RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Curbelo Varela, Laura

La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de educación primaria

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Curbelo Varela, L. (2023). La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de educación primaria. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4520

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Laura Curbelo Varela, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Noviembre de 2023, pp. 155,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Educación

La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de educación primaria

TESIS DE MAESTRÍA

Laura Curbelo Varela

lauracurbelovarela@gmail.com

Resumen

La presente investigación se centra en la pregunta docente como elemento fundamental para promover el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los maestros de educación primaria. La pregunta es comprendida como el primer motor hacia la búsqueda, es una fuga de curiosidad hacia lo que se desea conocer. El aprendizaje, y la propia enseñanza, comienza con preguntas; formular buenas preguntas produce un giro epistémico en las prácticas de enseñanza.

En este trabajo, indagamos qué tipos de preguntas realizan los formadores de docentes con el objetivo principal de comprender sus sentidos y su relación con el pensar crítico y con las habilidades del pensar, identificando y caracterizando los paradigmas educativos que operan al momento de realizar preguntas y visibilizando las concepciones de infancias que subyacen el accionar docente.

Como unidad de análisis se toma a los docentes de formación docente del área metropolitana de Montevideo (Uruguay) en un diseño de base crítica y con una muestra no probabilística e intencional, de carácter heterogéneo dentro del mismo universo poblacional. Utilizamos herramientas de recolección de información de la metodología cualitativa —relevamiento documental, entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y observación participante—, y como estrategia de análisis, la teoría fundamentada, que determinó que en la mayoría de los casos las prácticas de los formadores de docentes se enmarcan en una lógica paradigmática de la explicación, que involucra y robustece la concepción de minoridad del estudiante y la de sabio del docente, alejándose entonces de las marcas esenciales de un paradigma crítico. Encontramos que el preguntar se despliega como ejercicio docente poco planificado y con escasa presencia de preguntas auténticas/honestas; de hecho, detectamos que existe un desencuentro entre los paradigmas a los que los formadores dicen estar suscriptos y las preguntas que realizan. Como aporte teórico, elaboramos una taxonomía de las preguntas enlazando el grado de abstracción que generan con los sentidos de la pregunta docente; esta articulación teórica permite reconocer y caracterizar cuatro niveles crecientes en la reflexividad producida por el fenómeno del preguntar.

Palabras clave: pregunta pedagógica, pensamiento crítico, formación docente.

Índice

Agradecimientos 5

Glosario de abreviaturas 6

1. Introducción 8

2. Definición del problema 11

2.1 Objetivo general 12

2.2 Objetivos específicos 12

3. Estado de la cuestión 13

4. Enfoque conceptual 18

4.1 Encuadre conceptual: ¿pedagogía, educación o filosofía? 18

4.2 Pregunta, pensamiento crítico, dimensión ética y creatividad 20

4.3 El concepto de infancias en la formación de maestros 23

4.4 Ser maestro crítico es ser pregunta 26

4.5 Ser pregunta desde la propuesta pedagógica de Filosofía para Niños 34

4.6 La pregunta pedagógica, el pensamiento y el pensador crítico 36

4.7 Ser pregunta es insurgencia 39

4.8 Preguntarnos sobre la injusticia epistémica y las infancias 48

4.9 La pregunta y la concepción de infancias subyacente a lo escolar 53

4.10 Hacia una taxonomía de las preguntas 60

5. Metodología 68

5.1 Metodología cualitativa y unidades de análisis 68

5.2 Instrumentos de relevamiento empírico 69

5.3 Participantes 70

5.4 Plan de análisis 71

5.5 Consideraciones éticas 74

6. Análisis y discusión 75

6.1 Tensiones en la concepción de infancias. La infancia como construcción teórica de la pedagogía. Explicar versus construir 75

6.2 Los momentos y sentidos del preguntar para los formadores 80

6.3 La voz de los formadores para definir el pensamiento crítico 83

6.4 Las preguntas en formación docente 87

7. Conclusiones, proyecciones y consideraciones hacia nuevas preguntas ... 110

7.1 Sobre las preguntas de esta investigación 110

7.2 Aportes para nuevas investigaciones sobre la pregunta pedagógica 115

7.3 Aportes hacia la reflexividad 117

Referencias bibliográficas 120

Anexos 125

Anexo 1. Resumen conceptual. ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte uno 125

Anexo 2. Resumen conceptual. ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte dos 126

Anexo 3. Resumen conceptual ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte tres 127

Anexo 4. Entrecruzamiento y organización radial de categorías teóricas 135

Anexo 5. Entrecruzamiento y organización radial de categorías teóricas 136

Anexo 6. Preguntas de nivel cero. Observación participante 137

Anexo 7. Preguntas de nivel uno. Observación participante 142

Anexo 8. Preguntas de nivel dos. Observación participante 148

Anexo 9. Preguntas de nivel tres. Observación participante 151

Anexo 10. Pauta de entrevista 153

Índice de elementos gráficos[1]

Figura 1. Organización de las preguntas en base al Marco Teórico. 73
Figura 2 Cuadro con base en Fischer (2021)..... 87
Figura 3. Organización de las preguntas en base al Marco Teórico. 88
Figura 4. Densidad de las preguntas s/ nivel..... 88
Figura 5 Emisor de las preguntas 89
Figura 6 Tabla de preguntas de nivel cero 89
Figura 7 Distribución de preguntas de nivel cero 90
Figura 8 Preguntas de nivel uno..... 94
Figura 9 Distribución de las preguntas de nivel uno..... 95
Figura 10 Preguntas de nivel dos 99
Figura 11 Preguntas de nivel dos 100
Figura 12 Preguntas de nivel tres 103
Figura 13 Distribución de las preguntas de nivel tres 103
Figura 14 Preguntas honestas..... 108
Figura 15 Distribución de preguntas honestas por niveles..... 108
Figura 16 Categorías del paradigma crítico 112
Figura 17. Taxonomía de preguntas por niveles (pronombres y sentidos del preguntar 117
Figura 18 Cuadro con base en Elder, L., y Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Cruzado con Condiciones indispensables del pensar de Dewey..... 127
Figura 19. Cuadro. Tipos de preguntas s/Elder y Paul..... 128
Figura 20. Preguntas y procesamiento cognitivo s/Anijovich..... 129
Figura 21- Fases y condiciones indispensables del pensamiento reflexivo John Dewey (1989)..... 130
Figura 22 . Fisher. Pensamiento crítico, definiciones y habilidades..... 132
Figura 23 Fisher. Habilidades 132
Figura 24 Preguntas con base en Larrivee (2004)..... 133
Figura 25 Preguntas para Lipman (1998)..... 134
Figura 26 Preguntas y habilidades para Lipman (1998) 134

[1] Todos los elementos gráficos de este trabajo son de autoría propia

Agradecimientos

A mi directora de tesis, la Mag. Gabriela Marina Paz, por leer este texto, aconsejándome y orientándome con generosidad, dedicación y cuidado.

A la Dra. Clara Betty Weisz, amiga de todas las horas; siempre dispuesta a dialogar, a leerme y especialmente a ayudarme a ordenar mis ideas y mis palabras.

A Lilián D'Elía, mi profe de Filosofía en el bachillerato que sin saberlo fue posta y referencia, fue maestra de docencia y de un modo de preguntarme sobre la educación.

A mis compañeras de la maestría de la Universidad de Quilmes, presentes siempre a pesar de las fronteras y las geografías, especialmente a Analía, Miriam, Vero, Inés y Yanina.

A mis compañeros de ruta de Filosofía para Niños por el desafío permanente de pensarnos filosóficamente como educadores; entre todos ellos, y muy especialmente, a Gloria Arbonés por su compromiso lúcido con la educación, la filosofía y las infancias.

A cada colega que me permitió asistir a su clase, observar y preguntar, y respondió mis interrogantes con admirable sentido del profesionalismo y del compañerismo.

A cada una de las personas a las que a lo largo de este recorrido les he ido contando mis dudas e inquietudes, por ampliarlas y profundizarlas, por acompañarme en el camino del preguntar, porque de eso se trata.

A mi familia, siempre.

Glosario de abreviaturas

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

CFE Consejo de Formación en Educación

FpN Filosofía para Niños

IINN Institutos Normales de Montevideo

IFD Institutos de Formación Docente

PC Pensamiento crítico

Antonio —Pienso, Paulo, que el problema de enseñar o educar es fundamental y que, sin duda, se relaciona con lo que decíamos antes: posiciones políticas bien determinadas en un mundo jerarquizado en el que los que detentan el poder detentan el saber, al profesor «la sociedad» actual le ofrece una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de la reproducción de la sociedad. Encuentro, entonces, que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar. En la enseñanza se olvidaron de las preguntas; tanto el profesor como el alumno lo hicieron y, según lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta. Comienza por que lo tú, Paulo, llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!

Paulo —Exacto. Estoy de acuerdo contigo totalmente. Es esto que llamo *castración de la curiosidad*. Lo que está sucediendo es un movimiento unilineal que va de aquí para allá, y punto, no hay regreso, y ni siquiera hay una demanda, ¡el educador, de manera general, ya trae la respuesta, sin que se le haya preguntado algo! Freire, P., y Faúndez, A. (1986, p. 69).

1. Introducción

El presente trabajo tiene como principal objetivo comprender los sentidos de la pregunta pedagógica en el ámbito de la formación docente de maestros de educación primaria, y su relación con el pensar crítico. Para ello, nos propusimos identificar y caracterizar los paradigmas educativos que están operando al momento de realizar preguntas; describir y visibilizar las concepciones sobre las infancias como sujetos de la educación que subyacen a las preguntas de los docentes y estudiantes de formación docente, y, por último, articular y vincular los objetivos de la formación docente con la pregunta como motivadora, y promotora, del pensamiento crítico y de las habilidades del pensar.

La importancia de estudiar este tema en particular reside en permitirnos profundizar y densificar a la vez que articular dos conceptos habitualmente frecuentes en los discursos y en las prácticas de la formación docente: la *pregunta* y el *pensamiento crítico*.

Consideramos que una metodología de trabajo cualitativa es pertinente y relevante en esta investigación porque puede aproximarse a las prácticas de formación de docencia, convirtiéndolas en objeto de estudio y otorgando sentido a nuestro estudio en un marco pedagógico crítico, que es recuperado desde la experiencia e intenta conectar *pensamiento*, *lenguaje* y *prácticas docentes*. La metodología cualitativa nos servirá para revelar las diferentes articulaciones entre la práctica del preguntar y el desarrollo del pensamiento crítico.

El marco conceptual, que comienza en el primer capítulo, contiene el encuadre que surge de preguntarnos cuál es el intersticio en el que interactúan las disciplinas desde las que abordamos esta propuesta. Pensamos que el tratamiento del tema va montado en una interdisciplina que es habitada por la pedagogía, la educación y la actitud filosófica a la vez, un enfoque multi, inter y transdisciplinar en un afán complejizador de la temática. En el capítulo dos articulamos las ideas principales de la tesis —*pregunta*, *pensamiento crítico*, *ético* y *creativo*— considerando cuáles deberían ser las características de las preguntas para poder activar esa tridimensión del pensar. El tercer capítulo trabaja la idea de *infancias*, e intenta averiguar cómo esta concepción se presenta en el trabajo de los formadores de maestros, y cuál sería su incidencia sobre las prácticas de los futuros maestros. El cuarto capítulo muestra la relación del magisterio con las *preguntas* y con *el saber explicado*; qué es sentirse maestro y cómo podría la *pregunta* encontrar un lugar en ese sentirse profesional. El quinto capítulo presenta los modos y sentidos del preguntar en los programas de Filosofía para Niños, y analiza posibles articulaciones con la formación magisterial. El capítulo seis conceptualiza sobre las características del *pensamiento crítico* y del *pensador crítico*, y arriba a algunas definiciones que delimitan, precisan y clarifican la idea. El capítulo siete aborda la pregunta como respuesta crítica a la dominación, la

pregunta como insurgencia en diálogo que desarma y deconstruye los sedimentos mismos de aquello que nos fue dado; como posición crítica para reaprendernos y reaprender el mundo que habitamos política y éticamente. El capítulo ocho recorre conceptualmente la idea de la *injusticia epistémica* hacia las infancias, en el entendido de que la escuela, como espacio que debería proteger y educar a los niños, no puede ser un ámbito que las violente. Este apartado propone revisar las injusticias y violencias que nos atraviesan con relación a las infancias, replanteando el rol docente a través de la pregunta como insurgencia, como forma de revisitar y rediseñar lo constitutivo de los formatos, los programas y el currículum escolar, y dando lugar a un capítulo nueve que concibe a la escuela y la formación normalista como constitutivas de una concepción del estudiantado como *minoridad*, espacios que fortalecen la idea de que los estudiantes son personas de menor valor. El capítulo diez invita a pensar a las infancias que habitan el espacio de lo escolar en el contexto situado del siglo XXI, desde el necesario reconocimiento de las diferencias humanas con sus emergentes, procesos e intereses, considerando las posibles articulaciones entre el preguntar de los docentes y las concepciones de infancias presentes en las prácticas que producen. En este mismo capítulo construimos la taxonomía de las preguntas que organizan y categorizan el recorrido teórico y base del trabajo de campo.

En el apartado correspondiente al análisis y discusión, organizamos el texto en cuatro capítulos. El primero recoge las tensiones en relación con la concepción de *infancias*. Por su parte, el segundo capítulo analiza la idea de *infancia* como construcción teórica de la pedagogía, articulando con nuestra forma de pensar a los sujetos de la educación: infantiles, minorizados, y en una lógica de explicación que —a su vez— nos aleja de la posibilidad de construir saberes investigando junto a los estudiantes. El tercer capítulo discute cuáles son los momentos en que se realizan preguntas en el aula y qué sentidos les otorgan los formadores a sus preguntas. Finalmente, el cuarto capítulo del análisis revisa las definiciones de los formadores con relación a qué es el pensamiento crítico, y se articulan en una taxonomía que nos organizó las más de veinte categorías de análisis en cuatro niveles, según como esas preguntas accionaran en cuanto al pensamiento crítico. Organizamos esos cuatro niveles partiendo desde un nivel cero de preguntas en las que no hay vinculación con el pensamiento crítico, un nivel uno en el que las preguntas proponen pensar sobre el contenido pedagógico, un nivel dos en el que promueven pensar críticamente la práctica y la profesión docente, y un nivel tres en el que las preguntas proponen pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar.

Por último, presentamos el capítulo de cierre con nuestras conclusiones, en el que no quisimos enfocar la escritura desde una clausura temática, sino desde una apertura a nuevas indagaciones; desde

un lugar de proyección, de nuevas consideraciones y dejando paso abierto a la construcción de nuevas preguntas.

2. Definición del problema

El planteamiento del problema surge de la observación de cierta situación paradojal a la hora de implementar en la práctica docente los paradigmas[2] o las referencias teóricas a los que los educadores decimos estar afiliados. Algunos autores sostienen que podemos encontrar docentes que se autoperciben como críticos, éticos y progresistas (Accorinti, 2002; Freire y Faundez, 2010; Baquero, 2019, Rancière, 2003), y que, sin embargo, ejercen prácticas dogmáticas, reproductivistas, explicativas e incluso expulsivas. Focalizar nuestras miradas en la pregunta como actividad pedagógica nos permite indagar si esta podría ser un buen indicador de prácticas inscriptas en un paradigma promotor del desarrollo del pensar autónomo y crítico. Si consideramos que la pregunta habilita el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998), resulta pertinente reflexionar en torno a cómo, por qué y para qué preguntamos los docentes formadores de maestros.

Las preguntas docentes no solo ponen de manifiesto la concepción de infancias subyacente al paradigma en el que el docente se ubica, sino que también podrían ser utilizadas como un recurso para infantilizar positivamente a la educación. Revisar el contexto de utilización de la pregunta en la formación de docentes nos permitirá mapear la existencia o la ausencia de preguntas auténticas, abiertas, honestas y que *honesticen*[3] el vínculo educativo.

Entendemos que el tema propuesto es relevante porque es escasa la investigación que se ha realizado sobre la pregunta desde el punto de vista pedagógico y como eje central de nuestras prácticas como formadores de docentes en el marco de la enseñanza-investigación. Consideramos que una práctica educativa que no pregunta reproduce las lógicas y racionalidades de una sociedad injusta en la que solo algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la razón. La pregunta es método y recurso para construir comunidad que indaga; otorga sentido al formato escolar que coloca a los estudiantes junto a otros en el aula, permite la construcción compartida del saber y la razonabilidad (Freire y Faúndez, 2010; Giroux, 2001; Lipman, 1998; Miranda, 2007).

---

2 Podemos definir un paradigma como «un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas» (Pérez y Rano, 1994, p. 17). En tanto, para Kuhn un paradigma es un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una determinada comunidad científica tiene de la realidad, el tipo de preguntas y problemas que es legítimo estudiar, así como los métodos y técnicas válidos para la búsqueda de respuestas y soluciones. En consecuencia, el enfoque o paradigma en que se inscribe un estudio sustenta el método, propósito y objetivos de la investigación (Kuhn, 2004, pp. 34-35). En ese sentido, resulta interesante considerar que el objetivo de una comprensión paradigmática tiene que ver con el estudio de la realidad social, mediante unas metodologías determinadas que permitan responder las cuestiones y planteamientos que se realicen. Dentro del campo pedagógico, el paradigma crítico se caracteriza por ser emancipador, invitando a los sujetos a la reflexión y al análisis de la sociedad que habitan y los habita, en cuanto son agentes de cambio.

3 *Honestizar* no existe como verbo en español. En portugués es un verbo cuyo transitivo directo y pronominal significa «tornar (-se) honesto, digno; dignificar (-se)». Su utilización responde a que su significación en portugués contribuye al sentido que este trabajo pretende dar a la pregunta pedagógica.

En relación con la viabilidad del proyecto de investigación, este es un tema que nos resulta inquietante, y es un campo en el que trabajo hace algunos años; es incluso una temática derivada de una investigación anterior desarrollada para el Proyecto PRADINE. La inquietud por la temática involucra mi formación y trabajo en Filosofía para Niños, especialmente como formadora de docentes en ese ámbito, y desde allí recoge observaciones y reflexiones sobre cómo se trabaja la interrogación dentro del ámbito de la formación docente.

Para conocer sobre la *interrogación docente* y aquello que estos creen en relación con sus propias preguntas, este trabajo formula las siguientes interrogantes: ¿qué tipos de preguntas realizan los docentes?, ¿qué concepciones de infancias subyacen en sus preguntas?, ¿qué vinculo existe entre estas concepciones y las prácticas de los docentes?, ¿cuáles son sus objetivos al preguntar?, ¿qué aspectos del desarrollo del pensamiento crítico se visibilizan en las preguntas que circulan en las aulas de formación docente?

2.1 Objetivo general

Comprender los sentidos de la pregunta pedagógica en el ámbito de la formación docente de maestros de educación primaria y su relación con el pensar crítico.

2.2 Objetivos específicos

1. Identificar y caracterizar los paradigmas educativos que están operando al momento de realizar preguntas.

2. Describir y visibilizar las concepciones sobre las infancias en cuanto sujetos de la educación que subyacen a las preguntas de los docentes de formación docente.

3. Articular y vincular los objetivos de la formación docente con la pregunta como motivadora y como promotora del pensamiento crítico y de las habilidades del pensar.

3. Estado de la cuestión

Con la finalidad de indagar sobre cuáles son los objetivos de los formadores de maestros al preguntar, realizamos una revisión de literatura con una estructuración de tema que permite contextualizar el estado del arte en relación con el problema de esta investigación; se trata de una revisión de investigaciones sobre la pregunta pedagógica y sus articulaciones con el desarrollo del pensamiento crítico.

Al hablar de *pregunta pedagógica* estamos asumiendo que también habría algunas preguntas que ocurren en el ámbito de lo educativo y que no estarían abarcadas por este concepto. No son pedagógicas porque no cumplen con el propósito de pensar la educación, ni la posibilitan ni la motivan. Si vamos a la definición de *pedagogía*, diremos que es un saber o disciplina que se encarga de estudiar el fenómeno de la educación.

> […] deriva del griego *paidos* que significa *niño* y *agein* que significa *guiar*, conducir […] Inicialmente en Roma y Grecia, se le llamó Pedagogo a aquellos que se encargaban de llevar a pacer a los animales, luego se le llamó así al que sacaba a pasear a los niños al campo y por ende se encargaba de educarlos (Picardo Joao, 2005).

Si buscamos el significado de la palabra *preguntar*, podríamos afirmar que su acepción más común es la de «interrogar o hacer preguntas a alguien para que diga y responda lo que sabe sobre un asunto» (Real Academia Española, 2001). Viene del latín, de *percontāri*, que significa «someter a interrogatorio», y también es «tantear, sondear, buscar el fondo del mar o río» (Corominas, 1987). Entonces, es posible sostener que una *pregunta pedagógica* es aquella que nos permitirá tantear, sondear, buscar el fondo de una cuestión educativa a la vez que se orienta a acompañar y guiar los procesos de aprendizaje.

La pregunta es un dispositivo antiguo y de base para la investigación, la enseñanza y el aprendizaje; los programas de Filosofía para Niños (FpN) presentan a la pregunta pedagógica como estímulo para el desarrollo de habilidades del pensamiento, proponen pensar las preguntas, detenerse en ellas y reflexionar sobre qué, cómo, por qué y para qué se pregunta. Pensando, además, a quién se dirige la pregunta, procuran coherencia con la concepción de infancias subyacente en ellos, ya que plantean que el rol del docente es ser un preguntador que incentiva el diálogo en comunidad para el desarrollo del pensamiento multidimensional, estimulado a partir de preguntas honestas y abiertas, auténticas. La estrategia de honestizar las preguntas puede «orientar al profesorado a enseñar a pensar críticamente a los estudiantes», y puede provocar que «examinen cuidadosamente los supuestos

subyacentes a las nociones de enseñanza, pensamiento, destrezas, contenidos y estándares» (Lipman, 1998, p. 254).

Luego de una búsqueda en torno al estado de la cuestión, encontramos algunos estudios que resultan relevantes para colectar y conocer enfoques, conceptualizaciones, líneas de investigación, resultados y objetivos desarrollados por otros investigadores en relación con esta temática.

Como ejes organizadores de estas investigaciones anteriores tomamos, por un lado, las que se ocupan del abordaje didáctico del análisis de la pregunta, por otro, las que se basan en la reflexión sobre la práctica, y, por último, las que se centran en el aprendizaje del pensar crítico.

La postura pedagógica que fundamenta la presente investigación —el concepto de educación que la sostiene y la concepción del rol docente y de infancias que la habita— está influenciada principalmente por las ideas de Mathew Lipman (1998), creador de los programas de Filosofía para Niños, especialmente con relación a su concepción sobre las dimensiones transactivas del pensamiento y a la construcción colectiva de este a través del diálogo en el aula, entendida como comunidad que indaga (Lipman et al., 1992). Los referidos programas, con clara inspiración en Dewey (1960), en relación con la idea de *comunidad* y de *democracia*, señalan la importancia de las preguntas, de detenerse en ellas y atenderlas para reflexionar sobre qué, cómo, por qué y para qué preguntamos (Lipman et al., 1992; Lipman, 1998; Miranda, 2007). La pregunta es promotora del diálogo en comunidad, su utilización apropiada y meditada es capaz de promover la circulación de saberes y el desarrollo del pensamiento de «alto orden» (Lipman, 1998); ese pensamiento multidimensional es estimulado a partir de preguntas honestas y abiertas, auténticas. La estrategia de honestizar las preguntas puede «orientar al profesorado a enseñar a pensar críticamente a los estudiantes» y provocar que los profesores «examinen cuidadosamente los supuestos subyacentes a las nociones de enseñanza, pensamiento, destrezas, contenidos y estándares» (Lipman, 1998, p. 254). Esas preguntas las realiza y planifica el docente, y estas serán diferentes si se pretende trabajar con unas habilidades del pensar o con otras, por ejemplo, si las preguntas que promueven conceptualizar son de un tipo y las que promueven razonar son de otro, lo mismo si pretende una indagación o que el estudiante narre o contextualice una situación. Las preguntas, a su vez, serán diferentes con relación a qué estrategias decida el educador, y cuál sea su finalidad al preguntar. Preguntará diferente si desea promover o seguir un diálogo, si desea orientarlo, si su estrategia es de facilitación, si está promoviendo la pertenencia a la comunidad o si lo que desea es que el grupo permanezca reflexionando en silencio (Pomar Fiol, 2011, p. 28).

Además de la consideración de Pomar Fiol (2011) con relación a las estrategias y finalidades del docente al preguntar, otros autores organizan y clasifican las preguntas de acuerdo con la honestidad intelectual de estas, y también según las formas e intencionalidades que revisten en el acto educativo. Al pensar el rol docente como preguntador, nos acercamos a algunas elaboraciones teóricas sobre la infantilidad y la apertura de las preguntas (Carballido, 2010a, 2010b; Freire y Faundez, 2010; Kohan, 2020a, 2020b). Conceptualmente, la idea de la pregunta se densifica y enriquece al considerarla como elemento disparador de la comunidad de indagación en el aula, intentando que cada pregunta que ocurra tenga el sentido de haber sido pensada, otorgándole originalidad y asegurando que haya sido realizada desde unos propósitos claramente determinados, y que sea además «investigable».

El concepto «pregunta investigable» resulta portador de por lo menos dos sentidos no dicotomizables en nuestro marco de indagación. Por un lado, consideraremos investigable toda pregunta que formule un docente en el aula, ya que se trata de nuestro objeto de investigación; a este tipo le llamaremos simplemente «preguntas». Reservamos «pregunta investigable», que tomamos del uso que le dan García y Furman (2014), para aquellas interrogantes que desde su formulación abren una investigación promoviendo la curiosidad, desnaturalizando el vínculo con lo conocido y provocando apertura hacia nuevos saberes.

La interrogación docente que promueve la curiosidad y la búsqueda resulta equiparable a ese modo de preguntar de niños que nos permitiría infantilizar la educación. Se trata de un infantilismo deseable y necesario que nos impulsa a habitar la escuela desde una posición interrogativa semejante a la de las infancias cuando curiosean. Considerando los contenidos, currículos y programas, la pregunta infantilizada ofrece la riqueza de transversalizar aprendizajes desde búsquedas propias de los aprendientes. Otorga sentido. Infantilizar las preguntas es revestirlas de honestidad intelectual, porque las preguntas infantiles abren la indagación en busca de una respuesta desconocida de manera absoluta y honesta. De este modo, una pregunta honesta e infantil se transforma en un buen ejemplo de los modos deseables del preguntar. Modos que no solo son auténticos, sino que son humildes, son el posicionamiento ignorante ante un mundo por descubrir. Por eso en un único gesto ponen de manifiesto dos aspectos deseables éticamente: la honestidad y la humildad, ambos conducen al aprendizaje. Estas características son coincidentes con un modo de ser y estar en el mundo que podemos vincular fuertemente con un *ethos* creativo en educación (Sátiro, 2012).

Con la finalidad de estimar posibles áreas de vacancia, hicimos una revisión de literatura con una estructuración de tema que permite contextualizar el estado del arte sobre el problema de esta investigación. En el proceso de revisión encontramos algunos estudios relevantes para colectar y

conocer enfoques, conceptualizaciones, líneas de investigación y resultados desarrollados por otros investigadores en esta área temática.

Tres ejes organizan las investigaciones seleccionadas; todas ellas revisan las concepciones de sujetos que las subyacen. Un eje agrupa las que se ocupan del análisis didáctico de la pregunta, otro las que se basan en la reflexión sobre la práctica y sus paradigmas, y el último las que se centran en el aprendizaje del pensar crítico.

Dentro del primer eje, la investigación de Benoit nos interesa por el modo en que aborda la pregunta desde la didáctica, vinculándola con la reflexividad en el aula. Sus resultados muestran que las preguntas docentes potencian las habilidades de argumentar y de explicar en los profesores en formación, sostiene que estas habilidades son esenciales para las prácticas docentes y señala que potencian «una actitud crítica que fomenta el autoaprendizaje del alumnado» (Benoit, 2020). Además, indica que desde un análisis pedagógico se puede asociar a la pregunta con la reflexión en el aula y con la adquisición de nuevos saberes persistentes en el tiempo, potenciando actitudes críticas y fomentando el autoaprendizaje.

Del segundo eje tomamos los aportes de Rivera-Mueller, quien sostiene que el ejercicio reflexivo docente de conectar preguntas y objetivos pedagógicos es una forma concreta de comprender mejor y (quizás) desentrañar sus creencias pedagógicas (Rivera-Mueller, 2020). Mientras que Girón San Martín realiza una guía de preguntas reflexivas y evalúa en una encuesta a docentes su posible impacto en la reflexividad; a través de una metodología de diseño cuantitativo interpreta sus resultados afirmando que para desarrollar el pensamiento crítico los maestros «deben trabajar necesariamente las preguntas de conocimiento, comprensión y aplicación» (Girón San Martín, 2020). Aunque estas, de hecho, se vinculan con el pensamiento más memorístico y menos reflexivo, las otras categorías educacionales de Bloom (análisis, síntesis y evaluación) están más cercanas al desarrollo de la criticidad. Díaz y Monroy sustentan la idea de que «existe una gran variedad de tipos de preguntas», y afirman que la discusión no se centra en si se trata de buenas o malas preguntas, sino en si las preguntas «están orientadas a la indagación y a la reflexión, si son de alto nivel cognitivo; si promueven el desarrollo de habilidades y capacidades [...]» (Díaz y Monroy, 2017, p. 17). Y agregan que examinar las preguntas que los docentes realizan a los estudiantes y las respuestas que esperan, junto con las respuestas que realmente obtienen, evidencia la existencia de una escisión entre el discurso docente y sus prácticas cotidianas (Díaz y Monroy, 2017).

Del tercer eje resulta significante la investigación de García y Furman (2014) que pretende, entre otros objetivos, caracterizar las formas de preguntar. En ella las autoras analizan la cantidad y calidad

de las preguntas que formulan los estudiantes luego de una secuencia de trabajo con preguntas investigables, y encuentran que estas pasan de ser preguntas sobre datos a ser preguntas de investigación.

Complementariamente, consideramos los hallazgos de la investigación *Encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica del maestro en primera infancia, respecto de la planificación de las prácticas docentes*(Cabrera y Curbelo, 2020) porque nos interesa recuperar la idea de que la concepción de infancias que poseen los docentes subyace a sus preguntas y es determinante para el diseño de sus prácticas. Además, enfatizamos la importancia de entender la reflexión sobre la práctica como un espacio metacognitivo y de aprendizaje docente, conclusión a la que arriba dicho trabajo.

Asimismo, nos gustaría tratar algunos aspectos que no encontramos en las investigaciones referidas precedentemente. Un área de vacancia es la interpelación a la propia pregunta docente para lograr categorizarla en relación con el pensamiento crítico, a las concepciones de sujetos y a los paradigmas en los que se circunscriben efectivamente. Se trata de mapear pedagógicamente la pregunta pedagógica, atender a su propia razón de ser en términos educativos. Para conocer las maneras de preguntar y su vinculación con el desarrollo del pensar crítico y de los paradigmas que lo promueven, entendemos que falta preguntar (e intentar responder) cuáles son los sentidos del preguntar en el aula; desde ese lugar parte la presente investigación.

4. Enfoque conceptual

4.1 Encuadre conceptual: ¿pedagogía, educación o filosofía?

Al leer este trabajo pueden surgir dudas sobre si se encuadra en un trabajo pedagógico, o si refiere a la educación entendida como práctica de enseñanzas y de aprendizajes, o si se trata de un trabajo filosófico sobre la enseñanza en general, o incluso si podría ser un trabajo de filosofía de la educación. Como todos los aspectos vinculados al ámbito educativo, esta indagación alude a una temática compleja y cualquier encuadre que lo simplifique implicaría limitar las preguntas que nos hacemos, así como los hallazgos a los que arribemos.

¿Es necesario hacer una separación disciplinar para definir el alcance de esta investigación? ¿O podría ser posible construir teoría en un universo que recorre esos pliegues difusos entre disciplinas? ¿Podríamos recorrer intersticios educativos de manera filosófica para construir teoría pedagógica?

Lesteime (2019) desarrolla el concepto de «pedagogía ampliada» que involucra este tipo de postura sobre los saberes y prácticas docentes, refiere a una pedagogía montada en lo epistémico, en lo educativo y en lo filosófico de la formación docente; en el prólogo de ese libro Esther Díaz señala: «La filosofía nunca se pretendió científica y, sin embargo, ha formado y forma opinión sobre la vida y el mundo y, muchas veces, lo transforma. ¡Qué decir entonces de la pedagogía y la didáctica, que por antigüedad y práctica sostenida han formado y forman incluso a los científicos!» (pp. 20-21).

Pensar en un análisis compartimentado de la formación docente responde a un modelo y a una concepción epistemológica que busca convalidar nuestras prácticas profesionales a partir de presupuestos que vienen del campo de lo científico. Se establecen así las condiciones de posibilidad entre los sujetos de la educación, entre sus relaciones y saberes, y se fundamentan los criterios de validez para la construcción sólida de estos últimos (Lesteime, 2019). Se instala así una fundamentación positivista que, en cierta forma, permanece gobernando nuestra manera de ver la educación y la institución educativa, compartimentada, por áreas, segmentada. Sostener y mantener estas ideas y modos de razonamiento conduce a la conclusión de que este es el encuadre necesario para el proyecto científico racionalista y economicista. Este trabajo cuestiona fuertemente este encuadre a través de las preguntas que realizamos.

Avanzar en una visión crítica y problematizadora de la educación, y en especial de la formación de los docentes, requiere de un cuestionamiento que por momentos tendrá nutrientes y perfiles filosóficos, y en otros momentos se centrará más en lo pedagógico y en lo educativo. Es por ello,

además, que nuestro marco conceptual se va construyendo a partir del diálogo con diferentes autores y temáticas desde la multiplicidad, complejidad y diversidad de abordajes.

«¿Por qué la *educación moral* no puede separarse de la *educación filosófica*?» se pregunta Lipman (1992). El autor responde diciendo que la filosofía proporciona habilidades de pensamiento que abarcan los aspectos lógicos del aprendizaje. Además, agrega que supone una persistente búsqueda de alternativas tanto en el campo teórico como en el práctico, y que esto conduce, en general, a una mayor amplitud de criterios. Asimismo, señala que la filosofía plantea el reconocimiento de la complejidad y la multidimensionalidad de la existencia humana, y enfatiza el hecho de que pocas veces uno puede definir con claridad un campo de estudio. Por último, asegura que el abordaje filosófico introduce además algunos criterios de alto valor como la imparcialidad, la globalidad y la coherencia en el análisis de las situaciones. Partiendo de esta fundamentación, no habría conflicto entre realizar un planteo educativo con enfoque pedagógico y realizarlo con enfoque filosófico; el terreno es el mismo, las perspectivas se enlazan. No es necesario separarlas y hasta podría considerarse que separarlas fragmenta la esencia misma de esta indagación.

Un análisis de los procesos de formación de los docentes que pretende pensarse desde lo de(s)colonial, lo contrahegemónico y lo crítico a partir de las preguntas no debería encasillarse en un área específica, ya que estos movimientos del pensar lo educativo van de algún modo montados unos sobre otros, sin una demarcación exigida o exacta.

Estos momentos complejos de hoy provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales, sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial— (Walsh, 2017).

Si la pregunta pedagógica se comprende como un elemento que estimula y fortalece los procesos de aprendizaje hacia el pensamiento crítico, y si consideramos que la pregunta es resultado de la curiosidad que acompaña a los humanos en su desarrollo vital, podríamos decir que vivir curiosamente es preguntar constantemente, y esta es la vinculación más fuerte que podemos encontrar entre el preguntar y lo educativo. La pregunta que surge del querer saber es filosófica, ama la sabiduría, y el deseo de saber es base en cualquier proceso educativo, por ello contamos con aprender a preguntar para provocar las ganas de saber, la curiosidad que mueve a investigar, el amor por la sabiduría.

Nuestra postura busca la no parcelación de saberes y de zonas de conocimiento, busca evitar la compartimentación disciplinar, busca hacernos más conscientes de la necesidad de considerar las realidades y los problemas plurales, diversos, pluridisciplinarios, multidimensionales, globales, para

poder pensar los conjuntos complejos, las interacciones y retroalimentaciones entre partes y todo, la esencia de los problemas esenciales (Morin, 1999). Una formación docente emancipatoria pretende visibilizar y defenderse de las marginalidades y las invisibilizaciones, porque además esta fragmentación de los saberes se refleja claramente en nuestra concepción del sujeto de la educación y en las preguntas que les/nos haremos.

La subjetivación que evita la fragmentación es un movimiento que integra, restituye valor y da sentido, transformando las experiencias educativas (y las experiencias todas) de los sujetos, poniendo de manifiesto la imposibilidad de construirnos sin los otros, sin la alteridad. Nuestro nodo en este trabajo es el diálogo con la alteridad, entre las comunidades que indagan, el diálogo transdisciplinar que deconstruye y provoca nuevas maneras de ver y sentir, de vivir y ser desde lo educativo.

De lo anterior surge nuestra imposibilidad para establecer líneas y límites entre lo educativo, lo pedagógico y lo filosófico; nos moveremos en una frontera de convivencia que, como toda frontera, es inter, es trans, es entre, es territorio en común en el que el ser humano singular está abierto al mundo y se sostiene en sus vínculos con otros. Y a ese ser que es histórico y situado no podemos pensarlo desde una única disciplina, así como tampoco podemos enseñarle desde la parcela; por ello, pensar la formación docente no puede ser una cuestión delimitada por un enfoque disciplinar único:

«La educación y la formación deben estar receptivas a los cambios; acompañarlos, sensibilizando, conociendo, promoviendo lo nuevo, generando actitudes críticas en los docentes hacia las formas de subjetivación que la escuela ofrece actualmente, otras que deberá incluir y las que la sociedad plantea» (Souto, 2017, p. 219).

Esta mirada multi, inter y transdisciplinar se hace necesaria, aunque nuestras formaciones y biografías nos inciten a reconocernos como seres parcelados.

4.2 Pregunta, pensamiento crítico, dimensión ética y creatividad

«¿Cuáles son exactamente esas habilidades y disposiciones que caracterizan al pensamiento crítico? ¿Cuáles son algunas formas efectivas de enseñar a pensar críticamente? ¿Y cómo se puede evaluar el pensamiento crítico?» (Facione, 1990, p. 5). Intentemos precisar estos conceptos. En *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* —un informe a partir de un Panel Delphi[4]— se produce una

4 El método Delphi es una técnica de recogida de datos e información que posibilita obtener la opinión de un grupo de expertos a través de consultas reiteradas, es una metodología cualitativa interesante para construir información hacia la toma de decisiones y cuando se necesitan recoger opiniones consensuadas y representativas sobre un tema que interesa demarcar o densificar conceptualmente (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).

declaración de consenso, los 46 expertos consultados «sobre el pensamiento y el pensador crítico ideal» dicen:

> Entendemos el pensamiento crítico como un juicio autorregulado y con propósitos basados en la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia; así como la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, criteriológico o contextual de las consideraciones en las que se basa ese juicio. El pensamiento crítico es esencial como herramienta de investigación. Como tal, es una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica. Aunque no es sinónimo de buen pensar, es un fenómeno humano omnipresente y autocorrectivo (Facione, 1990, p. 6).

Se agrega una descripción del pensador crítico ideal:

> […] Es habitualmente curioso, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, imparcial en la evaluación, honesto al enfrentarse a los prejuicios personales, prudente al hacer juicios, dispuesto a reconsiderar, claro en los problemas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema y las circunstancias de la investigación lo permitan. Por lo tanto, educar a buenos pensadores críticos significa trabajar *en pos de* este ideal. Combina el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico con el fomento de aquellas disposiciones que producen de manera consistente conocimientos útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática (p. 6).

El desarrollo del pensamiento crítico y su fomento a través de la educación tienen un doble cometido: el desarrollo personal y social de las personas; inciden en su calidad de vida y en la calidad de las democracias que promueven. El concepto de *pensamiento crítico* es una de las categorías principales de nuestro problema, profundizar en su descripción y considerar sus implicancias para la vida de las personas y para las democracias permitirá reflexionar sobre cómo la dimensión crítica del pensar se vincula con el carácter ético-político de nuestro planteo, y, en consecuencia, nos permite atrapar los vínculos entre las dimensiones ética y crítica, haciendo presente un análisis multidimensional.

Para Lipman (1998) el pensamiento crítico es un modo de pensar basado en criterios reconocibles y explicitables, y se expresa a través de juicios. Los juicios son el producto del pensamiento crítico. Sostiene que las personas piensan críticamente cuando logran distinguir y separar la información más

relevante de la menos relevante, y cuando son capaces de explicitar sus criterios a través de opiniones fundamentadas, rechazando aquellas que no lo son. Pensar críticamente es una protección contra la enajenación. Lipman afirma que el pensamiento crítico es autocorrectivo y permite desarrollar la sensibilidad al contexto, habilita a pensar mejor, expresar mejores juicios y, por ello, a vivir mejor. Si a la vez consideramos que la pregunta habilita el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998), resulta pertinente reflexionar en torno a cómo preguntamos, por qué y para qué lo hacemos como docentes formadores de maestros, cuando nos planteamos como cometido promover el desarrollo de la criticidad como forma de reflexividad.

La investigación de Facione (1990) se propone poder listar una serie de habilidades que definan el pensar críticamente, aunque el autor señala claramente que esta forma de pensar no es un proceso de tipo operativo y mecánico, sino que necesita de una determinada disposición, vinculándolo así con lo actitudinal. Además, sostiene que el pensamiento crítico excede lo que sería un modelo cognitivo, y por ello existen modos de estar en el mundo deseables si se elige vivir de manera crítica, «un buen pensar crítico no es la ejecución memorística, mecánica, irreflexiva, desconectada de diversos procesos cognitivos, sino que se trata de atender bien a sus muchas partes» (Facione, 1990, p. 11), razón por la que los expertos consultados por el autor realizan dos recomendaciones que recuperan el concepto de triple dimensionalidad del pensamiento de alto orden. Sostienen que las habilidades del pensador crítico deberían apuntar a integrarse con la confianza, la inclinación y el buen juicio, y que esas formas y habilidades del pensar no solo deberían usarse en sus estudios y profesiones, sino especialmente en su vida cotidiana. Afirman que las personas que pueden utilizar profesionalmente el pensamiento crítico, pero fallan al usarlo apropiadamente en su vida cotidiana no deberían ser vistas como buenos pensadores críticos. A la hora de pensar en incluir el desarrollo del pensar crítico en la educación formal, consideran que este debe ser evaluado de manera holística o integral, evitando estrategias de evaluación educativa que distorsionen la conceptualización compleja y multidimensional del pensar crítico.

Moreno (2021), en un nuevo informe Delphi, se propone articular *el pensamiento crítico* y *la creatividad*, ya que los considera dos aprendizajes claves para la sociedad del conocimiento. En el prólogo de este informe, Neus Sanmartí Puig sostiene que se estudia qué se entiende por educar en el pensamiento crítico y en el creativo, la relación entre ambos y cómo promoverlos (p. 5), y que además se visibiliza cómo la escolarización puede ayudar a desarrollarlos. El informe también surge del cuestionamiento sobre si enseñar a pensar críticamente es una competencia transversal (transdisciplinaria) o si debiera considerarse como un contenido curricular o programático. Abordando

un tercer campo de discusión que se toca directamente con nuestra investigación, el trabajo hace foco en qué formación docente se necesita para promover el desarrollo del pensar crítico señalando que:

> Será difícil hacerlo si el educador no es crítico y creativo y si no valora este aprendizaje, pero también hay que integrar en el ejercicio de la profesión estrategias que no siempre se han aprendido. Pensamos, por ejemplo, si somos capaces de promover un diálogo reflexivo en el marco de un grupo de aprendices que son diversos en sus actitudes, aptitudes, intereses, entornos sociales, etcétera, y de estimular la investigación de evidencias (más allá de ir a internet y copiar informaciones) y el análisis de su posible validez, aunque sea provisional (Moreno, 2021, p. 6).

Para Lipman (1998) el pensamiento de alto orden es multidimensional y las dimensiones del pensar son la crítica, la creativa y la ética. Como es un fenómeno complejo el que pretendemos comprender, al analizarlo se pueden identificar conceptualmente estas tres dimensiones, que son unidades de análisis del pensamiento y portan una unicidad compleja; el pensamiento es transactivo y dispone en simultáneo de sus dimensionalidades. Trabajar pedagógicamente en una de sus dimensiones es trabajarlas todas sincrónicamente, en la medida en que el fruto del pensar es nuestro pensamiento, y este siempre es tridimensional.

Esta tesis aborda la dimensión crítica en un afán de comprensión y en una búsqueda de profundidad de análisis, nunca en un modo reduccionista o restringido.

4.3 El concepto de *infancias* en la formación de maestros

Uno de los ejes conceptuales de este trabajo se vincula con la idea de *minorización de los sujetos de la educación*, aludiendo a la concepción de que todo aprendiente es menor (es menos) que su enseñante. En consecuencia, se considera, axiomáticamente, que el aprendiente alcanzará el nivel del enseñante al terminar un proceso educativo basado en la transmisión de saberes y contenidos.

La formación de los maestros está atravesada por una noción de *infancias* que también ha sido permeada por ese concepto de *minoridad*; formamos a los maestros para educar a unos niños que han sido pensados —de acuerdo con un patrón conceptual hegemónico— como seres inacabados que alcanzarán su completitud al crecer y luego de haber sido educados por los adultos.

En el mundo dividido de las inteligencias que plantea Rancière, el más inteligente y capacitado enseña el mundo al menos inteligente. Esta concepción de *enseñanza* y de la *formación docente* genera un «progreso del embrutecimiento». El estudiante ocupa el rol del infante, es el explicado en esta lógica del orden explicador y empleará su inteligencia en atender la explicación y en procesar el duelo de

comprender que no comprende si no se le explica. Más adelante, él mismo podrá convertirse en un explicador y —como posee el equipamiento necesario— lo perfeccionará.

Dice Rancière (2003) irónicamente: «Todo perfeccionamiento en la manera de hacer comprender, esa gran preocupación de metodistas y progresistas es un progreso en el embrutecimiento» (p. 23). Explicar mejor se constituye como el supuesto progreso de la explicación, y en ese sentido es un «mejoramiento del embrutecimiento» (Colella, 2020). Este es un mecanismo explicador que organiza la transmisión de determinados contenidos generando una complejidad que opera a través de las representaciones, creencias e ideas que tienen los individuos, clasificándolos y ordenándolos en ignorantes y no ignorantes, capaces e incapaces.

> Es una lógica que trasciende la educación porque es un orden que establece un tipo de relación entre individuos […]. En este sentido, Rancière usa el concepto de sociedad pedagogizada, refiriéndose a que no está regida por un poder tiránico que domina a las mayorías en contra de su propia voluntad, sino que está sometida por el aporte anónimo de cada sujeto, que fue constituido a partir de la lógica desigualitaria de la explicación, porque ella multiplica la creencia en la desigualdad. Pero la multiplica de forma inconsciente como una huella subjetiva que imprime en cada individuo el resultado de todo esto, que para Rancière es el círculo de la desigualdad. Todo individuo que se cree superior va a encontrar otro que lo considere menos y toda mente inferior va a encontrar una aún más inferior para menospreciar (Colella, 2020).

La creencia en la desigualdad de las inteligencias es la que reproduce la desigualdad; en palabras de Rancière (2003): «Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos» (p. 21). Es el *explicador* quien necesita de la existencia del *incapaz* como inteligencia inferior para justificar su existencia. Tal como lo explica Rancière, nuestra idea de los niños, sus capacidades y modos de aprender atraviesan la sociedad pedagogizándola.

También la formación docente es una carrera graduada que presenta los contenidos de manera evolutiva y lineal explicándolos; responde y construye esta lógica que indica que así se aprende: necesitamos explicar para existir, y explicaremos desde ese lugar de desigualdad intelectual. Si bien los niños nos muestran a cada segundo que comprenden más allá de nuestras explicaciones y que son diferentes de nuestras concepciones sobre ellos, sostendremos el método que reza que se aprende yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, y gradualmente.

Pensamos a los estudiantes magisteriales tan monocrónica y monolíticamente como a los escolares, y de este modo los constituimos y conformamos, considerándolos inferiores, minorizándolos. Les ofrecemos realizar sus «carreras» a lo largo de un tiempo óptimo previamente estipulado, aunque la misma lógica indica que lo harán de acuerdo con sus capacidades y compromisos; esperamos que puedan «darlo todo». Ese compromiso los mantendrá adheridos al progreso y podrán terminar a tiempo o tendrán rezagos. Irán adquiriendo contenidos explicados de modo parcializado y asignaturista. Se les formará como docentes en el convencimiento de que luego serán capaces de explicar mejor, perfeccionando y perpetuando el sentido embrutecedor del orden explicador. Lo descripto es una de las manifestaciones más evidentes de la incoherencia entre pensamiento y acción, ya que también resulta evidente que no queremos perpetuar ese orden que sostenemos en el hacer cotidiano.

Si ser críticos es ser pregunta debiéramos preguntarnos qué parte tenemos en esta máquina de educar embrutecedora perteneciente a la lógica de la explicación, y cómo podríamos detenerla, qué preguntas nos ayudarían a des-sedimentarla y desembrutecerla.

A medida que la sociedad comienza a proteger y querer a los niños, aparece la escolarización, y la pedagogía comienza a constituirse como producción discursiva con el objetivo de regular y explicar los saberes dentro de las instituciones escolares, conectando la escuela con la infancia y con el modelo social deseado. De este modo la propia pedagogía construye y configura teóricamente el concepto de *infancia*. La escuela medieval no distinguía entre las edades de los estudiantes ni otorgaba a la niñez ninguna condición específica, integraba a niños y adultos, sin que existieran categorizaciones por edad o por «grado de dificultad», mientras que la escuela moderna delimita con claridad la infancia y la ubica evitando la integración de niños y adultos, estableciendo niveles incluso dentro de la infancia. De estas categorizaciones se encarga la pedagogía. La institución escolar aparece así como «el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez. Encerrarla topológicamente, corpóreamente, pero encerrarla también en las categorías que la pedagogía ha elaborado para resignificarla» (Baquero y Narodowski, 1994).

La infancia es el campo de saber que la pedagogía construye y que le otorga sentido a la disciplina educativa. Del mismo modo, el concepto de *infancia* construido a nivel teórico es el que construye la pedagogía. Esta dialéctica retroalimenta conceptualmente a ambas, como si se tratara de dos puertas, de entrada y salida, hacia un mismo laberinto, y crea, desde este doble acceso, los modos de existencia que la escuela otorga a las infancias: silencio, desconocimiento y marginalidad.

Para continuar enriqueciendo el concepto de *infancias* y las categorías de análisis de esta investigación, podemos complementar conceptualmente desde la cuestión del derecho a la participación

y la escucha. La Convención Internacional por los Derechos del Niño (1989) garantiza el derecho de niños de expresar su opinión libremente y tener la oportunidad de ser escuchado (Unicef, 2006). En la medida en que la educación parece ser el principal asunto que afecta constitutivamente a la niñez, tenemos algo que solucionar en cuanto a la participación y la consideración de las opiniones de niños en relación con ella. La escucha que damos a los otros se constituye como un reconocimiento de su voz, de lo que ese otro piensa y de lo que tiene para decir, es además una afirmación de su valía y de sus ideas, por eso habla también sobre nosotros mismos. Implica un reconocimiento de la otredad que es de por sí un posicionamiento en relación con el valor que, a priori, se otorga a la opinión del otro; escuchamos con desgano o desatendemos las opiniones e ideas de quienes no dirán algo valioso.

Cuando no damos ese reconocimiento a las voces de niños, y no escuchamos lo que tienen para decir en el ámbito de lo escolar, manifestamos nuestra concepción sobre lo que las infancias son capaces de hacer. Nuestro accionar muestra de manera bastante transparente qué lugar les otorgamos, y desnuda nuestra creencia de que niños revisten la condición de «menores». Esa propia creencia los marginaliza.

4.4 Ser maestro crítico es ser pregunta

Algunas características de la formación normalista y magisterial se constituyen como si fueran marcas emocionales del magisterio, y articulan con el precepto cuasi religioso e indemostrable de que «ser maestro es sentirse maestro». Abramowski (2020, 2022) propone pensar ese sentimiento de pertenencia que el maestro tiene al ser validado mediante el compromiso, el entusiasmo y, por supuesto, la vocación que el discurso institucional le pide. Petitorio que existe de modo absolutamente naturalizado y sedimentado. El maestro debe «darlo todo»,[5] la actividad magisterial es una actividad considerada especial, se cree que el rol del docente no puede ser ejercido por cualquier persona porque exige compromiso activo y vocación amorosa. El maestro tiene que ser alguien dispuesto a trabajar fuera de hora y a no calcular cuántas horas extras dedica a su trabajo ni a su planificación, además, todas sus tareas deben ser realizadas desde el amor por los niños y su profesión; este es el mandato que el proyecto normalista hegemónico da al magisterio y del que no puede desapegarse un buen maestro al transitar el ejercicio de la docencia (Abramowski, 2022).

Los formadores de maestros no somos ajenos en cuanto a estas exigencias, no solamente recibimos el mismo mandato, también asumimos y normalizamos «lo que se espera» de un estudiante

5 En el libro coordinado por Luciana Anapios y Claudia Hammerschmidt *Política, afectos e identidades en América Latina*, Ana Abramowski (2022) escribe el capítulo «Darlo todo» donde plantea la entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI, de ahí tomamos esta frase que entrecomillamos.

de magisterio y de un maestro con relación a sus características emocionales, afectivas y vocacionales, y a qué debe y qué no debe hacer un «buen maestro».

La máquina de educar necesita que los maestros, como si se tratara de engranajes perfectos, (Pineau, 2001) lleven adelante este proyecto de la modernidad llamado *escuela*; así este primer espacio político público habitado por las infancias asume el encargo de educar a los individuos que sostendrán el ágora civilizada y ordenada, por eso, realiza el requerimiento de formación de maestros. La formación docente canaliza el pedido y estructura una formación acorde a las necesidades de las polis modernas. Parafraseando a Pineau en su sugestivo título,[6] la formación docente también dice «yo me ocupo» y forma maestros con un alto grado de compromiso emocional con la tarea. La máquina necesita que los colectivos de maestros asuman la responsabilidad de la educación de las nuevas generaciones, y que carguen emocionalmente con ella. A la vez que los convence de que esta educación será imposible sin su vocación y entusiasmo. Estos preceptos casi eclesiásticos generan altísima exigencia emocional para todos y promueven procesos formativos que aceptamos sin cuestionar, nos educan emocionalmente. La exigencia emocional al maestro es, además, extremadamente peligrosa porque colabora con la construcción de escenarios que no promueven la formación académica, ni la investigación ni la profesionalización, sino la búsqueda y el logro de determinadas actitudes emocionales que se presentan como suficientes en sí mismas para constituir el ser maestro, dejando claro que su «cultivo» hace que un buen maestro llegue a ser excelente.

¿Cómo desmontar y des-sedimentar un discurso que se enuncia inscripto en las pedagogías críticas, poscríticas y de(s)colonizadoras, pero que al momento de territorializar las prácticas logra que cada maestro se autoexija «darlo todo» desde un amor incondicional a la escuela y a los niños?

En el marco del objeto de estudio de esta tesis nos preguntamos: ¿podríamos pensar que el ejercicio reflexivo de la pregunta pedagógica puede constituirse como una básica e incipiente estrategia contrahegemónica? ¿Puede ser, además, una herramienta que permita disminuir la brecha entre discurso, pensamiento y acción? ¿Podría tratarse de un modo de colocar consistentemente las infancias en el centro de nuestros actos educativos?

La idea del maestro vocacional que ama por partes iguales a la escuela y a los niños se cultiva y se abona convenientemente con algunas propuestas pedagógicas que emergen con apariencia novedosa. No obstante, es posible develar rápidamente que se trata de propuestas centradas en viejos disciplinamientos, y que colocan la problemática educativa en manos de los sujetos educativos,

6 En referencia al texto de Pablo Pineau de 2001 titulado *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo»*.

olvidando que las instituciones ya no cobijan, y que casi por acto de magia los individuos deben suplantar a la institución. De modo que se desplaza hacia lo individual algo que debería ser colectivo, sin atender a las condiciones de producción de este fenómeno ni a los recursos materiales y simbólicos con los que cuenta.

Durante mucho tiempo, el trabajo sobre los otros fue concebido, tanto por quienes lo llevaban a cabo como por quienes lo observaban, interpretaban y lo dirigían, como un proceso institucional; procedía de lo que llamaremos un «programa institucional». El programa institucional no designa un tipo de organización ni un tipo de cultura, sino un modo de socialización o, para ser más precisos, un tipo de relación con el otro, que el maestro, el sacerdote o el médico podían poner en práctica con sus alumnos, sus fieles o sus pacientes. Ese programa institucional forma parte de una concepción general de la socialización y presenta características lo suficientemente estables como para que pueda construirse el tipo ideal más allá de las condiciones y de las historias específicas de la escuela o del hospital. En síntesis: 1) este programa considera que el trabajo sobre el otro es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares; 2) afirma que el trabajo de socialización es una vocación, porque se encuentra directamente fundado sobre valores; 3) este programa cree que la socialización está orientada a inculcar normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelven autónomo y «libre» (Dubet, 2006, p. 22).

En sentido contrario, la llamada «educación emocional», en general, promueve continuar pensándonos desde lo individual, cada persona con sus emociones y su forma de sentir, analizándose aisladamente con el objetivo de autorregularse. Para demarcar el concepto veamos esta definición:

> La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales. Concebimos la *educación emocional* como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra Alzina, 2005).

Esta idea de educar para la buena vida y para un mundo de bienestar, si bien ofrece una primera impresión de un universo bello y deseable, denota algunas grandes ausencias en lo conceptual, como, por ejemplo, las condiciones estructurales de vida, las desigualdades, la injustica, lo colectivo, el cambio social, la política, lo político. Podría decirse que los grandes ausentes en estas propuestas educativas son las condiciones de producción de las emociones en la vida de las personas. El supuesto en el que la *educación emocional* se basa es que hay una forma correcta de vivir, una forma adaptada, y que esta implica enfrentar los problemas con calma, de buena manera, sin resistencias ni respuestas

contrahegemónicas, por lo tanto, lo que propone educar la *educación emocional* es el modo de responder que se considera inadecuado, falto de adaptación, inapropiado, de protesta, colectivo, socializado. Sostiene que la resiliencia es la buena adaptación, y que desde la flexibilidad se deben ver los problemas como oportunidades. La *educación emocional* se centra fuertemente en el yo, embebido de un modo neoliberal de comprender el mundo y los vínculos entre las personas; ese es su *ethos*.[7]

La llamada *educación emocional* no parece tener en cuenta las condiciones de producción de las emociones; como señalamos antes, nos propone «trabajarlas» en el convencimiento de que ese «trabajo» y el deseo de conseguir el bienestar y la felicidad son suficientes para alcanzarlas, y que si no se alcanzan es porque no se han trabajado conveniente, convincente o suficientemente. Depositan, entonces, en el individuo la responsabilidad de modificar individualmente su contexto sociopolítico, histórico y económico. A su vez, se presenta como proyecto educativo, en algunos casos incluso sostenido en la falsa afirmación de que la escuela le ha dado la espalda a las emociones. Pero ¿es posible educar sin emocionar? ¿Es posible que los actos humanos se desapeguen de lo emocional? Desde un posicionamiento en un paradigma de complejidad, tal cosa no parece ser posible. Sin embargo, resulta evidente que la propuesta de *la educación emocional* aísla, no propone estar junto a otros pensándonos en un diálogo crítico y colaborativo que permita comprender lo que nos pasa y encontrar modos colectivos de estar y ser en el mundo, de entender el origen y las causas de producción de lo que somos y sentimos.

Presentar esta concepción de posibilidad de «trabajo con las emociones» como un proyecto educativo es posiblemente un equívoco; como señala Ana Abramowski:

> Para comprender a qué se está denominando hoy «educación emocional» de poco sirven las inferencias del lenguaje coloquial. Es decir, «educación emocional» no es una referencia genérica que alude, simple y literalmente, a la educación de las emociones. «Educación emocional» es una perspectiva teórica, ideológica y política que propone una concepción particular del cruce entre emociones y educación. Se trata de una línea pedagógica (entre otras posibles) que tiene una vasta producción conceptual y bibliográfica, así como traducciones político-educativas y curriculares (Abramowski, 2020).

7 *Ethos* es el origen griego etimológico de la palabra *ética*/*ético* al que el diccionario etimológico (Corominas, 1987, p. 260) define como: «gr. *Ethikós*, "moral, relativo al carácter", derivado de *ethos*, "carácter, manera de ser"». En el lenguaje habitual se señala como la forma de vida o de comportamiento común de un grupo de individuos de una misma sociedad. De acuerdo con Aristóteles, podemos decir que es un conjunto de normas, conductas, hábitos y costumbres que regulan nuestro comportamiento. En ese sentido podemos pensar un *ethos* de lo escolar y de los comportamientos y hábitos esperados en este ámbito para los diferentes grupos de sujetos que participan del él.

Entonces, considerando que nuestro trabajo plantea analizar las posibles articulaciones entre la pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico, y teniendo en cuenta que pensar críticamente es —entre otras cosas— no aceptar un juicio sin antes preguntarnos sobre su validez y verdad, nos preguntamos de manera crítica sobre *educación emocional* y sobre la *emocionalización de los problemas*. Y también tenemos en cuenta las razones por las cuales estas propuestas gozan de algún éxito, ya que existen incluso políticas educativas que las proponen.

Las políticas educativas vinculadas a la *educación emocional* plantean que esta permite alcanzar el éxito, mejorar la productividad laboral, prevenir conductas negativas como las adicciones y la delincuencia, lograr que las personas puedan adaptarse fácilmente a un entorno incierto, y que logren un correcto manejo del estrés. Así, por ejemplo, se propone en el documento del BID de julio de 2020 en el que —en el marco de la pandemia mundial por COVID-19— se sostiene la idea de la gestión emocional como meta positiva hacia el bienestar general para mitigar los comportamientos riesgosos y con fuerte impacto en la escolaridad, los salarios, la productividad, el acceso y el progreso laboral (Arias et al., 2020).

Vincularemos estas ideas del trabajo con las emociones, la educación emocional y el compromiso, con las concepciones de vocación y amor que la escuela de la modernidad y la sociedad actual exigen a los maestros. Estas nociones se inscriben en una racionalidad neoliberal con claros intereses asociados a la aceptación de las condiciones de vida del capitalismo. Pertenecen a unas lógicas que desde lo económico impactan en todos los órdenes de la vida de las personas, constituyen una concepción individual del éxito y del fracaso sin tener en cuenta las condiciones materiales de existencia tanto en la salud, como en el trabajo, la economía o la educación. De este modo, se sostiene que las personas emprendedoras, creativas y talentosas son exitosas, y que el éxito depende de sus fortalezas, de sus condiciones personales de empoderamiento y de cuánto cada uno pueda hacer con sus propios recursos emocionales para cultivarlos y desarrollarlos.

Desde esta misma óptica, se espera que el maestro sea capaz de desarrollar habilidades socioemocionales a través de la formación inicial y en servicio para estar, a su vez, en condiciones de desarrollarlas en los estudiantes, ya que es «un profesional que trabaja sobre los otros». Se le considera un «hacedor» y «desarrollador» de habilidades; se le carga así con el destino emocional de aquellos que serán sus alumnos, por eso se le encomienda *darlo todo* desde su amor, su compromiso activo y, naturalmente, desde su esperada e incuestionable vocación.

La vocación ya no tiene buena prensa, habida cuenta de que evoca una suerte de adhesión ciega, una forma de compromiso total que choca de lleno contra los valores de reflexividad, de

profesionalismo y de dominio de sí que hoy se imponen por todas partes. Los profesionales del trabajo sobre los otros gustan muy poco del término *vocación*, que les recuerda a las hermanitas de la caridad y a los párrocos, a las enfermeras con la toca, a los educadores militantes, a los maestros de Jules Ferry, todas esas imágenes de personajes tan profundamente comprometidos en su rol que olvidaron en ellos su personalidad. Sin embargo, el programa institucional ha extendido el tema de la vocación más allá de los muros del templo (Dubet, 2006, p. 40).

Desde el punto de vista teórico, es necesario pensar las emociones y la afectividad del docente en clave sociohistórica. El encuentro con el otro que implica la tarea docente, el componente vincular y el compromiso, el acto de coincidir en un espacio-tiempo compartido resultan fundamentales; Abramowski señala —referenciando a Dubet— que la labor del docente combina tres rasgos: «El ejercicio de un oficio, el desempeño de un rol y la puesta en juego de la personalidad» (2022, p. 396). Destaca que el trabajo de enseñar se ha modificado a causa del declive institucional, y que esto coincide con la creciente emocionalización del ámbito de trabajo que se da junto a una precarización y flexibilización laboral, que no escapa a mayores exigencias y a una creciente cuota de responsabilización de los docentes con relación a los fracasos que debieran ser interpretados desde lo institucional.

Por otra parte, y volviendo a la concepción de escuela como espacio de convivencia y de encuentro, algún sentido —más allá de la disminución de los costos económicos— deberíamos otorgar al formato escolar que nos coloca junto a otros en un aula, esta coincidencia espacial-geográfica es una oportunidad contextual para el encuentro con los otros. El proceso individual que propone la escuela moderna nos separa teniéndonos juntos, y a la misma vez disloca o descoloca lo educativo, lo desnuda porque lo deja sin el proceso ético-político colectivo que *embriona*[8] el cambio; nos desaloja de nuestro rol transformativo a la vez que nos propone reparar este desencuentro —que ella misma produce— con la mentada *educación emocional*.

El guion romántico del rol docente y de la *educación emocional* aísla en tanto dice que ama; lo hace poniendo de manifiesto una clara violencia que produce el modelo educativo moderno, y para arreglarla pretende la educabilidad afectiva del docente, depositándole el compromiso de su omnipresente voluntad formativa y del necesario amor que es exigencia normalizada, y que se hace axioma evidente por su calidad de indiscutible. Además de su exigida omnipresencia, ya que no puede no estar porque se rompería el corazón mismo del oficio de enseñar, Ana Abramowski (2022) señala:

8 *Embrionar* no existe en español, sin embargo, nos parece que esta palabra tomada del portugués y del gallego a la vez es un mejor significante, más ligado al sentido que se le da en estos idiomas: *fazer germinar*; en portugués, hacer que algo germine; en gallego, embrionario.

> […] Considerando los rasgos afectivos docentes mencionados, podríamos caracterizar a la tradición afectiva fundante del magisterio como romántico-amorosa. Afirmamos esto teniendo en cuenta que la entrega incondicional, el amor como sostén identitario, el dejar a un lado los cálculos materiales y la narrativa sentimental se constituyeron como elementos propios de la trama del amor romántico moderno (p. 389).

Toda educación es emocional, así como toda educación es sexual y toda educación construye ciudadanía; es tan evidente que resulta extraño explicitarlo, y este también es un modo de comprender el fenómeno educativo desde sus diferentes articulaciones, sin simplificarlo. Las emociones siempre están presentes en cada acto educativo, así como las propuestas de *educación emocional* no difieren de lo que ha sido históricamente la educación. Proponen «trabajar las emociones» desde el acompañamiento para el desarrollo de habilidades socioemocionales basadas en el autoconocimiento y hacia la autorregulación y la autogestión emocional. La idea de la *educación emocional* es conducirnos hacia cierto modo de estar y de actuar en el mundo, se trata de una educación que rechaza las emociones negativas y ensalza las positivas basadas en la resiliencia y en la empatía. Es una educación que no está dispuesta a permitir aquellas emociones que son catalogadas como «malas» o indeseables desde el punto de vista actitudinal, y que podrían implicar una resistencia al modelo generalizado e imperante. Es una propuesta educativa que no considera lo afectivo en relación con las características de la época, ni realiza aportes que sean francamente novedosos, sin embargo, desviste y despoja a la educación de su vinculación con las políticas educativas considerando a los aspectos emocionales separados de sus condiciones de producción, en una simplificación que va contra toda consideración complejizadora de la tarea educativa y del rol docente.

En tiempos en que la complejidad y la incertidumbre se nos han presentado como un aprendizaje tangible —durante la pandemia por COVID-19—, y teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es importante recuperar la vigencia del programa de Filosofía para Niños (Lipman et al., 1992), que considera al espacio educativo desde una ética del cuidado. Este programa propone un relacionamiento esmerado con las otras personas, en él la cuestión humana se teje a partir de la complejidad *epocal* que nos toca habitar, buscando junto a otros, investigando comunitariamente de modo que sea posible comprender mejor qué somos, qué es ser humano, qué vínculos necesitamos para aprender. Poder desarrollar esta compresión desde un claro afincamiento en nuestra condición de seres sociales, éticos, políticos, conscientes de que esto es lo constitutivo de nuestra especie humana, nos permite educar cuidando los aspectos emocionales, pero sin desvincularlos de todo lo que somos, y especialmente sin divorciar nuestras emociones de nuestras condiciones de existencia.

La interrogación que realizamos sobre nosotros mismos y sobre el mundo no puede prohibírsele constitutivamente a la escuela ni al docente. Es más, la propia condición de educadores nos obliga a indagar para (re)pensar la escuela y la pedagogía. En ese sentido, su conformación como preguntador lo transforma en modelo de inquietud, de curiosidad y hasta de modos de indagar. El educador es un preguntador en acción que enseña a preguntarse como forma de construir saberes compartida y colaborativamente; junto a otros.

Es preciso desmontar y comprender el discurso de la modernidad de tan alto impacto y de tan intensa fuerza declarativa para estar en condiciones de comenzar a de(s)colonizar, situar y cuestionar la enseñanza y nuestro rol, suspendiendo la afectación de la educación desde lo emocional con una perspectiva teórica que permita pensar lo afectivo desde sus condiciones de producción. Se construye una alternativa profesional al autoexplotarnos más y más, y al sentirnos solos con relación a nuestras responsabilidades individuales, y aislados hacia la consecución de logros. Una alternativa que evita procesar negativamente nuestros fracasos a la vez que se para críticamente ante la tramitación discursiva del imperativo de realizar el máximo esfuerzo personal «para llegar y mejorar» y obtener los resultados esperados, sin que podamos llevar adelante un análisis riguroso de nuestras condiciones de vida y subsistencia junto a otros tan sorprendidos y derrotados como nosotros mismos.

Cuestionar la programación institucional habilita y da paso a un cuidado emocional real desde nuestra profesionalización, «ser pregunta» para considerar nuestras condiciones de vida y de ejercicio docente, no dar nada por sentado ni «darlo todo» asumiendo la obligatoriedad de la vocación. Nuestro profesionalismo requiere preguntarnos sobre nuestras condiciones de vida y sobre las condiciones de existencia y de aprendizaje de nuestros estudiantes. Cuidarnos y «educar emocionalmente» es posible en contextos de producción colectiva del conocimiento y de circulación de saberes, es posible solo si el diálogo con nosotros mismos y entre nosotros es una conversación genuinamente reflexiva que nos permita preguntarnos sobre nuestro rol, sobre el por qué y el para qué del educar, porque, como decimos desde el título de este capítulo, ser maestro crítico es ser pregunta, y preguntarnos es ejercicio pedagógico de la reflexividad desde la apertura y la incertidumbre. Preguntar es cuestionar, es no aceptar y es no permitir el determinismo de ser solamente aquello que la escuela como máquina de educar espera de nosotros. Preguntar es nuestro ejercicio responsable hacia el desarrollo del pensamiento crítico propio y ajeno, preguntar es transitar la profesión junto a otros con los que estamos y nos sentimos en diálogo. Preguntar es un intento por evitar la reproducción de discursos, conocimientos y saberes que no nos permiten desarrollar una manera crítica de ser-estar en el mundo.

4.5 Ser pregunta desde la propuesta pedagógica de Filosofía para Niños

Decíamos unos párrafos más arriba que la propuesta pedagógica y epistemológica del programa de Filosofía para Niños creado por Mathew Lipman nos humaniza, nos contextualiza, nos sitúa en la medida en que desarrolla un modo de entender la educación alejado de la forma tradicional magistral y expositiva de enseñar, no reproduce el orden de autoridad ni de jerarquías y, además, coloca la pregunta en el lugar de la necesidad del docente de provocar la investigación y la curiosidad.

Lipman propone transformar el aula en una comunidad de indagación en la que a través del diálogo se estimule el pensamiento crítico, creativo y ético (Lipman et al., 1992; Lipman, 1998). Esta comunidad de indagación será el espacio vivo donde se indague, se descubra, se clarifique y se comparta el pensar, es el territorio del aprendizaje y de la circulación de saberes. Es el espacio de bajo riesgo en el que el diálogo ocurre, y que permite ser cada vez más conscientes de que nadie sale de un diálogo como entra, que el compromiso es el respeto en el interjuego de las ideas y el cuidado de las personas. Para el autor educar es preguntar, y preguntar es educar. El rol del docente es exactamente ese, el de un preguntador que inquieta, que aguijonea en la búsqueda de verdades que sabe inalcanzables porque no hay contenidos indiscutibles.

El docente pregunta, y al preguntar y preguntarse pone en juego su razonabilidad de humano que piensa y se piensa, así como también su reflexividad docente. Su rol de mediador en una comunidad de indagación es acompañar a otros que comparten el aula, la sala docente, la asamblea técnica docente, la reunión de profesores o de padres a pensar y pensarse desde un territorio de lo colectivo, orientado hacia maneras de pensar no falaces y hacia contenidos no dogmáticos, y en todos los casos pensando juntos.

El valor educativo de la filosofía, estrechamente vinculado a la vida política y social, es algo que está implícito ya en los presocráticos, y que se manifiesta con toda claridad con los sofistas y con Sócrates, quienes consolidan una manera específica de hacer la filosofía. Sócrates, autor, sale a la plaza pública, acude a las comidas de fraternidad e invita a la concurrencia, de manera especial a los jóvenes, a embarcarse en un diálogo filosófico. El punto de partida es siempre el mismo: una cuestión de importancia vital, directamente relacionada con los temas que ocupan la vida cotidiana de las personas, como pueden ser la justicia, el amor, la verdad…, en los que está en juego el sentido de la propia vida. Sobre estos problemas, los interlocutores saben algo cuando se inicia la discusión, pues solo podemos hablar de aquello de lo que tenemos algún conocimiento, pero también deben reconocer que no saben del todo, y este no saber es el que pone en marcha el proceso dialógico de búsqueda de la verdad. El reconocimiento de la ignorancia, el acercarse a la cuestión como un problema, es fundamental, tanto

que el propio Sócrates va a recurrir a la ironía, a la pregunta provocadora, para hacer ver a aquellos que consideran que ya saben que su ignorancia es grande y que deben abrir su mente para poder explorar de nuevo un tema que daban por resuelto. El maestro no posee el saber, por lo que no entiende que su trabajo sea transmitir conocimiento, sino acompañar en el camino de búsqueda desde la ignorancia compartida (García Moriyón, 2010).

Este docente preguntador del aula de Filosofía para Niños piensa su rol desde un lugar diferente; los contenidos, temáticas y recursos serán básicamente excusas para realizar su tarea de orientación. Orienta a pensar desde la alteridad, a percibir al otro desde una escucha activa y atenta, a reconocer su diversidad y sus divergencias; porque ese otro es nuestra única oportunidad de aprendizaje, simplemente porque lo que tenemos para decir ya lo sabemos. Es el otro el que personaliza la novedad, es el otro y su palabra los que deben ser aprehendidos; hay en ello una postura ético-política de reconocimiento.

Retomando algunas de las marcas fundantes en la propuesta pedagógica de Matthew Lipman, existe una que se constituye como punto de inflexión: la concepción de infancias que la sostiene. Los niños son considerados filósofos por naturaleza, piensan por sí mismos de manera autónoma e integran comunidades de diálogo que potencian y acompañan ese pensar. Para el autor, la educación debe ser un proceso libre que se produce dentro de una comunidad de investigación. En este proceso el educador o maestro es un guía o moderador que indaga junto a los niños, dialogando. El diálogo es comunicación, es recurso y método, funciona como herramienta para clarificar ideas, promover la tolerancia y la convivencia pacífica, y a la vez es promotor del desarrollo del pensamiento multidimensional. Los niños son capaces de investigar y comprender las preguntas, no son sujetos pasivos receptores del mundo adulto y de las explicaciones adultas, sino que pueden —junto con el adulto— indagar curiosamente y así construir parte de sus aprendizajes. La *pregunta* es una de las ventanas que permitirá vislumbrar la complejidad del posicionamiento de los educadores con relación a algunas categorías pedagógicas, como aprendizaje, educación, enseñanza, infancias, rol docente, *ethos* creativo, comunidad de indagación educativa. Por eso se la considera una apertura, un intersticio que permite entrever cuáles son las concepciones docentes en torno a esas categorías.

Concomitantemente, nos interesa indagar los posibles vínculos entre la realización de preguntas honestas y la promoción de la investigación crítica en el aula. Por qué, para qué y desde qué fundamentaciones preguntamos los formadores de docentes es un eje central de este trabajo. Nuestros estudiantes saben que la mayoría de las veces les preguntamos algo de lo que ya conocemos la respuesta. Si sabemos la respuesta, ¿para qué preguntamos?

Si ser maestro es ser pregunta, ¿de qué manera podemos ser preguntas inquietantes, auténticas invitaciones a indagar juntos? ¿Cómo hacer para transformar nuestra práctica para que desborde y derrame preguntas curiosas y honestas? (Carballido, 2010).

4.6 La pregunta pedagógica, el pensamiento y el pensador crítico

Si consideramos la *pregunta* como manifestación auténtica de la curiosidad que da paso a la indagación, ese acto básico de *preguntar* requiere ser estudiado y analizado de forma transversal, en todas sus vinculaciones con lo educativo. Por esta razón, la presente investigación pretende caracterizar la *pregunta* que ocurre en este ámbito, sus objetivos y sentidos dentro del aula de formación docente, indagando las características de las preguntas pedagógicas, entendiéndolas como aquellas acciones didácticas que son organizadas por el enseñante, que es quien toma la decisión de cómo, por qué, para qué, en qué momento y con qué sentido preguntar. Son pedagógicas aquellas preguntas que se desarrollan en el ámbito de un encuentro educativo y que tienen como finalidad educar, aunque pudieran estar, incluso, obturando el proceso de aprendizaje desde su formulación e intención —dicho esto de manera muy general—.

Las *preguntas* idealmente son una apertura al mundo reflexivo, permiten que enseñantes y aprendientes construyan saberes indagando, y dan batalla a aquello que pretende presentarse como respuesta o conclusión. En este trabajo la *pregunta pedagógica* alimenta nuestra curiosidad, la pregunta será atravesada por las preguntas que nos hagamos. Preguntarnos sobre la *pregunta* permite visualizar los encuentros y desencuentros entre nuestros discursos y nuestras acciones, nos habilita a observar cuándo la *pregunta* abre el universo de la indagación y privilegia la curiosidad, la búsqueda, y el ejercicio investigativo. Considerándola de este modo, entonces, la *pregunta* es una forma de pensamiento que habita la dimensión crítica y creativa del pensar, ya que preguntar es interpelar lo aceptado como válido, da paso a una actitud crítica, erosionando lo aceptado.

Para responder a su pregunta sobre qué es el pensamiento crítico, Fisher (2021) realiza un recorrido analítico por los escritos de varios especialistas en el tema, abarcando un período que va desde 1962 a 2011. El autor recupera las características que debería tener un pensador crítico y elabora una lista de marcas distintivas y estándares. En la figura número 1 que presentamos en el anexo resumimos y sistematizamos en una tabla esas características del pensador crítico que el autor presenta como *skills* y que el diccionario de Oxford define como «la capacidad de hacer bien una actividad o un trabajo, especialmente porque lo has practicado», y también como «destreza, perfección». El concepto

de *skills* se enriquece al considerarlo como «disposición para» realizar algo; en ese sentido, podemos pensar las características del pensador crítico como capacidades, habilidades y actitudes.

En su análisis, Fisher considera que existen determinadas disposiciones afectivas para el desarrollo del pensamiento crítico. Entre ellas, señala la curiosidad (¿la pregunta?), la preocupación por la información, el estar alerta a oportunidades de usar el pensar crítico, la confianza en la investigación razonada, así como también la confianza en la propia capacidad de razonar —de la mano de una mentalidad abierta y de una actitud de amplitud hacia lo diverso—, junto a la flexibilidad para modificar las ideas y una alta comprensión de las opiniones ajenas. Menciona además como características el tener imparcialidad al evaluar razonamientos, la honestidad al enfrentar los propios sesgos, prejuicios, estereotipos, egoísmos y tendencias sociocéntricas. Y agrega que el pensamiento crítico reviste prudencia al suspender, dictar o modificar juicios y voluntad para reconsiderar y revisar puntos de vista.

Para responder qué es el pensamiento crítico es necesario considerarlo como la capacidad, la habilidad, la actitud, la disposición afectiva. También es importante revisar el modo de aproximación a los temas, preguntas o problemas. Fisher sostiene que la claridad para preguntar, el ser ordenado y sistemático en el trabajo con la complejidad, la diligencia en la búsqueda de información relevante, la razonabilidad en la selección y aplicación de criterios, el ser cuidadoso para mantenerse centrado y atento a la cuestión general, la persistencia a pesar de dificultades, la precisión en relación con el tema y sus circunstancias son habilidades del pensador crítico. El autor afirma también que ser buen crítico requiere pensar alternativas a las consideraciones relevantes con relativa velocidad, y que el pensador crítico no solo se opone a un juicio, sino que enfatiza en aspectos creativos, propositivos y positivos. Por lo tanto, la calidad del pensamiento crítico está también vinculada con la creatividad.

Las figuras 2, 3 y 4 del anexo presentan de manera sucinta el recorrido que Fisher (2021) realiza a través de autores como Dewey (1909), Glaser y Watson (1941), Ennis (1962), Paul (1982), Siegel (1988), Lipman (1991) y Facione (1990) y Scriven (1997), de la que surge una lista de destrezas del pensamiento crítico que presenta en cuatro grandes grupos de habilidades: interpretación, análisis, evaluación y autorregulación (Fisher, 2001, 2021).

En suma, pensar críticamente depende de dos componentes: habilidades y disposiciones; ambos inherentes y necesarios. Las personas deben saber qué habilidad es necesario desplegar, pero además deben estar motivadas e interesadas en hacerlo. Los pensadores críticos usan algunas habilidades adecuadamente en diversos contextos y además se disponen anímicamente de manera consciente a pensar críticamente. Esa disposición anímica para pensar críticamente tiene que ver con el compromiso

con el cuidado del propio pensar y el de los demás, y otorga cierta textura ética al pensar, sostenida en el interés y en la finalidad de la acción. Un pensador poco ético, poco cuidadoso con los demás, no será un buen pensador crítico. Entonces, retomando lo dicho y basándonos en Lipman y en su proceso de construcción de una definición instrumental de pensamiento crítico, podríamos decir que es preciso explicitar su vinculación con el saber. Vale decir que para comprender qué es pensar críticamente debemos preguntarnos ¿qué es el *saber* y qué es la *sabiduría*? Estos términos se vinculan históricamente con «juzgar bien»; entonces, ¿qué es un juicio? Encontraremos referencias a «formar opinión»; es comúnmente aceptado que las personas sabias realizan buenos juicios.

Por tanto, un juicio es una determinación del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Un gesto como levantar la mano puede ser un juicio, una metáfora como «Ana es un encanto» es un juicio, una ecuación como $e=mc^2$ también lo es. Los buenos juicios serían aquellos que se producen a partir de actos hábilmente ejecutados, orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados. Si nos centramos en los procesos de pensamiento crítico e identificamos sus características esenciales, podremos apreciar y comprender su relación con el juicio. En efecto, podemos afirmar que 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 (Lipman, 1998, pp. 173-174).

A modo de resumen y cierre de este apartado, podemos señalar que el pensador crítico ideal está dispuesto a intentar «hacerlo bien», a presentar una posición honesta y clara, sosteniendo la capacidad de aclarar, buscar y juzgar bien para emitir juicios; sabe inferir, supone e integra imaginativamente, y puede expresarlo de manera ágil, sensible y habilidosa (Ennis, 2011). Podríamos organizar las habilidades de un pensador crítico en un recorrido por las cuatro categorías principales que plantea Fisher (interpretación, análisis, evaluación, autorregulación), y a ellas podemos agregar la disposición para el desarrollo del pensamiento crítico. Estos criterios podrían trabajarse de manera conjunta, unificándolos de acuerdo a la organización conceptual realizada por Cardozo y Pietro, y presentándolos como las siguientes «disposiciones», destrezas o habilidades: a) disposición problematizadora (plantear y explorar problemas), b) disposición crítica (corroborando, utilizando y comprobando teorías y explicaciones), c) disposición a la flexibilidad (búsqueda de múltiples perspectivas, alternativas y posibilidades) y d) disposición para juzgar reflexivamente (Cardozo Hernández et al., 2009).

En definitiva, el pensamiento crítico envuelve e implica considerar determinadas habilidades, actitudes, disposiciones y modos de aproximarse a las investigaciones y problemas. Estos determinan una postura vital investigadora, atenta, cuidadosa, que se constituye como un hábito y a la vez es una

elección ética que provoca mantener un modo activo y lúcido de pensar de manera analítica, detenida, esmerada y creativa.

4.7 Ser pregunta es insurgencia

Estos son algunos de los sinónimos que encontramos para la palabra *insurgir*: sublevar, alborotar, alzar, levantar, agitar, amotinar, revolucionar, revolver, insubordinar, subvertir, revirar, soliviantar, rebelar, desobedecer, indisciplinarse, insurreccionarse, alzarse en armas. Creemos que la pregunta es capaz de todas estas acciones con relación a los hechos educativos inscriptos en prácticas reproductivistas, explicativas, positivistas, y además pensamos que, en función de las prácticas vinculares que el docente proponga y de la claridad que arrope sus intencionalidades pedagógicas, las preguntas son «armas» potentes para estimular el desarrollo del pensar. ¿Cómo llevar adelante algún cambio sin cuestionar lo que tenemos? ¿Qué condiciones de posibilidad tiene una resistencia que no parta de la inquietud y de la pregunta sobre por qué las cosas son como son, cuestionándolas y proyectando cómo deberían ser?

¿Cómo desarrollar una contranarrativa insurgente sin preguntas? ¿Cómo podríamos reinventarnos y reinscribirnos teórica y políticamente sin preguntarnos qué queremos ser y cuáles fueron las condiciones de producción de lo que somos? ¿Es posible la existencia de una pedagogía puente de de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder? ¿Puede ser la pregunta pedagógica ese puente?

Preguntarnos es insurgir para permitirnos habitar la incertidumbre; es abandonar el lugar de reproducción para transformarnos en preguntadores, en personas que (se) preguntan. Ser maestros inscribiéndonos en una pedagogía de(s)colonial es ser pregunta.

El preguntar, el enseñar a hacerlo y el hacer de la *pregunta* un hábito que mueva hacia la criticidad es una forma de «reexistir», de plantear lo pedagógico como práctica insurgente; es una manera de agrietar lo dado, de desedimentarlo. Permite abrir otras posibles maneras de dar respuesta, de ser, de pensar, de comprender, de saber, de estar, y claramente genera otros modos de vivir-con, en la medida en que propone mirar, desenquistar y desinstalar lo naturalizado, que por su condición de invisibilidad resulta incuestionable. El reconocimiento de ese posible carácter decolonial posibilita pensar la *pregunta educativa* en el marco de unas pedagogías que propongan construir nuevas lecturas críticas del mundo que permitan la reinvención social, como apunta Freire, que aporten una nueva humanidad, como sostiene Fanon (1963), y que, a la vez, nos permitan pensar la educación como antidestino, en palabras de Violeta Núñez (2003).

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido, y frente a estas condiciones y posibilidades vividas, que proponemos el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (Walsh, 2017, p. 31).

Tomamos el sentido que plantea Walsh, y la propuesta de enlazar lo pedagógico y lo decolonial, planteando que el tratamiento que el docente da a la pregunta es una puerta de entrada a esas condiciones y posibilidades que la autora menciona, y que si ese tratamiento persiste como forma de hacer educativa, se generan procesos que concientizan, afirman y desalienan. Mueven a pensar la acción, y a ser acción. Son un tipo de acción reflexiva sobre nuestras prácticas que abre otros caminos y condiciones, «radicalmente "otros" de pensamiento, re e insurgimiento, levantamiento y edificación […], desafiando la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ellos» (Walsh, 2017, p. 28). Son formas de hacer pedagogía que proponen pensar desde genealogías, conocimientos, racionalidades y maneras de vivir diferentes, diversas, que habilitan la posibilidad de «estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial» (p. 28).

Se trata de preguntas que tramitan la curiosidad y promueven el cambio; juegan, como las infancias. Devuelve a lo escolar esa alegría del aprender, de buscar y de jugar constructivamente con los saberes. Una pregunta infantiliza si promueve un nuevo saber a partir de una búsqueda que nos agita y nos moviliza. Nos mueve, nos revivifica, nos revitaliza, como les sucede a los niños que nunca parecen cansarse de hacer aquello que les interesa. Es, además, una pregunta que permite crear. Es praxeológica, incita a la creación; cuanto más incomode lo establecido, más posibilidades de creación imaginativa, novedosa, original y ética genera como respuesta. Es esa pregunta que no solo exige ver y juzgar, sino actuar de manera ingeniosa y creando un producto/resultado/situación/cambio.

El docente, cuya acción está regida por la destreza (*techné*), se ocupará fundamentalmente de construir un programa de aula que produzca los resultados de aprendizaje requeridos por el plan de estudios respectivo (documento normativo). Su trabajo está además mediado por el juicio práctico (*praxis*), se ocupará de que las interacciones en el aula proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje: el momento de aprendizaje constituye su propio fin (Juliao Vargas, 2015, p. 319).

Juliao Vargas, en su obra *Una pedagogía praxeológica* (2015), sostiene que la *praxis educativa* se construye en cuatro planos, el de las intenciones de quién realiza la práctica, que es un aspecto

imperceptible para las otras personas; el plano social en el que todos pueden interpretar las significaciones de una práctica; el plano histórico que vincula una determinada práctica con las tradiciones pedagógicas acuñadas a lo largo de los años, y el plano político, porque cada práctica personal crea una «micropolítica» en la que están presentes los juegos del poder, la dominación, la democracia, etcétera. Este último plano se configura por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes hacen parte de la acción educativa.

El objetivo de la *pedagogía praxeológica* es reducir distancias entre teoría y práctica, buscando soluciones innovadoras a problemáticas prácticas. Tiene como origen el reconocimiento de los profesionales de la educación como los únicos capaces de resolver (esto es, mover el sedimento) el problema educativo; el verdadero maestro es «investigador reflexivo, teórico de la pedagogía, pero desde una perspectiva praxeológica» (p. 321). La práctica adquiere validez cuando puede «perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas, a la luz del desarrollo humano y social que genera» (p. 321); es decir, cuando da paso al surgimiento de una nueva sociedad más democrática, que solo puede emerger de una cultura comprometida con metas educativas conducentes a ello, a través de una teoría pedagógica reflexiva, práctica y pertinente.

El *saber*, la *enseñanza* y el *aprendizaje*, así como la *reflexión contextual latinoamericana*, adquieren un valor especial en el marco de la pedagogía praxeológica. El aprendizaje, la investigación, el conocimiento y la transformación del entorno son posibles en el ámbito de lo escolar, son elementos que para la praxeología deberían estar incluidos en los currículum de formación docente, tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico.

Esta práctica reflexiva se constituye como posibilidad de cambio que exige ver, juzgar, actuar y crear. Parte, necesariamente, de diversas preguntas que tienen que ver con qué observo, qué creo qué es lo que observo, cómo es, cómo lo evalúo, qué haré para modificarlo y para crear una práctica diferente —una que se mueva de lo naturalizado y hegemónico para pensarse a sí misma desde la reflexividad como vía para contextualizar y dar sentido—. La concepción de la *práctica pedagógica* como un espacio privilegiado de construcción de saberes conduce a reinventarnos y reinscribirnos teórica y políticamente, nos guía a la consideración de qué queremos ser-hacer, y a evaluar las condiciones de producción de nuestra práctica. De acuerdo con lo que venimos desarrollando, produce de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder, y posiciona a la *pregunta* como generadora de ese cambio.

La *pregunta* se constituye como el primer paso necesario para comenzar a construir decolonialidad y antidestino. Como sostiene Freire, conlleva un proceso de reflexión interna del

docente que concientiza a través de algunas preguntas fundantes: ¿con quién estoy? ¿Contra quién estoy? ¿Quiénes son los otros? ¿Cómo trabajo con ellos humilde y horizontalmente? ¿Quién soy? Responder estas preguntas, especialmente la última, requiere de la mediación del diálogo con las otras personas. Al interrogar sus prácticas, el docente se interpela, se hace consciente de las propias opresiones y de las que genera de manera material y simbólica, se permite y les permite a los otros la experiencia que rompe con lo aceptado y lo dado, con el destino asignado; posibilita la educación como antidestino.

Una primera descolonización tiene que ver con esa ruptura del destino asignado a los más vulnerables, y vincula con repensar lo escolar para «pensar otras posibilidades y bifurcaciones que contradicen a un supuesto destino prefijado. La educación social, si trabaja bien, sostiene al sujeto en sus búsquedas dándole el tiempo, los tiempos que requiera» (Núñez, 2003, pp. 14-15). Ese destino forzado desde las condiciones de colonización de los saberes y las culturas responde a la intersección de diversos y numerosos escenarios de vulnerabilidad, y también está determinado por las lógicas tradicionales del poder moderno/colonial.

Hay ciertos indicadores que nos permiten identificar las pedagogías decolonizadoras; Guelman y Palumbo[9] los enumeran: «La presencia de utopías, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la marca de algunos de los pedagogos latinoamericanos, la fuerte vinculación con la política y una *praxis* participativa e incluyente» (2019, p. 6). Estos indicadores distinguen una práctica que colabora en el resquebrajamiento de los patrones de poder, y que adicionalmente habilita el desarrollo de opciones y espacios para que los sujetos cuestionen ese poder. La *pregunta* inicia también los procesos de participación y reflexividad docente sobre sus propias prácticas, y una investigación en la cual el docente se sitúa como sujeto activo en relación con el conocimiento y con su oficio. Por eso puede considerarse un indicador en sí mismo de la ruptura del patrón hegemónico, y además puede analizarse en función de los indicadores que señalan Guelman y Palumbo.

Entonces, buscamos preguntas que posibiliten el análisis crítico de las condiciones de reproducción de las hegemonías colonialistas, que den apertura a una reflexión sobre los antidestinos y los destinos asignados; en palabras de Paulo Freire: «Somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que esté siendo. Cada uno es un proceso y un proyecto, y no un destino» (2014b, pp. 54-55). Como educadores se nos hace imperativo descubrir cuáles son los caminos para hacer mejor lo que

9 Las autoras distinguen los términos *descolonización* y *decolonialidad* a partir de la diferencia conceptual existente entre *colonialismo* y *colonialidad. Descolonización* se vincula con *colonialismo*, y *decolonialidad* alude al patrón de poder moderno/colonial en todos los ámbitos de la experiencia humana, a las prácticas y discursos que reconocen la herida colonial y reivindican a las personas fragilizadas por ella.

proyectamos hacer, y para tomar la decisión de hacerlo dando coherencia al vínculo entre discursos y prácticas, logrando una identificación coherente entre lo que se dice y lo que se hace, creando y recreando las condiciones pedagógicas que potencien nuestros sueños.

Cuando hablamos de este antidestino y de generar condiciones que potencien sueños, hablamos del posicionamiento del docente como no reproductor, no facilitador del colonialismo y la colonización. Hablamos de un educador que se formula preguntas sobre sus prácticas y que, por ello, es consciente de la necesidad de hacer a sus estudiantes preguntas que los orienten a aprender investigando. Es un doble juego en el que se ha dado cuenta de que es necesario construir nuevos saberes sobre sus prácticas y nuevos saberes junto a los estudiantes. Sus preguntas liberan, abren la construcción colectiva de unos saberes a otros. Mueven el eje pedagógico y el epistemológico del proceso en el que se educa, en el que la transmisión y la explicación pierden sus roles protagónicos para dar paso a la indagación como forma de construcción de conocimientos y como forma ética y estética de creación. A modo de resumen, tomamos prestadas las palabras de Freire:

> […] no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética (2014b, pp. 50-51).

Guelman y Palumbo (2019) sostienen que algunas de las notas provisorias de una pedagogía descolonizadora están dadas por «la presencia en el trabajo productivo autogestivo-cooperativo de un lugar para saberes otros que ubican a los sujetos en una posición epistémica relevante». Nos propusimos mapear y delimitar esas notas provisorias en el ámbito de una práctica educativa de aula tradicional, indagando si, además de exponer saberes, los formadores otorgan a sus estudiantes la posibilidad de construir esos *saberes otros*. Para esto, agregamos a las notas que señalan las autoras la búsqueda de preguntas y diálogo como generadores de productos/saberes escindidos de lo ya hecho.

Es posible entonces que esas marcas o notas adicionales que añadimos a las de las autoras —la construcción de *saberes otros* desde la pregunta y el diálogo como recurso y método— conduzcan a la concepción del educador como un intelectual que transforma (el acto educativo) transformándose (a sí mismo), ofreciendo al estudiante la posibilidad de aprender junto a otros y de construir un *saber otro*

«coadyuvando a la posibilidad de que estos procesos puedan constituir sujetos en proceso potencial de descolonización» (Guelman y Palumbo, 2019, p. 15).

En el interjuego del aula, y de la relación de poder que lo escolar no disimula, también resulta interesante analizar el contraste centro-periferia que se da en la relación docente-alumno. En general, ese vínculo parte de un docente visto como iluminado, culto, que ocupa el centro del proceso, y que es quien determina qué tan cerca o lejos de la propia centralidad está el estudiante, valorando cuánto este ha aprendido de lo que él le ha brindado/explicado. En este vínculo, es posible reconocer muchos de los rasgos característicos del imperialismo, del capitalismo y hasta del mercantilismo. El estudiante tiene la obligación vital de adquirir el saber que el docente le ofrece, no indaga para construir saberes nuevos y no se le otorga ni espacio ni voz a la posibilidad de un cuestionamiento que mueva el vínculo de poder; no existe un diálogo que democratice la palabra y permita la injerencia de esa periferia eternamente ocupada por parte del alumno. Este es un fundamento adicional para entender que los modos auténticos del preguntar en el aula son dispositivos descolonizadores.

La formación normalista está habitada por textos, autores, obras culturales, manuales, bibliotecas, monumentos y también por formatos y modalidades de ofrecer el conocimiento que permanecen atravesados por la matriz eclesiástica que —como señalamos— forma parte de lo normativo y de lo formativo. Lo no dicho, lo oculto, lo naturalizado actúa en defensa de ese imperio que se sostiene en la transmisión de determinados autores que, al menos en Uruguay, incluyen un muy bajo porcentaje de autoras mujeres y una gran proporción de autorías europeas y norteamericanas. Otro punto a favor del centralismo y del imperialismo. La ausencia de aulas que se propongan como comunidades de indagación tampoco colabora para las autorías múltiples con los estudiantes.

La transformación de la experiencia colonial educativa en una experiencia emancipatoria permite retomar el poder del tiempo presente, cuestionándolo. Para Fanon (1963), la descolonización es una forma de (des)hacer lo impuesto y asumido por una colonización que deshumaniza. Liberarnos nos permite reaprender a ser mujeres y hombres, pero para ello es necesario que todos participen del derrumbe colonial abriendo mentes, despertando a través de la participación hacia una educación que es política y que permite el desarrollo intelectual (1963). Construir una humanidad crítica requiere una pedagogía que interrogue a las prácticas colonialistas desde esa mirada. En la quinta parte del libro *Piel negra, máscaras blancas,* titulada «La experiencia vivida del negro», el autor sostiene: «Mi libertad, ¿no se me ha dado para edificar el mundo del Tú? […]. Mi último ruego: ¡Oh, cuerpo mío, haz siempre de mí un hombre que interroga!» (1963, p. 22). Ese hombre que interroga es el hombre descolonizador. Es el hombre que en ese «tú» construye todos los otros hombres y las otras miradas. Si

articulamos estos sentidos del otro y sus miradas con lo que nos señala Ana Lucía Souza de Freitas en el prefacio de *Pedagogía de los sueños posibles de Freire* (2015), la educación liberadora es una educación que da testimonio a través del ejercicio de una práctica que se fundamenta y se basa en la apertura hacia el otro, apertura que es necesaria y en la que el diálogo se constituye como exigencia epistémica del compromiso y la reflexión que, compartida, genera autorías múltiples. Es diálogo, es reconocimiento del otro y es un sueño que nos permite proyectar en el futuro, más o menos cercano, días de solidaridad, de equidad y, en consecuencia, días de paz.

Freire (2010) entiende que esa construcción, que es reconocimiento, debe, necesariamente, darse a partir de espacios de creatividad otorgados a los estudiantes. El autor pregunta:

> ¿Hay realmente algo en ese quehacer educativo —en las escuelas primarias, en las secundarias, en las universidades, donde predominan las clases discursivas, que más que clases parecen canciones de cuna— que posibilite a los educandos percibirse a sí mismos percibiendo? ¿Qué dimensión liberadora puede haber en una práctica que inhibe la creatividad y conduce al educando a la repetición «burocratizada» de los discursos no siempre brillantes de los «maestros»? ¿Cómo es posible que se le prohíba al educando la creatividad, que se lo inhiba de correr el riesgo de la aventura de crear? (p. 56).

A través de estas preguntas Freire cierra (¿abre?) el capítulo sobre *el acto cognoscente*, texto inconcluso que luego dará lugar a la escritura de *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2007), libro en el que cuestiona cuál podría ser el rol de una educación, como instrumento de cambio cultural, si no permite que los jóvenes cuestionen la burocracia, si no concilia el aprender con los «controles de lectura». Cuestiona el rol de la propia educación porque esta no reflexiona sobre sí misma como introyectora de la dominación ni problematiza la cultura de la cual es producto. A través de preguntas plantea que no puede haber un sentido liberador en un quehacer educativo que trata a las masas despreciativamente «como niños y que parte del a priori de que, en tanto incapaces absolutas, deben ser guiadas» (p. 57). Así cuestiona el lugar de la mutación cultural de aquellas campañas alfabetizadoras que resultan asistencialistas, y que cataloga como alienantes.

Para Freire la educación es una *epistemología en acción*, es «puesta en práctica». Por eso, la considera un acto político y un acto estético; dos dimensiones simultáneas que, a través del acto de conocer que crea y recrea objetos, forman a los estudiantes que están en ese proceso de conocer, empoderarse y liberarse. «La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación hará del profesor un mejor político y mejor artista» (p. 66). El autor sostiene que los educadores podrán mejorar el acto de enseñar, o sea su pedagogía, en la medida en que se hagan cada vez más conscientes de que

hacemos a la vez arte y política cuando formamos estudiantes. Aclara, además, que ese empoderamiento no responde a un poder individual, sino que se trata de un empoderamiento de la clase trabajadora que, «a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de cultura, se compromete para obtener poder político». De modo que el empoderamiento no es un evento psicológico, sino un proceso político de liberación, y la educación es solamente una de sus caras. En este sentido, afirma que:

> Cuanto más se moviliza el pueblo dominado dentro de su cultura, más se une, crece y sueña —soñar también es parte de la cultura—, y más se compromete con el acto de conocer. La fantasía, en verdad, anticipa el saber del mañana. Yo no sé por qué tanta gente menosprecia el papel de la fantasía en el acto de conocer. De cualquier manera, todos estos actos constituyen la cultura dominada que quiere liberarse (p. 73).

Freire plantea que la tarea fundamental de quienes se dedican a la educación es una tarea liberadora, alejada de paternalismos y basada en la reflexividad como actitud constitutiva de los educadores. Señala que el problema es responder a la pregunta «¿puede alguien ser educador/guía sin ser opresor?» (Freire, 2014, p. 74). Es necesario desafiar la libertad creativa de los estudiantes estimulando la construcción autonómica de los saberes. Por ello preguntar y enseñar a indagar es su tarea fundamental y responde a no estimular la reproducción de sus objetivos y sueños, sino fomentar que los estudiantes se adueñen de su propia historia. Por esa razón asegura que el docente debe trascender la tarea instructiva y asumir la postura ético-política de alguien plenamente convencido de la autonomía y de las posibilidades de desarrollo de sus educandos. Afirma que para ser democrático el educador debe evitar «caer en la trampa de evaluar a sus alumnos con una lente deficitaria» (p. 74); no debe transferirles sus propios sueños y conocimientos de manera simplificadora, porque generaría en ellos el destino de ser imitadores, los canaliza como objetos, explotándolos (Freire, 2014a).

En definitiva, podríamos decir —con el título de la séptima carta a quien pretende educar— que de lo que verdaderamente se trata es de comprender que resulta imprescindible pasar de *hablarle al educando* a *hablarle a él* y a *hablar con él*, y de *oír al educando* a *ser oído por él*. Entonces, educar es diálogo, es pregunta, es conversación entre sujetos. Se constituye como acto político en la formación de ciudadanos en un ambiente libre y abierto, y contribuye a la construcción de responsabilidad crítica, en un rol docente que se aleja de la posición autoritaria y reproductivista. Freire (2002) lo dice claramente:

> El ejercicio de ese gusto democrático, en una escuela realmente abierta o abriéndose, debería cercar el gusto autoritario, racista, machista, en primer lugar en sí mismo, como

> negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de los diferentes, como negación de un humanismo necesario; en segundo lugar como expresión de todo esto y aun como contradicción incomprensible cuando el gusto antidemocrático, no importa cuál, se manifiesta en la práctica de los hombres o de las mujeres reconocidos como progresistas (p. 112).

Entonces, se trata de encontrar el modo de dar coherencia a nuestro discurso, pensamiento y acción a través de una docencia progresista, democrática y de(s)colonial. Parte de esa coherencia se manifiesta en una comprensión de la *pregunta* como habilitante de la voz participativa del otro, que es considerado como autonomía y como agencia, en diálogo con el que tradicionalmente detentaba la autoridad. La *pregunta* es encuentro que posibilita la voz de los oprimidos, de aquellos que la educación debería pretender colocar en un camino de liberación. Por tanto, planteamos que la *pregunta pedagógica* es promotora del pensar crítico como una insurgencia, como una posibilidad de cuestionamiento del orden establecido. En efecto, promueve un acallamiento del discurso afirmativo del educador, del discurso que, atravesado por los formatos culturales del enseñar y del explicar, conduce a reproducir los modos dominantes y colonizadores del orden establecido, sin cuestionarlo, sin permitir la voz del otro, sin habilitar un discurso otro, unos discursos otros que interpelen su ser-estar establecido mediante el cual explica el mundo, en sus contenidos de clase, transmitiendo valores que perpetúan aquello contra lo que cree estar luchando. Freire (1997) resume muy bien la postura ético-política de una *praxis* liberadora al sostener:

> Me siento satisfecho en mi misión de educador cuando, «peleando» por convencer a los educandos de lo acertado de mi desocultación, me vuelvo yo mismo transparente al revelar, primero, mi respeto por el posible rechazo de los educandos a mi discurso, y segundo mi respeto a su antiverdad, con la cual me niego a convivir. Me siento satisfecho en mi misión de educador, por último, cuando revelo mi tolerancia frente a los que son diferentes a mí […]. Lo que me parece fundamental en este respeto a las diferencias es el testimonio, por un lado, de que es posible pensar sin prescripciones, y no solo posible sino sobre todo necesario; y por otro de que es posible aprender bajo el desafío de diferentes formas de leer el mundo (p. 131).

Un diálogo que no es solo conversación y que nunca será debate y enfrentamiento es el que desarma y deconstruye los sedimentos mismos de aquello que nos fue dado, y lo hace de manera

crítica, cuantas veces sea necesario, para reaprendernos y reaprender el mundo que habitamos política y éticamente. Preguntándonos, insurgiendo.

4.8 Preguntarnos sobre la injusticia epistémica y las infancias

Al pensar en la educación primaria y en la formación magisterial de los educadores de primaria, nos atraviesa un concepto base, la idea que poseemos con relación a los *niños*. Lo resumimos en una pregunta: ¿cuál es nuestra concepción de *infancias*?

Para complementar la construcción del término *infancias* nos detenernos en el concepto de *injustica epistémica* (Fricker, 2017), que abona a la idea general que orienta esta tesis con relación a la *educación*, la *formación docente* y las *infancias* y, en ese sentido, a los *modos de preguntar* y su articulación con el *pensamiento crítico*.

Algunas de nuestras prácticas parecen mostrar que creemos que el intelecto de los niños no está totalmente desarrollado o no es elevado. De algún modo, nuestras acciones educativas develan una concepción sobre las capacidades e inteligencias de los niños que no les hace justicia. Adicionalmente, medimos sus capacidades en relación con el mundo adulto, y a lo que se espera de un adulto. En ese sentido, la injusticia consiste en valorar a los niños no por lo que son, sino por lo que se espera que sean. Ese aspiracional es constitutivo del ser, por lo cual el déficit es permanente.

Miranda Fricker (2017) sostiene que una *injusticia epistémica* se produce cuando se anula la capacidad de un sujeto para transmitir conocimiento y para dar sentido a sus experiencias sociales; enfoca su teoría específicamente en los feminismos y los racismos. La autora afirma que se comete una injusticia cuando se desacredita el discurso de un sujeto sin atender a su contenido. A través de algunos ejemplos muestra que el discurso de las personas puede ser desacreditado a causa de su condición de género o de raza. En su libro, donde trabaja con estas concepciones ético-políticas que subyacen nuestra forma de conocer y comprender, plantea que existen dos tipos de *injusticia epistémica*. La *injusticia testimonial*, que se produce cuando alguien es desacreditado en sus testimonios por prejuicios de quienes lo escuchan, y la *injusticia hermenéutica*, que tiene que ver con la incapacidad de un grupo o colectivo social para comprender la experiencia vital de alguien, a quien se coloca en una situación de vulnerabilidad en la que se anula o reduce su credibilidad.

Caracterizar a la *injusticia epistémica* implica recorrer nuestras ideas con relación al poder social, la racionalidad y la razón, la autoridad de los discursos, los prejuicios. Nos permite revisar cuáles son los valores y rasgos éticos que permanecen intrínsecos y ocultos en nuestras prácticas epistémicas.

El trato que habitualmente damos a la infancia quita la voz, invisibiliza, les resta todo tipo de credibilidad y no asume la vulneración de derechos a la que el mundo adulto suele someter a los niños. La naturalización del fenómeno no nos ha impedido ponerle un nombre: adultocracia,[10] adultocentrismo. Otras injusticias han carecido de nombre durante mucho tiempo, esta, sin embargo, lo tiene. No obstante, al estar todos incluidos en ella, tanto por nuestro lugar infantil de origen como por el rol que ejercemos desde el mundo adulto, parece no preocuparnos demasiado esta situación injusta que muchas veces se enmascara en la necesidad de protección que tienen las personas en edad infantil.

La *justicia testimonial* implica que la palabra de alguien ha sido tomada en serio, sin prejuicios; necesita de la escucha y también necesita de la concesión de espacios y ambientes de bajo riesgo en los que ser escuchados para poder exponer el propio discurso sin riesgo de sanciones o injusticias mayores.

Fricker renegocia los límites entre la *teoría del conocimiento* y la *filosofía práctica*. Al identificar esta modalidad de injusticia, específicamente epistémica, clarifica que afecta a las personas en cuanto sujetos de conocimiento, no en cuanto sujetos de acción o de necesidades prácticas, sino como sujetos cognocentes. Una cosa es que la persona sea considerada como sujeto de conocimiento, y otra diferente es que su conocimiento sea reconocido socialmente como verdadero, valioso o válido. Hay una distinción entre «conocer» y «contar como conocedor», o sea, entre realmente conocer y que un sujeto sea reconocido socialmente como conocedor.

Podemos decir que la escuela, tradicionalmente, no les concede a las personas el valor que tienen como sujetos cognoscentes, y que les atribuye a las infancias un escaso o nulo valor. De hecho, como los niños no cuentan como conocedores, difícilmente se los escucha.

Sin embargo, es preciso moderar esta reflexión con la idea de que la marginación hermenéutica es principalmente producto de unas relaciones de poder social desiguales en términos más generales, y como tal no es un tipo de disfunción que pueda erradicarse solo mediante lo que hacemos como oyentes virtuosos. Modificar las desiguales relaciones de poder que generan las condiciones para la *injusticia hermenéutica* (la marginación hermenéutica) requiere bastante más que cualquier tipo de conducta individual virtuosa, necesita de una acción política grupal para el cambio social. De modo que

10 Entre otras formas de dominación persistentes en el capitalismo, como las vinculadas a la clase social, al género, a la etnia, a la estética, a la geografía, etcétera, la *adultocracia* es una de las bases sobre las que se construye el sistema sociocultural, el control simbólico y material que ejercen los adultos sobre el resto de los grupos etarios. Casals la define como: «La forma que históricamente han creado los adultos para pensar y definir posiciones con relación a otros grupos de edad» (Casals, 2002, p. 36). Desde la teoría de hegemonía de Antonio Gramsci, los jóvenes obedecen a esta perspectiva por consenso, no forzados, sino porque han interiorizado su rol dependiente, sin que esto niegue su posibilidad de habilitar estructuras de resistencia (Gramsci, 1982, p. 37). Desde la perspectiva del frankfurtiano, Wilhem Reich o del pedagogo brasileño Paulo Freire, los oprimidos, en este caso los jóvenes, desean parecerse por todos los medios al opresor, en este caso al adulto, «autodesvalorizándose y considerándose a sí mismos incapaces, tal y como si se miraran desde la óptica del sujeto dominante» (Aparicio et al., 2008).

el principal papel ético para la virtud de la *justicia hermenéutica* sigue siendo mitigar el impacto negativo que la *injusticia hermenéutica* causa sobre el hablante (Fricker, 2017, p. 279).

Desde el mundo adultizado creamos las condiciones de existencia y de reproducción de un fenómeno que vulnera epistémicamente a las infancias, generando en estas una construcción identitaria que parte de un modo de hacer que necesita ser revisado para que tienda a coincidir con el discurso de la educación liberadora y del *niño centro*. Un cambio en este sentido puede parecernos «una gota en el océano» (Fricker, 2017, p. 279), especialmente si la idea es el cambio social, pero el intercambio puntual entre oyentes y hablantes ya amerita y justifica el intento.

Otro modo de agraviar al sujeto de conocimiento es afectar la posibilidad que tiene de darle sentido a sus propias experiencias, su capacidad de ser sujeto de interpretación. Esta afrenta se produce ante el convencimiento de que carece de conceptos que funcionen como herramientas interpretativas, y por ello se le margina de la oportunidad de construirlas, se le excluye del rol social de investigar y generar nuevos saberes.

Fricker maneja un ejemplo paradigmático en relación con el acoso sexual. Señala que para las propias víctimas aquello que atravesaban carecía de un nombre, y mientras carecía de ese nombre no era posible identificar el suceso. Si bien existían algunas categorías, no lograban capturar la gravedad del fenómeno ni la angustia de la experiencia ni la asimetría de poder que el acoso pone de manifiesto. Es necesario construir un nuevo concepto que describa la experiencia. La inexistencia del concepto es ya de por sí develadora de la injusticia.

El trato que la escuela ofrece a las infancias reviste las características de una injusticia epistémica tanto en el sentido hermenéutico como en el sentido testimonial. ¿Con qué palabra abarcaríamos esta injusticia con la infancia en cuanto sujetos cognoscentes?, ¿cómo nombrar esta ausencia conceptual? Comenzar a nombrar podría ser un comienzo de reparación. En el mismo sentido, otra reparación es la idea de infantilizar la escuela.

Si pensamos en subsanar ese daño cuasi ancestral del mundo adulto hacia las infancias —que deriva de ese desconocimiento—, nos encontramos con programas como el de Filosofía para Niños que han percibido claramente esta injusticia epistémica. En el epílogo de *La filosofía en el aula* (Lipman et al., 1992), los autores se preguntan si los niños tienen derecho a razonar, e incluso si tienen derecho a investigar. Sostienen que estos tienen derecho, incluso, «a hacer preguntas, particularmente a los adultos, y en relación con temas que quizás a los adultos no les interese discutir con los niños» (p. 364). En ese sentido, explican que el adulto puede desear no responder. Asimismo, hacen hincapié en la necesidad de discutir sobre la libertad académica de los niños y la posibilidad de abarcar gran

diversidad de temas en la discusión filosófica, reconociendo el derecho de los niños a saber, razonar, dudar, creer. Los autores les asignan a los niños un rol activo como sujetos cognoscentes. Además, afirman que negarles la posibilidad de expresarse es negarnos a todos la posibilidad de aprender lo que ellos tienen para decir, privándonos de «sus intuiciones e ideas» (p. 365).

Este reconocimiento de la capacidad intelectual de las infancias es absoluto. Desde una postura de no violencia y de justicia, señalan que aun la discusión filosófica con relación a cuestiones éticas es posible desde bien temprana edad, y que esta discusión nos aleja de la «educación moral», del adoctrinamiento en valores, y nos permite desarrollar, junto a las infancias, una verdadera investigación ética. A esto agregan que los niños lo hacen «con competencia y agrado» (p. 365). Por ello, este trabajo tendría en cuenta la capacidad de los niños para implicarse en un diálogo racional, «para ofrecer razones de su conducta, y no trataría a los niños de forma arrogante y condescendiente, dando por supuesto que su conducta es necesariamente más egoísta y menos idealista que la conducta de los adultos» (Lipman, Sharp, et al., 1992, p. 367).

Los niños pueden construir teoría ética. Los innumerables encuentros de diálogo filosófico que se dan cada día a lo largo y ancho del mundo son testimonio y prueba de esto, no considerarlo implica aceptar el triunfo del desarrollismo que compara niños y adultos —y lo hace sobre todo, en aquellos términos en que los adultos nos autodefinimos como más competentes—.

Por otra parte, cuando consideramos que alguien no es capaz de hacer algo determinamos su imposibilidad de hacerlo, es el concepto de educabilidad en todo su esplendor. Si definimos a priori la incapacidad epistémica de las infancias, y en función de esas valoraciones elegimos —desde el mundo adulto— qué cuestiones podrán aprender y cómo, no sólo limitamos su capacidad de aprendizaje, sino que además construimos esa incapacidad. Establecemos esta incapacidad en nuestra propia definición y categorización de cómo es ser *infante*, enunciamos que ser niño es ser *incapaz*. Sin embargo es posible considerar que esta supuesta incapacidad está definida y determinada por nuestras representaciones sobre la infancia y los sentidos diversos que las diferentes racionalidades otorgan a esta concepción.

Si la institución educativa, la sociedad y el sistema político confluyen en sostener una lógica de correlación entre «ser niño» y «ser persona», entonces no debería haber una gradualidad en esta consideración. No corresponde sostener que alguien será más persona a medida que envejezca. No corresponde creer que ser niño es una etapa de evolución hacia el ser persona, sino que el niño ya es una persona completa. Crecerá y madurará, pero esto no lo hará más ni menos persona. Siempre lo es. Son personas absolutamente racionales, sujetos cognoscentes.

«[…] Tratar a los niños como seres racionales tiende a producir evidencia que confirma su racionalidad» (Lipman et al., 1992, p. 371). Del mismo modo, desconocer la racionalidad de las infancias implica la imposibilidad de involucrarnos activamente en un diálogo con los niños, despoja a la educación del verdadero componente que la haría significativa, dando paso así a «la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos» (p. 371).

Alguna parte de esta misma injusticia epistémica hacia las infancias está presente en el ámbito de la formación de los maestros. En efecto, esto se replica cuando, desde una formación perteneciente a la lógica de la explicación, no advertimos que para mover el eje del reconocimiento de las infancias es necesario mover el eje de la formación docente. Es preciso transformar a la formación docente en un espacio de producción, circulación y reconocimiento del conocimiento que no niegue a los maestros en formación, su agencia epistémica, ni desconozca la posibilidad de explotar sus recursos epistémicos. De lo contrario, se genera un entramado de relaciones desiguales en la producción de conocimiento, entre los que se incluyen fenómenos como la «objetivación epistémica, la desautorización y descalificación epistémica, el extractivismo académico, la dependencia epistémica, la división del trabajo intelectual, la construcción de unx "otrx", las lecturas inapropiadas y distorsivas, el uso instrumental, las representaciones totalizantes y estereotipadas, y la lógica colonial» (Pérez, 2019, p. 81).

Como cualquier otra forma de violencia social, esta tiene consecuencias políticas y éticas, y en ese caso, por tratarse de una modalidad epistémica, conlleva daño epistémico para las infancias y para las comunidades y colectivos a los que pertenecen los niños. Uno de esos colectivos de pertenencia es el del ámbito escolar, espacio en el que ejercen profesionalmente nuestros estudiantes de formación magisterial.

La escuela, entendida como un espacio que debería proteger y educar a las infancias, no puede ser un ámbito que violente a los niños. Revisar las formas de violencia que nos atraviesan con relación a las infancias es también una forma de vincular nuestro rol con la *pregunta* como insurgencia, es revisitar lo constitutivo de los formatos, los programas y el currículum escolar para asumir el rol trasformador de la educación, sin naturalizar posicionamientos epistémicos de origen injusto y que perpetúan la injusticia. Es necesario un posicionamiento novedoso en la consideración de las infancias desde la propia formación inicial de los docentes.

4.9 La pregunta y la concepción de *infancias* subyacente a lo escolar

¿Qué es un niño? ¿Cómo pensamos a la infancia? ¿Deberíamos hablar de infancia o de infancias? ¿Qué supuestos implícitos sobre las infancias subyacen nuestros actos pedagógicos? ¿Cómo preguntamos a los niños? Explorar nuestras ideas y las de nuestros estudiantes con relación a este tema nos ha permitido percibir la necesidad de recorrer junto a los estudiantes magisteriales algunos caminos de indagación.

Asumiendo una perspectiva que contempla los derechos de los niños, la visión que tenemos de la infancia, hoy por hoy, se ha transformado, y también han cambiado los modos de interactuar con la niñez desde el mundo adulto. Una concepción interseccional de las infancias requiere que esta categoría tenga un abordaje desde la psicología, la sociología, la ética, las políticas públicas. Particularmente, en este trabajo nos interesan aquellos aspectos que, con una mirada pedagógica, consideren a las infancias como agencia y a la educación como práctica cultural performativa y formativa, y entienden que la formación de los docentes está atravesada por esa mirada y por las posibilidades de voz y participación que le otorgamos tanto a los niños como a los futuros maestros.

Las clases centradas en la exposición explicadora del formador de maestros confirman una concepción *epocal* que permite observar la subordinación estudiantil a un aprendizaje que proviene siempre del mundo adulto. Más allá de la edad que tengan las personas, el explicador explica el mundo adulto, y el alumno recibe ese mundo explicado. Es prácticamente imposible conectar este modo de enseñar con aprendizajes que transformen, que promuevan la capacidad de elegir de las personas y la posibilidad de construir nuevos mundos, nuevas culturas. Los viejos exigimos que primero los nuevos existan como explicados para luego darles voz. Gabriela Diker (2009) lo plantea diciendo:

> El discurso sobre lo nuevo de la infancia no es nuevo. Después de todo, los niños siempre han sido, en el orden de las generaciones, «los nuevos» y «lo nuevo» de este mundo. En tanto tales, siempre nos han sorprendido, siempre han representado un límite a nuestro saber y a nuestra capacidad de anticipación. Sin embargo, en los últimos años, el modo en que pensamos y experimentamos la novedad de la infancia parece haber cambiado. Esta se nos presenta con una radicalidad tal que hace estallar las categorías disponibles para pensarla y desborda la capacidad de las instituciones (familiares, educativas, judiciales, etcétera), para procesarla. Así, en lugar de la vieja sorpresa frente a «los nuevos» aparece el desconcierto y en el lugar del reconocimiento crece la sensación de extrañamiento. Frente a esto, los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer «lo que hay de nuevo en la infancia»: infancias (en plural), nuevas

> infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son solo algunos de ellos. También se han generado diversas hipótesis acerca de «lo que queda de infancia en lo nuevo», llegándose a postular incluso que estamos asistiendo al fin de la infancia (p. 11).

Las pedagogías actuales, atravesadas por estas concepciones, proponen movernos de la idea de «niño centro» (de la actividad educativa desarrollada, planificada e ideada por adultos) a la de «niño actor social» o, mejor aún, a «infancias agencia». Este cambio supone reconocer que los niños contribuyen (de manera activa) a la definición de las situaciones sociales que viven. Las nuevas concepciones de *lo infantil* mueven el eje de la postura educativa —ante una infancia devaluada, constituida por niños deficitarios a los que hay que mejorar a través de la educación— hacia un universo en que las infancias son lo deseable, lo correcto, lo que está bien. En esta concepción paradigmática los niños se transforman en habitantes deseados del universo de lo escolar, son un aspiracional, un estado deseado, un lugar de permanencia. Las infancias son un estado de admiración y de cuidado. Esta infancia desedimentada es de búsqueda, de curiosidad, de indagación, de alegría. Y no tiene que ver con la edad de las personas, sino con una agencia que las hace recorrer y reconocer el mundo a partir de la curiosidad y la pregunta, a través de la admiración.

Por otra parte, pensar a las infancias que habitan el espacio de lo escolar en el contexto del siglo XXI implica hacer carne la idea de que el niño teórico de la pedagogía no existe en tanto niño real. A nuestras aulas no entrará a tomar clase el niño definido en los manuales clásicos de educación.

Podríamos preguntarnos si existe ese niño teórico de la pedagogía: el «niño normal», desespacializado y descontextualizado, en cuanto ser corpóreo, «de verdad», que asiste a una escuela, o si es una concepción, una idea que guía nuestro accionar docente y estandariza los aspiracionales de educación orientándonos hacia un proceso de cómo deben ser las infancias, y, en consecuencia, cómo debemos educarlas para que cumplan con su cometido de ser lo que «realmente» son (Llobet, 2017).

Otro elemento a considerar en cuanto a la participación y la oportunidad de dialogar con los niños que nos damos (y que les damos) tiene que ver con cómo pensamos los aprendizajes en el ámbito de lo escolar.

Si nos preguntamos cuándo aprendemos, podemos decir que lo hacemos en aquellos momentos en los que se produce un diálogo auténtico, y además cada uno de nosotros puede experienciar que el aprendizaje se produce durante la escucha y no durante el habla —el hablante «ya sabe/ya conoce» lo que tiene para decir—; por lo tanto, la novedad es el otro. En la relación pedagógica es necesario

escuchar para aprender, y si desde el universo adultocentrado no escuchamos a los niños es porque creemos que no tienen un saber que pueda ser un aporte al aprendizaje.

Si deseamos escucharlos debemos abrir espacios de diálogo. Y la pregunta es una apertura a ese diálogo, además de un reconocimiento de interlocución. Las preguntas que circulan en las aulas son indicadores capaces de mostrarnos cuál es la concepción de *infancias* subyacente al vínculo pedagógico que se establece. Es evidente que las preguntas cerradas, no-auténticas, retóricas, deshonestas —en el sentido de que ya conocemos sus respuestas— no son indicadores de que tengamos en alta estima ni la capacidad ni la autonomía de niños para generar ni para hacer circular saberes. Este tipo de preguntas no son «buenas preguntas» (Anijovich, 2009a)para hacernos pensar, y cuando están dirigidas a un estudiante muestran que esa persona que está en el rol de aprendiente no es considerada lo suficientemente interesante como para ofrecerle un espacio de expresión auténtica a través de preguntas honestas.

Un espacio de expresión auténtica es ese evento que ocurre cuando la pregunta está signada por la ignorancia de quien la formula, es una pregunta que posee la autenticidad que existe cuando realmente se quiere saber algo; vale como ejemplo la pregunta «¿cómo te llamas?», cuando la realizamos a un desconocido.

Ricardo Baquero (2019) sostiene que la escuela es una institución de encierro —en términos foucaultianos—, los niños no tienen libertad de ingreso ni de salida al dispositivo escolar, y esta institución de encierro los interroga de un modo similar a como lo hace la institución psiquiátrica y la institución judicial o policial. Ambas preguntan sobre lo que ya saben, solamente lo hacen para determinar la inocencia o el grado de demencia, según el caso. En el caso de la escuela, pregunta para saber si se incorporó un contenido, tanto cuando enseña como cuando evalúa. Este modo de preguntar propio del formato escolar no habilita la producción de conocimientos, no habilita la novedad, ni motiva la búsqueda y la participación.

El tratamiento de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, y la problematización teórica del concepto de *ciudadanía* alrededor del clivaje etario implica una serie de reconocimientos que permiten posicionar a los sujetos como ciudadanos plenos. En primer lugar, supone la necesidad de reconocer las desventajas históricas y las desigualdades en el acceso a la titularidad de derechos; considera la pluralidad de identidades, étnicas y culturales, reconociendo las diferentes posiciones de los sujetos y su debate público (Llobet, 2017).

Un concepto útil para refinar la comprensión de la participación infantil, en el marco de la teoría de la ciudadanía de las infancias, es el concepto de *agencia* que se basa en la idea de Giddens (1995)

sobre la dualidad de la estructura social, y en la de Bourdieu (1977)sobre la reproducción cultural. La reproducción y producción de la infancia, unida a la naturaleza constitutiva de la acción social y a la agencia infantil potencialmente derivada de ella, nos habilita a reinterpretar la participación infantil como la capacidad de las infancias de plantear nuevas perspectivas en las relaciones sociales de las que participan, a través de la capacidad transformadora de su acción. La escuela, vista como ese espacio social de participación infantil, entonces solo puede enriquecerse en la medida en que se capacite y forme para reconocer las infancias como agencia.

Existen algunos aspectos cruciales de la vida de los niños que ocurren en la institución educativa y que son constitutivos de las infancias. La escuela, el espacio educativo bajo esta concepción de las capacidades disminuidas de las infancias, se constituye como un ámbito de ejercicio violento del poder adulto. Justamente, la percepción que los adultos tienen del niño y de sus capacidades como minoridades es un ejemplo de ello. Al considerarlo subjetivamente pobre, vulnerable y desigual disminuimos la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía infantil, y concomitantemente decrece o desaparece la apreciación de agencia, a medida que aumenta drásticamente el riesgo de ser silenciados.

La representación que el mundo adulto realice de las infancias determina, entre otras cosas, las políticas sociales, y establece marcas que garantizarán o no los intereses de los niños, así como también los modos en que estos intereses y necesidades se interpretan, porque «enunciar en nombre de» se constituye como una de las tensiones centrales y estructurales de la ciudadanía infantil.

Romper con este circuito de asunción de «minoridad» del aprendiente requiere trabajar desde una horizontalidad potenciadora de las subjetividades en el encuentro pedagógico. Es el encuentro dialógico que propone Lipman en las comunidades de diálogo, es la ruptura de opresión de Freire, es el no ejercicio de poder vertical que redistribuye democráticamente la autoridad para propiciar el encuentro entre subjetividades, es la escucha activa, respetuosa que no ignora lo que el otro tiene para decir, lo que plantea como problema ni lo que desea aprender.

Poner en movimiento y cuestionamiento las palabras y los discursos, reactivar los sedimentos, es una vocación ranceriana. *El maestro ignorante* se constituye, a nuestro entender, en un texto privilegiado para desandar la lógica desigualitaria y autoritaria —como la de superiores e inferiores, sabios e ignorantes, inteligentes y no inteligentes, buenos y malos alumnos—, y propone, en cambio, la paradoja de andar un camino emancipatorio a partir de una relación maestro-alumno en condiciones de igualdad, donde cada uno arriesgue su propio recorrido sin completarse ilusoriamente en el saber y poder del otro. Sin complejos ni imágenes a semejanza (Greco, 2015, p. 69).

Si asumimos con la autora que tanto la autoridad redistribuida en este principio de horizontalidad como las concepciones que generan las condiciones de igualdad son las que permiten romper con los sedimentos, podríamos entonces pensar en los modos otros de construir unas biografías escolares otras que nos permitan otras modalidades de construir docencia, unas que estén despojadas de lo hegemónico, que no pierdan de vista al *niño agencia* como fin y principio de todo acto educativo —se desarrolle este dentro de un ámbito de formación docente o en el campo de cualquier otra profesión que produzca infancias—.

La *palabra*, en especial aquella que se viste de *pregunta*, y sus formas de circulación en el ámbito escolar son constructoras de subjetividades, y son fundantes de relaciones intersubjetivas; construyen el lugar del semejante, crean lazo, hacen que lo que pasa sea algo que nos pase a todos, generan significados, promueven el encuentro con el sentido desde la propia experiencia. Dar la palabra es reconocer derechos. «Volver a pensar lo que implica la palabra "dada": no la que explica sino la que se dirige a otros y a la vez hace lugar a la palabra de cada niño, niña, adolescente, alumno o alumna» (Greco, 2015, p. 69). Es revisitar los modos de construir escuela desde el reconocimiento y validación de la otredad ocupada por un niño, una niña, un futuro maestro o maestra.

Cada una de nuestras acciones educativas refleja cuál es nuestra idea acerca de lo que es, puede y corresponde que sea un niño, sin embargo, no es muy común que esta idea se haga explícita.

Con la finalidad de aportar a la elaboración conceptual de una dimensión formativa que se fundamente en la reflexión sobre las propias prácticas, consideramos que el programa de Filosofía para Niños desarrollado por Matthew Lipman, que presenta el trabajo dialógico a través de comunidades de indagación para el desarrollo del pensamiento y hacia la adquisición de ciertos hábitos que permanecen anclados a los espacios del campo social y en los grupos en los que las infancias en cuanto agentes se desenvuelven, se pueden comprender como un modo de apostar a unas pedagogías críticas y a la vez descoloniales que se propongan recorridos encaminados a resistir y a deshabilitar el entramado teorético, conceptual y práxico vigente. Permiten apostar a unas formas de estar en el mundo educativo, de existir, coexistir y dialogar, capaces de construir discursos y prácticas otras que comiencen a deshabilitar el entramado conceptual y operativo hegemónico colonial que se encuentra arraigado fuertemente en los escenarios educativos cotidianos.

Nuestras prácticas serán críticas y de(s)coloniales cuando defiendan modos de ser-estar-habitar la educación desde una docencia que habilite el pensamiento y la palabra autónoma de los estudiantes, en una perspectiva cultural amplia, humilde, que se vaya haciendo cada vez más transparente y que se

permita estar-ser atravesada por preguntas que otorguen sentido al hecho tangible de estar junto a otros en la cotidianeidad de nuestras aulas, en diálogo.

Un aspecto adicional que vincula con la participación infantil en el espacio de lo escolar surge de preguntamos qué permisos tienen las infancias para participar y de qué hablamos cuando hablamos de participar. La reflexión que nos mueve a analizar este tema es la que surge de las preguntas: ¿qué estamos enseñando cuando no promovemos la participación? ¿Es posible una ciudadanía responsable y contextualizada sin un *ethos* participativo?

Volvemos a tener dos caminos para pensar la participación, la de la formación docente y la de la concepción de participación que consideramos en relación con las posibilidades de las infancias. En este rol de educadores que atiende a la formación ciudadana, pensamos en la formación de sujetos insertos en sus comunidades que sean capaces de respetar la inserción y la participación desde una diversidad social y cultural con la menor cuota de homogeneización posible, en la búsqueda de la equidad, la justicia y otros valores de la vida de las democracias.

Pensar en la formación docente y en la construcción de ciudadanía conduce a imaginar maestros que eduquen sujetos que participen activamente en la vida pública, no con el objetivo de homogeneizar y «formar hombres de ciudad», sino sujetos capaces de participar en la convivencia con otros, esto resulta particularmente importante en un contexto de exclusión social donde la solidaridad ya no constituye un elemento asegurado por los sistemas sociales. Desde el punto de vista valorativo y ético, sería admitir que el otro «distinto» y no necesario para las sociedades excluyentes necesita vivir y ser incorporado. Pero la mera posibilidad de participar no es suficiente. Para que esta pueda efectivizarse es necesario el acceso a un conocimiento sólido y relevante compartido que posibilite el establecimiento de ciertas condiciones para que la verdadera participación se concrete (Alliaud, 2014).

Disponer una formación participativa es democratizar las elecciones de cada día, las decisiones de la cotidianeidad. Se trata de obtener algo activo y formativo dentro del espacio de participación, ya sea hacer o decir algo, como sostiene Alliaud (2014). Es relevante que los educadores encuentren en su formación profesional condiciones que les permitan afrontar sus desafíos en contextos reales, Haga clic o pulse aquí para escribir texto.no pensando en herramientas técnicas e instrumentales, sino en el acceso a la producción cultural compartida. Porque, además, como señala la autora, esta cuestión de la participación vincula con el posicionamiento docente asumido hoy por hoy, en el que ya no somos aplicadores ni reproductores de conocimientos, ni de técnicas, ni cumplidores de lo planificado, sino que vamos construyendo saberes con nuestros estudiantes que se van encontrando con otros en situaciones concretas que el docente genera, crea y recrea de manera artesanal (Alliaud, 2018a). Educar

ya no es exclusivamente un acto pedagógico, es principalmente el acto político del encuentro con otros, propiciado por el educador/artesano de momentos, para construir entre todos, de manera activa y participativa.

> […] Hay ciertos dispositivos de formación que parecen potentes para regular las prácticas formativas desde estas perspectivas, en tanto articulan teoría y práctica, pensamiento y acción, sin dejar de lado el compromiso y la confianza que la mejora o artesanía requieren, además del dominio de las habilidades técnicas. El trabajo colaborativo unido a la reflexión, al pensamiento y a la imaginación tanto como a la producción de saber son componentes que enriquecen los procesos de formación y al hacerlo ponen en valor la tarea de enseñar y a quienes cotidianamente la realizan. Las decisiones políticas que se tomen sobre la formación de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones no son inocuas respecto de las prácticas pedagógicas, como tampoco estas lo son de los compromisos políticos que se asuman (Alliaud, 2018b, p. 291).

La construcción de espacios de participación no es solo una manera de enseñar a participar, sino que es una forma de enseñar a construir estos espacios como dispositivos de educación ciudadana, activando las habilidades necesarias para reflexionar sobre qué significa participar y cómo se puede promover una participación de autonomía creciente entre los docentes y entre las infancias.

En este sentido, vuelven a ser un aporte fundamental los programas de Filosofía para Niños. Al decir de Juan Carlos Lago Bornstein (2013), educar desde esta perspectiva es un planteamiento vital, una experiencia vital que logra que la vida y la escuela no sean fenómenos separados. Al unificarse en diálogo comunitario, la escuela enseña a vivir relacionándose con los otros y con la realidad que los rodea. Asimismo, adopta una postura no autoritaria con relación al conocimiento y a la verdad, a través de una relación no jerarquizada, persona a persona.

Representa asumir a la educación como un proceso mutuo y multidireccional, no solo del profesor al alumno o del que se supone que sabe al ignorante, sino como un camino hacia la autonomía personal y hacia la humanización de la sociedad […]. El falibilismo, resumido como «tú puedes tener razón y yo estar equivocado», supone un cambio fundamental en la «relación de poder» entre educador y educandos (Lago Bornstein, 2013).

Como plantea el Menú de Indicadores de Participación Infantil (oea-iinna, 2010), hay algunos elementos que deben resultar perceptibles en un espacio escolar que se denomina participativo. Por tanto, si esos indicadores no están presentes, el espacio no es participativo, ya que requiere de unas condiciones de producción que son fundamentales. La más importante quizá es la existencia y garantía

de un clima participativo y amigable que permita la construcción de vínculos relacionales entre las personas, que produzca que el encuentro con el otro —se trate de pares o de adultos— sea posible y colabore con la construcción de un clima de bajo riesgo. La participación debe producir oportunidades para modificar los mecanismos de exclusión y de discriminación negativa, promoviendo el reposicionamiento de las formas de relación entre los sujetos y habilitando la toma de posición sobre la realidad.

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es describir y visibilizar las concepciones sobre las infancias en cuanto sujetos de la educación que subyacen a las preguntas de los docentes. Es notoria la concepción infantilizada del aprendiente en cualquier nivel educativo, y ella se refleja en un modo vincular que heredamos, asumimos y reproducimos.

Consideramos que, sea cual sea el nivel graduado del proceso educativo, y para cualquier edad que tengan nuestros estudiantes, el rol que ocupan hace que la institución que los escolariza espere de ellos determinadas conductas y actitudes, sumisiones y aceptaciones. Esta manera de ser y hacer del universo escolarizado genera, a su vez, que los formadores ubiquemos conceptualmente a cada estudiante desde un sesgo de minoridad cuasi constitutiva de su asumida ignorancia —asumida a nivel personal del estudiantado, de los docentes y de las instituciones todas—. Estas nociones construyen el concepto de *infancias* y determinan la vinculación con los sujetos infantilizados —en un sentido despectivo— por la escolarización. Al mismo tiempo, reproducen el término generado y fortalecen un proceso identitario del rol estudiantil y también del rol docente, como explicador que necesita colocar al otro de la relación pedagógica en el rol de explicado, minorizándolo.

4.10 Hacia una taxonomía de las preguntas

En este capítulo se presentan algunos elementos teóricos que nos permiten organizar y sistematizar el material colectado durante la observación participante y las entrevistas en profundidad, específicamente en relación con las preguntas que recogimos, con la finalidad de realizar una tipología.

«¿Qué hay en una pregunta?», se pregunta Dewey (1989), y responde: «Todo». La pregunta puede ser un estímulo para la respuesta, o puede aniquilarla. En ella está el nodo de la enseñanza; la perplejidad y la admiración son las marcas que fundamentan el preguntar. Preguntar es casi poner en suspenso, y a la vez es encaminarse, es el inicio de la indagación. Preguntar exige sensibilidad y conocimiento, es un arte capaz de generar en los estudiantes las formas de razonamiento que contribuyan a reorganizar procesos cognitivos y a construir un conocimiento con mejores andamiajes, sustentados en la curiosidad y en la indagación.

Para Dewey (1989) el pensamiento reflexivo es una cadena de unidades definidas y ligadas entre sí que produce un movimiento sostenido y dirigido a un fin común. En particular, para este trabajo nos interesa una de las consideraciones del autor sobre el pensamiento reflexivo como impulsor de la investigación, porque nos permite asimilar esa reflexividad con la criticidad que estamos buscando, y tenerla en cuenta en este mapeo. Señala que lo que «constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (p. 25). Para el autor, ese pensamiento reflexivo implica la presencia de dos fases: 1) un estado de duda, vacilación, perplejidad o dificultad que origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, caza o indagación para encontrar algo que esclarezca la duda que le dio origen. Ambas fases requieren de una actitud y un método unidos a través de una mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad o rigor frente a las consecuencias.

Dewey considera que hay características que son condiciones indispensables para poder hablar de pensamiento reflexivo. Detalle tres: curiosidad, sugerencia y orden, y agrega, las tres son necesarias en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la curiosidad, aclara que no es posible enseñarla, ya que es una cualidad innata de las personas. Sin embargo, su estimulación depende de cómo se presente la información a los aprendientes; puede dejarse abierta la posibilidad de que encuentren soluciones de manera autónoma. La sugerencia abarca conceptualmente todas las ideas, métodos, estrategias y experiencias; todo debe ser considerado sugerencia si es capaz de «invitar» a desarrollar la habilidad de encontrar por sí mismos respuestas a las interrogantes de nuestro pensamiento reflexivo. Una pedagogía reflexiva no es la aplicación sistemática de la teoría, sino la capacidad creativa a partir de la reflexión pedagógica; involucra preguntas pedagógicas que tendrán por objeto cuestionar la relación con la enseñanza y su profesión. Y, en último lugar, aparece el orden. Para el autor, el pensamiento reflexivo implica secuencialidad, continuidad y ordenamiento de las sugerencias e ideas.

A finales de los años cincuenta del siglo pasado, la corriente psicológica estadounidense encabezada por la Escuela de Chicago comienza a manifestar interés en cómo se aprende y en cómo evaluar los aprendizajes. Se comprobó rápidamente que no todas las acciones cognitivas tenían la misma complejidad, por ejemplo, no es lo mismo recordar un cierto dato que analizarlo o valorarlo. Bloom (1956) desarrolló una jerarquía de los objetivos educativos que se querían alcanzar con el alumnado, dividiéndolos en tres ámbitos: cognitivo, afectivo y psicomotor. Elaboró la conocida tabla de la taxonomía de Bloom, que tiene un fuerte énfasis en el ámbito cognitivo. Se trata de una sistematización y clasificación educativa, lógica y psicológica en la que no se atiende a contenidos,

sino a formas de conducta, susceptibles de aplicarse a diferentes campos temáticos. Es un tipo de ordenamiento jerárquico, ya que cada conducta implica siempre a las anteriores.

Centrándonos exclusivamente en el ámbito cognitivo, es posible realizar una taxonomía de las preguntas pedagógicas con base en lo anterior. Una primera categorización de acuerdo con su nivel de complejidad iría desde las más simples, que interrogan sobre un conocimiento al que también podemos denominar contenido, a las que promueven una evaluación cognitiva, pasando jerárquicamente por las preguntas para comprender, para aplicar de un saber, para analizar y para sintetizar —considerando que cada nivel incluye al anterior— (ver en anexo, página 128).

Tanto el planteo de Dewey como el que surge de pensar las preguntas con base en la taxonomía de Bloom están implícitos en el análisis y categorización de las preguntas que realizan los otros autores que elegimos para la fundamentación, y que serán considerados desde los aportes de Elder y Paul (2002), Anijovich (2009a), Fisher (2021), Larrivee (2008) y Lipman (1992, 1998) (ver cuadros en anexos, páginas 125, 126, 127 y 128).

4.10.1 La pregunta socrática caracterizada por Elder y Paul

Desde los orígenes de la filosofía, en la escuela socrática, se hace evidente que la *pregunta* ocupa un lugar preponderante, con mayor significación que la respuesta. Es más, ante una respuesta se replantea una nueva pregunta, se repregunta con el objetivo de problematizar las afirmaciones en el ejercicio mayéutico de una mayor profundización. Razonar, en la enseñanza socrática, es una disciplina, tiene que ver con la autoevaluación, con consolidar el pensamiento disciplinado, una mente inquisitiva y capaz de sondear de manera continua e intelectualmente responsable.

El cuestionamiento socrático está en el centro del pensamiento crítico. Elder y Paul (2006) establecen las características del interrogador socrático: a) mantener el foco de la discusión, b) asegurar que la discusión se mantenga intelectualmente comprometida, c) estimular la discusión mediante preguntas exploratorias, d) periódicamente resumir lo que se ha atendido y resuelto y lo que no, e) involucrar en la discusión la mayor cantidad posible de estudiantes.

Adicionalmente, los autores describen seis tipos de preguntas socráticas. Aquí un resumen.

1. Preguntas conceptuales aclaratorias. Son aquellas que promueven la reflexión sobre qué es exactamente lo que están pensando o preguntando; se apoyan en argumentos, son preguntas que ayudan profundizar más.

2. Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos. Invitan a pensar sobre los supuestos implícitos en una afirmación; buscan presuposiciones y creencias naturalizadas en las que se basa una afirmación. Mueven hacia un terreno argumentativo sólido.

3. Preguntas que exploran razones y evidencias. Ante explicaciones argumentadas y razonadas, este tipo de pregunta ayuda a profundizar en el razonamiento argumentativo y a reconsiderar aquellos argumentos pobres.

4. Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas. Se pregunta hacia la revisión de otros puntos de vista válidos.

5. Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias. Se indagan los argumentos en búsqueda de implicaciones lógicas que se podrían pronosticar o predecir.

6. Preguntas sobre las preguntas. Se repregunta lo preguntado, se interroga sobre las preguntas formuladas con el objetivo de analizar la interrogación emergente.

Sistematizamos lo anterior en la figura que aparece en la página 128 de los anexos.

4.10.2 Partiendo del concepto de «buenas preguntas» de Rebeca Anijovich

Revisando las preguntas que nos permiten reflexionar sobre la práctica docente del preguntar, Anijovich (2009a) nos plantea pensar sobre lo que llama las «buenas preguntas». La autora propone un recorrido en el que parte de algunos cuestionamientos del tipo: ¿pregunto?, ¿qué pregunto?, ¿cómo pregunto? Resalta la necesidad de una reflexión transformadora sobre nuestras propias preguntas, que nos permita que sean atravesadas por nuestra intencionalidad y finalidad. También señala la importancia de detenernos a pensar esta práctica tan habitual de la docencia. Además, realiza una primera clasificación de las preguntas, tomando como criterio la intencionalidad. Dice que a) preguntamos para despertar el interés, b) verificar si comprendieron, c) promover la reflexión, d) estimular el establecimiento de relaciones entre conocimientos (p. 37). Por otra parte, señala cómo deberían ser nuestras preguntas si deseamos promover un diálogo, porque considera que algunas formulaciones clásicas de las preguntas que realizamos en el aula con esta intención «[…] generalmente producen lo contrario, ningún alumno interviene; y la ausencia de respuesta, a veces, es interpretada como falta de interés o de esfuerzo» (p. 37). Una actividad dirigida al entendimiento y a la comprensión, cargada de reciprocidad, sobre la que es necesario reflexionar tanto en lo relativo a su forma como a sus propósitos, y en cuanto a si tienen o no relación con los efectos que realmente producen en nuestros estudiantes.

La autora plantea varias maneras de clasificar las preguntas (ver anexos, página 129). Si se toma como criterio el procesamiento cognitivo que pretenden desencadenar (p. 39), existen cuatro grupos o tipos:

1. Las preguntas sencillas buscan respuestas simples, únicas, una información precisa y breve; si bien pueden ser necesarias, no provocan diálogo ni profundización.

2. Las preguntas de comprensión tienden a provocar que se procese una determinada información relacionando datos, requieren cierto grado de profundidad.

3. Las preguntas de orden cognitivo superior exigen interpretar, evaluar críticamente, predecir algo.

4. Las preguntas de tipo metacognitivo implican que el estudiante reflexione sobre su propio modo de aprender y de pensar, de resolver problemas, de tramitar las dificultades; provocan la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

En una búsqueda de continuar reflexionando sobre las preguntas, Anijovich toma la clasificación de Burbules[11] (1999), quien distingue las preguntas que promueven el pensamiento divergente, y por tanto admiten gran variedad y libertad de respuestas, de las que provocan pensamiento convergente hacia una respuesta única.

4.10.3 A partir de la caracterización del pensador crítico de Alec Fisher

Para nuestra categorización de preguntas tuvimos en cuenta un primer nivel de análisis que se basa en determinar cuáles son las habilidades de pensamiento que el docente tiene, la intencionalidad de trabajar (Fisher, 2001). En este sentido, encontramos las siguientes (ver anexos, páginas 132-134):

1. Preguntas para interpretar. Se proponen comprender y articular correctamente un significado; pueden solicitar ejemplos apropiados, la especificación de criterios e incluso pedir analogías o eliminar vaguedades/ambigüedades.

2. Preguntas para analizar. Pretenden identificar elementos de un razonamiento concreto (conclusiones, razones, información de base), buscan la claridad, realizar inferencias entre juicios, hacer analogías, comparar, contrastar alternativas, relacionar partes y todos, medios y fines, clasificar y secuenciar información.

3. Preguntas para desarrollar procesos evaluativos en los estudiantes. Se solicita juzgar la relevancia, aceptabilidad, credibilidad o verdad de afirmaciones, evaluar inferencias, buenas razones, ofrecer estrategias creativas o hipótesis imaginativas, extrapolar y proyectar posibles consecuencias.

11 *El diálogo en la enseñanza* de Nicholas C. Burbules.

4. Preguntas de autorregulación. Tienen como objetivo provocar la metacognición sobre el propio pensamiento para mejorarlo (clarificarlo, fiabilizarlo, considerar la relevancia). Tienen en cuenta otras afirmaciones, suposiciones y justificaciones; son capaz de anticipar críticas/objeciones en una argumentación.

4.10.4 A partir del nivel de práctica reflexiva docente de bárbara Larrivee (2008)

Otro aporte teórico que tendremos en cuenta para nuestra taxonomía de preguntas es el trabajo en el que Larrivee (2008)[12] desarrolla una herramienta para evaluar el nivel de práctica reflexiva de los docentes. En el marco de sus investigaciones, centradas en «el desarrollo de estructuras para mejorar la reflexión crítica sobre el comportamiento en el aula e infundir creencias y valores personales en la construcción de la identidad profesional, manifiesta que también le interesa la creación de comunidades de aprendizaje basadas en el diálogo respetuoso y la comunicación auténtica, la gestión del aula y la resolución de conflictos. Teniendo en cuenta estas categorías, determina tres niveles de reflexividad:

1) Inicial. Centrado en las funciones, acciones y habilidades docentes, en el que generalmente los encuentros educativos son considerados hechos aislados.

2) Avanzado. Considerando la teoría y la fundamentación o razones de las prácticas.

3) Superior. Donde los profesores examinan las consecuencias éticas, sociales y políticas de su enseñanza, teniendo en cuenta los fines últimos de la escolarización.

Además, para caracterizar el rol del maestro para cada categoría, la autora define cuatro niveles de reflexión: prerreflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica (Larrivee, 2008).

1. Prerreflexión. Se observan reacciones automáticas sin consideración de alternativas; respuestas instintivas, atribución de problemas al estudiantado, autopercepción como víctimas de las situaciones, bajo nivel de cuestionamiento, no adaptan sus prácticas al contexto.

2. Reflexión superficial. Centran sus reflexiones en las estrategias y métodos utilizados con relación a los objetivos; hay mayor preocupación por los modos de funcionamiento que por su valor o sus fines. Este nivel es considerado técnico.

3. Reflexión pedagógica. Los profesionales aplican los conocimientos del campo y se actualizan hacia lo que representan prácticas de calidad. Connota un mayor nivel de reflexión con base en la aplicación del conocimiento didáctico, la teoría o la investigación.

12 Dra. Bárbara Larrivee, profesora emérita de la California State University.

4. Reflexión crítica. En este nivel los docentes reflexionan sobre las implicaciones y consecuencias morales y éticas de sus prácticas en relación con sus estudiantes; examinan los sistemas de creencias personales como profesionales, analizan las condiciones internas y externas del desarrollo de sus prácticas, atienden problemas de equidad y de justicia social (ver anexo, página 135).

4.10.5 Siguiendo la definición de pensamiento crítico de Matthew Lipman

Como creador de los programas de Filosofía para Niños, Lipman considera que el diálogo coordinado por un docente-guía en el ámbito de una comunidad de indagación es un elemento fundante para la promoción y el desarrollo del *pensamiento crítico*. Este pensamiento es multidimensional, y las dimensiones transactivas del pensar son la dimensión crítica, la creativa y la cuidadosa. Si bien estas son un modo de análisis, y en realidad operan y articulan las tres en un mismo acto, en este trabajo nos hemos centrado, como ya se explicó al comienzo, en la dimensión crítica del pensar, decisión que se fundamenta en una elección metodológica que nos permite simplificar la exposición.

Y en tanto elegimos pensar aquí sobre la educación del pensamiento crítico, trabajaremos los indicadores de dicho modo de pensar en la definición que realiza Lipman, considerando que para el autor «el pensamiento crítico es una herramienta útil para combatir opiniones no fundamentadas (pensamiento no crítico) y acciones irreflexivas». En otras palabras, la posibilidad de establecer una posición crítica protege a los individuos contra la enajenación que tiene lugar cuando una persona A procura influenciar a una persona B, o cuando no se le da ocasión de participar en una búsqueda personal. Lipman (1991) afirma que el pensamiento crítico «nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos» (p. 144). Así, ayuda a las personas a pensar mejor y a elaborar mejores juicios. La definición propuesta por el autor es pragmatista en la medida en que, para él, el pensamiento crítico es un proceso complejo, integrado en un diseño utilitario que busca el mejoramiento de la experiencia personal y social (De la Garza et al., 2003).

Lipman (2002, 1998) señala cuatro categorías de habilidades para que el pensamiento crítico se desarrolle: de investigación, de razonamiento, de información (y organización) y habilidades de traducción. Estas son perfectibles y permiten un trabajo detallado, y son, a su vez, indicadores potentes del pensar que se manifiestan a través de los juicios, que son los productos del pensar crítico. Por lo tanto, desde su construcción teórica, este autor ofrece una posibilidad adicional para encontrar indicadores tangibles del pensar crítico: los juicios. Sostiene que el producto de un pensar crítico es el juzgar correctamente, o juzgar bien e inteligentemente. Dicho de otro modo, el pensamiento crítico se

manifiesta a través de juicios y se basa en criterios. Por otra parte, en su definición de *pensamiento crítico* Lipman sostiene que:

> Si nos centramos en los procesos del pensamiento crítico e identificamos sus características esenciales, podremos ahora apreciar y comprender su relación con el juicio. De ahí que afirmaría que el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) es sensible al contexto (Lipman, 1998, p. 174).

Esta definición nos permite un interjuego entre preguntas, criterios y habilidades. Si bien Lipman es uno de los autores que Fisher (2021) tiene en cuenta en su trabajo —como consignamos en el cuadro correspondiente en el capítulo sobre pensamiento crítico—, trabajaremos en detalle con su propuesta porque ofrece elementos muy interesantes que enriquecerán nuestro análisis.

En el mismo sentido, otro elemento que puede ofrecer información valiosa para la construcción del mapeo de preguntas de nuestra tesis, tendremos en cuenta a este autor para orientar la clasificación de las interrogaciones docentes en un doble movimiento que considerará su definición de pensamiento crítico y su elaboración sobre las clases de habilidades cognitivas básicas y sus variaciones.

En suma, organizamos la categorización de preguntas para analizar el trabajo de campo de acuerdo con el recorrido de este capítulo. Atravesado por los autores y taxonomías propuestas, el análisis no pretende ser último ni totalizador. Seleccionamos estos autores luego de la lectura exhaustiva de diferentes fuentes e investigaciones; es una mixtura entre autores clásicos y nuevos que resultan interesantes y pertinentes para nuestro trabajo sobre las preguntas en el aula.

5. Metodología

5.1 Metodología cualitativa y unidades de análisis

Indagar en torno a un elemento tan básico y fundacional como es la *pregunta* en el contexto de aula permitirá describir las características del preguntar educativo y mapear los paradigmas en los que se circunscribe. Asimismo, posibilitará construir nuevas categorías conceptuales y establecer indicadores con el objetivo de confeccionar un menú para su análisis.

Optamos por investigar desde la mirada cualitativa (Pérez y Rano, 1994). El punto de partida de esta indagación ubica a la *pregunta pedagógica* como un terreno poco conocido. Si bien se ha trabajado mucho desde el enfoque didáctico y desde el enfoque filosófico, no ha sido así desde la fundamentación pedagógica del por qué y para qué preguntar, así como tampoco desde la construcción ética del espacio del preguntar con relación a la honestidad epistémica ni a la justicia que implica no habilitar el espacio de la palabra para las infancias. Por esa razón, esta tesis, a partir de diferentes vertientes teóricas, construye un saber que, desde un ángulo poco usual, nos permite generar patrones y relacionamientos novedosos.

Seguimos entonces un diseño de investigación cualitativa que se caracteriza por permitir explorar y producir conocimiento a partir de las propias palabras de las personas involucradas, y que busca no solamente visibilizar y describir los acontecimientos y procesos (Vasilachis de Gialdino, 2006), sino también comprenderlos e interpretarlos, procurando, a su vez, transformar la realidad dentro de un contexto sociohistórico específico, compuesto por un entramado complejo de interacciones donde articular el contexto macro con el nivel meso de las instituciones educativas y el plano micro donde acontecen los vínculos y lazos sociopsíquicos.

De este modo, concebimos la relación del investigador con el problema de investigación como una relación entre sujetos. Los sujetos de la investigación a ser entrevistados y los actos educativos pasibles de ser observados fueron seleccionados mediante un muestreo teórico, definidos por su capacidad de contribuir a la elucidación del problema de investigación. Los casos fueron elegidos en función de su relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar.

A tales efectos, tomamos una muestra no probabilística intencional heterogénea a la interna del universo formado por los docentes de formación docente de Montevideo, Ciudad de la Costa y Pando. Dentro de este grupo, seleccionamos la muestra utilizando como criterio la mayor variedad posible en las diferentes características de los profesores participantes de las entrevistas y la observación; intentamos abarcar el total de docentes del área pedagógica de las tres instituciones elegidas para la

realización del trabajo de campo (Denzin y Lincoln, 2012; Hernández Sampieri, 2014). Finalmente, aceptaron participar e integraron la muestra el 80 % de los docentes de Pedagogía que dictan sus cursos en dos institutos magisteriales en Canelones y en Montevideo. Los tres centros integran el área denominada metropolitana, ubicados en un radio máximo de 20 kilómetros de distancia de la capital (IINN, IFD de Pando, IFD de la Costa).

El muestreo teórico entonces «se realiza para obtener evidencia precisa sobre distribuciones de una población entre categorías, que pueden ser utilizadas en descripciones o verificaciones» (Glaser y Strauss, 1967, p. 62). En este sentido, insistimos hasta encontrar una saturación teórica. Agregar nuevos casos no significaba hallar información adicional que nos permitiera desarrollar nuevas propiedades en las categorías. Este enfoque inductivo de la teoría fundamentada nos habilitó a densificar conceptualmente los procesos en los que se pregunta en el marco de formación en educación.

5.2 Instrumentos de relevamiento empírico

Los instrumentos de relevamiento empírico que utilizamos fueron la entrevista en profundidad, la entrevista semiestructurada, la observación participante y el registro de observaciones (Hernández Sampieri, 2014; Taylor y Bogdan, 1987). Para el registro de las respuestas usamos —de manera alternada y dependiendo de la disponibilidad y preferencia de los participantes— un formulario web o la grabación de la entrevista (en algunos casos se trató de un encuentro personal, en otros se realizó una videoconferencia, también se hizo mediante llamadas telefónicas y a través de un formulario web).

Registramos las observaciones realizadas en el aula en una bitácora, de manera manual, y también las notas sobre las conversaciones informales que se sostuvieron. Además, anexamos a la bitácora las planificaciones aportadas por los profesores, las tareas propuestas por los estudiantes, así como algunas consignas y ejercicios.

En la bitácora anotamos la fecha, el nombre del docente, el instituto, el curso y el grado. También apuntamos todas las preguntas que realizaron los estudiantes y los docentes, marcándolas para identificar su emisor. Además, registramos algunas notas cuando la pregunta conducía a alguna situación poco usual. Asimismo, anotamos el tiempo de aula en el que no se hicieron preguntas.

Por tratarse de un año en el que se avizoraba un conflicto gremial docente, efectuamos la mayoría de las entrevistas y observaciones durante el período marzo-junio, intentando evitar los paros docentes y estudiantiles; quedaron para setiembre y octubre solamente 3 entrevistas y observaciones.

5.3 Participantes

En total participaron 17 docentes, que constituyen el 80 % del total de profesores en ejercicio durante el año 2022 en el territorio seleccionado. Realizamos un total de 16 entrevistas. Para la selección de los participantes contemplamos la mayor diversidad etaria, las distintas localidades y disciplinas. Esta muestra está constituida por 10 profesoras y 6 profesores, lo que resulta consistente con una profesión altamente feminizada como la nuestra.

De los profesores a los que les solicitamos participar de la investigación solamente 3 se negaron. Con otros 3 docentes pertenecientes a los institutos magisteriales de Montevideo y con una cuarta docente del IFD de Pando no pudimos coordinar la visita a sus clases por cuestiones de sus agendas personales. A estos 4 colegas les ofrecimos realizar la entrevista, pero tampoco se mostraron disponibles.

Visitamos 17 clases para la observación participante de los cursos correspondientes del Instituto Académico de Ciencias de la Educación: 4 docentes del IFD de Pando, 4 docentes del IFD de la Costa y el resto de Montevideo, por lo cual la muestra está dividida casi en partes iguales entre Montevideo y Canelones. La edad de los docentes está entre los 45 y los 65 años. Son docentes efectivos e interinos con amplia experiencia en formación docente, en todos los casos con trayectorias de más de 20 años en educación y más de 10 en formación docente. Todos tienen formación de posgrados concluidos o sin concluir, tanto para maestrías como doctorados. Consideramos que es una muestra suficientemente representativa del profesorado de formación docente a nivel nacional. Además, como toda muestra para una investigación cualitativa, está «vinculada y acotada por el tiempo de estancia en el campo, los recursos disponibles y el acceso a los participantes» (Hernández Sampieri, 2014, p. 522).

Para la entrevista a los profesores y profesoras utilizamos la siguiente pauta:

1. ¿Cómo llevás a la práctica tu concepción de *infancias* al momento de dar clase en formación docente?
2. Considerando la respuesta anterior, ¿en qué paradigma educativo circunscribes tus prácticas de formación docente?
3. ¿Podrías por favor explicar/fundamentar tu respuesta?
4. ¿En qué circunstancias y momentos realizás preguntas en tus clases?
5. ¿Podrías dar algún ejemplo?
6. ¿Cómo se relacionan los sentidos que otorgás a la formación docente con las preguntas que realizás en tus clases?

7. ¿Creés que existe alguna relación entre tus preguntas y la promoción o desarrollo del pensamiento crítico de tus estudiantes? ¿Cuál?
8. Porcentualmente, en un día de clase, ¿cuánto tiempo le dedicás a lo expositivo/explicativo y cuánto a lo participativo/dialógico?
9. Dirías que en tus clases hay procesos de interpretación, análisis, evaluación y autorregulación. ¿Cuáles? ¿Cuándo?

Registramos la observación en una bitácora en la que se establece el siguiente protocolo:

Instituto:	Nombre del profesor:
Grupo:	Grado:
Curso:	Tema:
Bibliografía que se está trabajando:	
Consignas de docente:	
Formato de las consignas:	
Materiales utilizados:	Presentación audiovisual:
Bibliografía:	
Disposición del aula:	Círculo, filas, otra:
Cantidad de estudiantes presentes:	
Clima percibido:	
Observación:	
Registro de preguntas realizadas. Señalamos con una E las preguntas realizadas por los estudiantes:	
1.	
2.	
…	

Tanto en las preguntas de la entrevista como en el protocolo de observación intentamos definir instrumentos claros que no permitieran generar dudas sobre las respuestas a lo observado. No requirieron adaptación durante el proceso de investigación.

5.4 Plan de análisis

El objetivo general de esta investigación es comprender los sentidos de la *pregunta pedagógica* en el ámbito de la formación docente de maestros de educación primaria y su relación con el pensar

crítico. Para ello nos fijamos tres objetivos específicos, el primero es identificar y caracterizar los paradigmas educativos que están operando al momento de realizar preguntas. Dada la imposibilidad de abarcar teóricamente toda la cuestión paradigmática, trabajamos considerando que las preguntas podrían ser incluidas dentro de un paradigma crítico o fuera de él. Para etiquetarlas dentro de un paradigma crítico, valoramos las categorías teóricas trabajadas asumiendo que pertenecen a este aquellas que apuntan a interpretar, analizar, evaluar y autorregularse (Fisher, 2021). El segundo objetivo específico es describir y visibilizar las concepciones sobre las infancias en cuanto sujetos de la educación que subyacen a las preguntas de los formadores de formación docente. Por su parte, el tercero propone articular y vincular los objetivos de la formación docente con la pregunta pedagógica. Para todos ellos tuvimos en cuenta las preguntas que habilitan la participación y la reflexión del estudiantado, especialmente aquellas que proponían reflexionar indagando en comunidad, considerando al estudiante como agencia en una posición epistémica relevante de(s)colonial y dialógica.

La labor de análisis de las preguntas obtenidas en el trabajo de campo fue ardua. Encontrar las categorías en las que clasificar y ordenar, ver el porqué, el para qué y el cómo de cada pregunta registrada fue un proceso de descubrimiento; del caos inicial que se percibía como algo imposible de estructurar fue posible avanzar al encontrar ciertos patrones en las preguntas.

Un primer ordenamiento fue clasificando en preguntas de inicio, desarrollo o finalización de clase. También por emisor, teniendo en cuenta las realizadas por los docentes y por los estudiantes.

Pasamos por categorías de preguntas abiertas y cerradas, metacognitivas, sencillas, de comprensión, etcétera. Incluimos cada una de las clasificaciones posibles emergentes del trabajo con los referentes teóricos de la tesis.

Finalmente, pudimos ordenar la clasificación obteniendo cuatro niveles básicos de análisis para un universo de origen de más de 40 categorías diferentes que entrecruzamos, como se puede observar en las imágenes de Atlas.ti incluidas en las páginas 137 y 138 de los anexos .

La sistematización conceptual de las preguntas produjo un ordenamiento o mapeo orientativo para el trabajo con ellas, resultando una categorización en cuatro niveles que funciona como matriz de análisis de datos. Este ordenamiento se presenta resumidamente en el siguiente cuadro.

Nivel cero	Nivel uno	Nivel dos	Nivel tres
No vinculan con Pensamiento crítico	Pensar sobre el contenido pedagógico	Pensar críticamente la práctica y la profesión docente	Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar
Preguntas Sencillas (RA) Preguntas prerreflexivas (BL)	Preguntas de comprensión (RA) Preguntas de reflexión superficial (BL) Preguntas que buscan conjeturas, conceptualizar, explorar razones y evidencias (EP) Preguntas para juzgar y buscar, vinculadas a habilidades de información y razonamiento (ML) Preguntas para analizar e interpretar (AF)	Preguntas de orden cognitivo superior (RA) Preguntas para provocar la reflexión pedagógica (BL) Preguntas sobre consecuencias e implicaciones (EP) Preguntas para provocar autocorrección (ML) Preguntas de evaluación (AF)	Preguntas de tipo metacognitivo (RA) Preguntas de reflexión crítica (BL) Preguntas de análisis contextual, vinculadas a habilidades de investigación y traducción (ML) Preguntas de autorregulación (AF)

Figura 1. Organización de las preguntas en base al Marco Teórico.

Referencias: RA (Rebeca Anijovich), BL (Bárbara Larrivee), EP (Linda Elder y Richard Paul), AF (Alec Fisher) y ML (Mathew Lipman)

Para la transcripción de las entrevistas y de la bitácora utilizamos el dictado por voz en Word, procedimiento que permitió simplificar enormemente el proceso y los tiempos dedicados a la tarea de transcripción. Luego de realizar las clasificaciones en Atlas.ti, generamos planillas Excel para ordenar la información. Allí encontramos patrones en las formulaciones, momentos y propósitos, y logramos categorizar las preguntas en cuatro niveles de reflexividad. Asimismo, pudimos elaborar una taxonomía con relación a estos niveles, e incluso a los pronombres interrogativos que se utilizan en cada caso, y los vinculamos con las diferentes habilidades e indicadores del pensamiento crítico.

Para el análisis tomamos en cuenta lineamientos y procedimientos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Ibáñez Mansilla et al., 2006), que propone y posibilita el relacionamiento entre las categorías y sus interrelaciones teóricas. Esto nos permitió comprender cómo articulan y dialogan entre sí la pregunta docente, las concepciones de sujetos que la subyacen, los paradigmas educativos y el pensamiento crítico.

A medida que avanzamos en el número de observaciones y entrevistas, fuimos codificando de manera abierta y rigurosa (Strauss y Corbin, 1990), agrupando las unidades o segmentos de significado en diferentes categorías/tipos de preguntas. Asimismo, procesamos una definición inicial de las categorías, de sus dimensiones, de las características y tipos, que extrajimos de las preguntas que circulaban en las aulas, de las respuestas de los participantes a las entrevistas y también de momentos de conversación informal con ellos. Luego asignamos códigos o etiquetas en Atlas.ti. La interfase de dicho software, especialmente en el análisis y en la modalidad gráfica de mostrar las conexiones y vínculos entre las categorías, nos permitió ordenar sobre la base de algunos patrones generales, a partir de la agrupación en temas (categorías mayores) que nos permitieron realizar «una codificación axial relacionando así categorías y temas» (Hernández Sampieri, 2014, p. 480). De este modo, las categorías

que fueron surgiendo dialogan con las categorías prefijadas, lo que opera como una revisión, en simultáneo, constante y de contrastación con la teoría, y esto robustece la validez de los hallazgos y los resultados.

5.5 Consideraciones éticas

Para garantizar la ética de la investigación, firmamos un documento de confidencialidad en el Consejo de Formación en Educación en el momento que nos otorgaron el acceso para la realización del trabajo de campo.

Adicionalmente, informamos a cada docente de lo sustancial de la investigación; ofrecimos a todos la información suficiente, sin excedernos en datos que pudieran afectarlos en sus respuestas o en predisponerlos el momento de la observación.

En suma, seleccionamos a los sujetos de la investigación entrevistados y los actos educativos observados mediante un muestreo teórico; fueron definidos por su capacidad de contribuir a la elucidación del problema de investigación. Es decir, elegimos los casos en función de su relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. En relación con las técnicas de recolección de datos, realizamos entrevistas a profesores de los Institutos de Formación Docente de Montevideo y área metropolitana que forman parte del Instituto Académico de Ciencias de la Educación. En total fueron 16 entrevistas en profundidad. Para la selección de los participantes contemplamos la mayor diversidad etaria, las distintas localidades y disciplinas. Visitamos 17 clases para la observación participante de los cursos correspondientes del mencionado departamento académico. Luego procedimos a triangular la información (Denzin y Lincoln, 2012). El hecho de que esta fuera recogida y producida desde diversas fuentes y técnicas operó como mecanismo de validación interna y externa, en la medida en que cruzamos la información recabada con hipótesis ya planteadas en el marco de teorías consolidadas en la temática. Finalmente, en cuanto a las técnicas de análisis de los datos, trabajamos con la teoría fundamentada (Ibáñez Mansilla et al., 2006; Strauss y Corbin, 1990), con la codificación de las preguntas y una bitácora. El proceso realizado en el trabajo de campo dio lugar a la construcción de una taxonomía de preguntas basada también en los desarrollos teóricos del pensamiento crítico y de la reflexividad.

6. Análisis y discusión

6.1 Tensiones en la concepción de *infancias*. La infancia como construcción teórica de la pedagogía. Explicar versus construir

La desigualdad fundante del orden escolar es la desigualdad que cimenta nuestra concepción de que el sentido de la educación es reducir la distancia entre sabios e ignorantes por medio de la enseñanza. Como plantea Rancière, el orden explicador establece la existencia de un individuo poseedor del conocimiento disciplinar y de otro que no posee ese conocimiento.

Esta lógica desigualitaria de la explicación es la que va a dar lugar a lo que Rancière llama la «sociedad pedagogizada». Tomamos prestadas las palabras de Leonardo Colella para comprenderla. Cuando analiza y presenta *El maestro ignorante*, este señala que es un error común interpretarlo como una crítica a la enseñanza tradicional, «rígida, memorística o autoritaria», cuando en realidad la crítica de Rancière es al maestro embrutecedor, que no es aquel viejo experto que atiborra a sus alumnos de conocimientos, sino que es el sabio que actúa de buena fe, es aquel que explica y genera un pequeño «explicado» que, a diferencia del niño que aprende a los golpes, aplicará su propia inteligencia a la explicación. De esta manera, perfecciona el mecanismo de la explicación, que implica el duelo de aceptar que no será capaz de comprender si no le explican, sometiéndose entonces a la jerarquía del mundo de las inteligencias. «Ya no está bajo la férula que le somete, está en la jerarquía del mundo de las inteligencias» (Rancière, 2003, p. 9). Ya no se somete a la coacción o al autoritarismo, sino a una jerarquización de orden gnoseológico (Colella, 2020).

En nuestro trabajo de campo realizamos entrevistas a 16 docentes de Pedagogía del Instituto Normal Magisterial de Montevideo y de los Institutos de Formación Docente de Pando y de Ciudad de la Costa. Una de nuestras preguntas fue ¿cómo llevás a la práctica tu concepción de *infancias* al momento de dar clase en formación docente? Algunas respuestas son del orden de la lógica de la explicación, mientras que otras permiten considerar la construcción de conceptos junto a los estudiantes.

Si bien en un caso un docente nos manifestó no comprender la pregunta, en el resto sí respondieron y lo hicieron de forma diversa.

Algunas posturas más clásicas o tradicionales asignan y reconocen el concepto de *infanci*a (sin reparar en el plural utilizado en nuestra cuestión) como un contenido del curso o de las referencias bibliográficas sugeridas por los programas; ubican la temática dentro de los contenidos a explicar por el docente, y a través de esta respuesta se posicionan en un paradigma explicador.

Destacamos este breve diálogo con uno de los profesores:

L. C.: —¿Cómo atraviesa tu práctica la concepción de infancias que vos tenés en el momento de dar clase a los maestros, a los futuros maestros?

Profesor: —No creo que esté presente.

L. C.: —¿No crees que lo que vos crees que es un niño incide en tu forma de enseñar pedagogía?

Profesor: —Seguramente, pero no lo tengo tan consciente. Creo que podría estar en relación con algunos aspectos de la infancia, como por ejemplo la manera de aprender. O los esquemas de pensamiento.

L. C.: —Pero no lo tendrías como algo como muy presente.

Profesor: —No.

Otros docentes sostienen que se trata de una idea a la que se arriba a partir de la «problematización del concepto de *sujeto de la educación*».

Según Daniel Brailowsky, el currículum piensa y expone un modelo de infancia escolarizada, nos da una definición de *alumno/alumna* desde el momento en que nombra hasta las características que se les atribuyen como seres situados.

> Interrogar al currículum respecto de qué lugar otorga a las infancias escolarizadas, a sus estatutos como sujetos de derechos, como destinatarios de ciertas prácticas, como actores de distintas redes, como infancias y niñeces, implica entonces revisar las propuestas, los supuestos y las cronologías (Brailovsky, 2020, p. 234).

El autor sostiene que el currículum espeja las infancias, y que las muestra desde un espejo «empañado e irregular» (p. 234). En este trabajo intentamos mostrar que también la formación de los docentes es espejo de concepciones de la infancia muchas veces empañadas, incompletas e insignificantes. A la vez, nos proponemos reflexionar sobre cuánto de nuestras teorías y concepciones sobre la infancia está presente y cuánto ausente en nuestras prácticas como formadores.

Destaco que una docente de pedagogía sostiene que el concepto de *infancias* que trabaja en sus clases se construye y constituye a partir de la propia biografía, por eso propone la «reflexión sobre la construcción social de las infancias a través de las vivencias que las futuras maestras tuvieron de niñas, y confrontándolas con la teoría». Sostienen que los cursos se presentan con base en textos y autores que permiten triangular posiciones, «buscando el vínculo de los textos o autores abordados con la

concepción propia de infancia», desde la «triangulación de teorías y desde una mirada de una infancia diversa, activa y contextual».

Algunos docentes dijeron que la concepción de *infancias* se construye en el maestro con base «en la experiencia de la práctica magisterial», «como construcciones sociales, culturales y hasta personales». Al ser interrogados sobre a qué paradigma entienden que podrían circunscribir sus prácticas en formación docente, sostienen posturas que manifiestan una concepción de *infancias* implícita en sus discursos. Una de las profesoras entrevistadas sostiene:

> Más que un paradigma mi referencia teórica es la perspectiva del construccionismo social, que reconoce una realidad subjetiva construida por el sujeto más allá de una realidad objetiva y estática dada: una construcción de la realidad por medio de la interacción con los demás. Por ejemplo, al abordar un tema lo hacemos reconociendo los contextos a los que pertenecen, dando vida a la voz de los otros, las experiencias y los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la vida, por medio de la elaboración social de los significados. En la «construcción» intervienen elementos como el lenguaje, el rol, la interacción, los contextos, las experiencias, la cultura y la historia, que se entrelazan y articulan creando realidad social. Por eso es importante para mí reconocer la experiencia de los estudiantes, especialmente cómo aprendieron es punto de partida para indagar. Por ejemplo, qué concepciones sobre la infancia o infancias han construido a lo largo de su experiencia (entrevista a docente, mayo de 2022).

Estarían dando lugar a una concepción de las *infancias* como tiempo de construcción identitaria de todos, y claramente también del futuro maestro. Esto nos permitiría pensar que trabajar con las propias biografías escolares es otorgar a la infancia un lugar de privilegio en los procesos educativos y formativos a nivel profesional; se constituye como un tiempo y edades sobre los que resulta importante reflexionar.

> Doy valor a las biografías como forma de explicación de las decisiones en la práctica de los estudiantes noveles; hubo años en que partía de narraciones de sus vivencias como escolares. He simplificado ese abordaje, pero tengo presente que es un tema clave para que la teoría que leen realmente dialogue con las prácticas (entrevista a docente, abril de 2022).

El trabajo con las biografías escolares (Anijovich, 2009b) implica brindar un espacio dentro de la formación docente para que los estudiantes puedan reconocer la propia historia de vida. Significa restituir la experiencia y es una manera de otorgar reconocimiento a las infancias; involucra a los niños

como personas y asume la importancia de lo que haya sucedido durante la vida infantil a la hora de ejercer la docencia.

En disonancia con nuestros discursos, nuestras prácticas muchas veces se manifiestan como espacios de negación de reconocimiento a las infancias como constructoras de cultura e identidad. Trabajar con las biografías escolares de los estudiantes magisteriales significa otorgarle a la infancia un espacio de reconocimiento que reviste las prácticas de coherencia. Nos aleja de la inconsistencia evidente que se produce cuando ponemos de manifiesto que resulta una obviedad que los niños son personas completamente capaces, y a la vez llevamos adelante prácticas educativas explicativas y expositoras que otorgan espacio nulo para el ejercicio de la libertad y la autonomía, prácticas que manifiestan que consideramos que los niños son seres de menor calidad e inteligencia.

Esa pregunta por la inteligencia de las infancias varía según la propia perspectiva de análisis. Beatriz Greco señala que nuestras miradas, tanto cuando consideramos a los niños como sujetos aislados como cuando pensamos su esencia, o cuando focalizamos la observación de las características infantiles en la estructura familiar que los sostiene e identifica, no logran pensar en sus diversidades, y tampoco ver lo diverso como posibilidad y no como obstáculo. La autora sostiene, y refiere a Baquero, que la pregunta por la inteligencia es la pregunta por el sujeto (Greco, 2015, p. 108). Luego, a través de palabras de Rancière, afirma:

> Jacotot plantea la inteligencia como un conjunto de actividades que es necesario desarrollar para verificar su igualdad con otras inteligencias: estar atento, imitar, leer, relacionar, repetir, hablar, escribir, pensar, manejar símbolos, traducir, etc., en el marco de relaciones con otros. Muchas de ellas, actividades que los niños realizan desde muy pequeños y a través de las cuales aprenden a hablar sin necesitar de un maestro explicador, ni de una escuela que «enseñe» cómo hacerlo.

Acercamos aquí la postura de Schön (1987) sobre la teoría expuesta (para algunas traducciones «explícita»), que es la que construye y produce el sujeto que intenta explicar sus acciones pedagógicas. Schön la compara con la teoría en uso, también llamada teoría implícita, que es la manifiesta en sus prácticas. Encontramos que existen distancias y desencuentros entre la enunciación de las acciones y las propias prácticas. Como expresa el autor, estas implican niveles de construcción diferentes; distancia salvable a través de un «prácticum reflexivo» que permitirá la adquisición de formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica, formas de arte a las que se llega por medio de la reflexión sobre la propia experiencia. Dice:

> […] Los seres humanos, en sus relaciones personales, diseñan su comportamiento y sostienen teorías para hacerlo así. Estas teorías de la acción, como las hemos denominado, contienen valores, estrategias y supuestos subyacentes que dan cuenta de los patrones individuales de comportamiento interpersonal. Hemos distinguido dos niveles de funcionamiento de estas teorías de la acción: hay teorías explícitas que utilizamos para explicar o justificar nuestro comportamiento. […] Pero existen también teorías implícitas en los patrones de comportamiento espontáneo que mantenemos con los demás. Al igual que otros tipos de conocimiento en la acción, son generalmente tácitas. Lo más normal es que seamos incapaces de describirlas y solemos sorprendemos cuando descubrimos que resultan incongruentes con nuestras teorías de la acción explícitas cada vez que tenemos oportunidad de elaborarlas mediante la reflexión sobre los datos directamente observables en la realidad de nuestra práctica interpersonal (pp. 225-226).

A los docentes nos resulta obvio que cargar la memoria, recordar sucesos y adquirir contenidos culturales no puede ser el único desarrollo de la inteligencia, y por ello no puede ser el objetivo de la educación ni de la formación. En cambio, estas tendrán el propósito de acompañar a las infancias en el ejercicio de la libertad, y de ofrecerles múltiples posibilidades de verlo todo por sí mismos «hasta el infinito». La cuestión se hace un poco menos diáfana cuando se trata de llevar esta concepción a nuestras prácticas. Greco lo dice pidiéndole prestadas algunas palabras a Rancière (2003):

> No se sabe qué rumbo tomará el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá, del ejercicio de su libertad. Se sabe también que el maestro no tendrá derecho a estar por todas partes, solamente en la puerta. El alumno deberá verlo todo por sí mismo, comparar sin cesar y responder siempre a la triple pregunta ¿qué ves? qué piensas? qué haces?, y así hasta el infinito (p. 36).

La inteligencia aparece aquí fundamentalmente como el ejercicio de una libertad de pensamiento y como un efecto de ejercicio de la voluntad. Doble ejercicio que no se efectúa sino con relación a otro, a un maestro emancipado, a un interlocutor que propone y sostiene el esfuerzo y la aventura de pensar por uno mismo (Greco, 2015, p. 110).

Algunos docentes consideran que no existe un vínculo entre sus prácticas como formadores de maestros y su propia idea de infancias: «Siendo sincero, no es algo que tenga en cuenta en mis clases», «podría no ser, pero no lo tengo para nada claro», «no creo que sea una concepción importante a la hora de formar maestros». No obstante, también encontramos posturas que señalan que la idea de

infancias atraviesa sus prácticas como formadores de docentes: «La infancia como un ser que aparece como nuevo y que a su vez debe hacerse con otros». Apuntan a que ese lugar del otro es «naturalmente ocupado por el docente en la construcción identitaria de niñas y niños», por lo que consideran «imprescindible enseñar a los futuros maestros que la infancia es creatividad». Es el lugar «del tiempo sin tiempo, como el espacio/tiempo de la búsqueda, de los "por qué", desde la no preocupación y el disfrute». En estas referencias también aluden a algunos autores que trabajan con esta idea del tiempo de las infancias, como es el caso de Carlos Skliar.[13]

En un mundo altamente feminizado como es el mundo de la profesión docente, y en el que cada vez somos más las mujeres maestras y profesoras que defendemos y construimos espacios de equidad para todas, es posible que tengamos una tarea pendiente en relación con la construcción de esos mismos espacios, protecciones y reconocimientos hacia las infancias que habitan el espacio escolar. Especialmente con el modo en el que habilitamos, desde la docencia y el ejercicio profesional, espacios de escucha con los sujetos de la educación infantiles.

6.2 Los momentos y sentidos del preguntar para los formadores

La mayoría absoluta de los docentes, casi un 90 % de los entrevistados entienden que «preguntan todo el tiempo», y que lo hacen «como espacio de diálogo». Cuando son interrogados sobre los sentidos que ellos mismos otorgan al preguntar, aparecen algunos matices: «Para recordar, para acordar perspectivas, para que clarifiquen conceptos, para disparar la reflexión».

Entre los docentes entrevistados, tres señalan que el tiempo de realizar preguntas es «al comenzar el curso, para saber quiénes son, qué trayectoria educativa tienen, qué saben de pedagogía». En el plano de la cotidianeidad del aula, entienden que preguntan «para tener *feedback* sobre la comprensión de los contenidos». Asimismo, al ser la pregunta pedagógica el tema central de esta investigación, percibimos que algunos formadores intentan responder lo que imaginan acorde a nuestro proyecto. Sin embargo, muestran que no siempre trabajan desde las preguntas. Uno de ellos dice: «En todo momento», pero luego acota que en realidad es «cuando el desarrollo de la clase lo amerita».

13 Investigador, docente y escritor, es reconocido internacionalmente por sus aportes pedagógicos, filosóficos y literarios en el campo de la educación. En diálogo con *La Capital* reflexiona sobre algunos de los pensamientos compartidos durante la pandemia, la excepcionalidad del tiempo presente y su impacto sobre las infancias y el campo educativo. Para Skliar es de suma importancia que la niñez recupere su infancia en favor de la humanidad, y lanza una alerta sobre las imposiciones que la acechan: «Las niñas y los niños ya no tienen esa experiencia de un tiempo liberado de la ocupación constante, de la exigencia de rendimiento, de la atención focalizada. Se impone el lenguaje avasallador de las imágenes, el reclamo para no perder el tiempo en cosas inútiles, la cada vez más temprana y urgente presión de prepararse para el futuro». Tomado de https://www.flacso.org.ar/noticias/la-ninez-pierde-la-posibilidad-de-hacerse-infancia/

Encontramos que para algunos docentes la acción de preguntar tiene una alta vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico. Señalan que preguntan para problematizar una determinada idea proveniente del texto o tema que se está trabajando; mencionan que «la pregunta viene de la mano de la problematización […] como forma de acercamiento al pensamiento crítico», y que también preguntan para promover «el diálogo generado en el grupo».

En cuanto a la finalidad de preguntar, uno de ellos comenta: «Realizo preguntas de distinto tipo: las más obvias sobre qué dice un texto o autor, otras sobre cómo vinculan esos planteos con las prácticas o con otras autorías, devuelvo al grupo las preguntas que ellos realizan, pregunto opiniones, etcétera».

Asimismo, varios formadores señalan que sus clases se basan en textos que presentan para problematizar y analizar con los estudiantes. «Procuro realizar preguntas que nos problematicen a todos, aquellas que no tienen una única respuesta y habilitan otras miradas posibles», afirma uno de los entrevistados.

Los docentes organizan y categorizan sus preguntas de acuerdo con el momento en que son planteadas. En general, señalan tres momentos: inicio, desarrollo y cierre de la clase. Al respecto, uno de ellos indica: «Generalmente al inicio de la jornada, como disparador. Luego en el transcurso de las clases, como forma de promover la conexión con experiencias concretas u otras clases dictadas con anterioridad, o como "termómetro" para identificar la comprensión de lo que se está abordando».

Un docente, al que llamaremos *Docente 1*, responde al ser entrevistado en relación con este punto:

> Las clases se basan en un texto. Pregunto a partir de él. A medida que se desarrolla el argumento del texto, lo uso como excusa/base para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Allí mis preguntas son amplias y generales, por ejemplo: ¿cómo visualizan este concepto en sus prácticas en las escuelas? Y a partir de ello se van dando otras preguntas (que no se estipulan a priori, claro) que marcan un ida y vuelta entre las experiencias y los conceptos que integran el texto de referencia. En algunos grupos esto resulta casi sin mi intervención, en otros suelos ser un poco directivo para provocar esa reflexión a partir de las preguntas, y también para que puedan hacerse preguntas, sobre todo aquellas que nunca imaginaron que se podrían hacer a partir de las experiencias (es decir, preguntas que no son las preguntas de siempre). En síntesis, realizo preguntas al inicio (de reencuadre del tema y para situar el texto que corresponda), luego durante el desarrollo

> (estas son abiertas e impredecibles), y al final, en dos sentidos: 1) qué rescatan de la clase de hoy, qué se llevan, que les llamó la atención —de este modo realizo un cierre didáctico—; y 2) qué preguntas les quedan para seguir pensando (entrevista a un docente, agosto del 2022).

Además, los docentes utilizan las preguntas como consignas para provocar el trabajo en subgrupos de diálogo. En cuanto al trabajo con preguntas con esta finalidad, uno de ellos dice que lo hace «en modalidad grupal, en general […]», y agrega que «es muy importante que las preguntas se dispongan para generar el debate interno del grupo y colectivo».

En relación con las preguntas que surgen de los estudiantes, solo una docente las menciona; dice que realiza «notas de las preguntas que van surgiendo de los y las estudiantes», y que además siempre devuelve las preguntas al grupo: «Jamás mato la pregunta de un estudiante con una respuesta dada por mí», acota.

Además, esta misma profesora comenta algo excepcional: señala que al inicio de la clase siempre pregunta «¿cómo se sienten?». Argumenta que para ella es fundamental «la predisposición para aprender, los estados de ánimo».

Entre las respuestas sobre el sentido de la pregunta aparecen elementos relativos a la reflexión que el docente pretende provocar al preguntar. Indican que lo hacen para «lograr la contextualización e historización de los contenidos» y que «la formación docente tiene que proponer mediaciones a través de propuestas que pongan a disposición conocimientos pedagógicos». Uno de ellos expresa: «La pregunta la veo muy ligada a la problematización y a la formación de profesionales críticos y autónomos», y agrega: «El estudiante debe irse con más preguntas que respuestas». También aseguran que «el cuestionamiento debe ser una constante en la formación docente», y que «se busca enfocar el trabajo desde una perspectiva reflexiva y crítica». Esto último evidencia la relación directa que perciben entre la pregunta y el desarrollo del pensamiento crítico.

Otra colega señala:

> Considero que es la única forma en que podemos aprender los sentidos, construir el saber. La explicación del profesor o profesora es un paso, pero después debe pasar a una instancia de problematización en la cual la pregunta le permita al estudiante buscar y construir sentidos acerca del saber. Las preguntas que realizo apuntan a la formación de un docente crítico, reflexivo, que se interrogue por los sentidos de lo que se le está planteando, que articule autores, que pueda construir «una visión propia» (entrevista a una docente, junio del 2022).

Otro docente lo plantea de una manera más coloquial, dice: «La pregunta tiene relación con esta idea que estás trayendo de que puedan despegarse un poco de las creencias y posicionarse; la pregunta sacude».

Es interesante intentar articular estos sentidos del preguntar, y la asignación del vínculo entre la pregunta y el pensamiento crítico —que todos los docentes señalan como una relación directa—, con las características y definiciones que los autores que recuperamos en este trabajo asignan al pensamiento crítico.

6.3 La voz de los formadores para definir el pensamiento crítico

Interrogados sobre qué consideran que es pensar críticamente, señalan que es poder cuestionar, poder pensar de manera autónoma y no aceptar algo sin haberlo analizado. También lo vinculan con la capacidad de elecciones fundamentadas y de poder cuestionarse sobre la conveniencia de sus decisiones. Por ejemplo:

> — ¿Y vos por qué pensás que eso es pensamiento crítico?
>
> — Porque está colaborando a que se desarrolle el pensamiento crítico. Creo que crítico debe ser comprendido como «protagonista del pensamiento» porque genera que tengamos herramientas para poder cuestionar algo que sucedió antes. Y esas herramientas le permiten decir me quedo con lo anterior por conciencia, o me quedo con lo anterior porque me lo impusieron. O sea, cuando voy a evangelizar, si no tengo un sujeto que es capaz de ir en contra de la propuesta que traigo, es muy fácil de convencer, eso es claro. Es el binomio de educación-imposición. Es mucho más fácil imponer ideas a un analfabeto que a alguien educado. En ese sentido, con la capacidad de hacerse preguntas podría interrogarse ¿por qué esto es bueno para mí? o ¿qué falla tiene?

En una de las preguntas intentamos que los docentes respondieran sobre las categorías que Fischer adjudica al pensador crítico, proponiendo la siguiente cuestión: «¿Dirías que en tus clases hay procesos de interpretación, análisis, evaluación y autorregulación? ¿Cuáles? ¿Cuándo?».

Una de las profesoras dice que la pregunta le resulta interesante porque «no desglosamos la planificación tanto como para pensarla en esos procesos específicos», lo que hace pensar que la propia planificación, si la consideramos como texto pedagógico, debería incluir las preguntas que realizamos para constituirse en un texto que permita el análisis autoevaluativo de las inquietudes que planteamos, y de si sembramos o no en el territorio del pensamiento crítico. Queda claro que, a pesar de lo que parece en primera instancia, no todas las preguntas motivan el pensar ni todas acompañan el desarrollo del

pensamiento crítico. Tener entonces claro el para qué realizamos preguntas y qué preguntas hacemos parece ser un primerísimo primer paso en este camino.

Hallamos que algunos docentes perciben que analizar, interpretar, evaluar y autorregular son etapas de un proceso creciente en nivel de dificultad. Uno de ellos señala: «La intención es que se generen estas etapas y que desde el lugar docente se pueda ver al final de cada clase si sucedió». Otros lo ven como un proceso más a largo plazo; uno de ellos apunta: «Apuesto a que sea un proceso continuo y que en cada clase existan oportunidades para el análisis, la reflexión y la evaluación».

Asimismo, vinculan la interpretación y el análisis con los textos que trabajan, y dicen:

> — Espero que haya procesos de interpretación en el sentido de que puedan interpretar sus ideas a la luz de nuevos aportes, ya sea dado por los autores que se trabajan como por el intercambio en la clase.
>
> — Interpretación cuando trabajamos con los textos, y a la interna de los grupos y en colectivo. Lo mismo que análisis. La evaluación es más dudosa, creo que aparece en sus rutinas de pensamiento, donde ellas se piensan. En cuanto a la regulación, no me queda claro en qué sentido, pero si es como grupo… lo logramos desde el respeto en que dialogan entre ideas.
>
> — Interpretación y análisis casi siempre, durante el transcurso de las clases y el abordaje de los textos, de forma participativa. La evaluación y autorregulación creo que están menos presentes.
>
> — Para la interpretación y análisis uso imágenes, cuentos, escenas de películas, textos, noticias, etcétera.

Fisher (2021) señala que el proceso de análisis consiste en identificar los elementos de un caso de tal modo que sea factible determinar las conclusiones y las razones que los apoyan, los supuestos implícitos, la información relevante —separada de la información de fondo—, así como las inferencias presentes en un razonamiento. Además, el autor indica que, dado un material escrito o hablado, un pensador crítico debe «entender si presenta una o varias razones en apoyo de alguna opinión, punto de vista o conclusión. Por supuesto, también hay que lograr identificar cualquier material ajeno al argumento, o que podría desviar» (p. 18). Entonces, analizar es desmenuzar, separar y decidir qué es pertinente y qué no en relación con una idea, en función de las causas y consecuencias, los medios y los fines, las partes y el todo, las conclusiones y los argumentos.

El siguiente diálogo resulta bastante paradigmático porque el docente entrevistado asume que el proceso de autorregulación es un debe para él, y para caracterizarlo refiere a la participación que otorga/no otorga a los estudiantes. Es interesante ver cómo el proceso de autorregulación depende del rol que el docente permita ocupar a los estudiantes, y del diálogo que ocurra entre ellos; se vincula con el grado de participación que puedan desarrollar en la construcción de su propio proceso:

> L. C.: —¿En tus clases hay procesos de interpretación, análisis, evaluación y autorregulación?
>
> Profesor: —Vamos por partes: interpretación, análisis y evaluación considero que sí. La autorregulación la tengo en «el debe». Intento hacerla en el último mes del año, y quizá debería hacerlo antes.
>
> L. C.: —¿Y qué conseguirías?
>
> Profesor: —Creo que el estudiante ayuda en su propio proceso de aprendizaje. Son mecanismos que hay que incorporar más, creo que no están ni siquiera como cultura institucional, y si estuvieran seguramente ayudarían mucho a entender que el aprendizaje es un proceso donde el alumno participa activamente. Es la idea de que participo mientras formo parte y voy incidiendo en mi proceso. Creo que muchos docentes esta parte la tenemos en deuda, personalmente me lo propongo cada año al comenzar los cursos, pero después me olvido. De todos modos, confieso que me hago esa crítica.

Al referirse a la evaluación y la autorregulación, uno de los entrevistados responde: «Sí, realizamos evaluación entre pares, revisión de trabajos; autorregulación cuando propongo actividades de metacognición». Otro profesor afirma: «Sí, generalmente elaboramos rúbricas colaborativamente».

Según Fisher, la autorregulación se asocia con la capacidad de pensar en el propio pensamiento. Esta habilidad —disposición/hábito mental— es, probablemente, la más importante de todas para el pensador crítico, porque puede ejercitar los principios y prácticas del pensamiento crítico sobre su propio modo de pensar, y ser, como plantea Lipman, «autocorrectivo». Ese proceso metacognitivo, que podríamos resumir en la consigna «pensemos cómo pensamos», es clave para mejorar, por eso conlleva un proceso de autoevaluación sobre las propias maneras de pensar. Esto implica clarificar las ideas y fiabilizarlas a partir de razones pertinentes y apropiadas, considerando la relevancia del pensar y posibilitando anticipar críticas/objeciones en una argumentación. Es también la habilidad que se asocia con un pensamiento que contextualiza, por eso necesita de otros y de sus ideas, necesita del diálogo. Diálogo que se dará con autores, profesores, colegas, compañeros, en clase o fuera de ella, y que es

necesario para el desarrollo de nuestras ideas atravesadas por la otredad, despejadas de nuestros argumentos circulares y convalidantes. Diálogo que también es —como señalaron varios colegas en las entrevistas y pudimos constatar a través de la observación participante— un poderoso recurso y, a su vez, método para la reflexión pedagógica crítica.

Fisher (2001) retoma muchos de los autores que han contribuido al desarrollo de la llamada «tradición del pensamiento crítico». Señala que todos ellos han elaborado listas de las habilidades características, y las resume en cuatro grupos principales, que son los que recuperamos en nuestra entrevista:

> Las habilidades de interpretación si bien parecen simples o básicas son el puntapié inicial para muchas de las que el autor considera de nivel superior. Tienen que ver con poder definir de manera clara un problema o el quid de una cuestión o lectura, interpretar implica observar, comprender y articular «el significado de los términos, expresiones, sentidos —quizás también imágenes/caricaturas, gráficos, signos y otras formas de presentación, etc.—, necesita también aclarar e interpretar expresiones e ideas, encontrando ejemplos buenos o paradigmáticos, estableciendo contrastes, especificando criterios necesarios y suficientes, proporcionando una paráfrasis, proporcionando analogías, etc., para eliminar la vaguedad o la ambición» (p. 23).

El autor sostiene que no todo buen pensamiento es pensamiento crítico; por ejemplo, el pensamiento rutinario, rápido, entrenado para la rapidez. Y agrega lo siguiente:

> Es claro que el pensamiento crítico se contrapone al pensamiento irreflexivo o pasivo, el tipo de pensamiento que se produce cuando alguien se lanza a una conclusión, o acepta alguna prueba, afirmación o decisión al pie de la letra, sin pensar realmente en ello. Se trata de una actividad hábil, que puede hacerse más o menos bien, un buen pensamiento crítico cumplirá varios estándares intelectuales, como los de claridad, relevancia, adecuación y coherencia (p. 23).

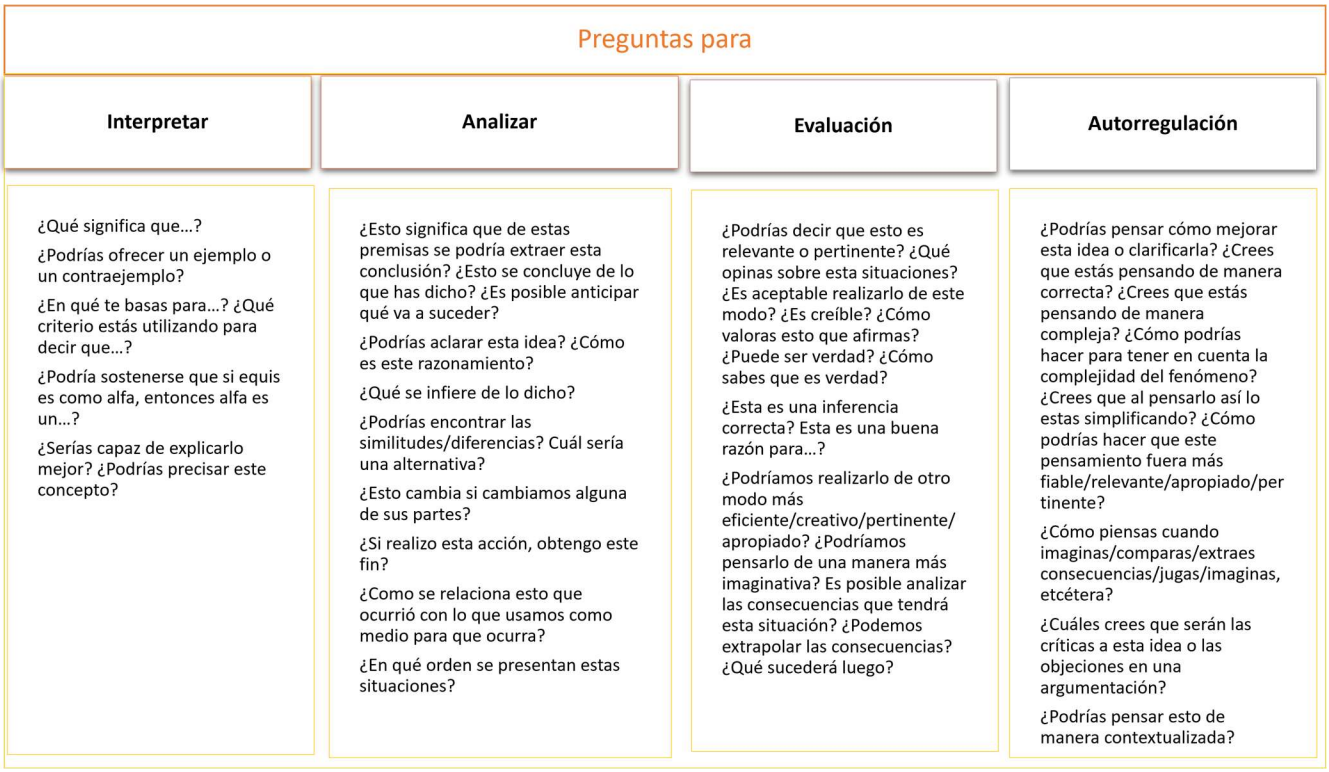


Figura 2 Cuadro con base en Fischer (2021)

A modo de cierre de este capítulo, y basándonos en los conceptos de *interpretar*, *analizar*, *evaluar* y *autorregulación* con los que Fisher caracteriza el pensamiento crítico —trabajado más arriba—, señalamos que, de acuerdo con las habilidades que identifica en cada caso, es posible inferir el tipo de preguntas que pueden realizarse para promover el desarrollo específico de cada habilidad o categoría específica —como presentamos en el cuadro—.

6.4 Las preguntas en formación docente

A partir de nuestro marco teórico, analizamos las preguntas que encontramos en las aulas de formación docente durante nuestra observación participante. En los anexos (páginas 137 y 138) se presentan los cuadros resultantes del entrecruzamiento de las más de 20 categorías trabajadas—.

También, a la luz de nuestro marco teórico, y gracias a la articulación conceptual entre las diferentes categorías de preguntas y su vinculación con el pensamiento crítico, realizamos la siguiente taxonomía, con cuatro niveles de preguntas de acuerdo con la profundidad crítica y la reflexividad que provocan.

Nivel cero	Nivel uno	Nivel dos	Nivel tres
No vinculan con Pensamiento crítico	Pensar sobre el contenido pedagógico	Pensar críticamente la práctica y la profesión docente	Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar
Preguntas Sencillas (RA) Preguntas prerreflexivas (BL)	Preguntas de comprensión (RA) Preguntas de reflexión superficial (BL) Preguntas que buscan conjeturas, conceptualizar, explorar razones y evidencias (EP) Preguntas para juzgar y buscar, vinculadas a habilidades de información y razonamiento (ML) Preguntas para analizar e interpretar (AF)	Preguntas de orden cognitivo superior (RA) Preguntas para provocar la reflexión pedagógica (BL) Preguntas sobre consecuencias e implicaciones (EP) Preguntas para provocar autocorrección (ML) Preguntas de evaluación (AF)	Preguntas de tipo metacognitivo (RA) Preguntas de reflexión crítica (BL) Preguntas de análisis contextual, vinculadas a habilidades de investigación y traducción (ML) Preguntas de autorregulación (AF)

Figura 3. Organización de las preguntas en base al Marco Teórico.

Referencias: RA (Rebeca Anijovich), BL (Bárbara Larrivee), EP (Linda Elder y Richard Paul), AF (Alec Fisher) y ML (Mathew Lipman)

Tomando como base la taxonomía anterior, organizamos las preguntas recogidas durante la observación participante. Obtuvimos, como material para el análisis, un total de 474 preguntas producto de la observación de 16 clases de Pedagogía I, Pedagogía II y Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, durante las tres horas de clase que se dictaban el día en el que se realizó la visita de observación. Participaron 16 colegas, docentes que desarrollan su actividad como formadores en tres instituciones de formación docente del área metropolitana (Institutos Normales de Montevideo, IFD de la Costa, IFD de Pando).

Al analizar las preguntas y codificarlas en cuatro niveles, de cero a tres (utilizamos Atlas.ti), obtuvimos una red conceptual que nos permite organizar los datos con relación a los usos y sentidos que los docentes dan a las preguntas. Presentamos gráficamente esta distribución:

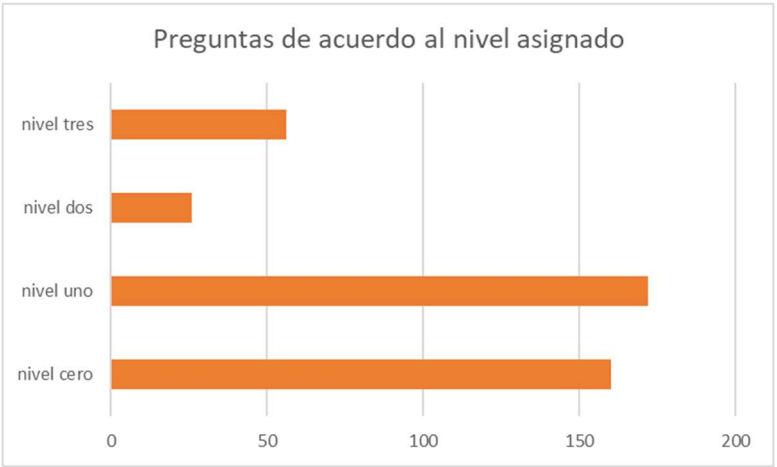


Figura 4. Densidad de las preguntas s/ nivel

De acuerdo con el emisor de la pregunta, la mayoría fueron realizadas por los formadores.

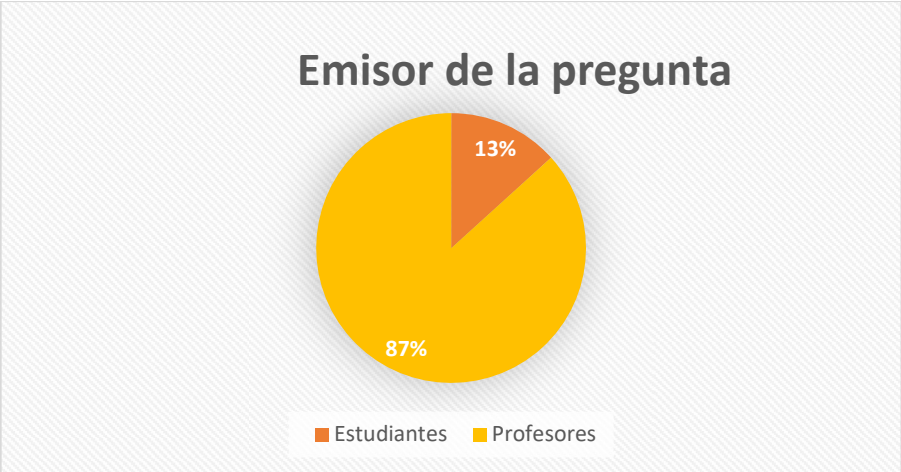


Figura 5 Emisor de las preguntas

6.4.1 Análisis de preguntas de nivel cero

En el nivel cero colocamos aquellas interrogaciones casi automáticas, en las que no se consideran alternativas, que obtienen respuestas casi instintivas, con bajo nivel de cuestionamiento y sin consideración del contexto. Son preguntas que buscan y obtienen respuestas simples, únicas, o una información precisa y breve. Si bien son necesarias dentro de la dinámica de trabajo en el aula, no provocan diálogo ni profundización, por eso las denominamos de tipo prerreflexivo.

Luego de nuestro análisis colocamos en este grupo 127 preguntas, equivalentes a una cuarta parte de todas las preguntas realizadas. Para poder pensar sobre ellas, las ordenamos en preguntas realizadas por el docente y preguntas realizadas por los estudiantes. En este nivel los estudiantes hacen solamente cuatro intervenciones, todas ellas son consultas sobre alguna operativa de clase o sobre el texto que se está trabajando en ese momento.

Organizamos las preguntas de nivel cero de los profesores a partir del tipo de pregunta, según estos criterios:

Contienen supuestos implícitos o se responden en su propia formulación	En realidad, son una afirmación o un juicio	Sobre el texto o tema actual o anterior	En relación con la organización o el funcionamiento de la clase	Preguntas incomprensibles, preguntas como sanción	Interrogaciones retóricas o para completar la oración
9 preguntas	**10 preguntas**	**48 preguntas**	**33 preguntas**	**11 preguntas**	**16 preguntas**

Figura 6 Tabla de preguntas de nivel cero

Figura 7Distribución de preguntas de nivel cero

Las preguntas que contienen supuestos implícitos no permiten reflexividad porque limitan las alternativas para pensar sus respuestas, se enmarcan en los juicios previos de la persona que las formula, por eso las colocamos dentro de este horizonte de preguntas sencillas y de nula reflexividad. Lo mismo sucede cuando se presentan con un formato de pregunta, pero en realidad incluyen la respuesta esperada. Las siguientes son algunas de las que hallamos:

- ¿Cómo se controla la interiorización de normas? ¿Y quién más controla? ¿Y los padres controlan?

- ¿Los padres son parte de la sociedad?

- ¿Desde qué formas la cultura es parte de las familias?

- ¿Desde qué perspectiva nos paramos para ver al otro? ¿Esto es una dialéctica? ¿Las miradas pueden ser circunstanciales? ¿O son causales?

- ¿El Estado es una persona? Si no lo es, ¿qué es?

- ¿Entonces, la experiencia es todo lo que vivo y me pasa?

- ¿Por qué le debemos respeto al maestro que va a ponernos la nota?

- ¿Quién les dice a ustedes si están bien o mal? ¿En cuanto al rendimiento académico?

Encontramos también algunas preguntas que en realidad son afirmaciones; fonéticamente son interrogativas porque se oralizan con el tono de pregunta, pero de ellas no se espera una respuesta. Por ejemplo, estas:

- ¿Cómo sería este saber que no puede ser saber del sentido común? ¿Sería una apertura a la experiencia?

- ¿Está claro que la experiencia es lo inesperado?

- ¿Estamos de acuerdo con que el horario escolar se adapta al horario laboral?

- ¿Interiorizamos las normas que nos enseñaron en la escuela?

Una parte importante de las preguntas que realizan los docentes tienen que ver con la organización del encuentro de clase. Encontramos, por ejemplo, preguntas de tipo organizativo o vinculadas a la planificación. Algunas se asocian con la organización de la tarea de los estudiantes durante el encuentro y entre clase y clase semanal; preguntan, por ejemplo, sobre la organización en subgrupos: ¿queda algún otro grupo disponible? ¿Quién se ofrece para trabajar el tema? Consultan si se preparó el encuentro con base en lecturas sugeridas con anterioridad, o el material compartido en la plataforma *online* de trabajo: ¿alguien leyó el texto? ¿Cómo les fue con el trabajo que tenían que hacer? ¿Pudieron avanzar? ¿Subieron el comentario? ¿Vieron los comentarios de los demás? También se realizan preguntas para indagar en qué punto de la lectura o actividad del curso están. Por ejemplo: ¿en qué quedamos el otro día? ¿Qué tema tenían que presentar hoy? ¿Qué tengo que leer? ¿Ya terminamos con este autor, entonces? Y otras que buscan confirmar si se puede continuar avanzando en la explicación o si se comprende el tema que se está trabajando.

A algunas de estas preguntas podríamos clasificarlas como retóricas porque se presentan como muletillas del habla —no se da un tiempo para responder, se continúa adelante—; sin embargo, es claro que el espacio de habilitación de la duda o la consulta está presente, aunque muchas veces se formulen casi como un automatismo del profesor: ¿qué dudas quedan? ¿Preguntas? ¿Quién quiere agregar algo más? ¿Vamos bien? ¿Estamos para seguir o precisan realizar un corte? ¿Seguimos un poquito más?

Dentro de este nivel colocamos algunas preguntas retóricas en relación con el discurso que se está sosteniendo en ese momento por parte del docente, son preguntas que en la mayoría de los casos observados se respondieron inmediatamente, como parte del propio discurso del docente:

- ¿A través del diálogo y de qué más? ¿Puede la experiencia ser fuente de saber?

- ¿De acuerdo con qué cosas se ubica la gente en los subsistemas?

- ¿Está claro que la experiencia es lo inesperado?

- ¿Interiorizamos las normas que nos enseñaron en la escuela?

- ¿Es complejo eso?

- ¿Estamos de acuerdo?

- ¿Lo sacaste de la querida Wikipedia?

- Porque somos ¿cómo? (¡seres sociales por naturaleza!)

Nos encontramos también con un uso de la pregunta inesperado, el uso que se le da cuando se la utiliza para regular una actitud imprevista, para disciplinar o incluso para limitar el accionar académico de un estudiante.

- ¿Eso lo sacaste de la querida Wikipedia?

- ¿Me permiten explicar la dinámica antes de continuar con esta actitud?

- ¿Para qué piden libertad si cuando la tienen no saben qué hacer con ella?

- ¿Estás segura de que querés responder esta pregunta?

Asimismo, hallamos algunas preguntas que resultaron incomprensibles debido a su formulación y contexto. Estos son algunos casos:

- ¿Ustedes se preguntan desde qué perspectiva lo ubicamos a un individuo como Freire, que tal vez no pueda tener una mirada tan cercana a nosotros desde su Pernambuco?

- ¿Desde qué perspectiva nos paramos para ver al otro? ¿Esto es una dialéctica? ¿Las miradas pueden ser circunstanciales? No son causales.

- ¿Desde qué formas la cultura es parte de las familias?

- ¿Cómo codificar determinados temas para entenderse?

- ¿Qué cantidad de palabras es necesaria para establecer un código lingüístico con otros?

- ¿Vos sos pragmática? ¿Por qué?

Con relación a las preguntas de nivel cero, encontramos dos hallazgos inesperados. El primero es que muchas de ellas son preguntas «honestas», son preguntas auténticas de las que el emisor no conoce la respuesta. La *honestización* de las preguntas se presenta como una condición necesaria para articular

en una relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico, pero no suficiente; por consiguiente, es preciso pensar qué otras características deben tener.

Muchas de las preguntas honestas encontradas aluden a algo realizado anteriormente. Por ejemplo:

- ¿Recuerdan el primer texto de Nadorowski que trabajamos?

- ¿Recuerdan que estábamos trabajando el texto de José Gimeno Sacristán?

- ¿Se acuerdan cuando hablamos de Antelo y dijimos que todo proceso educador existe un intercambio de símbolos?

- ¿Se acuerdan cuando hablamos de Theodor Adorno?

- ¿Se acuerdan del concepto de *parto doloroso* en la mayéutica de Sócrates?

- ¿Se acuerdan de la frase «el hombre es el lobo del hombre»?

- ¿Se acuerdan de que leímos que la educación es acción?

- ¿Se acuerdan de que vimos en Comenio el aula graduada como el invento del siglo XVII?

- ¿Se dan cuenta de que en el capítulo que trabajaron aparecen pensadores?

- ¿Sobre qué trata el texto del Luzuriaga?

El otro hallazgo inesperado es que casi la totalidad de las preguntas que pretenden recuperar o reproducir un texto o contenido anterior comienzan con «qué» o «quiénes». De modo que la aparición del pronombre interrogativo se asocia con el tipo de categoría que asignamos a este grupo de preguntas.

- ¿Qué decía la maestra?

- ¿Qué diferencia al hombre del animal?

- ¿Qué dudas quedan? ¿Preguntas?

- ¿Qué elementos tiene el Estado?

- ¿Qué es el Estado?

- ¿Qué es el Gobierno? ¿Qué es lo que se divide en tres?

- ¿Qué es lo que estuvimos mirando sobre pedagogía crítica?

- ¿Qué es lo que se economiza en este formato escolar?

- ¿Qué más?

- ¿Qué normas recuerdan ustedes de ese recorrido escolar que hayan interiorizado?

- ¿Qué otras ideas circulaban? ¿Qué es lo que está en juego? ¿Qué es el poder del Estado?

- ¿Qué recuerdan de la conferencia que estuvimos viendo de Meirieu?

- ¿Qué significa *alteridad*?

- ¿Qué tipos de Estado conocen?

Muchas de estas preguntas de nivel cero son necesarias en el aula, aunque no se vinculan directamente con el desarrollo de un pensar crítico. De hecho, quizá tampoco deberíamos considerarlas como preguntas pedagógicas porque, si bien ocurren en el espacio del aula y en el marco de un encuentro académico en la formación de docentes, es bastante evidente que no estimulan ni fortalecen los procesos de aprendizaje hacia el pensar críticamente; no parecen estar embebidas de curiosidad ni plantean una reflexión crítica, no mueven a investigar ni buscan ampliar saberes.

Se observa, además, que ninguna de las preguntas de nivel cero desencadenaron procesos de diálogo.

6.4.2 Análisis de preguntas de nivel uno

En este grupo colocamos las preguntas que proponen pensar sobre el contenido pedagógico. Recordemos que, de acuerdo con nuestra propia taxonomía, pertenecen a este grupo aquellas interrogantes que tienen como objetivo conseguir la comprensión (Anijovich) promoviendo una reflexión superficial (Larrivee). Se trata de preguntas que buscan la conceptualización, la formulación de conjeturas, la exploración sobre las razones y las evidencias de algo (Edler y Paul). Son aquellas que proponen analizar e interpretar (Fisher), por ello están destinadas a promover la emisión correcta de juicios y la indagación, y se vinculan con las habilidades de información y razonamiento (Lipman).

Colocamos en este grupo un total de 124 preguntas, 9 de ellas formuladas por los estudiantes, y el resto (115) por los docentes, que las organizamos de acuerdo con los criterios anteriores.

Preguntas para comprender, analizar e interpretar	Preguntas que provocan reflexión superficial	Preguntas para conjeturar, conceptualizar, buscar razones	Preguntas para juzgar y promover indagación desde las habilidades de información y razonamiento
56	**16**		**29**

Figura 8 Preguntas de nivel uno

Podemos visualizar mejor la frecuencia y densidad de cada grupo en este gráfico:

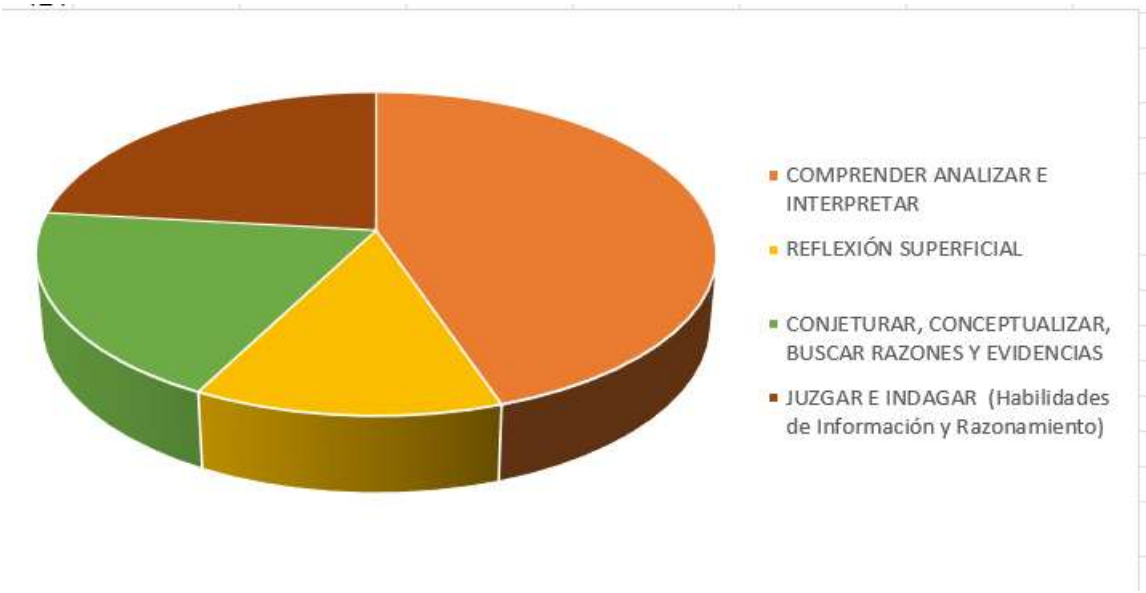


Figura 9 Distribución de las preguntas de nivel uno

Las preguntas de comprensión buscan que se procese una determinada información relacionando datos; esto requiere cierto grado de profundidad. En ellas el interrogador busca significaciones, ejemplos y contraejemplos; estamos en el territorio de la conceptualización para la comprensión. En nuestro caso se trata de comprender a los autores vinculados al conocimiento pedagógico a través de su enseñanza y de la lectura de sus textos. Este es un nivel de preguntas que busca una reflexión incipiente y a nivel teórico.

Encontramos preguntas que apuntan a la conceptualización sobre las propias propuestas de clase: ¿se entiende la consigna? ¿Se comprende la idea de esta tarea?, y también otras que refieren a conceptos ofrecidos por los autores trabajados: ¿quién precede a quién en la dupla Marx-Lenin? ¿Qué sería la *experiencia* para este autor? ¿Qué plantea Luzuriaga sobre la educación como necesidad? ¿Cuál era el concepto de *educación* en Durkheim? De manera muy específica o de manera muy general: ¿qué quiere decir eso que plantea el texto? ¿Qué es un dogma? O en relación con un objeto de estudio en concreto: ¿cómo están integrados los consejos o las direcciones de la ANEP? ¿Cómo enseña la escuela tradicional? ¿Cuál es su metodología? ¿Cuál es el objeto de estudio de la pedagogía?

En algunos otros casos las preguntas exceden el propósito específico de la cuestión para sugerir pensar sobre algo más, dando un grado de profundidad adicional a la pregunta. Estos podrían ser algunos ejemplos:

- ¿Cómo define la autora *educar*? ¿Es como que no se atreve a hacerlo?

- ¿Cuál es para Skliar —citando a María Zambrano— el lugar de la alteridad en la educación?

- ¿Cómo le llamaba Antelo a esto? ¿Qué dice en relación con que es necesario cambiar de convicciones?

Otras dan un paso más, en la medida en que comienzan a recorrer el terreno del razonamiento argumental y de la explicitación de criterios sobre lo que se está diciendo o pensando sobre un autor o tema. Se pretende además eliminar vaguedades sobre algo buscando la precisión conceptual:

- ¿Cuál es el criterio de Sabiani para clasificar las pedagogías?

- ¿Cuál es el lugar de la didáctica para Contreras?

- ¿Cuál es el orden que Artigas quiere romper?

- ¿Cuál es la diferencia entre la educación formal y la no formal? ¿Con qué criterios las ordenamos?

- ¿Cuál es la diferencia —para Libaneo— entre una práctica libertadora y otra libertaria? ¿Qué sería una práctica liberal?

- ¿Cuál es la matriz o el orden fundante de la modernidad?

Dentro de este grupo es posible encontrar algunas preguntas que proponen comparar y contrastar, realizar algunas inferencias, buscar alternativas, relacionar partes y todo, medios y fines, clasificar, secuenciar. Por ejemplo, cuando los formadores preguntan:

- ¿Entonces, según lo que estás diciendo, la política qué es? ¿Y lo político?

- ¿Está vigente esa vinculación entre la escuela y la familia?

- ¿Hay una intensión de querer qué? ¿Cambiar, transformar?

- ¿Puedo utilizar los conceptos *educación formal* y *escolarización* como sinónimos? ¿Podría utilizar *educación formal* y *educación sistemática* como sinónimos?

- ¿Qué conexiones hacen con lo leído anteriormente?

- ¿Qué diferencias hay entre un pedagogo y un profesor?

- ¿Qué quiere decir que la educación es un fenómeno colectivo?

- ¿Cómo arranca la enseñanza técnica en el Uruguay?

- ¿Cómo se consolida y se expande la enseñanza primaria?

- ¿Qué pasa con la UTU? «Es menos», ¿verdad?

Existen otras preguntas que podríamos considerar más interesantes, en la medida en que mueven el eje del proceso de enseñanza y el del aprendizaje desde un lugar de reproducir saberes y conocimientos a un lugar de discusión con las ideas de los pedagogos y textos trabajados. Son interrogantes que invitan a pensar sobre los supuestos implícitos en un contenido, a buscar presuposiciones y creencias naturalizadas en una afirmación, y mueven el pensamiento hacia un terreno argumentativo sólido. No son preguntas sobre el contenido, pero quien responde debe haberse familiarizado previamente con él, debe haber pensado sobre él para poder responder argumentativamente, conectando las ideas del texto con otros recorridos teóricos, o simplemente poniendo en diálogo esas ideas con las propias. De esta manera se genera un espacio vincular propio que excede el contenido porque construye ideas a partir de ese contenido, un espacio sólido de adquisición profesionalizante. Por ejemplo, hallamos estas preguntas:

- ¿A qué remiten y de dónde vienen los conceptos que plantea el texto?

- ¿Cuáles serán las preguntas que se hizo el autor para llegar a esta propuesta?

- ¿Cuáles son los fines de la escuela tradicional? ¿Para qué enseña?

- ¿El Estado debe intervenir también en la educación privada? ¿Por qué?

¿El Estado debe intervenir en la educación? ¿Por qué?

- ¿Por qué entienden que Varela asegura que la educación destruye los males de la ignorancia?

- ¿Por qué Brailosvky se interroga sobre los rituales? ¿Para qué sirven los rituales escolares?

- ¿Por qué en determinados lugares se estudia profesorado, magisterio o UTU o UTEC?

- ¿Por qué las escuelas funcionan en un horario y lo hacen de una determinada manera? ¿Cómo se vincula este fenómeno con los horarios de trabajo de las familias?

- ¿Por qué para José Pedro Varela la escuela tiene que ser obligatoria? ¿Quién tiene que hacerse cargo de educar a los ciudadanos? ¿Por qué la educación debe ser obligatoria? ¿Por qué debe ser gratuita? ¿Por qué debe ser laica?

- ¿Qué significa la marginalidad en este texto de Sabiani?

- ¿Qué significa la politicidad del hecho educativo? ¿A qué se refiere Miguel Soler al hablar de politicidad?

- ¿Qué significa que la experiencia puede nutrir la práctica?

En un último subgrupo dentro del nivel uno encontramos aquellas preguntas que solicitan ser respondidas de manera argumentada y razonada; buscan profundizar en el razonamiento argumentativo y reconsiderar argumentos poco profundos o no pertinentes. Pretenden provocar el pensar bien, indagar sobre algo y juzgar correcta e inteligentemente —lo que Lipman llama *buen juicio*—, juzgar bien de manera clara. A través de estas preguntas, el profesor pide al estudiante que juzgue algo que está sucediendo o algo que se trabajó.

Pueden requerir juzgar el propio proceso del estudiante durante la clase: ¿comprenden o tienen dudas? ¿Qué te parece a ti? ¿De la primera parte del texto de Jimeno Sacristán tienen alguna pregunta? ¿Para qué creen que nos sirve estudiar pedagogía?

O puede tratarse de preguntas para valorar un contenido, texto o actividad: ¿dónde está el poder en este texto? ¿Lo ideológico puede no ser político? ¿Qué concepción de educación tenemos? ¿Qué es la segregación?

Algunas otras preguntas que surgen en clase no tienen vinculación inmediata con el tema en el que se está trabajando. El docente propone una articulación reflexiva sobre un tema trabajado con anterioridad, o a partir de un acuerdo realizado con el grupo. Con este sentido, observamos preguntas como las siguientes: ¿recuerdan el contrato de la señorita maestra? ¿Recuerdan la importancia del aprendizaje como proceso y la consecuente necesidad de ir entregando las tareas que vamos proponiendo en CREA, ¿verdad? ¿Recuerdan qué le pedía la modernidad a la escuela? ¿Se acuerdan de la necesidad de repensar las prácticas que nos planteamos cuando vimos la película *Mona lisa*?

Dentro de este grupo colocamos ocho preguntas realizadas por estudiantes. En el nivel anterior todas las preguntas se vinculaban con un contenido del curso o con una consigna dada por el profesor; podría decirse que todas eran extremadamente simples. En cambio, en el nivel uno todas las preguntas de los estudiantes parecen estar asociadas a la problematización de un tema y a la necesidad de indagar un poco más sobre lo que se está tratando en la clase. Estarían representando el máximo esperado para

este nivel en el que definimos incluir las preguntas que nos invitan a pensar los contenidos de los cursos de pedagogía. Los estudiantes preguntaron:

- ¿Entonces quizá dependería de las condiciones políticas y económicas del país?
- Si no fuera así, ¿la práctica caería en la monotonía?
- Pero, entonces, ¿qué cambiaría? ¿Cómo saberlo?
- ¿Hubo alguna época en la que cobraban mejor los docentes?
- ¿Pero cuándo cambió de CEIP a DGEIP? ¿Eso está en la LUC?
- ¿Qué cambia con el reconocimiento universitario? ¿En qué nos afecta?
- ¿Por qué la pedagogía no sigue los intereses del niño?

6.4.3 Análisis de preguntas de nivel dos

En este grupo consideramos las preguntas que se realizan en el aula de pedagogía y que provocan pensar crítica y reflexivamente tanto la profesión docente como la práctica. Se analizaron 88 preguntas, 11 de estas fueron realizadas por estudiantes. Las sub-agrupamos de acuerdo con las siguientes características trabajadas en el marco teórico y resumidas en nuestra taxonomía.

Preguntas de orden cognitivo superior que provocan la reflexión pedagógica	Preguntas que proponen pensar consecuencias e implicaciones de la labor docente o del contenido estudiado	Preguntas de autocorrección y evaluación en relación con la profesión docente
33 preguntas	**35 preguntas**	**13 preguntas**

Figura 10 Preguntas de nivel dos

Encontramos que las preguntas que aparecen con menor frecuencia son las de autocorrección y evaluación; en cierta manera este resultado era previsible porque los colegas entrevistados ya lo habían adelantado al responder nuestro cuestionario. Los otros dos subgrupos se presentan de manera bastante similar.

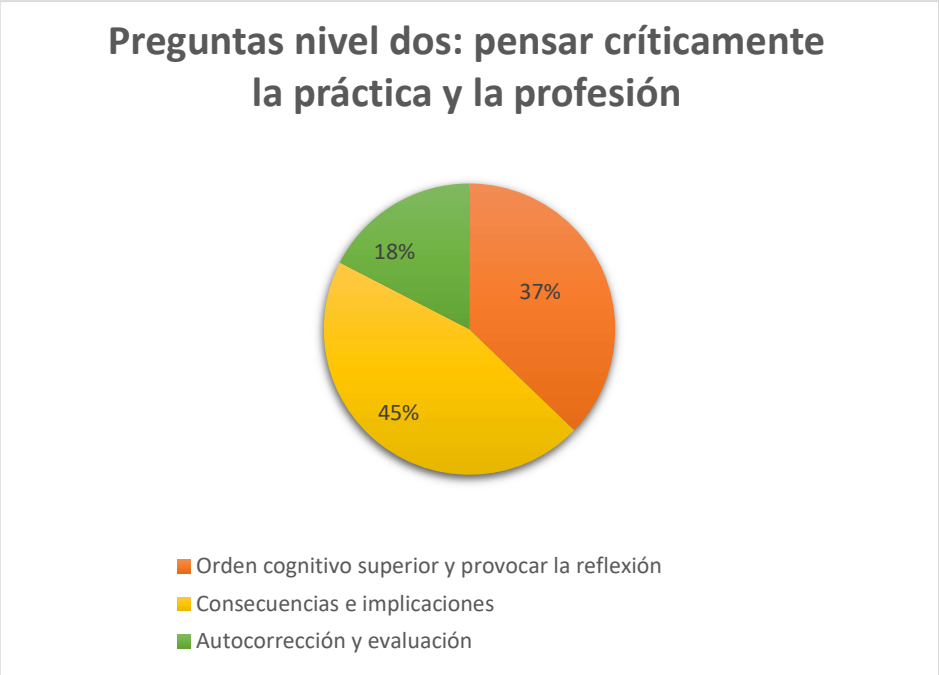


Figura 11 Preguntas de nivel dos

Las preguntas de orden cognitivo superior requieren de procesos de interpretación, predicción y de análisis crítico para ser respondidas. Estos son algunos ejemplos de las que recogimos en nuestro trabajo de campo:

- ¿Desde qué debates partimos para mirar la educación?
- ¿Detrás de toda práctica hay teoría?
- ¿Este diagnóstico es igual en nuestro país?
- ¿Hay principios más importantes que otros dentro de lo educativo?
- ¿Para qué estudiar pedagogía?
- ¿Por qué la escuela en Uruguay forma parte del proceso civilizatorio de la campaña?
- ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son los elementos nodales?
- ¿Qué preguntas le harían al autor?
- ¿Qué pudieron sacar en limpio de las categorías que plantea el autor?
- ¿Qué se haría en estos casos desde una perspectiva crítica?

Son preguntas que implícitamente involucran un proceso que implica conocer aquello sobre lo que se está hablando, y conocerlo además con la profundidad necesaria para poder responder asertivamente en algunos de los sentidos en los que se nos está solicitando profundizar el conocimiento. Implican generar un espacio superior a partir de un saber; necesitan de respuestas que superen el mero proceso de información para poder generar algo nuevo a partir de algo sabido, pero que ahora estará atravesado por el pensamiento de la persona interrogada y habrá sido tamizado por su análisis e interpretación.

En un segundo subgrupo colocamos las preguntas que provocan pensar pedagógicamente sobre las consecuencias e implicaciones de algo; son preguntas sobre el sentido de algo, sobre si algo es deseable. Requieren anticipar las consecuencias de una acción o una idea, cuestionándonos sobre qué pasaría en esa situación y cuáles serían los resultados de esa teoría o de esa práctica educativa. Encontramos muchísimas preguntas de este tipo, recuperamos las siguientes a modo de ejemplo:

- ¿A qué grupos sociales les sirve que se reproduzcan estas cuestiones educativas?

- ¿Cuál es la relación de la práctica con la experiencia y de la experiencia con la práctica?

- ¿Cuáles son las tensiones entre teoría y práctica?

- ¿Qué relación hay entre conocimiento y prácticas pedagógicas? ¿Cómo se genera el conocimiento pedagógico?

- ¿Qué van a hacer ustedes cuando tengan un estudiante con una conducta disruptiva?

- ¿Para qué sirve la escuela del siglo XXI?

- ¿Des-sedimentar, construir reflexiones y ser metódicos es lo que da sentido a la profesión y a la intervención docente?

- ¿La construcción moderna escolar clasifica y organiza el espacio físico de acuerdo con jerarquías? ¿Pueden responder a partir de la observación de estas en las imágenes?

- ¿La escuela de hoy se sustenta en el principio de la justicia educativa?

- ¿La pedagogía solamente produce saber y genera teoría?

En este grupo, la pregunta que nos generó más inquietudes, en el espacio reflexivo propuesto en este trabajo, fue la de una estudiante que dijo lo siguiente: «¿Cómo hacer para provocar que la práctica docente sea siempre ese espacio privilegiado de construcción de saberes?».

Entre las preguntas con menor densidad de casos encontramos aquellas que pretenden que la respuesta involucre un proceso de evaluación, de autoevaluación y de corrección o autocorrección, ya sea en relación con el conocimiento teórico que se está manejando en el encuentro o en relación con la reflexión sobre la práctica. Las siguientes son ejemplo de las que colocamos en este grupo:

- ¿En qué medida dejamos entrar al aula otros tipos de registros diferentes de lo escrito?

- ¿Cuál es el rol del maestro en una enseñanza que cada vez está más mediada por los medios de comunicación?

- ¿Es posible afirmar que la práctica aprende de la experiencia? ¿Cómo ven eso?

- ¿Es verdad que el docente al ingresar a la institución educativa deja fuera sus problemas, sus sentimientos y preocupaciones?

- ¿Qué falla cuando llevo adelante una práctica y, sin embargo, mis estudiantes no aprenden?

- ¿Es posible que nuestra manera de actuar obture aprendizajes?

- ¿Qué valor pedagógico visualizo de la clase de hoy?

6.4.4 Análisis de preguntas de nivel tres

En este nivel colocamos las preguntas que implican pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar.

Si bien varios de los docentes entrevistados señalaron la importancia de los procesos de evaluación y autorregulación, y los vincularon fuertemente con el desarrollo del pensamiento crítico, en nuestro trabajo de campo encontramos pocas preguntas asociadas a procesos metacognitivos sobre el aprendizaje. Las preguntas que apelan a la metacognición son del tipo ¿cómo aprendemos?, ¿cómo se piensa cuando se aprende? O la formulación más general que apunta a indagar sobre cómo pensamos ante un problema o una situación concreta, o —de manera más amplia y abstracta— cómo pensamos en general.

Las preguntas de tipo metacognitivo implican que el estudiante reflexione sobre su propio modo de aprender y de pensar, el modo en que resuelve problemas y tramita dificultades. Estas preguntas provocan la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, y en el caso de la formación docente es un camino hacia la reflexividad que ayuda a enfocar y considerar el espacio de la práctica docente

como constructor de saberes sobre la profesión. Estamos convencidas de que el espacio de formación pedagógica es el espacio más apropiado para guiar estas prácticas reflexivas en nuestra formación.

Organizamos este nivel de preguntas en tres grupos de acuerdo con la caracterización que realizamos en la taxonomía. Las 57 preguntas colocadas aquí se distribuyeron con la siguiente frecuencia:

Preguntas que promueven la reflexión critica	Preguntas que provocan análisis contextual	Preguntas para generar procesos metacognitivos y vinculados a las habilidades de investigación y traducción
22	**22**	**13**

Figura 12 Preguntas de nivel tres

El siguiente gráfico recoge la presentación visual de dicha distribución:

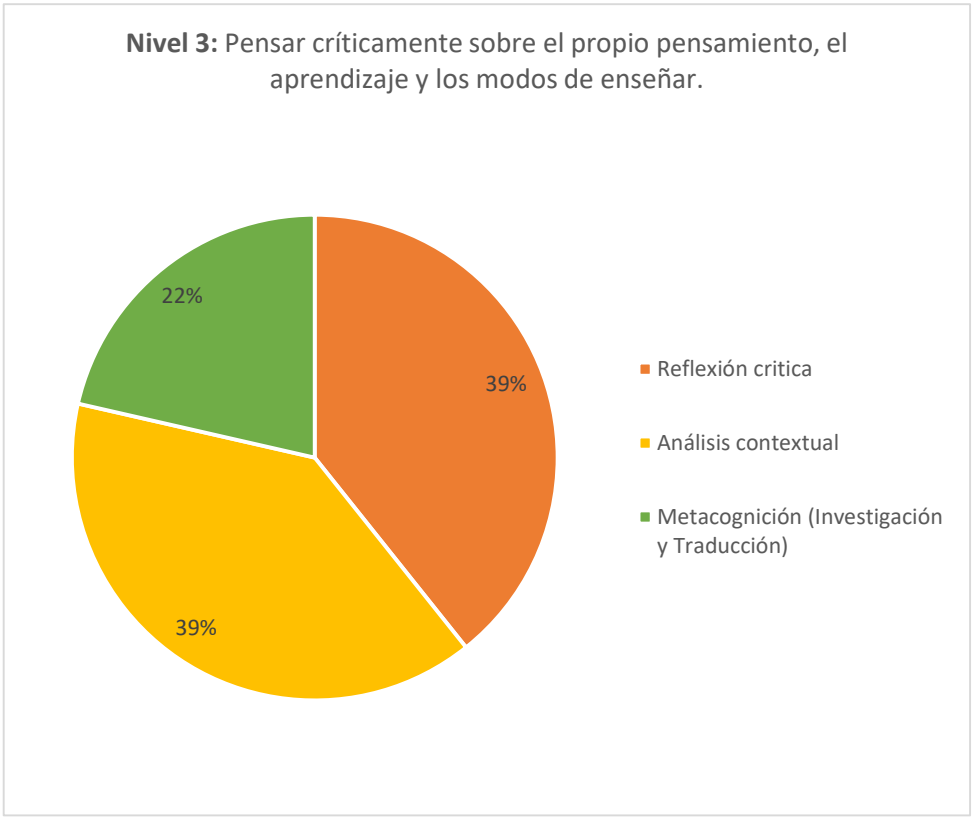


Figura 13 Distribución de las preguntas de nivel tres

Las preguntas que articulan con el desarrollo de la reflexión crítica se formulan para intentar desentrañar las implicaciones y consecuencias morales y ético-políticas de sus prácticas. Nos permiten examinar los sistemas de creencias personales y profesionales, además de analizar las condiciones

internas y externas de producción de nuestras prácticas, a la vez que atienden a problemas de equidad y de justicia social (Larrivee, 2008).

A continuación, presentamos algunas de las que encontramos en nuestra observación participante.

- ¿Podría suceder que la pedagogía no sea teoría?

- ¿Podríamos necesitar que la teoría y la pedagogía se divorcien?

- ¿Qué significa generar conocimiento sobre las prácticas? ¿Qué implica?

- ¿Qué pasa cuando reflexionamos acerca de una acción?

- ¿Cómo vamos de la práctica a la experiencia, y viceversa? ¿Cuál es la clave?

Las anteriores son preguntas formuladas por los formadores para pensar sobre la pedagogía y sobre las prácticas docentes. En tanto, entre las formuladas por las estudiantes destacan estas dos:

- ¿Entonces la experiencia sería algo que irrumpe y me hace darme cuenta de que hay algo más?

- ¿Por qué estas pedagogías y no otras? ¿Por qué las pedagogías alternativas no forman parte del sistema educativo?

Otras preguntas apuntan directamente a provocar que los estudiantes reflexionen sobre una temática, por ejemplo: ¿habían mencionado que un elemento nodal para definir la educación es que se necesita algo que enseñar? ¿Por qué? ¿Hay alguna función social para las que este tipo de formatos escolares sea un aporte? ¿Qué les pareció la lectura? ¿Qué piensan, qué pueden agregar y decir? ¿De todo lo leído qué rescatan y qué preguntas les genera?

Y algunas otras preguntas —de las que encontramos muy pocas— que solicitan la reflexión argumentativa sobre lo dicho por un estudiante. Son del tipo: ¿por qué decís eso? ¿Qué es lo que querés decir? ¿Por qué sostenés eso? Es interesante señalar que, en el total de 474 preguntas analizadas y categorizadas, solo 44 incluyen el término *por qué*.

Encontramos que los profesores realizan algunas preguntas que invitan a pensar sobre cómo están avanzando en el proceso de clase; muchas se realizan de manera casi automática, pero otras son auténticas preguntas que no solo generan la pausa necesaria para ser respondidas «de verdad», sino que el docente enfatiza en que el estudiante preste especial atención al proceso. Son preguntas del tipo: ¿hasta acá vienen entendiendo bien? ¿Van comprendiendo el tema? ¿Estamos bien hasta acá? ¿Puedo avanzar?

Estas últimas parecen vincularse más con la modalidad del formador y con cierta pausa que se genera para poder evaluar cómo va el proceso de aprendizaje desde las voces de sus estudiantes.

En este nivel de preguntas, incluimos también aquellas que tienen que ver con la reflexión que provoca un pensamiento que se centra en el contexto, que piensa de manera situada y que provoca a pensar de manera contextualizada. Por ejemplo:

- ¿Podríamos, a raíz de esto, generalizar la idea de eliminar los exámenes?

- Si no existieran estos fenómenos sociales de educación, en sentido restringido, ¿existiría este cambio a las 7:30, a las 12, a las 13 y a las 17 horas en el paisaje social?

- ¿Hay alguna idea o inquietud para pensar hoy en día en relación con este texto?

- ¿Cómo se vinculan estos aspectos teóricos con el plan de formación que ustedes tienen?

- ¿El espacio pedagógico enseña cosas? ¿Qué enseña la presencia del busto de Artigas en el espacio escolar?

- ¿Cómo nos posicionamos los docentes? ¿Ante la desigualdad, generamos prácticas que buscan alterar el orden de las cosas o que refuerzan ese orden?

- En relación con la comida en la escuela, ¿entiendo la comida como un acto educativo o lo entiendo como «un comedero»?

Algunos docentes rompen con la lógica del contenido expositivo, quiebran con ese cuadro mental del docente expositor que monologa frente a un grupo de estudiantes, y proponen actividades que de modo evidente invitan al grupo a la reflexión y al diálogo. En nuestro trabajo de campo tuvimos el privilegio de visitar varias clases dialogadas en las que era posible percibir la circulación de saberes y que ese diálogo contribuía a la construcción de pensamiento de manera colaborativa. En este recorrido, nos encontramos con dos profesoras que en sus clases ofrecieron realizar actividades a partir del uso crítico de imágenes, que, como señala Anijovich (2009a), «proveen de una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno (p. 61). El uso crítico y estratégico de imágenes y fotografías es un recurso de apoyo a la enseñanza asociado a otras estrategias. En este caso nos interesó la asociación metodológica didáctica con la pregunta, que nos permitió observar cómo algunos formadores trabajan la reflexión crítica y contextualizada promoviéndola a través del uso de imágenes fotográficas.

En algunos casos incluso utilizan imágenes del propio instituto en el que se enseña —que, por ende, tienen fuerte familiaridad para los estudiantes— como herramientas didácticas que generan y apoyan la interpretación pedagógica para aproximar la reflexión contextualizada y profunda. Estas son algunas de las preguntas que provocó ese trabajo con fotografías:

- ¿Las situaciones que presentan las fotos que les traigo para esta actividad se marcan dentro de la educación en sentido restringido o no?

- ¿Qué opinás? ¿Dónde está la intencionalidad pedagógica en esta imagen?

- ¿Qué sería lo que observamos? ¿Quién se anima a decir qué ve? ¿Qué opinan que es eso?

- ¿Por qué suponemos que seguramente esta sea la imagen de una abuela leyendo a sus nietos?

- ¿Podríamos decir que se trata de un fenómeno educativo en un contexto familiar?

- ¿Podríamos encontrar la marca escolar de la gradualidad en esta imagen?

- ¿Pueden apreciar en estas imágenes la idea de normalidad? ¿Qué es lo que se enseña?

Un tercer grupo dentro de este tercer nivel lo constituyen las preguntas que consideramos enfocadas al desarrollo de procesos netamente metacognitivos. Como vimos en nuestro marco teórico, la autorregulación comienza al poder pensar en el propio pensamiento; se trata de una habilidad o hábito mental que, según Fisher (2021) considera, es la más importante para el pensador crítico, porque es la que posibilita ese pensar autocorrectivo, como también plantea Lipman (De la Garza et al., 2003).

Estas son algunas de las preguntas que catalogamos como netamente metacognitivas, porque provocan una reflexión sobre el propio pensar y sobre las maneras de aprender:

- ¿Habían pensado antes la idea de educación como algo vital?

- ¿Qué pasa en los sujetos cuando aprenden?

- ¿Creen que esta es una buena síntesis de lo que dijeron?

- ¿Con qué idea y con qué preguntas se quedan después de la lectura del resto del texto?

- ¿Qué recuerdan de la conferencia que estuvimos viendo de Meirieu? ¿Por qué debemos recordar esto?

- ¿Cómo se sintieron trabajando con imágenes?

- ¿Se acuerdan de las preguntas guías que habíamos anotado y acordado para el trabajo con los textos? Son las siguientes: ¿para qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Podríamos intentar responder a estas preguntas analizando la escuela tradicional?

Ese proceso metacognitivo que podríamos resumir en la consigna «pensemos cómo pensamos» es clave para mejorar porque conlleva un proceso de autoevaluación sobre las propias maneras de pensar; esto implica clarificar las ideas, fiabilizarlas a partir de razones pertinentes y apropiadas, considerando la relevancia del pensar y posibilitando anticipar críticas/objeciones en una argumentación. Es también la habilidad que se vincula con un pensamiento que contextualiza, por eso necesita de otros y de sus ideas, necesita del diálogo. Diálogo que se dará con autores, profesores, colegas, compañeros, en clase y fuera de ella, y que es necesario para el desarrollo de nuestras ideas atravesadas por la otredad, despejadas de nuestros argumentos circulares y convalidantes.

6.4.5 Sobre la honestidad/autenticidad de las preguntas

Una de las cuestiones que subyace a nuestra tesis y a nuestro problema es encontrar un vínculo que nos permita producir algún conocimiento en cuanto a si la *honestización* de la pregunta pedagógica puede articularse con un mayor/mejor desarrollo del pensamiento crítico.

Encontramos algunas relaciones que nos resultan interesantes.

En el total de preguntas que colectamos y analizamos muchas no son auténticas; o sea, podemos afirmar que el emisor tiene certeza sobre cuál es la respuesta esperada o correcta para esa pregunta. Sin embargo, existe un porcentaje de preguntas que pone en juego el desconocimiento como forma de indagar, de investigar y de construir algo juntos en el aula. El porcentaje —para nada despreciable— corresponde al 47 % del total de preguntas realizadas.

Figura 14 Preguntas honestas

También resulta evidente que, a los efectos de articular con un mayor (y mejor) desarrollo del pensar, en el sentido de aumentar su criticidad, sería deseable que ese porcentaje aumentara en cantidad para mejor la calidad del preguntar general. Hallamos que la frecuencia de las que llamamos «preguntas honestas» es mayor cuanto mayor es el nivel de criticidad de las preguntas realizadas.

Como puede apreciarse en el siguiente cuadro, en el nivel tres la casi totalidad de las preguntas hechas por los formadores y por los estudiantes magisteriales son preguntas en las que el emisor desconoce la respuesta que la pregunta tendrá; es una pregunta con honestidad para averiguar o investigar algo. En algunos casos lo hace para generar la perplejidad que orientará a buscar, a indagar sobre un tema.

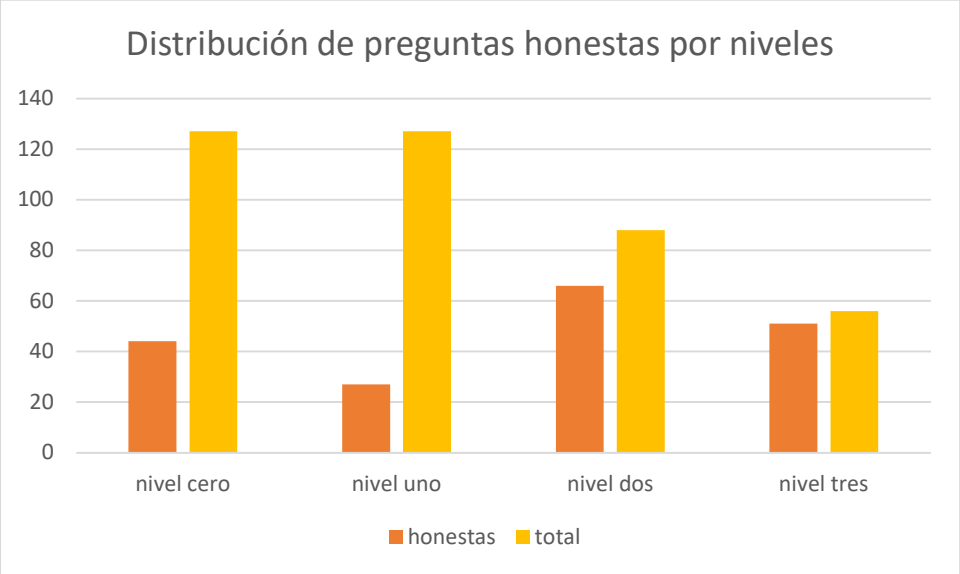


Figura 15 Distribución de preguntas honestas por niveles

Surge del análisis del trabajo de campo que la clave de *honestizar* las preguntas podría ser un camino para preguntar y para enseñar a preguntar, si lo que nos orienta es enseñar a pensar críticamente a los estudiantes, provocándolos a examinar reflexivamente sus prácticas a partir de sus supuestos sobre qué es la enseñanza, el pensamiento, qué destrezas son necesarias, y en función de ello con qué contenidos y estándares trabajar (Lipman, 1998, p. 254).

El saber, la enseñanza y el aprendizaje, así como la reflexión contextual latinoamericana, adquieren un valor especial en el marco de la pedagogía praxeológica, que sostiene que tanto el aprendizaje como la investigación, el conocimiento y la transformación del entorno son posibles en el

ámbito de lo escolar, y son además elementos que Juliao Vargas (2015) propone incluir en los currículum de formación docente tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico.

Las transformaciones *epocales* nos exigen proponer nuevas formaciones magisteriales. Cada vez es más necesario pensar críticamente, y para ello pensar cómo pensamos tiene alta significación formativa, porque implica mayor grado de involucramiento vivencial, de participación, de inmersión en lo colaborativo, abandonando la matriz escolarizante. Por eso es preciso proponer a los estudiantes magisteriales procesos metacognitivos que echen luz sobre cómo aprendemos los adultos, y también procesos reflexivos para pensar sobre cómo aprenden las infancias, y qué relación tienen estos procesos con nuestras propias prácticas educativas.

7. Conclusiones, proyecciones y consideraciones hacia nuevas preguntas

Nuestro trabajo de investigación respondió a algunas interrogantes con el objetivo de comprender los sentidos de la pregunta pedagógica y su relación con el pensar crítico en el ámbito de la formación docente de maestros de educación primaria. Adicionalmente, indagamos sobre qué dicen los docentes sobre sus propias preguntas, y se identificaron y caracterizaron los paradigmas educativos que subyacen a las interrogaciones que circulan en las aulas. También se analizaron las concepciones de infancias que atraviesan y dan base a nuestra formación magisterial.

A lo largo de la investigación recorrimos distintos lugares del acto educativo, revisitándolo desde la perspectiva de la docencia, desde la de la educación, desde el rol docente, desde el pensamiento y el acompañamiento para su desarrollo. Procuramos cuestionarnos e inquietarnos en relación con algunas ideas que se presentan como aceptadas y naturalizadas dentro de las prácticas y los formatos escolares; pensando qué características tienen las preguntas, qué particularidades de las preguntas podríamos tomar como indicadores de reflexividad, especialmente vinculadas al pensar crítico.

La injusticia epistémica y la violencia que esta entraña hacia las infancias en relación con su educación podría comenzar a difuminarse si el mundo adulto fuera capaz de tratar a los niños como personas; las formas que reviste esta violencia resultan centrales para la experiencia de los niños, que son expulsados de la toma de decisiones a través de un sistema social que alimenta la concepción de su incapacidad epistémica. La violencia y la injusticia epistémica son claves en el soporte de concepciones como el racismo y el machismo. Vigorizar conceptualmente la idea de *infancias* y empoderar a los sujetos que transitan la infancia requiere analizar y colocar la mirada en las formas de violencia menos evidentes que recaen sobre ellas, que muchas veces están enmascaradas en la necesidad de protección —como se hizo/hace con las mujeres—, y que son propias de las heteronomías del machismo, y en este caso del adultocentrismo.

7.1 Sobre las preguntas de esta investigación

Nos plantemos, en primer lugar, identificar los paradigmas educativos que están operando al momento de preguntar. Para ello analizamos las preguntas buscando cómo articulan con las categorías principales de los paradigmas crítico y no crítico, teniendo presente la concepción de infancias y la posible vinculación con una pedagogía de(s)colonial e insurgente; a la vez que consideramos el grado de autonomía creciente en la participación que la pregunta propone.

Un primer hallazgo es que, en la mayoría de los casos, las preguntas que los formadores realizan de manera oral son espontáneas, no planificadas. Sin embargo, las preguntas que los formadores incluyen en las consignas de las actividades planteadas son evidentemente planificadas, pensadas con detalle y gran detenimiento; reflejan mucha precisión y gran coherencia con su intencionalidad pedagógica. Casi siempre se trata de preguntas que llegan al estudiante de forma escrita, o al menos que el docente lee en voz alta desde su planificación.

En relación con el paradigma en el que los formadores circunscriben sus prácticas, percibimos que existe un desencuentro entre lo que dicen y lo que hacen. En la entrevista la mayoría señala que sus prácticas se enmarcan en un paradigma crítico; sin embargo, en la mayoría de los casos asistimos a encuentros del tipo discursivo-explicativo en los que no fue posible observar que los estudiantes ocupen una posición epistémica relevante. Hallamos el mismo desencuentro entre los discursos de los formadores en cuanto al uso que hacen de las preguntas y cómo preguntan en aula.

Un hallazgo especialmente interesante es el caso particular de dos profesoras que trabajan con imágenes para generar espacios de interpretación, análisis, evaluación crítica y autorregulación; los cuatro conceptos involucrados en la definición de *pensamiento crítico* de Fisher (2021). Estas dos profesoras, al utilizar las imágenes como estrategia didáctica para la reflexión, hicieron prácticamente la mitad de las preguntas honestas/auténticas de la muestra, y también un alto porcentaje de las que colocamos en los niveles 2 y 3, como puede observarse en los anexos 8 y 9.

Para determinar el paradigma en el que efectivamente se circunscriben las prácticas de los formadores, consideramos la intersección entre los conceptos centrales manejados en el desarrollo conceptual en relación con el pensamiento crítico y la pregunta. Hallamos que las preguntas recogidas pueden incluirse dentro de un paradigma crítico si consideramos el interjuego entre una o varias de las siguientes categorías: de(s)colonial/colonial e insurgente; dialógico/explicador; infancias agencia/infancias como minoridad; comunidad de investigación como forma de aprendizaje (autorías múltiples).

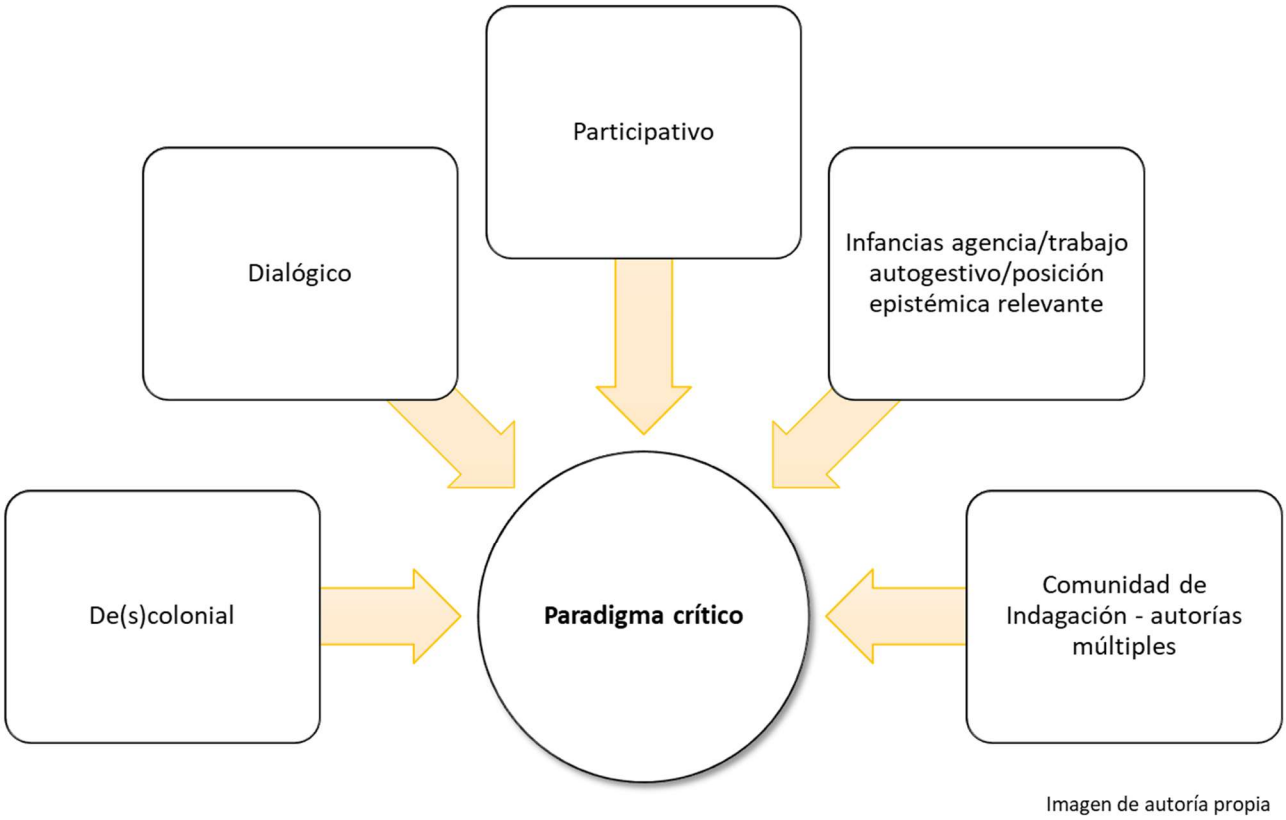


Figura 16 Categorías del paradigma crítico

De(s)colonial/colonial e insurgencias. En las prácticas pedagógicas de(s)coloniales se presentan «las utopías, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la marca de algunos de los pedagogos latinoamericanos, la fuerte vinculación con la política y una *praxis* participativa e incluyente» (Guelman y Palumbo, 2019, p. 6). Adicionalmente, debe existir una propuesta de trabajo «productivo autogestivo-cooperativo que dé un lugar para saberes otros que ubican a los sujetos en una posición epistémica relevante». En nuestro trabajo de campo encontramos que estas notas están presentes en las prácticas de los formadores, especialmente a partir de la intencionalidad crítica del docente en su relación con el contexto y el saber situado. Sin embargo, esta intencionalidad se presenta en el marco de prácticas explicativas, por lo cual entendemos que aún nos falta una construcción biográfica propia que potencie la confianza en aprender investigando y en las posibilidades de investigar que ofrecemos a los estudiantes como forma de construir saberes profesionales, otorgándoles relevancia epistémica.

Nuestra observación participante permitió apreciar un alto número de docentes con una propuesta emancipadora y decolonial; que promueven procesos de reflexión y análisis sobre la sociedad, la escuela y la enseñanza, implicando a los estudiantes magisteriales, invitándolos a pensar en los posibles

cambios y convocándolos a una actividad profesional reflexiva. Sin embargo, se encontraron pocas preguntas vinculadas a este componente que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, entendido desde las características que le asigna Lipman (1998) y con las manifestaciones que Fisher (2001, 2021)[14] considera que lo caracterizan. No hallamos tampoco modos de preguntar capaces de promover la infantilización[15] de lo educativo, revistiendo la educación y sus procesos de auténtica curiosidad y de honestidad indagatoria. No se realizan preguntas que coloquen a los estudiantes en un lugar de autenticidad y curiosidad radicales, que los incite a indagar y a preguntar por lo que quieren saber. No se encuentran momentos en los que, a través de la pregunta, se logre provocar ni contagiar ese deseo de hacer algo que ponga de manifiesto y active el interés por indagar una temática.

Dialógico/explicador. La mayoría de las preguntas que recogimos se encuentran en el nivel cero, de modo que revelan un posicionamiento práctico en un paradigma explicativo. Sin embargo, los docentes formadores sostienen que desde sus prácticas promueven el diálogo y la participación. Al triangular este discurso con la observación de las prácticas de los formadores encontramos escasa coherencia.

Respecto a qué dicen los docentes sobre sus preguntas, se pone de manifiesto que, si bien realizan muchas, consideran imprescindible transmitir un saber de manera explicativa. Solo en cuatro de las clases visitadas se pudo observar un espacio dialógico que, sin embargo, no condujo a la indagación ni a la construcción de un saber, si bien podría decirse que sí circularon saberes previos y oportunos. En estos espacios dialógicos, la pregunta que da participación al estudiante es —en general— utilizada por el docente para adelantar un contenido temático o programático, o aportado por un autor.

Encontramos que la mayoría de los formadores concibe su propio rol desde un paradigma explicador, y presenta dificultades para provocar una participación y una autonomía que dé lugar a un producto/saber que se escinda de lo ya hecho y permita la construcción colectiva. Entendemos que probablemente este sea el costado epistémico del «darlo todo», del sentir que formar es transmitir y que somos los encargados de hacer que el otro sepa. Estas concepciones nos impiden construir saberes a partir de la pregunta y el diálogo, herramientas que transforman nuestro rol y posibilitan el aprendizaje activo de los estudiantes junto a otros.

Infancias agencia/infancias como minoridad. En el interjuego del aula, y de la relación de poder que lo escolar no disimula, también nos resultó interesante analizar el contraste centro/periferia que se da en la relación docente/alumno. En general, la institución educativa sostiene la concepción del

[14] Interpretación, análisis, evaluación y autorregulación (Fisher, 2001).
[15] Infantilización como un fenómeno positivo y posibilitante de una escuela auténticamente habitada por las infancias y por su manera de estar en el mundo curiosa y activa.

docente como un ser iluminado, culto y central que es quien determina cuán cerca o lejos de la propia centralidad está el estudiante, y lo hace valorando cuánto este ha aprendido de lo que él le ha brindado/explicado. En las prácticas observadas en nuestro trabajo de campo se refuerza esta concepción en la que el estudiante reviste un rol epistémico de menor, de aprendiente, muchas veces pasivo y al margen de la construcción solidaria de saberes.

No encontramos participación autogestiva en el proceso formativo magisterial. Si bien identificamos espacios de diálogo activo y crítico, no se construyeron saberes en ellos ni la participación fue auténticamente autónoma.

Casi la mitad de los docentes proponen encuentros dialógicos en los que se reconoce y valora la condición de agencia de los estudiantes. En el resto de los casos, en cambio, se constata un desencuentro entre el discurso sobre las infancias y el lugar en que la práctica del formador coloca a los futuros docentes. Esto nos permite afirmar que existe una minorización del estudiante magisterial, que se manifiesta también en los modos de preguntar.

Comunidad de investigación y autorías múltiples. Nuestra observación participante da cuenta de prácticas que discurren mayoritariamente en el terreno de lo explicativo. En ellas se ponen de manifiesto con intensidad los saberes del docente y la urgencia por desarrollar una explicación completa del tema que planificó tratar en ese encuentro. No constatamos en este aspecto un posicionamiento en un paradigma crítico que permita las múltiples autorías en el aula, ni se pudo observar a los estudiantes ocupando el lugar de quien investiga.

Tampoco encontramos ninguna instancia en la que a través de una pregunta se propusiera una indagación de los estudiantes para construir un saber o investigar sobre un contenido específico del programa.

En suma, hallamos que en la mayoría de los casos el diálogo se utiliza como «actividad», y luego se retorna al discurso sabio del formador. Esto responde a una lógica paradigmática de la explicación, que involucra la concepción del estudiante como minoridad y del docente como sabio. Por esto podemos afirmar que no se enmarca en un paradigma crítico.

Observamos que las preguntas sostienen el discurso que a continuación realizará el formador.

Sobre la caracterización del pensamiento crítico, hallamos algunos espacios en los que, a partir de la interrogación, se promueve la interpretación y el análisis de textos y temáticas. En cinco casos los docentes propusieron la evaluación del encuentro con diferentes niveles de profundidad, y lo hicieron a través de preguntas de tercer nivel. En dos de estos casos identificamos una propuesta tendiente a la autorregulación a través de las preguntas.

Al especificar las articulaciones posibles entre sus preguntas y el desarrollo del pensar crítico, todos los docentes entrevistados entienden que hay una vinculación entre ambos; sin embargo, nos resulta llamativo que para los docentes no hay una definición clara de pensamiento crítico.

7.2 Aportes para nuevas investigaciones sobre la pregunta pedagógica

Teniendo en cuenta nuestro marco teórico, elaboramos una taxonomía de las preguntas. Esa sistematización —que no pretende ser total ni completa, y que de hecho es perfectible— nos posibilitó cruzar más de 20 categorías y ordenar el análisis en solamente cuatro niveles emergentes del trabajo de campo, que al inicio parecía imposible. Esta construcción teórica permitió organizar las preguntas articulándolas con una tipología del pensar crítico. La categorización de las preguntas fue desarrollada con base en su intencionalidad y a partir de la observación de que para un mismo nivel de preguntas encontrábamos alta frecuencia de similares pronombres interrogativos presentes en ellas.

Hallamos que es posible organizar las diferentes «formas del preguntar» articulándolas con la tipología y profundidad del pensamiento crítico y con los sentidos de la pregunta en el marco de la formación docente. Es justo decir que la mirada que detecta esta observación proviene y está atravesada por la formación en Filosofía para Niños, especialmente por el Proyecto Noria,[16] que trabaja con detenimiento y profundidad la vinculación entre habilidades de pensamiento y preguntas. Otro enfoque que posibilitó este hallazgo fue un material de clase inédito titulado *Preguntas que promueven habilidades*, desarrollado por el Dr. Eugenio Echeverría.[17]

Encontramos que pasar a través de los cuatro niveles que establecimos catalogando las preguntas que realizan los docentes requiere de un esfuerzo de abstracción y compromiso reflexivo/crítico creciente, tanto en la formulación de la pregunta como en la respuesta que se obtiene para pasar del nivel cero al nivel tres.

Podemos afirmar que las preguntas catalogadas como de nivel cero son aquellas sencillas, de tipo prerreflexivo, que no articulan necesariamente con una búsqueda de pensamiento crítico; más bien se vinculan con la información y los datos del curso o temática que se está tratando. Asimismo, pretenden que el interrogado perciba con atención, describa con detalle, informe, constate, recuerde sucesos, textos o autores. Para estas preguntas se utilizan los pronombres qué, dónde, quiénes, cuándo.

---

[16] El Proyecto Noria fue desarrollado por Angélica Sátiro e Irene de Puig, ambas fueron discípulas de Mathew Lipman, creador del currículum de Filosofía para Niños. Este proyecto consta de muchos manuales de trabajo dirigidos a los docentes en los que las autoras trabajan en profundidad las diferentes preguntas con las que es posible ejercitar cada habilidad de pensamiento.

17 Doctorado en Formación de Docentes, Eugenio Echeverría es el director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, CELAFIN a. c. de México, también fue alumno y asistente de Matthew Lipman y es actualmente consultor en FpN para organizaciones de diversos países de América Central y el Caribe.

Las preguntas incluidas en el nivel uno proponen pensar sobre un contenido o tema para comprenderlo desde una reflexión superficial. Buscan que el interrogado clasifique, clarifique, formule conceptos, defina, emita juicios sobre la información recibida, analice e interprete dicha información, brinde ejemplos y contraejemplos. Para ello se utilizan formulaciones interrogativas del siguiente tipo: ¿cómo es/funciona/explica…? ¿Qué significa lo descrito/lo dicho?

Al nivel dos pertenecen las preguntas que incitan a pensar críticamente la práctica y la profesión docente. Se realizan con el sentido de analizar consecuencias de la práctica pedagógica a partir de la reflexión generada por la teoría, evaluar y corregir prácticas docentes y reflexionar sobre ellas; también para reformular un planteo, relacionar medios y fines, partes y todo, inferir, detectar supuestos, dar razones, buscar alternativas, buscar coherencia. Utilizan formulaciones del tipo: ¿cómo aplicarías? ¿Cómo se vincula? ¿Podría decirse que…? ¿Cómo lo llevarías a tu práctica? ¿Cómo articularías esta idea/tema/autor con esta/e otra/o idea/tema/autor? Y en muchos casos piden fundamentación, preguntan también sobre el porqué de lo que se asegura o sostiene.

Un tercer nivel incluye las preguntas que proponen pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar y de aprender, y también la reflexión crítica respecto a la formación y el rol del docente. Promueven evaluar con intención de autorregular, autocorregir, cambiar algo. Buscan coherencia ética entre el discurso pedagógico y la práctica. Para estas preguntas no encontramos un modelo de formulación ni un tipo de pronombre interrogativo específico que permita identificarlas, son preguntas que bajo formatos diversos están formuladas para provocar una reflexión profunda, situada y contextualizada desde una actitud del preguntante que no pertenece a la lógica de la explicación, y que es una actitud abierta a conocer lo que otro piensa, a partir de una perspectiva de enseñante aprendiente.

El siguiente cuadro recoge y organiza visualmente lo dicho en el párrafo anterior:

Nivel cero	Nivel uno	Nivel dos	Nivel tres
No vinculan con pensamiento crítico	Pensar sobre el contenido pedagógico	Pensar críticamente la práctica y la profesión docente	Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar
Preguntas sencillas (RA) Preguntas prerreflexivas (BL)	-Preguntas de comprensión (RA) -Preguntas de reflexión superficial (BL) -Preguntas que buscan conjeturas, conceptualizar, explorar razones y evidencias (EP) -Preguntas para juzgar y buscar vinculadas a habilidades de información y razonamiento (ML) -Preguntas para analizar e interpretar (AF)	-Preguntas de orden cognitivo superior (RA) -Preguntas para provocar la reflexión pedagógica (BL) -Preguntas sobre consecuencias e implicaciones (EP) -Preguntas para provocar autocorrección (ML) -Preguntas de evaluación (AF)	Preguntas de tipo metacognitivo (RA) Preguntas de reflexión crítica (BL) Preguntas de análisis contextual vinculadas a habilidades de investigación y traducción (ML) Preguntas de autorregulación (AF)
Pronombres interrogativos e intencionalidad			
¿Qué? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿En qué momento?	¿Cómo es/funciona/explica…? ¿Qué significa lo descrito/lo dicho?	¿Cómo aplicarías? ¿Cómo se vincula? ¿Podría decirse que…? ¿Cómo lo llevarías a tu práctica? ¿Por qué? ¿Cómo articularías esta idea/tema/autor con esta idea/tema/autor?	No existe un pronombre interrogativo específico, son preguntas que bajo formas muy diversas están formuladas para provocar una reflexión profunda situada y contextualizada
Sentidos de la pregunta en formación docente			
Percibir y describir Relevar información Constatar hechos Recordar sucesos, textos, autores	Clasificar y clarificar información Formular conceptos con claridad Articular superficialmente Emitir juicios sobre la información Analizar e interpretar la información Brindar ejemplos y contraejemplos	Analizar consecuencias de la práctica pedagógica a partir de la reflexión generada por la teoría, evaluar y corregir prácticas docentes, reflexionar sobre ellas Reformular, relacionar medios y fines, partes y todo Inferir, detectar supuestos, dar razones Buscar alternativas Buscar coherencia	Pensar el propio pensamiento, las formas de pensar y de aprender Reflexionar críticamente sobre la formación y el rol del docente Evaluar con intención de autorregular, autocorregir, cambiar algo. Buscar coherencia ética entre el discurso pedagógico y la práctica
Abstracción y compromiso reflexivo/crítico creciente			

Figura 17. Taxonomía de preguntas por niveles. Pronombres y sentidos del preguntar

(Referencias: RA=Rebeca Anijovich, BA= Barbara Larrivee, EP= Elder y Paul, AF=Alec Fisher, ML= Matthew Lipman)

7.3 Aportes hacia la reflexividad

Desde lo discursivo muchas veces los educadores manifestamos que percibimos cierta incoherencia entre nuestros aprendizajes teóricos y lo que luego acontece en las aulas. Al repensar nuestras prácticas surge que no hemos aprendido a hacer/actuar de otros modos. A veces incluso creemos que existen formas rígidas o ya establecidas de hacer las cosas, y no nos atrevemos a movilizar nuestros saberes, a inventar, a innovar; no corremos riesgos a pesar de los resultados, tememos desapegarnos de los diagnósticos. Aun desde el epistémico a veces se cree que hay una verdad a la que

arribar, a pesar de la vivencia cotidiana de la incertidumbre. Si los docentes consideráramos nuestros saberes académicos, pedagógicos y didácticos como un lenguaje a adquirir colaborativamente, diríamos que aprender ese lenguaje implica pensar con ese nuevo código, internalizándolo, apropiándonos de él, potenciando nuestras habilidades para establecer lazos con otros, con otras situaciones, con las oportunidades de interacción.

Quizá entonces debemos formularnos nuevas preguntas: ¿cómo formar docentes autónomos y hacia el desarrollo del pensamiento crítico propio y de las infancias? ¿Es posible educar a los niños para que piensen por sí mismos sin educar a los docentes para que piensen por sí mismos? ¿Es necesario que nuestra concepción de infancias y de lo que pretendemos con la educación de las infancias se haga presente y tangible en la formación de los docentes de manera explícita? ¿Cómo hacer de la formación docente un espacio infantilizado, crítico, insurgente, de(s)colonial que trasvase hacia la escuela?

El formato escolar y de formación magisterial actual dificulta el encuentro con las nuevas concepciones sobre las infancias y la educación; es un formato poco maleable y poco permeable a los cambios, que suelen traducirse como modificaciones de las maneras de hacer sin que se presenten mutaciones en las maneras de ser.

Las nuevas concepciones pedagógicas no logran atravesar los muros de la escuela ni los de los centros de formación docente. Si bien es cierto que el tema reviste una enorme complejidad de abordaje, y que por lo tanto cualquier intento simplificador es un yerro, también es cierto que es necesario crear comunidades de investigación educativa que desarrollen la multidimensionalidad del pensamiento a través del diálogo, considerando la complejidad del mundo y de los aprendizajes. Tendientes a generar posturas que igualen, los escenarios y espacios educativos no se encuentran con la potencia de las diferencias para una formación docente habilitante, desde lo diverso, que proponga repensar nuestras prácticas de aula de manera íntegra, integral, integradora, y que evite seguir poniendo afuera nuestro todas las causas de los diversos fracasos cotidianos de lo escolar. Colaborando, compartiendo. Dice Estanislao Antelo (2014):

> Digo «compartir» pues, si bien es cierto que la soledad puede propiciar cierto estado de gracia capaz de fabricar uno que otro «Eureka», cuando se trata del pensamiento la necesidad de intercambiar perplejidades es crónica y apremiante. Quiero decir que no tenemos otro modo de saber si nuestro trabajo funciona más que poniéndolo a consideración de otros ejemplares, tan o más estupefactos que nosotros, con el anhelo de que sean capaces de ayudarnos a comprender lo que ya no alcanzamos a comprender tan

> fácilmente. Al fin y al cabo, como decía Deleuze en algún lugar que ya no recuerdo, el pensamiento es una tribu. Nadie piensa solo.

Y si nadie piensa solo, entonces se piensa en comunidad, dialogando, en el adentro que nace de la construcción exterior y colectiva. Se piensa el pensar que se construye en diálogo, eso es pensamiento que insurge y arropa desde lo colectivo. Pensar el pensar como una acción, como una actitud, permitiéndonos también —desde el rol de formadores de docentes— repensar qué tipo de formación queremos para que nuestros estudiantes sean diálogo, sean pregunta.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (eds.). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Abramowski, A. (2022). «Darlo todo». La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En *Políticas, afectos e identidades en América Latina Anapios, Luciana Hammerschmidt, Claudia* (p. 472). https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/123456789/17150/1/Politica-afectos-identidades.pdf

Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *7*(018).

Alliaud, A. (2014). *La formación de los docentes y la construcción de ciudadanía*.

Anijovich, R. (2009a). Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula. Capítulo II: Las buenas preguntas. Aique

— (2009b). *Transitar la Formación Pedagógica*. Paidos.

Antelo, E. (2015). *¿Qué se puede hacer con un niño? Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Flacso virtual, Cohorte, 5.*

Aparicio, J., Barranquero, A., Gómez, C., y González, A. (2008). La dominación adultocrática en el discurso de los medios. *I+C Investigar a comunicación: actas y memoria final: congreso Internacional Fundacional AE-IC.*, 1-15.

Arias, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. En *Banco Interamericano de Desarrollo*. https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes

Baquero, R. (2019). *Gestión directiva. Enseñanza y currículo en sociedades complejas*. Conferencia. https://www.youtube.com/watch?v=bdUdqZ8dNu8&t=4s

Baquero, R., y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*, 1-10.

Benoit, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *11*(2). https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(54), 95-114. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2126758&orden=0

Blair, A. (2021). *Studies in Critical Thinking* (2nd ed).

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objetives. The Clasfication of Educational Goals Hanbook 1 Cognitive Domain*.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., y Nice, R. (1977). *Educación, sociedad y cultura*. SAGE.

Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Novedades Educativas.

Cabrera, C., y Curbelo, L. (2020). *Encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica del Maestro en Primera Infancia, respecto de la planificación de las prácticas docentes*. [Investigación, Consejo de Formación en Educación]. https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1394

Carballido, D. (2010). Descubriendo el otro mundo detrás de las preguntas. *Revista GeoEspacio*, 38.

Cardozo Hernández, A., y Prieto Sánchez, M. D. (2009). Pensamiento Crítico y Alta Habilidad. *Aula Abierta*, *37*(2), 79-92.

Colella, L. (2020). *Rancière - El maestro ignorante: emancipación vs. explicación P3*. https://www.youtube.com/watch?v=wBO86trzi-A

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario Etimológico de la lengua Castellana*. Ed. Gredos.

De la Garza, M., France, M., Lade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., y Mongeau, P. (2003). El pensamiento crítico desde el punto de vista de Lipman. *Perfiles educativos*, *25*(102), 22-39. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000400003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva.

— (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Paidos).

Díaz, M., y Monroy, M. (2017). Las preguntas pedagógicas: su papel en la formación docente. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales. e-ISSN 2550-6587. URL: www.revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso*. https://doi.org/10.33936/rehuso.v0i0.1000

Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las viejas infancias? Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.

Dubet, F. (2006). *El Declive de la Institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Elder, L., y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. www.criticalthinking.org

RAE (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*.

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.* http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php

Fanon, F. (1963). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Fisher, A. (2021). What Critical Thinkig is? En A. Blair (Ed.). *Studies in Critical Thinking* (2.nd ed.). Windsor Studies in Argumentation.

— (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

— (2001). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge University Press.

— (1997). *Política y educación* (2.da.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles* (Siglo XXI Editores). [Edición, presentación y notas de Ana María Araújo Freire].

— (2014a). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante* (1.ª ed.). Siglo XXI Editores.

— (2014b). *Grito Manso*. Siglo XXI Editores.

— (2007). Pedagogía del oprimido. *Huella de la Palabra*, *2*, 66. https://doi.org/10.37646/huella.vi2.476

Freire, P., y Faúndez, Antonio. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica* (O. Oxford University Press, Ed.). Herder.

Furman, M. G., y García, S. (2014). Categorización de las preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis y Saber*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35766

García Moriyón, F. (2010). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *Haser. Revista Internacional de Filosofía Aplicada, no 2, 2011, pp. 15-40*, 15-40.

Giddens, A. (1995). La teoría de la estructuración. *Cuadernos de Sociología, 6*.

Girón San Martín, N. (2020). *Guía de preguntas reflexivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la I.E José Carlos Mariátegui-Tacalá*.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine.

Greco, M. B. (2015). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones.

Guelman, A., y Palumbo, M. M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras. Notas desde la *praxis* del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(76), 33-49. https://doi.org/10.17227/rce.num76-5929

Ibáñez Mansilla, F. M., Sánchez Tapia, I., y Osses Bustingorry, S. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007

Juliao Vargas, C. G. J. (2015). Una pedagogía praxeológica. *Polisemia 10*(18). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.10.18.2014.74-76

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf

Lago Bornstein, J. C. (2013). *Filosofía para niños y educación social*. Filosofía para niños y educación social. http://filosofiaparaninos.org/

Larrivee, B. (2008). *Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice*.

Lesteime, D. (2019). *La construcción del Educador*. Arandú Ediciones.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula* (vol. 31). Ediciones de la Torre.

Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2.ª ed., vol. 1). Ediciones de la Torre. Proyecto Didáctico Quirón.

Llobet, A. (2017). *Infancias, políticas y derechos*.

Miranda, T. (2007). M. Lipman. Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. *Filosofía para Niños*, 1-20.

Moreno, A. (2021). *El pensamiento crítico y la creatividad. Dos aprendizajes clave para la sociedad del conocimiento en la era de la innovación.* www.impulseducacio.org

Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée* (pp. 1-143).

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs. asistir». *Revista Iberoamericana de Educación*, *33*, 17-35. https://doi.org/10.35362/rie330903

OEA-IINNA (2010). *Menú de indicadores y sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*.

Paul, R., y Elder, L. (2006). *The Thinker's Guide to The Foundation for Critical Thinking Socratic Questioning A Companion to: The Thinkers Guide to Analytic Thinking The Art of Asking Essential Questions Based on Critical Thinking Concepts & Tools*. www.criticalthinking.org

Pérez, M. (2019). Violencia Epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de género*, *1*, 81-98.

Pérez, S., y Rano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*.

Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario pedagógico*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.*

Pomar Fiol, M. I. (2011). *El diálogo en el aula*.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.

Rivera-Mueller, J. (2020). Connecting Our Pedagogical Questions and Goals: An Exercise for Writing Teacher Development. En *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, *9*(2). https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol9/iss2/6/

Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* [Universitat de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/96169/01.MALS_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Schön, D. A. (1987). *La formación de los profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidos.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Homo Sapiens Ediciones.

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *A basics of qualitative research theory methods.*

CONECTATE ICIEC-UEPC Instituto de Capacitación e Investigación de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (2019, octubre 31). *Entrevista a Ricardo Baquero*. https://www.youtube.com/watch?v=1QrzNA_i1Mc

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño.*

Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales. En *Convergencias y divergencias. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, *53*(9).

Anexos

Anexo 1. Resumen conceptual. ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte uno

Parte uno		
Autor/nodo	**Características y/o definición del PC**	**Claves**
JOHN DEWEY - 1909 **PENSAMIENTO REFLEXIVO**	Consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o de una supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y de las conclusiones ulteriores a las que tiende (Dewey, 1909, p. 9)	Activamente, por nosotros mismos, persistente, cuidadoso (no irreflexivo), perseverante, a través de un razonamiento hábil **HABILIDADES**: se basa en razones y en la capacidad de dar razones
EDWARD GLASER Y GOODWIN WATSON - 1941 **EXPERIMENTO PARA ENSEÑAR Y EVALUAR EL PC**	Definen PC como 1) actitud y disposición para considerar reflexivamente problemas y temas de la experiencia; 2) conocimiento sobre métodos de investigación y de razonamiento lógico, y 3) habilidad para aplicar esos métodos	El PC exige esfuerzo persistente para examinar creencias a la luz de evidencias y las conclusiones que provocan. Implica actitud, destreza metodológica y lógica **HABILIDADES**: reconocer problemas, encontrar medios viables para su resolución, recopilar información pertinente, reconocer suposiciones y valores, precisión del lenguaje en comprensión y en uso, interpretar datos, apreciar evidencias y evaluar enunciados, reconocer relaciones lógicas entre proposiciones, sacar conclusiones o generalizaciones justificadas, ponerlas a prueba, reconstruir patrones de creencias sobre la ampliación de experiencias a partir de la vida cotidiana
ROBERT ENNIS - 1962 **EVALUACIÓN CORRECTA, DECISIÓN Y ACCIÓN**	Define PC como «la evaluación correcta de declaraciones». En 1989 da la definición que lo hace conocido a nivel mundial: «El pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en decidir qué creer o hacer»	Pensamiento reflexivo, razonable, vinculado con el decidir qué hacer con mayor nivel de habilidad y razonabilidad **HABILIDADES**: Centrarse en la cuestión, analizar argumentos, plantear y responder a cuestiones de clarificación y/o desafío, juzgar la credibilidad de las fuentes, observar y juzgar observaciones. Deducir, centrar el tema, analizar argumentos, clarificar y desafiar, juzgar la confiabilidad de las fuentes. Observar, juzgar observaciones, deducir, inducir, emitir juicios de valor, definir términos, identificar supuestos, decidir, interactuar con otros

Anexo 2. Resumen conceptual. ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte dos

Parte dos		
Autor/nodo	**Características y/o definición del PC**	**Claves**
RICHARD PAUL – 1982 **PC FUERTE Y DÉBIL, PENSAR EN TU PENSAMIENTO (METACOGNICIÓN)**	Introduce la idea de *justicia mental* y PC *fuerte* vinculadas a la imparcialidad y a tomar suposiciones y perspectivas diferentes a las propias seriamente. Separa pensamiento crítico fuerte y débil, que contrastan con pensamiento acrítico, cuando no se razona muy bien. «El pensamiento crítico es ese modo de pensar -sobre cualquier tema, contenido o problema- en el que el pensador mejora la calidad de su pensamiento haciéndose cargo de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo normas intelectuales sobre ellas, mediante habilidades» (Paul, Fisher, Nosich, 1993, p. 4)	Evaluar suposiciones e implicaciones, dar y criticar razones, claridad para abordar problemas, aplicar estándares intelectuales, «vida examinada» (Sócrates), evaluar las propias creencias. Pensar sobre el propio pensamiento **HABILIDADES**: Las personas con PC débil permanecen en su perspectiva, defienden sus posiciones e intereses sin cuestionarlos, sin someter sus creencias, suposiciones y presuposiciones a análisis. El pensador crítico fuerte clarifica, evalúa suposiciones e implicaciones, da razones relevantes, aplica estándares intelectuales, no son críticos solo para defender su propia posición, escudriñan sus sistemas de creencias, pensamientos y valores, darán peso a opiniones diversas y diferentes **PROPUESTA PEDAGÓGICA**: Mostrar a los estudiantes modelos de toma de decisiones sobre el que se deben ofrecer opciones de práctica en situaciones reales: 1) tener claro el problema, 2) pensar en cursos de acción alternativos, 3) trabajar en posibles consecuencias de estos y qué tan probables son, 4) tomar objetivos y valores en cuenta, 5) llegar a una decisión razonada
HARVEY SIEGEL - 1988 **APROPIADAMENTE MOVIDO POR RAZONES**	Para ser un pensador crítico es necesario ser movido apropiadamente por razones, no es solo ser hábil para razonar, sino estar dispuesto a hacerlo teniendo ciertas actitudes, hábitos mentales, y valorando las creencias y decisiones basadas en razones, incluso cuando esto a contra su propio interés. El pensador crítico tiene una actitud crítica que tiene cierto carácter inclinado a buscar y a basar su juicio y acción en razones, rechaza la arbitrariedad y la parcialidad, evalúa imparcial y objetivamente. La actitud crítica es habilidosa y comprometida con la búsqueda de razones, implica una voluntad y un deseo. Nada es inmune a la crítica para el pensador crítico	Pensamiento crítico fuertemente atado a la racionalidad **HABILIDADES**: razonar correctamente, disposición para razonar correctamente
MATTHEW LIPMAN - 1991 **FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN**	Desde su experiencia como docente universitario, llega a la conclusión de que los estudiantes de filosofía no han aprendido a pensar adecuadamente, y se interesó en enseñarlos a pensar con más habilidad. Llegó a concluir que las escuelas necesitan enseñar habilidades del pensamiento. Desarrolla el programa de FpN. «Argumentaré que el pensamiento crítico es un pensar que (1) facilita el juicio porque (2) se basa en criterios, (3) se corrige a sí mismo y (4) es sensible al contexto» (Thinking in Education, cap 6, p. 116). Explicita la conexión entre juicios y criterios. Un criterio es una regla o principio utilizado en la elaboración de juicios. La conexión entre PC, criterios y juicios está en que el PC es un pensamiento hábil, y las habilidades no pueden definirse sin criterios que permitan evaluarlas. El pensamiento crítico puede evaluarse apelando a criterios	PC es «sensible al contexto» en circunstancias normales o excepcionales, considera limitaciones, contingencias o restricciones. Considera la posibilidad de que algunas configuraciones sean intraducibles de un contexto a otro, el significado es específico del contexto **HABILIDADES**: cuatro grandes bloques: conceptualización, razonamiento, investigación y traducción **PROPUESTA PEDAGÓGICA**: Filosofía para Niños, escritura de novelas filosóficas, formación del profesorado en Filosofía para Niños

Anexo 3. Resumen conceptual ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte tres

Parte tres		
Autor/nodo	**Características y/o definición del PC**	**Claves**
PETER FACIONE - 1990 **PC, DECLARACIÓN DE EXPERTOS (PANEL DELPHI)**	«Entendemos el pensamiento crítico como un juicio autorregulado y con propósitos basados en la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia; y también en la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, criteriológico o contextual de las consideraciones en las que se basa ese juicio»	Las habilidades cognitivas y las disposiciones afectivas son los dos elementos principales del PC HABILIDADES: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación son centrales al PC
MICHAEL SCRIVEN - 1997 **DEFINICIÓN EVALUATIVA DEL PC**	Scriven dice que el PC es una competencia académica similar a la lectoescritura. Lo define así: «El pensamiento crítico es una interpretación y evaluación hábil y activa de las observaciones y comunicaciones, de la información y la argumentación» (Fisher y Scriven, 1997, p. 21). El PC es una actividad «especializada» que debe cumplir con ciertos estándares: claridad, relevancia, razonabilidad, equidad; con diversos niveles de habilidad en ello. Lo entiende como proceso activo que implica en parte cuestionar y en parte realizar metacognición	PC es una actividad especializada, por niveles, activa, metacognitiva, sujeta a estándares HABILIDADES: vinculadas a la observación, comunicación, información y argumentación (se describen como objetos del PC)
ALEC FISHER - 1997 **LISTA DE HABILIDADES DEL PC A PARTIR DE LOS AUTORES ANTERIORES**	Diferencia *habilidad* de la disposición para usar la «actitud de estar dispuesto» a considerar los problemas cuidadosamente. Hay que tener la habilidad y el hábito de usarla para convertirse en un pensador crítico	HABILIDADES: 1) INTERPRETACIÓN: a) entender y articular expresiones e ideas (escritas, orales, gráficas, animadas, simbólicas), b) aclarar e interpretar expresiones e ideas encontrando buenos ejemplos, trazando paradigmas, contrastes, especificando criterios, proporcionando analogías para eliminar la vaguedad y la ambigüedad 2) ANÁLISIS: ser claro sobre el razonamiento involucrado en argumentos diversos. Puede realizar el análisis a través de evidencias, analogías, comparar, contrastar, buscar alternativas (Fisher y Scriven, 1997, pp. 85-87). Analizar es identificar los elementos en un caso razonado, sus conclusiones, razones, suposiciones y presuposiciones implícitas, incluyendo antecedentes (fácticos, definiciones, valores, juicios, recomendaciones, explicaciones) y las inferencias pretendidas y reales entre los juicios 3) EVALUACIÓN: juzgar la relevancia, aceptabilidad, credibilidad, verdad de juicios y supuestos, fuentes y testigos. Evaluar inferencias y razones para una conclusión. Identificar falacias. 4) PENSAR EL PROPIO PENSAMIENTO: AUTORREGULACIÓN: con el mismo estándar que a otros para pensar sus afirmaciones, suposiciones y justificaciones. La autorregulación se beneficia con el diálogo y la discusión, así como en el ejercicio de la argumentación

Figura 18 Cuadro con base en Elder, L., y Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Cruzado con Condiciones indispensables del pensar de Dewey

Anexo 4. Tipo de preguntas (Elder y Paul)

Tipo de pregunta (Elder y Paul)	Propósito	Ejemplos	Condiciones indispensables del pensar (Dewey)
Preguntas conceptuales aclaratorias	Promueven la reflexión para clarificar los argumentos. Ayudan a profundizar más	¿Qué quiere decir exactamente esto? ¿Por qué? ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo? ¿Lo que usted quiere decir es … o …?	Generan duda, vacilación, perplejidad o dificultad Estimulan la curiosidad Orientan a ordenar/secuenciar las ideas
Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos	Invitan a pensar sobre los supuestos implícitos en una afirmación, buscan presuposiciones y creencias naturalizadas en las que se basa una afirmación, mueven hacia un terreno argumentativo sólido	¿Parece que usted está asumiendo que…? ¿Cómo puede usted verificar o negar esa conjetura, ese supuesto? ¿Qué pasaría si…? ¿Hay algún supuesto implícito en su afirmación?	Promueven la búsqueda o indagación para encontrar algo que esclarezca el problema Estimulan la curiosidad
Preguntas que exploran razones y evidencia	Ante explicaciones argumentadas y razonadas, buscan profundizar en el razonamiento argumentativo y reconsiderar aquellos argumentos pobres.	¿Cómo sabe usted esto? ¿Qué causas lo provocan? ¿Son estas razones suficientemente buenas? ¿Por qué?	Estimulan la curiosidad Orientan a ordenar/secuenciar las ideas
Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas	Se pregunta hacia la revisión de otros puntos de vista válidos	¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto… ¿Parece razonable? ¿De qué otras maneras/alternativas se puede mirar esto?	Estimulan la curiosidad Orientan a ordenar/secuenciar las ideas
Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias	Se indagan los argumentos en búsqueda de implicaciones lógicas que podrían pronosticarse o predecirse	¿Tiene sentido? ¿Es deseable? ¿Y entonces qué pasaría? ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?	Estimulan la curiosidad Sugieran e invitan a la autonomía
Preguntas sobre las preguntas	Se repregunta lo preguntado, se interroga sobre las preguntas formuladas con el objetivo de analizar la interrogación emergente.	¿Cuál era el punto de formular esta pregunta? ¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta? ¿Qué quiere decir eso?	Sugieran e invitan a la autonomía Orientan a ordenar/secuenciar las ideas

Figura 19. Cuadro. Tipos de preguntas s/Elder y Paul

Anexo 5. Preguntas y procesamiento cognitivo s/Anijovich

Figura 20. Preguntas y procesamiento cognitivo s/Anijovich

Anexo 6. Pensamiento cognitivo s/ Dewey

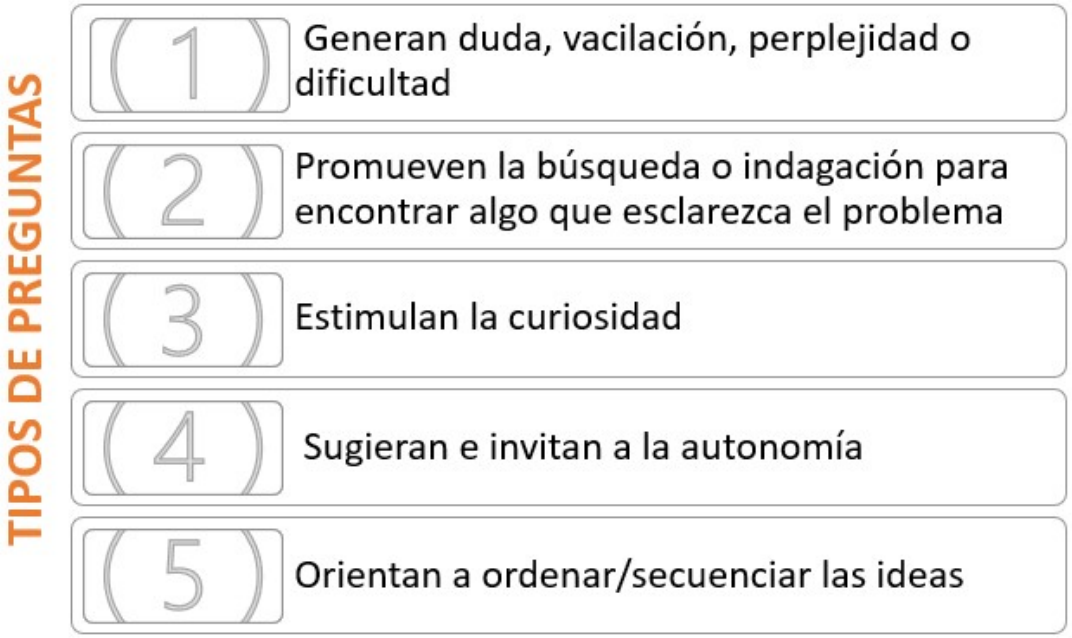


Figura 21- Fases y condiciones indispensables del pensamiento reflexivo John Dewey (1989)

Anexo 7. Preguntas s/ taxonomía de Bloom

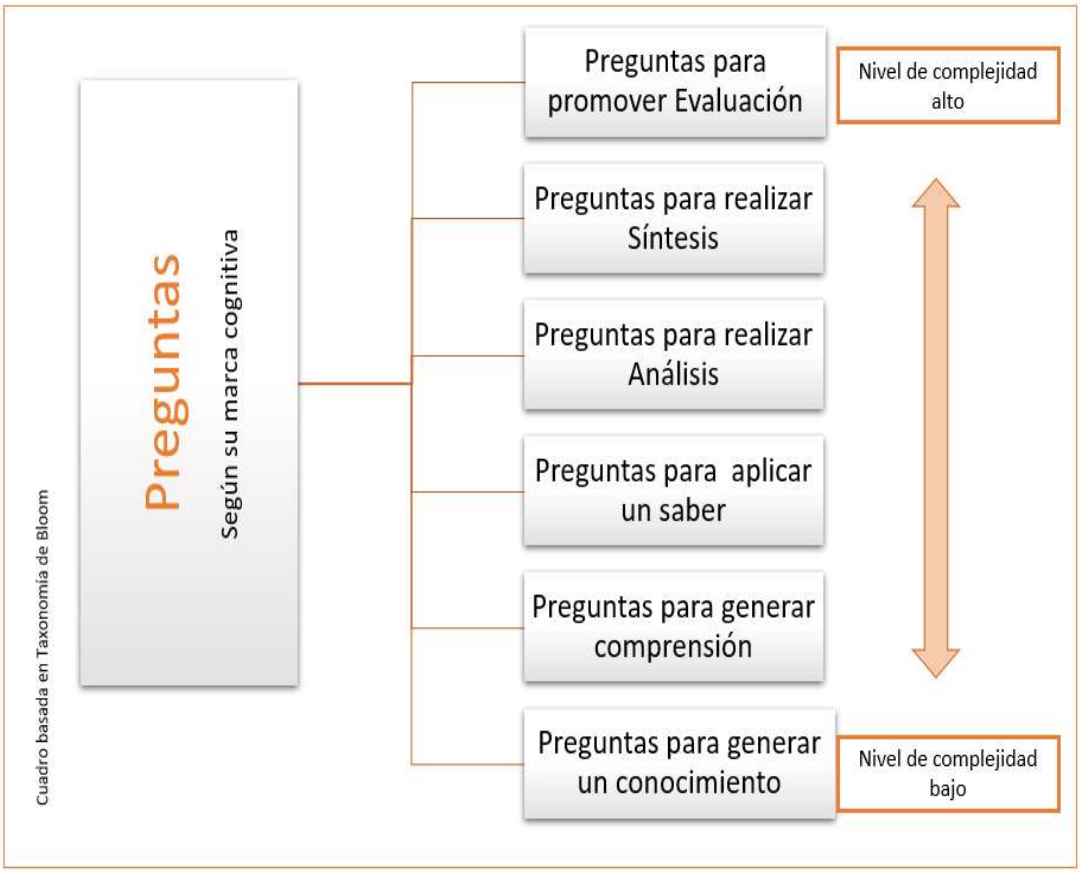


Figura 22 Preguntas basadas en la Taxonomía de Bloom

Anexo 8. Habilidades pensar crítico s/Fischer

	Definiciones	Habilidades/*skills*		
Interpretar	Comprender y articular correctamente significados	Clarificar e interpretar expresiones e ideas	Encontrar buenos ejemplos, especificar criterios necesarios y suficientes	Parafrasear o encontrar analogías para eliminar vaguedades o ambigüedades
Analizar	Identificar elementos de un razonamiento concreto (conclusiones, razones, información base)	Buscar claridad sobre el razonamiento de diferentes tipos de argumentación (analizando afirmaciones, identificando evidencias)	Realizar inferencias entre juicios	Realizar analogías, comparar y contrastar alternativas, relacionar las partes y el todo, clasificar o secuenciar información
Evaluar	Juzgar la relevancia, aceptabilidad, credibilidad o verdad de afirmaciones y asunciones, testigos u otras fuentes de información, etcétera	Evaluar inferencias de diferentes tipos: ¿las razones dadas apoyan las Conclusiones? ¿En qué medida?	Ofrecer estrategias creativas o hipótesis alternativas para resolver, decidir o explicar. Ser capaz de elaborar diferentes interpretaciones y planificaciones, o suposiciones, ante un tema o pregunta	Extrapolar y proyectar posibles consecuencias de decisiones, posiciones, políticas, teorías o creencias para poder evaluarlas
Autorregulación	Implica un pensamiento metacognitivo, es decir, pensar sobre el propio pensamiento para mejorarlo	Ser capaz de presentar lo pensado de manera escrita, hablada o con imágenes, aplicando los mismos estándares que a comunicaciones ajenas	Claridad, fiabilidad, relevancia, teniendo en cuenta objeciones y otras consideraciones, afirmaciones, suposiciones y justificaciones	Seguridad y solidez en las propias inferencias. Anticipar críticas/objeciones en una argumentación

Características, definiciones y habilidades del pensamiento crítico con base en Fisher, A. (1997). What Critical Thinking is. En Blair (2021), *Studies in Critical Thinking* (2.ª ed.) (pp. 7-28)

Figura 22 . Fisher. Pensamiento crítico, definiciones y habilidades

Habilidades			
Interpretar	**Analizar**	**Evaluación**	**Autorregulación**
Significaciones Ejemplos y contraejemplos ¿Podrías dar un ejemplo o un contraejemplo? Especificación de criterios Realizar analogías Eliminar vaguedades	Identificar elementos de un razonamiento Clarificar el razonamiento Realizar inferencias entre juicios, realizar analogías, comparar, contrastar alternativas, relacionar partes y todos, medios y fines, clasificar y secuenciar información	Juzgar la relevancia, aceptabilidad, credibilidad o verdad de afirmaciones Evaluar inferencias, buenas razones Ofrecer estrategias creativas o hipótesis imaginativas, extrapolar y proyectar posibles consecuencias	Metacognición sobre el propio pensamiento para mejorarlo (clarificarlo, fiabilizarlo, considerar la relevancia) Anticipar críticas/objeciones en una argumentación Contextualizar

Cuadro con base en Fisher (2021)

Figura 23 Fisher. Habilidades

Anexo 9. Preguntas s/Larrivee

Figura 24 Preguntas con base en Larrivee (2004)

Anexo 10. Habilidades s/ Lipman.

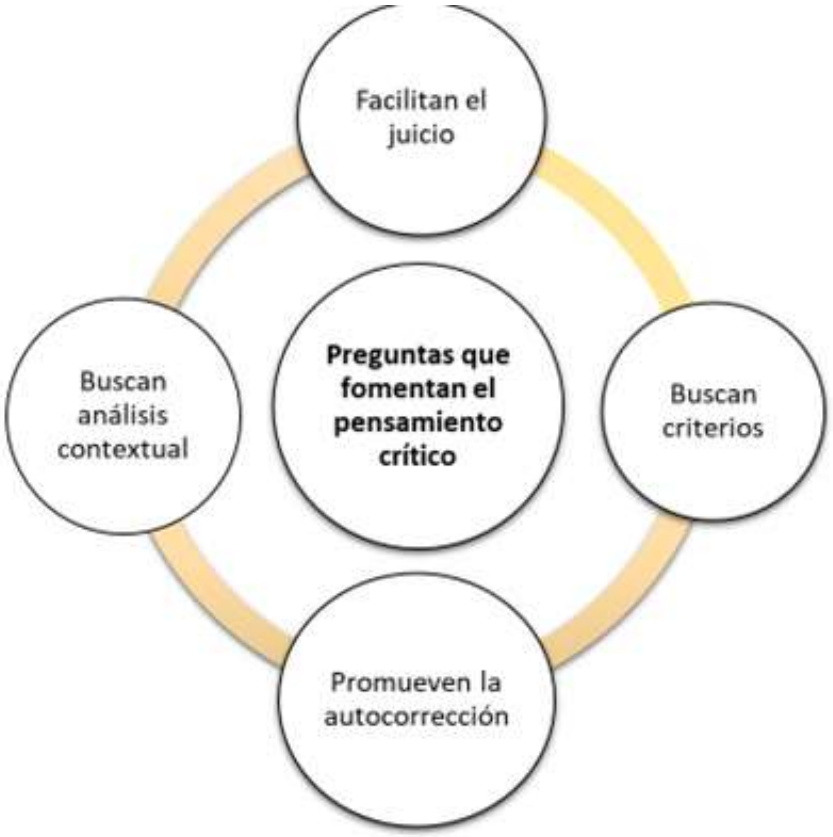
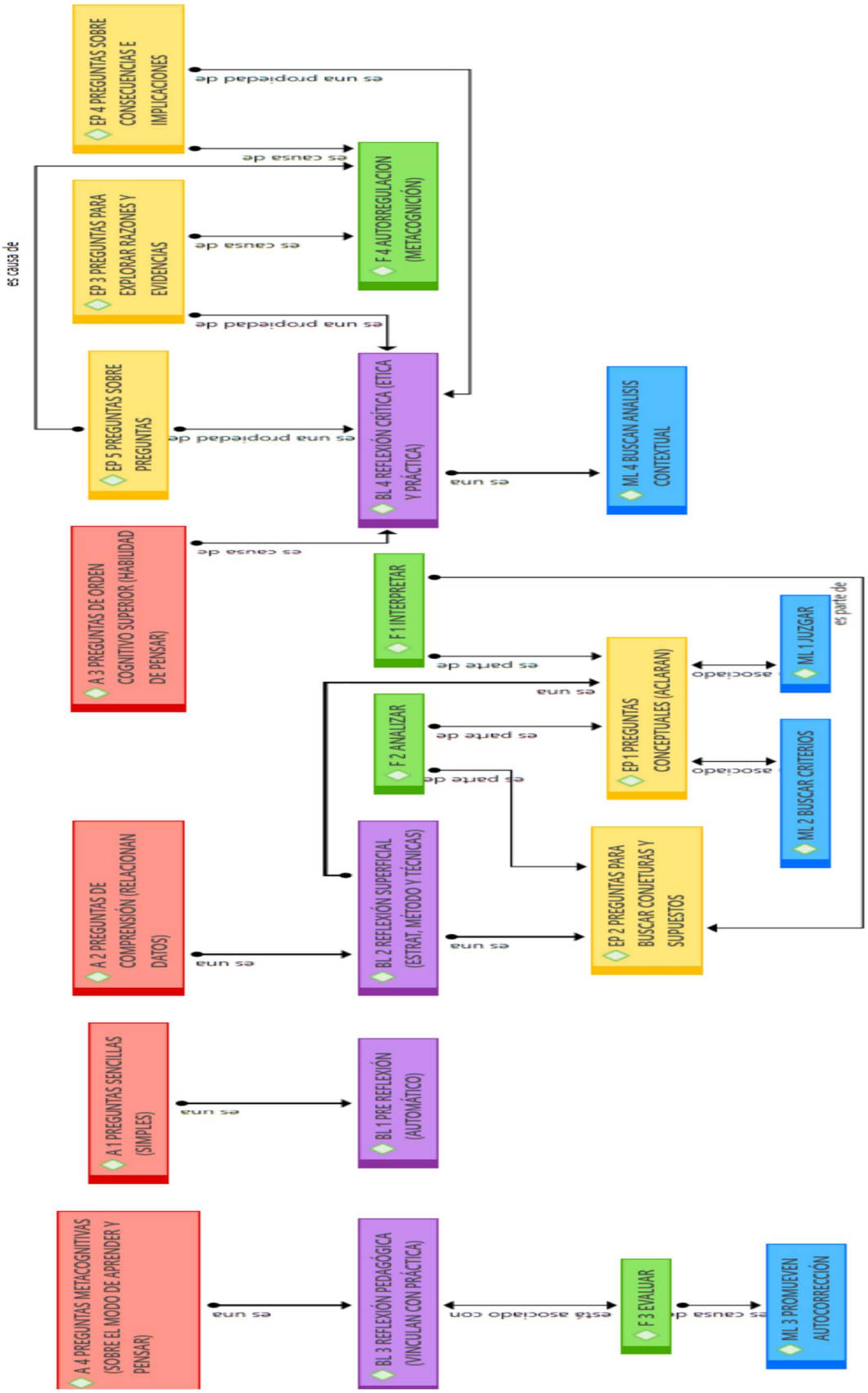


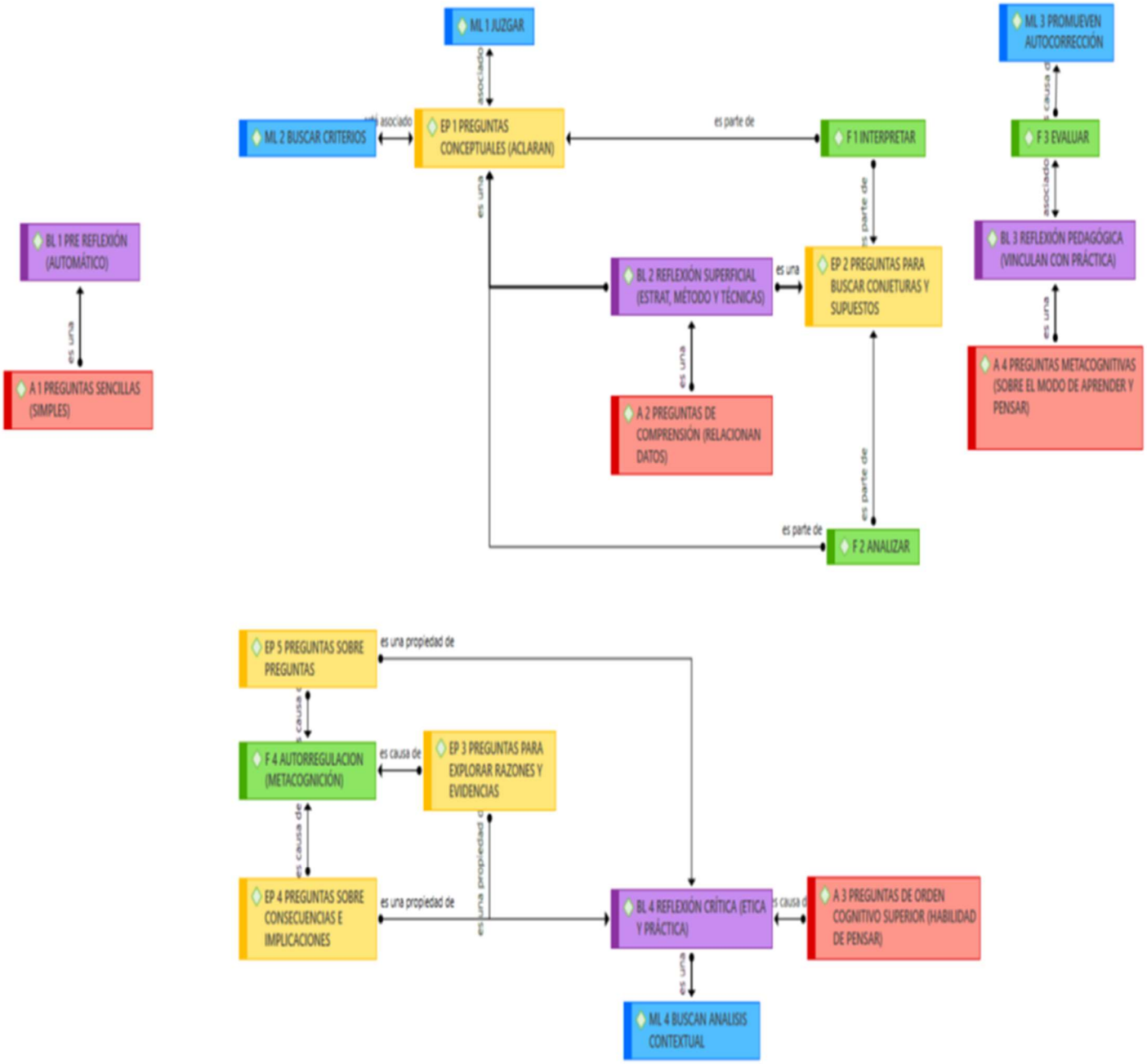
Figura 25 Preguntas para Lipman (1998)

Figura 26 Preguntas y habilidades para Lipman (1998)

Anexo 11. Entrecruzamiento de categorías teóricas



Anexo 12. Entrecruzamiento y organización de categorías teóricas



Anexo 13. Preguntas de nivel cero. Observación participante

Análisis de preguntas de nivel cero							
Supuestos implícitos	**Afirmación o juicio**	**De texto o de clases y temas anteriores**	**Operativa y de organización**	**Honesta**	**Retórica o para completar la oración**	**Incomprensible u ofensiva o de sanción**	**Preguntas**
9	10	48	33	33	16	11	
					X	x	¿Lo sacaste de la querida Wikipedia?
					X	x	¿Ustedes se preguntan desde qué perspectiva lo ubicamos a un individuo como Freire, que tal vez no pueda tener una mirada tan cercana a nosotros desde su Pernambuco?
X	x	x				x	¿Desde qué perspectiva nos paramos para ver al otro? ¿Esto es una dialéctica? ¿Las miradas pueden ser circunstanciales? No son causales
		x				x	¿Cómo se forman los formadores de maestros?
		x				x	¿En qué consiste la idea de contrato social? ¿Cómo sería eso en el campo de la seguridad? De hecho, ¿qué es un arresto ciudadano?
X						x	¿Desde qué formas la cultura es parte de las familias?
				x		x	¿Cómo codificar determinados temas para entenderse?
						x	¿Desde qué perspectiva? ¿Qué cantidad de palabras es necesaria para establecer un código lingüístico con otros?
						x	¿Me permiten explicar la dinámica?
						x	¿Para qué piden libertad si cuando la tienen no saben qué hacer con ella?
						x	¿Vos sos pragmática? ¿Por qué?
		x			X		¿Cuál es el ejemplo que pone el autor sobre la autonomía? (retórica)
		x			x		¿Cuál es la ideología que está en el vínculo que los docentes hacemos entre teoría y práctica?
		x			X		¿A través del diálogo y de qué más? ¿Puede la experiencia ser fuente de saber?
x	x				X		¿El Estado es una persona? Si el Estado no es una persona, ¿qué es?
	x				X		¿Está claro que la experiencia es lo inesperado?
	x				X		¿Interiorizamos las normas que nos enseñaron en la escuela?
x					X		¿Hasta dónde podemos hablar de Estado y hasta donde de Gobierno? ¿Qué sociedad quiero lograr? ¿Cómo incide el Gobierno en su mirada sobre el Estado?

				X	X		¿Cómo me siento ahora?
					X		¿Es complejo eso?
					X		¿Estamos de acuerdo?
					X		¿Porque somos cómo? ¡Seres sociales por naturaleza!
					X		¿Qué decía la maestra?
					X		¿De acuerdo con qué cosas se ubica la gente en los subsistemas?
					X		Sí, ANEP, ¿qué otras partes?
		x	x				¿Qué significa un Estado liberal? ¿Qué opinan de la teoría del derrame? ¿Cuándo empieza el derrame?
		x	x				¿Tiene un hilo conductor? ¿En nuestra sociedad, existen posibilidades para pensar esa dialéctica?
		x	x				¿Trae la modernidad un discurso innovador? ¿Trae nuevas ideas?
			x	x			¿Queda algún otro grupo disponible?
			x	x			¿Quién se ofrece para trabajar la educación como función cultural?
			x	x			¿Alguien leyó el texto antes de hoy?
			x	x			¿Alguien leyó el texto?
			x	x			¿Cómo les fue con el trabajo que tenían que hacer?
			x				¿En qué quedamos el otro día?
			x				¿Podrías leerlo de nuevo, por favor?
			x	x			¿Pudieron avanzar? ¿Subieron el comentario? ¿Vieron los comentarios de los demás?
			x	x			¿Pudieron entrar en CREA para ver la consigna que coloqué para trabajar el texto *Pedagogía*, capítulo II, de Luzuriaga?
			x	x			¿Pudieron leer los textos y preparar la clase?
			x	x			¿Pudieron poner en práctica las estrategias de trabajo en equipo?
			x	x			¿Pudieron ver el video que les solicité?
			x	x			¿Qué dudas quedan? ¿Preguntas?
			x				¿Qué grupo trabaja el apartado de función intencional?
			x	x			¿Qué tema tenían que presentar hoy?
			x				¿Qué va a pasar en la próxima clase? ¿Vamos a trabajar marco teórico?
			x	x			¿Querías decir algo?
			x	x			¿Quién quiere agregar algo más?
			x				¿Quiénes usan el concepto de *educación informal*?
			x				¿Quiénes van a trabajar la educación como aspiración?
			x				¿Vamos bien?

			x				¿Estamos para seguir o precisan ventilarse?
			x				Estudiante: ¿profe, lo que vamos a ver es lo de Palomeque?
			x				¿Hasta acá estamos?
			x				¿Qué les estaba diciendo?
			x				¿se va entendiendo la cosa?
			x				¿Seguimos?
			x				¿Seguimos un poquito más?
			x				Si alguien me dice ¿qué tengo que leer?
			x				¿Vieron que al final del PPT está la página de donde los saqué?
			x				¿Ya terminamos con Pallares, entonces?
x	x	x					¿Entonces, la experiencia es todo lo que vivo y me pasa?
	x	x		x			¿Cómo sería este saber que no puede ser saber del sentido común? ¿Sería una apertura a la experiencia?
x		x					¿Qué tipo de violencia ejerce el Estado?
x		x					¿Quién les dice a ustedes si están bien o mal? ¿En cuanto al rendimiento académico?
		x		x			¿Todos tienen el texto, lo encontraron?
		x					¿El formato escolar sigue siendo el mismo? ¿Es un formato escolar en el que se economiza?
		x					¿En todos los capítulos hay referencia a alguien que pensó ideas?
		x					¿Por qué tenemos este horario escolar?
		x		x			¿Puede definir el pragmatismo?
		x		x			¿Qué encontraron en el texto, me cuentan qué significa esto?
		x					¿Qué equipo quiere trabajar el concepto de *educación* como necesidad?
		x					¿Qué es el Estado?
		x					¿Qué es el Gobierno? ¿Qué es lo que se divide en tres?
		x					¿Qué es lo que estuvimos mirando sobre pedagogía crítica? ¿Qué les parece? ¿Por dónde fue Freire? ¿Cómo lo podemos situar?
		x					¿Qué es lo que se economiza en este formato escolar?
		x					¿qué es *quimérica*, grupo?
		x					¿Qué es un Estado de bienestar?
		x					¿Qué más?
		x					¿Qué normas recuerdan ustedes de ese recorrido escolar que hayan interiorizado?
		x					¿Qué otras ideas circulaban? ¿Qué es lo que está en juego? ¿Qué es el poder del Estado?

		x					¿Qué recuerdan de la conferencia que estuvimos viendo de Meirieu? ¿Por qué debemos recordar esto?
		x					¿Qué significa *quimérica*, profe?
		x					¿Qué significa *alteridad*?
		x					¿Qué tipos de Estado conocen?
		x		x			¿Recuerdan el primer texto de Nadorowski que trabajamos?
		x		x			¿Recuerdan que estábamos trabajando el texto de José Gimeno Sacristán?
		x		x			¿Se acuerdan cuando hablamos de Antelo y dijimos que en todo proceso educador existe un intercambio de símbolos?
		x		x			¿Se acuerdan cuando hablamos de Theodor Adorno?
		x		x			¿Se acuerdan de El concepto de *parto doloroso* en la mayéutica de Sócrates?
		x		x			¿Se acuerdan de la frase «el hombre es el lobo del hombre»? ¿Qué quiere decir?
		x		x			¿Se acuerdan de que leímos que la educación es acción?
		x		x			¿Se acuerdan de que vimos en Convenio el aula graduada como el invento del siglo XVII?
		x		x			¿Se dan cuenta que en el capítulo que trabajaron aparecen pensadores?
		x		x			¿Sobre qué trata el texto del Luzuriaga?
		x					¿Tienen la presentación en CREA, *Educación y pedagogía*?
		x					¿Ustedes habían leído el texto antes?
		x					¿Cómo está compuesto el sistema educativo que da lugar al goce del derecho a la educación?
		x					¿Qué otros aspectos permiten contextualizar a Freire además de su vida en Pernambuco?
		x					¿Qué partes conocen?
		x					¿Recuerdan la definición de Puiggrós y Marengo?
x	X						¿Cómo se controla la interiorización de normas? ¿Y quién más controla? ¿Y los padres controlan? ¿Los padres son parte de la sociedad?
x	X						¿Por qué le debemos respeto al maestro que va a ponernos la nota?
	X						¿Estamos de acuerdo con que el horario escolar se adapta al horario laboral?
	X						¿Por ejemplo, durante el COVID se delegó al Estado el cuidado de la salud, de las vacunas y la cuarentena obligatoria?

				x			No sé si se acuerdan del año pasado cuando hablamos de esto del invento de la infancia
				x			¿Alguien puede leer en voz alta lo que colocó en el foro?
							¿De qué otras cosas se encarga el Estado además de la seguridad?
							¿Entonces, podríamos decir que la institución brinda normas que se generalizan para todo el comportamiento social?
							¿Las normas que aprendían eran para la vida o para el centro educativo?
							¿Les suena el concepto *Estado totalitario*? ¿Qué características tiene?
				x			¿Qué diferencia al hombre del animal?
				x			¿Qué elementos tiene el Estado?
							¿Ustedes se acuerdan de Hobbes?
							¿En qué año Uruguay arranca como Estado?

Anexo 14. Preguntas de nivel uno. Observación participante

Análisis de preguntas de nivel uno	Comprender, analizar e interpretar	Reflexión superficial	Conjeturar, conceptualizar, buscar razones y evidencias	Juzgar e indagar hab. de información y razonamiento
	56	16	24	29
¿Comprenden o tienen dudas?				1
¿De la primera parte del texto de Jimeno Sacristán tienen alguna pregunta?				1
¿De qué nos sirve estudiar pedagogía?				1
¿Dónde está el poder en este texto?				1
¿Estamos de acuerdo con que la ideología tiene pasión, proselitismo, cambio histórico, objetivo, grado de compromiso y es combativa?				1
¿Lo ideológico puede no ser político?				1
¿Qué concepción de educación tenemos?				1
¿Qué es la pedagogía?				1
¿Qué es la política?				1
¿Qué es la segregación?				1
¿Qué estudia la pedagogía? ¿Cuál es su campo?				1
¿Qué te parece a ti?				1
¿Quién accede a los cursos y a qué público llegan los cursos?				1
¿Recuerdan el contrato de la señorita maestra?				1
Recuerdan la importancia del aprendizaje como proceso y de ahí la importancia de ir entregando las tareas que vamos proponiendo en CREA, ¿verdad?				1
¿Recuerdan qué le pedía la modernidad a la escuela?				1
¿Se acuerdan de la necesidad de repensar las prácticas que nos planteamos cuando vimos la película *Mona Lisa*?				1
¿Se acuerdan quiénes deben ser las educadoras y por qué?				1
¿Se está comprendiendo lo que dice la compañera? 190. ¿Cómo vamos? 191. ¿Están entendiendo lo que dice la compañera? ¿A ver qué vas a agregar?				1
¿Es lo mismo en el imaginario colectivo ir a UTU que al liceo?				1
¿Qué son las personas que dan clase al comenzar la escuela en Uruguay?				1

¿Tiene vigencia?				1
Estudiante: ¿No dependería de las condiciones políticas y económicas del país?				1
Estudiante: ¿Si no, la práctica caería en la monotonía?				1
Estudiante: ¿Entonces qué cambia?				1
Estudiante: ¿Hubo una época en que cobraban mejor los docentes?				1
Estudiante: Pero ¿cuándo cambió de CEIP a DGEIP?				1
Estudiante: ¿Qué cambia con el reconocimiento universitario?				1
Estudiante: ¿Por qué la pedagogía no sigue los intereses del niño?				1
¿A qué remiten? ¿De dónde vienen los conceptos que plantea el texto?			1	
¿Cuáles serán sus preguntas?			1	
¿Cuáles son los fines de la escuela tradicional? ¿Para qué enseña?			1	
¿El Estado debe entender también en la educación privada? ¿Por qué?			1	
¿El Estado debe intervenir en la educación? ¿Por qué?			1	
¿Por qué asegura Varela que la educación destruye los males de la ignorancia?			1	
¿Por qué Brailoswsky se interroga sobre los rituales? ¿Para qué sirven los rituales escolares?			1	
¿Por qué en determinados lugares se estudia profesorado, magisterio o UTU o UTEC?			1	
¿Por qué las escuelas funcionan en un horario y lo hacen de una determinada manera?			1	
¿Por qué para José Pedro Varela la escuela tiene que ser obligatoria? ¿Quién tiene que hacerse cargo de educar a los ciudadanos?			1	
¿Por qué para Varela a la educación debe ser obligatoria?			1	
¿Por qué para Varela la educación debe ser gratuita?			1	
¿Por qué para Varela la escuela debe ser laica?			1	
¿Qué cosa determina frente a la sociedad que usted está preparada para ser una docente?			1	
¿Qué pasaría si el docente no cumple con las normas?			1	
¿Qué significa *intencionalidad pedagógica*?			1	
¿Qué significa el concepto de educación como experiencia?			1	

¿Qué significa el concepto de *laicidad*? ¿Qué es una enseñanza dogmática?			1	
¿Qué significa la educación como acto revolucionario?			1	
¿Qué significa la marginalidad en este texto de Sabiani?			1	
¿Qué significa la politicidad del hecho educativo? ¿A qué se refiere Miguel Soler al hablar de politicidad?			1	
¿Qué significa que la experiencia puede nutrir la práctica?			1	
¿Qué tiene que hacer la escuela?			1	
¿Se podría decir que nosotros salimos conformados así de la escuela?			1	
¿Cómo concebimos al sujeto de la educación?		1		
¿Entonces, la política qué es? ¿Y lo político?		1		
¿Está vigente esa vinculación entre la escuela y la familia?		1		
¿Hay una intensión de querer qué? ¿Cambiar, transformar?		1		
¿Interrogarnos sobre el sentido de la educación implica qué cosa? ¿Revisar qué cosa? ¿Su?, ¿su?, ¿su historicidad? (espera la palabra correcta para el autor)		1		
¿Puedo utilizar los conceptos *educación formal* y *escolarización* como sinónimos?		1		
¿Puedo utilizar los conceptos *educación formal* y *educación sistemática* como sinónimos?		1		
¿Qué conexiones hacen con lo leído anteriormente?		1		
¿Qué diferencias hay entre un pedagogo y un profesor?		1		
¿Qué idea de cambio? ¿Qué entendemos por cambio? ¿Hacia dónde queremos cambiar? ¿Cómo queremos cambiar?		1		
¿Qué quiere decir que la educación es un fenómeno colectivo?		1		
¿Cómo arranca la enseñanza técnica en el Uruguay?		1		
¿Cómo ensambla con media e industrial?		1		
¿Cómo la enseñanza primaria se consolida y se expande?		1		
La UTU «es menos», ¿verdad?		1		
Estudiante: ¿Dónde se coloca el ser autodidacta?		1		
¿Qué es un dogma?	1			
¿Cómo define la autora *educar*? ¿Es como que no se atreve a hacerlo?	1			

¿Cómo dice Skliar? Citando a María Zambrano, ¿cuál es el lugar de la alteridad en la educación?	1			
¿Cómo enseña la escuela tradicional? ¿Cuál es su metodología?	1			
¿Cómo están integrados los consejos o las direcciones de la ANEP?	1			
¿Cómo le llamaba Antelo a esto? ¿Es necesario cambiar de qué? ¿De convicciones?	1			
¿Cómo piensa la teoría de la educación al docente, al sujeto, a la enseñanza y al rol?	1			
¿Como problematiza Puiggrós las relaciones entre la sociedad y la política?	1			
¿Cómo se conecta el saber para generar el lazo con los sujetos de la educación?	1			
¿Cómo se controla la interiorización de normas? ¿Quién más controla? ¿Los padres controlan? ¿Los padres son parte de la sociedad?	1			
¿Cómo se posicionan las diferentes teorías educativas frente al problema de la desigualdad?	1			
¿Cómo sería el planteo del autor dicho en tus palabras? ¿Cuál es la realidad que no le permite el cambio? ¿A quién le está escribiendo Libaneo?	1			
¿Con qué texto trabajamos sobre la sistematización, la observación y la construcción de teoría educativa?	1			
¿Cuál es el concepto de *escolarización*? ¿En qué momento se dio la escolarización? ¿Qué significa *desescolarización*?	1			
¿Cuál es el criterio de Sabiani para clasificar las pedagogías?	1			
¿Cuál es el lugar de la didáctica para Contreras?	1			
¿Cuál es el objeto de estudio de la pedagogía?	1			
¿Cuál es el orden que Artigas quiere romper?	1			
¿Cuál es la diferencia entre la educación formal y la no formal?	1			
¿Cuál es la diferencia para Libaneo entre una práctica libertadora y otra libertaria? ¿Qué sería una práctica liberal?	1			
¿Cuál es la matriz o el orden fundante de la modernidad?	1			
¿Cuál es la máxima jerarquía dentro de una institución escolar? ¿Y si sigo hacia abajo? ¿Y en el piso de todo?	1			

¿Cuál es nuestra concepción de enseñanza y de rol docente?	1			
¿Cuáles son las diferencias entre educación sistemática y no sistemática?	1			
¿Cuáles son las ideas claves en la línea del pensamiento Marx-Lenin?	1			
¿Cuáles son los fines de la educación?	1			
¿Desde qué perspectiva tiene que ser la liberación?.	1			
¿Desde qué perspectiva el individuo comienza a desarrollar estos procesos personales y colectivos?	1			
¿El sujeto de la educación es la combinación de qué cosas? ¿Estamos en un permanente qué? ¿Somos inacabados, nos construimos?	1			
En la educación como campo problemático, ¿desde dónde se posicionan estos autores?	1			
¿En qué contexto y sentido afirma José Pedro Varela que la educación aumenta la fortuna?	1			
¿En qué sentido afirma Varela que la educación aumenta la fortuna?	1			
¿En quién se apoya Antelo para definir lo político y la política?	1			
¿Hay una edad de ingreso a formación docente?	1			
¿La experiencia puede iluminar la práctica educativa? ¿Qué dice Contreras sobre esto?	1			
¿Qué dice Brailovsky sobre el vocabulario y la pedagogía?	1			
¿Qué edad tienen los alumnos que entran en la escuela? ¿Cómo establece el Estado la edad de ingreso a la escuela? ¿Hasta qué edad puede estar un niño en primaria?	1			
¿Qué es lo que propone Varela en relación con las supersticiones?	1			
¿Qué fenómenos colocaríamos dentro de intencionalidad pedagógica o educación restringida?	1			
¿Qué le pasa al educando? ¿No va a haber una qué?	1			
¿Qué plantea Luzuriaga sobre la educación como necesidad?	1			
¿Qué quiere decir eso que plantea el texto?	1			
¿Qué quiere decir que la educación debe ser pública y marxista?	1			
¿Qué sería la experiencia para este autor?	1			
¿Qué son las políticas públicas? ¿Cuáles son los temas centrales de las políticas públicas?	1			

¿Quién es el cuerpo de especialistas de la educación?	1			
¿Quién precede a quién en la dupla Marx- Lenin?	1			
¿Recuerdan cuál era el concepto de *educación* en Durkheim?	1			
¿Se entiende la consigna?	1			
¿Somos mezcla de lo adquirido y de qué más?	1			
¿Todo cambio va a implicar qué cosa? R	1			
¿Viste cuando se dice educar con el ejemplo? ¿Allí se alude al sentido restringido?	1			
¿Y este no es un mandato explícito de la escuela después de la Revolución francesa? ¿No se trata del mandato que se le da a la escuela quitándoselo a la Iglesia? ¿No es ese el contrato fundante de la escuela?	1			
¿Cuál es el principio regulador de eso?	1			
¿Cuándo Freire hace una crítica sobre la educación? ¿Cuál es esa crítica?	1			
Estudiante: ¿No estoy entendiendo a qué te referís con *restringido*?	1			

Anexo 15. Preguntas de nivel dos. Observación participante

Honestidad	Nivel dos - Pensar críticamente la práctica y la profesión docente	Orden cognitivo superior Provocar la reflexión	Consecuencias e implicaciones	Autocorrección y evaluación
66		32	39	15
1	¿En qué medida dejamos entrar al aula otros tipos de registros diferentes de lo escrito?			1
1	¿Cómo aplicarías la teoría en una práctica?			1
1	¿Cómo se forma un maestro?			1
1	¿Cuál es el rol del maestro en una enseñanza que cada vez está más mediada por los medios de comunicación?			1
1	¿Es posible afirmar que la práctica aprende de la experiencia? ¿Cómo ven eso?			1
1	¿Es verdad que el docente al ingresar a la institución educativa deja fuera sus problemas, sus sentimientos y preocupaciones?			1
1	¿Habían mencionado que un elemento nodal para definir la educación es que se necesita algo que enseñar? ¿Por qué?			1
1	¿Por qué a veces no hay coherencia entre teoría y práctica?			1
1	¿Por qué decimos que el poder y la autoridad del maestro se han perdido?			1
1	¿Por qué tenemos que ir incorporando un vocabulario propio de nuestra profesión?			1
1	¿Qué falla cuando llevo adelante una práctica y, sin embargo, mis estudiantes no aprenden?			1
1	¿Qué le va a pasar a este estudiante? ¿Nuestra manera de actuar qué posibilita u obtura?			1
1	¿Qué valor pedagógico visualizo de la clase de hoy?			1
1	¿Vos decís que un niño de contextos favorables siempre tiene a alguien que le pregunte cómo le fue?			1
1	**Estudiante: ¿Cómo sabemos si una práctica es buena si no hay teoría antes?**			1
1	¿Cómo se vincula este saber que viene de la experiencia con el saber más institucionalizado y académico?	1	1	
1	¿A qué grupos sociales les sirve que se reproduzcan estas cuestiones educativas?		1	
1	¿Cómo se imaginan ustedes a sus estudiantes?		1	
1	¿Cuál es la relación de la práctica con la experiencia y de la experiencia con la práctica?		1	
1	¿Cuál es la relación entre lo que se dice y lo que se vive?		1	
1	¿Cuáles son las tensiones?		1	
1	¿Cuándo llegan a casa alguien les pregunta cómo les fue en la escuela?		1	
0	¿De-sedimentar, construir reflexiones y ser metódicos es lo que da sentido a la profesión y a la intervención docente?		1	
0	¿La construcción moderna escolar clasifica y organiza el espacio físico de acuerdo con jerarquías? ¿Se puede observar en las imágenes?		1	
0	¿La escuela de hoy se sustenta en el principio de la justicia educativa?		1	
0	¿La pedagogía solamente produce saber y genera teoría?		1	
0	¿La perspectiva cultural y el eurocentrismo no serían dimensiones que tendríamos que considerar?		1	
0	¿No será que los cambios se producen en las instituciones antes que lleguen las políticas?		1	
1	¿Para qué sirve la escuela del siglo XXI?		1	

0	¿Podría decirse que la educación es la práctica de la enseñanza?		1	
1	¿Por qué se dice que la escuela es la máquina de organizar las pasiones?		1	
1	¿Por qué determinados informes presentan unos datos estadísticos y no otros? ¿Cuáles son las tensiones entre lo social, lo educativo y lo político?		1	
1	¿Por qué el aula tradicional se convierte en una estructura hegemónica?		1	
1	¿Por qué la túnica es un elemento igualador de los niños dentro de la escuela?		1	
	¿Por qué muchas cosas de la escuela pública son tan difíciles de cambiar?		1	
1	¿Qué cosas de esta primera intención de la escuela tradicional se mantienen y cuáles se abandonan?		1	
0	¿Qué es lo que normalmente se ve en una escuela? ¿Podemos apreciarlo en estas imágenes?		1	
1	¿Qué es lo que se normaliza?		1	
1	¿Qué expectativas tienen esos niños?		1	
1	¿Qué pasa cuando observamos las prácticas, las grabamos y las analizamos?		1	
1	¿Qué relación hay entre conocimiento y prácticas pedagógicas? ¿Cómo se genera el conocimiento pedagógico?		1	
1	¿Qué van a hacer ustedes cuando tengan un estudiante con una conducta disruptiva?		1	
1	¿Para cada niño vas a tener una respuesta diferente?		1	
1	¿Quiénes imaginan ustedes que van a hacer sus alumnos? ¿Cómo van a ser ustedes como maestros?		1	
1	¿Quiénes son los protagonistas de las prácticas pedagógicas?		1	
0	¿Se entiende por qué la docencia implica lo político y necesita leerse en clave de problema?		1	
1	¿Ustedes cuando hacen sus prácticas qué lugar le dan a la experiencia?		1	
1	¿Que implica educar? ¿Para qué educamos? ¿A quién educamos? ¿Con qué finalidad?		1	
1	¿A la clase obrera hay que enseñarle filosofía?		1	
1	¿Qué necesito para llevar adelante esta política pública?		1	
1	**Estudiante: ¿Cómo hacer para provocar ese espacio privilegiado de construcción de saberes?**		1	
1	**Estudiante: ¿En qué se basan para decir que el sistema educativo cubre las necesidades de todos?**		1	
0	**Estudiante: ¿Qué pasa con el valor de esa mirada que incluye la educación como fenómeno necesario? ¿A partir de ahí podemos o no incluir la mirada de los padres?**		1	
1	¿Quién podría ofrecer algún ejemplo?	1		
0	¿Un oprimido que zona de confort tiene?	1		
0	¿Vamos a ver lo que nos dice Torres Castillo sobre esto?	1		
1	¿Y eso cómo sería? ¿Podrías darme un ejemplo?	1		
0	¿La pedagogía es una ciencia de la educación o es una disciplina?	1		
1	¿Por qué con una misma planificación puedo dar clases diferentes?	1		
1	¿Qué quiere decir que la pedagogía es una filosofía?	1		
1	¿Cómo podemos prescindir de lo político si forma parte de lo humano?	1		
1	¿Con qué conectaron? ¿Por qué conectan con el texto del niño y la pedagogía de Silvia Serra?	1		
1	¿Crees que siempre la teoría y la práctica van de la mano?	1		
1	¿Cuál es el lugar de la didáctica?	1		
0	¿Cuál es el saber didáctico pedagógico que las orienta a ustedes como practicantes?	1		

0	¿Cuál es la clave para este autor?	1		
0	¿Cuál fue el nuevo aporte de esta lectura? ¿Refuerza lo anterior en qué sentido?	1		
0	¿Desde qué debates partimos para mirar la educación?	1		
1	¿Detrás de toda práctica hay teoría?	1		
1	¿Este diagnóstico es igual en nuestro país?	1		
0	¿Hay principios más importantes que otros dentro de lo educativo? ¿Qué se entiende por *laicidad*?	1		
0	¿Para qué estudiar pedagogía, según Brailovsky?	1		
1	¿Por qué la escuela en Uruguay forma parte del proceso civilizatorio de la campaña?	1		
0	¿Qué es la educación? ¿Cuáles son los elementos nodales?	1		
1	¿Qué preguntas le harían al autor?	1		
1	¿Qué preguntas nos hacemos?	1		
1	¿Qué pudieron sacar en limpio de las categorías que plantea el autor?	1		
1	¿Qué se haría desde una perspectiva crítica?	1		
1	¿Cómo se vincula este saber sobre las prácticas con el saber pedagógico?			
1	¿Dónde ilumina la lámpara de la historia de las ideas?			
1	¿Este diagnóstico es igual para educación primaria? ¿Y para secundaria?			
1	**Estudiante: ¿Desde el punto de vista de la teoría pedagógica, qué peso tienen las familias?**	1		
1	**Estudiante: ¿Entonces puede haber una enseñanza sin aprendizaje?**	1		
1	**Estudiante: ¿Podemos seguir pensando en la educación como la búsqueda de un ciudadano ideal para una sociedad ilegal? ¿Se entiende lo que quiero traer?**	1		
1	**Estudiante: ¿Si es la base de un proceso de desarrollo, porque es igual para todos?**	1		
1	**Estudiante: ¿Siempre va primero la teoría que la práctica?**	1		
1	**Estudiante: ¿Y cuándo nos sentamos en ronda no es una forma de ordenar también?**	1		

Anexo 16. Preguntas de nivel tres. Observación participante

Honestidad	Nivel tres - Análisis de las preguntas	Reflexión critica	Análisis contextual	Metacognición (investigación y traducción)
51		**22**	**22**	**12**
1	¿Habían pensado antes la idea de educación como algo vital?			1
1	¿Qué pasa en los sujetos cuando aprenden?			1
1	¿Creen que esta es una buena síntesis de lo que dijeron?			1
1	¿Con qué idea y con qué preguntas se quedan después de la lectura del resto del texto?			1
1	¿Qué recuerdan de la conferencia que estuvimos viendo de Meirieu? ¿Por qué debemos recordar esto?			1
1	¿Qué es lo que normalmente se ve en una escuela? ¿Podemos apreciarlo en estas imágenes?			1
1	¿Pueden apreciar en estas imágenes la idea de *normalidad*? ¿Qué es lo que se enseña?			1
1	¿Cómo se sintieron desde el punto de vista de trabajar con imágenes?			1
1	¿Se acuerdan de las preguntas guías que habíamos anotado y acordado para el trabajo con los textos? Son las siguientes: ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quiénes?, ¿dónde?, ¿qué? ¿Podríamos intentar responder a estas preguntas analizando la escuela tradicional?			1
1	¿Por qué creen que los de afuera no respetan nuestras carreras?			1
1	¿Por qué?			1
1	¿Por qué?			1
1	¿Eso qué te parece			1
1	¿Qué nuevo aprendizaje me llevo hoy?		1	
1	¿Con qué ideas de mi formación previa puedo conectar lo vivido hoy?		1	
1	¿Qué dudas me surgen?		1	
1	¿Podríamos a raíz de esto generalizar la idea de eliminar los exámenes?		1	
1	¿Las distintas situaciones que presentan las fotos que les traigo para esta actividad se enmarcan en la educación en sentido restringido o no?		1	
1	¿Qué opinas? ¿Dónde está la intencionalidad pedagógica en esta imagen?		1	
1	Si no existieran estos fenómenos sociales de educación, en sentido restringido, ¿existiría este cambio a las 7:30, a las 12, a las 13 y a las 17 horas en el paisaje social?		1	
1	**Estudiante: ¿En ese caso qué palabra usas dentro de estas fronteras difusas?**		1	
1	¿Qué sería lo que observamos? ¿Quién se anima a decir qué ve? ¿Qué opinan que es eso? 197. ¿Por qué suponemos que seguramente esta sea la imagen de una abuela leyendo a sus nietos? 198. ¿Podríamos decir que se trata de un fenómeno educativo en un contexto familiar?		1	

1	¿Podríamos encontrar la marca escolar de la gradualidad en esta imagen?		1	
1	¿Hay alguna idea o inquietud para pensar ahora en relación con este texto?		1	
1	¿Cómo se vinculan estos aspectos teóricos con el plan de formación que ustedes tienen?		1	
1	**Estudiante: Entonces, ¿si sacáramos la teoría, sacaríamos la especialización del docente?**		1	
1	¿Hasta qué punto es conveniente que todos sean educados?		1	
0	¿El espacio pedagógico enseña cosas?		1	
1	¿Qué enseña la presencia del busto de Artigas en el espacio escolar?		1	
1	¿Qué les llama la atención sobre la caracterización del Libaneo?		1	
1	¿Cómo nos posicionamos los docentes? Ante la desigualdad, ¿generamos prácticas que buscan alterar el orden de las cosas o que refuerzan ese orden?		1	
0	¿Entiendo la comida como un acto educativo o es un comedero?		1	
1	**Estudiante: ¿Por qué en vez de cambiar lo estructural no cambia lo de la comida?**		1	
1	**Estudiante: ¿Cómo podemos enfrentar la desigualdad?**		1	
0	**Estudiante: No sé si me voy a poder callar**		1	
1	¿Podría suceder que la pedagogía no sea teoría?	1		
1	¿Podríamos necesitar que la teoría y la pedagogía se divorcien?	1		
1	¿Qué significa generar conocimiento sobre las prácticas? ¿Qué implica?	1		
1	¿Qué piensan ustedes?	1		
	¿Qué pasa cuando reflexionamos acerca de una acción?	1		
1	**Estudiante: ¿Por qué estas pedagogías y no otras? ¿Por qué las pedagogías alternativas no forman parte del sistema educativo?**	1		
1	¿Por qué sostenés eso?	1		
1	¿Qué piensan? ¿Qué pueden agregar y decir?	1		
1	¿Por qué decís eso? ¿Qué es lo que quieres decir?	1		
1	¿Hasta acá vienen entendiendo bien?	1		
1	¿Van comprendiendo el tema?	1		
1	¿Estamos bien hasta acá?	1		
1	¿Estamos bien? ¿Puedo avanzar?	1		
1	¿De todo lo leído que rescatan? ¿Qué preguntas les genera?	1		
1	¿Cuál es el lugar de la teoría en esta relación?	1		
1	**Estudiante: ¿Entonces la experiencia sería algo que irrumpe y me hace darme cuenta de que hay algo más?**	1		
1	¿Entonces un texto podría ser una experiencia?	1		
1	¿Qué valor se le otorga en la enseñanza al conocimiento práctico?	1		
1	¿Habían mencionado que un elemento nodal para definir la educación es que se necesita algo que enseñar? ¿Por qué?	1		
1	¿Hay alguna función social para las que este tipo de aulas sea un aporte?	1		
1	¿Qué les pareció la lectura?	1		

Anexo 17. Pauta de entrevista

1	¿Cómo llevas a la práctica tu concepción de infancias al momento de dar clase en formación docente?
2	Considerando la respuesta anterior, ¿en qué paradigma educativo circunscribes tus prácticas de formación docente?
3	¿Podrías, por favor, explicar/fundamentar tu respuesta?
4	¿En qué circunstancias y momentos realizas preguntas en tus clases?
5	¿Podrías dar algún ejemplo?
6	¿Cómo se relacionan los sentidos que otorgas a la formación docente con las preguntas que realizas en tus clases?
7	¿Crees que existe alguna relación entre tus preguntas y la promoción o desarrollo del pensamiento crítico de tus estudiantes? ¿Cuál?
8	Porcentualmente, ¿en un día de clase cuánto tiempo le dedicas a lo expositivo/explicativo y cuánto a lo participativo/ dialógico?
9	¿Dirías que en tus clases hay procesos de interpretación, análisis, evaluación y autorregulación? ¿Cuáles? ¿Cuándo?

Anexo 11. Nota de consentimiento informado

Hoja de información - consentimiento informado

Estimado/a docente:

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación *La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de educación primaria*, a cargo de la Prof. Mag. Laura Beatriz Curbelo, a realizarse durante 2022 en uso de licencia por el Artículo 75, en el marco del Consejo de Formación en Educación de ANEP y de las líneas de investigación que interesan a CFE en relación con la formación de educadores, y que tiene también numerosos puntos de contacto con otras líneas de interés investigativo como son la pedagogía y las ciencias de la educación.

Este proyecto de investigación se propone indagar la relación entre las preguntas que formulamos los profesores, las que formulan nuestros estudiantes y el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito de la formación docente.

El objetivo de este estudio es comprender los sentidos de la pregunta pedagógica y su articulación con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el ámbito de la formación docente. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1) Caracterizar las formas de preguntar de los formadores de docentes de educación primaria en sus prácticas de aula.

2) Examinar y describir en qué momentos y con qué propósitos preguntan los docentes de pedagogía y de APPD de la carrera magisterial.

3) Establecer la presencia de la pregunta en las planificaciones de práctica de los estudiantes de la carrera magisterial.

Los instrumentos que se utilizarán serán diseñados durante la investigación y adoptarán características particulares según la etapa. En la etapa de observación participante estaré tomando algunos registros de las clases de los colegas de pedagogía.

Como parte de su participación, le pedimos permiso para:

A. Grabar el sonido de los encuentros presenciales a los que asista

B. Tomar notas en nuestra bitácora

C. Realizar un cuestionario a modo de entrevista a cada docente que participe

D. Utilizar el material de clase que usted produzca durante la observación

Tratamiento de los datos: todo el material recabado en los puntos B y C tiene por fin contribuir a este estudio y solo será utilizado para su procesamiento y análisis. También realizaremos publicaciones en revistas indexadas o ponencias, en estos casos

garantizamos la anonimización de la información y los resultados de investigación.

Beneficios: usted no recibirá ningún beneficio directo por la participación en este estudio, pero si decide participar estará colaborando en la generación de conocimiento relevante y actualizado vinculado a las prácticas educativas en la formación docente.

Confidencialidad: toda la información recogida en los puntos B y C tendrá un carácter estrictamente confidencial. La investigación procura obtener parámetros y conclusiones generales (del conjunto de los participantes y no de cada uno de ellos en particular). En ningún documento de carácter público aparecerán datos que permitan identificar o inferir su identidad.

Participación voluntaria: la participación en esta investigación es totalmente voluntaria, es decir que usted tiene todo el derecho a negarse a participar, y esta decisión no le traerá consecuencia alguna.

Seguridad y conservación de los datos: los registros y grabaciones que se efectúen en esta investigación quedarán en poder de la persona responsable del proyecto, y una vez que finalice el proyecto serán conservados con la única finalidad de garantizar la reproducibilidad de los resultados.

Riesgos potenciales/compensación: las técnicas utilizadas y la dinámica de trabajo no presentan ningún riesgo para su integridad como docente, pero si necesitara ampliar información y/o tiene alguna preocupación puede contactarse con las responsables del proyecto:

Prof. Mag. Laura Curbelo (correo electrónico: lauracurbelovarela@gmail.com).

Si usted acepta participar en el estudio, le entregaremos una copia de este documento.

Consentimiento informado.

----------, ---------- 2022

Quien suscribe_____ acepta participar en el estudio *La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de educación primaria*. El propósito y las características del estudio me han sido

descriptos, por lo cual autorizo el procesamiento del material recogido en la presente experiencia (análisis y difusión), acorde a las normas de confidencialidad vigentes. También sé que puedo realizar las consultas que estime pertinente, y/o retirarme en forma voluntaria en cualquier momento.

Nombre del participante:

Firma del participante:

Fecha:

Investigador responsable: Laura Curbelo Varela

Firma del investigador responsable:

Fecha: