulicos y éstos se gestan en la práctica docente, cuando se asume un modo de ser y hacer crítico (Chehaybar, 2007, p. 17).

En este mismo sentido se insiste en que si realmente se pretende enseñar a pensar críticamente a los alumnos no basta con hacer que ejerciten sus habilidades, sino que además modifiquen sus actitudes, aunque tampoco basta

con incidir en las actitudes, sino que es indispensable renovar la manera en que se enseña, la función del profesor y el papel de los alumnos, es decir, la pretensión de trabajar el pensamiento crítico desde la escuela implica trastocar su organización y funcionamiento (Harada, 2007).

He aquí la principal justificación de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios que en este libro se proponen: trastocar estructuras y funciones que la falta de movimiento ha dejado anquilosadas a través de los años en las escuelas formadoras de docentes, y que de ninguna manera se corresponden ya con el tipo de docente crítico que se requiere hoy en México y en el mundo, todo esto tomando como punto de referencia la perspectiva emergente -crítica del pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Los proyectos Críticos Interdisciplinarios constituyen una propuesta metodológica que pone en el centro el pensamiento crítico en el ámbito de la formación de docentes. Dicha propuesta plantea partir de la integración de los contenidos de las materias escolares, tomando como marco estratégico las comunidades críticas, en las que subyace el diálogo y la colaboración entre los involucrados, en un ambiente ético, con miras a un proceso transformador, tanto del propio pensamiento, como de las condiciones profesionales y sociales que los rodean.

El planteamiento metodológico que subyace en estos proyectos fue producto de un exhaustivo proceso de investigación teórica y de campo que implicó la realización de diferentes tareas, de entre ellas, dos que resultaron fundamentales: por una parte, se hizo necesario indagar, en el amplio mundo teórico del pensamiento crítico y la formación docente, aquellos elementos que permitieran establecer un marco suficiente y pertinente desde el cual mirar los Proyectos Críticos Interdisciplinarios que aquí se proponen, y por otra, resultó imperativo caracterizar con claridad sus bases teórico-metodológicas y sus componentes, de modo que se lograra la construcción de una plataforma sólida desde la cual se hace posible pensar en su diseño.

Tomando en consideración los resultados de estas tareas, este libro se ha organizado en dos partes que, en conjunto, pretenden dotar al lector interesado en el tema, de herramientas que lo pongan en la posibilidad de entender, diseñar y desarrollar este tipo de proyectos.

En la primera parte denominada “Pensamiento crítico y formación docente” se inicia con un breve análisis sobre pensamiento crítico partiendo de algunos de los significados más congruentes con la perspectiva emergente que sobre

el tema se ha dejado planteada en la presentación de este libro, así, se recuperan ideas propuestas por diferentes autores que derivan en un primer acercamiento teórico que lleva a entender el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento reflexivo que incorpora el análisis, la interpretación y la problematización, que permite la emisión de juicios y valoraciones que sustentan la toma de decisiones con miras a la transformación: la visualización de utopías y la construcción de las condiciones para lograrlas, de la misma manera, el pensamiento crítico se inscribe en el marco filosófico porque va más allá de lo cognitivo, el sujeto piensa con todo su ser, con todos sus sentidos, el pensamiento crítico emergente es autocrítico y además ético. En la segunda parte del libro este primer constructo se enriquece al integrarlo con los resultados de la investigación de campo.

Para complementar este primer acercamiento al significado de pensamiento crítico y en la intención de escudriñar un poco en sus orígenes, se revisan e incorporan parte de sus antecedentes, integrando en este espacio aportes de importantes pensadores que a lo largo de la historia han abonado a la reflexión sobre el tema, en particular, se destacan figuras como Kant, Marx y parte de los aportes de la Escuela de Frankfurt, sin embargo, va quedando claro en este análisis que, aunque el marxismo y la Teoría Crítica forman parte de las principales fuentes, no es posible entender el pensamiento crítico actual concentrándose sólo en ellas, en razón de esto se hace necesario abrir un apartado en el que se recuperan planteamientos de pensadores que constituyen hoy un referente necesario desde el cual significar el pensamiento crítico actual, empero, entendiendo que es imposible abarcar en un apartado tan corto los aportes actuales sobre este asunto, se alude aquí sólo a una breve muestra de pensadores cuyos planteamientos fueron apareciendo durante la investigación teórica como imprescindibles para reflexionar el pensamiento desde la perspectiva que aquí se maneja: los dos primeros, pensadores que han tenido una influencia primordial en los significados del pensamiento crítico actual, M. Foucault y P. Bourdieu, y otros tantos, figuras altamente representativas en el ámbito del pensamiento crítico latinoamericano, H. Zelman y P. Freire, en conjunto, capaces de proporcionar una pincelada

representativa del amplio mundo reflexivo que existe hoy sobre este tema.

Una vez revisados planteamientos fundamentales sobre pensamiento crítico se presenta ahora un estudio teórico sobre formación docente, en él se parte también de un acercamiento a su significado reflexionando ideas de diferentes autores que poco a poco llevan a entender la formación docente como un proceso integral que implica la apropiación crítica de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional, a su vez, se reconoce este proceso como complejo e inscrito en un contexto que requiere el reconocimiento y comprensión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, etc. que posibiliten prácticas educativas transformadoras.

Ya atendida la configuración del significado, se analizan ahora las tendencias formativas en este ámbito destacando de entre ellas la perspectiva crítica que necesariamente integra la visión de la Pedagogía Crítica, y por la cercanía a nuestro contexto Latinoamericano, la de la Educación Popular. En el marco de las tendencias críticas en la formación docente se reflexionan planteamientos de teóricos como H. Giroux, M. Apple y P. McLaren, en particular, se reflexionan de ellos las ideas que permiten comprender la formación docente desde la perspectiva crítica y su relación con el pensamiento. Desde la Educación Popular se alude nuevamente a P. Freire, pero ahora vinculado con otros pensadores que han contribuido con esta perspectiva en las últimas décadas, Oscar Jara, por ejemplo.

Para complementar el análisis teórico y en aras de construir una perspectiva teórico – experiencial sobre el tema, en el último epígrafe de esta primera parte se presenta, también de manera breve y concisa, el resultado de una investigación de campo realizada en escuelas normales en torno a las concepciones relacionadas con pensamiento crítico y formación docente que se han logrado construir a partir de la experiencia práctica. En este espacio se presentan y analizan nociones como concepto de crítico, de lenguaje, características de las personas con pensamiento crítico, condicionantes y repercusiones de este tipo de pensamiento; se integra también un análisis sobre

los alcances que sobre el tema se tuvieron con los planes de estudio 84 y 99 y se aterriza en el rescate de sugerencias que quienes viven los procesos formativos día a día hacen para su fortalecimiento y desarrollo.

En suma, esta primera parte constituye básicamente un ensayo teórico sobre pensamiento crítico y formación docente que resulta imprescindible para establecer un marco sólido desde el cual entender los proyectos que constituyen la propuesta central de este texto.

En la segunda parte de este libro se abordan ya los elementos directamente relacionados con los Proyectos Críticos Interdisciplinarios. En este caso, el análisis de estos elementos se organiza en dos grandes espacios: en el primero se describen sus bases teórico – metodológicas y en el segundo sus componentes.

Respecto a las bases teórico - metodológicas, se abre este apartado con una serie de premisas básicas sobre pensamiento crítico y formación docente producto de la integración del análisis teórico y experiencial presentado en la primera parte del libro, así, se entiende el pensamiento crítico como un pensamiento incluyente, integral, complejo, transformador y problematizador, que implica una toma constante de decisiones. Cabe decir, la definición de estas premisas toma como base el trabajo de campo y a partir de este se van entretejiendo los referentes teóricos, sin negar en ningún momento la posibilidad de incluir otros que no se habían tocado hasta el momento pero que resultan necesarios en la construcción de esta base teórica.

En este mismo espacio se hace una revisión detallada de la perspectiva curricular desde la que deben construirse estos proyectos, a este respecto se pone sobre la mesa la necesidad de pensarlos desde el currículum crítico, y, en consecuencia, del diseño y la innovación curricular congruente con este enfoque. Para dar contenido a este apartado se profundiza en la noción de currículum crítico considerando planteamientos de teóricos como S. Grundy, S. Kemmis y J. Gimeno Sacristán, se destacan además algunos parámetros del diseño curricular de corte crítico entendiendo que desde esta perspectiva no se

plantean procedimientos rigurosos, más bien se establecen principios a plataformas desde los cuales deben pensarse; para complementar, se revisa con detenimiento la noción de innovación curricular y se asume este concepto como un proceso que busca cambios desde la comprensión de la complejidad de los contextos e implica la recuperación de las ideas pedagógicas y la experiencia de los docentes, en este sentido, la innovación implica una necesidad sentida, producto de la reflexión y participación de las personas involucradas.

Como uno de los aportes centrales de este libro, en el que confluyen las reflexiones hechas hasta el momento, se describen enseguida los componentes de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios, a saber: la base para su diseño, que nos ubica en el análisis de la posibilidad objetiva de desarrollarlos en el ámbito de la formación de docentes; los principios orientadores, que direccionan el sentido del hacer en el marco de lo que aquí se ha planteado; la selección del contenido y los materiales, en el que se enfatiza la necesidad de partir de los intereses de los involucrados; la interdisciplinariedad como estrategia para organizar y desarrollar los contenidos, que constituye la arista base de la integración como elemento fundante de estos proyectos; la comunidad crítica de formación docente en cuyo marco deben trabajarse para atender los imperativos del diálogo y la colaboración; y las grandes fases para su desarrollo: definición del imaginario, diseño e implementación. La caracterización de los componentes se cierra con un ejemplo de la planificación reconstruida de un Proyecto Crítico Interdisciplinario, producto de una experiencia que se tuvo con estudiantes normalistas.

Cabe enfatizar que los componentes que se exponen no son fortuitos puesto que fueron emergiendo a lo largo del proceso reflexivo que se manifiesta en este libro, en particular, derivados tanto del ejercicio que integró la perspectiva teórica y experiencial en torno al pensamiento crítico y la formación docente, como del ejercicio analítico en torno al currículum crítico que sienta las bases metodológicas desde las cuales pensar en el diseño.

Además, se debe dejar claro que los componentes mencionados, en

congruencia con lo revisado sobre el diseño curricular de corte crítico, no se erigen como elementos rígidos o pasos que linealmente lleven a la construcción de los proyectos, más bien se constituyen en una plataforma flexible que sirve de base para encarar la tarea de diseño que conllevan los Proyectos Críticos Interdisciplinarios; la función de estos componentes siempre será orientadora puesto que ninguno de ellos puede controlar totalmente la práctica.

Por último, respecto a estos componentes, cabe mencionar que algunos de ellos han sido ya compartidos en algunos foros de divulgación (Linares, 2019; Linares y otros, 2020), pero en esta ocasión se presentan organizados desde una perspectiva integradora que permite analizar la propuesta en su conjunto.

He aquí la propuesta humilde, que no simple, que se hace desde este libro, derivado de la tesis “Formación inicial de docentes: pensamiento crítico emergente e innovación curricular” elaborada por la autora en el marco del doctorado en Innovación Pedagógica y Curricular ofertado por la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

PARTE I

**PENSAMIENTO CRÍTICO Y
FORMACIÓN DOCENTE**

Abordar la tarea de significar el pensamiento crítico y la formación docente partiendo de una revisión de lo que se ha escrito sobre ello no es fácil, pues la abundancia (y riqueza) teórica que hay sobre estos temas hace que sea prácticamente imposible contener en un breve análisis la información existente, sin embargo, en un trabajo como el que se presenta en este libro, se hace necesario analizar elementos básicos imprescindibles que puedan constituirse en un marco de referencia desde el cual re-elaborar estos significados desde la perspectiva emergente - crítica que aquí se plantea.

Así entendido, lo que en este espacio se presenta es un breve análisis sobre pensamiento crítico partiendo de algunos de sus significados, revisando sus antecedentes y recuperando algunos de los planteamientos actuales imprescindibles para configurar el marco y contenido suficiente y pertinente a la perspectiva que interesa. De la misma manera se reflexiona en torno a la formación docente haciendo un acercamiento a sus significados y analizando las tendencias educativas en este ámbito, destacando de entre ellas la tendencia crítica, que necesariamente integra la visión de la Pedagogía Crítica, y por la cercanía a nuestro contexto, la de la Educación Popular.

Para complementar el análisis teórico y en aras de construir una perspectiva teórico – experiencial sobre el tema, en el último epígrafe de esta primera parte se presenta, también de manera breve y concisa, el resultado de una investigación de campo realizada en escuelas normales en torno a las concepciones relacionadas con pensamiento crítico y formación docente que se han logrado construir a partir de la experiencia práctica.

1.1 Pensamiento crítico

1.1.1 Una aproximación al significado de pensamiento crítico

De acuerdo con Saladino (2012), el término pensamiento es un sustantivo construido a partir del verbo pensar que conlleva una diversidad de significados: facultad intelectual, acción y efecto de pensar, conjunto de ideas propias de una persona o colectividad, ideas discursivas, autoconciencia

creadora, reflexión con base en la cual proceder. Por su parte, el término crítico, procedente del griego *Kritikos* “puede acotarse a toda acción o arte de juzgar o problematizar, cuyo horizonte lo constituye el proceso de transición” (p. 2).

Con base en lo anterior es posible significar el pensamiento crítico “como todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad” (Saladino, 2012, p. 2).

Nótese ya en este primer concepto los términos de cuestionamiento, juicio, valoración y transformación que se corresponden con la perspectiva emergente del pensamiento crítico.

Para Therbon (2000) pensamiento crítico no es siempre lo mismo que crítica social, toda denuncia o descontento puede ser una crítica, pero no necesariamente expresa un pensamiento crítico. Para este autor, en el pensamiento crítico se manifiestan cuatro momentos que pueden coexistir simultáneamente: deconstrucción y delimitación o destrucción de la verdad y/o la legitimidad del sistema; análisis o investigación (irrespetuosa e innovadora- crítica a las verdades establecidas); indicación de caminos de cambio; y por último elaboración de mundos alternativos, construcción de utopías y de nuevas ideas.

El significado anterior es sumamente relevante por el énfasis que se pone en la posibilidad de visualizar nuevos horizontes y crear las condiciones para construirlos, característica indudable del pensamiento crítico.

Para varios autores (Lipman, 1997; Vargas, 2006; Magallón, 2014), el pensamiento se inscribe en el ámbito de la reflexión filosófica por lo que aducen que la crítica es la base fundamental del pensar filosófico. En este marco la filosofía y el pensamiento crítico, alejada de las formas tradicionales, “replantan un nuevo horizonte de la criticidad analítica en el orden teórico,

epistémico y óntico de la realidad” (Magallón, 2014, p. 42).

Para Vargas (2013) se puede decir que el pensamiento crítico “es toda reflexión que implique la búsqueda de un nuevo conocimiento de la realidad; que aliente una nueva conducta ética o política o proponga un nuevo tipo de sociedad” (p. 135). El pensamiento crítico está presente en la ciencia, también en la literatura y el arte, pero es fundamental en la filosofía.

Acercándonos más a los autores que han sido un pilar fundamental en el proceso reflexivo que se manifiesta en este libro, se recuperan de manera sintética los significados que siguen.

Para Zemelman (2011), quien se revisará con mayor detalle más adelante, el pensamiento crítico es expresión de lo inacabado, la crítica no es sólo parte de una construcción teórica, sino que representa una actitud del ser humano a lo largo de su historia, además “la crítica involucra muchas otras dimensiones que no son, estrictamente hablando, cognitivas (en el sentido analítico de la palabra), ya que pueden ser dimensiones gnoseológicas” (p. 280), es decir, la crítica no sólo rompe con el conocimiento, sino con patrones culturales.

Santos (2010) advierte la necesidad de despensar para poder pensar, alejándose de la tradición crítica eurocéntrica, recuperando los sustantivos críticos fundamentales y apoyando el proceso de resemantización de nuevos conceptos en América Latina: respeto, dignidad, madre tierra, entre otros.

Para Lipman (1997) en el marco de lo que él denomina un pensamiento superior (complejo) producto de la conjunción del pensamiento crítico y creativo, entiende éste como “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (p. 62). En el caso específico del pensamiento crítico reconoce que su característica fundamental es el buen juicio, un juicio es una determinación, los buenos juicios son producto de actos hábilmente ejecutados, en este sentido, para Lipman “el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto” (p. 174).

En los planteamientos de Freire (2005, 2011), tal como se detallará más adelante, el pensamiento crítico es una constante en todo su trabajo, quizá una de sus ideas centrales es cuando menciona que una de las más grandes tragedias del hombre es su renuncia paulatina a su capacidad de decidir, situación que lo hace acomodado, por ello es urgente una actitud crítica, único medio por el cual el hombre realiza su vocación natural al integrarse, superando la actitud de acomodamiento que resulta alienante.

El pensamiento crítico es aquel pensamiento que intenta ir más allá de la tarea específica que se le asigne, un pensamiento holístico y complejo que, por una parte, como lo menciona Ducoing (2010), “recoja las tradiciones teóricas que han nutrido la labor de la crítica y que han buscado siempre la liberación del hombre y la transformación social y cultural” (p. 1) y por otra, permita el análisis de los acontecimientos desde perspectivas diferentes en una relación multi e interdisciplinar que posibilite soluciones reales a los problemas que estamos viviendo, desde el campo educativo en el que estamos inmersos. En este sentido el pensamiento crítico es

Un pensamiento reflexivo, consciente de sí mismo, que no sólo piensa en lo que hace y lo que hacen otros, sino, igualmente, en los supuestos de los que parte y las consecuencias que se siguen de ellos. Pero no se limita a ello, sino que busca opciones y alternativas. Además, es evaluativo o juzga por medio de criterios, valores y reglas. Sin embargo, es consciente de sus propios límites, sobre todo, de la relatividad de los criterios, valores y reglas que emplea. En este sentido, el pensamiento crítico es siempre autocrítico, con todas las posibilidades paradójicas que supone ello (Harada, 2007, p. 13).

Hasta este momento, en un intento por recuperar la riqueza de los significados expuestos y entendiendo que en la segunda parte de este libro se trabajará con mayor detalle este concepto, se entiende el pensamiento crítico desde la perspectiva emergente como un tipo de pensamiento reflexivo que incorpora el análisis, la interpretación y la problematización; que permite la emisión de juicios y valoraciones que sustentan la toma de decisiones con miras a la transformación: la visualización de utopías y la construcción de las condiciones para lograrlas. El pensamiento crítico emergente se inscribe en el

marco filosófico porque va más allá de lo cognitivo, el sujeto piensa con todo su ser, con todos sus sentidos. El pensamiento crítico emergente es autocrítico y además ético.

Existe conciencia que una propuesta en la que subyace un significado en este sentido implica, como lo apunta Harada (2007), la renovación de la manera de enseñar, la función del profesor y de la de los alumnos; la transformación de las interacciones y del ambiente en las instituciones educativas; el fomento del uso del lenguaje y la cultura del pensamiento e, incluso, convertir a las escuelas en instituciones inteligentes, reflexivas, auténticamente críticas y autocríticas, ¿cómo hacer esto? Una alternativa la podemos encontrar en los Proyectos Críticos Interdisciplinarios que constituyen la propuesta central de este libro.

1.1.2 Antecedentes

Sin dejar de reconocer el origen epistemológico del concepto de crítica-co, emanado de los términos griegos *Krísis-Kritiké* (crítica discernimiento) y *kritikós* (crítico, distinguidor, discriminador, discernidor); para algunos autores (Leal, 2003; Morales, 2014), la noción de crítico, en el sentido filosófico moderno se le debe a Immanuel Kant (1724-1804) considerado el fundador del pensamiento crítico a partir de algunas de sus más importantes obras⁶.

Hasta antes de Kant, la filosofía intentó comprender de qué trata el conocimiento, cuáles son sus procedimientos y qué instrumentos son los más aptos (Francis Bacon, John Locke, George Berkeley, David Hume, entre otros), sin embargo, Kant introduce la necesidad de evaluar las condiciones de validez del conocimiento que se construye. “La importancia de la filosofía Kantiana está en que, por primera vez, se hace una evaluación epistemológica de las condiciones de validez del conocimiento [...]. A diferencia de los filósofos anteriores, el objeto de estudio de Kant no es el conocimiento de los

⁶ Por ejemplo: *Crítica a la razón pura*, *Crítica a la razón práctica* y *Crítica del juicio*.

fenómenos, sino el proceso mismo de la razón” (Morales, 2014, p. 5). En este sentido, el pensamiento crítico nace siendo una crítica epistemológica, y como tal, indaga también las condiciones de validez en que el conocimiento es construido.

Después de Kant, la crítica como concepto se sigue trabajando, pero es con Marx (1818-1883), a partir de la publicación de su obra *Contribución a la crítica de la economía política* en 1859, cuando se consolida realmente. En Marx el concepto de crítica sintetiza la acepción clásica (en tanto lectura cuidadosa de textos y autores) con el concepto kantiano (exploración del alcance y límite de las capacidades cognitivas y humanas).

De acuerdo con Leal (2003), el elemento nuevo que introduce Marx en el concepto de crítica y que ya antes había vislumbrado Giambattista Vico:

Se trata justamente de la idea de que el alcance y límites del entendimiento y la razón humanas, de las clasificaciones y explicaciones que en nuestras ciencias damos de los fenómenos, en una palabra: del conocimiento de que somos capaces, no están solamente determinados por la génesis y estructura *naturales* de las que partimos y que son producto de la evolución [...] sino también están determinadas por la clase de sociedad a la que pertenecemos, por el nivel tecnológico que alcanzamos, por la estructura del sistema industrial y comercial en que nos desenvolvemos, por el lugar en todas esas relaciones que ocupamos (p. 256).

En este sentido, corrobora Núñez (2002), “Para Marx, no sólo el material de la actividad teórica <<como el idioma merced al que opera el pensador>> está dado como producto social, sino que la propia existencia del crítico es una actividad social” (p. 19). El marxismo explica el desarrollo de la sociedad tomando como base el materialismo, los distintos modos de producción, y considerando como categoría central el antagonismo de clase, su fin es la transformación del orden social. Esta idea de transformación es la que subyace en el centro de la noción de pensamiento crítico y de formación docente crítica.

Sin duda, una de las vías que tomó el marxismo y que representa fuertemente

el desarrollo del pensamiento crítico es el de la Escuela de Frankfurt, a partir de la cual se enriqueció considerablemente el marxismo con las ideas de autores de la primera generación como Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969) entre otros; y de la segunda generación como Jürgen Habermas (1929).

El concepto “teoría crítica” emanado de la Escuela de Frankfurt fue introducido por Horkheimer en 1937 en su clásico texto *Teoría tradicional y teoría crítica*. Ciertamente el término “teoría crítica” no significa lo mismo para todos. Existen dos ramas de interpretación: una vinculada a la primera generación, en la que se observa un cierto pesimismo en términos de que no es posible un cambio radical en la sociedad; y la otra vinculada a la segunda generación, que, por su coyuntura de posguerra, renuncia al cambio radical y sostiene un cierto optimismo de cambio dentro de las sociedades de mercado desarrolladas (Vargas, 2006).

Empero, más allá de esta distinción generacional, la teoría crítica nace como un intento de articular el legado marxista con la crítica a la razón instrumental. Además:

La noción de <<teoría crítica>> tiene doble significado: por un lado, se refiere al legado de algunos miembros de la Escuela de Frankfurt y por otro a la naturaleza de la crítica autoconsciente, es decir, a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación no aferrado dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. Con la expresión <<teoría crítica>> se alude tanto a la escuela de pensamiento como al proceso de crítica (Núñez, 2002, p. 19).

Así mismo “La teoría crítica es una teoría que al mismo tiempo que aspira a la comprensión de la situación histórico –cultural de la sociedad, aspira también a convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y contradicciones sociales” (Osorio 2007, p.104).

Desde esta escuela de pensamiento se critican precisamente las formas de racionalidad que unen ciencia y tecnología bajo el carácter de dominación; se

rechaza la subordinación de la conciencia a leyes universales y se denuncia la supresión de la subjetividad, la conciencia y la cultura. Al mismo tiempo se subraya la importancia del pensamiento crítico como una característica básica de la lucha por la emancipación.

Sin duda, tres de las figuras centrales de la primera generación de la Escuela de Frankfurt fueron los ya mencionados Horkheimer, Adorno y Marcuse.

En el pensamiento de Horkheimer (2000) se manifiesta una fuerte crítica al positivismo que despoja al conocimiento y a la ciencia de sus posibilidades críticas, el conocimiento se reduce al dominio exclusivo de la ciencia, y la ciencia se limita a la descripción, clasificación y generalización de los fenómenos. Horkheimer afirma que parte de las consecuencias de la formalización de la razón es que nociones como las de justicia, igualdad, felicidad y tolerancia pierden sus raíces espirituales.

En términos del significado de la crítica, para Horkheimer la filosofía necesariamente debe ser crítica, su verdadera función social reside en la crítica de lo establecido. Según este autor la actividad del teórico crítico consiste en apresurar un desarrollo que conduzca a una sociedad sin injusticia.

La profesión del crítico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente que se puede separar de la lucha [...] Lo que la teoría tradicional puede admitir sin más como existente [...] todas estas exigencias, por las que la ciencia no se suele preocupar, quedan puestas en cuestión por el pensamiento crítico. El objetivo que este pensamiento aspira a alcanzar, la situación racional, se fundamenta en la penuria del presente (Horkheimer 2000, p. 51).

En Adorno (1991) encontramos nuevamente la noción de la filosofía como crítica, como una tentativa del pensamiento de permanecer dueño de sí mismo; a la vez reconoce que la filosofía quiere ser teoría, pero, sobre todo, ejercicio. La teoría debe llevar los conceptos a un campo de tensión entre lo posible y lo real, por ello es indisputablemente crítica.

De acuerdo con Adorno (1991), el reproche que hacía Marx a los filósofos

cuando les reclamaba que sólo habían interpretado el mundo de diferentes formas, y que se trataba de transformarlo, no legitimaba sólo la praxis política, sino también la teoría filosófica como crítica. El puro pensamiento por sí mismo no es capaz de llevar a cabo la interpretación filosófica, debe traer forzosamente consigo la praxis. En este sentido, la teoría y la praxis se ensamblan del mismo modo que en la dialéctica.

En efecto, la concepción filosófica de Adorno mantiene como premisa la crítica, pero no como ejercicio abstracto, sino cimentada en una serie de planteamientos que parten de su concepción del ser, del ser que hace historia y se hace historia, por ello su crítica y su teoría se funden en una actitud que se enfrenta al pensar y al hacer. “La filosofía es para Adorno una crítica constante e insistente al pensamiento, tanto al personal como al social, una crítica que destruye para construir, para el saber y el hacer, y si no, no es filosofía pues carece de sabiduría para englobar toda la razón del ser” (Massé, 2004, p. 4). Una praxis dinamizadora necesita del pensamiento crítico.

Por su parte, Marcuse hace un análisis de la sociedad capitalista a partir del término automatización (relacionado directamente con el uso de la ciencia y la tecnología bajo la racionalidad dominante), que se convierte en el gran catalizador de la sociedad industrial avanzada. En el capitalismo, la progresiva mecanización del trabajo que mantiene la explotación modifica el estatus de los explotados puesto que el trabajo mecanizado es una esclavitud agotadora e inhumana (Núñez, 2002).

Sin embargo, cabe aclarar que Marcuse no rechaza la ciencia, pero deja en claro que ni ésta ni la técnica pueden constituirse por sí mismas en orientadoras del desarrollo humano, puesto que de éste dependen ellas. Su teoría social crítica se desarrolla en estrecho contacto con la realidad histórico-social del hombre, acepta que es el mismo hombre quien tiene que transformar la sociedad que haya dejado de contribuir a la satisfacción de sus necesidades y que se haya convertido en obstáculo para su liberación y desarrollo.

Marcuse argumenta que el cambio radical significa más que la simple creación de condiciones que promueven el pensamiento crítico y la competencia comunicativa, cambio que implica la transformación del proceso de trabajo en sí mismo y la fusión de ciencia y tecnología bajo la excusa de una cooperación que enfatiza la racionalidad y la administración propia en favor de la comunidad democrática y la libertad social (Núñez, 2002, pág. 19).

En términos del pensamiento, Marcuse retoma de Hegel la noción de que el pensamiento es la negación de aquello que se presenta ante la sensibilidad como algo inmediato o incompleto. Admite la capacidad negativa de la razón como medio para someter a juicio la estructura de lo dado en la experiencia sensible. En este contexto, el pensamiento crítico es un pensamiento negativo que se identifica con el desarrollo de la humanidad y con sus aspiraciones de realización y libertad.

El pensamiento negativo se torna entonces negativo en sí mismo. Su función es quebrar la confianza y el regocijo propio del sentido común, a fin de socavar la siniestra confianza en el poder y en el lenguaje de los hechos, hasta demostrar así que la opresión está radicada en tal medida en la esencia de las cosas, que el desarrollo de sus contradicciones internas lleva necesariamente al cambio cualitativo: a la explosión y a la catástrofe del estado de cosas imperante (Marcuse citado en Vega, 1970, p. 47).

En suma, de acuerdo con Laso (2004), a pesar de la heterogeneidad de los integrantes de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, los unían las siguientes características comunes: interés práctico por el marxismo, oposición al concepto de razón ilustrada y a la idea de progreso que surge en el siglo XVIII, rechazo del neopositivismo, concepción de la filosofía como teoría crítica de la sociedad, rechazo de la pura especulación filosófica dedicándose a lo que ellos llaman el mundo de la vida (p. 438).

De la segunda generación de la Escuela de Frankfurt se pueden destacar también importantes teóricos, empero, por cuestión de espacio se recupera, como una de las figuras centrales, a Habermas y algunos de sus

planteamientos, que nos amplían la visión sobre crítica y pensamiento crítico.

Habermas, siendo discípulo de Horkheimer, Adorno y Marcuse, hereda y continúa la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt, sin embargo, sus trabajos superan en profundidad a sus predecesores pues integran elementos extraídos de la filosofía y de las ciencias sociales.

En Habermas encontramos el término interés como “la fuerza, el conatus por medio del cual el hombre se aferra a la existencia y aparece en las coordenadas espacio - temporales como un proceso histórico de autoconstitución de la especie humana en tanto que humana” (Osorio, 2007, p. 111), en otras palabras “los intereses son las orientaciones básicas de la sociedad humana en torno al proceso de reproducción y autoconstitución del género humano” (Laso, 2004, p. 444). Todo modo de conocer es interesado y sólo conocemos por el interés: cognitivo- técnico, cognitivo-práctico y cognitivo-emancipador.

Habermas (1999) utiliza su teoría de los intereses cognitivos para hacer una fuerte crítica a la razón instrumental del positivismo a partir de su idea de interés técnico, de la misma manera analiza el desarrollo de los hombres y de su entendimiento mutuo a partir del interés práctico. Finalmente, desde el punto de vista habermasiano, es el interés cognitivo-emancipador en el que se inscriben las ciencias crítico - sociales que buscan reconstruir analizando críticamente los procesos sociales sedimentados a través del trabajo y la interacción. La validez de estas ciencias se mide según el concepto de autorreflexión.

El interés emancipatorio tiene un carácter retrospectivo (crítico), es una autorreflexión por la que se reconstruyen los procesos de articulación de las praxis históricas con la finalidad de que hagamos conscientes los caminos de formación de la identidad personal y colectiva [...]. Al mismo tiempo que pretende generar las armas teóricas para romper las cadenas que oprimen la existencia (Osorio, 2007, p. 116).

El interés emancipatorio es un interés primario que impulsa al hombre a liberarse de las condiciones opresivas, y que es, por tanto, la base de los

intereses técnico y práctico. El interés emancipatorio devela la interrelación entre la dimensión técnica y la práctica a través de su afirmación de que los intereses son racionales.

Esto quiere decir que los intereses no responden a necesidades empíricas concretas en la relación con la naturaleza, sino que esas necesidades y esas relaciones dependen de la interpretación que de ellas hagan los hombres. Como toda interpretación, pertenece a la dimensión comunicativa [...]. De aquí la centralidad que Habermas otorga a la acción comunicativa (Laso, 2004, p. 446-447).

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas (1999) parte de una crítica en torno al concepto de acción para introducir los elementos generales de su concepción sobre acción comunicativa y mundo de la vida. En esta crítica incluye el concepto sociológico tradicional de la acción teleológica-estratégica; el concepto de acción regulada por normas de la sociología funcionalista; y el concepto de acción dramaturgica. Finalmente presenta su concepto de acción comunicativa, partiendo del interaccionismo simbólico y la etnometodología.

Según Habermas la acción teleológica-estratégica es motivada por el interés técnico, la acción regulada por normas por el interés práctico, y la acción crítica por el crítico- emancipatorio “que trata de llegar a una resolución de problemas a través de la argumentación, del reconocimiento de las pretensiones de validez de los actos de habla de los interlocutores” (Boladeras, 1996, p. 52)

En consecuencia, el concepto de acción comunicativa es eminentemente crítico, pues desenmascara el carácter mutilado de la comunicación. “Es aquí donde Habermas aplica a un nivel social general la concepción autorreflexiva del psicoanálisis, como el proceso crítico que permite tomar conciencia de la represión y mutilación que llevan adelante las instituciones de las sociedades industrializadas avanzadas” (Laso, 2004, p. 450).

En el marco de la teoría curricular, algunos autores (Grundy, 1991; Kemmis,

1993) han considerado la teoría de los intereses cognitivos y el concepto de acción comunicativa de Habermas para hacer una caracterización del currículum, en ella se destaca el currículum de corte crítico que se revisa más adelante en este libro, puesto que constituye una de las bases teóricas sobre la que se sienta la construcción de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios que tienden al desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial de docentes.

Hasta aquí van quedando claras algunas ideas fundamentales para entender parte de los antecedentes teóricos obligados en materia de pensamiento crítico, de manera sintética: la teoría con miras a la emancipación del hombre, la praxis política como esfera de liberación para transformar la conciencia colectiva, la actividad teórica para apresurar el desarrollo de una sociedad sin injusticia (Horkheimer); la filosofía como crítica, la conjunción entre lo posible y lo real para la transformación, lo crítico sustentado en el ser que hace historia y se hace historia (Adorno); la automatización y mecanización como catalizadores de la actividad práctica que debe ser criticada por constituirse en un mecanismo de esclavitud, el hombre como transformador de la sociedad, considerado desde su realidad histórico – social (Marcuse), la vinculación entre el interés cognitivo – emancipatorio y la acción crítica como premisas necesarias para la toma de conciencia (Habermas).

Sin embargo, como bien apunta Therborn (2000), el pensamiento crítico no se reduce al marxismo (aunque sea una de sus principales fuentes), ni tampoco es posible escribir o presentar el pensamiento crítico del siglo XX y XXI concentrándose sólo en la Teoría crítica de Frankfurt, pues es una corriente, aunque amplia, entre otras más. En este sentido es necesario reconocer, aunque sea someramente, algunos pensadores que han tenido y tienen una trascendencia importante en materia de pensamiento crítico en nuestro tiempo, con la idea de fortalecer la perspectiva que se ha estado planteando.

1.1.3 El pensamiento crítico, hoy

Como ya se aludió al inicio de esta primera parte, indudable y

afortunadamente, al estilo de la *Historia interminable* de Michael Ende⁷, sería imposible abarcar los aportes que se han generado a lo largo de la historia y que han ostentado una posición crítica en su tiempo y espacio, imbricándose unos en el pensamiento de los otros; por esta razón se alude en este apartado sólo a una breve muestra de teóricos cuyos planteamientos resultan imprescindibles para la perspectiva de pensamiento que se va dibujando en este texto: los dos primeros, pensadores que han tenido una influencia primordial en los significados del pensamiento crítico actual (Michel Foucault y Pierre Bourdieu), y otros tantos, pensadores altamente representativos en el ámbito del pensamiento crítico latinoamericano, ya aludidos en este texto (Hugo Zemelman y Paulo Freire), en conjunto, capaces de proporcionar una pincelada representativa del amplio mundo reflexivo que existe hoy sobre este tema.

➤ **El pensamiento crítico en los planteamientos de Foucault y Bourdieu**

Quizá uno de los teóricos posmodernistas más importantes, por el tipo de análisis que hizo de diversos temas y por la influencia que ha tenido en la perspectiva crítica de nuestro tiempo sea Michel Foucault (1926-1984).

A partir del tratamiento de diversos temas tales como la locura, la prisión y la sexualidad, Foucault profundiza en los significados y las formas del saber, el poder y la subjetividad (Foucault, 2014). Una categoría importante en los planteamientos que hace es la del saber, como saber/poder. Desde su posicionamiento, el poder no es solamente aquello que nos impide ser de una manera, se trata también de una *tecnología* positiva que nos hace ser de una manera determinada, desear ser de esa manera, en otras palabras “el poder no sólo reprime formas de vida <<inadecuadas>>, sino que ante todo y, sobre todo, construye formas de vida <<adecuadas>>” (Pastor y Ovejero, 2006, p. 4), esta idea de posibilidad es fundamental en el pensamiento crítico.

⁷ Escritor alemán de literatura fantástica y ficción para niños (1929-1995).

Para Foucault (1995) las tecnologías son “técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos” (p. 48) de las cuales distingue cuatro tipos: tecnologías de producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y tecnologías del yo; estas últimas son las que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamiento, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (p.48).

En materia de pensamiento se reconoce a este autor como un pensador que problematiza el presente a través de una problematización del pasado, y es esta precisamente la metodología foucaultiana por excelencia: la problematización. Problematizar es el modo de actuación del pensamiento, pensamos problematizando, tratando de pensar algo diferente a lo que pensábamos y pensamos, pero además es una actitud: la duda de lo indudable, el cuestionamiento de lo incuestionable, la inseguridad ante lo seguro; problematizar consiste ante todo en llegar a comprender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable (Pastor y Ovejero, 2006). En Foucault (1995), pensar es pensar de otro modo:

No es necesario añadir que, en una sociedad como la nuestra, y en un momento histórico como el presente, el ejercicio de tratar de pensar de otro modo está bien lejos de ser un mero deporte intelectual, antes, al contrario, es la condición de posibilidad misma para la creación de la libertad (p. 30).

En las ideas de Foucault (1991) hay una estrecha relación entre el pensamiento y la filosofía, “se piensa en el interior de un pensamiento anónimo y constrictor que es el de una época y el de un lenguaje [...] La tarea de la filosofía actual [...] es la de sacar a la luz este pensamiento anterior al pensamiento [...] ese trasfondo sobre el cual nuestro pensamiento libre emerge y centellea durante un instante” (p. 33).

La problematización es un trabajo del pensamiento y por tanto de la reflexión filosófica; la crítica filosófica como actitud se realiza en la particularidad de las prácticas sociales ubicadas históricamente, en donde se cuestionan los

impactos de las verdades de los gobiernos.

En efecto, en Foucault (2010), se plantea una relación interesante entre crítica y gubernamentalidad que gira en torno a la pregunta ¿cómo no ser gobernado?, entendiendo que la gubernamentalidad constituye un régimen de verdad que se convierte en un dispositivo de saber/poder. Es en este marco en que se ubica una de las primeras definiciones de crítica de Foucault: el arte de no ser de tal modo gobernado, sin embargo, la crítica no se opone totalmente a la gubernamentalidad, incluso puede acompañarla y transformarla.

La actitud crítica es una virtud que se convierte en un análisis histórico de los límites que se nos han establecido y un examen de la posibilidad de franquearlos. Así:

La crítica (y la crítica radical) es absolutamente indispensable para toda transformación. Pues una transformación que se quedase en el mismo modo de pensamiento, una transformación que no fuera más que una manera de ajustar mejor el pensamiento a la realidad de las cosas no sería más que una transformación superficial (Foucault, 2015, p. 183).

De acuerdo con Perea (2017), en Foucault, el ejercicio del pensamiento con una actitud crítica permite “hacer visibles los límites de la acción en los que estamos inmersos, así como el uso estratégico de unas verdades en la producción de los límites de lo que somos” (p. 39).

En una significación más reciente de crítica, Foucault introduce dos categorías que la definen: la inservidumbre voluntaria (la desobediencia) y la indocilidad reflexiva (la interrogación, dejar de pensar de ese modo, dejar de actuar de ese modo, definir nuevos límites), cuya función sería la desujeción en el juego de la política de la verdad (Perea, 2017).

La idea de problematización como procedimiento de la crítica, planteada por Foucault, se comprende como uno de los pilares fundamentales del pensamiento: el cuestionamiento, análisis, reflexión e incertidumbre, aunada a la inservidumbre y la indocilidad que subyacen en este concepto, son las

bases sobre las que necesariamente se desarrolla la criticidad.

Un pensador contemporáneo más, especialmente significativo por las reflexiones que generó en torno al papel de la escuela y particularmente del sistema de enseñanza en los mecanismos de reproducción de las jerarquías sociales, es sin lugar a duda Pierre Bourdieu (1930-2002).

Si bien la sociología de Bourdieu responde a premisas centrales del marxismo (estructura de clases, relaciones sociales como relaciones de lucha, entre otras) critica la primacía otorgada a los factores económicos en las ideas de Marx y destaca la importancia de la diversidad cultural y simbólica en la reproducción. En efecto, esta sociología, inscrita en el constructivismo estructuralista “reconoce que las clases sociales responden tanto a una base económica como a un sistema simbólico determinante en las relaciones de poder” (Vizcarra, 2002, p. 56).

En el marco de su sociología, Bourdieu introduce conceptos que nos permiten delimitar y entender los escenarios de las prácticas culturales, de entre ellos dos son especialmente relevantes para comprender la noción de pensamiento que prevalece en sus planteamientos: poder simbólico y violencia simbólica.

Respecto al poder simbólico, Bourdieu (1982) advierte que los grupos dominantes, en tanto que poseen mayor acumulación de capitales tienen a la vez mayor capacidad para movilizar recursos destinados a convertir su visión del mundo en punto de referencia, este poder objetivo lleva consigo un poder simbólico, poder que tiende a configurar el espacio y el tiempo de los sujetos, en consecuencia, quien monopoliza el poder simbólico tiene mayor acceso a la violencia simbólica, este poder se materializa a través del lenguaje, de las palabras.

Bourdieu escribe junto con Passeron *La reproducción* (2009), que constituye un análisis crítico a los sistemas de enseñanza en las escuelas a partir de las categorías mencionadas:

<< Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra

imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza>>

<<Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural>> (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 25).

En términos del pensamiento, la sociología de Bourdieu (1995) tiene dos características esenciales: es reflexiva y dialéctica. Como sociología reflexiva pretende objetivar sus condiciones de posibilidad, límites y presupuestos inconcesados, es decir, constituye un retorno sobre el propio investigado y su universo de producción.

Creo que la sociología de la sociología es una dimensión fundamental de la epistemología de la sociología. Lejos de ser una especialidad entre otras, es la condición preliminar obligada de toda práctica rigurosa. A mi modo de ver, una de las principales fuentes de error en las ciencias sociales reside en una relación incontrolada con el objeto, que conduce a proyectar esta relación no analizada con el objeto de análisis (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 43).

La reflexividad epistémica a que alude Bourdieu en la cita anterior se refiere por una parte a objetivar la posición que el propio analista ocupa en el campo académico y, por lo tanto, en el campo del poder; y por otra, la necesidad de objetivar la distorsión intelectualista que se olvida de que la teoría es producto de una determinada mirada teórica, se trata además de no caer en la tentación de ver el mundo como un espectáculo que hay que interpretar y no un mundo donde hay problemas concretos para solucionar.

En cuanto a la lógica dialéctica como característica de razonamiento de la sociología de Bourdieu (1995), no se trata en este caso de una dialéctica de inspiración hegeliana, no apunta a la contradicción, sino a la complementariedad, evitando antinomias (conciencia/ inconciencia; condicionamiento/ creatividad; individuo/ sociedad, etc.).

A diferencia de otros pensadores críticos, en sus estudios, Bourdieu combina la filosofía con análisis estadísticos y etnográficos, incluyendo algunos materiales informales como el uso de la fotografía, el arte, la moda y el deporte, sometiendo todo ello a un riguroso ejercicio de reflexión teórica (Vizcarra, 2002).

➤ **El pensamiento crítico en Latinoamérica**

En el caso específico de Latinoamérica, la tradición en filosofía y pensamiento se aleja un tanto de la concepción moderna de los países occidentales y propone otras salidas desde la llamada Modernidad Alternativa. En América Latina y El Caribe están resurgiendo movimientos sociales que demandan el respeto de los derechos sociales, políticos, económicos y culturales, así como el respeto a la diversidad de género y la defensa de los derechos humanos (Magallón, 2014), se abordan además temas como la globalización, las políticas neoliberales y su impacto en los pueblos latinoamericanos, un eje central lo constituye el indigenismo y más recientemente la migración.

En efecto, de acuerdo con Therborn (2000) y Charabati (2016), el pensamiento crítico actual, además de constituirse en una crítica de la modernidad, incorpora espacios que habían sido excluidos de la crítica, muchos de los cuales se recuperan en América Latina.

En el pensamiento latinoamericano se reconocen los antecedentes de la crítica en personajes emanados de diferentes ámbitos, especialmente el ámbito de las luchas por la liberación y anticolonialismo de los pueblos (Simón Bolívar, Antonio Nariño, José de San Martín, Benito Juárez, José Martí, entre otros), así como en el ámbito de la constitución de partidos comunistas y socialistas en los primeros tercios del siglo pasado (José Carlos Mariátegui, Cesar Augusto Sandino, Ernesto Che Guevara, Fidel Castro, etc.).

Saladino (2012) identifica actualmente una pléyade de intelectuales críticos latinoamericanos relacionados con la ciencia, la filosofía o la política, sólo

por mencionar algunos: los argentinos Néstor García Canclini y Ernesto Laclau, el brasileño Paulo Freire, el chileno Hugo Zemelman, y los mexicanos Enrique Dussel, Pablo González Casanova, Adolfo Gilly, Marcela Legarde, Subcomandante Marcos, Adolfo Sánchez Vázquez, Enrique Semo, Gabriel Vargas Lozano, Luis Villoro, entre muchos otros.

Sería imposible en este espacio abordar los planteamientos de cada uno de los mencionados, por tal motivo, tal cual se hizo en la primera parte de este subtítulo, se presenta una breve muestra de algunas de las ideas consideradas como imprescindibles para el propósito de este libro, en particular, recuperadas del pensamiento de Hugo Zemelman, y por supuesto de uno de los máximos exponentes del pensamiento crítico en el ámbito educativo latinoamericano, Paulo Freire.

En las últimas décadas, Zemelman ha sido considerado en nuestro país, y en América Latina, uno de los pensadores críticos más claros respecto a diversos temas entre los que destaca la necesidad de desarrollar una conciencia histórica fincada en la razón y el pensamiento crítico, que posibilite el reconocimiento de la autonomía del sujeto en la construcción de las condiciones que permitan alcanzar la utopía de un mundo deseado. Obviamente, el desarrollo de la conciencia histórica planteada desde la visión crítica de Zemelman no es una tarea fácil de resolver puesto que implica, entre muchas otras cosas, el análisis profundo de sus propios planteamientos en conjunto con el análisis profundo de lo que sucede en nuestro contexto social y educativo.

En su libro *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad (2011)*, Zemelman manifiesta tres necesidades apremiantes de la sociedad actual: necesidad de recuperar el pensamiento crítico, necesidad de recuperar la conciencia histórica y necesidad de recuperar al sujeto.

Se entiende claramente que estas necesidades se imbrican unas en otras, pero para fines de este texto, se parte de la primera y se espera, bajo el halo de incertidumbre que todo proceso de construcción conlleva, que las siguientes

se hagan presentes con la contundencia que se requiere para avanzar en la construcción del significado de pensamiento crítico.

Sobre la necesidad de recuperar el pensamiento crítico, Zemelman (2011) habla de que actualmente existe un pensamiento parametral sometido a las exigencias de regularidades del cual se hace necesario desprenderse, pues en este tipo de pensamiento el hombre es sólo un espectador. Hay que lograr la reivindicación del sujeto en su capacidad para romper con los parámetros que lo atrapan en constelaciones de identidades, es decir, recuperar al sujeto utópico capaz de desplegarse. La recuperación de este sujeto implica la recuperación de su pensamiento, es decir, la desparametralización del mismo y su conversión efectiva en un pensamiento crítico.

Desde una postura tradicional, el pensamiento se ha organizado a partir de estructuras sujeto – objeto en las que se pueden observar posiciones teóricas con pretensiones de universalidad, es necesario desarmar estas argumentaciones partiendo de reconocer el estatus que ocupa la teoría y sus parámetros, para ello, es imperativo que el hombre deje de ser un espectador. En este sentido, recuperar el pensamiento supone recuperar al hombre.

Para Zemelman (2011), la crítica no es parte solamente de una forma de construcción teórica, sino que representa una actitud del ser humano a lo largo de la historia, la criticidad ha estado presente a lo largo de la historia como una actitud hacia lo desconocido, fue la capacidad de romper con lo establecido lo que permitió al hombre asomarse a lo no conocido.

Además, la postura racional crítica no tiene espacios privilegiados, se expresa a nivel del sujeto concreto, de la cotidianeidad de ese sujeto, en este sentido, la postura crítica se transforma en ética, en forma de conciencia, no de verdad; a su vez, la conciencia del individuo concreto, desde sus propios espacios cotidianos, cumple la función de comprender lo que estamos viviendo.

Entendido el pensamiento como parte de lo cotidiano, Zemelman (2011) propone pensar desde lo propio, puesto que un país, dice, además de economía y demografía, es una cultura, un modo de pensar, una percepción definida, en

fin, una manera de apropiarse del pasado y del futuro. Pensar desde lo propio no es pensar aisladamente, es pensar desde lo que somos, desde lo concreto. Pensar desde lo concreto significa pensar desde los contextos históricos, significa recuperar la historia.

En este orden de ideas, el autor hace una crítica al pensamiento latinoamericano: “los latinoamericanos – y lo digo con todas las cautelas y los respetos del caso, porque hay mucha gente que naturalmente no puede ser incluida en la crítica- no sabemos pensar desde nuestra cultura; no sabemos pensar desde nuestra historia” (Zemelman, 2011, p. 19), hemos sido formados en una visión eurocéntrica de lo que significa la crítica y esto ha sido una responsabilidad nuestra, no hemos sido capaces de confrontar nuestras interpretaciones, es hora de hacerlo. En este marco, advierte de los límites de los conceptos con los que pensamos, por lo que plantea, tienen que ser transgredidos para convertirlos en posibilidades; desde su postura epistemológica propone conceptos como autocontrol, búsqueda de lo inédito y rompimiento del límite (Zemelman, 2012).

Respecto a recuperar la conciencia histórica se plantea que no hay criticidad sin historia. La historicidad es una forma de conocer que conjuga conocimiento con conciencia, de ahí que, desde esta postura, no se hable sólo de historia o historicidad, sino de conciencia histórica.

La conciencia histórica implica un componente básico: la posibilidad. En este sentido, la función que cumple la conciencia histórica es servir de condición de posibilidad para reconocer las potencialidades de lo dado, se convierte así en una categoría para la construcción de conocimiento científico. La conciencia histórica como premisa del pensar teórico supone que no puede pensar históricamente el sujeto que no se asuma como constructor; a su vez, la idea de construcción se asocia con el planteamiento de que el futuro pueda determinarse por la voluntad del propio sujeto.

Así visto, como posibilidad y construcción, la conciencia histórica deviene en condición de libertad, puesto que se plantea la capacidad de reconocer y de

elegir entre opciones en cuya perspectiva se potencia el sujeto. La idea de libertad, relacionada a la conciencia histórica, al vincularse con la construcción, instala la idea de futuro en el esfuerzo por comprender el presente en que ha cristalizado el pasado.

Dos conceptos más destacan en el pensamiento de Zemelman (2011) acerca del conocimiento histórico y, por ende, de la conciencia histórica: la totalidad y el tiempo.

El conocimiento histórico no tiene por objeto una colección de hechos reales arbitrariamente reunidos, sino de conjuntos articulados, inteligibles, esto se relaciona con la idea de totalidad en el sentido de que ningún conocimiento puede dejar de considerar a la totalidad como exigencia de razonamiento. La historia es entonces, un todo articulado. Empero, el autor no habla aquí de cualquier idea de totalidad, sino de una totalidad dialéctica. La totalización dialéctica se organiza desde la conciencia y la voluntad constructora del sujeto. La totalización se corresponde con los esfuerzos por pensar desde la historicidad como espacio de potenciación del sujeto, lo que es central es reconocer el espacio de autonomía del sujeto dentro de la totalización dialéctica. En fin, la realidad histórica no debe reducirse a una colección de objetos clasificados inanimados, hay que reconocer esta realidad misma como un todo vivo.

En relación con el uso del tiempo, la conciencia histórica plantea un manejo del tiempo que no queda reducido a la determinación de objetos, sino que está abierto hacia la determinación de lo potencial. Para dar cuenta del tiempo se pueden utilizar conceptos tales como salto, finalidad, esperanza, futuro.

Sin embargo, más allá de los distintos modos de trabajar el tiempo, como discontinuidades del salto histórico, finalidad de sentido de una construcción que garantice la continuidad del hombre o penetrando en la hondura de lo potencial, todos cuestionan su aprisionamiento en determinados parámetros, que obstaculizan el abrirnos a lo inédito.

El manejo del tiempo representa el esfuerzo por rescatar al sujeto en el

momento de su existencia puesto que es en él donde se puede desplegar como sujeto. Entonces, el momento deviene en la conciencia de un límite que expresa la necesidad, el deseo y hasta el impulso de trascenderlo. De ahí que la historia es límite y transgresión en la medida en que en el momento se conjuga un estar – existencial, con la necesidad existencial para estar más allá del momento. Pensar en el más allá del momento nos lleva a la idea del devenir.

Asumir el devenir obliga a comprender que, junto con la incertidumbre, que es parte de nuestra condición como sujetos, está aquello que, permaneciendo inédito, refleja la incompletud del sujeto. A su vez, esta visión de la incertidumbre y lo incompleto lleva consigo la presencia de la transitoriedad, situar al momento presente en un devenir plantea Zemelman (2011).

En el marco de estas ideas, y en concordancia con lo planteado en párrafos precedentes en torno a los planteamientos de Zemelman, se hace imperativo plantearnos la siguiente pregunta, ¿qué significa recuperar la conciencia histórica como latinoamericanos? En nuestro caso, recuperar la conciencia histórica significa recuperar lo que ha sucedido con nuestro pensamiento y con nuestra práctica, a lo largo del tiempo y en diversos espacios, es decir, lo que ha sucedido con nosotros como latinoamericanos.

Revisada ya la necesidad de recuperar el pensamiento crítico y la conciencia histórica que implica necesariamente al primero, no queda más que, considerando las ideas ya expuestas, enfatizar sobre la recuperación del sujeto. Hay que reivindicar al hombre desde su estar – siendo dice Zemelman (2011).

Concebir la historia desde el papel del sujeto implica organizar la comprensión de los procesos históricos desde la recuperación de las fuerzas gestantes, lo que a su vez implica enfocar al sujeto desde sus límites y potencialidades, sin reducirlo a los límites fijados por sus determinaciones históricas.

El sujeto, en tanto consciente de su historia, es capaz de construir espacios de futuro deseado. Entender el significado del despliegue del hombre como espacio –sujeto implica una forma de concebir la condición de la vida desde

la dialéctica determinación – construcción de realidades. La realidad es un espacio de posibilidades que pueden ser activados por el sujeto. En este marco, se hace necesario recuperar la idea de sujeto como caminante que se va haciendo a sí mismo, ocupando espacios para gestar el mundo y entendiéndose desde su emergencia como portador de futuro.

La recuperación del sujeto, empero, implica el desarme de posicionamientos teóricos que lo determinan, la reflexión sobre esto ubica al sujeto en una tensión que surge desde el ser hombre: por una parte, la negación a aceptarse como agotado, y por otra, la sumisión a parámetros que lo cosifican. Esta tensión alimenta el desafío por reconocer la dialéctica interna del sujeto, lo que se corresponde con la conciencia histórica, esta conciencia, al orientarse a la construcción de espacios para el sujeto erguido, convierte al conocimiento en una postura ética.

Al subordinarse a un logos racional, el hombre ha condicionado todas las formas de relación con el mundo a las exigencias de explicarlo, con lo que ha contribuido a potenciar algunas de sus facultades en desmedro de otras, en este sentido, el desafío que plantea la función epistémica de la historicidad, es el de asomarse a lo desconocido, impulsar a pensar y explorar lo no dado, pero este asomarse implica asumirse como sujeto, no solamente como sujeto pensante desde las funciones cognitivas, sino también con todas sus otras facultades; desde esta perspectiva, el pensamiento rompe el límite de lo cognitivo reivindicando la capacidad de pensar desde todas las facultades del hombre.

Desde los planteamientos de Zemelman (2011, 2012), la necesidad de ser sujeto recupera la formulación epistémica del problema filosófico del ser: el ser como expresión de la necesidad de pensar – ser; como la necesidad del discurso sobre lo necesario; como la posibilidad de multiplicidad de objetos con base en su misma necesidad; como el límite que hace a la condición de existencia en su calidad de cierre pero que también es condición de existencia en su apertura; como la necesidad de límite que se contiene en su misma necesidad de trascendencia; como formulación de la incompletud; por último,

como la experiencia de la colocación ante lo indeterminado. En suma, es la historia como imperativo para ser sujeto.

Así visto, el concepto de necesidad de ser sujeto se enlaza con la comprensión de la historicidad como ángulo de razonamiento. El desafío del hombre es mantener a lo largo de su vida, su capacidad de asombrarse, para transformar el asombro en imperativo de conciencia, y éste en necesidad de mundo, sólo así puede convertirse en el sujeto histórico capaz de construir espacios de futuro posibles.

Como puede observarse, en la concepción de Zemelman se habla de un sujeto no determinado, susceptible de construir espacios en los cuales recrearse a sí mismo, un sujeto que se va haciendo en la posibilidad y en la incertidumbre, un sujeto erguido, no espectador. De la misma manera, el pensamiento de este sujeto debe convertirse en una cualidad que haga pensar al sujeto en lo no dado, en el *todavía no* de Bloch⁸, y, en consecuencia, en sus posibilidades y limitaciones para la construcción de un mundo deseado.

Desde la perspectiva de Freire, esta posibilidad de reconstrucción del sujeto tiene cabida a partir de los procesos educativos.

Cuando Freire hace un análisis sobre los procesos de alfabetización que se dan en los centros educativos, desentraña elementos de profundo interés para los educadores. De entre éstos habría que destacar aquellos que son referidos a la conciencia y a la capacidad de pensar. Para Freire (2005) no hay metodología alfabetizadora libre de vicios en la medida en que el educando es visto como un objeto más que un sujeto, en tanto objeto, el educando es manipulado por los educadores que a la vez se encuentran dominados por las estructuras de la sociedad actual, en este sentido, educar es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo, es todo lo contrario a “hacer pensar”.

Esta concepción ingenua de la alfabetización, de la educación, esconde su

⁸ Se refiere aquí al filósofo alemán Ernst Bloch (1885-1977).

“miedo a la libertad”, en consecuencia, Freire (2011) plantea que la tarea de educar sólo será humanista en la medida en que le pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez de solidaridad. Educar es sinónimo de concienciar.

Pero nadie puede concienciar si no está a su vez concienciado, y es aquí donde Freire da al lenguaje, y específicamente a la palabra, el poder de concienciar, al respecto dice:

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, *reflexión* y *acción*. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres (Freire, 2011, p. 17).

Advierte además que nadie dice la palabra solo, decir la significa un encuentro entre los hombres, la verdadera educación es diálogo. El diálogo es el mecanismo del lenguaje que conciencia y, en este sentido, permite el desarrollo de la criticidad.

La pedagogía de Freire es, como él mismo la llamó, una “pedagogía del oprimido” (2005) que postula modelos de ruptura y que permite el pasaje de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política.

Para el hombre el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, susceptible de ser conocida, pero, además, el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, es decir, no sólo está en el mundo sino con el mundo, se relaciona con éste de múltiples formas en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos. En este constante juego de respuestas, el hombre se altera en el propio acto de responder: se organiza, elige sus respuestas, se prueba, actúa; en ello existe una nota de crítica, la captación de su realidad es naturalmente crítica, reflexiva, no refleja, por ello él es capaz de trascender. Esta capacidad de trascendencia le permite emerger del tiempo,

y en la medida en que lo hace, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente que lo posibilitan para interferir en él y modificarlo.

La integración con el contexto es una característica de sus relaciones que se perfecciona en la medida en que su conciencia se hace crítica, si esto no sucede, el hombre se tornaría sólo en un ser acomodado, le faltaría la marca de la libertad, y con ello estaría sacrificando su capacidad creadora. La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad y transformarla, ésta a su vez se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. El hombre integrado es el hombre sujeto, la integración es por tanto un concepto activo.

Una de las tragedias más grandes del hombre moderno es su renuncia paulatina, sin saberlo, a su capacidad de decidir, por ello su gran lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que, en palabras de Freire (2011), lo hacen acomodado. En este sentido el autor señala, apoyándose en algunos planteamientos de Fromm⁹, la urgente necesidad de una actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud de acomodamiento que resulta acrítica y por tanto alienante.

Las sociedades que viven la transición de una “sociedad cerrada” a una “sociedad abierta”, con nuevos significados para diversos temas (democracia, participación popular, libertad, educación, etc.), exigen la formación y desarrollo de un espíritu también flexible, por lo que se hace necesaria la integración del hombre y su capacidad de comprender el misterio de los cambios. Advierte Freire (2011) que, sin un espíritu crítico, la etapa de transición puede distorsionarse y llevarnos a una sociedad de masas en la que el hombre estaría acomodado y domesticado, en este sentido la educación sería sumamente importante, su fuerza se basaría en la actitud que se tuviese para incorporarse al dinamismo del tránsito.

⁹ Erich Fromm (1900 – 1980), psicoanalista, psicólogo social y filósofo humanista de origen judío alemán.

Las sociedades en transición, al estar replanteando los significados de diversos temas, ofrecen opciones, y al hacerlo, favorecen actitudes optativas, pero éstas sólo son auténticas en la medida en que resultan de una actitud crítica. Ante las opciones, el hombre puede radicalizarse o sectarizarse.

La radicalización, que implica el enraizamiento que el hombre hace en la opción, es positiva, porque es preponderantemente crítica. Crítica y amorosa, humilde y comunicativa. El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella (Freire, 2011, p. 43).

Y el sectarismo tiene una matriz preponderantemente emocional y acrítica, es arrogante, antidualógico y por eso anticomunicativa. El sectario nada crea porque no ama. No respeta la opción de los otros. Pretende imponer la suya –que no es opción sino fanatismo- a todos (Freire, 2011, p. 44).

El sectario se inclina por el activismo que es la acción sin control de la reflexión, el radical siempre somete su acción a la reflexión, no es un mero espectador del proceso, sino sujeto, en la medida en que es crítico y capta sus contradicciones, reconoce que, con otros sujetos, debe y puede ayudar a acelerar las transformaciones. En los procesos de transición, los sectarios pueden optar entre posiciones irracionales: los que pretenden detener la historia y mantener los privilegios, y los que pretenden anticipar la historia, para así acabar con los privilegios, ambos minimizando al hombre y contribuyendo a la masificación. Los radicales pretenden que las soluciones ofrecidas en estos procesos sean con el pueblo y nunca para él o sobre él, por ello rechazan el asistencialismo, la fuerza impositiva y el fanatismo y defienden las transformaciones profundas, respetando al hombre como persona y sujeto.

Desde una posición radical, ayudar al pueblo a insertarse críticamente en los procesos de transición implica una educación valiente que ofrezca al pueblo la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades y sobre su papel en la nueva cultura.

Una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción. Educación que tomase en consideración los varios grados de poder de captación de que está posibilitado (Freire, 2011, p. 53).

Respecto de los grados de comprensión de la realidad, Freire parte de la idea de que en la “sociedad cerrada” el hombre se encuentra en una posición inicial de “intransitividad de la conciencia” caracterizada por la casi total centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida; escapa a este hombre la comprensión de problemas que se sitúan más allá de su esfera biológica vital; esta forma inicial representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia pues su esfera de comprensión es muy limitada.

En la medida en que amplía su poder de captación y aumenta su poder de diálogo con otros hombres y con el mundo, su conciencia se “transitiva”, sus intereses y preocupaciones se prolongan más allá de la esfera vital, lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, por ello se dice que existir es un concepto dinámico, implica un diálogo permanente.

Al principio de este proceso de transitividad, la conciencia es ingenua, caracterizada por la simplicidad en la interpretación de los problemas, la subestimación del hombre común, inclinación al gregarismo, fragilidad en la argumentación, gusto por las explicaciones fabulosas y mágicas y por una práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica. Es la conciencia del hombre masa en la que el diálogo se distorsiona.

Paulatinamente la conciencia transitiva ingenua puede acceder a un nivel de transitividad crítica caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas, la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales, estar siempre dispuestos a las revisiones, evitar deformaciones, negar la transferencia de la responsabilidad, seguridad de la argumentación, práctica del diálogo, receptividad de lo nuevo, inclinación a la censura.

El paso de la conciencia intransitiva a la transitiva ingenua se da de manera más o menos automática en la medida en que las condiciones económicas van generando formas de vida más complejas que posibilitan mayor número de relaciones en las que el hombre recibe más sugerencias y desafíos.

Empero, el pasaje de la conciencia transitiva ingenua, a la transitiva crítica, no se daría nunca de manera automática, sino sólo por el efecto de un trabajo educativo – crítico; una educación dialógica y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, he ahí la trascendencia del trabajo de los educadores.

En este orden de ideas, Freire (2005) propone una pedagogía que se convierta en un instrumento para el descubrimiento crítico: “La pedagogía del oprimido”, pues considera que la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.

El trabajo educativo de Freire y su equipo estuvo encaminado a cambiar la ingenuidad en crítica, en el entendido de que si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será; en esta idea intentaron una educación que fuera capaz de colaborar con el hombre en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento, educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica. En correspondencia con esta tarea, el método que se utilizó fue un método activo, dialógico y crítico.

Para Freire el diálogo:

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” “El diálogo es, por tanto, el camino indispensable –dice Jaspers- no solamente para las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo

tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos (Freire, 2011, p. 101- 102).

El diálogo revela la palabra, que es el diálogo mismo. La palabra, a su vez, tiene dos dimensiones, acción y reflexión, no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre ellas, es decir, que no sea praxis, de ahí que, como ya se había apuntado en una cita anterior, decir la palabra verdadera es transformar al mundo.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "*pronunciar*" el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento* (Freire, 2005, p. 106).

Los hombres se hacen en la palabra, por lo tanto, no es privilegio de algunos sino derecho de todos. Tampoco, nadie puede decir la palabra verdadera solo, implica un encuentro de los hombres y ese encuentro es el diálogo. El diálogo es una exigencia existencial.

Por otro lado, no hay diálogo si no hay humildad. El diálogo se pierde cuando alguno de los polos pierde la humildad. ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, si me admito como un hombre diferente, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos, si temo la superación?

No hay diálogo tampoco si no existe una intensa fe en los hombres. El hombre dialógico sabe que el poder de transformar es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden tener ese poder disminuido. No hay diálogo sin esperanza. La desesperanza es una forma de silenciar, el diálogo no puede realizarse en ella, la esperanza conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Finalmente, hay que decir que, para Freire (2005), no hay diálogo verdadero

si no existe en los sujetos un pensar verdadero, un pensar crítico. Desde el pensar crítico se percibe la realidad como un proceso que se capta en el constante devenir; es una forma de pensamiento que no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme. El pensar crítico tiene siempre en mente la permanente humanización de los hombres.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador – educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza (Freire, 2005, p. 113).

Hasta aquí, un breve recorrido teórico sobre pensamiento crítico que ha permitido ubicar su significado, revisar sus antecedentes y escudriñar algunos planteamientos actuales relevantes e imprescindibles para esclarecer la perspectiva emergente que aquí interesa. Toca ahora revisar el ámbito de la formación docente, su significado y sus tendencias.

1.2 Formación docente

1.2.1 Significando la formación docente

De acuerdo con la RAE (Real Academia de la Lengua Española), la formación alude a formar (del latín *formare*), verbo transitivo que a su vez alude a preparar, intelectual, moral o profesionalmente a una persona o grupo de personas. Para Honoré (1980) “formación designa principalmente prácticas. Pero esas prácticas son igualmente nombradas con otros términos tales como perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente, aprendizaje [...] la institución que la organiza, la presenta asociándole otra palabra [...]. Siempre se trata de la formación para algo” (p. 20).

Alanís (1993) distingue algunos términos que están o han estado relacionados con la formación: capacitación, actualización, entrenamiento y adiestramiento. Para este autor la “capacitación” implica preparación para un

trabajo calificado o técnico; la “actualización” se corresponde con el proceso de adquisición de nuevos códigos especializados sobre el ejercicio de una profesión; la palabra “entrenamiento” se usa para indicar entrenamiento militar, deportivo o de oficios no calificados; y el “adiestramiento” se asocia a conductas animales. Finalmente plantea que “la formación implica la adquisición de conocimientos y conductas relacionadas al campo profesional [...] la connotación social de formador más difundida es la de enseñante” (p. 8).

Algunos autores advierten que, aunque ninguna persona se forma a través de sus propios medios, pues requiere mediaciones, tampoco se puede formar únicamente a través de un dispositivo didáctico, una institución, u otra persona. “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1997, p. 43). La formación así vista se convierte en una necesidad consciente.

Para Imbernón (2002) la formación significa dar forma a algo e implica una contraposición al adiestramiento puesto que introduce un componente artístico, cultural e intencional a la acción. “Se trata de ver la formación como *un aprendizaje constante, acercando a ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional desde ella*” (p. 11). En el ámbito de la formación docente el término formación permite considerar la enseñanza como una práctica dinámica, en constante desarrollo.

Siguiendo a este autor, se reconoce en la actualidad la vinculación que existe entre formación y desarrollo profesional, que anteriormente habían sido considerados como conceptos aislados.

A esta nueva concepción (la formación como desarrollo profesional de una nueva cultura) hay que añadirle, además, como característica básica, que está centrada predominantemente en las prácticas (lógicamente colaborativas) del aula y del centro, lo que significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado en la existencia de un espacio donde este pueda ser ejercido (Imbernón, 2002, p. 12).

En este mismo sentido, ya Ferry (1990) señalaba que la formación docente se puede visualizar como una función social, pero también “como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias” (p. 50).

Además, de acuerdo con Davini (2015) el proceso de formación de los docentes está estrechamente ligado al desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas tal como lo señala Imbernón (2002), en este sentido reconoce que el concepto de formación docente ha ido cambiando en función de cómo a lo largo de la historia se han visualizado estas prácticas, desde la visión más clásica que entendía las prácticas sociales como campo de aplicación del conocimiento, hasta las posturas más recientes que sostienen el papel de los docentes como intelectuales críticos.

En este sentido se comprende que la noción de formación docente está íntimamente relacionada con la de práctica docente, pues es a través de ella que se manifiesta la formación. De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2012), hoy la práctica docente debe entenderse “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (p. 21).

Siguiendo a estas autoras, la práctica docente contiene múltiples relaciones: relación entre personas (alumnos, padres de familia, demás compañeros, autoridades escolares, etc.); relación con un saber colectivo culturalmente organizado en la escuela; relación con procesos económicos, políticos y culturales que forman el contexto de trabajo y plantean distintos desafíos; relaciones institucionales (como parte de la escuela o como parte de algún sindicato); y relación con un conjunto de valores que lleva implícita la formación de un determinado tipo de hombre y modelo de sociedad.

En vinculación con la noción de práctica docente se entiende entonces que la formación va más allá de conocimientos estrictamente disciplinares y

didácticos, pues además plantea el conocimiento del contexto, hacer explícitos los propósitos de la labor y entender el fin último de la educación. Así lo corroboraba ya Rosas (citada en Ducoing y Landesmann, 1996) cuando proponía cinco factores para comprender la formación docente: político, que norma el desempeño; social, que implica la comprensión de las acciones demandadas; cultural, que lleva al análisis de los valores cultivados en la familia y comunidad; laboral, factor que permite analizar su condición en tanto trabajador; y personal, que lo lleva a reflexionar sobre la causalidad que emana de él mismo.

En la actualidad se entiende que la formación docente es un proceso permanente y continuo que, si bien inicia en un determinado grado de la vida escolar, debe convertirse entre los profesores en una necesidad siempre vigente, es por esta razón que en el ámbito de la formación de profesores encontramos dos conceptos vinculados: formación inicial y formación permanente.

En México se entiende por formación inicial aquella que se recibe de manera formal en las escuelas formadores de docentes para educación básica, y que se corresponde con los estudios de la licenciatura en educación, durante cuatro ciclos escolares; y por formación permanente la que se recibe una vez que se egresa de la licenciatura y que puede o no ser de carácter formal, en instituciones formadoras de docentes, en otras instituciones u ofertada por otro tipo de programas de fortalecimiento académico de los profesores, su característica principal es su continuidad.

En este marco se entiende la formación inicial de docentes como el proceso sistemático a través del cual se revisan elementos de carácter disciplinar y pedagógico que permiten al futuro profesor convertirse en facilitador de los aprendizajes de sus alumnos en un contexto específico.

En cuanto a la formación permanente, ya desde 1975 la UNESCO la definía “como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad

de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias” (citada en Imbernón, 2002, p. 7).

En el ámbito de la formación docente destaca también el concepto de formación de formadores aludiendo a la práctica docente de quienes preparan a los futuros profesores (Licenciados en educación) o a los que coadyuvan en la formación continua de los profesores en servicio. Para Saavedra (2016), la UNESCO ha definido la formación del profesorado como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades. “Desde esta definición se incorpora la idea de formación como configuración [...] cuya construcción implica dismantelar lo constituido y reconocer lo posible de darse, planteando la formación [...] como proyecto de sujetos sociales” (p. 118).

En cuanto a la recuperación del docente como sujeto, Grieken y Abreu (2016) plantean que:

Reconocer al docente como sujeto tiene muchas implicaciones: Asumir la propia historia con una clara conciencia de la realidad; mantener una actitud no adaptativa, sino crítica frente a los problemas del ser humano y de la sociedad; asumir un compromiso con la transformación de su propio contexto. Se trata de un ser humano en permanente construcción y en constante diálogo con el contexto. Un sujeto situado cuya representación de la realidad nunca es estática, sino evolutiva. Por tanto, moviliza, con pasión, sus capacidades de reflexionar sobre ella, la interpela y la transforma. (p. 33).

De acuerdo con Saavedra (2016) la noción de formación de formadores está siendo revisada actualmente en diferentes eventos internacionales como una prioridad en el ámbito educativo¹⁰, coincidiendo en que “la formación de

¹⁰ Las conferencias Mundiales sobre la formación de los formadores realizadas en Estocolmo, Suecia y Boernemouth, Inglaterra (1976-1985), la 45ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra 1996), y la Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Jamaica, 1996).

formadores ha de ser una formación profesional, que ha de preparar para una práctica reflexiva, para la innovación pedagógica, para la formación permanente, para la investigación-acción y la experimentación pedagógica. Ha de formar al formador como agente de cambio” (p. 118-119).

Hasta aquí una aproximación al significado de formación docente, empero debe entenderse que tal como ya se había apuntado en alguno de los párrafos precedentes, la noción que nos ocupa es un concepto histórico que ha ido cambiando y que puede verse desde diferentes perspectivas, esto es así porque tal como lo plantea Imbernón (2002) una práctica social, incluida la educativa, no es una práctica neutral, el que ejerce la educación, implícita o explícitamente se adscribe a una determinada concepción de esa práctica social, por ello se hace necesario revisar los enfoques que han prevalecido a lo largo de la historia.

La concepción de la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación: su concepto y su proceso deriva de unos marcos teóricos y de unos supuestos que en un determinado momento son predominantes en el conocimiento social y educativo o en las personas que poseen el poder (p. 36).

En este mismo tenor, Zeichner (1983) plantea que en la formación docente subyace una ideología educativa, sustentada por una institución formadora de profesores, en el marco de una determinada corriente de pensamiento.

Así entendido, es necesario abrir un espacio para que, en aras de aclarar un poco más la noción de formación docente, podamos analizar los enfoques o corrientes que sobre el tema han aparecido a lo largo de la historia, sin embargo, antes de pasar a esta tarea es necesario recuperar aquí un significado que pueda irse configurando como la puerta de entrada a la perspectiva que desde este texto se trabaja:

La formación docente se entiende como “un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y

metodológicas para el desempeño profesional” (ANFHE-CUCEN, pág. 2). Si bien la docencia transmite, también produce conocimiento en torno a una enseñanza que orienta a la formación crítica de los sujetos que interactúan en el proceso. A su vez, la enseñanza es un proceso complejo que se sitúa en un contexto histórico definido y por lo cual “requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares [...] para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada” (ANFHE-CUCEN, p. 2).

1.2.2 Tendencias en la formación docente

En la mayoría de las fuentes revisadas, los autores ubican una clasificación respecto a las tendencias que se pueden identificar sobre formación docente a lo largo del recorrido histórico que cada uno de ellos hace. En algunos se percibe una clasificación más global en la que engarzan vertientes más específicas que, sin embargo, comparten características esenciales, otros, en cambio, hacen una clasificación más detallada y específica que aporta una visión más amplia sobre el tema.

Para fines de organización de este apartado se alude en primera instancia, de manera rápida, y sólo por cuestiones de espacio, a algunas de las clasificaciones que se hacen y, enseguida, se presenta una revisión más detallada sobre una clasificación que resultan muy pertinentes para los fines de este trabajo: ubicar con mayor precisión las perspectivas críticas en la formación de docentes.

Dos de los teóricos que recurrentemente son tomados como base para establecer nuevas clasificaciones en torno a las tendencias en la formación docente son Liston y Zeichner (2003) quien con base en el estudio que hacen sobre las reformas en la formación del profesorado durante el siglo XX en Estados Unidos, identifican cuatro tradiciones con características muy específicas:

- Académica. Orientación que hace hincapié en el rol del profesor en cuanto universitario y especialista en una asignatura. El dominio de una materia es lo más importante. Estar preparado para enseñar.
- Eficacia social. Supone la fe en la capacidad del estudio científico de la enseñanza para sentar las bases para elaborar el currículum de la formación del profesorado con una definición clara de objetivos y planes lógicos de procedimiento.
- Desarrollista. Hunde sus raíces en el movimiento a favor del estudio del niño iniciado por G. Stanley Hall. La característica más típica es la asunción de que el orden natural de la evolución del aprendizaje constituye la base para determinar lo que ha de enseñársele, tanto a los alumnos como a los profesores.
- Reconstrucción social. Define la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa.

Imbernón (2002) distingue tres grandes tendencias en la orientación conceptual de formación del profesorado, en el seno de las cuales se inscriben diversas subtendencias:

- Orientación perennialista. Concepto de transmisión académica, se centra en la formación de los contenidos académicos del currículum; basada en el perennialismo que considera el conocimiento como único y definitivo; su propósito es la recuperación de la tradición clásica en educación; no hay diversidad en los procesos, este debe ser común, por ello mantiene un carácter elitista y conservador; saber es hacer y poder. Desde esta orientación la formación es capacitación en relación con la función básica de transmisión de los contenidos culturales, es decir, el profesor es un mediador entre los alumnos y los contenidos culturales seleccionados por otros.
- Orientación técnica. Se basa en el “escencialismo” que niega las

diferencias buscando lo permanente e invariable; se prioriza la cultura técnica y científica en detrimento de la humanística y artística; la formación del docente es instrumental, se presta mayor atención a las demandas más inmediatas del mercado; subyace en esta orientación el modelo de entrenamiento basado en las competencias, entendidas éstas como procesos técnicos, generalizables, sistemáticos y rutinarios; se concentra en la formación de un profesor técnico, dotado de medios para solucionar problemas.

“La finalidad será formar profesores y profesoras eficaces [...] capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables” (Imbernon, 2002, p. 38).

- Nuevas tendencias: la práctica como referencia. La formación del profesorado desarrolla una cultura profesional potenciando al ser como agente de cambio, colectiva e individualmente. Además del qué y cómo, es importante saber por qué y para qué de la labor docente. Esta tendencia se fundamenta en el socialrecostruccionismo que critica las prácticas estandarizadas y apuesta por la diversidad, el trabajo colaborativo, el protagonismo del profesorado y la relación escuela-comunidad. Se percibe al profesor como facilitador del aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Davini (2015) partiendo del hecho de que el proceso de formación de los docentes está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas, reconoce en el recorrido histórico que hace, algunos momentos clave en los que se identifican ciertas tendencias en los procesos de formación.

Inicia recuperando la visión clásica a partir de la cual se entienden las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar, se trataba de la aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas. A comienzos del siglo XX se

impuso el enfoque académico que dio mayor peso a las disciplinas y a la investigación científica. Ya en los años 60s y 70s logró gran impulso el enfoque tecnicista de base neoconductista que mantuvo el estatus de campo de aplicación, pero agregando y desarrollando una batería de técnicas e instrumentos.

Davini (2015) reconoce un punto importante de flexión a finales de los años 70s y principios de los 80s puesto que, entre otros aspectos, en este tiempo se planteó destacar y sostener el papel de intelectuales críticos de los docentes. “A partir de entonces y hasta hoy, en relación con el papel de las prácticas en la formación de los docentes, se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas” (p. 18).

En un trabajo cuya finalidad fue delimitar las tendencias de formación del profesorado de educación básica en el S. XX que han tenido vigencia en México, Loya (2008) presenta una tipología basada en siete modelos que permiten suponer cómo la práctica del formador oscila entre diferentes modelos, aunque se justifique en uno solo de ellos.

Cabe aclarar que para Loya (2008), “un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye un concepto de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica” (p. 42). De manera sucinta y tomando como base diversos autores¹¹, los modelos que desde su trabajo se proponen son los siguientes:

- Modelo de las adquisiciones académicas. La formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas.
- Modelo de la eficacia social o técnico. Sienta las bases en el estudio científico de la enseñanza. El enfoque de la educación basada en el

¹¹ D. P. Liston y K. M. Zeichner (1990), G. Ferry (1990), M.C. Davini (1995), G. Sacristán y A. I. Pérez Gómez (1992), entre otros.

desarrollo de competencias docentes es una manifestación de este modelo.

- Modelo naturalista. El enfoque emana del modelo naturalista del desarrollo de los niños, cuyos principios son fuente y finalidad de la formación de los profesores.
- Modelo centrado en el proceso. La formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones. Los dispositivos de formación se valoran por la experiencia que proporcionan a los futuros profesores de manera deliberada.
- Modelo crítico. Comprenden aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica.
- Modelo reconstruccionista social. Se atribuye a la educación la función de contribuir en la formación de una sociedad más justa en la que el bien común impere.
- Modelo situacional. Postula que quien se forma emprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reconstrucción del conocimiento de su realidad.

Una clasificación en la que sería importante detenerse por el detalle con que se analiza cada uno de los enfoques o perspectivas que se identifican es la realizada por Pérez Gómez (2005), quien identifica, con base en el trabajo de varios autores, principalmente Feiman-Nemser (1990) y Zeichner (1990), cuatro perspectivas en la formación docente, cada una de las cuales se subdivide en dos modelos más específicos.

Con la finalidad de presentar un ejercicio más gráfico que permita la percepción global del trabajo de este autor, se caracterizan en la tabla 1, las perspectivas mencionadas.

Tabla 1

Perspectivas en la formación docente

	CARACTERÍSTICAS GENERALES	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS
PERSPECTIVA ACADÉMICA	<p>La enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos.</p> <p>El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas y su formación se vincula al dominio de éstas.</p> <p>Se asienta en las adquisiciones de la investigación científica.</p>	<p>ENFOQUE ENCICLOPÉDICO:</p> <p>Propone la formación como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuanto más conocimiento posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión.</p> <p>En este enfoque no se distingue entre saber y saber enseñar.</p> <p>Se concede poca importancia a la formación didáctica y pedagógica del docente.</p> <p>Sólo tiene cabida la lógica didáctica de la homogeneidad.</p>
		<p>ENFOQUE COMPRENSIVO:</p> <p>En este enfoque el contenido debe integrar no sólo los contenidos- resultado del conocimiento histórico de la humanidad, sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento.</p> <p>El profesor no puede concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica.</p> <p>El docente se forma en la estructura epistemológica de su disciplina, así como en la historia y filosofía de la ciencia.</p> <p>El conocimiento de la disciplina y el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, constituyen las competencias fundamentales del profesor dentro de este enfoque.</p>

PERSPECTIVA TÉCNICA	<p>La enseñanza es una ciencia aplicada.</p> <p>La calidad de la misma se manifiesta en los productos, eficacia y economía.</p> <p>El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación.</p> <p>La actividad del profesional es instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas.</p> <p>De las leyes o principios generales –extraídos de la investigación- pueden extraerse normas y recetas de intervención, que aplicadas rigurosa y mecánicamente producen los resultados requeridos.</p> <p>El docente es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos, cuyo rango de reconocimiento es mucho mayor que el de él.</p> <p>Separación entre investigación y práctica.</p>	<p>MODELO DE ENTRENAMIENTO:</p> <p>Propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa.</p> <p>El objetivo es la formación en el docente de competencias específicas y observables y concebidas como habilidades de intervención.</p>
	<p>La actividad del profesional es instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas.</p> <p>De las leyes o principios generales –extraídos de la investigación- pueden extraerse normas y recetas de intervención, que aplicadas rigurosa y mecánicamente producen los resultados requeridos.</p> <p>El docente es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos, cuyo rango de reconocimiento es mucho mayor que el de él.</p> <p>Separación entre investigación y práctica.</p>	<p>MODELO DE ADOPCIÓN DE DECISIONES:</p> <p>Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana e el aula.</p> <p>Se requiere la formación de competencias estratégicas que ayuden a los profesores a tomar decisiones respecto a cuándo utilizar unas y otras técnicas.</p>
	<p>La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares y está claramente determinada por el contexto.</p>	<p>ENFOQUE TRADICIONAL:</p> <p>Se concibe la enseñanza como actividad artesanal. La sabiduría profesional se transmite de generación en generación.</p> <p>El conocimiento profesional está presente</p>

PERSPECTIVA PRÁCTICA	<p>Los resultados de la enseñanza son imprevisibles, cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.</p> <p>La formación del profesor se basa en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Se confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados.</p>	<p>en el buen hacer del docente experimentado.</p> <p>El conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela y el modo de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, donde se prepara al aprendiz para aceptar lentamente la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.</p> <p>ENFOQUE REFLEXIVO SOBRE LA PRÁCTICA:</p> <p>Subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico y técnico y la práctica en el aula.</p> <p>Se parte de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas, cómo elaboran y modifican rutinas, etc.</p>
PERSPECTIVA DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL	<p>Se concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético.</p> <p>El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que se promueva la emancipación de quienes participan en el</p>	<p>ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:</p> <p>La enseñanza es un arte, por ello no puede considerarse como una rutina mecánica, más bien en ella las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora.</p> <p>Se propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza.</p> <p>El desarrollo del currículum es construido por el profesor y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora de este.</p> <p>El desarrollo profesional del docente se entiende como un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre</p>

	<p>proceso educativo.</p>	<p>su práctica y utilizan el resultado de la reflexión para mejorar.</p> <p>Se plantea la investigación-acción como modo de provocar el desarrollo curricular, la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor.</p> <p>Principales representantes: Stenhouse, Elliot, McDonald</p> <hr/> <p>ENFOQUE DE CRÍTICA Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL:</p> <p>Se aspira al desarrollo de la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria.</p> <p>Se plantea un proceso de emancipación individual y colectivo.</p> <p>La escuela se propone como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social.</p> <p>El profesor es considerado como un intelectual transformador, educador y activista político.</p> <p>Los programas de formación dentro de esta perspectiva enfatizan tres aspectos fundamentales: La adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social; desarrollo de capacidades de reflexión crítica, desarrollo de actitudes del profesor como intelectual transformador: búsqueda, experimentación, crítica, trabajo solidario, generosidad, etc.</p> <p>Principales representantes: Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis.</p>
--	---------------------------	--

Nota: Tabla elaborada con datos de Pérez Gómez (2005).

Como puede observarse, en cada una de las clasificaciones que se referencian, producto de la revisión de los planteamientos de diferentes autores, se pueden ubicar perspectivas o enfoques de formación docente con nombres similares y en consecuencia con características también parecidas, de la misma manera, en cada una de ellas se puede ubicar una perspectiva crítica que se manifiesta generalmente en respuesta a las carencias o debilidades de las anteriores.

Así encontramos que la Reconstrucción Social propuesta por Liston y Zeichner (2003), la Orientación de la práctica como referencia que identifica Imbernón (2002), el papel de los docentes como intelectuales críticos que reconoce Davini (2015), los modelos Crítico y Reconstruccionista Social que manifiesta Loya (2008), así como la Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social que trabaja Pérez Gómez (2005), comparten elementos que hacen entender la formación docente como un proceso crítico cuyas características principales rondan lo siguiente:

- La formación docente es un elemento fundamental a favor de una sociedad más justa, para lo cual el profesor se convierte en un agente de cambio que potencia al ser.
- En consecuencia, la enseñanza es una actividad eminentemente crítica.
- Desde esta perspectiva se rehúye la estandarización y se apuesta por la diversidad, la colaboración, la vinculación escuela – comunidad y el protagonismo del profesorado.
- El propósito es cultivar la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social, por ello se destaca y se sostiene el papel del docente como intelectual crítico, transformador, investigador, educador y activista político, cuyo hacer plantea un proceso de emancipación individual y colectivo.

Por la intención de esta investigación, toca ahora hacer un espacio para profundizar en las características que, de manera general, acaban de mencionarse.

1.2.3 La tendencia crítica en la formación de docentes

➤ Principales influencias

Se parte en este espacio de autores que, de acuerdo con Pérez Gómez (2005), forman parte de los principales representantes de la tendencia crítica y de reconstrucción social en la formación de docentes: Henry Giroux y Michael Apple, y a partir del tejido que se vaya haciendo de sus aportaciones y de las aportaciones de otros autores que aparezcan en el camino, se intenta presentar un panorama global de lo que significa la formación de docentes desde una perspectiva de pensamiento crítico en la actualidad.

Giroux (1990), parte de la crítica a las reformas educativas que reducen a la categoría de técnicos superiores a los profesores, quienes son los encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos. Esta situación impone a los profesores el reto de un debate que parta de la autocrítica y que cuestione, entre otros aspectos, la finalidad de la preparación del profesorado.

Esta posibilidad de debatir, sin embargo, debe establecerse con base en el desarrollo de una perspectiva teórica que proporcione un punto de vista alternativo sobre la formación. En aras de aportar a esta perspectiva teórica, Giroux pone su atención en el examen de dos problemáticas esenciales: las fuerzas ideológicas que contribuyen a la proletarización del trabajo del profesor impidiendo que desarrollen críticamente los currículos, y la necesidad de defender las escuelas como instituciones para el mantenimiento y desarrollo democrático, así como la defensa del profesor como intelectual transformativo.

Tratando de vincular el examen de los dos problemas en torno al profesor, Giroux plantea que los programas de formación docente necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones ideológicas y materiales de la instrucción escolar. Es necesario cuestionar los principios subyacentes a los métodos, técnicas o teorías educativas y no

limitarse al cómo enseñar y con qué hacerlo.

A través de la reflexión y de la crítica se hace necesario combatir las pedagogías basadas en la gestión, es decir, aquellas pedagogías donde “el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación”, y en las que “la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible” (Giroux, 1990, p. 174). Por el contrario, los profesores deben contemplarse como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar para que los estudiantes a su vez sean reflexivos y críticos.

Cabe recordar que la categoría *intelectual* fue utilizada por Gramsci (1967) para apuntar que “Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales [...], no solo en el campo económico, sino también en el social y en el político” (p.21). Para Gramsci, se puede decir que todos los hombres son intelectuales puesto que toda actividad, hasta la más técnica, manifiesta alguna actividad intelectual, pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales. Tener la función de intelectuales significa que se participa de una concepción del mundo, se observa una consecuente línea de conducta moral y, por consiguiente, se contribuye a mantener o a modificar un concepto universal. En este sentido, los intelectuales pueden ser los “empleados” del grupo dominante, o convertirse en transformativos, tal como lo concibe Giroux.

Giroux (1990) utiliza la categoría *intelectual* destacando diversas ventajas:

- Proporciona una base teórica para examinar el trabajo de los docentes en contraposición a la definición técnica.
- Aclara las condiciones ideológicas y prácticas para que los profesores actúen como intelectuales.
- Contribuye a aclarar el papel de los profesores en la legitimación de intereses.

Cuando Giroux asume a los profesores como intelectuales, aclara a la vez la idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento, sostiene que el uso de la mente es un componente inherente a esta actividad y exalta la capacidad de integrar pensamiento y práctica. Vistos como intelectuales, los docentes se contemplan como libres, con dedicación a los valores de la inteligencia y al enriquecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes.

La categoría intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción y del perfeccionamiento, con los principios necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas. Empero, es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino además reconocer y contextualizar las funciones sociales que realizan. Un punto de partida para revisar la función social de los profesores es analizar las escuelas como lugares ligados a los temas del poder y el control, no neutrales; en esta situación, los profesores como intelectuales deben contemplarse en función de los intereses que legitiman con su enseñanza puesto que “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberán convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1990, p.177).

Para Giroux (1990), un componente en la categoría de intelectual transformativo es conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer que lo pedagógico sea más político significa demostrar que la instrucción es una lucha en torno a las relaciones de poder, y hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora.

En el marco de las pedagogías liberadoras, los docentes como intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en las experiencias de aprendizaje, sin embargo, el punto de partida no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en los múltiples contextos culturales. Un elemento importante es que el intelectual transformativo desarrolla un discurso que conjuga el lenguaje de la crítica con la posibilidad,

en él hay un pronunciamiento en contra de las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de la escuela.

Ante la necesidad de la conversión de los profesores como intelectuales transformativos, Giroux (1990) antepone a las pedagogías basadas en la gestión lo que él denomina pedagogía fronteriza o de los límites, que se enmarca en una corriente más amplia que se ha venido desarrollando junto con otros autores, Michael Apple y Peter McLaren principalmente: la pedagogía crítica.

De acuerdo con González Martínez (2006), la pedagogía fronteriza establece como fines educativos centrales:

- Desarrollar formas de trasgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes.
- Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes.
- Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Para lograr los objetivos se examina el lenguaje político relacionado con las formas de poder, pero también el lenguaje ético para comprender cómo las relaciones sociales y los espacios desarrollan juicios que conforman diferentes modos de respuesta al otro. La pedagogía fronteriza reconoce el conocimiento y las capacidades como contenidos educativos siempre y cuando generen, en palabras de Giroux “las oportunidades de armar ruido, de ser irreverentes y vibrantes” (citado en González Martínez, 2006, p. 84).

En el marco de la pedagogía fronteriza los docentes deben tener un control teórico de las formas en que se construye la diferencia. Este control permite trabajar los contenidos de manera pertinente, cruzando fronteras para legitimar la diferencia como una condición para entender los límites del propio conocimiento. La pedagogía fronteriza es una pedagogía de la diferencia, por ello los maestros necesitan aprender a tratar con una diversidad de voces.

Por su parte, Apple al igual que Giroux, analiza las relaciones de poder en la escuela, en algunos de sus trabajos parte del estudio del currículum real y oculto para entender las formas de reproducción económica, política y cultural que se dan en ésta, así como las desigualdades de clase, raza y sexo. Además, revisa las vinculaciones entre teorías del Estado y educación, el impacto del neoconservadurismo y del neoliberalismo, el intervencionismo comercial en las escuelas, y el papel de los movimientos sociales en la defensa de los principios de la educación pública.

Una de las categorías centrales que se encuentran en sus trabajos y que toma como base para realizar sus análisis sobre lo que sucede en la escuela es la de ideología.

Las ideologías no constituyen sólo conjuntos globales de intereses, cosas <<impuestas>> por un grupo sobre otro; se encuentran incorporadas a los significados y prácticas de nuestro sentido común [...]. Si queremos comprender cómo funciona la ideología en las escuelas, debemos examinar tanto los elementos concretos de la vida pedagógica y curricular cotidiana, como las declaraciones y planes de los voceros del Estado y la industria (Apple, 1997, p. 12).

Para comprender lo que ocurre en la escuela y las presiones ideológicas y económicas que actúan sobre ella, en una de sus obras¹², Apple propone revisar la lógica del desadiestramiento y el control empresarial que se vive en ellas. Para Apple los docentes han desarrollado una serie de destrezas (adiestramiento) fundamentales para realizar su trabajo: planeamiento del currículum, diseño de la enseñanza, discusión, formas de evaluación, etc. que paradójicamente resultan un obstáculo para las reformas educativas que ven a los docentes como técnicos, es por ello que se desarrolla un proceso de desadiestramiento que hace que los docentes vayan poco a poco perdiendo o cambiando las destrezas que han desarrollado.

En la lógica del mercado “El desadiestramiento forma parte de un largo

¹² *Teoría crítica y educación* (1997).

proceso en el cual la mano de obra se divide y luego se redivide para aumentar la productividad, para reducir la <<ineficiencia>> y para controlar el costo e impacto del trabajo” (Apple, 1997, p. 15). Cuando se sustituye o elimina el adiestramiento al trabajo, el conocimiento que solía acompañarlo (y que era controlado y utilizado por los trabajadores diariamente) es controlado por la gerencia con la idea de separar la concepción de la ejecución, es decir, el conocimiento con lo que se hace.

El desadiestramiento va acompañado del readiestramiento, pues si bien se eliminan algunas habilidades, se requieren nuevas técnicas para manejar nuevas máquinas o nuevos procedimientos. Estos procesos son difíciles de observar en el paisaje general de la economía, pero en la escuela se pueden identificar fácilmente revisando algunos de los mecanismos de control.

Uno de los mejores ejemplos se halla en el uso de paquetes de material prediseñados en el que los objetivos, el proceso y los criterios de evaluación son definidos de la manera más precisa posible por gente ajena a la institución. En la medida en que el docente utiliza estos materiales, tal cual como se lo indican, el proceso de desadiestramiento está funcionando puesto que las habilidades que el maestro solía necesitar ya no son necesarias, por lo que tienen que sustituirse por otras.

“En la medida en que los maestros pierden el control de las habilidades pedagógicas y curriculares para transferirlas a las grandes editoriales, estas habilidades son reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos” (Apple, 1997, p. 22). Los materiales además están estandarizados y tienden a la individualización tanto del alumno como del profesor.

Estas formas de actuación escolar generan lo que Apple denomina la formación de un “individuo posesivo” que constituye una visión de uno mismo como parte del núcleo ideológico de las economías corporativas, el reconocimiento de este individuo depende de sus aptitudes técnicas, en detrimento de los valores éticos y políticos. Obviamente esta implicación no afecta sólo a los profesores, también a los alumnos.

En términos de la formación de profesores, aun cuando en la bibliografía revisada no se encontró un espacio específico que hable de la formación docente como tal, si se encontraron rasgos que pueden dar una idea de hacia dónde tiene que dirigirse su proceso de formación. De acuerdo con lo leído, las bases sobre las que debe cimentarse la formación y actuación docente tienen que ver con lo que sigue:

- Crítica del funcionamiento del sistema educativo. El profesor debe darse cuenta de lo que sucede en la escuela, los intereses a que responden los objetivos que se plantea en función de reconocer el poder y el dominio que ejerce una clase sobre otra, una(s) raza(s) sobre otra(s) o un sexo sobre otro, así como distinguir los mecanismos de control que subyacen en su propia actuación, es decir, identificar las presiones ideológicas y económicas que actúan sobre la escuela y sus repercusiones en la formación de individuos posesivos. En este sentido Apple (1989) recupera de Jones (1983) que “no es imposible animar a la educación para que resista la continua presión de que es objeto y para que prepare estudiantes que puedan desempeñar roles políticos y económicos (sin poder alguno); ni que, mientras tanto, pueda estimular una crítica del sistema que plantea tales experiencias” (p. 177). Afortunadamente, como ratifica Apple, en las escuelas también se generan formas de resistencia en las que se observa no sólo la reproducción de las ideologías dominantes, sino además una actuación contra ellas.

Apple apunta que la crítica que se haga de estos sistemas educativos tiene que ir acompañada de la recuperación de historias reales de las prácticas educativas socialistas y de oposición, cuyo conocimiento y análisis dará la posibilidad de reducir la división entre concepción y ejecución, entre conocimiento y práctica (trabajo intelectual y manual), y brindará las bases para la construcción de alternativas.

- Construcción de propuestas para un modelo social alternativo. Para su construcción y desarrollo los profesores son fundamentales, por eso

tienen que estar preparados para ello, tal como Apple (1994) recupera de Dreier (1980):

Los profesores ayudan a dar forma a las suposiciones, a los valores y elecciones de los estudiantes, tanto por lo que dicen como por lo que no dicen. La existencia de una enseñanza marxista, socialista y radical, que no se encuentra en los textos, en monografías, en antologías, periódicos o películas, es un antídoto importante para los análisis de fondo de la sociedad. Pero por muy receptivos que sean los estudiantes, los análisis que ofrezcan una crítica radical de los problemas actuales del capitalismo sólo reforzarán su escepticismo, a menos que vayan acompañados de un análisis sobre las posibilidades de transformar la situación en una mejor [...]. Debemos aprender como profesores, teóricos y activistas, a caminar sobre la cuerda floja entre el idealismo y el escepticismo. Las lecciones de nuestros propios teóricos radicales son claras: crear un movimiento popular de masas requiere una crítica del presente, una visión del futuro y una estrategia (p. 186).

Las propuestas alternativas restituyen la capacidad imaginativa de la gente, dice Apple, pero tienen que estar ligadas a la posibilidad. Apple comparte con Giroux la necesidad de desarrollar un “lenguaje de posibilidad”, pero agrega que un lenguaje de este tipo requiere como fundamento un sentido histórico, por ello la formación de los educadores debe prestar atención a la historia de la enseñanza en tanto ocupación marcada por la clase social; pero, además, la posibilidad también debe fundarse en la apreciación de las circunstancias en que nos encontramos.

En estas circunstancias nuestra primera tarea como educadores es educarnos a nosotros mismos en estas condiciones [...]. Nuestra capacidad, como educadores, para educarnos a nosotros mismos – y, por lo tanto, la educación posterior de nuestros alumnos en todos los niveles- depende, pues, y no poco, del apoyo que reciba la posibilidad de una práctica curricular y de enseñanza más democrática. La posesión de conocimiento no nos garantiza el poder ni un futuro más democrático; pero se puede estar seguro de que, sin el conocimiento, la posibilidad de contemplar ese futuro será más difícil que nunca (Apple, 1989, p. 176).

- Una formación hacia la democracia. Apple (1994) entiende la democracia como “una práctica basada en el control de las decisiones de la producción, distribución y consumo por parte de la mayoría de los trabajadores [...] una práctica que no se limita a la esfera política sino a las relaciones económicas y, excepcionalmente, a las relaciones de sexo” (p. 184).

En las escuelas este control de las decisiones se manifiesta en la construcción de alternativas, por ejemplo, a los métodos y contenidos actuales, y en pro de la relación con otros grupos, pues como menciona Apple, las reformas educativas en algunos países han tendido a distanciar a los profesores del pueblo.

Así visto, se entiende que los profesores deben formarse y formar en el marco de un currículum democrático. Apple (1994) retoma del Network (sucursal del Movimiento de Escuelas Democráticas en EE.UU.) los elementos de un currículum democrático: el primero es la cultura crítica, que se entiende como “la motivación y la capacidad para la crítica de lo que se lee, ve y oye [...] cuestionar el saber común” (p. 186); el segundo alude al conocimiento y comprensión de las diversas tradiciones intelectuales, culturales y científicas que integran las historias y perspectivas de la gente; por último, la capacidad para usar el conocimiento y la habilidad con el fin de adoptar decisiones políticas y trabajar por el bienestar de la comunidad.

- Una formación en y para la comunidad. Tanto la crítica, el conocimiento y la construcción de propuestas son temas complejos que requieren respuestas colectivas, por ello es preciso formar comunidades donde articular, compartir, desafiar y reconstruir esas propuestas sea posible. Para Apple (1996), es necesario, en un proceso de formación “mantener un sentido de comunidad que se base en la ética de dedicación y sociabilidad y que a la vez sea un desafío de la política vigente del conocimiento oficial y de las opiniones recíprocas que suscita” (p. 184).

Como ya se había mencionado, M. Apple y H. Giroux, al mismo tiempo que forman parte del enfoque de crítica y reconstrucción social en la formación docente, se inscriben, junto con varios teóricos más, en el marco de lo que se conoce como pedagogía crítica. Algunos autores los reconocen, junto con Peter McLaren, como los principales representantes de esta corriente pedagógica (González Martínez, 2006; González Brito, 2016, Torres Carrillo, 2017), sin que esto signifique que no identifiquen en sus análisis la importante gama de pensadores críticos que se han presentado a la largo de la historia y que sirven de abrevadero a la misma, algunos de los cuales han sido ya mencionados en este libro (Marx, Horkheimer, Adorno, Gramsci, Marcuse, Foucault, Freire, Bourdieu, etc.)

Debido a lo anterior se hace necesario recuperar algunas ideas más que desde el conjunto de lo que se hace llamar pedagogía crítica contribuyan a enriquecer el entendimiento del enfoque crítico en la formación de docentes. Cabe aclarar que para esta revisión se toma como base a Peter McLaren, quien reconoce que su trabajo se alimenta principalmente de las perspectivas radicales de Freire y Giroux.

➤ **Pedagogía crítica y formación docente**

De acuerdo con McLaren (1998) en los últimos quince años ha emergido una teoría radical de la educación definida de manera informal como nueva sociología de la educación o teoría crítica de la educación: la pedagogía crítica. “La pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante” (p. 195).

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crea inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas (González Martínez, 2006, p. 83).

Algunos principios fundamentales de esta pedagogía son: una de sus mayores tareas es revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en la vida política y cultural; intenta proporcionar a maestros e investigadores medios para comprender el papel de las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros; la escuela se ve como una forma de política cultural puesto que representa una introducción, preparación y legitimación de formas particulares de vida social; cualquier práctica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados; el imperativo emancipatorio exige dar poder al sujeto para la transformación social (McLaren, 1998, pp. 195 -202).

En el marco de la pedagogía crítica cabe destacar algunas características de los educadores críticos que hacen entender con mayor precisión hacia dónde debe dirigirse su proceso de formación:

- Los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder y aprovechar ese conocimiento para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos.
- El educador crítico aprueba teorías dialécticas (teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados o deficiencias en la estructura social).
- Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios de dominación, pero también de liberación.
- Los educadores críticos saben que una teoría de la escolarización digna debe tomar partido hacia la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social.
- Los maestros deben entender el conocimiento escolar como histórica y socialmente arraigado y limitado por intereses, jamás neutral, por ello deben abogar por un conocimiento emancipatorio que ayude a comprender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder, pero a la vez cómo transformar las condiciones de opresión mediante una acción

deliberada y colectiva.

- De la misma manera debe comprenderse que el currículum, más allá de ser sólo un programa de estudio, representa la introducción a una forma particular de vida puesto que favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras, afirmando los sueños, deseos y valores de unos grupos de estudiantes sobre otros.

El currículum es una forma de política cultural que “presupone que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender a la escuela contemporánea” (McLaren, 1998, p. 227).

Para Ramírez (2008) las condiciones básicas del maestro que trabaja en el marco de la pedagogía crítica deben tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales directamente relacionados con su formación: amplitud conceptual que le permita precisar el desarrollo de la tarea; disposición para potenciar habilidades de pensamiento y contenido; autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo; y reconocimiento y autodisciplina para concebir la autoevaluación de la tarea.

Conviene señalar que en este contexto los participantes – en especial el estudiante y el profesor- desarrollan capacidades metacognitivas y desarrollan sus propias fortalezas, debilidades y necesidades relacionadas con el lenguaje; establecen objetivos y metas alcanzables; planean un programa de trabajo para alcanzar los objetivos establecidos; escogen ejercicios, materiales y actividades; trabajan sin supervisión y evalúan su propio progreso (Ramírez, 2008, p. 112).

En consecuencia, se entiende que el maestro debe estar preparado para orientar y realizar las tareas que se señalan, generando con ello movimientos en la estructura curricular que lleven a: una crisis cultural (en tanto se reinventan los estilos de vida y las formas de organización y participación de los sujetos, creando nuevos modelos de vivir y de pensar para oponerse a los existentes); una crisis política (en tanto se reflexiona críticamente sobre las

maneras en que se legislan los comportamientos sociales y se analiza el contexto ideológico dominante); y a una crisis educativa (en tanto se intervienen los procesos didácticos y pedagógicos y se formulan categorías disímiles y alternativas a las establecidas) (Ramírez, 2008).

En suma, tal como lo expresa McLaren (1998), “la pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkum*, que significa <<curar, reparar y transformar el mundo>>; todo lo demás es comentario” (p. 196), los maestros entonces tienen que estar preparados para ello.

Por formar parte de las corrientes pedagógicas de corte crítico y por la cercanía que establece con nosotros como mexicanos, antes de concluir este apartado es imprescindible mencionar un movimiento educativo gestado en Latinoamérica, en el marco del cual se reconceptualiza, en este contexto particular, la figura del profesor y su formación: la educación popular.

➤ **Educación popular y formación docente**

De acuerdo con Torres Carrillo (2017) la educación popular es una corriente pedagógica latinoamericana que surgió a finales de los 70s y que toma como fundamento básico la pedagogía concientizadora de Paulo Freire.

Jara (2010) menciona que la educación popular se inscribe en una racionalidad ética y emancipadora que contribuye a cambiar el mundo, humanizándolo.

En este sentido se entiende “lo popular” en los dos sentidos que propone el sociólogo Helio Gallardo (2006). Por un lado, se basa en la noción de “pueblo social” (sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, etc.); y, por otro lado, en la noción de “pueblo político” (cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías). Así, una educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de igualdad de derechos

entre las personas (2010, p. 4).

Rodríguez (2011), identifica, todavía a manera de hipótesis, la existencia de cuatro tendencias de educación popular en América Latina: liberal, asistencial, transformadora y latinoamericanista.

Sin embargo, más allá de estas tendencias y la pluralidad que significa la educación popular en cuanto a ideas, áreas de acción, sujetos y prácticas, se pueden identificar en ella una serie de rasgos esenciales: su posicionamiento crítico e indignado frente a las injusticias sociales del capitalismo actual en general y del sistema escolar en particular, su horizonte ético y político emancipador para la construcción de una sociedad más justa, su propósito de contribuir a que los sectores populares se constituyan como sujetos de transformación, como acción pedagógica se busca la transformación subjetiva del sujeto (conciencia, cultura, creencias, memoria, voluntad y corporeidad), apuesta por estrategias metodológicas y didácticas de carácter dialógico, participativo y activo) (Torres Carrillo, 2017; Mejía, 2011).

Como puede observarse, al igual que en la pedagogía crítica ya revisada, en la educación popular el imperativo crítico está también presente en diferentes planos y dimensiones, compartiendo además la vocación transformadora y el empoderamiento de los sujetos. Quizá una particularidad, aunque en cierta medida compartida, sea el lenguaje utilizado, puesto que la educación popular se sienta en un claro lenguaje freiriano que alude, entre otras cosas, a la liberación de los pueblos, el diálogo, la esperanza crítica y el amor a los otros.

Pero es claro que no es sólo Freire su sustento actual, Torres Carrillo (2017) identifica a otros educadores o teóricos que le han dado sustento, entre ellos: Julio Barreiro, Fals Borda, Cendales y Mariño, Boaventura de Sousa Santos y Hugo Zemelman, este último ya mencionados en este trabajo. Con el aporte de todos ellos la educación popular no se ha limitado al ámbito estrictamente escolar, puesto que su acción educativa abarca mujeres, jóvenes, víctimas de violencia o en situación de encierro, lo que ha llevado a la acogida de lo comunitario a la hora de educar.

Algunas orientaciones pedagógicas que se pueden identificar como parte de la educación popular tendientes a la potenciación del pensamiento crítico, son las siguientes: lectura y problematización de la realidad y de la lectura que se construye de ella; desarrollo de capacidades intelectuales, valóricas, emocionales y sociales críticas; rescate y potenciación de la esperanza y sentido utópico; formación de valores colaborativos y sentido de comunidad; articulación y coherencia entre pensar y hacer; formación de sujetos autónomos, solidarios y transformadores. “Potenciar el carácter crítico de la educación popular, desde las prácticas pedagógicas, no consiste en divulgar contenidos críticos, sino de incorporar estrategias y criterios para la formación del pensamiento y subjetividades” (Torres Carrillo, 2017, p. 18).

Para finalizar, algunos criterios pedagógicos propuestos por Torres Carrillo (2017) que bien pueden servir para entender el sentido de la formación del educador popular, como educador crítico:

- Curiosidad epistémica y actitud problematizadora.
- Posicionamiento crítico e indignado frente al mundo.
- Pensar desde opciones y praxis de transformación.
- Reconocimiento de las formas de razonar y conocer que impiden el pensar crítico.
- Pensar crítico, más que contenidos críticos.
- Pensar críticamente no se agota en lo cognitivo.
- La formación de pensamiento y subjetividades críticas como experiencia comunitaria.
- El pensar crítico es reflexivo.
- Los sujetos críticos buscan una coherencia entre el pensar y el actuar.

Hasta aquí un breve ensayo sobre pensamiento crítico y formación docente que pretende constituirse en un marco de referencia teórico desde el cual ubicar los Proyectos Críticos Interdisciplinarios, sin embargo, desde la

perspectiva desde la cual se está trabajando el pensamiento crítico en este libro, se entiende que no basta la revisión teórica para construir cabalmente los significados que nos ocupan, sin duda, se hace necesario recuperar las nociones y significados de quienes *viven* los procesos formativos de los docentes día a día: En razón de esto, en el siguiente apartado se incluyen los resultados de una investigación de campo cuyo propósito consistió en indagar respecto a las nociones que sobre pensamiento crítico y formación docente prevalecen en las escuelas formadoras, de modo que se logre con ello una visión integrada entre lo teórico y lo experiencial, de la cual se dará cuenta en la segunda parte de este libro.

1.3 Pensamiento crítico desde las escuelas normales

Lo que en este espacio se presenta es el producto de un estudio de campo realizado en tres escuelas formadoras de docentes¹³ de las que se requirió la participación de estudiantes, profesores y egresados¹⁴ para indagar en nociones relacionadas con el pensamiento crítico y la formación docente.

Durante el desarrollo de este estudio se hizo uso de técnicas de indagación, y de codificación y análisis¹⁵ a través de las cuales fue posible acceder a un proceso de teorización, producto de un cuidadoso escrutinio de los datos recuperados.

Para iniciar el proceso de indagación se requirió del establecimiento de ejes que abrieron la posibilidad de establecer con claridad las categorías derivadas

¹³ Centro Regional de Educación Normal (Arteaga, Mich.), Escuela Normal para Educadoras “Serafín Contreras Manzo” (Morelia, Mich.) y Escuela Normal Superior de Michoacán (Morelia Mich.)

¹⁴ Se contó con la participación de cinco docentes, 92 estudiantes y 10 egresados que participaron activamente en el estudio.

¹⁵ Para la indagación con docentes se utilizó la entrevista semiestructurada y con los estudiantes se utilizó la encuesta a través de la aplicación de cuestionarios. Para el procesamiento de los datos se trabajó con los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002).

relacionadas con el tema planteado¹⁶. Como puede observarse en la tabla 2, los ejes versaron sobre las concepciones construidas en torno al pensamiento crítico, los alcances de los planes de estudio próximos anteriores de la licenciatura en educación en materia de pensamiento crítico¹⁷ y sugerencias para desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito de la formación de docentes.

Tabla 2

Ejes de que partió el análisis

EJE	CATEGORÍA DERIVADA
Nociones relacionadas con el pensamiento crítico	Concepto de crítico Personas con pensamiento crítico Condicionantes del pensamiento crítico Repercusiones en la formación inicial de docentes
Alcances de los Planes de Estudio Licenciatura en Educación	Alcances Plan 84 Alcances Plan 97 – 99
Sugerencias para desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito de la formación de docentes	Sugerencias para posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico.

Como se verá a continuación, los resultados obtenidos permitieron entender la perspectiva que sobre pensamiento crítico y formación docente prevalece en las escuelas formadoras de docentes, en particular, en las escuelas normales, lo que a su vez remite a tener una noción más global y detallada del tema al contar con la posibilidad de integrar la perspectiva teórica con las nociones prácticas de quienes participan directamente en la formación docente.

¹⁶ Una vez iniciado el proceso de indagación, se requirió de varios meses para diseñar, aplicar, codificar y analizar los datos recuperados con la participación entusiasta de los involucrados.

¹⁷ Cabe aclarar que el estudio indagó sobre los planes de estudio 84 y 97-99, porque en el momento de la investigación, una de las instituciones involucradas, la Escuela Normal Superior de Michoacán, estaba todavía trabajando con el Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, las otras dos normales involucradas recién iniciaban el trabajo con el plan 2012.

1.3.1 Pensamiento crítico en la formación docente

Por cuestión de espacio y porque no es el interés de este libro detenerse en la parte metodológica del estudio, lo que en este subtítulo se presenta son los resultados obtenidos una vez que se hizo el trabajo de análisis de cada una de las categorías que derivaron de los ejes de indagación, básicamente es el producto de la codificación axial y selectiva que aterrizó en un proceso de teorización que permitió develar características muy precisas de las categorías analizadas, relacionadas directamente con la experiencia de quien cotidianamente vive el proceso formativo en escuelas normales.

Cabe mencionar, los resultados obtenidos se acompañan de un esquema que permite observar, de manera gráfica, las relaciones entre los conceptos más relevantes que fueron apareciendo durante el análisis de los datos.

➤ Nociones relacionadas con el pensamiento crítico

De acuerdo con los datos analizados, lo crítico es considerado una habilidad cognitiva que conlleva una serie de condiciones que pueden variar desde el análisis, la reflexión, el razonamiento, la interpretación, hasta la conclusión y la evaluación, pasando por el establecimiento de juicios de valor y la comprensión.

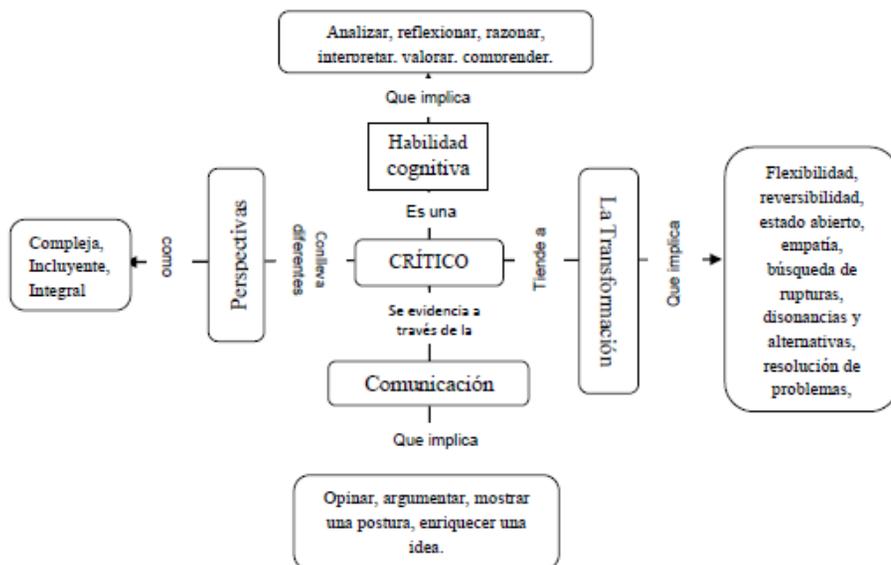
A diferencia de otros conceptos o categorías, lo crítico se plantea desde una perspectiva compleja, incluyente e integral, puesto que implica tomar decisiones con base en diferentes elementos relacionados entre sí, considerando los planteamientos de los otros, sean estos sujetos evidentes o sujetos sociales. Se entiende a los sujetos evidentes las personas como tal, en tanto que los sujetos sociales como grupos o procesos, el proceso educativo, por ejemplo.

El mecanismo de interacción de lo crítico se da a través de la comunicación, que puede variar desde dar una opinión simple a argumentar, mostrar una postura, enriquecer una idea o hacer propuestas.

La consecuencia de lo crítico es la transformación y la mejora, a ésta se llega a través de la búsqueda constante de rupturas y disonancias en los fenómenos que se estudian e implica estar en un permanente estado abierto de empatía con los otros.

Figura 1

Sobre la noción de Crítico

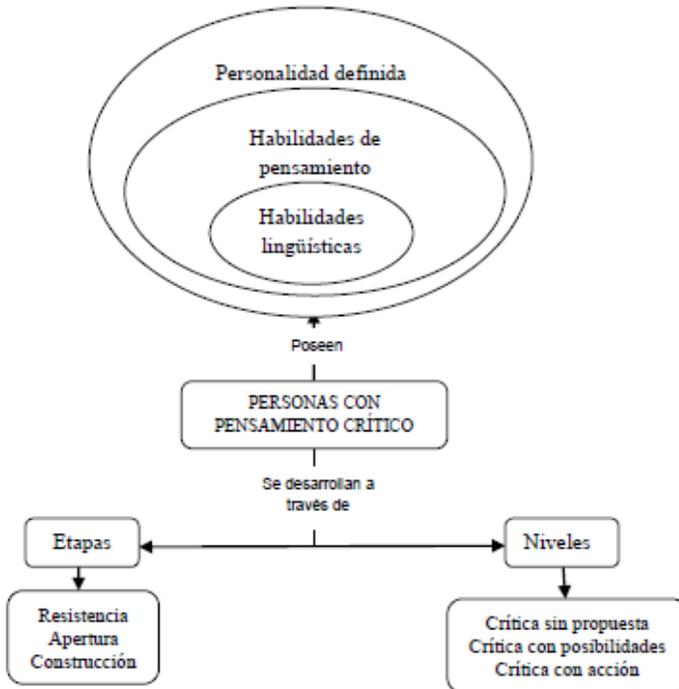


Las personas con pensamiento crítico tienen una personalidad definida que incluye el desarrollo de habilidades del pensamiento y de habilidades lingüísticas. En general, son personas autosuficientes, maduras, positivas, organizadas, entusiastas, con iniciativa y tenacidad; en el marco de esta personalidad presentan características propias del pensamiento tales como analizar, reflexionar, observar, etc. además de una mentalidad abierta, criterio amplio y apertura a distintas opiniones. Íntimamente vinculadas con las habilidades de pensamiento presentan habilidades lingüísticas como escuchar, hablar, escribir, gusto por la lectura, capacidad de diálogo, uso adecuado del lenguaje, entre otras.

Al pensamiento crítico se accede por medio de etapas o niveles, es decir, no es un tipo de pensamiento innato, sino que requiere un proceso de desarrollo permanente, así, de acuerdo con los datos revisados, este proceso se da en una serie de etapas que expresan diferentes niveles de pensamiento. Respecto a las etapas, se inicia con una de resistencia que puede ser pasiva (contemplativa) o activa (acompañada de un hacer, que no necesariamente transforma, más bien reproduce), en esta etapa se manifiesta un nivel de pensamiento muy básico en el que no hay propuestas, y si las hay, no trascienden al cambio; se sigue con una etapa de apertura en la que se reconoce al otro, en esta segunda etapa se visualizan posibilidades de propuesta para el cambio; finalmente se accede a la construcción, al hacer con miras a la transformación, es decir a la crítica con acción.

Figura 2

Características de las personas con pensamiento crítico



Respecto a los factores que definen el pensamiento crítico se plantea que los elementos que condicionan su desarrollo pueden verse desde la óptica de lo general y desde lo particular, en este segundo nivel aludiendo específicamente a la formación inicial de docentes.

En el ámbito de lo general se observa que los principales condicionantes son la educación, el contexto, las habilidades cognitivas y las características de la personalidad, en una relación de influencia recíproca.

Respecto a la educación se habla de dos tipos principalmente: formal y no formal, la primera haciendo alusión a lo que se vive en la escuela, desde el uso de determinadas metodologías, la relevancia de los temas y la calidad de las experiencias académicas, la segunda referida particularmente a la que se da en la familia y a través de la religión.

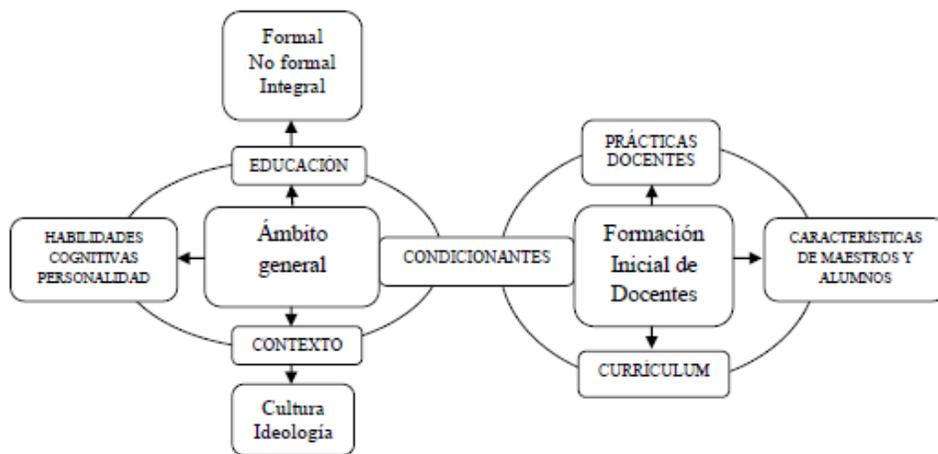
En lo que concierne al contexto, se habla de la influencia cultural y la ideología, la cultura vista desde la perspectiva de la satisfacción o no satisfacción de necesidades, es decir, la medida en que las necesidades de los hombres son o no satisfechas condiciona el desarrollo del pensamiento crítico puesto que la insatisfacción provoca mecanismos de pensamiento más profundos que la satisfacción. En cuanto a la ideología se maneja ésta en términos de apertura, una ideología cerrada lleva a ver la realidad de una sola manera, una abierta, permite ver las situaciones desde múltiples aristas.

En el ámbito de la formación inicial de docentes se pueden observar dos condicionantes: el currículum y las características de los maestros y alumnos. En lo que respecta al currículum se habla de que los planes y programas de estudio promueven el uso de separatas y no de libros u obras completas, que subyace un condicionante teórico en ellos y que no se promueve el análisis de las contrapartes puesto que se maneja un solo posicionamiento teórico. Sobre las características de los maestros y alumnos se habla de que las historias personales, el grado de alfabetización de cada uno de ellos, así como las concepciones que han logrado construir, definen el nivel de desarrollo crítico que pueden alcanzar como parte de un proceso educativo.

En este mismo ámbito se habla de que los condicionantes por sí solos no fortalecen u obstaculizan el pensamiento crítico, sino que están mediados por las prácticas docentes que se generan en los centros de formación de profesores. El tipo de práctica docente constituye la acción que define el desarrollo del pensamiento crítico, en este marco se habla de estilos de enseñanza, procesos metodológicos y tipo de cátedra que se imparte.

Figura 3

Condicionantes del pensamiento crítico



Hay una categoría que, si bien no se establece desde el inicio de la indagación, aparece de manera recurrente en los datos analizados, y es por esta razón que se incluye en los resultados obtenidos: el lenguaje y su relación con el pensamiento crítico.

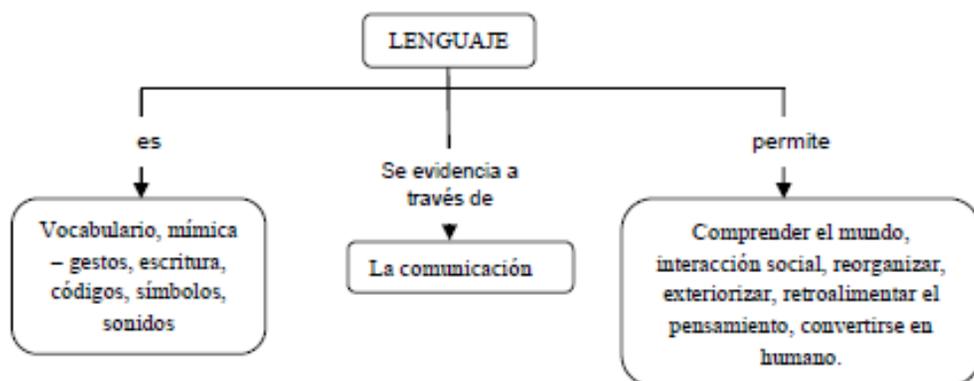
De acuerdo con lo analizado, sobre el lenguaje pueden diferenciarse diferentes tipos, algunos de ellos, como el oral y la escritura son reforzados de manera permanente desde la escuela, algunos otros, como el lenguaje corporal, que incluye la mímica y los gestos, son reforzados en la vida cotidiana en la medida en que son utilizados o en centros educativos especializados para ello; en suma, el lenguaje constituye, a partir de símbolos y sonidos, un código que posibilita la relación con los otros.

El lenguaje se manifiesta a través de la comunicación, entendida ésta como la forma, instrumento o método que posibilita la interacción con los demás. El contenido de la comunicación es el lenguaje, en tanto que ésta constituye el proceso.

El lenguaje, a través del proceso de comunicación que posibilita la interacción con los otros, permite al hombre comprender el mundo; reorganizar, exteriorizar y retroalimentar su pensamiento, conocer, en fin, convertirse en el humano que es.

Figura 4

Noción sobre lenguaje



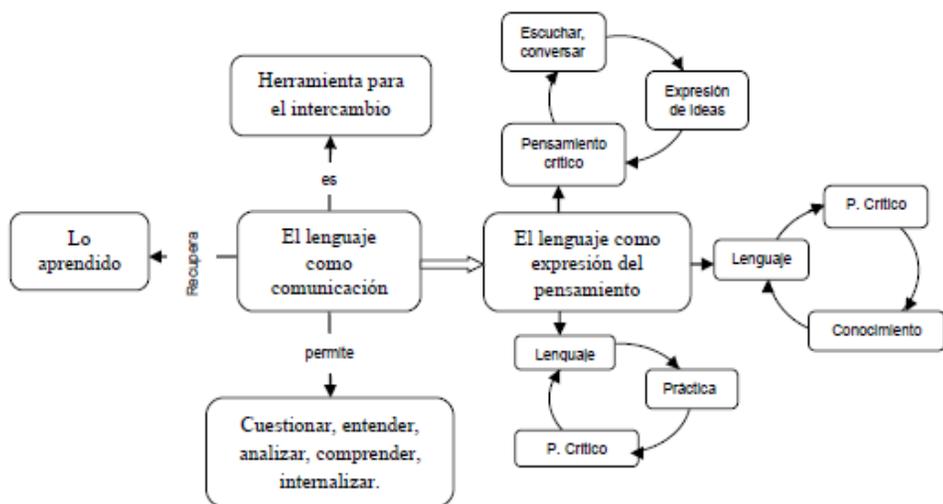
El lenguaje visto como proceso de comunicación es considerado como herramienta para el intercambio con los otros y permite cuestionar, entender, analizar, comprender e internalizar y recuperar lo aprendido. Al ser comunicación, el lenguaje posibilita la expresión del pensamiento.

El pensamiento se fortalece a través de tres mecanismos que implican conceptos interrelacionados: por una parte el pensamiento se evidencia por medio de la expresión de las ideas, al escuchar o conversar, a la vez esta misma expresión posibilita la reorganización del pensamiento y lo hace más crítico; por otra parte, a través del lenguaje conocemos, el conocimiento aumenta las posibilidades de ser crítico, y con ello, nuevamente el lenguaje se potencializa;

por último, el lenguaje es práctica e implica otras prácticas, situación que fortalece el pensamiento en una relación de influencia recursiva.

Figura 5

El lenguaje y su relación con el pensamiento



En la relación lenguaje y pensamiento crítico se pueden detectar mecanismos que la favorecen y mecanismos que la obstaculizan. Entre los primeros se encuentran las relaciones de influencia recursiva entre pensamiento crítico, lenguaje, comunicación y práctica; se habla de recursividad en el sentido de que hay una influencia mutua entre estos elementos que hace regresar una y otra vez al mismo punto, pero con un nivel de incidencia y análisis mayor y más claro. Entre los segundos se detectan “defectos” en el uso del lenguaje que propician un pensamiento lineal y limitado, a saber: por una parte, el uso de una lógica tradicional del discurso, entendida como una forma de lenguaje rutinario que parece no aprender nada del movimiento y complejidad de la realidad, un lenguaje repetitivo; por la otra, el uso de un lenguaje limitado que lleva a un pensamiento limitado.

Respecto a las repercusiones del desarrollo o no desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial de docentes, de acuerdo con los datos revisados,

este desarrollo se expresa a través de lo que se conoce como perfil profesional, en este perfil debe aparecer necesariamente este tipo de pensamiento puesto que tiene repercusiones importantes en el contexto educativo y social en el que se desenvuelven y desarrollarán los futuros profesores.

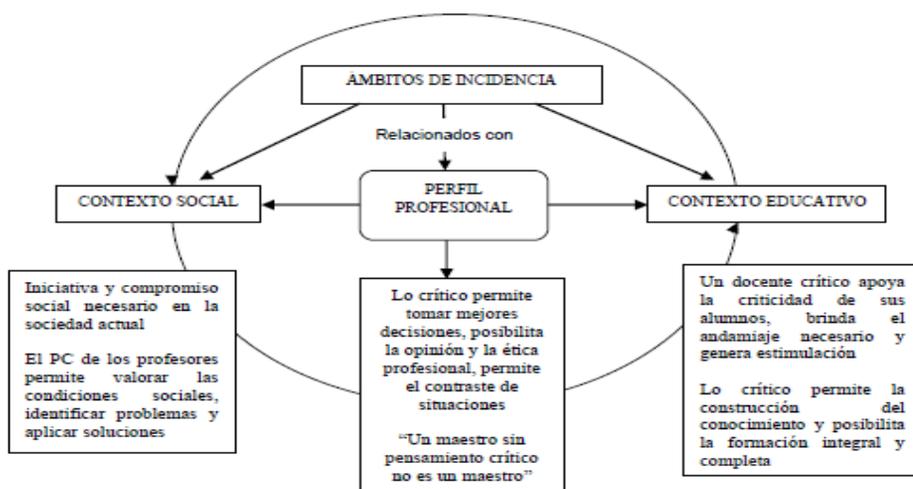
En el contexto social, el pensamiento crítico permite docentes con iniciativa y compromiso, las habilidades críticas son necesarias en la sociedad actual puesto que permiten valorar las condiciones sociales, identificar problemas y aplicar soluciones.

En el contexto educativo, un docente crítico apoya a su vez el desarrollo de la criticidad en sus alumnos, lo crítico permite la construcción del conocimiento; un maestro crítico brinda el andamiaje necesario y estimulación suficiente para el aprendizaje, a la vez que posibilita la formación integral y completa del estudiante.

En general, el pensamiento crítico les permite a los docentes tomar mejores decisiones, contrastar situaciones; les posibilita la opinión y la ética. “Un maestro sin pensamiento crítico no es un maestro”.

Figura 6

Ámbitos de incidencia del pensamiento crítico en la formación de docentes



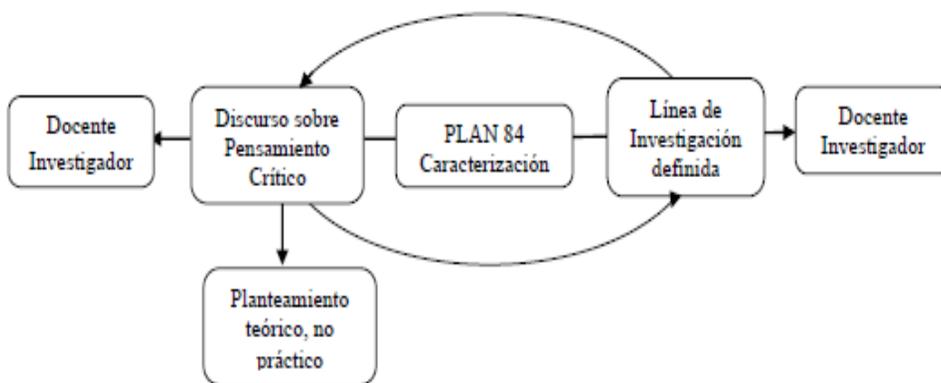
➤ Alcances de los planes de estudio

En relación con los resultados respecto a los alcances de los planes de estudio sobre los que se indagó, el proceso de análisis permite destacar las siguientes consideraciones, relativas al desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico:

El plan 84 para la formación de docentes se caracterizó por la investigación, su idea central giró en torno a la formación de un docente investigador, con un marcado discurso teórico sobre pensamiento crítico. Sus alcances, de acuerdo con los datos revisados, fueron pocos.

Figura 7

Elementos relacionados con el Plan 84



El ideal de docente investigador se quedó en el tintero por varias razones, algunas de ellas relacionadas con la organización curricular en tanto que se evidenció una desvinculación teoría – práctica; otras con el enfoque, puesto que se priorizó la investigación en detrimento del análisis de los contenidos y de la didáctica; otras más relacionadas con la ética puesto que, en términos generales, no logró formarse un docente comprometido con su práctica; y muchas más relacionadas con las prácticas en las escuelas normales:

tratamiento muy superficial de los contenidos, aumento de contenidos por la inclusión de la perspectiva investigativa, se priorizó la investigación y se perdieron los contenidos, pero aun priorizándola, no se logró la formación cabal de docentes investigadores.

Figura 8

Alcances del Plan 84 en materia de pensamiento crítico



En este marco, en el que se expresa el punto de vista de los involucrados en los procesos formativos de las escuelas normales, la consecución de un pensamiento crítico con el plan 84 es una tarea que no se agotó, quedando pendiente en el imaginario de la formación de profesores.

A diferencia del plan 84, en el 97-99 no se manifiesta una línea de investigación tan persistente, en éste se retoma al profesor estratégico, reflexivo e innovador, por lo que está más centrado en la didáctica, es decir, se aterriza más en la práctica, además se incorpora el uso de las nuevas tecnologías en el tratamiento de los temas.

Los alcances del plan de estudios 97-99 de la licenciatura en educación pueden valorarse en función de las situaciones favorables y desfavorables que se viven en las escuelas normales en torno a su desarrollo. Respecto a las primeras, son dos los conceptos que permiten entender los alcances que, en materia de pensamiento crítico ha tenido este plan: el trabajo académico y las actividades

de práctica.

De acuerdo con los datos analizados, el trabajo académico de asesores y estudiantes se convierte en una situación favorable para el desarrollo del pensamiento crítico en tanto se promueve el uso adecuado de habilidades lingüísticas tales como la lectura, el intercambio de opiniones, la participación en clase y la posibilidad de comprender al escuchar diferentes opiniones. Además, en el marco del trabajo académico, se destacan también como favorables las estrategias que algunos profesores promueven como parte del desarrollo de los cursos, entre ellas: mesas redondas, trabajo en equipo, elaboración de esquemas, testimonios de profesores, exposiciones, solución de problemas, y en el último grado de la formación inicial, la elaboración del documento recepcional.

Las actividades que se consideran con mayor peso en el desarrollo de lo crítico son aquellas que tienen relación directa con las prácticas docentes en las instituciones de educación básica para las que están siendo formados como licenciados: preescolar, primaria o secundaria. En este sentido, se argumenta que la experiencia adquirida en el campo implica procesos de planeación, observación y análisis, solución de situaciones imprevistas y búsqueda de alternativas de práctica, entre otros, que a su vez requieren de las cualidades del pensamiento crítico. En suma, es en la práctica en la que se debe hacer manifiesta una verdadera conjunción entre teoría y práctica.

Respecto a las situaciones desfavorables, la revisión de los datos indica que se agrupan éstas en torno a tres conceptos: el perfil de los profesores, el perfil de los estudiantes, y el uso de estrategias y tiempos para el tratamiento de los contenidos y el desarrollo de las actividades.

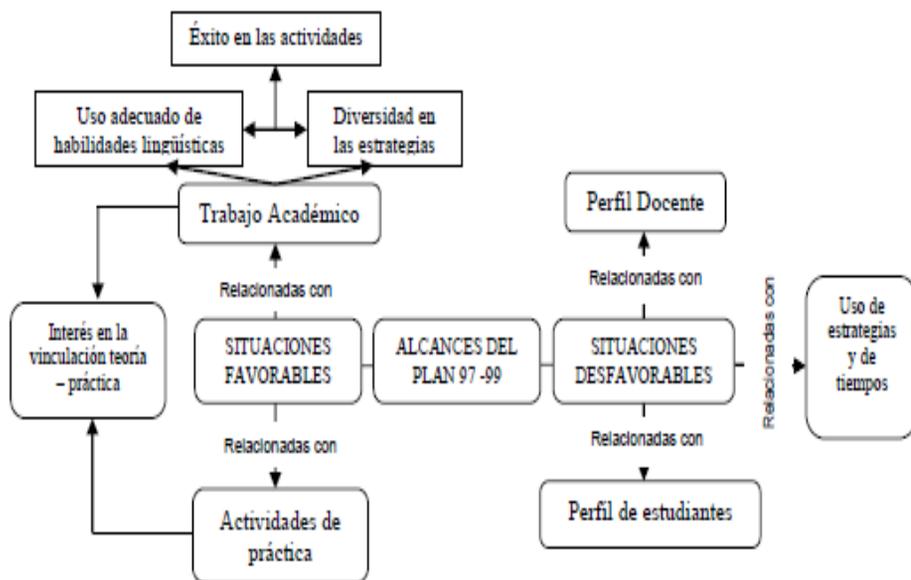
A pesar de que en situaciones favorables se destacan como potencialmente favorecedoras al desarrollo del pensamiento crítico algunas actitudes y formas de trabajo de los profesores en las escuelas normales, en los datos analizados se reconocen también deficiencias importantes en torno a ellas que obstaculizan este pensamiento; en lo que concierne al perfil de los profesores

se habla de una preparación insuficiente en algunos de los docentes, falta de interés y compromiso, poca tolerancia y exigencia académica, así como formas de trabajo rutinarias.

Se alude también al perfil de los estudiantes destacando en algunos de ellos inseguridad, falta de interés y compromiso, falta de información y poca lectura. Sobre el uso de estrategias y uso de tiempos los datos hablan de falta de experiencias educativas de calidad, deficiencia en el uso de los medios tecnológicos, un ritmo de trabajo irregular y ausentismo.

Figura 9

Alcances del Plan 99 sobre pensamiento crítico



En conclusión, si bien el plan 97-99 abre posibilidades para el pensamiento crítico, las situaciones desfavorables ya descritas siguen siendo un obstáculo importante para su concreción, situación que lleva indudablemente a seguir buscando alternativas para acceder a él.

➤ **Sugerencias para el desarrollo del pensamiento crítico**

De acuerdo con los datos analizados, el pensamiento crítico puede desarrollarse a través de cuatro situaciones principales relacionadas entre sí: la implementación de estrategias acordes al propósito, el uso pertinente de diversos materiales, el tratamiento de contenidos específicos y cuestiones ligadas a la reorganización curricular.

Respecto a las estrategias, se habla fundamentalmente de estrategias didácticas proponiendo situaciones muy concretas como: organización de foros, conferencias y debates; talleres, mesas de diálogo, círculos de estudio; recuperación de enfoques de enseñanza históricos, ejercicios para la libertad, oportunidades retadoras, atención personalizada, elaboración de artículos, fomento a la lectura crítica; tratamiento de temas desde perspectivas diferentes; impulsar la curiosidad.

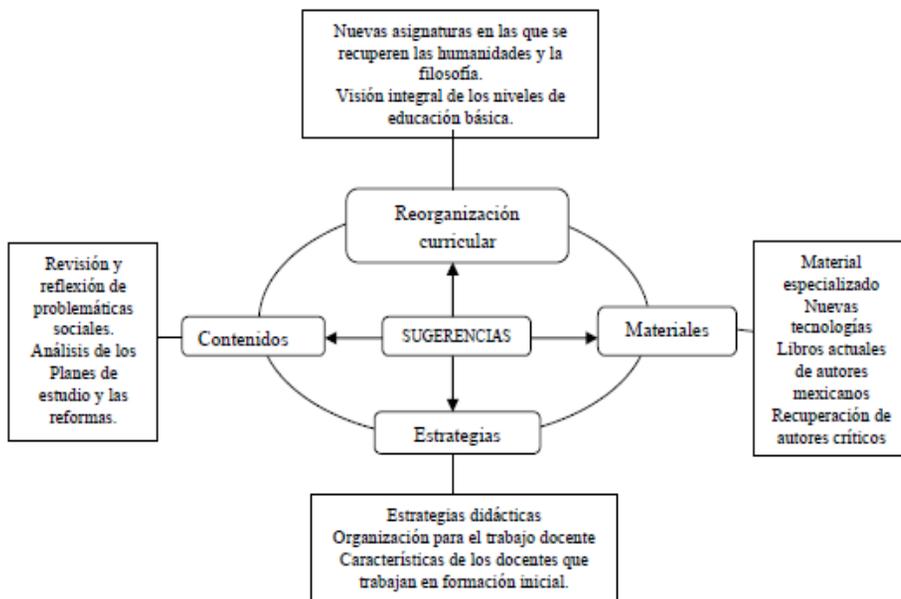
Para el desarrollo de estas estrategias, el análisis de los datos sugiere, por parte de los docentes, en las escuelas normales, un trabajo colegiado, además de características específicas por parte de estos: ser rigurosos y objetivos, pero al mismo tiempo, ser de mente abierta e implementar una evaluación flexible (que involucre procesos como la coevaluación y la autoevaluación).

Respecto al uso de materiales se habla del uso de material especializado, el uso adecuado de las nuevas tecnologías, trabajar libros actuales de autores mexicanos y la recuperación de autores críticos como M. Lipman y H. Giroux. Sobre los contenidos se habla de ampliar el espectro de los temas tradicionalmente tratados en las aulas a la revisión y reflexión de problemáticas sociales, así como el análisis de los planes de estudio y las reformas.

La categoría de reorganización curricular remite al establecimiento de asignaturas que recuperen las humanidades y la filosofía, así como que se establezca una visión integral de los niveles de educación básica evitando con ello la visión fragmentada en la formación inicial de docentes.

Figura 10

Sugerencias para el desarrollo del pensamiento crítico



Sin duda, el análisis desde lo recuperado en las escuelas normales complementa y profundiza el tema que se ha venido abordando: pensamiento crítico y formación docente. Equipados con estas herramientas teórico - experienciales se dará paso a la segunda parte de este libro cuya intención es brindar al lector un camino hacia la construcción de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios partiendo precisamente de la integración de los análisis manifestados en esta primera parte y direccionándolos hacia la perspectiva de interés: el pensamiento crítico -emergente.

PARTE II

**PROYECTOS CRÍTICOS
INTERDISCIPLINARIOS**

(PCI)

En la primera parte de este libro se ha bosquejado un análisis teórico y un estudio de campo sobre pensamiento crítico y formación docente que va derivado en un mayor entendimiento de la perspectiva emergente del pensamiento crítico que subyace en este texto. En esta segunda parte, más que describir como producto acabado los Proyectos Críticos Interdisciplinarios, la pretensión es dotar al lector interesado en el tema, de herramientas que le permitan entender los elementos básicos fundamentales que lo coloquen en la posibilidad de diseñar sus propios proyectos en colaboración con los involucrados.

Así entendido, esta segunda parte del libro se organiza en dos grandes espacios: en el primero se describen las bases teórico - metodológicas de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios partiendo de una serie de premisas básicas sobre pensamiento crítico y formación docente producto de la integración del análisis teórico y experiencial presentado en la primera parte de este documento, así como de una revisión detallada de la perspectiva curricular desde la que deben construirse estos proyectos, a este respecto se pone sobre la mesa la necesidad de pensarlos desde la perspectiva crítica del currículum y en consecuencia del diseño y la innovación curricular congruente con esta perspectiva. En el segundo espacio se describen a detalle sus componentes, a saber: la base para su diseño, los principios orientadores, la selección del contenido y los materiales, la interdisciplinariedad como estrategia para organizar y desarrollar los contenidos, la comunidad crítica de formación docente en cuyo marco deben trabajarse y las fases para su desarrollo.

2.1 Hacia la construcción de PCI. Bases teórico – metodológicas

2.1.1 Premisas básicas

Como ya se dijo, las premisas que a continuación se presentan son producto de la integración del análisis teórico y los resultados de la investigación de campo que se presentaron en la primera parte de este libro. La intención es sentar una base teórica precisa y concisa desde la cual entender los Proyectos

Críticos Interdisciplinarios y los sustentos que conlleva.

Por cuestión de organización se parte en estas premisas de planteamientos que emergieron del trabajo de campo y a partir de ellos se van entretejiendo los referentes teóricos, no negando la posibilidad de incluir referentes que no se han tocado hasta el momento, pero que resultan necesarios en esta integración.

➤ **El pensamiento crítico como pensamiento incluyente, integral y complejo**

Una de las primeras ideas que aparecen como resultado del estudio de campo es que, si bien lo crítico implica una dimensión cognitiva, esta dimensión se trasciende en tanto subyace en ella, además y, sobre todo, una perspectiva incluyente, integral y compleja, puesto que nace en la interrelación con los otros, se abre a la posibilidad de integrar conceptos, ideas, propuestas, y se revisan los fenómenos desde diferentes puntos de análisis.

En efecto, desde los planteamientos de Zemelman (2011) se supera la idea del sujeto pensante sólo desde las funciones cognitivas, reivindicando la capacidad de pensar desde todas las facultades del hombre. Lo crítico no tiene espacios privilegiados, se expresa a nivel del sujeto concreto. Esta misma idea la sostienen Lipman, Sharp y Oscayan (1998) cuando hablan de que el pensamiento implica también conmover al otro, emocionarse, usar el sentimiento, que es también pensamiento. Por su parte, Freire (2011), al referirse a las formas en que se accede a la criticidad, retoma como básico el amor hacia el mundo y hacia los hombres. Estos planteamientos sin duda corroboran la idea que se bosqueja en los datos de campo cuando se plantean adjetivos relacionados a lo crítico que lo ubican más allá de las posibilidades estrictamente cognitivas.

Visto más allá de la dimensión cognitiva, en el pensamiento crítico se integran y alientan posturas éticas y políticas que promueven un nuevo tipo de sociedad (Vargas, 2006), por ello Zemelman (2011) plantea que en la medida en que lo crítico se expresa a nivel de la cotidianidad de los sujetos, se transforma en una postura ética.

En la medida en que es integral, el pensamiento crítico emergente es también incluyente, incorpora siempre los puntos de vista de los otros, las propuestas de los otros. Bourdieu y Wacquant (1995) destaca lo dialéctico como característica del pensamiento crítico planteándolo en términos de complementariedad, para ellos su sociología, que es crítica, es a la vez dialéctica porque evita antinomias, es decir, evita la exclusión y aboga por la complementariedad e inclusión de ideas y conceptos: conciencia/inconsciencia, individuo/sociedad, etc. En otros autores encontramos que es el diálogo el mecanismo de inclusión del pensamiento y el diálogo siempre es con los otros.

Respecto a la perspectiva compleja, ya Lipman (1997) planteaba que el pensamiento crítico es complejo porque al mismo tiempo es multidimensional: cuidadoso y creativo. No hay pensamiento crítico sin una base creativa, a la vez no hay creatividad sin crítica, pero este entrecruzamiento no se da si no se tiene como base el pensamiento cuidadoso, que significa plantear permanentemente tesis provocativas que hagan pensar.

Además, de acuerdo con Lipman, el pensamiento crítico es complejo porque al mismo tiempo que da orden, claridad y distinción, aporta incertidumbre, anuncia la imposibilidad de conocer todo, por tanto, la incompletud y la incertidumbre son dos de sus aspectos. Sin duda no es fortuita la coincidencia de este planteamiento con algunas de las ideas del pensamiento complejo que manejan Morin, Ciurana y Motta (1994, 2006), a saber: la incertidumbre, la indeterminación y la incompletud como base del conocimiento, el enfoque sistémico (interrelación, emergencia, autonomía-dependencia), y el orden y el caos como parte de los mismos fenómenos, incluido el pensamiento.

De la conjunción de este primer planteamiento emergido de la integración de los datos de campo con los referentes teóricos revisados, cabe destacar las primeras premisas sobre las cuales construir los proyectos críticos interdisciplinarios.

- El pensamiento crítico emergente se expresa a través de todas las

facultades del hombre: cognitivas, emocionales, sociales y físicas.

- En la medida en que trasciende la dimensión cognitiva, se inscribe en el ámbito de lo sociopolítico y de lo ético.
- El pensamiento crítico es integral e incluyente pues aboga en todo momento por la complementariedad y la inclusión de los otros.
- El pensamiento crítico es un pensamiento complejo: multidimensional (cuidadoso y creativo), aporta orden, claridad y distinción, pero sobre todo aporta incertidumbre e indeterminación.

➤ **El pensamiento crítico como pensamiento transformador**

Un segundo planteamiento que aparece recurrentemente en el análisis teórico y en los datos de campo es que la consecuencia de lo crítico es la transformación: la transformación vista como mejora, transformación de nosotros mismos, de nuestra conciencia, cambio, innovación, es decir, la transformación como proceso, pero a la vez como construcción y desarrollo de alternativas.

Ya desde Marx, y aún antes, se denuncian realidades como la desigualdad social, explotación, enajenación, alineación y el dominio ideológico (Morales, 2014). En la Escuela de Frankfurt se ratifica y subraya la importancia del pensamiento crítico como una característica básica de la lucha por la emancipación. Horkheimer (2000) habla de la transformación de la conciencia colectiva y a la vez de la transformación hacia una sociedad más justa, por ello el pensamiento crítico y la lucha por una sociedad mejor van de la mano. En Adorno (1991) la crítica es filosofía, pero sobre todo ejercicio, el puro pensamiento no basta, debe traer forzosamente consigo la praxis.

En efecto, cuando los datos de campo hablan de la construcción y desarrollo de alternativas, están hablando de ejercicio, de hacer, de praxis. En Freire (2005, 2011) encontramos el imperativo de la emancipación y de la libertad a partir de la “pedagogía del oprimido” cuyo propósito es la liberación de sí mismos y de los opresores; este proceso de liberación implica superar la

contradicción del hombre entre ser espectador y actor puesto que los oprimidos ganan la conciencia crítica de la opresión en la praxis de esta búsqueda. En congruencia con Adorno, para Freire, la praxis es acción y reflexión: el pensamiento crítico es praxis.

Pero como asegura Freire en correspondencia con Zemelman (2011), para que se logre la praxis, una de las necesidades fundamentales es que el hombre deje de ser un espectador. Así es, el desafío del hombre es mantener a lo largo de su vida su capacidad de asombrarse, para transformar el asombro en imperativo de conciencia y ésta en necesidad de mundo, sólo así puede convertirse el sujeto en constructor de espacios de futuro posibles.

Como puede observarse, en Zemelman encontramos el pensamiento como praxis, y la praxis como transformación, pero en el marco de la posibilidad. Zemelman plantea que no hay criticidad sin historia, la historicidad es una forma de conocer que conjuga conocimiento e historia, por ello en sus textos se habla de *conciencia histórica*; la conciencia histórica implica un componente básico: la posibilidad, es decir, la conciencia histórica permite reconocer la posibilidad en lo dado, con miras a la construcción de lo no dado, el “todavía no” de E. Bloch. En este marco se entiende la historicidad como espacio de potenciación del sujeto, reconociendo a su vez el espacio de autonomía del sujeto.

Cuando se habla de posibilidad y autonomía no se puede dejar de recordar el planteamiento que a este respecto se hace desde el pensamiento complejo: la autonomía – dependencia como elementos para entender los límites y las posibilidades de la transformación, en el conjunto de relaciones que se establecen entre los fenómenos, vistos como sistemas (Morin, 1994).

En suma, para entender al sujeto como capaz de transformar, es necesario recuperarlo como caminante que se va haciendo a sí mismo, entendiéndose desde su emergencia como portador de futuro (el “Sujeto Erguido” de Zemelman; el “Caminante” de Morin).

Este hacerse en el camino implica entender, como bien lo manifiesta el estudio

de campo y lo corrobora la teoría, que se accede al pensamiento crítico por niveles. Desde los datos de campo se ubican los siguientes: resistencia (pasiva –contemplativa o activa-reproductiva), apertura (reconocimiento del otro, visualización de posibilidades de cambio), y transformación (construcción de propuestas, crítica y acción). Desde la teoría, Therborn (2000) alude a los siguientes: destrucción de la verdad, análisis o investigación, indicación de caminos de cambio, y elaboración de mundos alternativos. Para Adorno, la crítica destruye para construir (citado en Massé, 2004). Como puede observarse, en cada una de las aportaciones, el nivel más alto es la transformación, como cierre y apertura de nuevos procesos.

Las premisas que se pueden desprender de los planteamientos anteriores son:

- La consecuencia necesaria del pensamiento crítico emergente es la transformación.
- La transformación puede verse como proceso y como resultado. En tanto proceso se alude a la transformación o emancipación de la conciencia; en tanto resultado se visualiza como construcción y desarrollo de mundos alternativos (sociedad más justa, futuros deseados).
- Con miras a la transformación, el pensamiento crítico emergente debe ir siempre acompañado de la praxis.
- La praxis se entiende como el hacer consciente en una dirección definida hacia la construcción de mundos deseados y posibles.
- El pensamiento crítico emergente es praxis, y la praxis transformación en el marco de la posibilidad.
- La posibilidad emerge de la conciencia histórica y del análisis de la autonomía/dependencia que guardan los sujetos respecto a otros sujetos o fenómenos.
- Para transformar es necesario recuperar al sujeto como caminante que

se hace en el camino, recuperar su asombro para que éste se convierta en necesidad de conciencia y ésta a su vez en necesidad de mundo.

- Siendo la transformación su fin último, se accede al pensamiento crítico emergente por niveles: resistencia/destrucción de la verdad; apertura/investigación-indicación de caminos de cambio; y transformación/elaboración de mundos alternativos.

➤ **El pensamiento crítico como proceso de toma de decisiones**

Un planteamiento más que se hace evidente en los datos de campo y que resulta necesario revisar es lo relativo a que lo crítico implica un proceso constante de toma de decisiones, considerando los planteamientos de los otros.

Para Freire (2005) una de las más grandes tragedias del hombre es su renuncia a su capacidad de decidir, su renuncia a ser actor y permanecer como espectador, tal como se recupera también de Zemelman (2011). Una más de las características del pensamiento crítico es la toma de decisiones, pero no decisiones aisladas, sino recuperando el pensamiento de los demás, sin duda esta recuperación de los otros se da a través del diálogo.

El diálogo es la manera en que se puede concretar eso que desde el estudio de campo se reconoce como “estar en un estado abierto de empatía con los otros”, sólo a través del diálogo se logra entender al otro e incorporarlo en el propio pensamiento. Para Freire (2005, 2011) esta incorporación es posible si hay amor de por medio, si no amo al mundo, no me es posible el diálogo; recuperando los datos de campo “no me es posible la empatía con los demás sin diálogo”; pero también no hay diálogo si no hay humildad, si no se tiene fe en los hombres, tampoco hay diálogo sin esperanza puesto que ésta conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia; en suma, no hay diálogo verdadero si no existe un pensar verdadero: un pensar crítico, un pensar que provoca el diálogo pero que se recrea y fortalece en él mismo.

En Freire (2011) el diálogo se convierte en el mecanismo del lenguaje que permite el desarrollo de la criticidad; el diálogo se revela en la palabra, y a la vez no hay palabra verdadera que no sea praxis, porque las palabras verdaderas transforman al mundo: he aquí la vinculación del diálogo con la praxis y la transformación, que ya se han revisado.

En este mismo sentido, para Lipman, el diálogo no es sólo conversación, pues esta tiende al equilibrio y el diálogo provoca el desequilibrio, es por esta razón que el diálogo juega un papel central en el proceso de educar personas críticas y creativas (citado en Carmona, 2005). Para este autor, el diálogo posibilita la conversión del aula tradicional en una comunidad de investigación, esta comunidad es el lugar adecuado para el desarrollo del pensamiento puesto que se desarrolla precisamente con base en la discusión y en ella tienen lugar procesos de razonamiento a través del ejercicio dialógico. Una idea interesante aparece en Lipman (1997) cuando habla de que el diálogo permite el paso de una filosofía de la conciencia a una filosofía del lenguaje.

El diálogo se da en comunidad, el crecimiento personal es posible en la medida en que se interrelaciona con los otros a través de la comunicación. Así es, el diálogo es comunicación, lo crítico se expresa a través de la comunicación, el contenido de la comunicación es el lenguaje, que constituye un código que posibilita la relación con los otros.

Así es, lo crítico se expresa a través de la comunicación, pero no toda la comunicación es crítica ni obedece siempre a un lenguaje de emancipación; ya Marx (citado en Núñez, 2002) planteaba que el idioma está dado como producto social, y como producto social, en coincidencia con Bourdieu (1982), el lenguaje “legítimo” expresa las distinciones sociales en la lógica simbólica de las separaciones diferenciales, es decir, un cierto lenguaje, ratificado como legítimo, se impone a otros que son considerados con menor validez.

Para Bourdieu, los grupos dominantes tienen mayor capacidad de movilizar recursos destinados a convertir su visión del mundo en punto de referencia (poder simbólico: poder de hacer ver el mundo de determinada manera), quien

tiene mayor poder simbólico tiene a su vez mayor acceso a la violencia simbólica, este poder, y por lo tanto esta violencia, se materializa a través del lenguaje; por medio de éste se imponen categorías y clasificaciones del mundo. La acción pedagógica es una manera de ejercer la violencia simbólica porque impone una cierta cultura que a la vez es una manera de interpretar la realidad.

Por su parte Habermas (1999), en este mismo tenor de advertencia y clarificación del uso del lenguaje, al vincular dos de sus teorías más representativas: la teoría de los intereses cognitivos y la teoría de la acción comunicativa maneja que la acción de la comunicación, siendo ésta producto de la interpretación de los intereses del hombre, se da en función de tres tipos diferentes de intereses: técnico, práctico, y crítico – emancipador. El primero es un interés de control de la realidad, el segundo un interés de explicación e interpretación, y el tercero es un interés de liberación de toda sumisión o poder ajeno a la razón.

El interés emancipatorio, de acuerdo con Habermas, pretende generar las armas teóricas para romper las cadenas que oprimen la existencia, impulsando al hombre a liberarse de las condiciones opresivas: he aquí el verdadero sentido del lenguaje y la comunicación como manifestación del pensamiento crítico.

La acción comunicativa que se mueve por el interés emancipatorio trata de llegar a la resolución de problemas a través de la argumentación, es decir, del reconocimiento de las pretensiones de validez de los actos de habla de los interlocutores, quizá por ello no sea fortuito que en los resultados del estudio de campo se hable de que las personas con pensamiento crítico desarrollan habilidades lingüísticas como escuchar, hablar, escribir, leer, capacidad de diálogo, y un uso adecuado del lenguaje que puede variar desde dar una opinión simple, hasta argumentar mostrando una postura para enriquecer una idea y hacer propuestas. Sin embargo, los mismos datos de campo advierten: “un lenguaje limitado lleva a un pensamiento limitado”.

Santos (2010, 2006), en este ánimo de recuperar el lenguaje como forma de expresión del pensamiento crítico y por ende como forma de liberación, propone trasgredir los límites de los conceptos e incorporar otros como autocontrol, búsqueda de lo inédito y rompimiento del límite; de la misma manera plantea integrar en nuestros discursos, ideas y conceptos que son propios de nuestras raíces Latinoamericanas: dignidad, respeto, madre tierra, entre otros; finalmente nos habla de recuperar y resemantizar, desde lo que hemos sido a través de la historia y lo que somos en estos momentos, aquellas palabras que nos han arrebatado los discursos oficiales, lo crítico por ejemplo.

De los planteamientos que se acaban de reflexionar se pueden rescatar las premisas que siguen:

- El pensamiento crítico implica un estado abierto de empatía con los otros.
- Este estado de empatía se logra solamente a través del diálogo.
- El diálogo se convierte en el mecanismo del lenguaje que permite el desarrollo de la criticidad.
- A diferencia de la conversación, el diálogo desequilibra, por ello juega un papel central en el proceso de educar personas críticas y creativas.
- El diálogo es praxis y transformación al mismo tiempo.
- Siendo praxis y transformación, el diálogo supone ciertas condiciones: amor por el otro, humildad y esperanza.
- El ejercicio dialógico sólo es posible en comunidad: el desarrollo de la criticidad sólo es posible en la discusión e interrelación con los otros a través de la comunicación.
- Pero no toda comunicación es diálogo, en la mayoría de las ocasiones, responde a intereses de control.
- La comunicación se convierte en diálogo cuando se mueve por un interés crítico y de emancipación, por tal razón subyace en éste la

argumentación y la discusión.

- En aras de transformar la comunicación en diálogo, es necesario incorporar en el lenguaje nuevos conceptos; integrar otros que puedan ubicarnos en nuestras raíces; y recuperar y resemantizar otros más que nos han sido arrebatados.

➤ **El pensamiento crítico como pensamiento problematizador**

Un cuarto planteamiento que se hace evidente en el estudio de campo y que se corrobora con el análisis teórico es que las personas con pensamiento crítico son autosuficientes, maduras, positivas, organizadas, entusiastas, con iniciativa y tenacidad, tienen una mentalidad abierta, criterio amplio y apertura a distintas opciones, sobre todo, las personas con pensamiento crítico problematizan su realidad y la cuestionan. De este planteamiento, interesa especialmente recuperar esto último, la manera en que se manifiesta el pensamiento crítico a través de la problematización.

Foucault (1995, 2015) plantea la problematización como la metodología para entender al mundo: problematizar es el modo de actuación del pensamiento, pensamos problematizando, tratando de pensar algo diferente a lo que pensábamos y pensamos, pero además es una actitud: la duda de lo indudable, el cuestionamiento de lo incuestionable, la inseguridad ante lo seguro; problematizar significa ante todo llegar a comprender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable. En este mismo tenor Ducoing (2011) menciona que el pensamiento crítico convoca a superar lo superado, refundar lo refundado, construir lo construido, reinterrogar lo establecido, elucidar lo elucidado.

Sin duda, las características que se rescatan de los datos de campo son imprescindibles para que una persona esté en condiciones de problematizar, aun así, habría que agregar otras que nos propone Foucault (2015) y que de alguna manera aglutinan y resumen las detectadas en campo: la inservidumbre voluntaria y la indocilidad reflexiva, en otras palabras, la desobediencia y la interrogación. Las personas con pensamiento crítico son desobedientes en el

sentido de que cuestionan permanentemente, de que se abren a posibilidades diversas, por ello también son creativas, tal como también lo corrobora Lipman (1997) cuando reconoce la complejidad del pensamiento en la confluencia de lo crítico y lo creativo.

Lipman propone dejar caer en la mente de los niños semillas de duda, de belleza, de preguntas, de deseos de aprender; el pensador multidimensional (en el que se integra lo crítico) intenta trabajar permanentemente la interrogación reflexiva y el disenso razonado, reconoce la verdad en puntos de vista opuestos. Lipman coincide con Foucault en la problematización, pero en esta ocasión haciendo especial énfasis en la filosofía, pues entiende ésta como enseñar a pensar de manera problemática, además, la filosofía promueve que las disciplinas se piensen a sí mismas, promueve el pensamiento entre disciplinas, seguramente un planteamiento no muy alejado de lo que otros autores han llamado interdisciplina.

Dicen los datos de campo que el pensamiento crítico busca rupturas y disonancias en los fenómenos, en palabras de Zemelman (1987), se busca romper con lo establecido permitiendo con ello asomarse a lo no conocido.

Por lo anterior, Zemelman (2001, 2011) aboga también por la problematización como elemento imprescindible de la crítica, pero en su caso se habla de una problematización teórica a través de la categorización. Zemelman distingue entre la noción de conceptualización y categorización en tanto que la primera sólo tiene un sentido explicativo, en los límites de lo dado; la categorización en cambio no subordina al sujeto frente a la teoría, sino que emplea conceptos para interrogar su propio lenguaje, se usa la teoría para problematizar y construir nuevas interrogantes.

De esta reflexión se recupera lo que sigue:

- El pensamiento crítico emergente se manifiesta a través de la problematización.
- La problematización lleva consigo la duda, el cuestionamiento, la

inseguridad, por este motivo el pensamiento crítico emergente es desobediente e interrogativo, pero a la vez creativo.

- La interrogación reflexiva y el disenso razonado, en el marco de la filosofía, puede constituirse en un camino para la problematización.
- La categorización es el procedimiento teórico de que se vale la problematización para interrogar al mundo.

➤ **El pensamiento crítico en la formación docente**

Una vez planteadas algunas premisas básicas sobre pensamiento crítico que sin duda van ayudando a dilucidar el camino hacia los Proyectos Críticos Interdisciplinarios, conviene ahora detenerse en el análisis de algunos planteamientos que nos permitan entender las posibilidades reales de concreción de este pensamiento en el ámbito de la formación de docentes.

En el ámbito de la formación inicial de profesores la integración de los datos de campo hablan, en congruencia con lo concluido por algunos autores ya revisados (Reyes y Zúñiga, 1999; Rosas, 2000), que el pensamiento crítico es una tarea que no se ha agotado, que sigue quedando pendiente en el imaginario de la formación de docentes, a pesar de las aspiraciones planteadas en los últimos planes de estudio, lo que lleva a reflexionar sobre los datos emergidos en torno a las condicionantes para el pensamiento crítico en este ámbito en particular.

De acuerdo con la investigación de campo, el pensamiento crítico puede estar condicionado por diferentes factores: educación, contexto y características de la personalidad, en una relación de influencia recíproca. En la formación inicial de docentes se destacan condicionantes relacionadas con el currículum, visto como plan y programas de estudio, y condicionantes relacionadas con las características de los maestros y de los alumnos; de entre éstas, la reflexión emanada de los datos de campo pone en el centro el papel de los docentes de las instituciones de formación de profesores, puesto que se aduce que a través de su práctica se promueve u obstaculiza el pensamiento crítico de los futuros profesores de educación básica.

Siendo el centro la práctica de los profesores, es conveniente entonces recuperar algunos fundamentos teóricos que, conjugados con la integración de los datos de campo, nos hablen de la formación y práctica docente en el marco del pensamiento crítico.

Si bien desde los datos de campo se reconocen situaciones emanadas de los docentes que obstaculizan el pensamiento crítico tales como una preparación insuficiente en algunos, falta de interés y compromiso y poca exigencia académica para ellos mismos y para sus estudiantes, aunado a formas de trabajo rutinarias, falta de experiencias educativas de calidad y uso deficiente de los medios tecnológicos; los mismos datos nos dejan ver otras tantas situaciones que resultan potencialmente favorecedoras para este tipo de pensamiento, entre otras: promoción del uso adecuado de habilidades para la comunicación (lectura, intercambio de opiniones, participación en la clase y la posibilidad de comprender al escuchar diferentes opiniones), uso de estrategias que promueven la colaboración, la discusión, el debate y el diálogo (mesas redondas, trabajo en equipo, testimonios, solución de problemas y la elaboración del documento recepcional), y de manera especial se destacan las actividades que tienen relación directa con las prácticas en las escuelas de educación básica, pues se argumenta, implican procesos de planeación, observación, análisis, solución de situaciones imprevistas y búsqueda de alternativas, que hacen que el pensamiento trascienda a un verdadero ejercicio crítico.

En este segundo conjunto de datos se puede visualizar claramente la posibilidad de que se ha venido hablando en el marco del pensamiento crítico desde la perspectiva que aquí se trabaja, en tanto que se entiende que una de las características fundamentales de las pedagogías de naturaleza crítica y liberadora es precisamente conceder voz y voto a los estudiantes en las experiencias de aprendizaje, aunado al cuestionamiento de los métodos y técnicas utilizadas en la enseñanza, sobre todo sus principios subyacentes (Giroux, 1990).

Además, desde una perspectiva crítica, la formación docente se entiende como

un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. El profesor es considerado un profesional reflexivo que critica su práctica cotidiana en aras de comprender tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje, como el contexto en el que tiene lugar, con el fin de promover la emancipación de quienes participan en el proceso, incluidos ellos mismos (Pérez Gómez, 2005); en este sentido, la integración de los datos de campo nos habla de que en los procesos de formación de profesores se presentan situaciones, si bien no generalizadas, en las que se implica el cuestionamiento, la problematización, el diálogo y la transformación, en una praxis educativa que pretende ser diferente.

En el marco de las posturas críticas, el profesor es considerado un intelectual transformador, educador y activista político; quizá este sea el reto más grande en el ámbito de la formación de profesores, reto que es posible alcanzar si se considera que existe consciencia, entre quienes participan en este ámbito, del impacto e importancia que significa la formación de docentes críticos. Desde la integración de los datos de campo se recupera que la importancia e impacto de un docente con pensamiento crítico se reconoce no sólo en el ámbito educativo, sino también en el social.

En lo educativo se comprende que un profesor crítico apoya a su vez el desarrollo de la criticidad de sus alumnos puesto que posibilita el andamiaje necesario y estimulación suficiente para la formación integral y completa del estudiante. En congruencia con estos datos, Giroux (1990) planteaba ya que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser críticos, deberán ellos mismos convertirse en críticos y transformativos.

En lo social, el pensamiento crítico permite docentes con iniciativa y compromiso, las habilidades críticas son necesarias en la sociedad actual puesto que permiten valorar las condiciones que prevalecen, identificar problemas y buscar alternativas de solución, les permite tomar mejores decisiones, tener una opinión y actuar éticamente en torno a ella. Aparece aquí el imperativo ético que ya se había venido revisando y que desde la perspectiva

de la formación de profesores se fortalece con Apple (1996) cuando plantea que la formación debe darse en el marco de una comunidad que se base en la ética de dedicación y sociabilidad, siendo un desafío a la política vigente del conocimiento oficial.

El reto también parece posible cuando se revisan las sugerencias que los propios protagonistas en el ámbito de la formación inicial de docentes proporcionan y que sin duda manifiestan un interés genuino por coadyuvar en la concreción del pensamiento crítico. De la integración de los datos de campo se recuperan sugerencias en torno a cuatro situaciones vinculadas entre sí: la implementación de estrategias críticas, el uso pertinente de diversos materiales, el tratamiento de contenidos específicos y cuestiones ligadas a la reorganización curricular.

Respecto a las estrategias críticas, aunque en los mismos datos se reconoce que algunas de éstas ya se desarrollan por parte de algunos profesores, se siguen proponiendo situaciones en las que haya una participación más igualitaria entre docentes y alumnos (más democrática, en términos de Giroux y Apple), en cuyo marco puedan expresarse libremente, cuestionándose y cuestionando lo que hacen y lo que se hace, en otras palabras, problematizando y buscando alternativas (talleres, mesas de diálogo, círculos de estudio extracurriculares, entre otras), se proponen también situaciones que les impliquen retos académicos, intelectuales, éticos (ejercicios para la libertad, oportunidades retadoras, elaboración de artículos, fomento de la lectura crítica y de la curiosidad, entre otras), en cuyo seno puedan desarrollarse críticamente desde todas sus facultades, tal como lo plantea Zemelman (2011).

Pero no sólo se manifiestan situaciones en sí mismas, tienen que darse éstas en el marco de un trabajo colegiado (potencialmente comunidad) que conlleve una cierta rigurosidad, pero a la vez mantenga siempre apertura y mente abierta a lo diverso. La pedagogía fronteriza o de los límites que maneja Giroux (1990) es precisamente una pedagogía de la diferencia en la que los maestros necesitan aprender a tratar con una diversidad de voces. Para los procesos de evaluación se convoca a la autoevaluación y a la coevaluación,

nuevamente un “nosotros” en comunidad, diálogo y democracia.

Sobre el uso de recursos, la integración de los datos de campo habla del uso de material especializado, uso adecuado (crítico) de las nuevas tecnologías, trabajar libros actuales y completos de autores mexicanos y la recuperación de autores críticos en general. Se habla también de ampliar el espectro de los temas tradicionalmente tratados en las aulas y se enfatiza en la incorporación de la reflexión sobre problemáticas sociales, así como el análisis de los planes de estudio y las reformas.

Si bien es importante la incorporación de contenidos críticos, tal como lo dejan ver los datos de campo, es imprescindible aclarar que potenciar el carácter crítico de la educación no consiste sólo en divulgar contenidos críticos, sino, sobre todo, incorporar estrategias para la formación del pensamiento crítico (Torres Carrillo, 2017).

Por su parte, la incorporación de la reflexión sobre lo social, sobre los planes y las reformas, es indudablemente una aspiración genuina en tanto que desde las posturas críticas se observa al docente como sujeto que analiza las condiciones ideológicas y materiales de la instrucción escolar (Giroux, 1990), se critica el funcionamiento del sistema educativo con miras a la posibilidad de una práctica curricular y de enseñanza más democrática (Apple, 1994), y se entiende que el conocimiento escolar está limitado por intereses que deben desentrañarse en aras de comprender cómo las relaciones sociales son distorsionadas por las relaciones de poder, pero a la vez cómo transformar estas relaciones mediante una acción colectiva y consciente (McLaren, 1998).

Finalmente, la categoría de reorganización curricular remite, desde la integración de los datos de campo, al establecimiento de asignaturas que recuperen las humanidades y la filosofía, así como que se establezca una visión integral de los niveles de educación básica, evitando con ello la visión fragmentada en la formación inicial de docentes. Desde la teoría, esta visión fragmentada tendría que combatirse, además, bajo la óptica de la complementariedad de las disciplinas desde la que se aborde la formación inicial de docentes, dando paso a un proceso de comprensión que abarque la

realidad educativa en su complejidad y coloque en la posibilidad de ejercer una verdadera praxis crítica, a saber: la interdisciplinariedad con miras a la transdisciplinariedad.

Como puede observarse, el ámbito de la formación inicial de docentes es sin duda un campo fértil sobre el cual puede y debe trabajarse el pensamiento crítico tal como aquí se propone, más allá de las limitaciones relacionadas con las actitudes de profesores y alumnos vinculadas a una forma de pensamiento individualista, egoísta, competitiva y en ocasiones hasta apática y poco comprometida, así como lo relativo a las limitaciones del propio currículum que efectivamente representa, tal como lo plantean McLaren, Giroux y Apple, un proyecto no neutral que responde a intereses específicos en una relación de poder de unos sobre otros, debe entenderse que la conciencia y el interés que se manifiesta entre los protagonistas, así como el reconocimiento de aquellos espacios desde los que se puede realizar un ejercicio autónomo de crítica, son elementos suficientes para iniciar, a reserva de ir descubriendo y construyendo otros espacios en el camino, una verdadera praxis crítica en y para la formación inicial de docentes.

Para comprender cabalmente este compromiso que se tiene como profesor en las instituciones formadoras de docentes, baste recordar, en congruencia con lo que se ha dicho, que la formación de formadores se concibe como campo problemático, como proyecto de sujetos sociales (Saavedra, 2016). Reconocer al docente como sujeto implica reconocerlo en permanente diálogo con el contexto, puesto que se entiende que la realidad nunca es estática; implica asumirlo en una historia con conciencia de realidad, manteniendo siempre una actitud crítica que le permita tener un compromiso con la transformación (Grieken y Abreu, 2016).

2.1.2 El diseño curricular de corte crítico

Pensar en la construcción de Proyectos Críticos Interdisciplinarios bajo las premisas que sobre pensamiento crítico y formación docente se han expuesto en este libro lleva irremediablemente a pensar en el currículum, las

perspectivas de diseño curricular que se identifican en la actualidad, y por supuesto, en la que tiene mayor correspondencia con los planteamientos hechos hasta el momento: el diseño curricular de corte crítico.

Grundy (1991) retoma la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas para “proporcionar un fundamento teórico coherente para el trabajo de deliberación del currículum y la práctica curricular” (p. 17). Para Grundy, la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento que ya se ha mencionado en la primera parte de este libro, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares puesto que se trata de una teoría sobre los intereses humanos que influyen en la forma de construir conocimiento.

Habermas (1999) habla de que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer, y que la creación de las condiciones que proporcionan placer se fundamenta en la racionalidad, lo que supone que las formas más elevadas de placer se experimentan en la racionalidad. Para este autor, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses: técnico, práctico y emancipador. En congruencia con este planteamiento, Grundy identifica la teoría curricular orientada por estos mismos intereses. En la Tabla 3 se describen, de manera muy somera, las características de cada uno de los intereses y su vinculación con el diseño del currículum.

Tabla 3

Teoría de los intereses cognitivos y su relación con el diseño curricular

INTERÉS TÉCNICO	INTERÉS PRÁCTICO	INTERÉS EMANCIPADOR
Se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse. Muestra una orientación hacia el control y gestión del medio Es congruente con las ciencias empírico-analíticas:	Apunta a la comprensión Se inscribe en la esfera de lo moral: llevar a cabo una la acción correcta en un ambiente concreto. Se relaciona con las ciencias histórico-hermenéuticas en las que el acceso a los hechos se consigue mediante la	Emancipación significa “independencia de todo lo que está fuera del individuo” (Habermas) La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión que es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. Está ligada a la justicia e igualdad.

<ul style="list-style-type: none"> • Basadas en la experiencia, observación y experimentación. • Comprenden conexiones hipotético – deductivas. • Poseen una cierta capacidad predictiva que les permite anticipar cómo será el ambiente futuro y controlarlo. • Se fundamentan en el positivismo • Su interés consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber. • Son explicativas. • Buscan el establecimiento de reglas basadas en regularidades. <p>El interés cognitivo técnico informa el modelo de diseño curricular por objetivos, en el que está implícito el interés por el control del aprendizaje de los alumnos. El producto de estos modelos se ajusta al <i>eidós</i> expresados en los objetivos originales.</p>	<p>comprensión del significado.</p> <p>El saber no se juzga según el éxito de las operaciones, sino porque el significado interpretado ayude al proceso de elaboración de juicios.</p> <p>La acción que mueve este interés no es una acción <i>sobre</i> el ambiente sino <i>con</i> el ambiente, considerado como sujeto en la interacción, por ello es una acción subjetiva.</p> <p>Ser subjetiva no significa que sea arbitraria, depende del acuerdo con los demás respecto a su racionalidad.</p> <p>En suma, el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.</p> <p>Desde esta perspectiva el diseño del currículum se considera como un proceso en el que el alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.</p> <p>El currículum se ocupa no sólo de promover el conocimiento de los alumnos, sino también la acción correcta.</p> <p>Las propuestas curriculares no rehúyen la subjetividad, sino que reconocen el carácter central del juicio.</p>	<p>Interés por liberar a las personas de la restricción de lo técnico y el posible fraude de la práctica.</p> <p>La emancipación está implícita en el auténtico acto del habla que separa a las personas de otras formas de vida.</p> <p>Se identifica con las teorías críticas que explican cómo actúa la restricción y la deformación para inhibir la libertad.</p> <p>Se preocupa por la potenciación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.</p> <p>En suma, es un interés por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.</p> <p>El currículum emancipador tiende a la libertad a nivel de la conciencia y de la práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo y cuándo regularidades invariantes de existencia. • Implica la participación en el encuentro educativo, en una acción que trata de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje. <p>Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.</p>
---	--	--

Nota. Tabla elaborada con datos de Grundy (1991).

Como puede revisarse en la tabla 3, cada uno de los intereses que retoma Grundy de Habermas da lugar a una forma característica de diseño del currículum en la que subyace obviamente una manera de conceptualizar el propio currículum.

Por su parte, Gimeno Sacristán (2002) recupera algunos significados que permiten establecer diferencias importantes entre la racionalidad de cada una de las perspectivas; en la Tabla 4 se puede hacer un comparativo entre algunos de estos conceptos:

Tabla 4

Conceptos de currículum desde diferentes perspectivas

INTERÉS TÉCNICO Perspectiva conductual	INTERÉS PRÁCTICO Perspectiva práctica	INTERÉS EMANCIPADOR Perspectiva de orientación social
Currículum es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El currículum es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción. No se ocupa de prescribir los medios, esto es, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los fines, pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma, el currículum indica qué es lo que debe aprenderse, y no el por qué debe ser aprendido (Johnson, 1981)	El currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1984)	El currículum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro el de las relaciones entre la educación y la sociedad (Kemmis, 1988)

Nota. Tabla elaborada con datos de Gimeno Sacristán (2002).

El primer concepto se inscribe en el marco del interés técnico puesto que se centra en los objetivos como resultado o producto de la instrucción, de manera

clara se deslinda del proceso y de la práctica, lo importante es qué debe aprenderse y no por qué hacerlo.

En el segundo concepto se observa una clara inclinación hacia la práctica y, por consiguiente, hacia la figura del profesor que es quien la realiza junto con sus alumnos, en este caso, los sujetos son considerados elementos activos en la concreción del currículum, de la misma manera, se manifiesta la idea de currículum como vehículo entre la teoría y la práctica.

Finalmente, en el tercer concepto, se hace evidente el carácter más general del currículum al presentarlo bajo una perspectiva cultural que expresa las contradicciones o complementariedades que puedan darse entre teoría y práctica, y entre educación y sociedad.

Una vez ubicada la perspectiva crítica del currículum, tanto en la clasificación que hace Grundy, como en los conceptos que recupera Gimeno Sacristán, queda claro que la perspectiva emancipadora-crítica es la que genera el marco de diseño curricular en el cual habrá de inscribirse la construcción de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios. Por esta razón conviene ahora detenerse un poco en reflexionar algunos elementos del currículum crítico: qué es y qué elementos considerar en su diseño.

➤ **El currículum crítico**

“El término currículum proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación” (Gimeno Sacristán, 2015a, p. 32); quizá sea esta la idea que da origen a entender el currículum en su acepción más básica como un plan y conjunto de programas a cursarse durante una carrera, o en un nivel de estudios determinado. Afortunadamente el concepto ha evolucionado y se ha enriquecido desde las diferentes perspectivas en que se aborda la teoría curricular, una de las cuales es la que interesa abordar en este espacio: la perspectiva crítica.

Para Grundy (1991) el currículum no es un concepto, sino una construcción

cultural, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas. Para esta autora el currículum no se encuentra en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación; pensar en el currículum es pensar en cómo interactúa un grupo de personas en ciertas circunstancias. Grundy ubica el significado de currículum desde una perspectiva cultural fuertemente vinculada a la experiencia de las personas y no a los diversos aspectos que configuran el currículum como documento. Plantea que para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares han de considerarse elementos que surgen de un conjunto de circunstancias históricas; ningún currículum existe a priori, para entenderlo es necesario conocer el contexto social de la escuela, el currículum no existe aparte de las creencias sobre las personas y la forma en que interactúan.

En efecto, Gimeno Sacristán (2015a) corrobora que en la historia del pensamiento curricular una corriente separó los temas sobre el currículum de los de la instrucción, entendiendo al primero como los contenidos de la enseñanza y a la segunda como la acción de desarrollarlos, sin embargo, las posiciones más recientes y críticas plantean el currículum como un proceso que si bien parte del diseño se concreta en la práctica.

De acuerdo con Grundy, el conocimiento y la acción separados no aseguran los resultados, es necesaria su conjunción. Como ya se dijo, cuando el conocimiento y la acción interactúan en la práctica educativa están determinadas por un interés cognitivo particular: técnico, práctico o emancipador. En el caso del interés emancipador, esta conjunción da lugar a una práctica en particular de la que ya se ha hablado en este documento, la *praxis*, he aquí la característica principal del currículum crítico: el currículum como praxis.

La praxis es un proceso de construir significados socialmente válidos, sus elementos son la acción y la reflexión; además, tiene lugar en el mundo de la interacción social o cultural: lo cual es actuar con otros, no sobre otros. Las ciencias que suscriben el currículum crítico son las ciencias críticas y los métodos empleados son la autorreflexión y la acción (Hernández de Rincón, 2007, p. 64).

Considerar al currículum como praxis comprende superar la idea de que es un producto, algo tangible que después se plasmará en la realidad, al contrario, significa entender que en su configuración intervienen ideas y prácticas que adquieren sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones, que todo él es una construcción social (Gimeno Sacristán, 2015a). En educación, una práctica concreta en un contexto real la constituye la enseñanza.

Para Kemmis (1993) se entiende la enseñanza como el conjunto de actividades que transforman el currículum en la práctica para producir el aprendizaje, en este sentido se entiende el currículum como el proyecto educativo que se realiza en las aulas. “La práctica del currículum es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad” (pág. 16).

Gimeno Sacristán (2015a) introduce el concepto de currículum como proceso y con ello permite profundizar en la noción de currículum como praxis, en tanto que, como sostiene Grundy (1991), el interés emancipador es compatible con el interés práctico porque se trata de un desarrollo de éste, aunque esto sólo sucede si hay una “transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en *el mundo*” (p. 140). El currículum, dice Gimeno Sacristán, es más un proceso social que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos en interacción. Estos contextos o ámbitos de actuación constituyen procesos que al interactuar entre sí dan lugar a dependencias o incoherencias, puesto que cada ámbito de actividad práctica tiene una cierta autonomía en su proceso.

En el marco del currículum como proceso se entiende que la cultura contenida en su diseño sufre una serie de modificaciones cuando se desarrolla en un medio concreto, por ello se puede decir que la escuela y los profesores no enseñan cultura o conocimientos en abstracto, sino reconstrucciones de éstos, inscritos dentro de instituciones y prácticas cotidianas.

Esta perspectiva procesual sobre el currículum tiene relación con una visión sobre las relaciones escuela-sociedad en general. Si aquél es mediatizado en el proceso de su desarrollo e implantación, entonces él mismo, en tanto que

texto de la reproducción, no tiene un valor reproductor al margen de las condiciones de su desarrollo [...]. Si la relación entre currículum y práctica escolar no es mecánica, sino mediatizada por prácticas diversas, esas prácticas son elementos de la reproducción, o, por el contrario, potenciales elementos de resistencia a la misma (Gimeno Sacristán, 2015a, p. 51).

En este planteamiento se puede observar el potencial crítico del currículum como praxis, un potencial a partir del cual se puede tomar la decisión de reproducir o resistir, y actuar en consecuencia. Cabe decir que este problema de la relación entre escolarización y currículum que activa o promueve determinados valores específicos ha sido uno de los problemas centrales que se ha revisado desde la perspectiva crítica, sin embargo, habría que reconocer que, en algunas de las revisiones, se pondera una reproducción mecánica de la cultura¹⁸, en tanto que en la posición de Gimeno Sacristán se observan las mediaciones como potencialmente favorecedoras para el discernimiento, la crítica y la praxis.

Esta misma posición de interacción y potenciación se detecta en Kemmis (1993) cuando plantea que la teoría crítica del currículum implica una forma de razonamiento distinta de la práctica: el razonamiento dialéctico. El razonamiento dialéctico intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la vida del individuo y la vida social, y entre la teoría y la práctica. De igual manera el razonamiento dialéctico se utiliza para estudiar cómo la escolaridad está moldeada por el estado y cómo el estado está moldeado por la escolaridad. A través de este razonamiento se supera la relación lineal en un solo sentido (el estado como determinante de la escolaridad).

Significando el currículum como praxis, debe entenderse una propuesta curricular no como algo independiente de las transformaciones a que será

¹⁸ Gimeno Sacristán (2015), recupera de Apple 1987, y de Bates 1986, críticas sobre la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis, así como de la tesis de la reproducción de Bourdieu y Passeron, en las que se alude a su carácter abiertamente determinista al insistir en que la cultura de la escuela es determinada directa y unívocamente por la clase dominante.

sometida, en un marco histórico y cultural específico, su valor para transformar la realidad está en definir qué potencialidades tiene para hacer que los profesores enseñen de otra manera y los alumnos aprendan más adecuadamente. Además, la elaboración de un currículum crítico consiste en mantener siempre viva una perspectiva crítica en educación, descubriendo incongruencias en los discursos, pero a la vez manteniendo viva la utopía.

Gimeno Sacristán (2015a) propone hablar de expectativas curriculares como una forma de acceder a esa utopía, pero advierte que no se deben plantear como cortinas de humo, sólo para adornar un discurso que no va a recaer en nada, en cambio “cuando son fruto de debates y reflexiones intelectuales y políticas auténticas, confrontadas con la realidad y como arquitectura de propuestas reales de cambio, esas expectativas fomentan una cierta tensión ideológica que ayuda a pensar y decidir prácticas, porque colaboran con la articulación de dichas propuestas” (p. 46).

Desde la perspectiva curricular crítica se entiende que no hay una acepción única del currículum pues esta depende del enfoque desde el que se desarrolla, además, es un concepto dinámico que se mueve constantemente, aún dentro del mismo enfoque, sin embargo, para fines de este texto es conveniente apuntar algunos elementos sintéticos que permitan el entendimiento de lo que puede considerarse currículum crítico:

- El currículum es praxis y, por lo tanto, puede entenderse desde una perspectiva cultural, histórica y procesual.
- El currículum crítico recoge los planteamientos que se hacen desde el interés emancipador y, por ello, su *eidós* orientador es la libertad, a través de la praxis que implica una acción crítica, teniendo como resultado la autonomía y la transformación (Hernández de Rincón, 2007).
- La teoría crítica del currículum “Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de

los procesos cooperativos de autorreflexión mediante lo que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla” (Kemmis, 1993, pág. 88)

- Una crítica seria de la educación actual, desde el currículum crítico, conlleva pensar, de acuerdo con Beyer y Apple (citados en Gimeno Sacristán, 2015a, pág. 59) cuestiones de orden: epistemológico (qué debe ser considerado como conocimiento), político (quién controla la selección y distribución del conocimiento), económico (cómo se relaciona el conocimiento con la distribución desigual de poder, bienes y servicios en la sociedad), ideológico (qué conocimiento es el más valorado y a quién pertenece), técnico (cómo hacer asequible el conocimiento a los alumnos), estético (cómo ligar el conocimiento con la experiencia y biografía del alumno), ético (qué idea de moral preside las relaciones entre profesores y alumnos), e histórico (con qué tradición contamos para abordar estas interrogantes y qué otros recursos precisamos).
- Si bien no existe una acepción única del currículum, conviene destacar que cualquier conceptualización, como bien lo plantea Gimeno Sacristán (2015a), debe considerar lo siguiente:

Primero: el estudio del currículum sirve para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

Segundo: se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuentes dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

Tercero: el currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

Cuarto: como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él (pág. 62).

Bajo la perspectiva crítica que se maneja en este apartado, ¿cómo entonces entender el diseño del currículum que debe servir de marco a la construcción de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios?

➤ **El diseño del currículum crítico**

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2015b) la noción de diseño indica la confección de un apunte o bosquejo que representa una idea, un objeto, una acción o sucesión de acciones, una aspiración o proyecto que sirve como guía para ordenar la actividad de producirlo efectivamente. En este contexto, el diseño del currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares.

Cuanto más compleja sea la acepción de currículum de que se parta, tanto lo será también la actividad de diseñarlo. Por ejemplo, si por currículum se entiende el complejo entramado de experiencias que obtiene el alumno, diseñar consistirá en planificar situaciones ambientales complejas, vigilando los efectos múltiples que se derivan de esos ambientes.

Además, cuando más complejo sea un objetivo pedagógico o un contenido, menos determinante puede ser el diseño para regular la práctica que quiera lograr, por esta característica se sostiene que el diseño tiene una dimensión artística (Gimeno Sacristán, 2015b). La dimensión artística apela al juicio de quien la ejerce, sin esperar que un conjunto de técnicas la determinen. Bajo esta idea el diseño se convierte en una tentativa singular para un contexto específico, el diseño es un instrumento para guiar la práctica, instalado siempre en la incertidumbre, que no es improvisación.

Desde una perspectiva crítica, y partiendo de la idea del currículum como praxis, el diseño no es una tarea que se agote en el ámbito de las decisiones

administrativas, antes bien, es una actividad que se sigue dando en el ámbito de concreción final que son los centros escolares y las aulas. En este sentido, como bien lo plantea Gimeno Sacristán (2015b) la enseñanza se concibe como una actividad y profesión de diseño, situada entre el conocer y el actuar; cuando se ejerce, se realizan funciones de diseño, debido a esto se ha definido al profesor como diseñador intermediario entre lo que se le indica que haga y las condiciones de su práctica concreta.

El diseño de la actividad educativa, y dentro de ella el currículum, es una competencia profesional básica en los docentes. Un bajo nivel de dedicación a una actividad previsoras como lo es el diseño significa una actividad profesional poco autónoma, con un alto nivel de dependencia.

El currículum es una práctica y todos los que participan en ella son, por lo mismo, sujetos activos en su constitución. El problema de la participación activa de los profesores en la traducción de los planes curriculares [...] no es una mera constatación de sentido común [...] sino que debe apreciarse también como un problema moral, como un derecho y una obligación (Grundy, 1987), y como un aspecto básico de la política educativa, en tanto implica la admisión o no de la posibilidad y necesidad de esa participación activa (Gimeno Sacristán, 1989, pp. 5-6).

En efecto, son los profesores quienes pueden optar por diseños críticos en el entendido de que son ellos los que los concretan en las aulas, a pesar de las intenciones ideologizantes de los ámbitos oficiales administrativos. Es cierto que los docentes diseñan dentro de un marco definido, no desde el principio, pero al planificar la enseñanza le imprimen al currículum su sello personal. El diseño que realizan los profesores es una adaptación o concreción de lo que falta por determinar, por eso su práctica supone un equilibrio dialéctico entre el condicionamiento ajeno y la iniciativa propia, afortunadamente, la organización colegiada de los profesores en las escuelas puede aumentar el espacio de autonomía si se utiliza como recurso para remover y combatir obstáculos institucionales, ningún profesor solo puede producir una alternativa completa.

Si la sociología del currículum ha resaltado el papel reproductor que tienen los contenidos del mismo, también se comprueba el hecho de que en la actividad educativa en ocasiones se genera un ámbito de resistencia por parte de los alumnos y profesores en el que se reelaboran los mensajes educativos que se pretenden transmitir, gracias a un cierto margen de autonomía relativa de este sector (Gimeno Sacristán, 1989, p. 4).

Gimeno Sacristán habla del currículum basado en la escuela, esta perspectiva se fundamenta en la necesidad de contar con el papel activo de los profesores en el diseño y desarrollo del currículum. Desde un enfoque crítico, el protagonismo de los profesores puede ir desde propuestas autónomas que ellos propongan, hasta la adopción crítica de modelos elaborados desde fuera.

En el entendido de lo que se ha dicho, conviene hacer una pregunta imprescindible: ¿Cómo contribuir con los profesores para coadyuvar al diseño de propuestas curriculares críticas?

Hablar de diseño curricular remite generalmente a un interés técnico pues esta es la racionalidad que ha dominado en los procedimientos empleados en su planificación (Grundy, 1991), sin embargo, como bien señala Bolívar (1999), esto no significa que desde el interés crítico- emancipador deba renunciarse a contar con propuestas propias de diseño.

La generación de propuestas críticas de diseño curricular no ha sido una tarea fácil, ya Mazza (citada en Bolívar, 1999, p. 151) señalaba que el movimiento de reconceptualización del currículum proporcionó una argumentación convincente contra la dominación de los objetivos y contra el uso de una concepción instrumental de la educación, pero ha fracasado al establecer una concepción reconceptualizada del diseño curricular liberada de la concepción instrumental.

En este mismo sentido, Gimeno Sacristán (2015b) plantea que ha habido un avance significativo en cuanto a la teorización sobre el currículum crítico y complejo, pero que no ha coincidido con la del diseño. Esta contradicción, de acuerdo con este autor, puede explicarse por diferentes razones:

- La teoría y práctica del diseño pretenden seguir sugiriendo modelos útiles para operar en la realidad, presentándose como guías seguras que ordenan los pasos que se deben seguir, pero esto no es así desde una postura crítica, diseñar cualquier práctica educativa es una operación compleja y querer reducirla a rutina no anula esa condición, sólo la desconsidera.
- Aunque se reconozca que el currículum es complejo, las prácticas escolares siguen muy centradas en las asignaturas. Todo el que diseñe tiene que contemplar la práctica educativa en su globalidad: las amplias finalidades de la educación, no sólo los contenidos de las materias de estudio.
- Los modelos sobre cómo diseñar la práctica de enseñanza no se han extraído considerando la forma en que operan los profesores en contextos reales, sino de modelos de gestión o partiendo de teorías psicológicas que en muchas ocasiones resultan muy reduccionistas.

Debido a las dificultades y de los supuestos de que parte la teoría curricular de corte crítico no se pueden esperar propuestas sistemáticas y racionales para organizar el currículum como un plan, sin embargo, como señala Bolívar (1999) recuperando a Posner (1988), para diseñar un currículum crítico son necesarios dos elementos: técnicas para el desarrollo del currículum y una conciencia crítica del mismo. “Querer planificar un currículum sin contar con elementos formales para hacerlo es quedar como incompetente; pero hacerlo sin conciencia curricular de lo que está en juego supone limitarse sólo a lo técnico” (Bolívar, 1999, p. 152).

Desde la perspectiva crítica, más que proponer una serie de pasos para diseñar el currículum se proponen principios que, a manera de plataforma de base, sirven para encarar las tareas de planificación del currículum. Para Gimeno Sacristán (2015b), estos principios aluden a supuestos de diferente tipo: epistemológicos (orientación, selección y presentación de los contenidos), sociales (ideologías, visiones de la sociedad, propuestas de relaciones entre

los alumnos y entre éstos y los profesores) y psicopedagógicos (tipos de procesos de aprendizaje estimulados, tareas didácticas recomendadas, formas de comunicar, etc.). La función de los principios siempre será orientadora puesto que no pueden determinar ni controlar totalmente la práctica.

Para Bolívar (1999), los principios que deben orientar el diseño de un currículum crítico serían los siguientes:

- En el proceso de formular y articular los valores y metas del currículum debe verse implicada una masa crítica de participantes (alumnado, profesorado, padres de familia, comunidad local). Reconstruir comunidades de educadores críticos. Las demandas de los participantes y sus necesidades espontáneas pueden estar distorsionadas ideológicamente en el currículum, por lo que será preciso un proceso de “ilustración crítica”.
- Un diseño crítico tiene un componente moral ineludible: igualdad o equidad, solidaridad y democracia. No se planifica para lograr una mayor “efectividad” en la educación. Las cuestiones sobre qué conocimientos o experiencias de aprendizaje son prioritarias no son técnicas, sino asuntos a los que se debe responder bajo criterios morales, políticos y culturales.
- La praxis es la última instancia que dirige las propuestas de cambio, no los diseños prefijados. Si se quiere la participación activa de la comunidad escolar en un proceso reflexivo, una característica definitoria es que los docentes trabajen como comunidades reflexivas.

Haciendo un balance de la pedagogía de Freire y de Giroux, Bolívar (1999) agrega otros principios que deben permear el diseño curricular crítico. De Freire, asumiendo que el proceso educativo es una práctica de la libertad, identifica lo siguiente:

- Qué cultura merece ser enseñada a las clases populares. La cultura ofrecida en la escuela debe estar conectada con las experiencias de los

educandos, no para quedarse en ellas, sino para reconstruirlas y hacer conciencia de la función dominadora que ejercen. Todos los educandos tienen un capital cultural que puede contribuir a educar al propio educador, por lo que deben tener un papel protagonista en su propio aprendizaje.

- La generación de temas. El currículum debe partir de las experiencias de vida de los educandos para recuperar críticamente dichas experiencias cotidianas. La cultura no es sólo la dominante, los modos de vida y realidades concretas son los contenidos primeros de la enseñanza, que deben ser sometidos a análisis crítico en el proceso educativo. Toda la comunidad, como comunidad de aprendizaje, debe participar dialógicamente en la planificación del currículum.
- Conciencia de las ideologías que perpetúan la dominación y la desigualdad. En el acto educativo existen dos contextos interrelacionados: uno es el contexto del diálogo auténtico entre educandos y educadores, y el segundo es el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que existen los hombres. Ser consciente de las ideologías que perpetúan la dominación y desigualdad, inmersas tanto en los contextos sociales como en los modos de ver y pensar de los sujetos, es el primer paso.

De Giroux, en el marco de las escuelas como esferas públicas democráticas y las comunidades de aprendizaje, y ante la necesidad de diseñar un currículum democrático, entendiendo la democracia desde una concepción participativa, no mercantil o representativa; identifica dos principios más: educar a los ciudadanos en y para una sociedad democrática, y organizar la escuela de modo que permita la participación y puesta en acción de los valores democráticos (Bolívar, 1999).

En un afán por contribuir con algunos parámetros para el diseño y evaluación del currículum crítico de manera más concisa, Hernández de Rincón (2007) retoma de Inciarte (1996) las fases del diseño curricular y a partir de ellas

describe una serie de características que deben ser consideradas en el diseño de un currículum crítico para el nivel superior. Dichas características constituyen principios de actuación referidos a aspectos específicos que permiten visualizar ya un cierto formato de diseño desde la perspectiva crítica. En la tabla 5 la autora presenta las fases del diseño curricular, así como los aspectos que en función de cada una de ellas se consideran en el diseño y/o evaluación del currículum crítico:

Tabla 5

Parámetros para el diseño y evaluación del currículum crítico (Fragmento). Recuperada de Hernández de Rincón, Ana (2007, pp. 75 – 77)

FASES	ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM CRÍTICO
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	Concepción de la educación	Está referida a enseñar a las personas a reflexionar para realizar críticas que les permitan actuar y transformar el mundo.
	Concepción del individuo	El individuo es capaz de entender su realidad y transformarla.
	Modelo curricular	Se centra en la praxis, promoviendo la conciencia crítica, para dar lugar al cambio social, cultural, contextual y político.
	Valores	Derivados de la crítica a la ideología.
FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA	El estudiante	Debe estar comprometido con su proceso de enseñanza y aprendizaje, ser participativo, crítico y reflexivo.
	Problemas que atenderá el egresado	Se atenderán los problemas sociales, los vinculados a su profesión, y los relacionados con la injusticia, la desigualdad, la opresión, la falta de ética, etc.
MODELO PROFESIONAL	Perfil del egresado	El egresado plantea y resuelve problemas del entorno por medio de la crítica para la búsqueda de la transformación, la autonomía, la igualdad, la justicia, la conciencia, la ética y la libertad de las personas.

ESTRUCTURA CURRICULAR	Asignaturas	Asignaturas obligatorias estrictamente necesarias. Gran cantidad de asignaturas optativas.
	Objetivos	Los objetivos y contenidos curriculares orientados a la realidad social: estructuras, conflictos, luchas, problemas y alternativas de desarrollo.
VIABILIDAD DEL CURRÍCULO	Existencia y necesidad de recursos	Hincapié en salones acondicionados para la participación, laboratorios dotados con espacios propicios para la participación y equipos y materiales de vanguardia, dotación de materiales interactivos para laboratorio y bibliotecas.
	Características pedagógicas del docente	Consensa, cuestiona, interroga y reflexiona críticamente.
	Diseñadores del currículum	Alumnos, docentes, egresados y miembros de la institución, mediante procesos consensuales.
EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO	Bases de la evaluación	Evaluación en función de la participación de los alumnos, docentes y demás miembros de la institución en actividades científicas, académicas y recreacionales.
	Actores y momentos de la evaluación	La evaluación la realizan alumnos y docentes continuamente.

Ahora bien, en el entendido de que los Proyectos Críticos Interdisciplinarios, concebidos en el marco del diseño curricular de corte crítico, constituyen una propuesta alternativa que bosqueja un camino para acceder al pensamiento crítico en el ámbito de la formación docente y que por tanto es una propuesta que rompe con lo establecido, indudablemente subyace en éstos un elemento de innovación, en particular, de innovación curricular, en este sentido cabe reflexionar sobre lo que significa la innovación en el campo del diseño curricular desde un posicionamiento crítico.

➤ **La innovación en el diseño curricular crítico**

En términos generales, se puede entender la innovación como un cambio hacia lo nuevo, una transformación que debe implicar una mejora en cualquier campo que se implemente. En su acepción más básica el término innovación alude a “lo nuevo”, “lo novedoso”, e incluso a “lo que está de moda” (Díaz Barriga, 1988).

Para Cruz y Hernández (1995) “el sentido de una propuesta innovadora es ganar un nuevo horizonte de cosmovisión que se convierta en activador del cambio en función de un futuro deseado y factible” (p. 25). En este marco se entiende la innovación no en el campo de lo imaginativo e irreal, sino sentado en una base objetiva de análisis de la realidad. No se deja de reconocer, sin embargo, que una propuesta de innovación trastoca el estado de las cosas, lo que a su vez provoca resistencias y tensiones que derivan, en muchas ocasiones, en conflictos profundos que no siempre llevan a buen término las propuestas de este carácter.

La innovación es también una necesidad humana, como sujetos sociales somos dinámicos y se tiene la necesidad del cambio, de la transformación y de la mejora, así visto, se concibe también a la innovación como un acto de creación continua. Para Polo (2011a), la ciencia y la tecnología suelen progresar en función de las necesidades de las economías más poderosas, para contrarrestar esto, las instituciones de educación superior deben hacer de las innovaciones instrumentos que pongan el saber al alcance de todos, esto obliga a crear constantemente, “innovar ya no puede ser un accidente feliz, es una obligación constante” (p.19).

Además, como lo aseveran Fullan y Stiegelbauer (2009), las innovaciones no son fines en sí mismas, hay que encontrarles el significado con una evaluación de innovaciones específicas y, a la vez, ser cautelosos con aquellas que no tienen sentido, es decir, las innovaciones nos permiten alcanzar objetivos de cambio y mejora, pero si no lo hacen, entonces no tienen razón de ser. “El cambio es la causa y el fin de las innovaciones, es decir, se innova para generar cambios” (Margalef y Arenas, 2006, p. 15).

En el campo educativo, las características de cambio y mejora prevalecen en el planteamiento de innovación. Respecto al cambio, es necesario concebir la complejidad del mismo, Fullan (2002) propone concebir el cambio como un viaje cargado de incertidumbre y emoción, no como un proyecto establecido y estático. A su vez, iniciar un proceso de cambio implica admitir una posición negociadora que perciba las características de los docentes en las escuelas y tome en cuenta los contextos socioculturales, de otra manera se corre el riesgo de sólo cambiar los nombres o las formas de hablar de los fenómenos que se dice querer cambiar (Casarini, 2011).

De acuerdo con Casarini, cuando se habla de cambio, es necesario revisar las condiciones subjetivas y objetivas que lo determinan: las subjetivas se refieren precisamente a la necesidad que tienen los docentes, la escuela y el contexto de externar sus argumentos para ser considerados en los cambios acordados, por su parte, las objetivas, tienen que ver con las condiciones físicas, materiales y tecnológicas con que se cuenta. En este mismo sentido Fullan y Stiegelbauer (2009) reconocen el significado subjetivo del cambio como parte de una parcela integrante de las actividades cotidianas de los involucrados, es decir, que se vea y se acepte el cambio como algo que se tienen que dar.

Fullan (2002) insiste en que para promover el cambio educativo es necesario tener un ojo puesto en lo pequeño (detalles concretos, vivenciales, fenomenológicos), y otro en lo estructural y general (tiempos posmodernos, presiones sociales, raíces estructurales y sistémicas, papel y cometido de la comunidad, administración y gobierno). En otras palabras, el cambio requiere la consideración de quienes participan en él, reconociendo además las condiciones económicas, políticas culturales y sociales del contexto.

En efecto, el cambio inscrito en el marco de la innovación no se decreta ni es un invento, su validación se asocia a la aceptación por parte de la sociedad cuando se observa en él un impacto de mejora. “Una invención, para convertirse en innovación, debe responder a una demanda sensible en la sociedad y encontrar personas que la valoren y la impulsen” (Díaz- Barriga Arceo, 2010, p. 42).

En congruencia con lo anterior, Margalef y Arenas (2006) plantean que la innovación educativa implica un cambio que busca la mejora, pero, además: supone una idea percibida y aceptada como novedosa, es un esfuerzo planificado y deliberado, conlleva un aprendizaje y está relacionado con intereses económicos, sociales e ideológicos (p. 16). En este marco se ratifica, como elemento imprescindible, la aceptación y la participación activa en la innovación, por parte de los involucrados.

Respecto a la innovación curricular, de acuerdo con Díaz-Barriga Arceo (2010) al inicio de la década de los 90 tenía acepciones diferentes, pero prevalecía la idea de ésta como la incorporación de lo que estaba de moda en ese momento.

La noción de innovación curricular se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada (p. 40).

Díaz Barriga (1988) complementa esta idea cuando habla de que a finales de los 80 la innovación curricular apuntaba básicamente a los cambios técnicos en el plan de estudio, pero no a la discusión de su sentido social. Para este autor, en esos tiempos “el problema básico de la innovación es que, si bien se refiere explícitamente a la incorporación de nuevos elementos de la ciencia y de la técnica a un campo particular, en este caso el currículo, en forma explícita omite la discusión del sentido social de la tarea realizada” (p. 1).

Para Díaz- Barriga Arceo (2010) el significado que en ese momento se atribuía a la innovación curricular se correspondía con la necesidad de atender a las demandas de una sociedad globalizada y en respuesta a políticas emanadas de organismos internacionales. Durante este tiempo aparecieron varios modelos que pretendían innovar las estructuras curriculares y las prácticas en el aula: algunos provenientes de enfoques administrativos de calidad total y excelencia tales como el currículo por competencias y la

formación en la práctica mediante vinculación con empresas; en otros casos innovaciones provenientes del campo de la didáctica y la psicología como el currículo centrado en el alumno y los problemas y casos; otros más provenientes de áreas de conocimiento e intereses dispares, incluso de organizaciones y movimientos civiles, como la delimitación de ejes transversales.

En todo ellos aparecía el profesor como responsable último del éxito de las innovaciones, pues existía la expectativa de que el docente se apropiara de ellas y las concretara en el aula. En efecto, se hablaba de “apropiación” en el sentido de que “la realidad es que la elección u orquestación de las innovaciones que se introducen en el currículo proceden de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional” (Díaz – Barriga Arceo, 2010, p. 40).

Aunado a que la innovación curricular se entendía, y en muchos casos se sigue entendiendo como modificaciones técnicas a planes y programas de estudio impuestos a los profesores y alumnos, quienes a lo mucho tienen una participación muy restringida, hay que considerar también que, en este marco de entendimiento, las innovaciones curriculares se presentan generalmente como elaboraciones en las que no se recupera la historia de las ideas pedagógicas, no se presentan con claridad sus fundamentos, ni mucho menos se considera el saber y la experiencia docente. En este sentido advierte Díaz-Barriga Arceo (2010), “iniciar un proceso que entiende la innovación educativa con la concepción del docente como tábula rasa, sin recuperar su capital cultural y experiencia, impide en buena medida el proceso de creación y construcción de un nuevo saber” (p. 42).

Ante estas circunstancias se hace necesario repensar el significado de innovación curricular en el entendido de que, al igual que sus componentes específicos (innovación y currículum), este término constituye también una construcción social que es necesario revisar en el marco de las características de la sociedad actual, trascendiendo el aspecto meramente técnico y

rescatando su dimensión filosófica y ética que es la que se acerca a la perspectiva que se ha manejado a lo largo de este libro.

En este sentido, para Polo (2011b) la innovación curricular tiene que dejar de ser sinónimo de incorporación de novedades educativas del momento, puesto que la valía de su existencia radica en que “propone un cambio profundo de paradigmas y prácticas sociales sustentado por una reflexión y apropiación de los conocimientos de todas las personas involucradas en el proceso y desde un reconocimiento de la diversidad y complejidad de los contextos de cada institución” (p. 34).

Para esta autora, la innovación no puede ser impuesta puesto que constituye un proceso cultural que descansa en la búsqueda de cambios que permiten transmitir valores, adaptados a las características del momento político, económico, social, cultural y ecológico, cuyo eje debe ser la articulación de la libertad con la igualdad. Con estos planteamientos se trastoca indudablemente la unidireccionalidad de las innovaciones, la poca consideración de los involucrados y del contexto, y su finalidad orientada más por un interés económico que educativo.

En este orden de ideas, Díaz-Barriga Arceo (2010) plantea que es imprescindible entender la innovación curricular como una necesidad sentida hacia un cambio en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una sociedad concreta, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas. En consecuencia, la innovación implica una transformación a fondo de las concepciones y prácticas de los actores de la educación (alumnos y profesores principalmente), así como un replanteamiento de los procesos y escenarios en que se genera.

Si tal como lo plantea Díaz-Barriga Arceo (2010), se ubica a la innovación curricular en torno a una realidad cambiante, incierta y compleja que afirma que el conocimiento y los modelos educativos caducan constantemente, y por ello es necesario renovarlos, se comprende entonces como un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, en el que no se pueden conocer a priori

los resultados, ni mucho menos hay una conducción automática al éxito.

Respecto a la realidad compleja, Polo (2011a) plantea que en los procesos de innovación curricular la situación mundial no debe ser ignorada, puesto que se hace necesario enfrentar los desafíos de la sociedad actual, por ello, se debe partir de una matriz ecológica mundial. En relación con el aspecto ecológico, Polo (2011) recupera de Morin una idea que hace que esta autora manifieste que “el diseño curricular deberá ser ecologizante por cuanto sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político, y por supuesto natural” (p. 23).

Para Morin (2008) la organización de los conocimientos, que forma parte de las tareas de diseño curricular, debe orientarse hacia lo flexible, lo contingente, lo complejo y lo circular. El proceso circular “pasa de la separación a la unión, de la unión a la separación y, más allá, del análisis a la síntesis, de la síntesis al análisis” (p. 27). Estas consideraciones de Morin, de acuerdo con Polo (2011a) “lleva a pensar en currículos que van desde lo interdisciplinario, lo pluridisciplinario, hasta alcanzar lo transdisciplinario” (p. 24).

En este mismo sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, en el ámbito de la innovación curricular para la educación superior, plantea que este tipo de instituciones deben diseñar y operar currículos que trasciendan hacia la interdisciplinariedad, con un estrecho acercamiento a la realidad social, puesto que éstas tienen una función al servicio de las comunidades locales.

Las IES deberán fortalecer su contribución en diversos aspectos relativos al estudio y resolución de los grandes problemas nacionales como la pobreza y la desigualdad social, al impulso de las distintas manifestaciones culturales en el contexto de una sociedad intercultural, a la generación conjunta - academia y sociedad- de propuestas para el desarrollo económico ambientalmente sostenible, y el fortalecimiento de la vida democrática del país [...]. La innovación de la educación superior reclama la participación de sus actores en una agenda compartida con la sociedad civil y sus diversos sectores, en el diseño de propuestas y proyectos que den cuenta de las

realidades contextuales, incorporando los avances del conocimiento y el cambio tecnológico, generando así nuevas formas de organización y acceso (Medina, 2011, p. 6).

Habría que apuntar que la participación a la que se alude desde la perspectiva de innovación curricular que se ha venido desarrollando a lo largo de estas últimas páginas, no se corresponde de ninguna manera con la realización de acciones o proyectos aislados. Respecto a la participación de los docentes, como bien lo apunta Díaz-Barriga Arceo (2010), no se trata de crear ínsulas, se hace necesario crear comunidades profesionales que trabajen conjuntamente en proyectos educativos concretos y pertinentes, pero además, “se espera que estas comunidades profesionales, sólidas y potentes, sean capaces de colaborar entre sí, a través de una red de conexiones entre distintas instituciones o centros educativos con el compromiso por el cambio y la mejora sostenibles” (p. 44).

En esta misma idea corrobora Polo (2011b) que las redes de conocimiento son las mejores herramientas para que fluya el conocimiento construido cooperativamente. La generación de innovaciones en las redes no es lineal “las habilidades y el conocimiento se pueden retroalimentar continuamente [...], los cambios pueden plasmarse en innovaciones, que a su vez crean otras innovaciones. Se trata de un proceso dinámico e incierto en el que la transferencia de conocimiento curricular se transforma en aprendizaje colaborativo” (p. 36).

Participar en procesos de innovación curricular con las características que aquí se han planteado en términos de que implica la participación activa de los involucrados (en la toma de decisiones y durante todo el proceso), una perspectiva contextual (ecologizante), la integración del conocimiento (pluri, inter o transdisciplinariamente), así como la conformación de comunidades y redes; requiere necesariamente el fomento de una cultura para la innovación fincada en una capacidad analítica y autocrítica.

De acuerdo con Polo (2011b) esta cultura innovadora implica tres elementos fundamentalmente: una disposición y actitud hacia el cambio permanente, una

reforma del pensamiento y su interacción con la creatividad, una actitud diferente hacia la innovación en la apropiación, uso y aplicación del conocimiento, la tecnología, el arte y la cultura, que lleve a la problematización y planteamiento de soluciones para la realidad (p. 34).

Respecto a los docentes en particular, se requiere una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y en un discurso crítico orientado a la transformación de la docencia. En términos de la formación docente, Díaz-Barriga Arceo (2010) plantea las siguientes propuestas que tienen que acompañar una cultura de innovación curricular:

- La formación docente debe partir de situaciones y dilemas que se enfrentan en la práctica.
- La formación del docente en las innovaciones curriculares debe considerar el tránsito de éste por distintas etapas en el complejo camino que conduce a entender los modelos curriculares.
- Los profesores requieren recibir el suficiente modelado, guía y realimentación en el proceso formativo para una enseñanza estratégica con base en las innovaciones.
- La formación no puede restringirse a una simple habilitación técnica.
- Es imposible separar la formación de la disciplina que se enseña de su didáctica, y al mismo tiempo, de la formación en torno a los modelos curriculares. Se requiere iniciar un camino de colaboración con la participación de especialistas curriculares, didactas y docentes, con un carácter interdisciplinar.
- No puede dejarse al docente a su suerte, requiere su incorporación a una comunidad de discurso crítico y de producción situada de nuevas propuestas didácticas.
- Preparar a los docentes en la reflexión ética y política respecto a las innovaciones.
- Considerar que cuando los profesores se enfrentan con la tarea de

innovar, entran en juego una diversidad de factores: concepciones didácticas, atribuciones y metas, capacidad de autorregulación, experiencias previas, complejos procesos motivacionales y volutivos, así como cambios de creencias y actitudes, transformación de prácticas sociales y educativas.

Para Díaz-Barriga Arceo (2010), hacer reales las propuestas que plantea implica reflexionar sobre los siguientes aspectos: superar la visión que todavía prevalece sobre el docente como reproductor o aplicador de teorías, planes y programas de estudio pensados por otros; recuperar el pensamiento pedagógico del docente y la realidad de su práctica; aceptar el error, la incertidumbre y el conflicto de valores como parte de los problemas complejos; reconocer el papel de la didáctica en la estructuración de la profesión docente; abogar por el equilibrio y complementariedad entre propuestas de innovación; y por último, entender que, siendo que en la innovación curricular subyace un proceso de cambio de concepciones y prácticas que en muchas ocasiones representan un cambio de paradigmas educativos, la tarea es enorme y compleja.

Ahora bien, entendiendo las características que sobre innovación curricular se han destacado hasta el momento, debe plantearse la tarea de diseño en el marco de la incertidumbre y sin separar el diseño del desarrollo puesto que son parte del mismo proceso.

En efecto, para Díaz – Barriga Arceo (1996), asumir el diseño curricular como una dimensión del currículum y no como una etapa permite comprender que su acción es permanente y que se desarrolla como proceso en el mismo tiempo y espacio de las otras dimensiones: desarrollo y evaluación. En este mismo sentido Hernández (1989) manifiesta la necesidad de la articulación flexible, eficaz y bidireccional, de modo que se afronte el diseño y desarrollo curricular de forma unitaria, puesto que el diseño es una actividad práctica que exige atender las demandas impuestas por la realidad.

De acuerdo con Casarini (2010) en la noción de diseño curricular, al igual que en la de currículum, subyace una racionalidad no neutral, en cada modelo

curricular se manifiestan bases epistemológicas, ideológicas y filosófico-sociales que manifiestan una visión del mundo. En este caso una noción del currículum como puente entre la teoría y la práctica, que obliga a ver las tareas de diseño en equilibrio y correspondencia con el desarrollo, en un continuo proceso de retroalimentación. “El currículum no existe sin el maestro” (p. 22), desde esta postura se recupera la dimensión histórica, sociocultural y política del currículum.

Para Casarini (2010) “un modelo de diseño es una representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que dicha representación sirva como guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica” (p. 117). Siguiendo a esta autora, durante la tarea de diseño, se elaboran modelos porque se tiene una necesidad de contar con una base que permita proceder con la tarea de diseño, un constructo previo que permita incorporar aspectos considerados como pertinentes desde la particular concepción de que se parte, sin embargo, hay que entender que la utilidad de un modelo, en tanto dinámico y flexible, no radica en su naturaleza descriptiva sino en su carácter provocador respecto a la reflexión anticipada sobre la práctica de la enseñanza, sobre las condiciones contextuales en que se realiza y sobre la naturaleza de los contenidos, y respecto a quiénes va dirigido.

Así entendido, Casarini (2010) identifica tres modelos de diseño curricular: por objetivos conductuales, de proceso y de investigación; de entre ellos interesa destacar en este apartado los dos últimos, puesto que resultan más congruentes con los planteamientos de innovación curricular que se han venido manejando.

En el modelo de proceso se rechaza la idea de someter contenidos y actividades a objetivos comportamentales, se concibe el conocimiento como “algo vivo” producto del pensamiento del hombre y en continua construcción. Desde este modelo el papel del maestro y de los alumnos es preponderante, puesto que el currículum no está acabado cuando finaliza el diseño, en realidad se construye durante su desarrollo. La mayor potencialidad de este modelo radica en que tiene posibilidad de crecer y perfeccionarse sobre la práctica

misma.

Desde el modelo de investigación el desarrollo del currículum se constituye en una investigación de la cual emanan propuestas de innovación; el diseñador es percibido como un investigador; el currículum está pensado más en términos hipotéticos, como proyecto, que en producto acabado; además, se plantea en una perspectiva evolutiva, como la investigación de problemas a solucionar; el currículum debe recoger las variables contextuales de la escuela y su ambiente; la participación del profesor es base en el mejoramiento de la enseñanza, pues se convierten en estudiosos de la enseñanza.

Como puede observarse, tanto en el modelo de proceso como en el de investigación, se imbrican algunas ideas fundamentales de la innovación curricular desde la perspectiva que se ha venido desarrollando en este libro: el rescate del profesor y de los alumnos como participantes activos, la noción de conocimiento como construcción permanente, y la consideración del contexto escolar y social en la toma de decisiones.

Martínez Fernández (2002) identifica, con base en los estudios de Olson (1992), algunos modelos de innovación curricular que complementan la clasificación ya mencionada. Desde el trabajo de esta autora se recuperan cinco modelos que necesariamente hacen pensar sobre la tarea de diseño, de ellos, interesa destacar los aspectos que contribuyen con la perspectiva de innovación y diseño curricular que se ha estado atendiendo.

- Modelo de sistemas. Las innovaciones deben estar relacionadas al tipo de profesor al que se destinen.
- Modelo ecológico. Desde este modelo se atienden las condiciones del trabajo docente desde un enfoque cultural que tiene en cuenta el contexto y se basa en la idea de que es necesario utilizar el conocimiento práctico de los profesores sobre la compleja situación de la enseñanza, tanto en aspectos sociales como técnicos.
- Modelo cognitivo. Es un modelo de interpretación del pensamiento profesional, es la reflexión en la acción, proceso reflexivo que se

caracteriza por atender muchos factores en una situación: normas, estrategias, sentimientos, roles.

- Modelo del profesor como traductor de la innovación. Tiene su base en el enfoque hermenéutico y cultural de la innovación. Se considera al profesor como “traductor de la nueva imagen de la enseñanza que se pretende lograr” (p. 183). Los profesores trasladan la utopía a la tradición; la enseñanza es una actividad difusa, diversa, difícil de delimitar, que ocasiona conflicto e incertidumbre.
- Modelo de diálogo. La innovación se concibe como un proceso de diálogo; este modelo se llama así porque se establece un diálogo sobre lo que había y lo que va a haber; el profesor es fundamental en este modelo, es el protagonista, aunque también se reconoce la figura del profesional. La mejora comienza cuando los profesores confrontan el significado de su práctica, el diálogo supone “una conversación entre lo nuevo y lo viejo” (p. 184).

Las características que se han destacado en cada uno de los modelos hacen pensar en el diseño curricular en el marco de la innovación desde los siguientes planteamientos:

- El diseño como actividad continua. Los diseños son temporales, hay que estar trabajando sobre ellos de manera permanente.
- El diseño contextualizado. El diseño no es una tarea aislada, requiere del conocimiento de las condiciones contextuales.
- El diseño como actividad compleja. El diseño trasciende los aspectos técnicos, considerando además factores sociales, económicos, políticos, ideológicos, emocionales.
- El diseño como reflexión permanente. El diseño se reflexiona y se reconstruye en la medida en que se desarrolla.
- El diseño como diálogo. El diseño dialoga entre lo que hay y lo que es necesario que haya.

- El papel protagónico del profesor en el diseño y desarrollo de las innovaciones curriculares: entre la utopía y la concreción.

Hasta aquí, elementos de carácter teórico metodológico que permiten establecer una plataforma sobre la cual sentar la construcción de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios, a continuación, las características específicas de dichos proyectos, detallando de manera concisa los elementos que lo componen.

2.2 Hacia la construcción de PCI. Componentes

El trabajo por proyectos no es un planteamiento reciente, parte de sus orígenes se pueden encontrar en el movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva, de quien se reconoce a John Dewey (1859 -1952) como uno de sus más importantes representantes. El método de los centros de interés de Ovide Decroly (1871 - 1932), el método de recuperación de niños deficientes de María Montessori (1870 – 1952), y el método de proyectos de William Heard Kilpatrick (1871 – 1965), formaron parte de las contribuciones relevantes de esta Escuela.

Para Kilpatrick, los proyectos tenían que estar centrados en una actividad práctica de los alumnos: manual, descubrimiento, competencia o de comunicación. La ejecución de un proyecto debería pasar por algunas etapas mínimas: designar el fin, preparar el proyecto, ejecutarlo y apreciar su resultado (Flores de Lovera y Agudelo, 2005).

Claro es que la idea del trabajo por proyectos se ha desarrollado fuertemente en las últimas décadas, de modo que el día de hoy se pueden reconocer significaciones muy completas y complejas en torno al significado de proyectos, por ejemplo, la que plantea Hernández (1998):

Los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas (no porque sea fácil o les gusta) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del

propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo [...] Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad, favorece el mejor conocimiento de los alumnos y los docentes, de sí mismos y del mundo en el que viven (p. 26).

Si bien en este significado subyace ya un lenguaje que resulta familiar en torno a la perspectiva que aquí se maneja, adolece de elementos que a lo largo de este documento se han visto como imprescindibles, por ejemplo: la comunidad como protagonista del proceso (la interacción de los involucrados, más allá del alumno como individuo protagónico), y la transformación personal, profesional y social como propósito (no sólo la comprensión del mundo, sino su transformación).

En efecto, el trabajo por proyectos puede tomar diferentes direcciones en función de los intereses e intenciones de quienes los promueven: desde los que lo siguen fortaleciendo bajo la perspectiva constructivista que pone en el centro la construcción del conocimiento por parte del alumno, pasando por los que los han utilizado como medio para el reforzamiento de las competencias básicas planteadas en los programas oficiales, hasta los que están contribuyendo desde un posicionamiento crítico y complejo, que se alejan ciertamente de sus orígenes y manifiestan sus propósitos más allá del aula y del establecimiento escolar. Es en esta última vertiente en la que se ubica el planteamiento que aquí se hace, de ahí la transformación de fondo que representa el término, incluyendo conceptos fundamentales: lo crítico y lo interdisciplinario.

Así entendido, desde este texto:

“Se entiende por Proyecto Crítico Interdisciplinario en la formación inicial de docentes, a la forma de trabajo que partiendo de la integración de los contenidos de las materias escolares, y tomando como marco estratégico las comunidades críticas en las que subyace el diálogo y la colaboración,

permeado siempre por un componente ético manifestado en una serie de principios orientadores; se plantea el pensamiento crítico emergente en los futuros docentes con miras a la transformación de sí mismos y de las condiciones profesionales y sociales que los rodean”.

Como puede observarse, se manifiestan en el significado anterior componentes que es necesario caracterizar para entender a cabalidad la propuesta que se plantea.

2.2.1 Caracterización de los componentes

Como resultado del análisis que se ha manifestado a lo largo de este libro, se plantean y caracterizan en este apartado los componentes de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios. Cabe enfatizar que dichos componentes emergieron tanto del ejercicio reflexivo que conjugó la perspectiva teórica y experiencial en torno al pensamiento crítico y la formación docente que derivaron en una serie de premisas teóricas básicas desde las cuales significar estos conceptos, como del ejercicio analítico en torno al currículo crítico que sienta las bases metodológicas desde las cuales pensar el diseño de estos proyectos.

Los componentes que a continuación se exponen, en congruencia con lo revisado sobre el diseño curricular de corte crítico, no pretenden erigirse como una serie de elementos rígidos o pasos que linealmente lleven a la construcción de los proyectos, más bien constituyen una plataforma de carácter epistemológico, social y psicopedagógico¹⁹ que sirve para encarar la tarea de diseño que conlleva el trabajo a partir de Proyectos Críticos Interdisciplinarios. La función de estos componentes siempre será orientadora

¹⁹ Ya en el apartado sobre diseño curricular de corte crítico se habla de que la plataforma sobre la que hay sentar el diseño desde esta perspectiva tiene que considerar componentes de distinto orden, para Gimeno Sacristán (2015b), estos componentes tienen un carácter epistemológico (orientación, selección y presentación de los contenidos) social (ideologías, visiones de la sociedad, propuestas de relaciones entre los alumnos y entre éstos y los profesores) y psicopedagógico (tipos de procesos de aprendizaje estimulados, tareas didácticas recomendadas, formas de comunicar, etc.).

puesto que ninguno de ellos puede controlar totalmente la práctica.

Los componentes de los que se habla son los siguientes:

Componente 1: La base para el diseño. El campo de posibilidades

Componente 2: Los principios orientadores

Componente 3: La selección del contenido y los materiales

Componente 4: La interdisciplinariedad. Organización y desarrollo del contenido

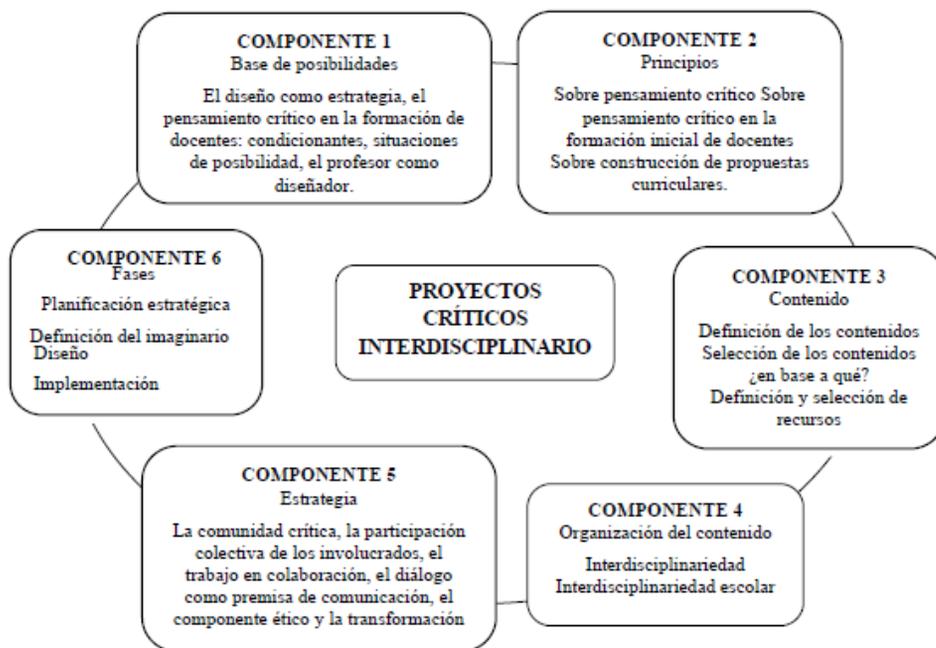
Componente 5: La comunidad crítica de formación docente

Componente 6: La planificación estratégica. Las fases de desarrollo

En la figura 11 se observan con mayor detalle estos componentes y se destaca la relación circular- recursiva que establecen:

Figura 11

Componentes de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios



➤ C.1 La base para el diseño. El campo de posibilidades

Desde la perspectiva emergente se ubica al pensamiento crítico desde una postura filosófica y sociopolítica que implica una permanente crítica sobre la crítica y que debe convertirse en una herramienta para entender el mundo y estar en condiciones de transformarlo.

El pensamiento crítico se desarrolla paulatinamente, en la medida en que los estudiantes y profesores reconocen sus limitaciones, vinculadas con sus ideologías, formas de aprender rígidas, así como de su visión de la realidad y el papel que juegan en ella, por esto, una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico debe considerar el reconocimiento de las limitaciones y cómo combatirlas. Este reconocimiento lleva implícita la comprensión de lo que sucede fuera de ellos y de la escuela, identificando las relaciones de poder y la forma en que se expresan en diversos ámbitos, de esta manera pueden colocarse en la posibilidad de construir alternativas en comunidad, ejerciendo una verdadera praxis crítica.

Sin duda, este reconocimiento, identificación y construcción de alternativas implican el uso de habilidades cognitivas que tendrán que incluirse en el diseño, empero, no son ellas el fin en sí mismas, el fin es la transformación: de la conciencia y de las condiciones de desigualdad en el mundo.

Partir de la idea del pensamiento crítico en el diseño de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios ofrece un amplio campo de posibilidades creativas puesto que la reflexión filosófica que conlleva puede adoptar múltiples modalidades en función del tema, del contexto, de los participantes, etc., es decir, un diseño de este tipo se elabora pensando en un espacio y tiempo específicos que presentan a la vez condiciones particulares, en este marco no son posibles los diseños homogéneos.

Además, cuando se hace un diseño desde esta perspectiva, debe entenderse que el desarrollo del proyecto no puede controlarse, y si bien se inicia con un plan de trabajo, seguramente este cambiará durante su aplicación. El diseño

debe aceptarse en el marco de la incertidumbre y del error permanente. De la duda y del error se aprende, por ello se asevera que un Proyecto Crítico Interdisciplinario es una propuesta que se va haciendo en el caminar. En este sentido se pondera el currículum como praxis.

Desde el enfoque curricular crítico, y particularmente desde la perspectiva emergente del pensamiento crítico, el diseño y desarrollo de un Proyecto Crítico Interdisciplinario requiere innegablemente de un periodo de convencimiento previo a partir del cual los involucrados puedan expresar sus opiniones y verlas concretadas en los acuerdos, este involucramiento en la toma de decisiones es la base para que se vaya conformando un compromiso con el trabajo. De la misma manera, siendo que los enfoques críticos de diseño y desarrollo del currículum hacen uso de un lenguaje propio que los caracteriza, es necesario, además, incluir periodos y estrategias a partir de las cuales, los alumnos y demás involucrados, puedan resemantizar o incluir otros significados desde sus propios referentes.

En el ámbito de la formación inicial de profesores es posible el diseño y desarrollo de un Proyecto Crítico Interdisciplinario por las siguientes razones:

- En las escuelas formadoras de docentes, particularmente en las escuelas normales, algunos docentes promueven ya el uso constante de habilidades de comunicación (lectura, intercambio de opiniones, participación en la clase y la posibilidad de comprender al escuchar diferentes opiniones), así como el uso de estrategias fincadas en la colaboración, discusión, debate y diálogo (mesas redondas, trabajo en equipo, testimonios, solución de problemas y la elaboración del documento recepcional).
- La vinculación que se establece entre las escuelas formadoras de docentes y las escuelas de educación básica, a través de la práctica de los futuros licenciados en educación, implican procesos de planeación, observación, análisis, solución de situaciones imprevistas y búsqueda de alternativas, que constituyen un espacio potencial para lograr que el

pensamiento trascienda a un verdadero ejercicio crítico.

- En los procesos de formación de profesores se dan ya situaciones, si bien no generalizadas y en muchas ocasiones distantes del contexto social, en las que se implica el cuestionamiento, la problematización y el diálogo, en una práctica educativa que pretende ser diferente.
- Existe además un cierto nivel de conciencia entre los involucrados, profesores y estudiantes principalmente, sobre el impacto e importancia de la formación de docentes críticos, no sólo en el contexto educativo, sino también en el social: se entiende que un profesor crítico apoya el desarrollo de la criticidad de sus alumnos puesto que puede posibilitar el andamiaje necesario y estimulación suficiente para la formación integral del educando, incluida su criticidad; además, se percibe también que el pensamiento crítico permite docentes con iniciativa y compromiso, se comprende que las habilidades críticas son necesarias en la sociedad actual puesto que permiten valorar las condiciones que prevalecen, identificar problemas y buscar alternativas, aunado a que permiten tomar mejores decisiones, tener una opinión y actuar éticamente.
- Se manifiesta un genuino y claro interés por fortalecer el pensamiento crítico manifestado en una serie de sugerencias que versan sobre la implementación de estrategias críticas, el uso pertinente de diversos materiales, así como propuestas de contenidos específicos.

En suma, el ámbito de la formación inicial de docentes es un campo fértil en el cual pueden y deben trabajarse Proyectos Críticos Interdisciplinarios, tanto por lo que todavía no se da, como por lo que ya se manifiesta.

El primer paso será el reconocimiento de aquellos espacios desde los que se puede realizar un ejercicio autónomo de crítica, a partir de los cuales se entienda, por una parte, cómo la escolaridad está moldeada por el estado y cómo el estado está moldeado por la escolaridad, y por otra, las formas de resistencia que pueden conformarse y que se expresarán a partir de propuestas

alternativas.

➤ C.2 Los principios orientadores

Los principios actúan como orientadores en el diseño y desarrollo de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios, es decir, tanto en el momento de la planificación como en la concreción en las aulas. Éstos constituyen frases cortas con significados que recuperan, de manera muy precisa y clara, la postura ideológica de que parte una propuesta. Para el caso de la propuesta que se ha pretendido, en los principios que se presentan se sintetiza la perspectiva emergente del pensamiento crítico, los planteamientos básicos del diseño curricular de corte crítico, así como la concepción de la formación y de los profesores desde esta misma perspectiva.

Sobre el pensamiento crítico emergente:

- El pensamiento crítico emergente se expresa a través de todas las facultades del hombre: cognitivas, emocionales, sociales y físicas.
- En la medida en que trasciende la dimensión cognitiva, se inscribe en el ámbito sociopolítico y ético.
- El pensamiento crítico es un pensamiento complejo: multidimensional (cuidadoso y creativo), aporta orden, claridad y distinción, pero sobre todo aporta incertidumbre e indeterminación.
- La consecuencia necesaria del pensamiento crítico es la transformación.
- La transformación puede verse como proceso y como resultado. En tanto proceso se alude a la transformación o emancipación de la conciencia; en tanto resultado se visualiza como construcción y desarrollo de mundos alternativos (sociedad más justa, futuros deseados).

- Con miras a la transformación, el pensamiento crítico emergente debe ir siempre acompañado de la praxis.
- La praxis se entiende como el hacer consciente en una dirección definida hacia la construcción de mundos deseados y posibles.
- El pensamiento crítico emergente es praxis, y la praxis, transformación en el marco de la posibilidad.
- La posibilidad emerge de la conciencia histórica y del análisis de la autonomía/dependencia que guardan los sujetos respecto a otros sujetos o fenómenos.
- Para transformar es necesario recuperar al sujeto como caminante que se hace en el camino, recuperar su asombro para que éste se convierta en necesidad de conciencia y ésta a su vez en necesidad de mundo.
- Siendo la transformación su fin último, se accede al pensamiento crítico emergente por niveles: resistencia/destrucción de la verdad; apertura/investigación-indicación de caminos de cambio; y transformación/elaboración de mundos alternativos.
- El pensamiento crítico emergente es integral e incluyente pues aboga en todo momento por la complementariedad y la inclusión de los otros.
- El pensamiento crítico emergente implica un estado abierto de empatía con los otros.
- Este estado de empatía se logra solamente a través del diálogo en comunidad.

Sobre el diseño curricular:

- El currículum es praxis y por lo tanto puede entenderse desde una perspectiva cultural, histórica y procesual.
- Se orienta hacia la libertad, a través de la praxis que implica una acción

crítica (a nivel de la conciencia y de la práctica).

- Constituye un proyecto con capacidad de reproducir las condiciones históricas de la sociedad, pero al mismo tiempo con potencial para resistir e incidir en esa misma sociedad.
- El diseño de un currículum crítico supone una conexión recíproca entre autorreflexión y acción.
- Ser consciente de las ideologías que perpetúan la dominación y desigualdad tanto en los contextos sociales como en los modos de ver y de pensar de los sujetos, es el primer paso con el que se inicia el diseño de un currículum crítico.
- Los sujetos deben darse cuenta de cuándo las posiciones curriculares representan perspectivas deformadas del mundo.
- En el proceso de formular y articular los valores y las metas del currículum debe verse implicada una masa crítica de participantes.
- Es necesario propiciar un encuentro educativo, a partir de la reconstrucción de comunidades de educadores críticos.
- El diseño se logra en la medida en que los docentes trabajen como comunidades reflexivas, participando dialógicamente en la planificación del currículum
- El diseño crítico tiene un componente moral ineludible: igualdad, equidad, solidaridad y democracia.
- La definición de las experiencias de aprendizaje tiene que hacerse bajo criterios morales, políticos y culturales.
- La praxis es la última instancia que dirige las propuestas de cambio, por ello se considera el diseño como un instrumento para guiar la práctica, instalado siempre en la incertidumbre, que no es

improvisación.

- El diseño tiene una dimensión artística que apela al juicio de quien la ejerce, sin esperar que un conjunto de técnicas la determinen.
- Diseñar cualquier práctica educativa es una operación compleja que tiene que contemplar esta práctica en su globalidad: las amplias finalidades de la educación, no sólo los contenidos de las materias de estudio.
- Para diseñar un currículum crítico son necesarios dos elementos: técnicas para el desarrollo del currículum y una conciencia crítica del mismo.
- El diseño curricular desde un planteamiento crítico se concibe además en el marco de la innovación, puesto que trastoca las formas establecidas e implica un cambio horizontal.
- El diseño curricular crítico sólo es posible en el marco del pensamiento crítico.

Sobre los profesores y su formación:

- La formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional.
- El sujeto docente analiza las condiciones ideológicas y materiales de la instrucción escolar, se critica el funcionamiento del sistema educativo con miras a la posibilidad de una práctica más democrática, colectiva y consciente.
- El profesor es considerado un intelectual reflexivo, transformador y activista político que critica su práctica en aras de comprenderla inscrita en un contexto específico, con el fin de promover la emancipación.

- La enseñanza se concibe como una profesión de diseño, situada entre el conocer y el actuar.
- El profesor es un diseñador intermediario entre lo que se le indica que haga y las condiciones de su práctica concreta.
- La práctica del profesor supone un equilibrio dialéctico entre el condicionamiento ajeno y la iniciativa propia.
- El protagonismo de los profesores en el campo del diseño puede ir desde propuestas autónomas que ellos propongan, hasta la adopción crítica de modelos elaborados desde fuera.
- El diseño del currículum es una competencia profesional básica en los docentes.
- La organización colegiada de los profesores en las escuelas puede aumentar el espacio de autonomía si se utiliza como recurso para remover y combatir obstáculos institucionales.
- Ningún profesor solo puede producir una alternativa completa. La formación debe darse en el marco de una comunidad que se base en la ética y en la que se aprenda a tratar con una diversidad de voces.

➤ **C.3 La selección del contenido y los materiales**

La perspectiva cultural del currículum remite necesariamente a entender que la cultura ofrecida en la escuela debe estar conectada con las experiencias de los educandos, no para tomarlas como tal o quedarse en ellas, sino para reconstruirlas y hacer conciencia de la función dominadora que ejercen.

Todos los educandos saben cosas que han aprendido a lo largo de su vida, es decir, cuentan con un capital cultural que por una parte les sirve para aprender nuevas cosas, y por otra, contribuyen a educar al propio educador; en este sentido se hace necesario reconocer el papel protagonista del estudiante en su propio aprendizaje. En efecto, los Proyectos Críticos Interdisciplinarios debe

partir de las experiencias de vida de los educandos, pero recuperando críticamente dichas experiencias cotidianas.

En la selección del contenido se debe considerar además el interés de los involucrados, un interés basado no sólo en el gusto de saber algo, sino en la necesidad que se observa en ese saber. En el ámbito de la formación de licenciados en educación el interés gira en torno a situaciones educativas, pero esto no implica su aislamiento del contexto general: sociocultural, económico, político, etc. Esto justifica el hecho de que la presentación del contenido debe fortalecer la visión compleja, que no fragmentada, de la realidad.

Desde los Proyectos Críticos Interdisciplinarios los contenidos se organizan de manera significativa, tanto para los alumnos como para los docentes, de tal forma que desde el primer momento se comprenda el qué y el porqué de las tareas escolares. En este marco los profesores crean condiciones y ambientes en que los alumnos se ven motivados por investigar, indagar y aprender, inclusive proponer nuevos contenidos si lo consideran necesario.

Desde estos proyectos no es posible hacer un listado exacto de los contenidos que se deben considerar en su planificación, puesto que las experiencias e intereses de los involucrados son muy amplias y diversas y a la vez enriquecedoras, sin embargo, pueden apuntarse algunas ideas, que aunado a lo que ya se dijo, pretenden apoyar la selección y organización de los contenidos en una propuesta como la que se plantea:

- El contenido de una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial de docentes, si bien debe considerar temas establecidos en los programas de estudio, puede y deben vincularse críticamente a la experiencia e interés de los estudiantes.
- En la definición del contenido debe tenerse siempre presente la idea de transformación, ¿aprender para qué?: saber, reflexionar, criticar... para cambiar, mejorar, transformar. En este caso transformar el pensamiento y las prácticas docentes en aras de crear las condiciones para construir el futuro que se desea.

- El contenido y su tratamiento debe permitir sacar a la luz cuestiones de poder, por ello, se hace imprescindible incorporar la perspectiva histórica en los fenómenos objeto de estudio.
- Al seleccionar los contenidos, considerar siempre la dimensión ética del conocimiento.
- El contenido debe dar apertura a lo diverso (aprender a tratar con diversas voces), provocando un equilibrio crítico entre lo diferente y lo común con miras a un entendimiento y asunción de lo intercultural.
- De la misma manera, durante la selección del contenido, no debe perderse de vista lo más cercano: lo regional y lo local, como una forma de ganar significado y hacer válidos los saberes creados en contextos cercanos.
- La organización de los contenidos debe presentarse de manera integrada, superando en lo posible la fragmentación propia de las disciplinas, por ello, desde los proyectos que aquí se plantean, se aboga por la interdisciplinariedad, que implica la reorganización de los contenidos para construir una red más integrada entre conceptos, modelos y estrategias (Componente 4).
- Es imprescindible aclarar que, para potenciar verdaderamente el desarrollo del pensamiento crítico, no basta sólo con hacer una selección de aquello que parece crítico, el contenido por sí solo no basta, hay que incorporarlo en formas de trabajo que realmente provoquen una reflexión crítica de lo que se estudia (Componente 5: comunidades críticas de formación docente).

En relación con el uso de recursos es importante mencionar, en primera instancia, la necesidad del uso crítico de las diversas fuentes y medios de información y comunicación. Este uso crítico implica el análisis detallado de sus contextos de producción, el desvelamiento de las intenciones que subyacen en su uso, las potencialidades que pueden tener para contribuir con la crítica,

en suma, las ventajas y/o desventajas que ofrecen para el desarrollo de una propuesta como la que se plantea.

En el ámbito de la formación de profesores es necesario superar algunas inconsistencias en cuanto al uso de materiales bibliográficos y recursos en general que limitan el uso de la crítica, de modo que puedan convertirse más bien en potenciadores de la misma.

- Actualizar constantemente los materiales bibliográficos utilizados.
- Cambiar el uso de separatas por el trabajo con libros completos. Una práctica muy común en las escuelas normales es el uso de apartados de libros que son utilizados como base en las discusiones, esto obviamente parcializa y limita la visión del estudiantado.
- Incluir, en el acervo bibliográfico, autores que se hayan o se estén distinguiendo por su posicionamiento crítico ante lo que sucede en la entidad, país y fuera de éste, no sólo inscritos en el ámbito educativo, sino en el social en general.
- Integrar reflexiones y experiencias de mexicanos. La mayoría de los autores revisados, propuestos desde los programas, son extranjeros; en la parte psicopedagógica y didáctica se recupera en mucho la experiencia española. En pro de fortalecer la crítica y contextualizar de manera significativa el contenido sería conveniente incorporar y rescatar la experiencia nacional y local, y contrastarla con la de fuera.
- Ampliar el espectro en el uso de revistas y periódicos de circulación regional, estatal, nacional e internacional que contribuyan a la perspectiva crítica de lo que sucede.
- Fortalecer el uso crítico de la tecnología. Al igual que muchos adolescentes y jóvenes, varios de los futuros licenciados en educación se envuelven fácilmente en el uso indiscriminado y acrítico de la información que circula a través de los medios tecnológicos más

actuales.

- Renovación de las aulas e incorporación de tecnología de vanguardia.
- Uso de diversos materiales, además de los más comunes: videográfico, carteles, audios, estadísticas, artículos periodísticos, etc.
- Utilización de espacios diversos, no sólo dentro del edificio escolar, sino fuera de éste (museos, parques, bibliotecas, otras instituciones educativas, etc.)

➤ **C.4 La interdisciplinariedad. Organización y desarrollo del contenido**

Una de las categorías centrales en la propuesta que se plantea es la interdisciplinariedad, y si bien en las reflexiones realizadas ha aparecido constantemente puesto que constituye una forma de organización de los contenidos congruente con la perspectiva manifestada, es un término que no se ha abordado como tal hasta el momento, es por ello por lo que, llegado a este punto, vale la pena acotar su significado y la implicación que tiene en los Proyectos Críticos Interdisciplinarios.

El término interdisciplinariedad, al igual que otros que se han abordado a lo largo de este documento, es un término polisémico que varía en función de si se concibe fundamentalmente como principio, proceso, forma de pensar, forma de organizar acciones, o como el conjunto de todos esos aspectos. Lo cierto es que responde al imperativo de resolver los problemas actuales (incluidos los educativos), desde una perspectiva holística e integral. Los problemas actuales son complejos, esto sin duda requiere una reforma del pensamiento, “la reforma del pensamiento implica la formación de un pensamiento complejo. Y pensar la complejidad es pensar interdisciplinariamente” (Perera, 2009, p.44).

Carvajal (2010) recupera algunos significados de interdisciplinariedad que pueden servir de puerta de entrada para entender la complejidad del concepto:

- Estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van der Linde, 2007).
- Esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas, pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo (Sotolongo y Delgado, 2006).
- Posada (2004) la define como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales. A través de ella se logra una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza.
- La interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes (Follari, 2007).

Como puede observarse en los significados anteriores, el término interdisciplinariedad se puede entender como estrategia pedagógica, indagación, integración o percepción de la realidad, y su fin es lograr un nuevo conocimiento, obtener “cuotas de saber”, transformar conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza, toda esta variedad de significados y todos estos fines son los que le otorgan el calificativo de polisémico al término, sin embargo, comparten una característica común, tanto los significados como los fines que aquí se enuncian pertenecen al campo del saber científico, es decir, al campo donde la disciplina se entiende como ciencia y se trabaja para su desarrollo.

Pero qué pasa cuando el término intenta entenderse desde una perspectiva más escolar, en particular desde una institución educativa como son las escuelas formadoras de docentes, en las que a nivel curricular conviven no disciplinas propiamente dichas, sino más bien materias de estudio que en muchos de los casos manifiestan contenidos de un mismo campo disciplinar, ¿puede en estos contextos hablarse de interdisciplinariedad?

Para Lenoir (2013) esto es posible en la medida en que se entiende que los campos de operación de la interdisciplinariedad son diversos y no se circunscriben sólo al ámbito científico. En este sentido, Lenoir distingue cuatro campos de la interdisciplinariedad que lo llevan a la significación de cuatro formas de interdisciplinariedad: práctica, profesional, científica y escolar.

La interdisciplinariedad práctica concierne a la experiencia adquirida por el individuo, cuyo objetivo es poner en práctica esta experiencia para resolver problemas cotidianos. Implica conocimientos prácticos, técnicos o procedimentales de la vida cotidiana.

Por su parte, la interdisciplinariedad profesional refiere a la integración de procedimientos y saber (científico y práctico) demandadas por la profesión, por lo tanto, la formación profesional, además del saber disciplinario, requiere de saberes adisciplinarios para dar sentido al acto profesional (prácticas sociales de referencia provenientes de los actos profesionales, que actúan con los saberes teóricos de manera dinámica), Lenoir (2013) introduce el término circundisciplinariedad para aludir a estos saberes que, ubicándose alrededor de las disciplinas e integrándose en ellas, constituyen un nivel de integración de la interdisciplinariedad. En el ámbito de la formación inicial de docentes es conveniente reconocer este campo de la interdisciplinariedad puesto que en los procesos que se implican en ella existe una constante relación entre la teoría (lo que se trabaja en la institución), con la práctica (docencia en las escuelas de educación básica).

Lenoir maneja al mismo tiempo la caracterización de la interdisciplinariedad científica y escolar en el afán de que en el ámbito educativo se eviten confusiones que pueden ser recurrentes entre los profesores y convertirse en obstáculos para su implementación. En la tabla 6 aborda con claridad las características de cada una de ellas, a partir de una serie de aspectos comparativos:

Tabla 6

Diferencias entre interdisciplinariedad científica y escolar. Recuperada de Lenoir (2003, p. 65)

INTERDISCIPLINARIEDAD CIENTÍFICA	INTERDISCIPLINARIEDAD ESCOLAR
<i>Finalidades</i>	
Su finalidad es la producción de nuevos saberes y dar respuesta a necesidades sociales a través de: <ul style="list-style-type: none"> - El establecimiento de vínculos entre las ramas de la ciencia. - La jerarquización y organización de disciplinas científicas. - La estructuración epistemológica - La comprensión de diferentes perspectivas disciplinarias, restableciendo las conexiones a nivel comunicacional entre los discursos disciplinarios. 	Su finalidad es la difusión del saber científico y la formación de actores sociales a través de: <ul style="list-style-type: none"> - La instalación de las condiciones adecuadas que permitan producir y apoyar el desarrollo de procesos integradores y la apropiación de saberes como productos cognitivos en los alumnos, lo que requiere de un ajuste de los saberes escolares a nivel curricular, pedagógico y didáctico.
<i>Objetos</i>	
Tiene por objeto las disciplinas científicas	Tiene por objeto las disciplinas escolares
<i>Modalidad de aplicación</i>	
Implica la noción de investigación: <ul style="list-style-type: none"> - Teniendo el saber cómo sistema de referencia. 	Implica la noción de enseñanza, de formación: <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo como elemento de referencia al sujeto que aprende.
<i>Sistema referencial</i>	
Aborda la disciplina como ciencia (saber erudito, homologado)	Aborda la disciplina como materia escolar (saber escolar) y por lo tanto un sistema referencial que no se limita a las ciencias.
<i>Consecuencias</i>	
Conduce a la producción de nuevas disciplinas conforme a diversos procesos.	Conduce a vínculos de complementariedad entre las disciplinas escolares.

Para Lenoir queda claro que las materias escolares pueden considerarse como disciplinas escolares (puesto que manifiestan un saber escolar) y, por lo tanto, puede y debe hablarse de interdisciplinariedad en el contexto escolar, cuya finalidad no es la producción de nuevas disciplinas, tal como se plantea en el

ámbito científico, sino la búsqueda de la vinculación y complementariedad entre las disciplinas o materias escolares.

En este mismo tenor habla Torres (2012, 2015) cuando plantea que la interdisciplinariedad implica la reorganización de los contenidos para construir una red más integrada entre conceptos, modelos y estrategias. Hablar de interdisciplinariedad es contemplar el trabajo curricular desde la óptica de los contenidos curriculares, tratar de ver qué relaciones o agrupamientos se pueden llevar a cabo. Poner en relación explícita unas disciplinas con otras ante el alumnado es una manera de dejar patente cuestiones que al actuar en conjunto contribuyen a resolver problemas; además, cuanto más visibles se hagan estas relaciones entre las diversas especialidades del conocimiento, más fácil les resultará a los alumnos comprender informaciones.

Para los fines de libro y con fin de entender el significado de interdisciplinariedad que prevalece en los Proyectos Críticos Interdisciplinarios es importante hacer esta aclaración porque si bien en las escuelas formadoras de docentes se trabaja una línea de investigación cuyo objetivo es la generación de conocimiento en el ámbito de la docencia (que puede darse en el ámbito de la interdisciplinariedad científica), también es cierto que se trabaja con base en programas establecidos que manifiestan materias escolares, no disciplinas científicas como tal. Desde esta óptica, en la comprensión de interdisciplinariedad que aquí se requiere, se apela en primera instancia al significado de interdisciplinariedad escolar para sustentarse, por lo menos en un primer nivel de actuación.

De acuerdo con Lenoir (2013), la interdisciplinariedad conlleva una serie de atributos, y requiere un conjunto de condiciones para realizarse:

Atributos:

- No existe la interdisciplinariedad sin disciplinas (materias escolares en el caso de la interdisciplinariedad escolar)
- La interdisciplinariedad no es pluridisciplinariedad. No se basa en una perspectiva acumulativa.

- La interdisciplinariedad requiere tensión a nivel de finalidades. Complementariedad entre la perspectiva epistemológica (búsqueda de la unidad del saber) e instrumental (saber directamente útil y utilizable).
- La interdisciplinariedad es un medio, la integración es la finalidad del proceso de aprendizaje. Exige la creación de enfoques integradores y no la imposición de un currículum integrado.

Condiciones:

- Vincular la razón, la mano y el corazón. Búsqueda de sentido (propósito epistemológico), de funcionalidad (propósito instrumental), y de lo humano (propósitos psicológicos y sociales).
- Garantizar la gestión y la formación. Un enfoque interdisciplinario funciona en la medida en que exista un equipo que comparta metas comunes, y donde cada miembro escucha las opiniones de los demás y está de acuerdo en discutir de manera abierta y respetuosa, y entre los cuales, existe cooperación.
- Crear un currículum integrado. La utilización de un enfoque interdisciplinario solicita la implementación de una fuerte interacción entre las disciplinas académicas que lo componen.
- Garantizar la coherencia entre currículum, didáctica y pedagogía.
- Adoptar uno o varios modelos pedagógicos interdisciplinarios.

Para cerrar este breve análisis sobre interdisciplinariedad, cabe decir que de acuerdo con Perera (2009) ser interdisciplinario significa, en esencia, poseer una manera de pensar, actuar y sentir basada en una nueva concepción sobre la realidad, el ser humano y sus complejidades, y sobre la educación. De ahí que una educación interdisciplinaria no se reduce a proporcionar conocimientos, se trata de la formación de valores, hábitos y formas de actuación. Abordarla en el ámbito educativo significa considerar cualquier intervención que se realice, como un aspecto de la totalidad.

➤ C.5 La comunidad crítica de formación docente

En la caracterización de los componentes anteriores se ha aseverado recurrentemente que el diseño y desarrollo de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios no es posible en la soledad individual y en consecuencia tiene que darse necesariamente en el marco de lo colectivo, en comunidad.

Para dar contenido al término de comunidad que aquí se plantea se partirá de dos conceptos cuyos significados son congruentes con lo revisado hasta el momento: comunidad de investigación filosófica y comunidad de aprendizaje. El primero relacionado con el trabajo de Lipman (1997), y el segundo con los desarrollos teóricos de Ferrada, Flecha y Puigvert (2002, 2008). En ambos casos se toma como una de las bases fundamentales el trabajo de Habermas, y en el segundo, además, se considera como fundamental el de Freire, ya referenciados también en este libro.

Para el caso que nos ocupa en la caracterización de este componente, se pretende la construcción de un tercer concepto que al mismo tiempo que engarce planteamientos esenciales de los dos mencionados, coincidentes con la racionalidad que aquí se pondera, recupere la riqueza argumentativa que se ha generado a lo largo del análisis manifestado en los apartados precedentes: la comunidad crítica de formación docente.

En aras de facilitar la construcción del concepto que se ha propuesto, vale, en los párrafos que siguen, sintetizar algunas ideas en torno a la comunidad de investigación y algunas relacionadas con la comunidad de aprendizaje, para aterrizar en la que en este texto interesa.

En el marco del desarrollo del pensamiento multidimensional (creativo, cuidadoso y crítico), plantea Lipman que la mejor forma de contribuir con este pensamiento es a través de la filosofía, pues a partir de ella se aportan técnicas para razonar, investigar y formar conceptos. La filosofía debe estar presente cuando se pretende el desarrollo del pensamiento crítico, no como una asignatura, sino como un eje transversal del cual los estudiantes se apropien para poder usarla; incorporar la filosofía es enseñar a pensar de manera

problemática.

Además, la filosofía promueve que las disciplinas se piensen en sí mismas, que se piense sobre ellas, y promueve el pensamiento entre disciplinas. La base del trabajo propuesto por Lipman es el diálogo, que posibilita la conversión del aula tradicional en una comunidad de investigación. Cuando se habla de diálogo, el autor tiene cuidado en distinguir este término del de conversación: la conversación tiende al equilibrio, el diálogo potencia el desequilibrio.

La comunidad de investigación se realiza con base en la discusión y el diálogo, favorece la indagación y la investigación, y permite la constante vigilancia de los fines hacia los que nos dirigimos. El crecimiento personal es posible en la medida en que el individuo entra en un proceso de interrelación con otros: la comunicación, el acto del habla y de la escucha son esenciales para el pensamiento.

De acuerdo con Lipman (1997), el diálogo permite el paso de una filosofía de la conciencia a una filosofía del lenguaje, en la que los sujetos son participantes activos. Los sujetos capaces de lenguaje y acción sólo se constituyen como individuos al introducirse en un mundo intersubjetivamente compartido, esto es, en comunidad; en el seno de este espacio se genera la búsqueda de la verdad y de lo justo, lo cual se hace cooperativamente, en este proceso de cooperación, el diálogo es fundamental.

En la comunidad de investigación filosófica tienen lugar procesos cognitivos, a través del ejercicio dialógico: de razonamiento, investigación y organización de la información, tendiente a la formulación de juicios. El diálogo filosófico juega un papel central en el proceso de educar personas críticas y creativas, y en la conversión del aula en una comunidad de investigación, pues además de tener una dimensión filosófica, conlleva una dimensión ética.

Por su parte, de acuerdo con Flecha y Puigvert (2002), quienes recuperan una idea de Valls:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios (p. 16).

En palabras de Flecha y Puigvert la comunidad de aprendizaje es un proyecto que intenta alcanzar el sueño de la escuela que todos quieren tener, haciendo realidad el imperativo de que nadie quede excluido.

En las comunidades de aprendizaje subyace un modelo dialógico de pedagogía que gira en torno de una nueva concepción de educación y sociedad, con miras a alcanzar la construcción de una persona con características específicas, a través de un modelo de aprendizaje y un modelo didáctico, evaluado también desde una concepción alternativa. Todo ello inscrito en un enfoque que considera al currículum como “Construcción social que surge de las múltiples y diversas interacciones de las personas que componen una comunidad educativa contextualizada histórica y socialmente, y que están sujetos tanto a relaciones de imposición, como de diálogo” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 58).

El concepto de educación que orienta el modelo dialógico implica una praxis de transformación desde las construcciones intersubjetivas de quienes entienden la educación como un proceso que los involucra protagónicamente. Educar significa la transformación de cada sujeto, resultado de sus interacciones solidarias con los demás, y en donde sus opciones y acciones tienen cabida.

Desde esta pedagogía se entiende la sociedad como una sociedad dialógica que abre nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión conjunta entre grupos humanos diferentes. La sociedad es una comunidad en comunicación en las que las personas realizan proceso de interpretación, contribuyendo con esto a la cultura, pero a la vez es la propia cultura la que proporciona los contenidos para ello, en este sentido, sujeto y cultura se retroalimentan mutuamente.

Respecto a la construcción de la persona se refuta que la persona humana sea un ser naturalmente pasivo incapaz de comprometerse con ningún cambio social. En cambio, se ve a la persona con una doble dimensión: biológica y social, que la dota de iniciativa y protagonismo, tanto en su propia construcción como persona, como frente a la sociedad a la que pertenece.

El corazón de estas comunidades lo constituye el aprendizaje dialógico que “permite promover contextos de racionalidad comunicativa, en que se ejercita a cada momento la argumentación susceptible de crítica conjuntamente con las relaciones de solidaridad [...] implica la posibilidad de poner en evidencia las pretensiones de poder que emergen durante los procesos de aprendizaje” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 54)

De acuerdo con Ferrada y Flecha (2008), el aprendizaje dialógico lleva implícitos los siguientes principios:

- **Diálogo igualitario.** Se produce cuando todas las personas participantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones. Las aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde la imposición de un saber hegemónico.
- **Inteligencia cultural.** Es la capacidad de aprender a través del diálogo y la comunicación. Todas las personas tienen inteligencia cultural porque tienen capacidades innatas para comunicar y actuar gracias al lenguaje.
- **Transformación.** Es la generación de altas expectativas de todo el alumnado para promover los máximos aprendizajes. El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Las personas son seres de transformación y no de adaptación.
- **Dimensión instrumental.** Son los conocimientos científicos y técnicos y el desarrollo de habilidades instrumentales necesarias para actuar con éxito en la sociedad. La selección de estos aprendizajes requiere la participación de la comunidad.

- Creación de sentido. Se refiere a la posibilidad de elegir el proyecto vital basado en el conocimiento de un abanico de posibilidades que puede ofrecer la educación. Se analizan y muestran alternativas de proyectos de vida.
- Solidaridad. Se da cuando se genera la convivencia multicultural, multisocial y multiprofesional. También es compartir procesos de aprendizaje en vez de separar de forma competitiva al alumnado.
- Igualdad de diferencias. Este aprendizaje se orienta a la igualdad de diferencias afirmando que la verdadera igualdad respeta la diferencia, así se asegura que todas las personas, desde su cultura, tengan las mismas oportunidades.
- Emocionalidad. La emoción se entiende como la capacidad para sentirse en plena empatía con el otro.

El modelo didáctico que se pondera en este enfoque pedagógico es un modelo interactivo que basa sus acciones en las interacciones de la mayor diversidad de agentes sociales que sea posible ingresar al aula, a fin de ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y aprender.

La evaluación es concebida como “medio para promover los aprendizajes instrumentales y sociales dirigidos a los máximos para todos los alumnos, al mismo tiempo que fortalece la cultura de la colaboración entre pares y entre alumnado y colaboradores de aprendizaje” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 59).

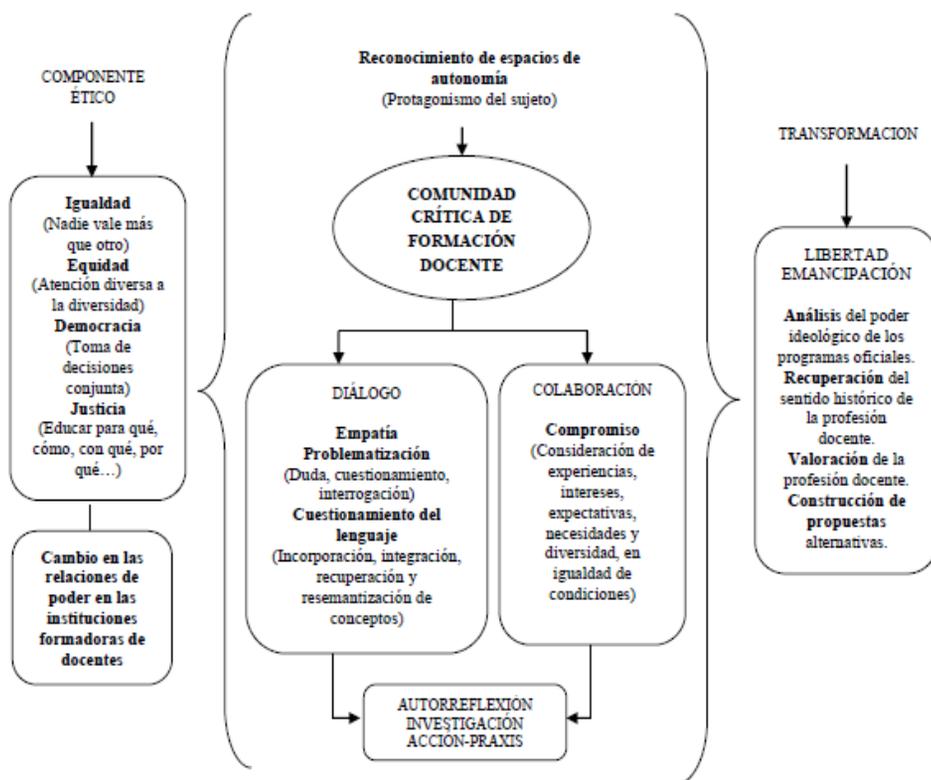
Una vez presentadas sintéticamente las características de los conceptos aludidos, cabe hacer notar que los planteamientos comparten similitudes que constituyen la esencia de las comunidades, a saber: el diálogo, la colaboración, el sentido ético y la tendencia a la transformación. Tales elementos coinciden indudablemente con las reflexiones y argumentos que se han manifestado a lo largo de este trabajo, por lo que se considera pertinente tomarlos como base para la construcción del concepto de comunidades críticas que, en el ámbito de la formación inicial de profesores, pueda constituirse paulatinamente en el modelo de organización a partir del cual se planifiquen y desarrollen las

actividades en las instituciones formadoras de docentes.

En la figura 12 que a continuación se presenta se manifiesta una representación gráfica de los componentes que integran el concepto que se plantea:

Figura 12

Componentes de la comunidad crítica



Como puede observarse, la comunidad crítica de formación docente es posible en la medida en que se reconocen aquellos espacios en que quienes participan pueden proponer alternativas de trabajo al concebirse como sujetos protagonistas con potencial para transformarse y transformar sus condiciones como profesionales y como humanos. En las escuelas formadoras de docentes,

y particularmente en las escuelas normales, es posible el reconocimiento y recuperación de estos espacios considerando que de por sí ya se promueve un trabajo colegiado, que si bien es muy limitado en términos de los tiempos de que se dispone, las visiones de organización técnicas que se tienen, y el tipo de participantes, puesto que la mayoría de las veces sólo son los docentes; denotan ya una cierta cultura de organización que puede potenciar la conversión del colegio actual, en una verdadera comunidad crítica.

La comunidad crítica descansa en dos pilares fundamentales: el diálogo y la colaboración, permeados siempre por dos componentes generales: el componente ético y la transformación.

Como ya se dijo más atrás, el pensamiento crítico implica un estado de empatía con los otros, este estado se logra solamente a través del diálogo que constituye el mecanismo del lenguaje que permite el desarrollo de la criticidad, esto es así porque el diálogo problematiza lo que se estudia, se hace y lo que se es. La problematización lleva siempre consigo la duda, el cuestionamiento, la inseguridad, por ello se dice que el pensamiento crítico es desobediente.

Cuando se habla de diálogo se habla de comunicación, pero hay que tener cuidado puesto que no toda comunicación es diálogo, la primera sólo se convierte en el segundo cuando se mueve por un interés crítico y emancipador. Para lograr el diálogo es necesario cuestionar los propios lenguajes, incorporar o crear nuevos conceptos, integrar en los discursos cotidianos aquellas ideas que nos ubiquen en nuestras raíces, y recuperar y resemantizar los que nos han sido arrebatados y tergiversados. Por las razones expuestas se entiende que el ejercicio dialógico sólo es posible en comunidad, en discusión e interrelación con los otros.

A partir de esta noción de diálogo es que es posible que, en el ámbito de la formación de docentes, se desarrollen estrategias didácticas como los círculos de estudio, mesas de diálogo, talleres de discusión crítica, elaboración de artículos, revistas, libros, etc., que implican a su vez la apertura para que personas externas a la institución tengan acceso a ella, y los propios alumnos tengan mayores oportunidades de salir y conectarse con el mundo. En todo

esto subyace la colaboración, sin colaboración no hay diálogo, sin diálogo no hay colaboración.

Lograr la colaboración en cualquier nivel educativo remite a considerar necesariamente la experiencia, interés y expectativas de los involucrados, en igualdad de condiciones. En el ámbito de la formación de profesores, siendo adultos jóvenes, la experiencia de los estudiantes es vasta: algunos ya han tenido o están teniendo la oportunidad de participar como docentes, otros más desarrollan otros programas educativos simultáneamente, y todos, cuentan con un amplio bagaje cultural en función de sus contextos de origen: urbano, rural e indígena; todo esto hace que sus intereses y expectativas sean por demás diversas y enriquecedoras.

Considerar lo que los involucrados conocen en un proyecto alternativo, lo que les interesa y lo que esperan, es el primer paso para consolidar un compromiso de colaboración que será la base para trabajar en comunidad. En el marco de este compromiso de colaboración es desde el cual se pueden generar procesos de autorreflexión, investigación y acción que permitan el diseño y desarrollo de alternativas conjuntas, convirtiendo así el proceso de formación docente, en una verdadera praxis educativa.

El elemento ético de la comunidad crítica permea necesariamente la colaboración puesto que imprime un código de actuación que la posibilita, evitando la soberbia, el abuso de poder, las relaciones verticales y el protagonismo de unos sobre otros. Desde este componente se aboga por la igualdad (nadie vale más que el otro), la equidad (atención diversa a la diversidad), y la democracia (toma de decisiones conjunta).

Este elemento invita también a la reflexión sobre los fines del actuar docente, los compromisos que se imbrican en éste y en los que se consideran no sólo los de carácter personal y profesional, sino además y por encima de ellos, el compromiso social.

Obviamente este elemento ético trastoca las relaciones que se establecen en el aula y en la escuela. En las instituciones formadoras de docentes habría que

cuestionar el tipo de relaciones que se han mantenido hasta el momento, el papel que han jugado directivos, docentes y estudiantes en la toma de decisiones, la atención a la diversidad de los intereses, el para qué de la docencia, entre otros muchos aspectos.

Finalmente, queda clara la intención global de las comunidades críticas: la transformación. La transformación de la conciencia docente, la transformación de la práctica educativa, la transformación social. En la formación inicial de docentes estar en posibilidad de transformar requiere de un análisis del poder ideológico presente en planes y programas de estudio, recuperación del sentido histórico de la profesión, la valoración de la profesión, y por supuesto, la construcción de propuestas alternativas.

En conclusión, desde este libro se plantean las comunidades críticas entendidas como una forma de organizar el trabajo en las escuelas formadoras de docentes, fincado en el reconocimiento de los espacios de autonomía por parte de involucrados, quienes se conciben como sujetos protagonistas con capacidad de transformarse y transformar sus condiciones, a partir del diálogo y la colaboración, en un ambiente ético.

➤ **C.6 La planificación estratégica. Fases de desarrollo**

En la caracterización anterior se han descrito con detalle los componentes de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios, toca ahora presentar una alternativa de planificación que permita plantear actividades concretas en el marco de estos componentes, y en la que se consideren aspectos tales como: la planificación como estrategia; la conjunción crítica de los planteamientos oficiales con las experiencias, intereses y necesidades de los involucrados; el respeto a los principios que se implican en el pensamiento crítico, diseño crítico y formación docente; la comunidad crítica como forma de proceder; y la organización del contenido de manera integral desde la interdisciplina.

En la planificación de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios se apela a la noción de currículum como praxis que constituye uno de sus principios básicos, a su vez, en esta noción se implica la noción del proyecto como

estrategia, puesto que es el hacer el que va dando forma al diseño, por lo que, si bien se inicia con algunas actividades generales en un cierto sentido, es la praxis misma la que va definiendo la orientación última.

Así entendido y por la flexibilidad que debe suponer este tipo de proyectos, se propone sólo el establecimiento de tres grandes fases en interrelación permanente: definición del imaginario, diseño e implementación; siempre orientadas y reorientadas por los procesos de valoración. Empero, hay que mencionar que para que se inicie el trabajo en su primera fase, se requiere crear las condiciones institucionales mínimas cuyo centro es la conformación de un equipo interdisciplinario que paulatinamente se vaya convirtiendo en una verdadera comunidad crítica de formación docente.

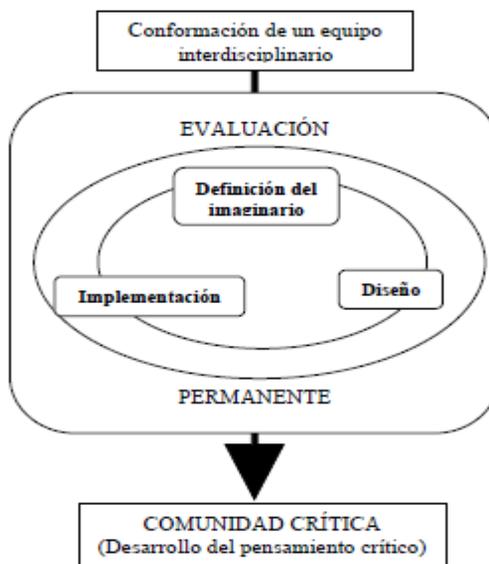
La integración de los equipos interdisciplinarios requiere de un periodo de sensibilización iniciada por quien o quienes pretenden realizar un trabajo bajo esta perspectiva: en un primer momento con autoridades, compañeros asesores y estudiantes, es decir, una etapa de convencimiento y motivación que lleve a un compromiso inicial de integrarse a la experiencia y colaborar en ella. No quiere decir esto que tengan que integrarse todos al mismo tiempo, el trabajo puede iniciarse con algunos pocos (una academia de especialidad de un solo grado, por ejemplo) y enseguida, el mismo proceso y los resultados de trabajo deberán ser motivantes para la incorporación de otros compañeros.

De la misma manera, se entiende que la integración del equipo no representa de facto la conformación de una comunidad crítica, esta deberá irse construyendo en el propio camino, en la medida en que logren observarse limitantes, reconociendo y recuperando espacios de autonomía dentro y fuera de la institución, etc., en fin, en la medida en que se vaya fortaleciendo el pensamiento crítico, a partir de la implementación de diversos proyectos.

En la figura 13 que se muestra a continuación se evidencia de manera gráfica la significación que se hace sobre las fases que deben considerarse al trabajar desde la perspectiva de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios.

Figura 13

Fases de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios



Al centro de la figura se observan las fases en interrelación constante, esto es así porque más que momentos o etapas que se agotan en sí mismos, se entienden como fases que se alimentan mutuamente, si bien se parte del imaginario, este debe alimentarse en el propio diseño, y obviamente por la posibilidad de la práctica. En otras palabras, cada una de las fases se mueve, conlleva un dinamismo que acepta la incorporación de lo que emerge, la emergencia enriquece el proceso y brinda la posibilidad de estar siempre alerta, siempre reflexionando, siempre criticando. Sin embargo, conviene definir algunas tareas para cada fase, no porque sean las únicas, sino porque pueden servir como punto de partida para el trabajo:

Definición del imaginario. Supone el planteamiento de la utopía, el sueño que le da dirección y sentido a lo que se hace, y que recoge y pone en el centro la experiencia, las expectativas e intereses de los involucrados, al mismo tiempo que los conjuga con los contenidos escolares y las condiciones institucionales, no para tomarlas como obstáculo, sino como posibilidad. El

imaginario no es el sueño imposible, o la utopía inalcanzable, al contrario, es “soñar con los pies en la tierra”.

Entre otros aspectos, el imaginario plantea reflexionar sobre cuestiones como las que siguen:

- Cómo nos vemos al final del proyecto.
- El punto al que se quiere llegar.
- Qué queremos lograr como comunidad crítica de trabajo.
- Para qué queremos lograrlo (sentido personal, profesional, social)
- Cómo queremos lograrlo.
- Cuáles van a ser los pretextos (productos logrados)

El diseño. En esta fase se pone sobre papel, de manera organizada, la forma en que pretende hacerse realidad el imaginario. Entre otras tareas, supone las siguientes:

- Definición del contenido. Cuáles son las experiencias, intereses y necesidades de los involucrados, cómo pueden engarzarse con los contenidos de las materias escolares y generar contenidos integrados.
- Organización de los contenidos. Cómo establecer puentes entre los contenidos seleccionados, cómo integrarlos alrededor de temas o elaboración de productos motivantes que recuperen el conjunto de las materias escolares y los propios fines de los involucrados.
- Definición de actividades. Qué tipo de actividades se hacen necesarias en el marco de la crítica, cuáles dentro del aula, cuáles fuera, cómo integrar la investigación, cómo propiciar la reflexión y la crítica en cada una de ellas, cómo contribuir a la colaboración y al diálogo, cómo incorporar la colaboración de agentes externos a la institución a través de ellas.
- Selección de recursos y espacios. Cómo utilizar los recursos y espacios

existentes, cómo acceder a otros que resultan necesarios, dentro y fuera de la escuela, cómo hacer un uso crítico de ellos.

Implementación. Implica el desarrollo de las actividades y su reorientación en caso de que sea necesario, la integración de otras que vayan emergiendo en el camino y que sea necesario considerar, así como la incorporación de otros recursos y espacios que se vayan visualizando como posibles. La implementación constituye una fase de práctica pero que se convierte en praxis en la medida en que es constantemente criticada y tiene apertura para incorporar nuevos elementos.

Como pudo observarse en la figura 13, la evaluación aparece en todo el proceso, esto es así porque desde la perspectiva que se propone, la crítica supone una valoración constante de lo que se hace, trabajar en comunidad implica una interacción permanente que debe garantizar la participación igualitaria de todos los involucrados en el proceso, la detección de inconsistencias, desviaciones, la emisión de juicios y reflexiones críticas, la reorientación del trabajo, la revisión de los logros, entre varios aspectos más.

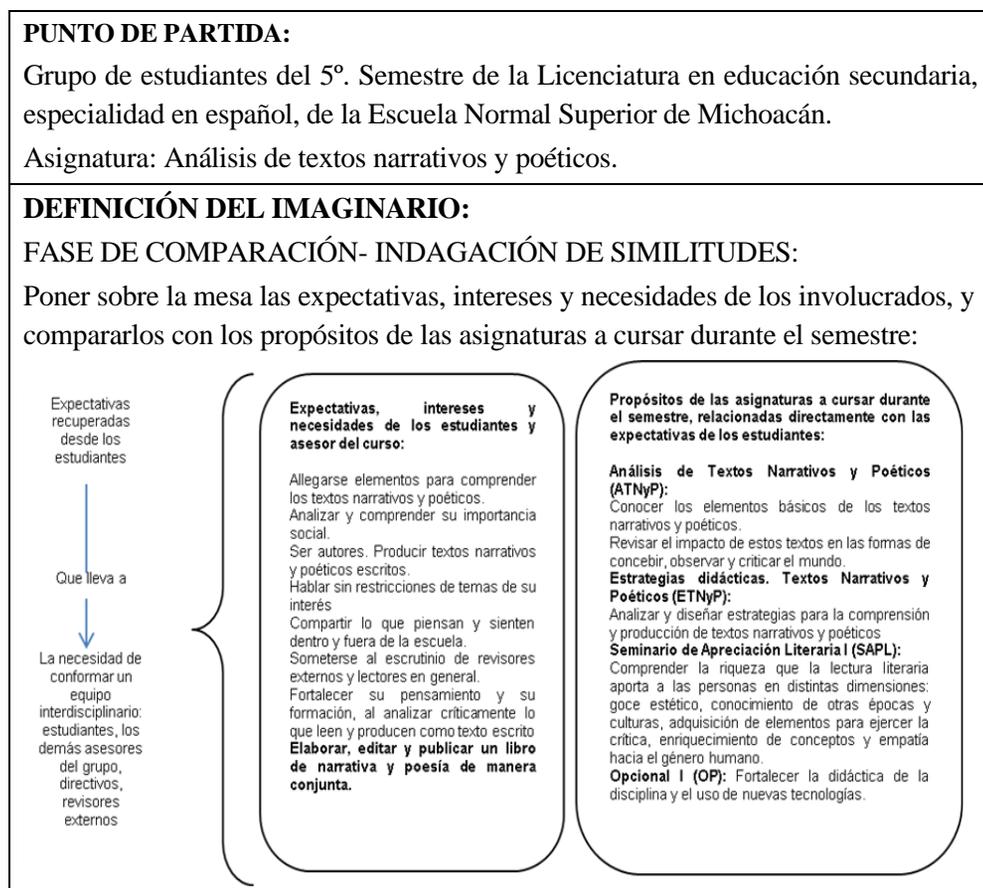
Lo que para finalizar este capítulo se presenta, es un ejemplo de cómo puede planificarse un Proyecto Crítico Interdisciplinario en las escuelas formadoras de docentes, tomando en consideración los planteamientos que a lo largo de este libro lograron hacerse. Cabe aclarar que, en el entendido de que un proyecto de este tipo no puede planificarse desde la perspectiva de una sola persona, sino que tiene que hacerse en comunidad, se ha tomado como base una experiencia que se tuvo con estudiantes de la licenciatura en educación secundaria, especialidad en español, de la Escuela Normal Superior de Michoacán, al elaborar un libro de narrativa en el marco de los intereses de los estudiantes y los propósitos marcados en las asignaturas del 5º. Semestre de esta licenciatura²⁰.

²⁰ La experiencia se desarrolló en el marco del Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria puesto que en la Escuela Normal Superior de Michoacán es el que se sigue trabajando actualmente.

Lo que aquí se integra es una reconstrucción de la planificación del proyecto una vez que fue desarrollado, por lo tanto, varios de los aspectos que ahora se contemplan no se habían considerado al inicio puesto que fueron presentándose en el proceso. La intención es proporcionar al lector de este trabajo una posibilidad humilde (que no simple) de cómo inspirarse para iniciar un trabajo de este tipo, la verdadera orientación la encontrarán seguramente en su praxis.

Tabla 7

Ejemplo de planificación de un Proyecto Crítico Interdisciplinario



<p>FASE SE SENSIBILIZACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento con los demás asesores para compartir expectativas (directamente- en reuniones de academia de grado y/o grupo) • Acercamiento con directivos (director, subdirector académico, subdirector administrativo) • Conformación del equipo: estudiantes, asesores, directivos. • Sesiones de trabajo con el equipo en las que, en un primer momento, se define el nombre del proyecto, el propósito y los principios (en los que subyace el imaginario). 	<p>Se implica aquí el reconocimiento de espacios de conexión que pueden recuperarse como espacios de valoración del proyecto</p>
<p>NOMBRE DEL PROYECTO:</p> <p><i>Narrativa y pensamiento crítico: una forma de entender el mundo y transformarlo.</i></p> <p>PROPÓSITO:</p> <p>Fortalecer y desarrollar el pensamiento crítico, a partir de la elaboración, edición y publicación de un libro de narrativa y poesía que recupere, de manera integrada, tanto las expectativas, intereses y necesidades del equipo, como los contenidos de los programas a cursar durante el semestre</p> <p>PRINCIPIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La narrativa y la poética constituyen una manera de entender el mundo y transformarlo, si se analizan desde una perspectiva crítica. • Analizar críticamente la poesía y la narrativa implica, entre otras cosas: investigar, contextualizar, dialogar con los autores, entender el sentido histórico de las obras. • Es posible producir textos narrativos y poéticos de calidad en la formación inicial de docentes si se fundan en el conocimiento, la libertad y la capacidad creativa de los involucrados. • Es posible concretar el imaginario con el compromiso y colaboración igualitaria de los participantes. 	<p>La definición del nombre, el propósito y los principios, dentro del equipo interdisciplinario, constituye una primera reconstrucción del imaginario, desde la perspectiva de todos. De aquí en adelante todas las decisiones se toman en el equipo (primer fundamento para que se convierta en comunidad crítica)</p>

ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO:

Ejercicio de búsqueda de relaciones, complementariedades, establecimiento de puentes, entre las expectativas, los propósitos y los contenidos de las asignaturas a desarrollar durante el semestre.

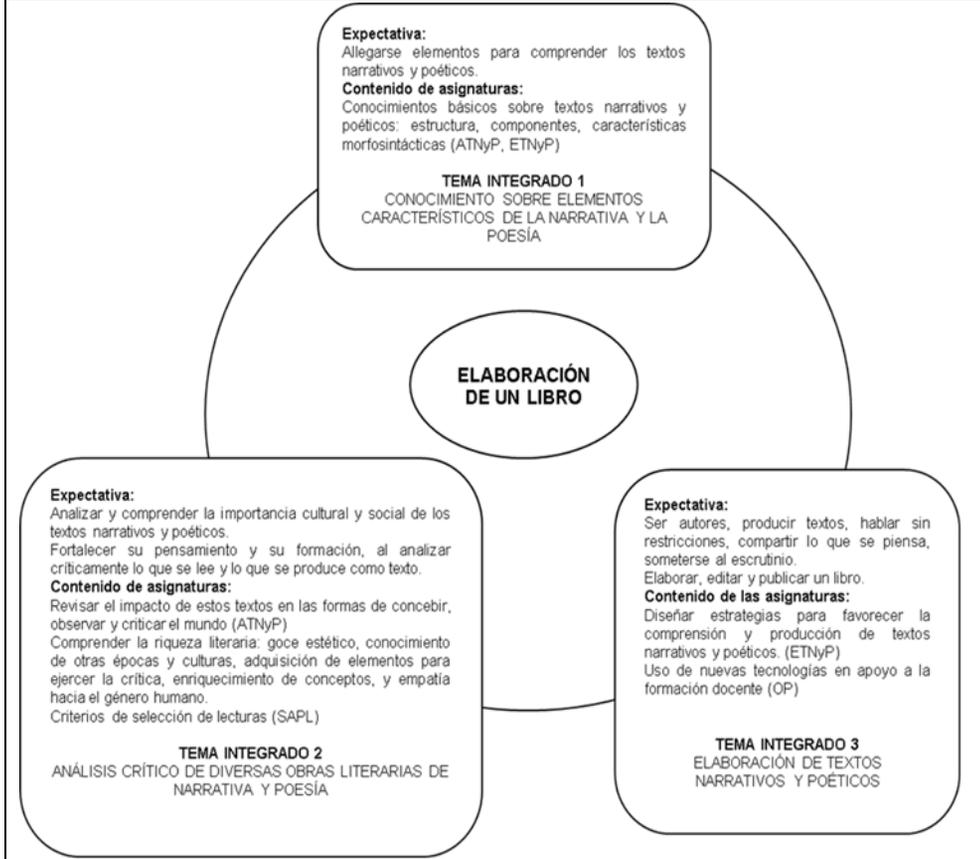
Se consideran en esta relación las asignaturas del semestre que tienen mayor afinidad para el alcance del imaginario, que toma como pretexto la elaboración de un libro:

Análisis de textos narrativos y poéticos (ATNyP)

Estrategias didácticas. Textos narrativos y poéticos (ETNyP)

Seminario de apreciación literaria I (SAPL)

Opcional I (OP)



La reorganización del contenido, desde una perspectiva integrada como la que se manifiesta en el ejercicio de relación, trastoca el uso de los tiempos y los espacios asignados a las materias escolares (asignaturas), los asesores y estudiantes que conforman el equipo interdisciplinario trabajan ahora en torno a los temas desprendidos de la integración, y desde ahí plantean y organizan las actividades, sin mediar entre ellos los límites de las propias asignaturas.

DEFINICIÓN DE ACTIVIDADES:

Las actividades se definen en función de los temas integradores y no tiene que desarrollarse de manera lineal, tratando de agotar un tema integrado como antecedente del que sigue; desde esta perspectiva se entiende que se van desarrollando actividades de los tres temas al mismo tiempo, de modo que puedan enriquecerse mutuamente durante la implementación. En este sentido, se manifiestan en esta planificación inicial un conjunto de actividades por tema integrado, que el propio equipo –comunidad tendrá que decidir en qué momento se realizan y si es necesario incorporar más, en función de la experiencia que se esté viviendo.

TEMA INTEGRADO 1	TEMA INTEGRADO 2	TEMA INTEGRADO 3
<p style="text-align: center;">CONOCIMIENTOS SOBRE CARACTERÍSTICAS DE LA NARRATIVA Y LA POESÍA</p> <p>Investigación sobre características y funciones de la narrativa y la poesía.</p> <p>Revisión detallada de los elementos de la narrativa: narrador, personajes, espacio, tiempo, organización, etc.</p> <p>Revisión de elementos morfológicos y sintácticos del texto narrativo y poético:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto desde la lingüística textual y la subordinación de 	<p style="text-align: center;">ANÁLISIS CRÍTICO DE DIVERSAS OBRAS LITERARIAS</p> <p>Lectura permanente de obras literarias</p> <p>Lectura y análisis de textos sobre crítica literaria</p> <p>Revisión del contexto de creación de las obras y recuperación de su perspectiva histórica (biografía del autor, condiciones sociales, culturales, económicas, políticas, de la época de creación, vinculación con algún movimiento literario y/o político)</p>	<p style="text-align: center;">ELABORACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS Y POÉTICOS</p> <p>Elaboración de textos narrativos y poéticos de temáticas libres (producto del interés de los involucrados), que a la vez implica la definición de actividades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación bibliográfica y de campo sobre el tema que se quiera tratar (revisión en libros, revistas, periódicos, entrevistas con diversos personajes, audición de noticieros de radio y televisión, etc.) • Análisis crítico de las informaciones y las formas más adecuadas

<p>los aspectos gramaticales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El papel de las figuras retóricas y la imaginación. <p>Análisis de las tipologías de este tipo de textos: alcances artísticos y culturales (cuento, novela, noticia, diario, historieta, guión de cine, etc.)</p> <p>Analizar el impacto de la narrativa y la poesía en la sociedad actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quién escribe y por qué • Qué se escribe • Cómo se escribe • Qué se escribe en México • Por qué un profesor debe entender estos textos, apreciar la escritura y hacer que sus alumnos escriban. <p>Lectura permanente de obras literarias</p>	<p>Revisión de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del estado y del país.</p> <p>Revisión del estado actual de la cultura en México y en el mundo (análisis de artículos periodísticos y de crítica cultural)</p> <p>Consulta directa con escritores y poetas locales.</p> <p>Establecer comunicación con autores más alejados (correo tradicional, medios digitales)</p> <p>Asistencia a eventos culturales locales-regionales.</p> <p>Visita a bibliotecas, museos, librerías.</p> <p>Recuperación, revisión y análisis de obras actuales, de escritores locales, regionales y nacionales.</p> <p>Organización de eventos culturales en la institución (apertura a la participación de críticos, escritores, poetas, en vinculación con la participación de los propios integrantes de la comunidad crítica)</p>	<p>para elaborar un texto con la temática que se quiere abordar.</p> <p>Revisión entre pares. (La revisión concebida como proceso recursivo en el que no se agota en una sola fase: se elabora, revisa, se reconstruye, se reelabora, se revisa, se reconstruye...)</p> <p>Revisión externa (invitación e incorporación en el equipo, de revisores externos: docentes, escritores, críticos)</p> <p>Conformación de grupos de creación literaria en la institución (con o sin participación externa)</p> <p>Acercamiento a grupos de creación literaria fuera de la institución.</p>
---	---	--

ELABORACIÓN DEL LIBRO:

La elaboración, edición y publicación del libro supone tareas que deben ser incorporadas en el desarrollo del proyecto:

Elaboración de los textos de narrativa y poesía (autorías individuales), que implica un proceso de revisión recursiva, tanto en lo interno, como a partir de la incorporación al equipo, de revisores externos.

Edición del libro: Implica la conformación de equipos de trabajo al interior de la comunidad que se encargan de tareas específicas que tienen que ir siendo revisadas y avaladas por todos.

- *Equipo de edición:* incorpora los textos e imágenes en un solo formato y cuida la calidad gráfica, tanto de los textos individuales, como de la obra colectiva (implica conocimientos de edición que pueden ser indagados en otros espacios)
- *Equipo de ilustración:* se recuperan talentos de los integrantes de la comunidad para incorporar en el libro imágenes, dibujos o cualquier otro tipo de representación artística que se considere pertinente para elevar la posibilidad de comunicación con los lectores.
- *Equipo de gestión:* Busca y gestiona espacios para compartir el contenido del libro. De ser posible, busca y gestiona posibilidades financieras para la impresión del libro (recursos de la propia comunidad crítica, de la institución, de otras dependencias). Establece contacto con casas editoriales.

Publicación: presentación en diversos foros, publicación impresa y digital, al interior de la escuela, fuera de ella, en otras comunidades de trabajo, etc.

RECURSOS Y ESPACIOS:

Se definen los recursos y espacios en función de las actividades propuestas, por lo que, al igual que éstas, son susceptibles de ampliarse durante del desarrollo del proyecto.

Acervo bibliográfico básico:

- Obras literarias completas de narrativa y poesía: clásicas-actuales, de diversos autores (incluidos locales y regionales)
- Diversos textos sobre crítica literaria
- Periódicos, revistas: de divulgación local, estatal y nacional.
- Bibliografía sobre narrativa, poesía y creación literaria.

Tecnología básica:

- Equipo de cómputo (servicio de internet)
- Cámara de video, fotográfica (en caso de ser necesario)

Espacios:

- Los diversos espacios de la escuela normal: aulas, biblioteca, aula de usos múltiples, áreas verdes, deportivas, etc.
- Bibliotecas públicas
- Librerías.
- Otras instituciones

Diversos foros para la publicación.

EVALUACIÓN:

Se deberán establecer sesiones continuas de valoración, en las que la comunidad tendrá que hacer los análisis y las reflexiones pertinentes sobre los avances en función del imaginario y el propósito previsto, entre otros aspectos se revisarán y tomarán las decisiones en torno a:

- La pertinencia de las actividades en el marco de las comunidades críticas de formación de docentes.
- La necesidad de incorporarlas, modificarlas, ampliarlas, etc., al igual que los recursos.
- Los avances en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de la crítica.
- El proceso de transformación vivido en el interior de la comunidad. El respeto al diálogo y la colaboración, la asunción de la ética.
- El impacto del trabajo con otros compañeros y en otros contextos.

CONCLUSIONES

A lo largo de este libro se ha arribado a reflexiones importantes relacionadas con el pensamiento crítico en la formación inicial de docentes y se ha concluido que una alternativa metodológica para su desarrollo o fortalecimiento la constituyen los Proyectos Críticos Interdisciplinarios.

Al inicio de este texto se ha planteado que el pensamiento crítico, en el ámbito de la formación de docentes sigue siendo una necesidad vigente, corroborada no sólo desde el plan y programas de estudio actuales para la formación de licenciados en educación en nuestro país, sino además, y sobre todo, desde el sentir de los propios involucrados: estudiantes, profesores y egresados de las escuelas normales, quienes plantean como una tarea urgente implementar procesos curriculares que lleven al desarrollo de la criticidad, toda vez que se comprende que en la formación de los docentes subyace un compromiso social que trasciende la esfera personal y profesional, y ubica a los profesores en la necesidad de mirar y revisar el contexto, no para ser espectadores pasivos, sino para convertirse en sujetos transformadores, a través del ejercicio de una verdadera praxis educativa.

Cuando se habla de pensamiento crítico no siempre se caracteriza de la misma manera, en este sentido, lo reflexionado en este libro partió de una premisa básica: la identificación de dos perspectivas desde las cuales se pudo distinguir este pensamiento como hegemónico y emergente. El primero llamado de esta manera por tener mayor presencia en los planes y programas de estudio para educación básica y formación inicial de docentes en México, además de estar respaldado por una amplia bibliografía en el mercado; y el segundo denominado así porque es un pensamiento que emerge como una crítica hacia lo crítico y cuya intención es bosquejar ideas que permitan reorientar su significado.

Desde la perspectiva hegemónica se ubica al pensamiento crítico como una habilidad cognitiva que puede y debe desarrollarse en las aulas, con miras a potenciar el logro de los propósitos de los programas. Los procesos desde esta perspectiva mantienen una fuerte tendencia psicologista que lleva a entender el pensamiento como una habilidad cognitiva que puede desglosarse en habilidades particulares como percibir, observar, discriminar, inferir, comparar, explicar, resumir, evaluar, etc., todas ellas susceptibles de desarrollarse con técnicas o estrategias muy precisas dentro del aula. La finalidad del pensamiento crítico es la aplicación eficaz de los conocimientos, por lo que resulta ser una perspectiva instrumental.

Desde la perspectiva emergente, a su vez, se hace una fuerte crítica a la concepción que sobre el pensamiento crítico predomina en el mundo educativo globalizado, por ello, la crítica cuestiona, problematiza, introduce la incertidumbre, convoca a superar lo superado, a refundar lo refundado, a reconstruir lo reconstruido, a interrogar lo establecido (Ducoing, 2011). Se piensa con todas las facultades del ser y su fin es la transformación: de la conciencia, y de las condiciones escolares y sociales.

En este texto se optó por seguir la línea de la perspectiva emergente del pensamiento crítico y a partir de ella sentar las bases hacia la construcción de Proyectos Críticos Interdisciplinarios, reflexionando, en un primer momento, sobre el pensamiento crítico y la formación docente, y en un segundo momento, planteando sus bases teórico – metodológicas y sus componentes.

Así entendido, se llegó a la conclusión de que el pensamiento crítico debe entenderse como un pensamiento reflexivo que incorpora la problematización, analiza e interpreta, y permite la emisión de juicios y valoraciones que sustentan la toma de decisiones para la transformación, es decir, para la visualización de utopías y la construcción de las condiciones para lograrlas. El pensamiento crítico se inscribe en el marco filosófico y sociopolítico porque va más allá de lo cognitivo, el sujeto piensa con todo su ser, con todos sus sentidos, y comprende su capacidad de autocrítica, de acción y su postura ética.

Además, el pensamiento crítico es complejo, pues si bien en algunos momentos aporta orden, claridad y distinción, también introduce incertidumbre e indeterminación, lo que abre la necesidad de estar pensando, problematizando y proponiendo de manera permanente. Va siempre acompañado de la praxis, entendida como el hacer consciente dirigido a la construcción de mundos deseados y posibles. Es también integral e incluyente, puesto que aboga en todo momento por la complementariedad y la inclusión de los otros a través del diálogo en comunidad.

Por su parte, desde esta perspectiva crítica, se concluyó que la formación inicial docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. El sujeto docente analiza las condiciones ideológicas y materiales de la escuela, critica el funcionamiento del sistema educativo con miras a su democratización, inclusión y función concientizadora. El profesor es considerado un intelectual reflexivo, transformador y activista político que critica su práctica en aras de comprenderla inscrita en un contexto específico, con el fin de promover su emancipación y la de sus alumnos.

En la formación de los docentes el diseño del currículum debe ser una competencia profesional básica. El protagonismo de los profesores en el campo del diseño puede ir desde propuestas autónomas, hasta la adopción crítica de modelos elaborados desde fuera de la escuela. Sin embargo, se debe entender que ningún profesor por sí mismo puede producir una alternativa completa, esto sólo es posible en el marco de una comunidad basada en la ética y en la escucha de la diversidad de voces, es decir, en diálogo.

La reflexión anterior resulta de suma importancia puesto que coloca a los profesores en la posibilidad del diseño, entendiendo que como parte de una comunidad educativa tenemos la facultad y la responsabilidad ética de generar propuestas que impacten los procesos formativos de quienes participamos en ella.

Respecto al cómo diseñar alternativas curriculares, se llegó a la conclusión,

una vez que se revisó la teoría curricular y los supuestos que subyacen en el diseño de corte crítico, que no existen procedimientos exactos y rigurosos sobre los cuales elaborar propuestas que garanticen *de facto* los resultados críticos que se pretenden, lo que se plantea es más bien la definición de una plataforma conformada por planteamientos teóricos que orientan el diseño de dichas propuestas, toda vez que se entiende el currículum como una praxis en la que se establece una relación recíproca entre autorreflexión y acción, es decir, el currículum se va haciendo en la medida en que se implementa.

En efecto, desde el significado del currículum como praxis, se entiende una propuesta curricular no como algo independiente de las transformaciones a que será sometida, en un marco histórico y cultural específico. La elaboración de un currículum crítico consiste en mantener siempre viva una perspectiva crítica en educación, descubriendo incongruencias en los discursos, pero a la vez manteniendo viva la utopía, al mismo tiempo, implica entender que el diseño no es un programa o proyecto rígido que tenga que seguirse al pie de la letra, pues tiene que dar paso a la incertidumbre.

Así entendido, a partir de las reflexiones que emergieron de este estudio, se generó una plataforma teórico metodológica para el diseño de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios a partir de la cual se definieron sus componentes, a saber: la base para el diseño (el campo de posibilidades), los principios orientadores, la selección del contenido y los materiales, la interdisciplinariedad como forma de organizar y desarrollar los contenidos, la comunidad crítica de formación docente y la planificación estratégica (fases de desarrollo).

Respecto a las bases para el diseño se concluye que los Proyectos Críticos Interdisciplinarios deben partir del entendimiento de que el pensamiento crítico se desarrolla paulatinamente, en la medida en que se reconocen limitaciones y los involucrados se colocan en la posibilidad de construir alternativas. En este sentido, el pensamiento crítico debe convertirse en una herramienta para entender el mundo y estar en condiciones de transformarlo.

Desde este primer componente se ratifica que el ámbito de la formación inicial de profesores es un campo fértil para la implementación de propuestas para el pensamiento crítico, tanto por lo que todavía no se da (limitaciones relacionadas con las actitudes de profesores y alumnos, manifestadas en una forma de pensamiento individualista, egoísta, competitiva y en ocasiones hasta apática y poco comprometida, aunado a un proyecto curricular que responde a intereses vinculados a perpetuar una relación de poder de unos sobre otros), como por lo que ya se manifiesta (conciencia e interés de los protagonistas).

Los proyectos que se proponen tienen además que enmarcarse en una serie de principios que orienten el diseño del currículum con el fin que aquí se manifiesta. En este espacio se entienden como principios, frases cortas con significados que recuperan, de manera muy precisa, la perspectiva emergente del pensamiento crítico. Los principios que se proponen, en esta situación específica, versan sobre lo que significa el pensamiento crítico emergente, el diseño curricular y los profesores y su proceso de formación, de lo cual ya se ha hablado en los párrafos anteriores.

Respecto a la selección del contenido, se apela a la perspectiva cultural del currículum que remite a entender que la cultura ofrecida en la escuela debe estar conectada con las experiencias, intereses y necesidades de los educandos (capital cultural), reconstruyéndolos críticamente, y recuperando el bagaje de la cultura local y regional. Además, en la definición del contenido debe tenerse presente la idea de la transformación del contexto: ¿aprender para qué?, ¿para quién?, en el marco de la ética del conocimiento.

La organización de los contenidos debe darse de manera integral, superando la fragmentación, en este caso se aboga por la interdisciplinariedad, entendida como una estrategia de integración en la que subyace la interacción de varias disciplinas o materias de estudio (interdisciplinariedad escolar según Lenoir, 2003), en diálogo y colaboración, lo que lleva a la reorganización de los contenidos construyendo redes integradas de conceptos, modelos y estrategias. En esta integración se debe considerar que no basta con

seleccionar aquello que parece crítico, hay que incorporar formas didácticas que promuevan la crítica a partir de la reflexión y el diálogo.

En relación con los recursos, se plantea que es necesario un uso crítico de las diversas fuentes y medios de información y comunicación en la formación inicial de docentes: actualización de los materiales utilizados, cambiar la utilización de separatas por libros completos, incluir en el acervo bibliográfico autores que se distingan por su posicionamiento crítico, entre otros elementos.

Un aspecto esencial en los componentes de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios lo constituye la conformación de una comunidad crítica de formación docente como estrategia para diseñarlos e implementarlos. La comunidad crítica que aquí se plantea parte del reconocimiento de los espacios de autonomía en las escuelas formadoras de docentes y se identifica con el diálogo y la colaboración, que implican un proceso constante de autorreflexión, investigación y praxis; además, conlleva un componente ético basado en la igualdad, equidad, democracia y justicia, que trastoca las relaciones de poder actuales en las instituciones formadoras de docentes, y lleva necesariamente a su transformación.

Al respecto, en este apartado de conclusiones, valga recuperar el concepto que sobre comunidades críticas de formación docente ha logrado construirse, entendida como: una forma de organizar el trabajo en las escuelas formadoras de docentes, fincado en el reconocimiento de los espacios de autonomía por parte de los involucrados, alumnos, docentes, directivos, quienes se conciben como sujetos protagonistas con capacidad de transformarse y transformar sus condiciones, a partir del diálogo y la colaboración, en un ambiente ético.

Para el diseño de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios se apela a la noción de planificación como estrategia, entendiendo que no son procedimientos rígidos e inalterables y que tendrán que ir cambiando conforme el proceso lo requiera, en ese sentido sólo se proponen tres grandes fases en interrelación permanente: definición del imaginario, diseño e implementación, todas ellas permeadas por una evaluación crítica constante.

Una vez destacados los componentes de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios se concluye que éstos constituyen una forma de trabajo que, partiendo de la integración de los contenidos de las diversas materias que integran el plan de estudios, y tomando como marco estratégico las comunidades críticas, en las que subyace el diálogo y la colaboración, permeado siempre por un componente ético manifestado en una serie de principios orientadores, se plantea el pensamiento crítico emergente de los futuros docentes en el proceso formativo, con miras a la transformación de sí mismos y de las condiciones profesionales y sociales que los rodean.

Por último, cabe confirmar en este espacio de conclusiones, una idea que ya se había bosquejado desde el inicio de esta libro respecto a que no es sólo la escuela la única responsable de contribuir con el pensamiento crítico de quienes participan en ella, el análisis de los datos emanados de la investigación de campo y los aportes teóricos revisados, ratifican que existen condiciones sociales, económicas, culturales, ideológicas y políticas que lo potencian o lo obstruyen, sin embargo, se apela a entender que la facultad y la responsabilidad que tienen los profesores y alumnos para generar propuestas como la que se plantea en este libro, nos colocan en la posibilidad de reconocer estas potencialidades y limitaciones, y estar en condiciones de fortalecerlas o combatirlas.

REFERENCIAS

IMPRESAS:

- Adorno, T. W. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Barcelona, España: Paidós.
- Alanís, A. (1993). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Editorial Trillas.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. España: Paidós.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. España: Paidós.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. España: Paidós.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*. Madrid: Tecnos.
- Bolivar Botia, A. (1999) Modelos de diseño curricular de corte crítico y posmoderno: descripción y balance. En J. M. Escudero (Editor), *Diseño, desarrollo e innovación de currículo* (pp. 145 – 154). Madrid: Síntesis Educación.
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Wacquant, J.D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México.
- Casarini, M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Casarini, M. (2011). Reflexiones sobre el diseño y la gestión curricular. En L.

- Medina y L.L. Guzmán (Comp.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión* (pp.107-115). México: ANUIES.
- Casas, A. (2010). Prólogo. En M. Félix, L. M. Deledicque, E. López, y F. Barrera (Comps.) *Pensamiento crítico, organización y cambio social*. Argentina: El colectivo.
- Charabati, E. (2016). Prólogo. En A. Estrada, *Historia y posmodernidad*, (pp. 11-14). Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Cheyaybar, E. (2007). Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios. En C. Barrón y E. Chehaybar (Coord.) *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas* (pp. 13-59). México: IISUE- Plaza y Valdez.
- Cruz, R. y Hernández, A. (1995). El proceso de innovación educativa como un acto de creación. *Reencuentro*, (14), 24-28.
- Curiel, M. E. (1997). La educación normal. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (Coords.) *Historia de la educación pública en México* (pp. 436-462). México: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (1996). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Ducoing, P. (Coord.) (2011). *Pensamiento crítico en educación*. México: UNAM, Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
- Ducoing, P. y Landesmann, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación –acción*. México: Paidós.
- Flores de Lovera, H. y Agudelo, A. M. (2005). *La Planificación por proyectos. Una estrategia efectiva para enseñar y aprender*. Colombia: Editora C.A. El Nacional.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad. Genealogía del poder*. España: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. España: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2010). La gubernamentalidad. En *Obras esenciales III*. España: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento, para una crítica de lo que somos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. G. y Stiegelbauer, S. (2009). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. España: Taurus.

- Hernández, F. (1998). Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo. *Pátio. Revista Pedagógica* (6) 26 – 31.
- Hernández, P. (1989). *Diseñar y enseñar. Teorías y técnicas de la programación del proyecto docente*. Madrid, España: Narcea.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: Narcea.
- Horkheimer, Max. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, España: Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Linares, E. (2014). Complejidad, pensamiento crítico y formación docente. En C.O. Figueroa, E. Molinero y M. Hernández (Coord.) *Recortes de la realidad educativa y complejidad. Notas y reflexiones* (pp. 15 - 28). México: IISUE- Plaza y Valdez.
- Linares, E. (2018). *Formación inicial de docentes: pensamiento crítico emergente e innovación curricular*. [Tesis de doctorado, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo]
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscayan, F.S. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones la Torre.
- Liston, D.P. y Zeichner, K. M (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata.
- Martínez Fernández, M. (2002). Modelos de Innovación curricular. En *II Jornadas pedagógicas de la persona. Identidad personal y educación*. Sevilla, España: Kronos.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía*

crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI Editores.

- Medina, L. (2011). Introducción. En L. Medina y L.L. Guzmán (Comp.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión* (pp.107-115). México: ANUIES.
- Mejía, M. R. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur (Cartografía de la Educación Popular)*. Lima, Perú: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editora.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2006). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa Editoria, Colección Libertad y Cambio.
- Orozco, B. (2011). Pensamiento crítico y educación: reflexión sobre ciertos sentidos del lenguaje educativo actual. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Investigación Educativa*, San José de Costa Rica.
- Pérez Gómez, A. I. (2005). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. G. Sacristán y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). España: Morata. España.
- Polo, M. (2011a). Retos y prospectiva de innovación en educación superior. En L. Medina y L.L. Guzmán (Comp.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión* (pp.19-28). México: ANUIES.
- Polo, M. (2011b). Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular.

En L. Medina y L.L. Guzmán (Comp.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión* (pp.31-37). México: ANUIES.

Priestley, M. (2011). *Pensamiento crítico*. México: Trillas.

Reyes, R. y Zúñiga, R. M. (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación para la cultura del maestro mexicano, SNTE.

Saavedra, M. S. (2016). Hacia una identidad docente en la perspectiva de la transdisciplinariedad. En E. Camargo (Coord.), *Identidad y Formación docente. Conceptos en reconstrucción desde una perspectiva transdisciplinaria* (pp. 107-136). Chihuahua, México: Aldea Global.

Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2015a). El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. En G. J. Sacristán, M. A. Santos, J. Torres, P. W. Jackson y J. Marrero, *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 29-62). España: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2015b). El significado del currículum en la enseñanza obligatoria. En G. J. Sacristán, M. A. Santos, J. Torres, P. W. Jackson y J. Marrero, *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 63-140). España: Morata.

Santos, B. de S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

SEP (2005). *Plan y programas de estudio 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. México.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*.

Bogotá, Colombia: CONTUS, Editorial Universidad de Antioquía.

Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.

Torres, J. (2015). Sin muros en las aulas: en currículum integrado. En G. J. Sacristán, M. A. Santos, J. Torres, P. W. Jackson y J. Marrero, *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 148- 159). España: Morata.

Torres Carrillo, A. (2017). Formación de pensamiento crítico desde la educación popular. *Revista Educación y Cultura*, (119), 12-20.

Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP, Biblioteca del Normalista.

Zeichner, K. M. (1983). Paradigmas alternativos en la formación docente. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría*. México: El Colegio de México/UNESCO.

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI Editores- CREFAL.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI Editores- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

ELECTRÓNICAS:

ANFHE –CUCEN (2017) *Lineamientos básicos sobre la formación docente de profesores universitarios*. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). Recuperado de http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf.

- Carmona, M. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6, (12), 101-128. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1701/Resumenes/Resumen_17012156006_1.pdf
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul* (31), 156-169. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727233012>>
- Chacón, P. (2000). La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México. Recuperado de <http://docplayer.es/11933854-La-formacion-pedagogica-de-los-profesores-de-educacion-basica-en-mexico-sinopsis.html>.
- Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo No. 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indica. A partir de agosto de 2018. Recuperado de http://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533904&fecha=03/08/2018&print=true
- DGESuM (2012). Plan de Estudios 2012. Recuperado de https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/leprece/plan_de_estudios/perfil_de_egreso
- DGESuM (2018). Plan de Estudios 2018. Recuperado de <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Díaz- Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I (1), 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Díaz Barriga, A. (1988). Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior. Ponencia presentada en el Foro Nacional de Innovaciones en la Educación Superior, Universidad Autónoma de

- Nuevo León. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A2ES.pdf
- Ducoing, P. (2010). Pensamiento crítico en educación. *Revista Digital Universitaria*, 11, (2) Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22d.htm>
- Ferrada, D, y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 41-61. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135003>>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279/285>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- González Brito, F. J. (2016). Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica. *Revista Diálogos Educativos*, 16, (31), 137-150. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n31/gonzalez.pdf>
- González Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>>
- Grieken, V. y Abréu, C. (2016). Formación docente y escuela: posibles articulaciones. *Revista Ciencia y Sociedad*, 41 (1), 29-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87046119002.pdf>
- Harada, E. (2007). Pensamiento crítico, educación y mundo actual. Ponencia presentada en *Ética y Bioética como patrimonio de la humanidad*. XIX Coloquio Nacional sobre la Enseñanza de la Filosofía. Veracruz, México. Recuperado de <http://galeón.com/cmpf/XIXColoquio/Harada>

- Hernández de Rincón, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículum crítico. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 51-82. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201203>>
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45 (3), 287-296. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/cdj/bsq022>
- Laso, S. (2004). La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales. *Revista Espacio Abierto*, 13 (3), 435- 455. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213305>>
- Leal Carretero, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 245-261. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001714>>
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Revista INTERdisciplina*, 1 (1), 51-86. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46514>
- Linares, E. (2019). Proyectos Críticos Interdisciplinarios: una propuesta para fortalecer el pensamiento crítico emergente en la formación inicial de docentes. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE-2019. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoria-electronica/v15/doc/0585.pdf>
- Linares, E., Hernández, M. y Maldonado, R. (2020). Comunidades críticas de formación docente: entre el diálogo y la colaboración. 14°. Foro de Investigación Educativa. Instituto Politécnico Nacional. Memoria digital.
- Loya, H. (2008). Modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Synthesis*, (42), 1- 6. Recuperado de <http://www.uach.mx/extension>

_y_difusion/synthesis/2008/06/12/modelos_pedagogicos_en_la_formacion_de_profesores.pdf

- Magallón, M. (2014). Filosofía y pensamiento crítico latinoamericano en la actualidad. *Revista De Raíz Diversa*, 1, (1), 41-65. Recuperado de <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.1/Magallon.pdf>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 13-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Massé, C. (2004). Adorno. Teoría crítica y dialéctica negativa. En *Documentos de investigación*, (83), 1-8. Recuperado de <http://www.cmq.edu.mx/index.php/docman/publicaciones/doc-de-investigacion-n/214-di0830311/file>
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 14 (2), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371022>
- Núñez, M. G. (2002). Aproximaciones: la Teoría crítica y la Ética de la liberación. *Revista El catoblepas*, (7), 19. Recuperado de <http://www.nodulo.org/ec/2002/n007p19.htm>
- Osorio, S. N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo social*, 1 (1), 104-119. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vo11.Art8.pdf>
- Pastor, J. y Ovejero, A. (2006). Michel Foucault, un ejemplo de Pensamiento Posmoderno. *Aparte rei. Revista de Filosofía*, 46, 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/pastor46.pdf>
- Perea, A. J. (2017). De la actitud crítica como vida filosófica: verdad, poder y

- espiritualidad en Foucault. *Revista Nómadas*, (46), 31-46. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105152132004>>
- Perera, F. (2009). Proceso de enseñanza-aprendizaje. Interdisciplinariedad o integración. *Varona* (48-49), 43-49. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636904007>>
- Quiroz, S. y Salgado, M. del C. (2015). La cobertura del sistema educativo en México 2012 -2014. Ponencia presentada en el 20°. *Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional*. Cuernavaca, Morelos, México. Recuperada de <http://ru.iiec.unam.mx/2957/1/Eje6-131-Quiroz-Salgado.pdf>.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119. Disponible en internet <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Rodríguez, L. M. (2011). Educación popular en América Latina. La situación en la Argentina en la historia reciente (1980 – 2008). En *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (pp. 329-336). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigación/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/22.Rodriguez.pdf
- Roitman, M. (2017, 25 de junio). La domesticación del pensamiento. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/06/25/opinion/016a2pol>
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Revista Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 3-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933002>
- Ruiz, M. I. y Mora, M. P. (2009). Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en una escuela colombiana en 1940. *Magis, Revista Internacional de Investigación en educación*, 2, (3), 47-66. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021558003>>

- Gimeno Sacristán, J. G. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Revista Investigación en la Escuela*, (7), 3-21. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59173>
- Saladino, A. (2012). Pensamiento crítico. México: Instituto de investigaciones sociales, UNAM. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, método y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: ARFO. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- SEP (2012). *Plan y programas de estudio 2012. Licenciatura en educación preescolar y primaria*. México. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- Therborn, G. (2000). El pensamiento crítico del siglo XX. *Revista Theorethikos*, 3 (3), 1-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/116/11630310.pdf>
- Vargas, G. (2006). Perspectivas del pensamiento crítico, hoy. *Revista Dialéctica*, 30 (38), 135-143. Recuperado de http://www.revistadialectica.org/38/archivos/38_perspectivas_PC.pdf
- Vega, J. L. (1970). Hegel y la teoría crítica de Herbert Marcuse. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 8(26),45-54. Recuperado de <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%3%ADa%20UCR/Vol.%20VIII/No.26/Hegel%20Y%20La%20Teor%3%ADa%20Cr%3%ADtica%20de%20Herbert%20Marcuse..pdf>
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8 (016), 55-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31601604>

NOTA SOBRE LA AUTORA

EDTIH LINARES ALEMÁN



Doctora en innovación pedagógica y curricular por la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Profesora -investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de Michoacán y actual representante del CA *Jurhéntperi Erátansperi*, dentro del cual desarrolla la línea de investigación “Educación y Lenguaje”. Perfil PRODEP desde el 2013. Coordinó la publicación del libro Encuentro sempiterno de pluma y tinta elaborado por alumnos normalistas (ENSM, 2016). Autora de los capítulos “Complejidad, pensamiento crítico y formación docente” en el libro Recortes de la realidad educativa y complejidad. Notas y reflexiones (ENSM, 2014) y “Reflexionar la práctica docente desde el pensamiento complejo” en el libro La práctica docente desde la complejidad (ENSM, 2017). Coautora del capítulo “La reflexión de la práctica docente desde la ruta del conocimiento de los adolescentes” en el libro Docencia. Pensamiento y práctica (Porrúa, 2018). Ha participado en diversos foros con ponencias sobre trabajo por proyectos, pensamiento crítico y el uso de la narrativa como procedimiento de reflexión de la práctica docente. La última investigación que realizó versó sobre didáctica y análisis literario de la que derivó el capítulo “Perspectiva didáctica de la literatura. Aportes desde la experiencia normalista” integrado en el Libro Alternativas de formación docente. Reflexiones en torno a la formación de docentes de educación secundaria (ENSM, 2022).

Elaborado e Impreso el Primer Semestre del 2023 por:
EDITORIAL ALDEA GLOBAL
Calle Sao Pablo #2105, Fracc. Jardines del Norte, C.P. 31130,
Chihuahua, Chih., impreso en México. Tel 6144108486

Tiraje 200 ejemplares

Los proyectos Críticos Interdisciplinarios constituyen una propuesta metodológica que pone en el centro el pensamiento crítico en el ámbito de la formación de docentes. Dicha propuesta plantea partir de la integración de los contenidos de las materias escolares, tomando como marco estratégico las comunidades críticas, en las que subyace el diálogo y la colaboración entre los involucrados, en un ambiente ético, con miras a un proceso transformador, tanto del propio pensamiento, como de las condiciones profesionales y sociales que los rodean.

En aras de dotar al lector interesado en el tema, de herramientas que lo coloquen en la posibilidad de entender suficientemente este tipo de proyectos, el presente libro se ha organizado en dos partes: en la primera se manifiesta un ensayo teórico sobre pensamiento crítico y formación docente que resulta imprescindible para establecer un marco desde el cual entender los Proyectos Críticos Interdisciplinarios que aquí se proponen; en la segunda se caracterizan con claridad sus bases teórico-metodológicas y sus componentes, con la pretensión de lograr la construcción de una plataforma sólida desde la cual pensar en su diseño y desarrollo.

Edith Linares Alemán



ISBN: 978-607-8769-17-9

