



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



Educar para pensar y pensar para educar: lo que entienden los profesores del CCH Vallejo por pensamiento crítico

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

PRESENTA

Jazmín Atzín Ortega Zúñiga

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Renato Huarte Cuéllar

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1-6
1. METODOLOGÍA. CAMINANDO EL CAMINO.....	7-29
1.1 Buscando la pregunta.....	8
1.2 Metodología cualitativa. Eligiendo cómo preguntar y qué respuestas buscar.....	11
1.3 Respondiendo a las preguntas: cómo, en dónde, a quiénes.....	15
2. ALGUNOS QUE HAN PENSADO SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	31-51
2.1 Matthew Lipman: el pensamiento crítico como parte que conforma al pensamiento de orden superior.....	32
2.1.1 Algunas representaciones sociales de pensamiento crítico según Lipman.....	34
2.1.2 ¿Pensamiento crítico? ¿Qué es?.....	36
2.2 John Arthur Passmore: la enseñanza de cómo ser crítico.....	41
2.3 Otras de las voces que han pensado sobre el pensamiento crítico: Fernando Salmerón, Frida Díaz Barriga Arceo y Hugo Martín Castellano.....	44
3. COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: UN ESPACIO FÍSICO E IDEOLÓGICO.....	53-70
3.1 Fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	55
3.1.1 Motivos de su fundación: micro, meso y macro contexto.....	56
3.1.2 Fundadores del Colegio.....	62
3.2 Características del ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	64
3.3 Principios del Colegio.....	66
3.4 Modelo educativo.....	66
4. LO PENSADO, LO DICHO, LO VIVIDO.....	71-105
4.1 Hablando con ellos sobre ellos.....	71
4.2 El pensamiento crítico en sus palabras.....	88

CONCLUSIONES.....106-110

OBRAS CONSULTADAS.....111-113

INTRODUCCIÓN

Mi madre me contaba que yo solía traer las preguntas en la boca. Ella me decía con frecuencia: “Más vale parecer tonto por un día, que por toda la vida”. No recuerdo hasta qué momento las cosas cambiaron para mí, no recuerdo cuándo mi prioridad fue responder en lugar de preguntar.

Hace tiempo ya que mi búsqueda fue por la certeza, raramente las preguntas rondaban mi cabeza. Mi prioridad era dar respuestas, en especial, respuestas a preguntas de otros. A mí me inquietaba molestar a mi certeza. Consideraba que preguntar era muestra de carencia, de ignorancia. Durante la universidad cuando algunos profesores preguntaban: ¿Tienen dudas? Yo me alegraba de no tenerlas, de haber entendido todo aquello que se nos había dicho.

Para realizar este trabajo debí regresar a la pregunta, me costó trabajo encontrarla. Renunciar a responder, renunciar a la obviedad y a la certeza han sido los mayores retos y aportaciones que la presente investigación ha traído a mi vida. Una pregunta es la que en apariencia le ha dado inicio. Esta pregunta es: ¿qué piensan los profesores sobre el pensamiento crítico? Hablo de que ha sido en apariencia una pregunta, porque en mi caminar, en mi trayecto en esta investigación pude darme cuenta que una pregunta suele ser acompañada de otras. También me di cuenta, de que en ocasiones nuestra pregunta se encuentra antecedida por otras preguntas. En suma, una pregunta siempre trae más preguntas.

Dos han sido mis objetivos principales. El primero, la posibilidad de pensar la educación partiendo de la realidad en la que vivo y convivo, teniendo como referente espacios y tiempos concretos, mirando y escuchando los rostros de aquellos con los que he convivido, sobre los que he reflexionado, sobre los que he emitido algunas detracciones, es decir, los profesores. El segundo, ha sido mi interés por hacer más cercano algo que para mí figuraba tan lejano, tan abstracto, por parecerme sólo palabras sin sustento. Con ello me refiero a profundizar en lo pensado, en lo dicho sobre el pensamiento crítico.

Por una parte, me sentía tan cercana a estos temas, a estas personas. Por otra, me he sentido tan vacía, tan carente. Me he sentido así porque pude percatarme de que me conformé con las respuestas, me percaté de que ellas no generaron en mí más preguntas.

Me di cuenta que el pensamiento crítico era una respuesta recurrente durante mis clases en el Colegio de Pedagogía. Sin embargo, cuando alguien lo mencionaba, todos parecíamos dar por resueltas y terminadas las preguntas o debates. Creíamos que era la respuesta indicada. En ningún momento nos ocupamos de preguntar las finalidades perseguidas con educar en el pensamiento crítico, en cómo hacerlo, quién podría hacerlo, ni siquiera nos ocupamos de aclarar, de preguntar, de hacer explícita nuestra postura, nuestras concepciones sobre el pensamiento crítico.

Fueron las continuas referencias al pensamiento crítico como solución y de la considerada mala práctica de los docentes las que me llevaron a realizar el presente trabajo. Yo creía que la mala práctica de los docentes ligada a su falta de compromiso y consciencia sobre su labor eran la causa de lo que se vive en la escuela y fuera de ella, es decir, de muchas de nuestras carencias como estudiantes, como profesionistas, como ciudadanos, como personas. También creía que la solución se encontraba en esas dos palabras: “pensamiento crítico”. Pero después de ver mis aparentes certezas, vinieron mis cuestionamientos. Principalmente sobre a qué nos referimos al hablar de educar para pensar, en concreto educar en el pensamiento crítico.

Cuando comencé a preguntar puede darme cuenta de aquellas creencias que tenían para mí una función de afirmaciones. En un inicio este trabajo era en apariencia un intento por comprender a otros. Entendí que esa intención era aparente cuando me percaté de que mi pretensión era confirmar mis suposiciones. Yo tenía varias hipótesis. La principal era que la mayoría de los docentes, con la posible excepción de aquellos vinculados con las humanidades y las ciencias sociales, no tenían conocimiento teórico sobre el pensamiento crítico. Siendo así, consideraba que el pensamiento crítico no figuraba como parte de sus fines educativos, menos aún de sus prácticas.

No puedo decir que mis suposiciones fueron suspendidas o erradicadas, lo que puedo expresar es que conforme avancé en la presente investigación fui comprendiendo que para entender a otros es importante reconocer nuestras concepciones y estar conscientes de que nuestras creencias son sólo parte de las ideas existentes. Debo decir que elegí formular las preguntas y buscar las respuestas teniendo como base una metodología cualitativa. Una metodología cualitativa basada en un enfoque fenomenológico, cuya pretensión es entender

los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores¹. La fenomenología es considerada tanto un método como un movimiento filosófico; más que un sistema, es definido como una práctica. Desde el enfoque fenomenológico lo importante es rescatar la experiencia partiendo de la intuición de aquel que la ha vivido². Es decir, partiendo de impresiones, sentimientos, pensamientos que son anteriores a un razonamiento lógico. No sé cómo ustedes piensan esto, pero al principio para mí figuraba como algo simple. Conocer por medio de lo que otros piensan, sienten y hablan, es decir, partir de las vivencias ajenas para conocer algo que es de nuestro interés. Digo al principio, porque ya no pienso lo mismo. Mirar el mundo a través de las palabras, de las acciones de otro, de otros, es intentar mirarlo desde otro lugar, siendo así, otra perspectiva. Para ello utilicé algunos medios, la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Todo esto fue dotado de realidad en un espacio físico, que al indagar en él fue también un espacio ideológico. Ese lugar fue el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo.

La vida al tiempo y al lugar es dada por las personas, han sido ellas las que han dado atención a mis preguntas y su voz ha dado trabajo a mi pensamiento. Varias personas y de diferentes maneras han contribuido a la realización de este trabajo. Algunas de ellas con su tiempo, disposición y voz; algunas otras, con su pensamiento hecho expreso por medio de las letras. Estas personas han sido algunos profesores y profesoras del Colegio y algunos autores que me brindaron diferentes ventanas ante las cuales mirar y pensar todo aquello que constituye el fondo y la forma de este trabajo.

Una compañía más fue la de Sandra Esmeralda Jacobo Guerra. Ella también estudió Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Durante un tiempo compartimos charlas, risas, ingenio, café, preocupaciones, preguntas y reflexiones. Ella y yo realizamos parte de este trabajo en conjunto. Su presencia adquirió más fuerza en el momento de concretar la investigación en un espacio, fue ella quien propuso la realización de la investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo. Cabe mencionar que cuando Sandra y yo decidimos trabajar juntas, las preguntas y la inquietud por realizar una investigación cualitativa ya habían sido planteadas por mí. Ella y yo compartimos tiempo desde el año 2012 hasta febrero de 2015. Por decirlo de alguna

¹ R. Pérez Juste, et.al., *Métodos y diseños de investigación en educación*, p. 457.

² G. Leyva (presentación), Francisco Castro Merrifield y Pablo Lazo Briones (traducción), *Introducción a la fenomenología*. Dermot Moran, pp. 1-6.

manera, yo inicie sola con las preguntas y así he terminado de narrarlo. Me es necesario decir que con base en que parte de este proceso fue realizado en conjunto, algunos fragmentos, en especial del primer capítulo serán narrados en primera persona del plural.

Antes de comenzar con una breve descripción sobre lo que constituye el fondo y la forma de este trabajo, me gustaría señalarles que el estilo con el que lo he escrito es poco “utilizado” en el ámbito académico. En él hago uso de las metáforas, también es posible leerme, los títulos de cada uno de los capítulos los he pensado como parte de un camino, de una vivencia. Como lo señalan Ramón Pérez, Arturo Galán y José Quintanal³ “[en la metodología cualitativa] prima el lenguaje expresivo, de tipo conceptual y metafórico. Ello permite una riqueza de matices sobre los fenómenos estudiados”. Tal vez no haga falta tanta explicación, pues el mismo lenguaje es ya una metáfora, en cuanto se vale de unas palabras para explicar otras. Porque “una metáfora es la comprensión de una cosa en términos de otra, describir algo para entender algo distinto”⁴. Como dice Pablo Fernández Christlieb, “el lenguaje está hecho de metáforas. En sentido estricto uno no piensa cosas, sino que piensa palabras”⁵.

Sin más preámbulo seguiré con la breve descripción de forma y contenido de este trabajo. Decidí conformarlo por cuatro capítulos. Describiré brevemente cada uno de ellos, esperando que esta introducción cumpla la función esperada: incitar el interés y la continuación de la lectura.

Decidí titular el primer capítulo de la siguiente manera: “Metodología. Caminando el camino”. En este apartado compartiré mi búsqueda por la pregunta, así como una breve descripción del camino que ha implicado para mí caminar la realización de este trabajo. Preguntas como qué, a quién, en dónde, cuándo, cómo, aparecerán con sus respectivas respuestas. Este capítulo lo he estructurado con base en lo que constituye el proceso de investigación cualitativa. Según Latorre⁶, el proceso se encuentra constituido por seis fases, estas son: la exploratoria o de reflexión, que implica la identificación del problema, revisión documental y perspectiva teórica. La segunda es la fase de planificación, se caracteriza por la selección del escenario y de la estrategia de investigación, redefinición

³ Latorre, 2006, *apud.*, R. Pérez Juste, et. al., *Métodos y diseños de investigación en educación*, p. 464.

⁴ Fernández Christlieb, Pablo, *El espíritu de la calle. Psicología política de la cultura cotidiana*, p. 5.

⁵ *Idem.*

⁶ R. Pérez Juste, et. al., *op. cit.*, p. 470.

del problema y las cuestiones de investigación. La tercera, entrada al escenario, en la cual el investigador negocia el acceso y selecciona a los participantes. La cuarta, la recogida y el análisis de la información; la quinta, conlleva la retirada del escenario y con ello finaliza la recogida de información y da pie al análisis de ésta. El final de este proceso es la elaboración del informe. Cabe aclarar que, aunque el proceso ha sido descrito en una aparente forma lineal, en la vivencia no es tal, pues las cosas no vienen una detrás de la otra, suelen intersectarse. El proceso es dinámico.

En el segundo capítulo mi prioridad ha sido responder la pregunta: ¿qué es el pensamiento crítico? Lo he hecho a partir de cinco autores que se plantearon la misma interrogante, aunque ellos han ido más lejos que yo, pues conceptualizar el pensamiento crítico ha sido sólo parte de sus intereses. Al preguntar sobre qué es el pensamiento crítico otras cuestiones más se asoman, como lo dije antes, una pregunta es antecedida y perseguida por otras preguntas.

El tercer capítulo no se ha salvado de las preguntas. Es con base en ellas que lo he narrado. Espero que en ese espacio queden claros los motivos que sustentan mi interés en realizar la investigación en el Colegio. Para mí este lugar figuraba únicamente como un espacio físico, como aquel lugar que me había dado el pretexto y la ayuda perfecta para situar mis preguntas en espacio y tiempo. Sin embargo, mi caminar entre voces, libros, artículos, me llevó a considerarlo no sólo un espacio físico, sino también un espacio ideológico. Es decir, un espacio en el cual mis preguntas tendrían sentido, un lugar en el cual el pensamiento crítico no sería ajeno.

El cuarto y último capítulo era para mí el más ansiado. Desde que inicié el primer capítulo pensé en el momento de escribir el último. Sin embargo, ya llegado el tiempo, la preocupación por qué decir y cómo decirlo dificultó en un primer momento mi inspiración para hacerlo. En este capítulo encontrarán preguntas con respuestas que tienen un trasfondo de más preguntas, ante las preguntas, varias respuestas, varias perspectivas, diversas vivencias. Decidí titular este capítulo de la siguiente manera: “Lo pensado, lo dicho, lo vivido”. En este apartado la voz de los profesores será leída, mi voz y la de algunos autores que han tratado el tema de pensamiento crítico se asomarán. Mi pretensión ha sido que su voz sea la que más resuene, quisiera que su voz nos diera idea de sus vivencias, de su

pensar, de su sentir. Dos son los temas principales a ser leídos, estos son: sobre el ser docente y sus concepciones sobre pensamiento crítico.

Hasta aquí un breve recorrido por este caminar, que espero despierte su interés y su sensibilidad. Ambos necesarios para leer, escuchar y comprender a otros y como consecuencia, comprendernos a nosotros.

1. METODOLOGÍA. CAMINANDO EL CAMINO

Teniendo como base los tiempos que me son posibles recordar, puedo decir que las historias siempre me han gustado. Sobre todo, aquellas que me permiten conocer, imaginar la vida de otros, su pensamiento y su sentimiento. He sentido por aquellos que permiten que mi comprensión e imaginación se ejercite una admiración especial. Admiro aquellas mentes que hilan vivencias para contarlas, aquellas mentes que apalabran lo que algunos intuimos u observamos.

Alguna vez tuve como fantasía escribir para ser leída, para ser comprendida. Tal fantasía duraba algunos minutos, pues consideraba que no tenía mucho que decir y si tenía interés por expresar, el medio que más se me ha facilitado es el oral. Escribir es ahora para mí una realidad. Pretendo contar una historia en la cual aparezco como uno de los personajes, soy una presencia implícita. Soy alguien que no deja de ser y estar en lo que cuenta, aunque el tema a tratar no verse sobre sí.

La historia que tengo por tarea contar inició tiempo atrás, sin embargo, es este el momento de compartir lo pensado, lo vivido. Esta historia comenzó con incertidumbre y preocupación. Debo admitir que no fue sólo mi interés en el saber lo que la motivó, más bien, este motivo ha venido después. Darme un tema en el cual pensar fue en un inicio una tarea más obligada que deseada. Estar a la expectativa, escucharme, pensarme, preguntarme han sido algunas de mis ganancias y constituyen también algunas razones por las cuales estoy aquí escribiendo, tratando de contar.

Escribir sobre algo ha implicado para mí el reconocimiento de mi persona, mis intereses y convicciones, ha implicado la trascendencia de mi persona y la conciencia de saber que mi perspectiva es una más entre muchas otras. Cuando digo que este camino lo empecé más por obligación que por interés me refiero a que mi intención en primer momento ha sido el finalizar con una parte de mi formación profesional. Esta parte es obtener mi título como Licenciada en Pedagogía.

1.1 Buscando la pregunta

En este camino uno de mis acompañantes más importantes ha sido la incertidumbre. Por largo tiempo me negué a su presencia. La calma era lo que buscaba. Sin embargo, la calma, la certidumbre a lo ya sabido me llevaba, respuestas y no preguntas era en lo que yo pensaba. Por largo tiempo he buscado respuestas sin tener claras las preguntas, fue el inicio de este trabajo la pauta para darme cuenta que lo que he buscado son las preguntas. Ha sido este trabajo el que me ha ayudado a ver en la incertidumbre la posibilidad.

Después de algún tiempo de buscar respuestas, por fin un día encontré la pregunta. Fue casual, en un momento de espera, en un momento en el que ni las respuestas, ni las preguntas rondaban mi cabeza. Una noche tenía una cita frente al televisor, un programa que deseaba ver empezaba a las 23 horas. Tiempo antes de esa hora me dirigí a mi habitación a encender el televisor. Me recosté en mi cama y ante la espera decidí ver el programa que estaba a punto de terminar. Al final de éste una frase resonó en mi cabeza: “Hay que enseñar a pensar”. Es importante mencionar que la persona que expresó lo anterior, se refería a enseñar a pensar en la escuela.

¡Hay que enseñar a pensar! Esta frase trajo a mi cabeza preguntas en lugar de respuestas; incertidumbre, ocupando el lugar de la certeza. Aún recuerdo algunas de las preguntas que ocuparon mi pensamiento en ese momento: ¿qué se entiende por pensar? ¿Habrá diferentes formas de pensar? Si es así, ¿cuáles son? ¿Unas son mejores que otras? ¿Cómo definir que lo son? ¿Es posible enseñar a pensar? En ese caso, ¿cómo hacerlo? ¿Qué finalidades se persiguen enseñando a pensar?

Tales preguntas no venían solas, se acompañaban de creencias. Me di cuenta que, por largo tiempo, con mayor énfasis durante mi formación profesional el pensamiento y el ser humano como un ser pensante estuvieron presentes en el discurso que escuché y en aquel que pronuncié. Me di cuenta que el pensamiento tiene un lugar privilegiado en el discurso relacionado con la transformación social a partir de la transformación educativa.

Debo decir que una de las respuestas habituales a los problemas educativos y sociales que forman parte de nuestro tiempo ha sido: enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos, esto claramente en el marco de las discusiones en contextos educativos. Enseñar a

pensar se ha creído la solución para problemas como: el bajo nivel académico, la poca participación ciudadana, las violaciones a los derechos humanos, los abusos del poder, etc.

Ha sido por esto que el pensamiento se ha vuelto para mí un tema de interés para investigar. En un inicio mis preguntas giraban en torno al pensamiento. Me preguntaba qué es pensar, qué es el pensamiento. Realicé pequeños intentos por encontrar respuesta a estas interrogantes. Fue después de ellos que comprendí que tales cuestionamientos sobrepasaban mi tiempo y alcance en cuanto a comprensión.

Decidí encauzar mis preguntas. Fue así como centré mi interés, preguntas, reflexiones y la presente investigación en el pensamiento crítico. Me centré en él, precisamente porque en las discusiones o conversaciones académicas el adjetivo crítico era una referencia frecuente: alumno crítico, ser crítico, ser crítico como equivalente de pensar por sí mismo, crítico como aquel que cuestiona su realidad y actúa por conciencia y no por obediencia. En fin, crítico como una posibilidad dentro de nuestro malestar y pasividad.

Ya atenta al pensamiento crítico pude notar que su presencia se encuentra al alcance de quien quiera notarla. Por ejemplo, Hans Blix, quien fungió como inspector de armas nucleares en Irak, después del ataque de las torres gemelas en el 2001 expresó en el libro titulado *La reforma de las Naciones Unidas y las perspectivas futuras para el desarme* que el desarrollo del pensamiento crítico es una necesidad absoluta.⁷ Otro ejemplo más lo encontré en un tiempo más reciente, en *Milenio* un periódico de circulación nacional. En una de sus secciones que lleva como nombre “Apuntes pedagógicos” Alfonso Torres Hernández tituló su artículo “Pensamiento crítico de Paulo Freire”⁸. En el primer párrafo el escritor menciona que el pensamiento crítico es un tema que merece una atención puntual en el desarrollo de planes y programas de educación básica. Concluye diciendo que la educación de nuestros días debe estar basada en el pensamiento crítico, lógico, analítico, reflexivo. Por otra parte, Frida Díaz Barriga afirma en su artículo titulado “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”⁹ que el

⁷ H. Blix, *La reforma de las Naciones Unidas y las perspectivas futuras para el desarme*, p. 9.

⁸ Torres Hernández, Alfonso. “Pensamiento crítico de Paulo Freire”. 26 de marzo de 2014. Periódico *Milenio*. Disponible en: http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/Pensamiento-critico-Paulo-Freire_18_269553113.html

⁹ F. Díaz Barriga Arceo, “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato” en *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 6, número 13, 2001, p. 2.

pensamiento crítico se encuentra presente en las metas e intenciones educativas o bien, en los curricula.

La presencia del pensamiento crítico como mención, pero la ausencia de concepciones y posibilidades prácticas, me llevaron a reflexionar sobre la facilidad con la que las discusiones terminan aludiendo al ser crítico como la respuesta a todas nuestras preguntas y la solución a todas las cuestiones problemáticas en el ámbito educativo. Me cuestioné sobre mis saberes acerca del pensamiento crítico y mis respuestas no fueron alentadoras. Llegué a la conclusión de que tenía intuiciones sobre él y varias creencias, entre ellas, que el pensamiento crítico se relaciona con cierto nivel académico; que el pensamiento crítico se encuentra asociado a la educación superior; que ser crítico se asocia con dar una opinión personal, etc.

Después de este interrogatorio personal, comencé por preguntarme sobre las concepciones que los demás tienen sobre el pensamiento crítico. Esto por mis antiguas charlas, aquellas participaciones de compañeros durante mis clases en la universidad, por esa frecuente presencia del pensamiento crítico en los discursos educativos.

En especial mi curiosidad se dirigió a las concepciones de los profesores, esto por dos razones para mí importantes: la primera, que forman parte de una institución educativa con una misión, visión, ciertos fines y propósitos; la segunda, es que ellos son parte importante del alcance de esos fines y propósitos educativos. Al mencionar que son parte, hago referencia a la consideración de que hay más personas responsables de esto último. Fue así como concreté mi pregunta de investigación: ¿qué piensan los profesores sobre el pensamiento crítico?

En esa breve pregunta varias interrogantes obtuvieron su respuesta, pero otras más llegaron a escena. Al plantear tal pregunta, había para mí ya un inicio. Quedo resuelta la cuestión del tema a tratar. Pero al poner más atención en tal cuestión me percaté de que mi interés no se veía satisfecho con acudir a diferentes autores y fuentes documentales, obtuve conciencia de que mi interés era preguntar cara a cara sobre lo que otros entienden por pensamiento crítico. ¿Quiénes son esos otros? Los profesores.

Mi interés fue y sigue siendo leer, escuchar nuevas voces y ver nuevos rostros. Mi interés ha sido nutrirme de palabras que pertenecen al contexto social al que pertenezco, que pueden mirar y pensar el tiempo y espacio que miro, que miramos, pero que, su

quehacer es diferente al mío, al igual que su experiencia en aquello que ocupa mis reflexiones, la educación. Mi deseo ha sido ver la realidad un tanto más cerca, a partir de la cotidianidad de otras personas, a partir de lo que constituye un contexto educativo real, tratando de repensar el ideal, para plantear mis preguntas no sólo a partir de lo esperado, sino a partir de lo vivido, lo dicho, lo pensado.

Sé que en lo escrito se asoman mentalidades, perspectivas, significados. Sin embargo, quise no sólo leerlos, quise escucharlos, verlos, pensarlos con base en un rostro, un tiempo y un espacio. Mi interés fue preguntar teniendo en frente a aquellos que esperaba respondieran. Fue por ello que decidí realizar la investigación con base en una metodología cualitativa.

1.2 Metodología cualitativa. Eligiendo cómo preguntar y qué respuestas buscar

La metodología “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas”.¹⁰ Se refiere a que la forma en que planteamos las preguntas está vinculada con las respuestas que esperamos encontrar. La elección de la metodología se encuentra asociada con nuestros supuestos, intereses, fines y propósitos. A pesar de mis carencias conceptuales y prácticas sobre la realización de una investigación, en este caso bajo una metodología cualitativa, mi decisión tuvo como base mis intereses y finalidades. Mis intereses ya los he mencionado. Mis finalidades son varias, entre ellas propiciar preguntas y reflexiones, propiciar el diálogo a partir de una realidad concreta, es decir, partiendo de lo que somos y donde estamos en lugar de partir de lo que queremos ser y donde queremos estar. Pretendí partir de lo que se piensa sobre el pensamiento crítico porque confié que esto posibilitará mi comprensión sobre lo que se hace para educar fomentando el pensamiento crítico. Esto con base en la creencia de que las acciones de los sujetos con relación a otros sujetos u objetos se encuentran asociadas a los significados que los primeros tienen sobre los segundos.

Ideas generales eran las que tenía sobre la metodología cualitativa. A grandes rasgos sabía que su interés son los significados, que el tipo de datos que produce son llamados

¹⁰ R. Bogdan, J. Steve y Taylor, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, p. 15.

descriptivos y que las técnicas de recolección que con mayor frecuencia usa son, la entrevista y la observación. Cabe aclarar que el término metodología cualitativa arropa a varios enfoques de investigación y con ello diferentes concepciones, finalidades y métodos. Lo escrito en este trabajo es una mínima parte del conocimiento existente sobre la investigación cualitativa, teniendo como base un enfoque fenomenológico.

En este trabajo una de mis primeras tareas fue la búsqueda de un marco conceptual, esa búsqueda fue en torno a dos temas especialmente, sobre metodología cualitativa y acerca del pensamiento crítico. Estas búsquedas no han sido fáciles para mí. Me ha costado trabajo comprender algunas cosas de las que he leído. Sin embargo, conforme he ido avanzando he podido ir entendiendo aquellos aspectos que en cierto momento dejé en pausa. Compartiré con ustedes algunas concepciones sobre la investigación cualitativa que me han servido para comprender desde dónde he preguntado y para guiarme en aquello que busco.

Comenzaré con los autores Steve Taylor y Robert Bogdan. Para ellos, en un amplio sentido, la metodología cualitativa es aquella investigación que produce datos descriptivos. Por datos descriptivos se refieren a las palabras de las personas dichas de manera oral o escrita y a la conducta observable¹¹. Bajo este enfoque lo que interesa es entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, se examina la forma en que las personas experimentan el mundo¹².

Las palabras y las acciones constituyen los datos, aquella información a ser analizada, interpretada. Todo lo existente es susceptible de ser estudiado. Lo social no se concibe como fuerzas externas y ajenas a los sujetos. Por el contrario, se asocia a ideas, sentimientos y motivos de los actores sociales.

Los autores enumeran y explican algunas de las características de la investigación cualitativa, entre ellas: la investigación cualitativa como una investigación inductiva, es decir, que parte de los datos para la realización de conceptos e interpretaciones; la flexibilidad de los diseños de investigación; al asombro ante lo que se estudia; el investigador cualitativo observa, escucha, piensa las situaciones, las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez, renuncia a la obviedad y trata de suspender o apartar

¹¹R. Bogdan, y S. J. Taylor, *op. cit.*, p. 20.

¹² *Ibid.*, p. 16.

sus creencias, perspectivas y predisposiciones. Todo ello, con la finalidad de cumplir su objetivo: comprender la forma en que otras personas experimentan y configuran su realidad. El marco de referencia de los investigadores es el mismo marco de las personas que le interesa comprender¹³.

Michael Angrosino, otro autor que he revisado, considera que mediante la investigación cualitativa se pretende desgranar la forma en que las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos de que sean significativos y puedan ser comprendidos. Según el autor, este tipo de investigación pretende acercarse al mundo de “ahí afuera”, pero desde el interior, partiendo de un espacio-tiempo concreto y con ello de la subjetividad de los sujetos¹⁴.

Por otra parte, R. E. Stake considera que la investigación cualitativa tiene un carácter holístico, empírico, interpretativo, empático¹⁵. Por holístico se refiere a contextualizado, delimitado, relativamente no comparativo, pues, según el autor su fin es la comprensión y no la comparación con otros. Parte de concebir a su objeto de estudio como un todo complejo, no reducible a variables. Por empírico se refiere a la importancia de todo aquello que sea observable, observado a partir de la cotidianidad y descrito a través del lenguaje natural. Con relación a su carácter interpretativo, el autor enfatiza al investigador como sujeto de la interacción dentro de la realidad social estudiada. Finalmente, por empático señala la comprensión como finalidad de la investigación cualitativa, mencionando que el investigador busca el marco de referencia de los actores sociales¹⁶.

Tantas características fueron en determinado momento incomprensibles para mí. Leer que la investigación cualitativa es un arte que depende de la creatividad del investigador, me llevó a sentirme en la nada. También consideré imposible poder desprenderme de mis concepciones. Imaginaba que para ello necesitaba quedarme en blanco, sin pensamientos, sentimientos, en cierto momento lo llegué a considerar absurdo. Tampoco entendía la diferencia entre explicar y comprender. Como lo decía antes, he tenido diversas pausas. Pausas que han permanecido en mi mente, aunque mi cuerpo haya seguido avanzando. Ha llegado el momento en el que he comprendido cada una de las

¹³R. Bogdan, y S. J. Taylor, *op. cit.*, pp. 20-21.

¹⁴M. Angrosino, *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*, pp. 10-11.

¹⁵ R.E. Stake, *apud.*, G. Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez, *Metodología de la investigación cualitativa*, p. 35.

¹⁶*Idem.*

características asociadas a la investigación cualitativa. Tal comprensión se expresa en el hacer, pero se vive con la actitud, es decir, en la forma en que concebimos al otro que está contribuyendo con nosotros en la construcción del saber, en la forma en que concebimos el espacio-tiempo en el que estamos y nuestra disposición para escuchar lo que alguien tiene que decirnos.

He comprendido que entender, comprender al otro, conlleva el reconocimiento de uno mismo, quedarse como hoja en blanco no es la respuesta. Implica darnos cuenta de nuestras concepciones y prejuicios, implica reconocer nuestra perspectiva como una más y estar dispuesto a conocer otras perspectivas; asumir que lo importante no está en lo que nosotros pensamos sobre lo que nos interesa. Lo importante es la forma en que ese alguien vive, piensa lo que ocurre. Como lo menciona Angrosino¹⁷ “explicar lo que sucede ahí afuera desde adentro”.

En un primer momento mi interés era corroborar explicaciones formuladas por mí. Con el paso del tiempo se ha transformado, siendo ahora comprender. Escuchando, mirando lo que otros han querido decir. Mi objetivo de investigación es de tipo interpretativo, siendo este una búsqueda por “la comprensión del significado del texto o acción y descubrimiento de patrones”¹⁸. Con base en esto puedo decir que para mí hay cuatro palabras que figuran como claves para conceptualizar la investigación cualitativa, estas son: comprensión, subjetividad, contexto, asombro. Comprender es el fin último de la investigación cualitativa, entendida como el encuentro de significados con los que las personas construyen su mundo, su realidad, su cotidianidad. De la mano de la comprensión se encuentran la subjetividad, el contexto y el asombro. La subjetividad entendida como particularidad, asociada a una historia, un tiempo y un espacio, es decir, a un contexto y el asombro, vinculado con la actitud del investigador cualitativo que renuncia a la obviedad y a la determinación, siendo esta renuncia visible en el diseño de investigación, el cual se ha adjetivado como flexible, como en construcción.

La investigación cualitativa es catalogada como inductiva debido a que sus objetos de estudio son personas específicas, contextos específicos, la particularidad es su objeto. A partir de lo que estudia construye, no comprueba, no generaliza, su ambición es la

¹⁷M. Angrosino, *op. cit.*, pp. 10-11.

¹⁸R. Pérez Juste, et. al., *op. cit.*, p. 464.

comprensión y en dado caso la transferibilidad¹⁹. Esto último tiene como base la premisa de que todos los escenarios y las personas son al mismo tiempo similares y únicos. Son similares porque es posible encontrar en los escenarios o con los grupos de personas algunos procesos sociales de tipo general, sin embargo, son únicos porque las experiencias, situaciones, espacios, tiempos, posiciones, aportan la singularidad.

No me es posible decir con precisión en qué momento he entendido todo esto, pues esto ha sido para mí un camino. Un camino que sigo caminando, que tenía un rumbo al ser pensado, pero al ser vivido ese rumbo se ha modificado varias veces.

Las características enunciadas de la investigación con base en una metodología cualitativa me sirven de pauta para explicar los demás aspectos que son sustanciales para la comprensión del presente trabajo. Estos aspectos son: mi marco conceptual, el contexto, las técnicas de recolección de información, los participantes.

1.3 Respondiendo a las preguntas: cómo, en dónde, a quiénes

Como nos encontrábamos en el reconocimiento de un marco conceptual, recuerdo haber enunciado que aparte de realizar una investigación documental sobre la investigación cualitativa, también lo hice sobre el concepto de pensamiento crítico. Mis referentes son de manera principal cinco autores, los cuales pertenecen a espacios y tiempos diferentes, al igual que sus reflexiones tienen puntos de referencia diversos. Sin embargo, convergen en la reflexión sobre la educación, en particular sobre el pensamiento crítico. Estos autores son: Matthew Lipman, John Passmore, Fernando Salmerón, Frida Díaz Barriga y Hugo Martín Castellano. Aunque no pretendo profundizar en este punto debido a que ocupa el segundo de mis cuatro capítulos, debo mencionar que mi búsqueda por el pensamiento, lo ha trascendido y se ha posado en el ser. Me he topado con el adjetivo crítico como acompañante de diferentes sustantivos, entre ellos, pensamiento, ser y conciencia. Me ha sorprendido la presencia de la incertidumbre y la voluntad de aceptarla como parte constitutiva del pensamiento crítico, el ser crítico o bien, la conciencia crítica.

¹⁹R. Quecedo Lacanda y C. Castaño Garrido, "Introducción a la metodología de la investigación cualitativa", *Revista de Psicodidáctica*, núm 14, 2002. Universidad del país Vasco.

Ahora bien, dejando un poco de suspenso esperando se convierta en interés por seguir leyendo, les platicaré sobre las técnicas de recolección de información que decidí utilizar. He dudado sobre el orden en que continuaré. Mi duda ha estado entre el contexto y las técnicas de recolección. Me decidí por las técnicas de recolección debido a que antes de saber en dónde realizar la investigación, ya había tomado la decisión de cómo hacerla.

He mencionado que la entrevista y la observación son dos de las técnicas de recolección de información más utilizadas en la investigación con base en una metodología cualitativa. Mi investigación no ha sido la excepción. He utilizado la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Mi interés por la palabra y los significados me llevó a tomar la decisión de utilizar la entrevista como principal técnica de recolección de información, y puesto que no sólo expresamos mediante la palabra oral o escrita, decidí utilizar la observación directa no participante como otra manera de acceder a aquello que no se dice, pero que se hace expreso mediante nuestras acciones e interacciones.

La elección de la entrevista como la principal técnica de recolección se da bajo diferentes circunstancias según Steve Taylor y Robert Bogdan, entre ellas: porque los intereses de la investigación se encuentran relativamente claros y bien definidos; porque las personas y los escenarios no son accesibles de otro modo o bien, porque el investigador tiene limitaciones de tiempo. En este caso optar por la entrevista fue una decisión que tuvo como base mi interés, pero también las limitaciones de tiempo por mi parte y por parte de los informantes. Esto aunado a la pauta del propio proceso de investigación debido a la presencia de mi tema de interés en el discurso cotidiano de profesores y alumnos.

La entrevista es considerada una técnica cuya finalidad es la obtención de información respecto a un problema, situación o tema determinado, se caracteriza por la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal²⁰. Si bien es una técnica para obtener información, las finalidades que con esa información se persiguen son diversas, entre ellas: conocer diferentes aspectos de un individuo o grupo; influir sobre ciertos aspectos de la conducta, por ejemplo, opiniones, sentimientos, comportamientos, así como ejercer un efecto terapéutico²¹.

²⁰N. Bautista, *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*, p. 168.

²¹*Idem*.

La entrevista conlleva una situación de comunicación, en la cual los sujetos inmersos en ella, es decir, el entrevistador y el entrevistado pueden influirse mutuamente. A pesar del enfoque no intrusivo de la investigación cualitativa, la entrevista suele ser una situación única, creada y pactada.

La entrevista bajo el enfoque de la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible y dinámica²². Dinámica con referencia a la interacción entre el entrevistado y el entrevistador, pues los contactos son cara a cara a modo de charlas, cuya finalidad es la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. Flexible, porque aunque haya un interés que orienta la investigación, el entrevistador toma en cuenta lo que es importante para los entrevistados, antes de enfocarla a los intereses de la investigación²³.

La finalidad que perseguí al utilizar esta técnica de recolección fue conocer, tener acceso a las concepciones de los profesores sobre el pensamiento crítico. En un primer momento consideré utilizar la entrevista a profundidad ya que es el tipo de entrevista más usado en la investigación con base a una metodología cualitativa. Sin embargo, caminando el camino opté por utilizar la entrevista semiestructurada a profundidad, debido a mis intereses de investigación y al desarrollo de esta última. Las entrevistas semiestructuradas son también llamadas dirigidas o focalizadas. Se caracterizan por fijar la atención sobre una experiencia determinada y sus efectos. El entrevistado mantiene la libertad de expresarse de la manera en que lo considere adecuado, pero a diferencia de la entrevista a profundidad, el control de la entrevista se encuentra en mayor proporción en manos del entrevistador.

Si bien las entrevistas tenían como finalidad explorar las concepciones de los profesores sobre ciertos temas, las características de la investigación bajo el enfoque cualitativo fueron la base para llevarlas a cabo. El respeto e interés por su experiencia y su pensar, la atención hacia aquello que ellos consideraron relevante, la flexibilidad para incluir u omitir preguntas, el fomento de la confianza y la disposición de escuchar, de entender, de dialogar.

Por otra parte, decidí utilizar la observación directa no participante debido a que ésta me permitiría tener contacto con los estudiantes, las prácticas y las interacciones. Lo dicho

²²N. Bautista, *op. cit.*, pp. 168-169.

²³*Idem.*

por medio del lenguaje oral ha sido mi centro de interés. Sin embargo, esto se ha enriquecido con aquello que he podido ver. La observación como técnica de investigación es considerada por José Ignacio Ruiz Olabuénaga como un proceso de contemplación sistemático y detenido de la vida social, la cual no se manipula, ni modifica, el interés radica en contemplarla tal cual ella discurre²⁴.

Entrevistar y observar son técnicas de recolección de información que nos permiten más allá de lo evidente, lo cual es, escuchar y ver. Son técnicas que nos permiten ver mientras escuchamos, escuchar mientras vemos, pensar mientras preguntamos, sentir mientras pensamos.

Ahora bien, aquel lugar que me permitió concretar mis preguntas, reflexiones, conversaciones fue el Colegio de Ciencias y Humanidades. Fue en el momento en el que concreté la investigación en el espacio cuando este proceso se convirtió en una narrativa compartida, en un primer momento por una colega de pedagogía llamada Sandra Esmeralda Jacobo Guerra y posteriormente por todos aquellos profesores que hicieron posible, visible y pensable esta investigación.

Mi búsqueda por el lugar tuvo como base dos tesis: por una parte, que los profesores son parte de una institución educativa que sustenta su quehacer en determinados fines y propósitos; y por otra, que el pensamiento crítico forma parte de las metas o fines educativos de algunas instituciones educativas. Decidí realizar el presente trabajo en el Colegio de Ciencias y Humanidades cuando mi compañera Sandra Esmeralda me mostró un tríptico de bienvenida del Colegio. Cabe mencionar que ella fue alumna del Colegio y en ese momento era prestadora de servicio social en el departamento de Psicopedagogía. En ese tríptico brilló para mí la frase: “Formar alumnos críticos”²⁵.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es un sistema de Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. El Colegio como proyecto se presenta en el año de 1970, sin embargo, su funcionamiento comienza en 1971. En la actualidad el Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con cinco planteles. Los cuales se encuentran ubicados en diferentes zonas de la ciudad de México: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente,

²⁴J. I. Ruiz Olabuénaga, *Metodología de la investigación cualitativa*, p. 125.

²⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades. *Folleto de bienvenida*. Sin fecha.

Sur y Vallejo²⁶. Pensando en la cercanía y el acceso elegimos trabajar en el plantel Vallejo, ubicado en avenida Cien Metros s/n, colonia Magdalena de las Salinas, delegación Gustavo A. Madero. C.P. 07760.

Nuestro acceso a la institución fue de manera formal a través de una carta de presentación, por medio de la cual solicitamos el apoyo de la institución para la realización de la presente investigación. Esta carta fue emitida por el Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Nuestro ingreso formal fue a partir de septiembre de 2012 y finalizamos nuestra asistencia al Colegio en noviembre del año 2013.

Antes de que la carta fuera expedida por el Colegio de Pedagogía, es decir, por el mes de agosto y a principios de septiembre de 2012, Sandra y yo asistíamos con cierta regularidad al Colegio. Ella realizaba su servicio social en el departamento de psicopedagogía y yo ingresaba con ella. En aquellos momentos nuestra principal tarea era observar. Sandra me ayudó a familiarizarme con el espacio. Me llevó a conocer cada uno de los edificios, los cuales están identificados por las letras del alfabeto. Sí, así es, hay edificios de la A a la Z, el CCH Vallejo es el plantel más grande de los cinco planteles que forman parte de ese sistema de Bachillerato. También visitamos la oficina del responsable de tutorías, el departamento de psicopedagogía, las salas de profesores, los laboratorios, la biblioteca, los salones, las jardineras, los sanitarios, las canchas, y no podíamos omitir la cafetería. En ella Sandra y yo nos relajábamos un poco, platicando y comiendo.

Durante ese tiempo, aparte de observar tuvimos breves charlas con algunos de los profesores tratando de que algunos aceptaran participar en la investigación, y por supuesto atentas a las pistas que nos pudieran dar acerca del pensamiento crítico. Cuando Sandra y yo nos presentamos al CCH Vallejo con el respaldo del Colegio de Pedagogía hecho explícito por medio de la carta, pude sentir que la investigación iniciaba, pude dotarla de realidad.

Ya con respuesta a la pregunta dónde, otras cuestiones tomaron su turno, estas fueron aquellas referentes al diseño de investigación y a los participantes. Fue en esta parte de la investigación en la que comprendí que en la investigación cualitativa el método está al servicio del investigador y no el investigador al servicio del método. He dicho antes que

²⁶ Colegio de Ciencias y Humanidades. <http://www.cch.unam.mx/padres/turnos> Consultada: 26 de diciembre de 2014.

una de las características de la investigación cualitativa es la flexibilidad, la no determinación. Esa característica se hizo evidente para Sandra y para mí cuando lo hecho distó de lo planeado. Cuando Sandra y yo realizamos por escrito el proyecto, planeamos realizar la investigación en tres fases, cada una con entrevistas y observaciones, y a un mínimo de ocho profesores, si era posible a diez. Nos parecía tan poco y tan fácil, sobre todo entretenido e interesante por ser una experiencia completamente nueva para ambas. Decidimos que cada entrevista estaría sustentada por una observación, nos parecía importante contrastar lo dicho con lo hecho, el discurso con la práctica. Nos imaginábamos que las entrevistas iban a ser una tras otra. Yo imaginaba a los profesores formados para ser entrevistados. Por supuesto que no fue así. Para empezar, no estaban formados, en ocasiones ninguno tenía tiempo, otros tenían tiempo, pero no disposición para participar. Otras veces, nosotras éramos las que no teníamos tiempo, siendo empleadas, estudiantes y aparte investigadoras, era todo un logro asistir al Colegio. No fue sólo el tiempo y la falta de disposición lo que nos hizo detenernos a repensar la planeación de la investigación, fue también la consideración de otras actividades que no habían sido antes contempladas. Nosotras no sabíamos que toda aquella información recabada debía ser respaldada por medio de la transcripción, en este caso de las entrevistas y del análisis de las observaciones de clase.

La experiencia es aprendizaje latente, fue por medio de ella que Sandra, nuestro asesor Renato Huarte Cuéllar y yo nos tomamos un tiempo para dialogar y reflexionar. Nos detuvimos a reflexionar sobre nuestra vivencia, la cual fue la primera fase de investigación. Varias situaciones salieron a flote ese día de conversación, fue un sábado a principios del año 2013. Entre lo más importante, nuestro desánimo. Ello relacionado con la dificultad de coincidir en tiempo y disposición con los profesores; y por otra parte, la carga de trabajo. La cual había aumentado para nosotras con la tarea de transcribir las entrevistas, analizar las observaciones y planear nuestra siguiente fase de investigación.

Ese día no llegamos a ninguna conclusión sobre nuestro trabajo, la reflexión se quedó de tarea. Tuvimos que darnos un tiempo, la cuestión sobre cómo seguir quedó suspendida, como en el aire. Mientras tanto Sandra y yo seguimos trabajando en las transcripciones y en las observaciones. Fue durante ese lapso y gracias al reflexionar

mientras que parecía que no lo hacíamos, que Sandra y yo decidimos realizar sólo una fase más de investigación.

Llegamos a las siguientes conclusiones: por una parte, que el tiempo es un recurso limitado (por ambas partes, investigadoras e informantes) y que la labor de investigar es más compleja de lo que aparenta ser, o mejor dicho, de lo que pensamos en cierto momento. Otro aspecto que contribuyó a nuestra decisión fue una explícita referencia hacia el pensamiento crítico por parte de los profesores y de los alumnos. Fue así como decidimos modificar nuestro diseño de investigación y con ello nuestro pensar sobre ella. Las principales modificaciones en el diseño de investigación fueron la reducción de fases, la disminución del número de profesores a entrevistar y la utilización de la entrevista como nuestra principal técnica de recolección de información. Realizamos sólo entrevistas y observaciones en la primera fase de investigación. En la segunda fase, sólo entrevistas. Cada fase tuvo una duración distinta. Iniciamos la primera en agosto de 2012 y la terminamos entre mayo y junio del año 2013. El inicio de nuestra segunda fase se traslapó con el final de la primera, pues fue esta última nuestro referente para la planeación de la segunda. En noviembre de 2013 terminamos de realizar las entrevistas correspondientes a la segunda fase. Después de ello, el trabajo fue fuera del Colegio. Después del Colegio nuestros principales escenarios fueron la biblioteca central, la casa de Sandra, la mía. Y bueno, algunos otros escenarios transitorios, como terminales de autobuses, algunos aeropuertos, el propio metro. Pues cualquier lado era bueno en ese esfuerzo de comprender lo que estábamos haciendo y lo que faltaba por hacer.

Teniendo como antecedente esa descripción general me parece importante continuar tratando por separado cada una de las fases. Nuestra primera fase comenzó en agosto de 2012 y considero que fue para mí la de mayor sorpresa e incertidumbre. Nuestra falta de experiencia se hizo notar, pero nuestro aprendizaje también. Nuestra búsqueda por profesores no fue sencilla, dependíamos de su tiempo y disposición, fue difícil encontrar ambas cosas, sobre todo el tiempo. Algunas entrevistas fueron con tiempo planeadas, charlas informales las antecedieron. Otras fueron de improvisado, aprovechando un breve tiempo disponible de los profesores. Nuestra disposición y tiempo debían ser amplios, varias pausas ocurrían durante las entrevistas, el teléfono, los alumnos, las revisiones de los trabajos, la siguiente clase... la cotidianidad era el lugar y nosotras en ella.

Iniciamos esta fase con recorridos, observaciones y charlas informales. La finalidad que perseguimos fue familiarizarnos con la institución como contexto educativo en el cual trabajaríamos. De manera formal, por llamarlo de alguna manera, iniciamos con las entrevistas en el mes de noviembre del 2012, un mes complicado por encontrarse a fin de semestre. Iniciamos en ese momento a pesar de las adversidades porque nos encontrábamos ansiosas. Sentíamos no poder esperar más por estas nuevas experiencias profesionales y personales.

Nuestro objetivo en esta primera fase fue conocer parte de la historia de los docentes. Algunas de nuestras preguntas fueron las siguientes: ¿por qué decidieron ser docentes? ¿Cuál es su formación profesional? ¿Qué hacen aparte de ser docentes? También nos interesaba conocer sus concepciones sobre la docencia, los alumnos y la institución educativa en la que laboran. Cabe mencionar que todos los profesores que participaron lo hicieron de manera voluntaria. El acuerdo al que mi compañera y yo llegamos con relación a la elección de los participantes fue su pertenencia al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo como docentes y su disposición para participar. Fue también para nosotras importante que profesores de las cuatro áreas del Colegio participaran, estas son: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y lenguaje y comunicación²⁷.

En esta fase, cinco profesores colaboraron en las entrevistas y cuatro nos permitieron participar como observadoras en una de sus clases: dos hombres y tres mujeres. Su experiencia como docentes oscila entre los 4 y 24 años, los motivos que los llevaron a elegir la docencia como su campo de desarrollo y ejercicio profesional son varios, diferentes, pero coinciden en no ser una primera opción de desarrollo profesional. Caracterizaré de manera breve a los profesores²⁸:

- Profesor 1 es licenciado en comunicación, imparte dos materias: Taller de comunicación y Taller de Lectura. Tiene 20 años ejerciendo como docente.
- Profesora 2 es bióloga y maestra en enseñanza de la biología, imparte la materia de Biología. Tiene 11 años ejerciendo como docente.

²⁷ Colegio de Ciencias y Humanidades, “Plan de Estudios”, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios> Consultada: 26 de diciembre de 2014.

²⁸ Se optó por sustituir los nombres de los profesores por profesor 1, profesora 2, etc. Según sea el caso del género del docente entrevistado y el número de entrevista.

- Profesora 3 es licenciada en informática, imparte la asignatura de Taller de Cómputo. Tiene 4 años y medio ejerciendo como docente. En el CCH Vallejo lleva 3 años y medio.
- Profesora 4 es bióloga y maestra en docencia para educación media superior, imparte la asignatura de Biología. Tiene 8 años ejerciendo como docente. Comenzó en una escuela secundaria y posteriormente, ingresó al CCH, Vallejo.
- Profesor 5 es licenciado y maestro en filosofía y licenciado en lengua y literatura hispánica. Imparte la asignatura de Filosofía. Tiene 24 años ejerciendo como docente en nivel superior, y 11 en nivel medio superior.

Sandra y yo planeamos realizar primero las entrevistas y después las observaciones. Habíamos acordado hacer juntas cada cosa. Yo me imaginaba con mis cuadernos, lápices y plumas en mano, mi cámara de video, grabadora de voz, y para hacer notar el ejercicio intelectual, mis lentes. Raras cosas sucedieron como las imaginábamos. Para empezar, no he sido tan hábil con las manos. Por tal motivo, no podía cargar con todo. Las cosas se complicaron cuando tuvimos que acordar horarios y citas. Algunos profesores podían al día siguiente y nosotras estábamos listas hoy, algunos podían el jueves y llegando el jueves algún imprevisto se presentaba. Durante esta fase Sandra y yo nos separamos, conciliar nuestros tiempos con los de los profesores fue la tarea más difícil. Así que ella se encargó de unas entrevistas y yo de otras, ambas realizamos la primera, al profesor uno. Ella entrevistó a la profesora dos y yo a los demás.

Consideramos que nuestra mente no daba para recordar tanto, así que hicimos uso de algunos instrumentos que nos dieron la posibilidad de escuchar lo que no habíamos escuchado y ver lo que en algún momento había pasado inadvertido. Para las entrevistas utilizamos grabadora de voz y para las observaciones videocámara e *ipad*, nuestros cuadernos y plumas fueron nuestros acompañantes recurrentes. En ellos anotábamos algunos datos de los profesores, como sus números telefónicos, sus correos, sus horarios, la fecha y hora de un posible intercambio, etc. Es importante mencionar que los instrumentos de grabación fueron utilizados con la previa autorización de los docentes.

En esta primera etapa hicimos gala de ingenio, de improvisación, aprendimos a aprovechar las oportunidades y el tiempo. Sandra me mostró cómo hacerlo. Nuestra

primera entrevista se desarrolló según lo planeado. Sandra conocía al profesor, platicó con él sobre nuestra investigación y él accedió a participar. Acordamos una cita, él llegó, un poco tarde, pero llegó. Sandra nos presentó, platicamos antes de entrar en materia y bueno, el desarrollo de la entrevista sucedió sin dificultad, según nuestra percepción en ese momento. Las preguntas llevaron a la conversación, no sólo a respuestas.

Puedo decir que en los momentos de las entrevistas parecía que preguntaba lo que debía. Sin embargo, al escucharlas en solitario me sorprendían mis omisiones y en ciertas ocasiones mis aciertos. Preguntar no es tarea sencilla, dejar a un lado la obviedad fue para mí la dificultad. Realizamos las entrevistas y las observaciones en diferentes momentos, cada día hacíamos una cosa. En el caso de la profesora tres y el profesor cuatro las entrevistas vinieron después de las observaciones. En el caso del profesor uno y la profesora dos, esto se dio según el orden que pensamos. Con la profesora cuatro la observación no fue posible por el fin de semestre y algunas actividades pendientes con sus alumnos, en suma, por falta de tiempo.

Para Sandra y para mí era difícil asistir juntas al Colegio, así que nuestras reuniones se llevaban a cabo cada domingo. Había ocasiones que nuestros empleos no nos permitían tener tales reuniones. En esos casos, nos comunicábamos por correo electrónico o por teléfono. Nuestro principal objetivo era mantenernos al corriente de lo hecho en la semana. Cuando realizábamos alguna entrevista u observación respaldábamos las grabaciones y las compartíamos, de tal manera que cada una tuviera su propio respaldo y la misma información.

Decidimos terminar con las entrevistas y observaciones de la primera fase cuando ya no nos fue posible encontrar más profesores dispuestos a participar. Aparte de ello, consideramos tener información suficiente para detenernos a reflexionar. En esta fase, fue recurrente la referencia al modelo educativo del Colegio, la situación social que vivimos, la formación docente y el alumno crítico. Esto último referido por algunos profesores de manera explícita, de otros implícita, y de forma directa por un alumno, durante la observación de la clase del profesor uno.

Otra parte del trabajo de investigación consistió en la transcripción de las entrevistas y el análisis de las observaciones. Transcribimos cada una de las entrevistas, por cada quince minutos de grabación el tiempo invertido en la transcripción fue de

aproximadamente una hora y media. En esta fase cada entrevista tuvo una duración aproximada de dos a dos horas y media. Con respecto a las observaciones, Sandra y yo nos reunimos para observar las grabaciones de las clases y con base en ello realizamos una descripción escrita de las mismas, con mayor énfasis en las acciones de los profesores y de los alumnos. Para ambas esta parte de la investigación fue agotadora. Escuchar, escribir, leer lo escrito... parece simple, pero la dificultad empieza con una mala calidad de audio, el ruido del ambiente, frases inaudibles, colocar la puntuación adecuada para que sea entendible lo dicho, la ortografía, etc.

Con base en la experiencia sobre el desarrollo de la primera fase, asociada al arduo trabajo que implica investigar, a las dificultades de tiempo y con la referencia a nuestro tema de interés, decidimos realizar una segunda fase más directa y concreta. En esta segunda fase, nuestra única técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Decidimos entrevistar a más profesores, pero entrevistas con menor duración y centradas en el pensamiento crítico. Su duración oscila entre los 20 y 60 minutos. Participaron ocho profesores. La profesora 2 y la profesora 3 ya habían participado en la primera fase. La participación de los otros tres profesores no fue posible por dificultad en el acuerdo de horarios. En esta etapa la antigüedad de los profesores en el Colegio oscila entre los seis meses y 42 años. Caracterizaré brevemente a los profesores:

- Profesora 2 es bióloga y maestra en enseñanza de la biología e imparte la materia de Biología. Tiene 11 años ejerciendo como docente. También participó en la primera fase.
- Profesora 3 es licenciada en informática e imparte la asignatura de Taller de Cómputo. Tiene 4 años y medio ejerciendo como docente, en el CCH Vallejo lleva 3 años y medio. También participó en la primera fase.
- Profesora 6 imparte la asignatura de Matemáticas. Tiene 10 años ejerciendo como docente en el CCH Vallejo.
- Profesor 7 imparte la asignatura de Matemáticas. Tiene 42 años ejerciendo como docente en el CCH Vallejo.
- Profesor 8 imparte la asignatura de Matemáticas. Tiene 20 años ejerciendo como docente en el CCH Vallejo.

- Profesor 9 imparte la asignatura de Teoría de la Historia. Debido a que el profesor tenía que salir de las instalaciones del Colegio, no fue posible que respondería a todas nuestras preguntas. Es por ello que carezco de la información sobre el tiempo que lleva ejerciendo como docente.
- Profesor 10 es licenciado en Filosofía y maestro en Docencia de Filosofía. En el año 2013 cursaba la maestría en pedagogía. Imparte la asignatura de Filosofía. Es profesor de nuevo ingreso.
- Profesor 11 es licenciado en Filosofía y maestro en filosofía con especialidad en Filosofía Política. Imparte las asignaturas de Filosofía y Temas Selectos de Filosofía. Tiene tres años ejerciendo como profesor en el CCH Vallejo.

Es importante mencionar que el acotar el tiempo de las entrevistas en esta segunda fase estuvo también relacionado con la dificultad de encontrar profesores dispuestos a participar. Si bien la duración de las entrevistas fue menor, respecto al tiempo de las entrevistas de la primera fase, la riqueza de sus participaciones no estuvo comprometida. Esta segunda fase se caracteriza por ser breve en cuestión de tiempo y palabras, pero también por posibilitar largas reflexiones. Al igual que en las entrevistas de la primera fase, en esta fase utilizamos grabadora de voz con la autorización de los profesores y transcribimos las entrevistas. Sandra y yo acordamos transcribir cada una cuatro entrevistas, sin embargo, nuestros empleos complicaron esta planeación y yo ayudé a Sandra a terminar con la mitad de sus transcripciones.

En esta segunda fase Sandra y yo actuamos de manera más ágil, aprendimos a no preocuparnos tanto por estar preparadas y aprovechar los momentos, o quizá, aprendimos a estar preparadas en todo momento. No lo sé. El hecho es que en esta fase el anzuelo fue: “No le llevará tanto tiempo profesor (a)”. Así que de las ocho entrevistas realizadas en esta fase sólo una fue planeada, las demás parecieran haber sido de improviso, aprovechando las breves pausas.

Fue así como logramos que en total once profesores contribuyeran a nuestras reflexiones, fue así como logramos que ellos compartieran parte de su vivencia con nosotras. En el momento en el que tuvimos las entrevistas de la segunda fase en nuestros oídos consideramos que el trabajo más arduo había concluido, lo cierto fue, que sólo parte

de él había terminado. Otro recorrido con más retos se asomaba, otras de nuestras carencias también lo hicieron.

Al terminar las entrevistas en noviembre de 2013, el trabajo continuó con las transcripciones de las entrevistas de la segunda fase y con el reto de escribir lo que constituye el informe de la investigación. La limitante del tiempo y su conciliación fue recurrente, Sandra y yo nos esforzábamos por reunirnos, varios intentos y diversas formas de trabajar caracterizaron nuestra dedicación a la investigación en el año 2014. Comenzamos escribiendo el primer capítulo, el cual acordamos con nuestro asesor Renato que versaría sobre la cuestión metodológica y el pensamiento crítico. Lo escribimos de diferentes maneras, leímos, releímos, hicimos algunas pausas. Sandra y yo comenzamos a dejar de trabajar juntas, cada una lo hacía por su lado, nuestros encuentros eran cada vez más complicados. Ella tenía un trabajo de tiempo completo y yo un trabajo por el cual salía de la ciudad hasta una semana una vez al mes, además, ambas estábamos cursando una segunda licenciatura.

Cuando mencioné “nosotras en la cotidianidad”, también hacía referencia a la nuestra, a la de Sandra y la mía. Nuestras vidas influyeron en nuestro ritmo y dedicación a la investigación. Nuestras diferentes ocupaciones y la dificultad para encontrar tiempos en común para redactar la presente investigación nos llevaron a decidir dejar en pausa el trabajo. Fue en febrero de 2015 cuando Sandra y yo tomamos la decisión de tomar caminos diferentes. Ella decidió no continuar con el trabajo y yo decidí lo contrario. Ella dejó en mi mente, palabras y manos la responsabilidad de concluir el presente trabajo. Agradezco sus enseñanzas y apoyo, agradezco su compañía en este proceso.

La decisión de tomar caminos diferentes trajo para mí pensamientos y sentimientos ambivalentes. Por una parte, me entristeció continuar este camino sin mi compañera de ideaciones; por otra, sentí alivio al darme cuenta que sería mi tiempo y dedicación lo que determinaría el tiempo y rumbo de este trabajo. A partir de febrero de 2015 retomé mis lecturas, escribí mis preguntas, mis dudas y me dediqué a aclararlas, esto no lo he hecho sola, mi asesor Renato, ha estado ahí para guiarme. Varios encuentros en persona, por medio de correos electrónicos y mensajes de texto han antecedido lo escrito. Recomendaciones de lecturas para que sea yo la que responda a sus dudas han sido sus respuestas.

El escribir este texto ha implicado para mí un año más y con ello más aprendizaje. La búsqueda de referentes y su comprensión han sido parte de esta última etapa de la tarea de investigar. Analizar e interpretar han sido las dos actividades que caracterizan este último momento de la investigación, la cual es para mí, la materialización de mis reflexiones y la posibilidad de compartir lo vivido, lo dicho, lo pensado.

La fase de análisis e interpretación ha estado antecedida por las reflexiones sobre lo vivido y lo leído, por diversas lecturas para encontrar referentes que posibiliten la comprensión de aquello que por largo tiempo me ha ocupado. Para el desarrollo de este escrito las preguntas guiaron el rumbo. Antes de realizar cada capítulo me he asegurado de aclarar las preguntas a las que me ha interesado responder. El análisis y la interpretación de la información proveniente de las entrevistas y las observaciones no han sido la excepción.

Para analizar lo dicho por los profesores tuve que leer varias veces cada una de las entrevistas. Para no saturarme con tanta información decidí realizar el análisis de cada una de las fases por separado. En cada uno de ellas tuve un objetivo. En la primera, contextualizar la actividad de los docentes. En la segunda, responder a la cuestión sobre lo que entienden los profesores sobre el pensamiento crítico.

Para analizar la información de las entrevistas de la primera fase, lo primero que hice fue imprimirlas. Leí todas ellas, más de cien hojas. Esto lo hice con la finalidad de recordar lo que había escuchado, lo que había vivido. También me sirvió para notar los temas recurrentes de una manera general. Desde ese momento fui seleccionando la información de mi interés. Me interesaron diversas cuestiones, todas ellas relacionadas con la figura del docente y su función. Con base en ello leí cada una de las entrevistas con mayor detenimiento, decidí anotar de detrás de cada una de ellas los temas más relevantes. Hecho lo anterior, realicé en cada una de las entrevistas una lista con los temas recurrentes, estos fueron: ingreso a la docencia, experiencia laboral previa, expectativas de desarrollo profesional previas al ingreso a la docencia, las funciones del docente, la figura del docente, la desvalorización de la figura y de la labor docente, las limitaciones de los docentes al realizar su labor, los bajos salarios, la formación docente, características personales del docente que repercuten en su labor.

Con base en esa categorización decidí que la primera parte del reporte versara sobre la figura y la función docente. Para ello retomé las concepciones de los docentes sobre el

docente y su función, la docencia y los alumnos. Para el segundo apartado, que constituye el análisis de las entrevistas de la segunda fase, comencé por seleccionar las preguntas a las que me interesaba la voz de los profesores respondieran. Nuevamente leí cada una de las entrevistas, anotaba y subrayaba en ellas. Antes de comenzar con la lectura, en uno de mis cuadernos anoté las preguntas como encabezado, cada una en una cuartilla. Dividí cada hoja en ocho, dando espacio para la respuesta de cada uno de los profesores. Las preguntas fueron las siguientes: ¿son los alumnos personas críticas? ¿Cómo es un alumno crítico? ¿Qué es el pensamiento crítico? ¿Cómo es una persona crítica? ¿Cómo se dan cuenta, cómo se hace evidente que una persona es crítica? ¿Se puede enseñar a ser crítico? ¿Cómo? ¿Es usted una persona crítica? ¿Por qué se considera así?

A partir de esas formas de selección fue que continué la tarea de investigar, esta última tarea que es la de contar a otros lo que en su momento me fue contado. Esta ha sido la parte del trabajo que más había ansiado, pero constituyó en su momento la más temida. Ello relacionado con qué decir y cómo decirlo, relacionado con dejar que la voz de los que he escuchado sea la que se lea a lo largo del texto ha sido mi mayor preocupación. Fue en esta parte del trabajo en la que me pareció se concretaron esas cadenas de referencias que he venido nombrando, sobre todo al momento de interpretar, de relacionar. Me he sentido como alguien que teje ideas para que otros puedan ver en ellas diversas formas de pensar.

Debo decir que por medio de este trabajo he ejercitado mi escucha y vista, he retado mi mente y saberes, pero sobre todo he aprendido a hacer más cautelosa y respetuosa a mi boca. Continuaré esta narración con otra cuestión que ha formado parte de mi caminar, esta es el reconocimiento de un marco conceptual sobre pensamiento crítico, el cual ocupa el segundo capítulo. Este me ha permitido reconocer mis creencias y carencias al respecto, también ha posibilitado la comprensión de otros pensamientos en una cadena continua de referencias.

2. ALGUNOS QUE HAN PENSADO SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

“Pensando sobre el pensamiento” ... Hay en este enunciado de manera implícita un sujeto que piensa. Ese sujeto, o mejor dicho esos sujetos, somos nosotros, los seres humanos. Nuestra capacidad de pensar se hace palpable a través de la palabra, expresiva o comprensiva, es decir, a través que aquello que decimos con la finalidad de expresar, de darnos a entender o bien, mediante aquellas otras que persiguen afirmar que hemos comprendido lo que otro ha querido decirnos, expresarnos.

Sé que una característica importante de un investigador bajo el enfoque cualitativo es el esfuerzo constante por suspender su propia concepción del mundo, esperando comprender otras concepciones sobre el mismo. Sin embargo, esa suspensión conlleva el reconocimiento de un marco de referencia, bajo el cual nuestras preguntas han sido planteadas. En este capítulo pretendo acercarlos a algunas de las ideas que han enmarcado mis preguntas y reflexiones. En el capítulo anterior me propuse mostrarles las preguntas que me llevaron a realizar el presente trabajo, así como la forma en que decidí desarrollarlo. He partido de mi experiencia y mi persona, he compartido parte de mis reflexiones sobre una parte del ámbito educativo, pero también sobre mi formación y actuar profesional. Considero que es el momento de introducirnos en un marco de referencia que es comúnmente llamado marco teórico. Este marco fungirá como un referente, pues es la función que encarna bajo la metodología cualitativa. Pensar a la teoría como un referente significa concebirla como parte de lo existente sobre aquello que pretendemos sea pensado, es algo en construcción, no dado, no terminado.

Las ideas parecieran ser solo nuestras, sin embargo, no lo son. Otras ideas anteceden las nuestras, les dan sustento. En este capítulo mi propósito es reconocer las ideas de esos otros que se han convertido en un referente para mis ideas y para posibilitar mi comprensión de las ideas de otros. La forma en que he decidido desarrollar el presente capítulo es mediante la exposición de las ideas sobre pensamiento crítico de cinco autores principalmente, ellos son: Matthew Lipman, John Passmore, Fernando Salmerón, Frida Díaz Barriga Arceo y Hugo Castellano. Cada uno pertenece a un espacio-tiempo diferente. Sus pensamientos tienen diferentes referentes. Para unos, la filosofía, para otros la psicología, la docencia, pero se intersectan en la pedagogía, es decir, en la reflexión sobre la educación.

Cada autor tendrá su propio espacio. Ese espacio será variable y depende de las ideas que he considerado necesario expresar para posibilitar la comprensión de lo propuesto por cada uno de ellos. La forma en que los presento guarda relación con el tiempo en que dialogué con ellos, nuestros encuentros fueron en diversos tiempos. A algunos los había escuchado nombrar con frecuencia, a otros, los conocí en esta búsqueda.

La pregunta con base en la cual he estructurado el presente capítulo y he seleccionado la información es: ¿qué es el pensamiento crítico? O en dado caso, ¿qué entienden los autores por pensamiento crítico? Comenzaré este breve recorrido con Matthew Lipman y su obra titulada: *Pensamiento complejo en educación*²⁹.

2.1 Matthew Lipman: el pensamiento crítico como parte que conforma al pensamiento de orden superior

Como ya lo había mencionado, mi encuentro con los autores fue en diferentes momentos de este caminar, escuchando, observando, preguntando, reflexionando. Mi primer encuentro fue con Matthew Lipman. Llegué a él sin tener conocimiento de su persona, cabe mencionar que lo conocí en este trayecto, antes de esto no lo había escuchado nombrar. Me impresionó el título del libro que ha figurado como nuestro diálogo: *Pensamiento complejo en educación*.

Leer pensamiento y educación en un mismo título figuró para mí como una ganancia, pero también, admito que dudé sobre mis posibilidades de comprender sus concepciones. Mis dudas se enfatizaron al saber que se formó como filósofo en diferentes universidades del mundo, entre ellas, la Universidad de Standford, California; en la Universidad de Shrivensham American, Gran Bretaña; en la Universidad de Columbia, en Nueva York; la Sorbona de París y en la Universidad de Viena, en Austria³⁰.

Sé que de lo que existe en el mundo el ser humano nada ignora, tiene por lo menos intuiciones, pero me preocupaba el grado de abstracción bajo el cual el autor expresó sus ideas. Debo admitir que leí más de dos veces casi el libro completo. Me sorprendió el

²⁹M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Virginia Ferrer Cervero (Traductora), Madrid: Ediciones la Torre, 1997.

³⁰*Ibid.*, p. 11.

énfasis del autor en educar para pensar, para pensar por sí mismos. El pensar por sí mismo es para Lipman la meta educativa, el pensamiento crítico es parte de ella.

Para el autor el fin de la educación es la formación de individuos razonables. El autor no profundiza en el significado de razonable, pero me atreveré a expresar lo que he entendido por ello. Lo entiendo como aquellas personas que dan las mejores razones, es decir, que establecen relaciones, que construyen juicios con base en evidencias y a través de criterios. Educar para la razonabilidad es, para el autor, una meta más realista que educar para la racionalidad.

Educar para la razonabilidad es “desarrollar un sentido de lo adecuado en lugar de pretender que nuestro pensamiento y las cosas se correspondan exactamente”.³¹ Corresponde a una aproximación, es decir, a reconocer que no todo lo existente puede ser resuelto o formulado con la precisión que caracteriza a la ciencia. Se refiere a que el conocimiento científico es parte de nuestra realidad. Sin embargo, no es toda ella. Algunas partes de ella escapan de la posibilidad de explicarse por medio de relaciones unívocas, generales. Considera que la ciencia es el modelo de racionalidad imperante y su búsqueda es la explicación y la predicción³².

Educar en el pensamiento, para educar para la razonabilidad, está vinculado con formar seres humanos razonables, ciudadanos razonables, padres razonables. Es decir, educar para el pensamiento es el fin de la educación, pero no es un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar la calidad de vida, la vida social: “la educación, la escuela como motor de transformación social, moral y política de la sociedad”³³.

En el pensamiento de Lipman la educación y su función social es esencial, tal como lo es educar para el pensamiento. Considera al pensamiento como un hecho social. Explica que el pensamiento de un sujeto es en gran medida la internalización de lo sucedido en el grupo o grupos en los que participa. Por internalizar se refiere a la réplica en el propio pensamiento de lo sucedido en el grupo o grupos de los que formamos parte a lo largo de nuestra vida. Menciona lo siguiente: “los actos o procesos cognitivos aparecen en cada uno de nosotros como adaptaciones de las conductas grupales”³⁴.

³¹M. Lipman, *op. cit.*, p. 58.

³²*Idem.*

³³*Ibid.*, p. 21.

³⁴*Ibid.*, p. 100.

Pero, ¿cómo educar para el pensamiento y con ello para la razonabilidad? Su respuesta es mediante el cultivo del pensamiento de orden superior. Considera al pensamiento de orden superior un pensamiento de calidad, que se caracteriza por reflexionar sobre la metodología y el contenido a tratar, en breve, un pensamiento metacognitivo y autocorrectivo. Este pensamiento es la conjunción del pensamiento crítico y creativo³⁵.

Para el autor, el pensamiento crítico y creativo, son pensamientos complementarios, no excluyentes, la crítica no está exenta de creatividad, ni la creatividad de la crítica. El pensamiento crítico se encuentra en mayor medida relacionado con la construcción de juicios y argumentos, mientras, el pensamiento creativo se asocia a la innovación, la alternancia, lo diverso. Sin embargo, un pensador que cultiva el pensamiento de orden superior sitúa su mirada, la objetividad en una multiplicidad de perspectivas posibles.

El desarrollo del pensamiento de orden superior se encuentra asociado a la filosofía y a la investigación, asociado al filosofar y al investigar. Mientras el fomento del pensamiento crítico se encuentra ligado particularmente a una disciplina filosófica, la lógica, y el pensamiento creativo a las artes. Es importante mencionar que para el autor la lógica es en mayor proporción el método mediante el cual se educa la razón, pero, a su lado, caminan la investigación y el diálogo como puntos nodales del desarrollo del pensamiento crítico.

Ahora bien, nos acercaremos a contestar la pregunta que ocupa este capítulo. Lo haré mediante lo que Lipman nombró representaciones sociales del pensamiento crítico. Estas funcionan como dos referentes para esbozar la concepción del autor sobre el pensamiento crítico.

2.1.1 Algunas representaciones sociales de pensamiento crítico según Lipman

A manera de introducción en el tema del pensamiento crítico, Lipman nos presenta algunas perspectivas generales sobre el mismo, se refiere a ellas como representaciones sociales del pensamiento crítico. Estas perspectivas son atribuidas a dos autores: Connie Missimer y Fred M. Newmann.

³⁵M. Lipman, *op. cit.*, p. 115.

Comenzaremos tal y como lo hizo Lipman, con la perspectiva de Connie Missimer. En breves renglones, el autor nos presenta las dos visiones sobre pensamiento crítico planteadas por Missimer: la visión individual y la visión social. La visión individual refiere al pensamiento crítico “como un pensamiento lógico, fundado, sin prejuicios e imparcial”³⁶, es concebido como el producto de una persona que se caracteriza por tener una mente abierta. Siendo un pensamiento lógico, su finalidad es la conservación de la verdad, su verificación no se realiza en el plano de la experiencia, sino de la mente, en lo abstracto. Es por ello que el énfasis se encuentra en la mente del sujeto, en su capacidad para realizar abstracciones.

Por otra parte, en la visión social no se asume como prioridad la construcción del argumento perfecto. Sus consideraciones esenciales son la realidad y las alternativas. El pensamiento crítico es considerado un pensamiento estereoscópico, entendiendo por este, que el individuo que piensa está plenamente consciente de que se encuentra frente a la posibilidad de pensar desde diversas perspectivas, pues hay diferentes espejos o referentes que lo posibilitan. De la mano del pensamiento estereoscópico, se concibe a la objetividad como polimórfica, que tiene múltiples formas, en la cual “cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar lo revelado por otra perspectiva”³⁷.

La visión individual me lleva a pensar en la historia del sujeto y en sus capacidades. Partir de lo dicho anteriormente, puedo imaginar a ese sujeto como alguien ajeno a lo que le rodea. Sin embargo, algunas dudas me embargan, pues, aunque esta visión subraya la capacidad del sujeto para realizar juicios, estos juicios de manera implícita tienen como referente un mundo dentro del sujeto y otro externo. Cuando pienso en la visión social, no dejo de lado al sujeto, al individuo, sin embargo, pienso en los fines que se persiguen y en las condiciones que nos harán caracterizar a una persona como crítica, teniendo como referente para tal juicio, no sólo a la persona, sino su situación, su ser en el mundo. Considero que la diferencia entre la visión individual y la social radica en la consideración del pensamiento como un acto individual, en el caso de la primera y como un hecho social en el caso de la segunda.

³⁶M. Lipman, *op. cit.*, p. 101.

³⁷*Ibid.*, p. 102.

Por otra parte y en breve, Lipman retoma la concepción de Fred M. Newmann. Según Lipman, lo que para Newmann es el pensamiento crítico constituye una sola visión de lo que para él es el pensamiento de orden superior³⁸. Denominado pensamiento crítico por Newmann y pensamiento de orden superior para Lipman, este es definido como un pensamiento que “exige un esfuerzo mental especial: la resolución de perspectivas en conflicto, la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad; el autocrítico, la independencia de juicio (en vez de dependencia hacia las autoridades), una rigurosa consideración de las ideas en la medida que éstas puedan desafiar creencias o doctrinas establecidas”³⁹.

La conclusión más importante de Lipman sobre las concepciones de estos dos autores es que el pensamiento crítico tiene una cualidad situacional, es decir, dependiente de las circunstancias históricas, en el caso de Missimer y de la historia personal del sujeto que piensa, en el caso de Newmann. Al ser el pensamiento dependiente de la situación, adjetivar como crítico a algún pensamiento es posible sólo mediante la valoración de la misma, es decir, lo que puede ser considerado un caso de pensamiento crítico en una circunstancia, puede no serlo en otra⁴⁰.

2.1.2 ¿Pensamiento crítico? ¿Qué es?

Para algunas personas lo importante son las preguntas, no las respuestas. ¿Por qué? Esa era una de mis preguntas. Pensaba que ellas mostraban carencia, deficiencia. Ahora me he podido dar cuenta que dan pauta para continuar, incitan a... pensar, a pensar una posible respuesta, a partir de la cual se espera que sean pensadas otras preguntas, y considero que también incitan a dialogar, en primera persona, con el autor o autores de algún libro o libros, con la familia, los compañeros, los colegas, etc.

Son las dos preguntas planteadas en este pequeño encabezado las que incitaron mi diálogo con este autor, Matthew Lipman. Son estas dos preguntas, entre otras a las que intenta dar respuesta. Para Lipman, hablar del pensamiento crítico es difícil, en especial

³⁸M. Lipman, *op. cit.*, p. 102.

³⁹M. Lipman, *op. cit.*, p. 103.

⁴⁰*Idem.*

porque lo considera un movimiento que “presenta importantes dificultades para encontrar sus señas de identidad”⁴¹.

Estas dificultades se refieren a sus orígenes, sus sustentos, sus razones, sus asociaciones, sus definiciones. Según lo dicho por Lipman el origen del término es difuso y se encuentra asociado a algunos lógicos, entre ellos Max Black, Susan Stebbing, Moroe Beardsley⁴². Los tres escribieron libros cuyo tema central era la lógica, sus finalidades en apariencia diferentes, pero coinciden en estar interesados en demostrar el valor de la lógica en diferentes escenarios, por ejemplo, la escuela. Su relación con el pensamiento crítico se encuentra en el énfasis en el pensamiento y en la lógica como un medio para enseñar a pensar.

A lo largo de la breve historia contada por Lipman, resalta el énfasis puesto en John Dewey y en Benjamin Bloom. Para el autor, estos dos pensadores contribuyeron de manera importante a la emergencia del movimiento del pensamiento crítico. La importancia de estos autores, se relaciona con una mirada diferente a la educación y a los fines que a ella se atribuyen. Estos autores descartan el cúmulo de conocimientos como fin de la educación.

Para el autor hay una importante conexión entre el pensamiento reflexivo planteado por Dewey y el pensamiento crítico. Considera que la aportación más importante de Dewey es su afirmación e interés de educar para el pensamiento a través del método científico, enfatizando el pensamiento reflexivo como aquel pensamiento que tiene claros sus antecedentes y sus consecuentes.

Por otra parte, la aportación de Benjamin Bloom, inició con una propuesta, disfrazada de pregunta: ¿por qué no, además de objetivos conductuales, se plantean objetivos cognitivos?⁴³ Su aportación a la emergencia del movimiento del pensamiento crítico fue colocar en centro del interés académico a las habilidades cognitivas. ¿Qué habilidades? Por ejemplo, el análisis, la síntesis, la evaluación, con ello, la transmisión y acumulación de conocimientos quedó bajo la consideración de elemental, de un medio, más que un fin. Es decir, los conocimientos son necesarios, pero educar en ellos es sólo parte y no la educación en sí. Según Lipman, lo que hizo Benjamin Bloom por medio de la

⁴¹ M. Lipman, *op. cit.*, p. 170.

⁴² Black Max, *El pensamiento crítico*; Stebbing Susan, *Thinking to Some Purpose*; Beardsley Monroe, *Practical Logic, apud.*, M. Lipman, *op. cit.*, p. 160.

⁴³ *Ibid.*, p. 166.

jerarquización de las habilidades cognitivas fue situar al pensamiento crítico como el objetivo primordial de la educación⁴⁴.

Para el autor, el pensamiento crítico tiene una función que es indispensable: proteger; proteger en contra del adoctrinamiento. Lipman menciona: “el pensamiento crítico también asume un rol indispensable: protegernos de la coerción o el lavado de cerebro al que nos someten aquellos que nos persiguen para que creamos en cuestiones sobre las que no hemos tenido la posibilidad de reflexionar o investigar por nosotros mismos”⁴⁵.

Lipman crítica la educación impartida para conservar, para continuar la sociedad. Se pregunta por el tipo de personas que se pretenden formar, además de si las personas continuarán llevando su vida sólo con base en los mandatos sociales, o si por el contrario, lo harán como sujetos que han sido formados para ser seres humanos independientes, autónomos y responsables⁴⁶.

En contra del adoctrinamiento y del cúmulo de conocimiento, el autor enfatiza la enseñanza para el pensamiento, enfatiza educar para pensar por sí mismo, educar para problematizar, educar para impulsar la transformación social.

Para Lipman, un pensamiento crítico es un pensamiento fundamentado y estructurado. Lo contrario a él es un pensamiento acrítico, que se caracteriza por ser amorfo, desorganizado, arbitrario, azaroso, caprichoso⁴⁷.

Con base en lo dicho por Lipman, en mi cabeza se han formado imágenes de estos dos tipos de pensamiento, la del pensamiento crítico podría parecerse a cualquier figura, regular, aquella en la que su forma se encuentra asociada a la simetría, a su estructura, la determinación de sus lados y magnitudes. El pensamiento acrítico se configura en mi mente a partir de su descripción como una masa amorfa, de la cual uno puede aventurarse a encontrarle forma, a asemejarla a cualquier objeto. Sin embargo, al hacer tal analogía, pude pensar lo latente, en la posibilidad de que ese pensamiento amorfo, desestructurado, arbitrario y azaroso, pueda ser un pensamiento que se construye con razones, tomando forma de afirmaciones, de aseveraciones, es decir, de juicios; tal como es posible darle forma a una masa que podría ser adjetivada como amorfa.

⁴⁴M. Lipman, *op. cit.*, p. 166.

⁴⁵*Ibid.*, p. 208.

⁴⁶*Ibid.*, p. 209.

⁴⁷*Ibid.*, p. 174.

Lipman define el pensamiento crítico como un pensamiento que facilita el juicio, que se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. Explicaré brevemente cada una de estas cuatro características. Comenzaré con el juicio.

Según el autor, el pensamiento crítico tiene pilares, estos son: el razonamiento y el juicio. El autor no define el razonamiento, pero puedo entenderlo como el proceso de pensar, de reflexionar, de establecer relaciones, de valorar las evidencias. Para Lipman tal proceso se concreta en el juicio, siendo los juicios el producto del pensamiento crítico⁴⁸.

El significado del juicio, según el autor, se encuentra asociado a la idea antigua del saber, siendo conceptualizado el saber cómo una forma de comprender el mundo cuando la “racionalidad”⁴⁹ figura como insuficiente.⁵⁰ Considera que la relación entre saber y juicio es vigente, pues según él, el saber suele ser definido como juzgar inteligentemente o juzgar bien.

Para Lipman el juicio es una afirmación, conclusión o determinación⁵¹. Tales juicios se fundamentan o pronuncian sobre las relaciones y están orientados por criterios. Algunas de las relaciones sobre las que emitimos juicios son, por ejemplo, de parentesco, de valores, de tiempo, de espacio, de cantidad, de medios-fines, causa-efecto, es decir, los juicios que elaboramos no son sobre la situación, tema, persona en sí, sino, sobre la situación, tema, persona en relación con, otra situación, tema, persona. Por otra parte, los criterios pueden ser considerados como reglas o principios que guían la elaboración de juicios, pero también, que les dan sustento.

Los criterios pueden ser hechos, principios, valores. Sería todo aquello que permitieran llevar a cabo aquellos procesos que permiten la elaboración de conclusiones o deliberaciones.⁵² Según el autor, los criterios funcionan como tales a partir de ser probados históricamente, algunos de esos criterios son: la validez, consistencia y la evidencia.⁵³ Los criterios son razones que se ajustan especialmente para su uso en ciertas circunstancias. Un

⁴⁸M. Lipman, *op. cit.*, p. 172.

⁴⁹Representada en las relaciones: causa-efecto o medios-fines.

⁵⁰M. Lipman, *op. cit.*, p. 133.

⁵¹*Ibid.*, p. 173.

⁵²*Ibid.*, p. 194.

⁵³*Ibid.*, p. 175.

pensador crítico no es solamente aquella persona que se orienta adecuadamente por razones, se orienta además, por razones adecuadas⁵⁴.

Los criterios fungen como un referente para las afirmaciones, es decir, para la construcción de juicios. Para cumplir su función es importante su reconocimiento, un criterio es una determinación que cuenta con la aprobación, la consideración y la puesta en práctica. Al referir Lipman a un pensador crítico como aquella persona que se orienta por razones adecuadas, refiere a un pensador cuyas razones tienen referentes explícitos y compartidos.

La tercera cualidad del pensamiento crítico es ser un pensamiento autocorrectivo⁵⁵. Esto hace referencia, por una parte, a pensar sobre el pensamiento, es decir, a descubrir las propias debilidades y rectificar los errores del propio proceso, y a tener presente la posibilidad de que nuestras afirmaciones o conclusiones pueden ser erróneas.

El pensamiento aparece como un proceso inmerso en la acción de pensar, sobre algo, a partir de algo o con referencia a algo, afirmar, negar, concluir, pensar en lo concluido y en el propio proceso que llevó a tal conclusión. Es el pensamiento crítico un proceso cuyo resultado son los juicios. Sin embargo, este trasciende los resultados, pues una vez que ha llegado a algo, se sigue pensando.

La cuarta característica del pensamiento crítico es la sensibilidad al contexto, según Lipman⁵⁶. Con ello refiere a la preservación del significado, lo cual engloba en el término traducción y el reconocimiento de la diferencia. Englobarlo en el término traducción refiere precisamente a la conservación del significado. Como un ejemplo simple, podemos pensar en la traducción de un libro del inglés al español, el idioma y con ello la estructura gramatical se modifica, sin embargo, el objetivo de la traducción es mantener el significado, es decir, que pueda ser entendido el mensaje del autor a pesar de las modificaciones de espacio, tiempo y lenguaje. A pesar de ese esfuerzo de la conservación del significado habrá algunas palabras o frases que no puedan ser traducidas, es decir, su comprensión depende del contexto con base en el cual se ha escrito⁵⁷. Esta última característica me lleva a pensar en el carácter situacional del pensamiento crítico,

⁵⁴M. Lipman, *op. cit.*, p. 188.

⁵⁵*Ibid.*, pp. 179, 181.

⁵⁶*Ibid.*, p. 181.

⁵⁷*Ibid.*, pp. 181, 182.

mencionado anteriormente por Missimer y Newmann, y en la asociación contexto y significado. Esta última asociación refiere a que el habla, el lenguaje es contextual. Hace un par de años me encontraba en una amena charla, éramos varios amigos, entre ellos un antropólogo social. En cierto momento este último pronunció de manera inadecuada una palabra, inadecuada según los que estábamos presentes. Él preguntó, ¿pero me entendieron? o ¿no? A partir de ahí, comentó que una palabra o frase era correcta si era entendida por los demás, es decir, si su forma y su significado era compartido por la comunidad.

Pienso este énfasis en el contexto de dos formas. Por una parte, la toma en cuenta del espacio-tiempo, de la realidad social que enmarca la situación, persona o problema sobre la cual la persona, las personas elaboran los juicios y, por otra parte, la toma en cuenta de la realidad social y personal asociadas a la persona o personas que elaboran los juicios. Me lleva a pensar en las condiciones que anteceden, rodean aquellas relaciones a juzgar y en las condiciones de aquel o aquellos seres que juzgan.

Me ha parecido que lo dicho al inicio sobre las ideas anteceditas por otras, es parte importante de los planteamientos de Lipman sobre el pensamiento crítico, es un pensamiento que parte del reconocimiento de sus referentes, es un pensamiento que se estructura a partir de ello. Se sabe de dónde viene, qué lo sustenta, qué significa. Es un pensamiento que para ser adjetivado como crítico es necesario situarlo en lugar, tiempo y persona.

Dar espacio y tiempo parece ser una tarea sencilla. Para mí no lo ha sido tanto. Entre más leo y escribo más insuficiente me parece, pero hay una idea que me ha ayudado a establecer mis límites y con ello los límites de las ideas a expresar, esa idea es la de la pregunta. Me refiero a que mi tarea no es agotar las respuestas, más bien, me he planteado la tarea de propiciar las preguntas. Es con base en esta idea que he decidido que es momento de desarrollar las ideas de uno más de los autores que hasta este momento constituye parte de mis referentes: John Passmore.

2.2 John Arthur Passmore: la enseñanza de cómo ser crítico

John Arthur Passmore un filósofo australiano, ha implicado para mí un reto más. Passmore y yo tuvimos un intermediario, alguien lo presentó ante mí. Ese alguien lo hizo

después de saber sobre mi interés en el pensamiento crítico. Hace ya más de tres años de esa presentación. Una profesora del Colegio de Pedagogía me extendió la mano derecha, esta contenía algunas hojas. Al dármelas me dijo: “creo que esto te servirá”. Esas hojas eran un breve ensayo titulado: “La enseñanza de cómo ser crítico”⁵⁸. Debo admitir, que no he conocido más de sus ideas a partir de otros de sus escritos. Sin embargo, he puesto más atención en escuchar y leer su nombre. A pesar de la brevedad del ensayo de Passmore, sus ideas han sido para mí un importante referente, pues, en pocas líneas aborda preguntas que acompañan la cuestión de educar en el pensamiento crítico, entre ellas, cómo educar en el pensamiento crítico y quién lo hará.

Fue por medio de Lipman que me enteré que el ensayo motivo de nuestra presentación y de mi interés formó parte de una compilación publicada en el año de 1967, a partir de una serie de conferencias dictadas en la Universidad de Londres, bajo el título “The Concept of Education”. El tema: diversas reflexiones filosóficas sobre los procesos educativos⁵⁹. Debo mencionar que el ensayo es también parte de uno de los capítulos de su libro *Filosofía de la enseñanza*.

Las preguntas son también el inicio del ensayo de Passmore. En este inicio se plantea preguntas como: “¿Qué significa enseñar a un niño a ser crítico y cómo saber si se ha tenido fortuna en ello? ¿Es cuestión de transmitir hechos, de desarrollar capacidades, de formar el carácter o algo muy diferente de todo esto?”⁶⁰. Son dos aparentes preguntas, digo aparentes, porque en cada una de ellas hay más de una cuestión a tratar. Hablar, pensar sobre pensamiento crítico parece que conlleva pensar también en la enseñanza de este.

Antes de contestar a la pregunta que refiere a la enseñanza del ser crítico, comienza por explicar la forma en que entiende el pensamiento crítico o dicho por él, el ser crítico. A lo largo del ensayo la palabra crítico aparece como un adjetivo calificativo, pero no lo es del pensamiento, sino del ser.

Crítico es entonces para Passmore una cualidad del ser. Lo define como un rasgo de carácter, “algo que caracteriza a la persona, que describe su naturaleza”⁶¹. Las consecuencias de ello, considero, son diversas y posiblemente fuera del alcance de mi

⁵⁸J. Passmore, “La enseñanza de cómo ser crítico”, *apud.*, *Filosofía de la enseñanza*, p. 201.

⁵⁹M. Lipman, *op. cit.*, p. 165.

⁶⁰J. Passmore, *op. cit.*, p. 199.

⁶¹*Ibid.*, p. 201.

entendimiento, pero las que puedo considerar son las siguientes, primeramente, que esta cualidad, al formar parte del sujeto, al caracterizarlo, es algo que trasciende su pensamiento, es decir, se manifiesta también en su comportamiento y al formar parte de su ser, forma parte de su vida, de su cotidianidad.

Siendo un rasgo de carácter, su enseñanza deberá ser mediante el ejemplo y lo que él denominó “la atmosfera de la escuela”⁶². Aunque en ningún momento niega la importancia de los conocimientos y de las habilidades, estos son para el autor, insuficientes. Pues, por una parte, el conocimiento, la posesión de información sobre hechos relacionados sobre el ser crítico, de ninguna manera cualifican a la persona como un ser crítico. Podría hacerlo, como un ser informado, como alguien que sabe acerca de algo. Sin embargo, parte importante en los saberes y relacionado con un ser crítico se encuentra el dudar sobre lo que leemos, escuchamos, pensamos, se encuentra el no dar por sentado la verdad de lo que nos es dicho.

Por otra parte, las habilidades son para Passmore, “capacidades que funcionan por opuestos”⁶³. Cuando habla de opuestos se refiere a las finalidades o usos que de ellas se desprenden. Como ejemplo menciona la capacidad de un médico, el cual puede hacer uso de ella de manera general para dos fines distintos: curar o matar⁶⁴. Siguiendo al autor, el ser crítico de ningún modo podrá emplearse de manera negativa. Un ser crítico se puede equivocar, sin embargo, sería incorrecto decir que el ser crítico hizo uso de su espíritu crítico para el error⁶⁵.

Para Passmore, el ser crítico no es meramente un conocimiento, ni una habilidad, tampoco el conocimiento o el desarrollo de habilidades hacen del ser un ser crítico. La duda y la discusión son elementos fundamentales del ser crítico y de la enseñanza para serlo, según el autor es mediante ellas que se abre la posibilidad de tener que rechazar las normas establecidas, concebir la necesidad de cambiar las reglas⁶⁶ o bien, repensar nuestras creencias. Sin embargo, para abrir paso a la duda y la discusión considera que debe estar

⁶²J. Passmore, *op. cit.*, p. 202.

⁶³*Ibid.*, p. 201.

⁶⁴*Idem.*

⁶⁵*Ibid.*, p. 202.

⁶⁶*Ibid.*, p. 204.

presente la disposición, la disposición de someter todo a crítica. Menciona que es la ausencia de disposición la que relega a la crítica sólo a algunos aspectos o temas.

Pienso que la relación de la duda y la discusión con el ser crítico se encuentra en la comprensión de lo que Passmore nombra las grandes tradiciones. Lo entiendo como la comprensión del conocimiento de la humanidad, de aquello que configura la realidad. Al hablar de tradición se hace referencia al conocimiento que ha sido preservado a través de su transmisión de generación en generación. Este es importante porque funge como referente del lugar y tiempo que ocupamos, que ocupa nuestro ser en el mundo. Sin embargo, parte importante de su comprensión radica en considerar que tal conocimiento tiene también referentes de espacio, tiempo y que se ha constituido como tal a partir de convenciones sociales. Dudar y discutir buscando la comprensión, en un primer momento implica reconocer de las circunstancias su legado, pero con ello su posibilidad.

La enseñanza del ser crítico, parte de otro ser crítico, de otra persona, que duda y somete sus propias creencias a discusión⁶⁷, de un ser que no teme a la incertidumbre, y que no encasilla la enseñanza del ser crítico a un determinado tiempo y espacio, es decir, para el que la crítica no se encuentra relacionada sólo con algunas asignaturas o temas, ni puede ser sólo enseñada en la educación universitaria.

La transgresión de nuestras creencias y hábitos parecen ser unas de las primeras condiciones para formarnos como seres críticos. Dejar de limitar aquello sobre lo que podemos dudar y abandonar la costumbre de asentir son dos aspectos fundamentales para el ser crítico. Ser crítico no es la sumatoria de conocimientos más habilidades. Ser crítico implica primeramente una disposición, según lo dicho por Passmore. Es por tal motivo que la enseñanza para ser crítico debe partir de un ser crítico, de una persona que está dispuesta a dudar y discutir, una persona que trasgrede la incomodidad y la censura.

2.3 Otras de las voces que han pensado sobre el pensamiento crítico: Fernando Salmerón, Frida Díaz Barriga Arceo y Hugo Martín Castellano

Como lo mencioné en el inicio de este capítulo, aquellas que figuran como nuestras ideas, no son sólo nuestras. En ellas referimos de manera implícita y en ocasiones explícita

⁶⁷J. Passmore, *op. cit.*, p. 205.

a otros pensamientos. Por lo tanto, referimos a otros pensadores. Lo dicho, lo expuesto parece propiedad privada, sin embargo, es una cadena de referencias, continuaré con ella.

En este apartado tres autores compartirán el espacio y la palabra. Ellos son Frida Díaz Barriga Arceo, Hugo Martín Castellano y Fernando Salmerón Roiz. De estos autores sólo uno de ellos, mejor dicho, sólo una era cotidiana a mi oído y mente. Frida Díaz Barriga fue un continuo referente en las clases de didáctica en el Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras. Es psicóloga y ejerce en el ámbito de la psicología educativa⁶⁸. Por otra parte, conocí a Hugo Martín Castellano en esta búsqueda de concepciones sobre el pensamiento crítico. Lo encontré por el título de su libro *Pensamiento crítico en la escuela*⁶⁹, la información que tengo sobre él es poca. Sé que se formó como profesor normalista y se desenvuelve en el ámbito de formación docente. Por último, Fernando Salmerón Roiz quien se graduó como Licenciado en Derecho y obtuvo la Maestría y Doctorado en Filosofía. Es reconocido como filósofo, investigador y catedrático. Ejerció diferentes cargos en diversas instituciones educativas, entre las que figuran la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Nacional Autónoma de México⁷⁰.

Después de esta breve presentación considero que es momento de continuar con aquello que ocupa mi interés y mis palabras, la conceptualización del pensamiento crítico, o tal vez es más acertado decir, las diversas conceptualizaciones sobre pensamiento crítico. Ya que, al pensar, al dialogar, al hablar sobre él parece haber una constante, y esta es, hasta el momento, la dificultad de conceptualizarlo debido a las múltiples acepciones, definiciones, perspectivas.

El problema no es su ausencia, sino, una presencia que parece difusa, de manera principal en dos aspectos, en su conceptualización y en cómo educar en él. Las preguntas que contemplan estos dos aspectos son varias, entre ellas, la que nos ha ocupado a lo largo de este capítulo, o mejor dicho de este trabajo, aquella que refiere a qué es el pensamiento crítico. Las siguientes preguntas se relacionan con el para qué y el cómo, es decir, con las finalidades, con las razones, con las justificaciones de educar en el pensamiento crítico.

⁶⁸Facultad de Psicología, UNAM. Grupo de investigación en docencia, diseño educativo y TIC (Giddet). Disponible en: <http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/inte.html> consultado: 23 de julio de 2015 a las 17:20 hrs.

⁶⁹ H. Castellano, *El pensamiento crítico en la escuela*, Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

⁷⁰Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas, “Fernando Salmerón Roiz”. Disponible en: <http://www.filosoficas.unam.mx/sitio/fernando-salmeron>. Consultado: 23 de julio de 2015 a las 17:00 hrs.

Con relación al cómo, las principales preguntas son: ¿cómo educar en el pensamiento crítico? ¿Se puede enseñar a ser crítico? Y si es posible enseñar a ser crítico, ¿de qué manera puede hacerse? Finalmente, ¿quién puede educar en el pensamiento crítico?

Según Frida Díaz Barriga, la dificultad de conceptualizar y de fomentar el pensamiento crítico existe no solamente en los docentes, sino también, en los marcos psicológico y pedagógico, en los cuales, igual se encuentran presentes diversas representaciones o asociaciones del pensamiento crítico, entre ellas, aquellas que asocian el pensamiento crítico a ciertos contenidos o asignaturas, por ejemplo, la historia, el civismo y recientemente, las asignaturas de educación moral⁷¹, o bien, su vinculación con la educación superior.

Hablando de representaciones sobre el pensamiento crítico, tanto Frida Díaz Barriga⁷², como Hugo Castellano⁷³, refieren que el pensamiento crítico es generalmente entendido, en especial, por docentes y alumnos como la capacidad de dar un punto de vista personal, sea o no fundamentado o bien como una actitud contestataria.

Sin embargo, mencionan que en algunos textos que abordan el tema, el término suele ser definido de múltiples formas y en ocasiones es referido como sinónimo de juicio evaluativo, análisis, emisión de juicios u opiniones personales, pensamiento formal, desarrollo de la metacognición, razonamiento y solución de problemas⁷⁴.

Bajo este marco en el que la diversidad se hace presente, Frida Díaz Barriga y Hugo Castellano esbozan algunas de sus acepciones. Es importante mencionar que cada uno lo hace, en un espacio- tiempo diferente, y bajo un marco de referencia distinto.

Para Díaz Barriga hay al menos dos perspectivas bien definidas, una que refiere al pensamiento crítico como una habilidad del pensamiento y la otra que lo conceptualiza bajo una perspectiva ético-política. Dentro de la primera perspectiva se encuentra que el pensamiento crítico es una habilidad compleja que involucra a otras habilidades. Dentro de esta conceptualización, el pensamiento crítico se asocia a la comprensión y evaluación de los argumentos de los otros y los propios⁷⁵. Respecto a esta perspectiva, Hugo Castellano

⁷¹F. Díaz Barriga Arceo, "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 6, número 13, 2001, p. 2.

⁷²*Idem.*

⁷³H. Castellano, *El pensamiento crítico en la escuela*, p. 71.

⁷⁴F. Díaz Barriga Arceo, *op. cit.*, p. 2.

⁷⁵*Ibid.*, p. 4.

menciona que esta habilidad es considerada una forma de discriminar entre hechos, opiniones y sentimientos personales, en suma, de discriminar entre lo objetivo y lo subjetivo⁷⁶. Esta diferenciación entre lo objetivo y subjetivo conlleva el conocimiento sobre las bases de nuestros juicios y la procedencia de esas bases.

Por otra parte, desde la perspectiva ético-política, el énfasis está puesto en los fines que dan sentido al pensamiento crítico, siendo uno de los más relevantes la construcción de una sociedad más justa y democrática⁷⁷. Desde esta perspectiva, el pensamiento trasciende a los individuos, pues los fines perseguidos se encuentran vinculados con la transformación social.

Dos concepciones más sobre el pensamiento crítico según Hugo Castellano son: la que lo considera un arte y la llamada formalista. La primera se refiere al “arte de pensar en el pensamiento mientras se piensa, la finalidad que se persigue con ello, es la mejora, la clarificación del pensamiento, para hacerlo más preciso y defendible”⁷⁸, en esta definición se hace referencia a la metacognición. Por otra parte, la visión formalista refiere “a un pensamiento estructurado alrededor de la lógica”⁷⁹. Esta última definición coincide con lo señalado por Connie Missimer como la concepción individual del pensamiento crítico, en la cual, el énfasis está puesto en la mente del individuo y con ello en la construcción del argumento perfecto.

Para Hugo Castellano, el pensamiento crítico conlleva un acto de voluntad.⁸⁰ Considera que la inteligencia es una capacidad natural, mientras el pensamiento crítico no lo es, y pareciera ir en contra de algunos rasgos de nuestra naturaleza humana. Según el autor, la inteligencia tiene como finalidad solucionar problemas. La finalidad del pensamiento crítico es tomar decisiones, asumir una postura. Sobre esto, el autor menciona: “todo pensamiento crítico se condensa en el instante de la decisión, cuando elegimos con base en pensamientos razonados entre una proposición u otra”⁸¹.

Para el autor, la inteligencia se encuentra relacionada con los tres primeros niveles de la taxonomía de Bloom: el conocimiento, la comprensión y la aplicación; mientras el

⁷⁶H. Castellano, *op. cit.*, p. 72.

⁷⁷F. Díaz Barriga Arceo, *op. cit.*, p. 4.

⁷⁸P. Binker, Adamson y Martin, 1989, *apud.* H. Castellano, *op. cit.*, p. 72.

⁷⁹*Idem.*

⁸⁰*Ibid.*, p. 110.

⁸¹*Ibid.*, p. 89.

pensamiento crítico lo está con las tres últimas, análisis, síntesis y evaluación. El análisis y la síntesis refieren dos métodos de razonamiento, el análisis al método deductivo y la síntesis al inductivo. La evaluación, según Castellano, conlleva la toma de decisiones. Algunas actividades asociadas a la evaluación son, juzgar, elegir, fundamentar, verificar, valorar.

Define el pensamiento crítico como un pensamiento metódico, congruente, voluntario y que se ocupa de sí mismo. Por metódico se refiere a un pensamiento que sigue ciertas reglas. Este atributo se encuentra relacionado con la lógica, la cual es para el autor una disciplina bajo la cual se han sintetizado las reglas del pensamiento. Cuando habla de congruencia, menciona que es un pensamiento que debe ser de esta manera hacia su interior, pero también, con relación a la realidad. Es decir, congruente a la forma en que se piensa y se expresa lo pensado, además, con relación a lo que está siendo pensado. Respecto a la cuarta característica atribuida por el autor al pensamiento crítico, éste hace referencia a estar atento no sólo a lo que pensamos, sino a cómo lo hacemos, siendo como un vigilante del pensamiento que vela por la validez del mismo.

Otra forma en que la que el autor define el pensamiento crítico es a partir de caracterizar a quien lo practica, para él, un pensador crítico: formula preguntas pertinentes, analiza, evalúa afirmaciones y argumentos, persigue el saber, acepta cuando no posee el conocimiento necesario para tomar una decisión o resolver algún problema, sabe dialogar y es capaz de ajustar sus juicios cuando recibe nuevas evidencias. Entre los rasgos que destaca de un pensador crítico, se encuentran la objetividad y la prudencia⁸². Por objetividad entiende la contrastación de “creencias, presunciones y opiniones con los hechos”⁸³ y por prudencia, refiere a la suspensión del juicio “hasta que todos los hechos o posibilidades hayan sido considerados”⁸⁴.

Hablando del ser crítico, es decir, de aquel que practica la crítica, Fernando Salmerón parte de aceptar que enseñar a alguien a ser crítico es posible. Menciona que enseñar a ser crítico es enseñar a “no prestar su asentimiento a ninguna opinión que se presente sin las evidencias apropiadas y a exigir estas evidencias. Aún más a condicionar el grado de adherencia a una tesis, a la cantidad y al rigor de las pruebas pertinentes para

⁸²H. Castellano, *op. cit.*, p. 90.

⁸³*Ibid.*, p. 73.

⁸⁴*Idem.*

corroborar cada enunciado, permanecer siempre en disposición de revisar cualquier opinión, cada vez que aparezcan pruebas pertinentes”⁸⁵.

Para Fernando Salmerón, más que hablar de ser crítico, hace referencia a la conciencia crítica. Considera a este último como un término más acorde a su postura filosófica, pues según él, definir al pensamiento crítico como un rasgo de carácter, como lo hizo Passmore, lo relaciona en mayor medida con la psicología.

Conceptualiza a la conciencia crítica como una forma de virtud, “la virtud del dominio de sí mismo que se ejerce específicamente sobre la pasión que el hombre tiene por la certidumbre”⁸⁶. Tal pasión por la certidumbre es para Salmerón la causa de que el hombre se contente con una mera apariencia, en lugar de perseguir la verdad. Con ello hace referencia a que con frecuencia el ser humano no busca la verdad, sino la seguridad.

Las consecuencias, el riesgo de esta búsqueda por la seguridad más que por la verdad, son dificultades para el avance del conocimiento, la moralidad y para el cambio social⁸⁷. Ante ello, el recurso es la voluntad, “la voluntad constante de cuestionar y de exigir pruebas”⁸⁸.

Respecto a la enseñanza del ser crítico menciona que aunque ésta consiste principalmente en el ejemplo, este último no puede darse al margen de los conocimientos, hábitos y habilidades, más bien, se desarrolla junto a ellos y en ocasiones a través de ellos⁸⁹.

Es entonces el pensamiento crítico una expresión constante de la voluntad humana, una voluntad que busca la transgresión de la apariencia y a mí entender de la enajenación. El cuestionamiento aparece como algo indisociable de la crítica, sin importar el sustantivo que la acompañe, el cuestionamiento figura como parte sustancial. Lo que he comenzado llamando pensamiento crítico a lo largo de esta búsqueda por un marco teórico de referencia ha sido llamado de múltiples formas, entre ellas, ser crítico, espíritu crítico, habilidad crítica, conciencia crítica, postura crítica.

El adjetivo es la constante, pareciera que el sustantivo caracteriza al adjetivo, pareciera que el sustantivo es el acompañante. La variedad existe no sólo en la forma en

⁸⁵F. Salmerón, *op. cit.*, p. 403.

⁸⁶*Ibid.*, p. 403.

⁸⁷*Idem.*

⁸⁸*Idem.*

⁸⁹*Ibid.*, p. 404.

que es nombrado, sino también en la forma en que es concebido, mejor dicho, en la variedad de concepciones existentes sobre él, de las cuales los nombres figuran como ejemplo.

En el lenguaje cotidiano suele aparecer la palabra “crítico”, “crítica”, o bien, algunas deformaciones o adaptaciones de la misma, por ejemplo, “críticón”. Alguna de las veces aparece en escena como verbo, otras como sujeto, unas más como adjetivo. Según Jean- Louis Le Grand su origen etimológico refiere a “crisis”. Según el autor el término se encuentra connotado por la noción de peligro, de riesgo grave, de cambio brusco con indecisión sobre el devenir⁹⁰. La incertidumbre, las dudas sobre lo que es y sobre lo que será.

Mi pregunta en apariencia es una, pero me he dado cuenta que con ella vienen otras cuestiones más. Preguntar sobre pensamiento crítico parece que carece de sentido si no se abordan las finalidades que con él se persiguen. Pero ello no es suficiente para dotarlo de sentido, preguntarnos sobre estas dos cuestiones nos llevan a las siguientes: ¿qué cualidades figuran como necesarias para practicarlo? ¿Cómo educar en él? ¿Quién lo hará? Pareciera que estas preguntas son, al igual que el cuestionamiento, indisociables del pensamiento crítico, por llamarlo como lo he venido haciendo.

La relación entre el pensamiento crítico y la razón se encuentra también presente, sin importar la corriente o perspectiva desde la cual se realice su conceptualización. Esta relación parece provenir de la ilustración, periodo en el cual se enfatiza la capacidad y la responsabilidad de pensar por sí mismo, persiguiendo el desprendimiento del dogmatismo religioso⁹¹. En la actualidad se aboga por el pensamiento crítico, aludiendo al desprendimiento de las aparentes certezas, el dogma, la ideologización sigue presente, pero no sólo en el ámbito religioso, también en el social, político, económico, educativo. La apuesta por educar en el pensamiento crítico se encuentra ligada, en algunos casos de manera explícita y en otros de manera implícita, a la transformación social, pero primeramente a la transformación educativa, como una forma de llegar a la primera.

Aludir a la crítica, al pensamiento crítico no implica solo hacer referencia a la mejora de los procesos de pensamiento. Refiere a buscar la coherencia entre lo que se

⁹⁰J-L. Le Grand, “Cultura de la crítica y la educación en Francia. Una herencia por examinar”, *apud.*, P. Ducoing, *Pensamiento crítico en educación*, p. 190.

⁹¹*Ibid.*, pp. 176-177.

piensa y se hace, en la forma en que vivimos, convivimos. Aun cuando sea nombrado pensamiento crítico, se espera que este trascienda el pensamiento. Porque el pensamiento se encuentra vinculado con la acción y con nuestro ser; y nuestro ser se encuentra vinculado con otros seres. Es en esta vinculación en la cual el pensamiento crítico es dotado de sentido.

Debo decir que lo dicho en este capítulo por nada agota lo existente sobre el tema, pero agotarlo escapa de mis posibilidades. El asombro y la reflexión han sido mis acompañantes en este breve recorrido, es hasta este momento que me doy cuenta que la pregunta que me dio la pauta para el desarrollo del presente trabajo no es la que hasta el momento he venido diciendo, mis dudas, mi inconformidad tuvo como inicio la cuestión sobre cómo educar para pensar. El cómo fue el origen de mis preguntas. En cuanto comencé a preguntarme por los medios, por la forma, por los fines, la pregunta sobre qué es, de dónde partimos, me llevó a plantear la pregunta que hasta este momento ha figurado como el motivo de mi interés y trabajo: ¿qué piensan los profesores sobre el pensamiento crítico? Sé que mis preguntas están planteadas para otros. Sin embargo, yo he sido la primera en cuestionarme. Las preguntas que he hecho para ellos, me acompañan también a mí.

Como esto es sólo parte del camino, continuaré este recorrido concretando en espacio el presente trabajo. En el siguiente capítulo mi tarea es describir uno más de mis marcos. Describiré el lugar en el que mis preguntas se volvieron preguntas de otros, el lugar en el que mis reflexiones se concretaron en espacio, tiempo y persona. Ese lugar es el Colegio de Ciencias y Humanidades.

3. COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: UN ESPACIO FÍSICO E IDEOLÓGICO

Si realizara una analogía del camino que he venido recorriendo para desarrollar el presente trabajo, esta sería con una imagen, en concreto una casa. Lo comparo precisamente con ella porque a pesar de ser considerada un solo objeto, se encuentra constituida por otros objetos, que por separado tienen vida propia. Sin embargo, en la casa se vuelven parte del todo.

Esto me ha sucedido. En este caso, mi todo son los significados atribuidos al pensamiento crítico. Las partes, los diversos marcos o ventanas que por sí mismos pueden darnos para múltiples charlas, preguntas, reflexiones, pero en este trabajo, contribuyen al sentido de ese todo.

Hasta este momento he puesto énfasis en dos marcos de referencia. Por una parte, el personal y por otra el teórico. Estos seguirán apareciendo, pues, aunque al nombrarlos pareciera haber una separación tajante, lo cierto es que su unión se conjuga en el pensamiento y en su comprensión.

Es el momento de hacer explícito otro de mis marcos. Este corresponde a un lugar que en primera instancia ha sido para mí sólo físico, pero que con el caminar en este proceso de investigación se ha configurado también como un espacio ideológico. El espacio al que me refiero es el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en específico, el plantel Vallejo. Es en este espacio en el que algunas de mis preguntas se volvieron las preguntas de otros, esos otros los profesores.

Sabía lo que me interesaba. Me interesaba preguntar. Sabía que mis preguntas iban dirigidas a los profesores, y fue ante tal generalidad que otras preguntas fueron planteadas, parecían obvias, sencillas, pero la verdad es que lo que es obvio para uno, no necesariamente lo es para el otro y lo mismo con la facilidad, con lo sencillo. Algunas de esas otras preguntas fueron: ¿qué profesores? ¿De qué nivel educativo? ¿En qué institución?

Consideré importante realizar el presente trabajo en una institución educativa en la cual el pensamiento crítico apareciera por lo menos en su discurso, por ejemplo, en el currículo. Fue este el criterio que me llevó a responder las otras dos preguntas. Puedo decir que mi búsqueda no fue extenuante. Fue más corta de lo que pensaba y fue gracias a que las

tres preguntas planteadas con anterioridad figuraban como parte de mis charlas, fueran o no académicas.

Ahora que lo pienso, mis citas para tomar café y charlar disminuyeron por esos tiempos. Sin embargo, gracias a esa continua referencia mi investigación se concretó en espacio y tiempo. Como lo mencioné antes, la presentación se la debo a Sandra. Ella me mostró un tríptico de bienvenida, el cual es entregado a los padres y alumnos de primer ingreso en una reunión de bienvenida, vaya la redundancia. Éste contenía, entre otras cosas, el subtítulo “Principios del Colegio”. Estos principios son considerados ideas que orientan el quehacer educativo de la institución, ellos son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, alumno crítico e interdisciplinariedad⁹².

Para decidir realizar mi trabajo de investigación en esta institución, me bastó con leer “alumno crítico”. En ese momento la alegría fue la única emoción presente. Mi interés por realizar el presente trabajo en el Colegio aumentó al tomar conciencia de que el compromiso de la institución con formar alumnos críticos, se encontraba al alcance de alumnos y padres de familia, es un compromiso explícito. Lo anterior me llevó a suponer que con mayor razón tal compromiso debía ser conocido por los profesores.

Fue con base en un conocimiento superficial y ciertas suposiciones que aquello que había comenzado como una narrativa personal, fue construyéndose como una narrativa compartida. Las conversaciones formales e informales fueron sustanciales, la palabra en forma de pregunta, en ocasiones, tratando de ser respuesta.

Adjetivos mencionados con frecuencia al entablar conversación teniendo como tema el Colegio de Ciencias y Humanidades fueron innovador, diferente, único. En el inicio pensaba que tales caracterizaciones se encontraban relacionadas al afecto sentido por la institución, aquel afecto que se le tiene por considerarse parte. Sin embargo, esa repetida caracterización me dio la pauta para encontrarme más atenta e interesada a lo que me pudiera ser contado del Colegio, fuera de manera oral o escrita.

⁹²Colegio de Ciencias y Humanidades, *Tríptico de bienvenida*, sin fecha.

3.1 Fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades

Creí que los adjetivos innovador, diferente y único podían adquirir sentido para mí mediante el conocimiento, en un primer momento de la fundación del Colegio. Algunas de las preguntas que me realicé en ese tiempo fueron las siguientes: ¿cuándo fue creado el Colegio? ¿Qué motivó su creación? ¿Quiénes participaron en ella? En ese lapso mis preguntas eran pocas, otras partes del todo ocupaban la mayor parte de mi atención, aún no comprendía que cada una tenía vida propia y que era mediante ella que en conjunto con las otras vidas, encontraría el sentido.

La primera pregunta fue fácil de responder. Recordé las preguntas de examen que me realizaban en la secundaria, para ser específica en la materia de Historia. Hacía algo de tiempo que no me planteaba preguntas tan concretas, por lo menos en apariencia.

La respuesta fue, y sigue siendo: en el año de 1971. Es en este año en el que se aprueba su creación y comienza su funcionamiento. El primer suceso fue el 26 de enero, la aprobación de su creación estuvo a cargo del H. Consejo Universitario. El 12 de abril es la fecha en la que el Colegio inicia sus actividades. La iniciativa de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades estuvo a cargo del entonces rector Pablo González Casanova.

González Casanova duró poco en el cargo, aproximadamente dos años⁹³. Sin embargo, es reconocido su legado. Dos de los proyectos más importantes durante el tiempo que asumió el cargo fueron: el Colegio de Ciencias y Humanidades y el del Sistema de Universidad Abierta⁹⁴. Para él, el CCH cumpliría la función de ser un “motor de permanente innovación de la enseñanza universitaria y nacional”⁹⁵.

El adjetivo de innovador apareció, o bien, debería decir, volvió a aparecer. En este momento, no pude más que notar su presencia. Consideré no tener los elementos necesarios para comprenderla. Fue por tal motivo que continué con la aparente linealidad de dar respuesta a mis preguntas. La siguiente, espero la recuerden, pero de todas maneras siento la responsabilidad de enunciarla: ¿qué motivó su creación?

⁹³J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*, p. 62. Pablo González Casanova toma posesión del cargo de rector el 2 de mayo de 1970 y renuncia en el año de 1972.

⁹⁴*Idem*.

⁹⁵Secretaría de Divulgación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Gaceta amarilla CCH, *Documenta*. México, UNAM, núm. 1. 1979. p. 87.

En esta pregunta me detuve un poco más. Consideré que lo dicho por González Casanova sobre el Colegio era parte de la respuesta. Esta pregunta me ha llevado a considerar sus respuestas como un entramado, han hecho evidentes diversas relaciones, sobre todo aquellas que refieren a la relación entre la Universidad y sociedad.

3.1.1 Motivos de su fundación: micro, meso y macro contexto

En primera instancia, encontré que la creación del Colegio fue motivada por tres causas principales: la desconexión entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad; el descontento estudiantil relacionado con la calidad de la enseñanza, la desvinculación entre teoría y práctica, planes y programas anacrónicos; y, la cada vez mayor demanda del ingreso a la educación media superior y superior. Con relación a lo anterior, González Casanova expresó:

El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial:

1. Unir a las distintas facultades y escuelas que anteriormente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación.
3. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad⁹⁶.

La consideración de la desconexión entre escuelas, facultades e institutos de investigación se encuentra ligada a la desvinculación entre teoría y práctica, la educación media superior y superior, entre la escuela, el trabajo y la sociedad. Todo ello relacionado con la reflexión de la universidad sobre lo que le correspondía hacer y cómo hacerlo. En el año de 1966 un movimiento constituido por universitarios de la máxima casa de estudios, llamado el movimiento de médicos hizo expresa su inconformidad con el orden universitario. Se manifestaron en contra de las disposiciones de ingreso a la UNAM, así como de la cuestionable calidad de la formación recibida en ella. Entre las principales críticas se encontraban el priorizar la política universitaria sobre la formación académica y, aunado a ello, la baja calidad en la formación del profesorado y en sus métodos de

⁹⁶ J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 77.

enseñanza; la escasa enseñanza en escenarios reales o ficticios en los cuales los estudiantes pudieran realizar prácticas, la nula revisión de programas y planes de estudios⁹⁷.

Con relación al aumento de la demanda, esta se dio en más de un 100% en el nivel medio superior y en un 50% aproximadamente en el nivel superior, teniendo como referencia la comparación entre los años de 1960 y 1970⁹⁸. En un primer momento la Universidad procuró atender la demanda ampliando sus espacios físicos y enfatizando un mejor uso de los recursos materiales y humanos, sin embargo, en determinado tiempo estas acciones fueron consideradas como insuficientes.

La Universidad se encontraba en un momento de crisis. Para González Casanova el enfrentamiento de tal crisis suponía una reflexión profunda sobre el ser y el deber ser de la Universidad. Para él, el punto nodal se encontraba en el cambio de concepciones y finalidades de la Universidad⁹⁹ esto con especial relación a su función social.

Jorge Bartolucci Incico y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra en su libro *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980) una experiencia de innovación universitaria*¹⁰⁰ explican tres factores asociados a la creación del Colegio, estos son: demográfico, académico y social. Mencionan que el factor demográfico se relacionó con los procesos de migración del campo a la ciudad y la demanda de profesionistas. La migración del campo a la ciudad fue motivada en especial por la expectativa de acceder a los servicios, entre ellos el educativo. Por su parte, la demanda de profesionistas se encuentra relacionada con el desarrollo industrial.

Sobre el factor académico mencionan que la reflexión sobre la universidad no se debió sólo a las autoridades universitarias, sino y en mayor medida a los estudiantes. Expresan que desde los años 60 fue cuestionada la capacidad de la universidad tradicional para educar en una realidad en la que los saberes se amplían cada vez con mayor rapidez. Por último, mencionan que el factor social apuntaba a la redefinición de las relaciones entre la Universidad y la sociedad, así como la adecuación de la Universidad a la realidad.

Retomando los tres factores que proponen Bartolucci y Rodríguez, es posible darse cuenta que, si bien estos refieren a la situación Universitaria, el trasfondo está constituido

⁹⁷J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 49.

⁹⁸*Ibid.*, p. 45.

⁹⁹*Ibid.*, p. 35.

¹⁰⁰*Ibid.*, p. 45.

por situaciones que trascienden a la Universidad. Es por tal motivo que considero necesario ampliar lo dicho hasta el momento. Me gustaría comenzar por lo que ellos denominan factor demográfico.

En este factor se hace referencia a la situación política, económica y social de nuestro país. Lo cierto es que en cada uno de ellos se hace esta referencia. Es importante recordar que en México el antecedente inmediato de la década de los 70 es el movimiento estudiantil del 1968. Ante ello, puedo decir que el inicio de la década estuvo marcado por la dualidad, por una parte, el descontento y por otra la aspiración al cambio. La alteración del orden social fue una realidad, las inconformidades hechas demandas y un gobierno que intentaba recobrar la credibilidad.

El enriquecimiento y mantenimiento de la economía fue a costa del descenso de los salarios y el encarecimiento de los precios, los afectados, los obreros. La moneda se encontraba puesta del lado de los empresarios, comerciantes, financieros. Para apoyarlos, se recurrió a préstamos internacionales y al recorte del gasto público¹⁰¹. Algunas de las consecuencias fueron un crecimiento económico diferenciado y el rezago con relación al acceso a los servicios.

Este crecimiento diferenciado no sólo acentuó la diferencia de las clases sociales. También enfatizó la diferencia entre vivir en un Estado u otro, entre el campo y la ciudad. Las ciudades más prometedoras, con relación al crecimiento económico e industrial fueron Guadalajara, Monterrey y el Distrito Federal, esto, desde la década de los 50. Tal crecimiento y diferenciación entre el campo y la ciudad tuvieron como consecuencia la migración, siendo exponencial el crecimiento de las ciudades, y en especial del Distrito Federal. Tales mudanzas estaban fundadas en la aspiración y demanda de acceso a los servicios, entre ellos, vivienda, salud, transporte y educación. Vivir en las ciudades ofrecía la ventaja de hacer uso de estos servicios, en especial el de educación; pues la oferta educativa era mayor en las ciudades¹⁰² que en las zonas rurales¹⁰³.

Con relación al factor académico son también varios los aspectos que pueden propiciar la reflexión. Sin embargo, uno de los que más llamó mi atención es el

¹⁰¹ Con la Segunda Guerra Mundial se dieron las condiciones para el crecimiento de la industria mexicana, lo cual hizo que la economía se elevara a una tasa anual de más del 6 por ciento. *apud.*, N. Martínez Vargas, *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Contexto socio-político que explica su surgimiento*. (tesina), p. 19.

¹⁰² Especialmente en el Distrito Federal (actualmente Ciudad de México), Guadalajara y Monterrey.

¹⁰³ J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, pp. 12-21.

cuestionamiento sobre la adecuación de la Universidad a la realidad. De manera implícita y en ocasiones explícita, la realidad es concebida de manera diferente. La estaticidad y la certidumbre parece que quedaron atrás. El interés por mantener el orden y la demanda de cambio se encuentran, la inconformidad y la aspiración, la creencia y la desacreditación. La realidad pasa a ser concebida como cambiante, ya no lineal. El aumento en la construcción del conocimiento y la complejidad de los problemas sociales parece fueron prueba de ello. Ante esto, los dilemas son varios, como bien lo mencionaba González Casanova las concepciones se trastocan, algunos conceptos comienzan a ser cuestionados, a entrar en desuso, se prioriza la formación sobre la instrucción, se plantea el dilema sobre educar en la cultura general o en la cultura del especialista, educar para el trabajo o para la vida.

Sobre esto, David Pantoja Moran, en su trabajo titulado “Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato” expresa:

Los considerables avances de las ciencias hicieron progresivamente más difícil la realización de estudios de carácter general y se impulsó la creación de enseñanzas especializadas, tendientes al perfeccionamiento en la vía o en la rama escogida. Otro carácter de la educación moderna es que intenta tener en cuenta, cada día más y en mejor forma, las necesidades de la vida: la escuela debe entonces preparar espíritus prácticos, hombres armados para lucha por la existencia. No obstante, ya no sólo es esencial el saber, sino la dirección que este saber imprime al espíritu. La enseñanza no puede contentarse con comunicar conocimientos, sino que requiere las potencialidades de la reflexión y se propone formar un hombre que vea, observe, piense y razone por sí mismo¹⁰⁴.

La tarea que se le asigna a la escuela a partir de la segunda mitad del siglo XX es la educación del hombre integral¹⁰⁵. Con anterioridad la escuela instruía, transmitía los saberes, el punto era conocerlos para repetirlos; la finalidad su acumulación. El docente tenía la palabra, era el que tenía algo que decir. Sin embargo, el alumno era el que escuchaba. Uno era el que enseñaba y otro el que aprendía. Se replicaban las formas de gobierno, uno mandaba, los otros obedecían. Este tipo de enseñanza fue nombrada enciclopédica y su método se consideraba pasivo, haciendo referencia a la escasa participación del alumno en su proceso de aprendizaje, tomando como participación el derecho a cuestionar lo dicho por el profesor, a proponer algún tema de estudio, etc.

¹⁰⁴ D. Pantoja, *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, p. 18.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 24.

En una realidad en la cual los saberes crecían de manera acelerada, la enseñanza enciclopédica fue adjetivada como arcaica e inoperante, se concibió que en lo sucesivo la escuela cumpliera su función de educar enseñando a aprender, es decir, enseñando a los estudiantes los instrumentos para adquirir el saber¹⁰⁶.

La reflexión sobre la educación en general y en particular de la educación superior y media superior fue una actividad nacional y mundial, pues la educación fue concebida como sinónimo de modernidad. La expansión y diversificación de oportunidades educativas fueron consideradas señales de esta. La educación era pensada como una palanca para el progreso y un bien en sí mismo. Se le consideró una inversión de enorme rentabilidad individual y social¹⁰⁷. La educación ocupaba un lugar nodal, como demanda social asociada a la consecución de una mejora en la calidad de vida, como vía para la formación en los nuevos valores propugnados, como camino para el desarrollo científico y tecnológico, como camino para incentivar la economía del país, del mundo.

Por otra parte, el factor social propuesto por Bartolucci y Rodríguez representa la autocrítica del sentido social de la Universidad¹⁰⁸. Ello está relacionado con fungir como la conciencia crítica de la Nación. Alrededor del mundo la existencia del hombre y su sentido eran discutidas, el orden social era criticado. Las universidades fungían como los principales centros de crítica del poder¹⁰⁹. En ellas se analizaban problemas nacionales e internacionales, los trabajadores fueron la bandera de los estudiantes, pues consideraban que la clase proletaria era la más perjudicada por la crisis económica, política y social que se vivía¹¹⁰.

De las ideas más presentes a discusión se encontraban aquellas expresadas por Marcuse, Sartre, Erich Fromm, la escuela de Frankfurt¹¹¹, etc. Todas ellas cuestionaban la realidad existente y el camino que ella trazaba. Hacían manifiesta su indignación ante la reproducción de la pasividad, de la opresión. Erich Fromm llamó enajenación a la actitud

¹⁰⁶ D. Pantoja, *op. cit.*, pp. 17-24.

¹⁰⁷ J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 21.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 12.

¹⁰⁹ N. Martínez Vargas, *op. cit.*, p. 12.

¹¹⁰ J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 23.

¹¹¹ N. Martínez Vargas, *op. cit.*, p. 12.

pasiva del hombre. Para él, un hombre enajenado deja de ser humano, se vuelve una cosa, un objeto. Su voluntad se ve desvanecida ante los mecanismos de imposición¹¹².

Las críticas se dirigían a la supremacía económica, política y cultural ejercida por las potencias centrales, aunado a ello, el crecimiento económico sustentado en la producción de armas y en el consumo. Estos últimos despertaron la indignación. Los principales señalamientos eran, por una parte, la potencialidad de destrucción de las armas y por otra, la ya mencionada pasividad, cosificación, enajenación del hombre.

En México una causa más del descontento social fue el actuar autoritario del gobierno, cuyo principal fin era la conservación del orden social. Este fin justificaba los medios, es decir, justificó la violencia hacia aquellos que manifestaban su inconformidad, ante aquellos que lo que deseaban era la alteración del orden que había sido establecido. Tal descontento social fue manifestado por diferentes sectores de la población, como ferrocarrileros, campesinos, obreros, maestros, médicos y estudiantes¹¹³. Ante la imposibilidad de controlar los diversos movimientos sociales el gobierno actuó de manera violenta, utilizando al ejército para reprimirlos.

Las demandas fundadas en la insatisfacción eran varias, entre ellas, libertad, participación y democracia. La aspiración no dista lo que lo hoy seguimos añorando, mejorar las condiciones de vida existentes y devolver la dignidad y la voluntad al hombre, devolverle su humanidad.

En un momento en el que el hombre se pierde por él mismo, donde todo lo demás también se encuentra difuso. La pregunta aparece con la carencia, sin poder faltar la aspiración. Ha sido para mí muy enriquecedor tener la posibilidad de establecer relaciones teniendo como base una pregunta en apariencia simple y concreta. Sin embargo, considero que dejé de pensar en su historia, en el fondo, no había contemplado que es la relación parte sustancial de la comprensión.

Lo dicho por González Casanova sobre las concepciones es lo que ha estado presente a lo largo del breve recorrido que he expresado en pocas líneas, comparado con lo mucho que se podría decir, reflexionar, cuestionar. Considero que aquello que incitó la reflexión, de manera particular de la Universidad, es la posibilidad de mirar desde otras

¹¹²N. Martínez Vargas, *op. cit.*, p. 13.

¹¹³*Ibid.*, p. 19-20.

perspectivas. Es el cuestionamiento sobre si el lugar desde el cual miramos y por ende hacemos, es el mejor lugar para hacerlo. Tal vez este cuestionamiento en un primer momento no tiene como inicio nuestra propia iniciativa, en ocasiones, algo o alguien más la despierta.

Las preguntas sobre quién es la universidad, qué hace y cómo lo hace, no distan tanto del cuestionamiento sobre la humanidad y su existencia, quién es el hombre y hacia dónde va, al igual que sucede con un país, con los países. He notado que las preguntas, la duda, la inconformidad, construyen inicios, incitan el pensamiento, incitan la acción.

Considero que es tiempo de pasar a mi tercera pregunta, sin estar plenamente tranquila y satisfecha con la anterior respuesta, pues siento en el estómago un hueco, al igual que lo pienso en mi mente. Me parece insuficiente lo que he dicho hasta el momento, sin embargo, considero cumple el objetivo que me he planteado, el cual es proporcionar un panorama general de la institución educativa en la que desarrollé el presente trabajo.

3.1.2 Fundadores del Colegio

Es tiempo de la que he denominado mi tercera pregunta, la cual confieso ya no recordaba. Pues además de que mi memoria últimamente no es tan buena, considero que esto también se debió a lo interesante que ha sido para mí la anterior pregunta y sus respectivas respuestas. La pregunta que ahora me ocupa, es: ¿quiénes participaron en la fundación del Colegio? Como ya lo había mencionado el Colegio de Ciencias y Humanidades nació como proyecto y como institución durante el rectorado de Pablo González Casanova, la ayuda para lograrlo provino de la población universitaria y al parecer también del gobierno, cuyo representante era el presidente Luis Echeverría. Este último buscaba conciliación y credibilidad, en especial con los estudiantes, pues hay que recordar que en el 68, Luis Echeverría ocupaba el puesto de Secretario de Gobernación¹¹⁴.

El apoyo del poder ejecutivo fue con recursos. El Colegio de Ciencias y Humanidades tuvo como antecedente dos proyectos que corrieron a cargo del Consejo

¹¹⁴J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 31.

Nueva Universidad¹¹⁵, conformado por notables universitarios por iniciativa y solicitud del Rector González Casanova.

Los proyectos más importantes del Consejo Nueva Universidad fueron: la creación del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Profesional. En la primera de estas instituciones el énfasis estaba puesto en la formación integral del estudiante, en específico de aquellos que cursarían el nivel medio superior. Por su parte, la Escuela Nacional Profesional tendría como finalidad brindar formación técnica para aquellos que desearan insertarse en el ámbito laboral. Ambos proyectos estaban pensados para todo el país, de ahí el adjetivo de “Nacional”. Es importante mencionar que el descontento de algunos sectores de la universidad fue uno de los aparentes motivos que llevó al rector a suspender los proyectos¹¹⁶.

Sin embargo, el Colegio de Ciencias y Humanidades aparece como una síntesis de aquellos proyectos; el énfasis por el trabajo interdisciplinario, la formación sobre la información, y la vinculación entre las escuelas y los ámbitos laborales son sustanciales en este proyecto. Los cambios más notorios con relación a los proyectos de la Nueva Universidad fueron dos, por una parte, se conformó una sola institución y por otra, el proyecto fue centrado en el área metropolitana, es decir, se excluyó su proyección nacional¹¹⁷.

Según Fernando López Correa, el apoyo del gobierno a la Universidad responde a dos situaciones. Primeramente, a la búsqueda de conciliación entre el gobierno y la Universidad, y, a la necesidad de responder a la creciente demanda educativa en la ciudad¹¹⁸.

La materialización del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades fue posible a través del esfuerzo y trabajo de varios universitarios provenientes de diversas áreas académicas de la Universidad, entre ellos: los coordinadores de Ciencias y Humanidades, Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; los directores de las facultades de Filosofía y Letras, de Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales, Ricardo Guerra Tejada, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Víctor Flores Olea, respectivamente, y del director de la

¹¹⁵ N. Martínez Vargas, *op. cit.*, p. 20.

¹¹⁶ El Consejo Nueva Universidad trabajo de junio a octubre del año 1970. *apud.*, M. Martínez Vargas, *op. cit.*, p. 39.

¹¹⁷ M. Martínez Vargas, *op. cit.*, p. 41.

¹¹⁸ F. López Correa *apud.*, en Martínez Vargas, Nanci, *op. cit.*, p. 20.

Escuela Nacional Preparatoria, Moisés Hurtado G¹¹⁹. El énfasis en la formación y el trabajo interdisciplinario se manifestó en el grupo de trabajo que dotó de vida al Colegio.

Mediante las preguntas ha sido posible reconstruir una historia. La historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, que hasta el momento tiene tres partes fundamentales resueltas, estas son: ¿cuándo? ¿Por qué? ¿Quiénes? Pero en esta reconstrucción hay más preguntas, entre ellas se encuentran: ¿qué perseguía la Universidad con la creación del Colegio? ¿Qué características tiene el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades? ¿Por qué el pensamiento crítico figura como uno de los principios del Colegio?

3.2 Características del ciclo de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades

He mencionado que entre los motivos más importantes de la Creación del Colegio se encuentra la alta demanda a la educación media superior y superior, así como la autocrítica de la Universidad sobre su ser y su deber ser. Con relación a esto último, y ante la percepción de crisis, el Colegio de Ciencias y Humanidades fue para González Casanova la alternativa de renovación profunda de la Universidad sin tener que modificar toda la estructura universitaria. El Colegio fungiría como un punto de unión entre las escuelas, facultades e institutos de investigación; entre la educación media superior y superior; entre la teoría y la práctica; la educación y el mundo laboral. Además, sentaría las bases de una concepción de la enseñanza diferente a la tradicional, es decir, que tuviera como uno de sus pilares el trabajo interdisciplinario, contrario a la parcelación y exclusión de los conocimientos disciplinares, que caracterizaban a la escuela tradicional. Entre los objetivos del Colegio se encuentran:

- 1) Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM.
- 2) Preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, a nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado.
- 3) Proporcionar nuevas oportunidades de estudios, acordes al desarrollo de las ciencias y las humanidades del siglo XX. Hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y

¹¹⁹Colegio de Ciencias y Humanidades, “Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades”. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/historia> Consultado: 30 de junio de 2015 a las 22:25 hrs.

profesionales que se adapten a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica y la estructura social y cultural.

- 4) Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad.
- 5) Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad¹²⁰.

El tiempo fue uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta al pensar el Colegio de Ciencias y Humanidades como aquella institución encargada de la conciliación y de la innovación, como la encargada de la unidad universitaria. La transformación de la estructura universitaria fue la principal tarea de innovación del CCH. Esta tarea se concreta especialmente en las concepciones, fines y métodos.

El Colegio fue considerado un proyecto innovador por concebir de una manera diferente las necesidades educativas y con ello la enseñanza. El bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades fue pensado a partir de cuatro ejes principales. Es con ellos, con lo que respondo a una más de mis preguntas:

- a) *La Formación básica*. Es decir, la capacitación en el manejo de métodos y lenguajes considerados como los cimientos del conocimiento científico y humanístico.
- b) *La enseñanza interdisciplinaria*. Referida también al conocimiento de métodos y lenguajes que son comunes a diversas disciplinas. Esta nueva modalidad se ve como posible toda vez que en el proyecto concurren cuatro facultades (Filosofía, Ciencias, Química y Ciencias Políticas) con diferentes enfoques.
- c) *El carácter propedéutico y terminal* de la institución, esto es, la alternativa que se presenta al estudiante de ingresar a estudios profesionales, o acceder, capacitado técnicamente, al mundo del trabajo.
- d) Como resultado de todo lo anterior, la formación *polivalente*¹²¹.

El adjetivo de polivalente denota varias funciones atribuidas al Colegio. Sin embargo, connota diversos valores al hacer frente a heterogéneas necesidades antes explicitadas. La aspiración de conciliar, de perseguir unidad, se hace presente en cada uno de los ejes antes mencionados. Se basa en el criterio de inclusión, deja a un lado de idea de mutuamente excluyentes. El conocimiento general no excluye el conocimiento específico.

¹²⁰Secretaría de Divulgación del Colegio de Ciencias y Humanidades, "Gaceta amarilla CCH", *apud.*, *Documenta*, p. 87.

¹²¹Gaceta UNAM, *apud.*, J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 78.

La interdisciplinaria no excluye la profundidad de estudio. La formación escolar no excluye la formación para el trabajo y uno de los aspectos que considero más importantes, la formación para el trabajo es parte de la formación para la vida.

3.3 Principios del Colegio

Las concepciones y los fines del Colegio fueron continuamente adjetivados como innovadores, las concepciones acerca de su práctica no fueron la excepción. La innovación en la enseñanza es una continua referencia. Según lo escrito en la página electrónica del Colegio, hasta el día de hoy es una institución educativa comprometida con la renovación de la enseñanza¹²² y tiene como punto de partida la concepción del alumno como un sujeto actor de su formación y destino. Los principios que hasta el momento fundamentan y orientan su práctica son:

Aprender a aprender. Busca que el alumno desarrolle la capacidad de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.

Aprender a hacer. Dirigido a que el alumno desarrolle habilidades que le permitan poner en práctica sus conocimientos.

Aprender a ser. Que el alumno atienda y desarrolle valores humanos.

Alumno Crítico. Busca que el alumno sea capaz de analizar y valorar los conocimientos que adquiere, para afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros diferentes.

Interdisciplinaria. Busca que el alumno logre analizar y dar soluciones a conocimientos, temas y problemas con diversas disciplinas y métodos de investigación¹²³.

3.4 Modelo Educativo

El énfasis se encuentra puesto en los alumnos, en el aprendizaje más que en la enseñanza. La responsabilidad según lo enunciado es del alumno. Estos principios, me llevan a hacer referencia al modelo educativo del CCH, del cual estos figuran como parte. Según lo que he revisado, el modelo educativo del Colegio se circunscribe en lo que suele ser denominado

¹²²Colegio de Ciencias y Humanidades. “Misión y Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades”. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> Consultado: 30 de junio de 2015 a las 23:15 hrs.

¹²³Colegio de Ciencias y Humanidades, *Folleto de bienvenida*, sin fecha.

como escuela nueva¹²⁴, nombre bajo el cual se agrupan las orientaciones pedagógicas que plantean una crítica hacia el autoritarismo de la escuela tradicional.¹²⁵ En la gaceta amarilla se menciona que el modelo educativo del CCH encarna uno de los primeros intentos de aplicar los planteamientos de la Pedagogía Nueva en la educación media superior (ya que sus métodos sólo habían sido aplicados en la enseñanza básica). La aspiración era convertir en realidad los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática¹²⁶.

Estos principios se encuentran relacionados con las demandas nacionales e internacionales sobre la apertura del gobierno a la participación ciudadana y a la pregunta por la existencia humana, en la cual la libertad y la responsabilidad son un referente continuo en las críticas hacia la opresión y pasividad humana. Es en este educar para la vida y este replanteamiento de la Universidad que la institución toma sentido de su ser parte de un contexto social, político, económico y ser al mismo tiempo un contexto social, político y económico.

Bajo este marco la enseñanza y el aprendizaje son concebidos como una relación, a través de la cual se comunican e intercambian experiencias, se logra la adquisición de conocimientos y el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas, que se espera se manifiesten como cambios positivos en la conducta de los individuos¹²⁷. Otra relación importante es entre el docente y el alumno, la cual se sustenta en una actitud de aprendizaje y comunicación¹²⁸. Esta última, parte del principio de que todo auténtico aprendizaje parte del diálogo¹²⁹.

La palabra compartida, de forma oral o escrita parece sostiene ambas relaciones, tanto la de la enseñanza y el aprendizaje, como la del docente y el alumno. En estos planteamientos es posible inferir una multidireccionalidad pues, el diálogo, la

¹²⁴ La Pedagogía nueva o progresista plantea como punto central (de la educación nueva) la iniciativa del alumno, se pretende asegurar en el alumno una zona de autonomía y sólo bajo esta condición el alumno puede adquirir el adjetivo de activo. Se trata de suscitar tareas en las que el alumno ya no sea un simple ejecutor: va emprender una serie de pasos, de búsquedas personales; ya no se le impone el trabajo, las etapas ya no están prescritas. La comunicación, el trabajo en grupo, la comunidad y la reconciliación entre cultura y existencia son aspectos nodales en esta propuesta educativa. Consultado en G. Snyders, *Pedagogía progresista: educación tradicional y educación nueva*.

¹²⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, "Gaceta amarilla CCH", *apud.*, Documenta, p. 57.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 84.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 58.

¹²⁸ *Idem.*

¹²⁹ *Ibid.*, p. 85.

comunicación no sólo vendría siendo entre el docente y el alumno, también da pauta a que se desarrolle entre los propios alumnos. De la misma manera, la enseñanza y el aprendizaje son un proceso en el cual tanto docente como alumno se mueven, es decir, ambos tienen la posibilidad de aprender y de enseñar. Este intercambio entre docentes y alumnos no es sólo de conocimiento teórico, también lo es de conocimiento adquirido a través de la vivencia.

Es importante mencionar que si bien se habla del Colegio como una institución que innovó la enseñanza, esta última tiene pocas referencias. En mayor medida se menciona el aprendizaje. Muestra de ello es que se concibe como función del docente propiciar el aprendizaje¹³⁰. Esto como muestra de que la escuela se postura a favor de nuevos valores y concepciones.

Los alumnos son considerados sujetos activos de la cultura y de su educación: “el Colegio no busca la formación de un individuo predeterminado, con arreglo a un molde fijo, piensa en alguien capaz de decidir de manera consciente y racional lo que debe ser.”¹³¹ El profesor es pensado como un guía, un orientador, un compañero del alumno. Según María Cristina de la Serna:

El maestro del Colegio de Ciencias y Humanidades ha dejado de ser el poseedor del conocimiento para convertirse en todo caso, en el defensor de una verdad, la personal, desde la cual ejerce su derecho de juicio u opinión, pero consciente de que no hay nada que pueda imponer. El maestro es un orientador en el proceso de aprendizaje, junto al cual el alumno realiza ciertas etapas de un camino interminable, que rebasa completamente los ciclos de formación sistemática¹³².

Considero que es tiempo de mi en apariencia última pregunta, por lo menos es la última que he enunciado: ¿por qué el pensamiento crítico figura como uno de los principios del Colegio? Debo decir que la relación entre el pensamiento crítico y el Colegio de Ciencias y Humanidades era conocida por mí. Varias veces la había escuchado: ¿en dónde? ¿De quién? De compañeros del Colegio de Pedagogía que habían realizado sus estudios de bachillerato en el CCH. La verdad es que nunca me detuve a preguntar o reflexionar sobre lo que ellos referían al llamarse alumnos o personas críticas. Tampoco me pregunté sobre

¹³⁰ Material Didáctico proporcionado por el departamento de psicopedagogía del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo.

¹³¹ Colegio de Ciencias y Humanidades, “Gaceta amarilla”, *apud.*, Documenta. p. 58.

¹³² *Idem.*

las prácticas, métodos o formas en que el CCH formaba a sus estudiantes para ser personas críticas, menos aún, me interesó la formación del profesorado, ni sus concepciones.

Cuando leí “pensamiento crítico” en el folleto de bienvenida del Colegio, tampoco pregunté. En ese momento me embargó la certeza. De cierta manera, tuve seguridad en algo, esa seguridad fue la concreción del espacio. Ahora que he asumido que la pregunta es mi guía, considero que esta pregunta no podía faltar. Para el Colegio formar a un alumno crítico significa formar a una persona que sea capaz de analizar y valorar los conocimientos que adquiere, para afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros diferentes.

Esos breves enunciados se conforman por palabras que por sí mismas son para mí complejas. En primera instancia cuando se habla de una persona capaz y que adquiere conocimientos, se reitera la posibilidad y responsabilidad del sujeto como un actor, es decir, como alguien que tiende a la acción. Los verbos analizar y valorar tienen como finalidad la emisión de un juicio de valor, el cual, según el párrafo anterior es afirmar, cuestionar o proponer.

La continua referencia acerca de la responsabilidad del sujeto sobre sí mismo y su formación, pienso que tienen varias causas, pero también creo que lo primero es parte importante en el énfasis sobre el pensamiento crítico. Dotar al sujeto de las herramientas para que por sí mismo adquiriera los saberes no sólo implica su adquisición, también implica el uso de esos saberes. Es por ello que el investigar y el juicio crítico se tornan parte imprescindible de la educación. La investigación como un proceso de acceso a la información y apropiación del conocimiento, el juicio crítico, como una decisión sobre lo que se piensa y lo que se hace.

De manera particular, en nuestro país, la llamada apertura echeverrista proclamaba una conciencia crítica, el respeto a la disidencia, el pluralismo ideológico y la libertad de expresión.¹³³ En la Universidad, en el año de 1964 teniendo como referente la reforma del Bachillerato, el entonces rector Ignacio Chávez expresó que la enseñanza debía tener la finalidad de enseñar al alumno las formas de aprender por cuenta propia, lo cual significaba, dotarlo de juicio crítico y el despertar de la mente para la investigación¹³⁴.

¹³³Gaceta UNAM, *apud.*, J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 13.

¹³⁴I. Chávez, F. Larroyo y A. Briseño, “Reforma del Bachillerato”, *apud.*, J. Bartolucci y R. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 78.

Me he podido percatar que el énfasis en el desarrollo de una conciencia crítica se consideró materializado en esta institución. Sin embargo, aparece como una exigencia social, equivalente a la exigencia de educación formal. La exigencia no es sólo ser educado en una institución, la exigencia también señala qué tipo de educación y los fines que con ella se persiguen.

El pensamiento crítico y la educación aparecen vinculados con la transformación social. La participación y la expresión política, la movilidad social, son demandas y aspiraciones sociales. La búsqueda es el reconocimiento del hombre por el hombre, el reconocimiento de sí mismo como un actor de su realidad.

Lo dicho en este capítulo tiene como base diferentes referentes, en especial, de personas que han hecho de su voz y otras voces un texto. Aún hay más por decir. Sin embargo, los referentes que tendrá como base el desarrollo del siguiente capítulo, tienen para mí un rostro, una voz y han tenido un lugar y un tiempo que he compartido. En el siguiente capítulo mi vivencia junto a los docentes es narrada en forma de reflexión.

4. LO PENSADO, LO DICHO, LO VIVIDO

En este capítulo la voz de los once profesores participantes será la que trataré de hacer sonar, de aumentar su sonido y materializar sus palabras para que puedan ser pensadas. Su voz y sus acciones son la base de este apartado, las reflexiones sobre sí mismos, sobre su labor y sus experiencias son el sustento de lo escrito.

He dividido este capítulo en dos partes. La primera de ellas fungirá como un marco de referencia. Para mí ha tenido la función de humanizar la figura del docente. Mi interés principal ha sido exponer la forma en que ellos se piensan y piensan la docencia. Con base en este interés retomaré las concepciones de los profesores sobre el docente y su función, la docencia y los alumnos

Ahora bien, la segunda parte comprende las concepciones de los docentes sobre el pensamiento crítico. Tal indagación comienza con la siguiente pregunta: ¿considera que los alumnos del CCH son críticos? Esta ha sido la pregunta que dio la pauta para conocer las concepciones de los docentes sobre qué es el pensamiento crítico, cómo es una persona crítica, qué características o por qué acciones los profesores llaman crítico a un alumno, la formación de personas críticas y el para qué o los para qué de formar alumnos críticos.

Posiblemente lo dicho en este capítulo sea pensado por algunos como algo ya sabido, tal vez ante ello crean que ya no es posible asombrarse. Pero les pido que renuncien a la obviedad y tengan la disposición de reflexionar, de comprender. Para mí esa renuncia me ha llevado a dejar de pretender confirmar mis creencias, me ha dado la pauta para escuchar, pensar, comprender a otros. Me ha llevado a romper con la costumbre de aparentar, de aparentar escuchar, de aparentar conversar, de aparentar comprender. Escuchar, conversar, comprender es ahora mi convicción.

4.1 Hablando con ellos sobre ellos

Los docentes han sido y son personas presentes en mi vida. Cuando era pequeña recuerdo verlos como personas fuera de este mundo. Me preguntaba varias cosas sobre ellos, entre mis preguntas se encontraban: ¿cómo será su casa? ¿Estará casada, o bien,

casado? ¿Tendrá hijos? ¿Tratará a sus hijos de la misma manera en qué nos trata a nosotros, sus alumnos? ¿De verdad sabe todo?

Mis preguntas no se agotaban y mis fantasías tampoco. A veces pensaba en cómo sería mi vida si mis padres fueran maestros. Imaginaba que sería una alumna de excelencia, de buenas calificaciones y modales, me pensaba leyendo un libro tras otro y viendo sólo contados canales de televisión. Esa forma de ver a los docentes y de pensarme fue vigente hasta la preparatoria. En la universidad comencé a verlos de una forma ambigua. Tal ambigüedad se debió por una parte a un contacto de afecto y admiración por algunos de mis docentes, y por otra, a la continua comparación entre el ser y el deber ser del docente.

Durante mi formación universitaria varias de las preguntas que me hice durante mi infancia fueron obteniendo su respuesta. La primera de ellas fue que el docente no lo sabe todo, es más, ningún ser humano lo sabe. Otras cuestiones tomaron el lugar de mis anteriores preguntas. Una de ellas, la que más me intrigaba era: ¿por qué los docentes son docentes? Tal intriga se relacionaba con una de las creencias que había adquirido recientemente. Me parecía que los docentes, o bueno, parte de ellos, por lo menos algunos que conocía y otros de los que hablábamos en las clases, estaban en un lugar en donde no querían estar.

No tenía claridad del por qué, ni siquiera tenía opciones de respuesta, sólo tenía esa impresión que después se convirtió en creencia. Fue esta creencia la que me llevó a interesarme en escuchar directamente a los docentes. Por largo tiempo escuché sobre ellos y su labor, hablé sobre ellos, pero no había hablado con ellos sobre ellos. Aunque mi interés central ha sido conocer sus concepciones sobre el pensamiento crítico, acepto que parte de esta investigación ha tenido la intención de satisfacer mi curiosidad anterior y pues, ahora también cumple la función de brindarnos un marco de referencia, es decir, como posibilitador de la comprensión.

En la búsqueda de indicios sobre el pensamiento crítico y sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades fue inevitable la referencia a la experiencia docente y parte de la vida de aquellas personas que fungen como docentes. Varias de nuestras preguntas se encontraban dirigidas a indagar sobre su formación profesional, su experiencia profesional previa, sus concepciones sobre la docencia, los alumnos, el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Debo decir que ha sido hasta el momento de releer las entrevistas que he caído en cuenta del valor que ha tenido la información recabada en la primera parte de la investigación. Durante las entrevistas y su transcripción consideraba que mis creencias se confirmaban, me daba palmaditas en la espalda por lo acertado de mis juicios, o bien, prejuicios. Consideré confirmada mi creencia acerca de que los profesores estaban en el lugar en el que no querían estar, en el lugar en el que nunca habían deseado estar.

Una de las preguntas que dio pauta a las respuestas que me llevaron a creer afirmada mi creencia fue: ¿al iniciar su carrera en qué pensaba que trabajaría? Yo esperaba, bueno, más bien diré que en cierto momento las respuestas no me sorprendieron. Fueron lo que esperaba. En ninguno de los casos la docencia fue la respuesta inmediata. Algunos de los profesores nos observaban con cuidado después de responder tal pregunta. Posteriormente, la docencia salía a relucir. Algunos decían: “Bueno, siempre me ha gustado la docencia, sólo que no sabía si permanecería en ella”. Las respuestas a tal pregunta fueron diversas, entre ellas: “Yo quería trabajar en la prensa como reportero”¹³⁵, “yo quería ser investigadora”¹³⁶, “yo siempre trabajé en oficina”¹³⁷, “yo no sabía que un filósofo trabajaba”¹³⁸.

Por supuesto que ante estas respuestas y mi creencia, aparentemente confirmada, otras creencias salieron a flote. Entre ellas, las siguientes: seguro que se quedaron en la docencia porque les pareció más fácil, deben sentirse insatisfechos o frustrados profesionalmente, para ellos la docencia es un trabajo más... Así, tratando de centrar mi atención en escuchar a los docentes, seguí con las entrevistas o, en dado caso, escuchando la grabación de ellas. Esto, cuando Sandra las realizaba.

Otro aspecto que tampoco fue de gran sorpresa para mí, fue su ingreso a la docencia. Las circunstancias fueron la coincidencia. Diferentes situaciones, diferentes pensamientos sobre esas situaciones. Pero la coincidencia es la atribución a las circunstancias de su ingreso en la docencia, aunque no se pueda decir lo mismo de su permanencia. El profesor uno y la profesora tres definieron su ingreso a la docencia como

¹³⁵Etapa 1, Profesor 1, p. 1. Los lectores interesados en consultar las transcripciones de las entrevistas y observaciones de la primera y segunda fase pueden solicitarlas enviando un correo electrónico a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas: pax.atzin@gmail.com; pax_atzin@yahoo.com.mx

¹³⁶Etapa 1, Profesora 2, p. 28.

¹³⁷Etapa 1, Profesora 3, p. 58.

¹³⁸Etapa 1, Profesor 5, p. 94.

un “mientras tanto”. Para el profesor uno ser docente fue una de sus primeras oportunidades laborales. Para la profesora tres, la docencia fue la única opción después de poco más de un año sin empleo¹³⁹. Ser docente fue para ambos una forma de adquirir ingresos, fue un mientras tanto, porque sus expectativas eran otras. El profesor buscaba ser reportero, la profesora un puesto administrativo, un trabajo de oficina.

La circunstancia no figura de la misma manera para los profesores. Para otra de las profesoras, la profesora dos, su ingreso a la docencia tuvo como base el replanteamiento de sus prioridades. Aquello que la llevó a ingresar a la docencia fue la convergencia de circunstancias, de nuevas situaciones en su vida, entre ellas, el matrimonio, los hijos y la conciencia de necesidad de tiempo y mayor formación académica para ser investigadora.

Ninguna de las anteriores respuestas produjeron tanto asombro o podría llamarlo conmoción, como lo hizo la respuesta del profesor cinco. Para él la circunstancia fue el azar. Su ingreso a la docencia según él fue “por puro churro”¹⁴⁰. Esta última frase me impactó, también lo hizo su franqueza. No buscó justificaciones, simplemente lo dijo. Mi conmoción duró unos cuantos segundos, posiblemente minutos. Bueno, acepto que aún después de terminar la entrevista ya en el trayecto a mi casa esa frase continuó en mi cabeza como un “lo sabía, pero no lo puedo creer”. Sí, como una ambivalencia.

He comenzado por dos preguntas que me hicieron pensar mis creencias como ciertas. Sin embargo, sólo es esto un inicio. Al dejar de prestar atención sólo a aquello que afirmaba lo que yo antes ya había afirmado, he podido asombrarme. He podido cuestionar mis afirmaciones y regresar a la escucha atenta, la lectura atenta para la comprensión. Ha sido así como he podido pasar estas dos preguntas con sus respectivas respuestas.

Al releer las entrevistas que ahora constituyen varios textos, me he percatado de un antes y un después en su pensar sobre la docencia. Ese antes corresponde a ideas previas sobre la docencia, aquellas que tienen como base la experiencia como alumno, los rumores sobre la docencia y las expectativas propias. El después corresponde al durante, a la confrontación de lo antes pensado y lo vivido.

En el antes, múltiples ideas se encuentran. Algunas de ellas tienen como base lo que suele ser denominado representaciones sociales y otras, las concepciones y experiencia

¹³⁹Etapa 1, Profesor 1, p. 2.

¹⁴⁰Etapa 1, Profesor 5, p. 96.

propias. En suma, la docencia era concebida por los profesores como un empleo que tiene mayor compatibilidad con demás aspectos de la vida y como una labor más fácil que realizar, en comparación con otras labores profesionales. Tal concepción de facilidad hace referencia a la necesidad de un menor número de recursos personales y profesionales para realizar las labores. Al respecto el profesor uno comentó:

Cuando veo más esas limitaciones me voy inclinando más a la docencia. Dado que siento que me falta estar actualizándome en el sentido tecnológico, o sea, como que se me hace más fácil la docencia que actualizarme en el sentido tecnológico. Porque yo ya traía ya una experiencia de profesor de secundaria y como asesor de programas educativos y me parecía que para eso sólo era necesario el lápiz y el papel¹⁴¹.

Admito que para mí resaltó la última línea, en la cual el profesor comentó que le parecía que para la docencia sólo era necesario el lápiz y el papel. Ahora bien, en su decisión por la docencia según lo dicho por él, no están sólo sus limitaciones, también está presente su experiencia previa. Y algo no menos importante es que el profesor expresa esta idea como una idea anterior, una creencia pasada.

También mencioné que la docencia figuraba para los profesores como una labor más compatible con demás aspectos de la vida, es decir, como una labor que permite no solo vivir para trabajar. Al respecto la profesora dos nos compartió:

Esa incompatibilidad con la vida familiar, entonces, fue yo creo la principal causa de decidir, de tomar esa decisión, de cambiar, en lugar de seguir esa línea hacia ser investigadora, eh, pues convertirme más en docente, que consideraba yo en ese momento, que me iba permitir una mayor, este, compatibilidad con la vida familiar¹⁴².

La docencia es concebida de diferentes maneras, no sólo con referencia a los profesores, sino también con referencia al pensamiento social. La docencia y los docentes figuran como parte de nuestra cotidianidad, de manera más directa que indirecta convivimos con ellos, hablamos sobre ellos, y algunos trabajan con ellos o bien, en ello.

¹⁴¹Etapa 1, Profesor 1, p. 2.

¹⁴²Etapa 1, Profesor 2, p. 29.

La docencia y el docente han sido pensados y son repensados. Para algunos docentes la figura del docente se ha transformado, no sólo en su definición, sino también en la manera en que es percibida por otros y por ellos mismos. Para el profesor uno y la profesora cuatro el docente es actualmente desvalorizado. Su figura y su labor son continuamente cuestionadas. Las responsabilidades atribuidas son cada vez mayores. Consideran que en tiempos anteriores el docente era una figura respetada y reconocida. La profesora cuatro expresó:

Antes era muy respetado el concepto de ser profesor, eh. El profesor del pueblo, la persona que más sabía, la persona más respetada a la que había que hablarle de usted. Hoy no, se ha perdido mucho, en muchos contextos ya es como: ¡ah, es un profesor más!¹⁴³

Este cambio en la concepción de la docencia y el docente para algunos de los profesores se sustenta en situaciones reales. Para ellos es también visible lo que para mí era una creencia. El pensar la docencia como un lugar en el que no se quiere estar, haciendo lo que no se quiere hacer. Para la profesora cuatro esto reduce la función del docente a la transmisión sólo de contenidos¹⁴⁴. Para el profesor cinco se encuentra relacionado con ser la docencia un lugar de fácil acceso en el cual están profesionistas que no encuentran trabajo en otra cosa o, bien, refieren a la simulación del hacer, es decir, aparentan llegar puntuales a clase, aparentan interés en el aprendizaje de los alumnos...¹⁴⁵ Para el profesor uno esta desvalorización de la docencia se relaciona con pensarla como un trabajo mediocre¹⁴⁶. Sobre el que se piensa que no se requiere tanto para estar, ni para hacer. Al respecto la profesora cuatro expresó:

Veo que no tienen el mínimo interés de ser docentes (algunos profesores), y que es porque no les queda de otra, es porque no hay trabajo. Entonces, eso me decepciona. Pues desemboca en frustración, en la persona finalmente es una impotencia, una frustración y, y qué hago, en dónde estoy y... Entonces, se convierten los muchachos, los alumnos, ahora sí en muebles. En voy porque tengo que ir, no porque quiera ir, no porque me interese como

¹⁴³Etapa 1, Profesora 4, p. 69.

¹⁴⁴Etapa 1, Profesora 4, p. 69.

¹⁴⁵Etapa 1, Profesor 5, p. 108.

¹⁴⁶Etapa 1, Profesor 1, p. 3.

persona, no porque me interese si aprendes o no aprendes. Me interesa cobrar, me interesa que no me pongan esa falta¹⁴⁷.

Este antes y este durante no es percibido por todos los profesores. Para la profesora dos el docente sigue siendo una figura social importante y respetable. Su relación con la docencia supera el contacto que la mayoría de nosotros tiene con ella y los docentes. Ambos padres de la profesora fueron profesores de Educación Básica.

Es posible darse cuenta de las múltiples miradas hacia la docencia. Además de lo dicho antes, los profesores la definieron como una profesión, como un trabajo, o bien, como una labor para la cual es necesaria la vocación. Los profesores coinciden que la docencia es un proceso. Al considerarla como una profesión y un trabajo ellos aluden a la necesidad de formación continua. Consideran que el aprendizaje es un acompañante de su labor. Sitúan sus intereses y medios en diferentes aspectos. La mayoría alude a la importancia de formación pedagógica para mejorar su labor. Asimismo, para otros esta formación no es suficiente. También se encuentra la actualización disciplinar y se ha vuelto para ellos necesario el conocimiento de otras disciplinas que les ayude a comprender a los alumnos y les aporte medios para guiarlos en su desarrollo psicológico y social.

Para algunos profesores esta formación se encuentra en el ámbito formal, en maestrías relacionadas con formación pedagógica o cursos ofrecidos por el Colegio o la UNAM; o bien, en el aprendizaje autodidacta por medio de lecturas o de un aprendizaje que tiene como base la tutela o la experiencia compartida entre profesores. La profesora tres nos compartió: “Pienso seguir preparándome. Creo que esto como cualquier otra profesión, pues no puede quedarse uno atrás, ni dejar de estudiar”¹⁴⁸.

Ahora bien, los profesores también atribuyen su aprendizaje a los alumnos. Acorde al modelo pedagógico del CCH, los docentes y los alumnos se encuentran inmersos en un proceso de aprendizaje, ambos son seres en formación. Una de las formas de definir la docencia que más llamó mi atención fue el definirla como un servicio. Un servicio en el cual los alumnos son los clientes. Es importante mencionar que a lo largo de las entrevistas hay una referencia continua a que el docente trabaja con personas. Asociado a esto los profesores definen su estar en la docencia como una labor difícil en diversos aspectos.

¹⁴⁷Etapa 1, Profesora 4, pp. 72, 73.

¹⁴⁸Etapa 1, Profesora 3, p. 65.

Entre ellos figuran las condiciones sociales existentes, las limitaciones de la educación formal de los alumnos, la desvinculación entre los padres de familia y los profesores, las responsabilidades atribuidas a la escuela y con ello a los docentes sobre la educación de los jóvenes.

Con relación a las situaciones sociales existentes los profesores refieren a la desvinculación entre la escuela y la realidad, al discurso y la práctica; la costumbre de priorizar los fines sobre los medios. Por ejemplo, acreditar las asignaturas, pero no estudiando, sino copiando. Con relación a la educación formal, el profesor cinco considera que el ser docente es una labor difícil debido a que los alumnos están muy mal preparados y van acarreando muchas carencias desde la educación básica. Para el profesor todas estas deficiencias son imposibles de subsanar por ellos. Sobre estos dos aspectos el profesor cinco mencionó:

Pues los profesores hacemos, yo creo que hacemos un buen esfuerzo en términos generales para que salgan bien. Pero hay deficiencias que ya no, hay deficiencias que, que es muy difícil que se les quiten. Porque son deficiencias muy graves. Y este es una, un punto de vista absolutamente personal. Tiene que ver con el tipo de sociedad en el que ellos se desarrollan y el medio ambiente social en el que ellos se desarrollan y crecen desde, desde niños. Y es un medio ambiente, una sociedad, esta, la sociedad mexicana. Pues yo no conozco un solo medio de esta sociedad que no esté absolutamente corrupto...corrupto. Entonces, he observado que no llegan mal porque no tengan capacidad para aprender las diversas materias que se les imparten. Sino llegan mal porque traen vicios que tienen que ver con la corrupción absoluta que priva en esta sociedad mexicana¹⁴⁹.

Para el profesor esa corrupción se encuentra relacionada con la simulación, la cual, según él, no sólo atañe a los estudiantes. También atañe a los profesores y más allá de ellos, a la población en general. Ello refiere a la escuela como un lugar más en el cual se educa, un lugar que comparte esta labor con la familia y la sociedad. Al respecto de ser la educación una labor compartida, la profesora tres considera que la responsabilidad de educar es común entre los padres y los docentes. Piensa que la labor hecha por ellos no superará la realizada por los padres.

¹⁴⁹Etapa 1, Profesor 5, p. 103.

En estas últimas líneas se asoma la función docente, pero antes de ello considero importante abordar las concepciones de los docentes sobre ellos como docentes. Con frecuencia ellos se definieron con una sola palabra. Definen al docente por su función o por su rol. Las palabras más comunes para definirlo fueron: modelo y ejemplo. Algunas otras, actor, motivador, guía, acompañante; o bien, por lo que consideran su función: como aquel que forma, aquel que enseña, que transmite conocimientos y valores.

A partir de sus palabras es posible notar que su forma de definir al docente se encuentra relacionada en parte sobre lo que han escuchado sobre el docente y, por otro lado, por cómo viven la docencia. Definirse como ejemplo, actor, guía, acompañante y motivador se relaciona con la función que consideran cumplir, en especial aquella que refiere a formar o bien, enseñar conocimientos y valores. Esto refiere a la repercusión de su función, las consecuencias de su labor para ellos trascienden el aula.

El vivirse como una especie de actores se encuentra relacionado con la figura de ejemplo que consideran encarnar. Actuar frente a los alumnos con base en lo que dicen, aunque fuera del aula esta coherencia no sea tan fácil de mantener. A veces, este considerarse como actores se encuentra asociado con aparentar ciertas actitudes para mantener el orden o algunos límites con los alumnos. El profesor uno mencionó:

Somos actores los maestros. Yo creo que todos somos actores en mayor o menor medida, pero todos los maestros somos actores. Porque tenemos que ser ejemplo, entonces tenemos que planearnos como si fuéramos realmente lo que estamos diciendo, aunque sepamos que no es cierto¹⁵⁰.

Ser ejemplo implica para los docentes actuar con base en lo que dicen. Decir y hacer en primera persona, es para ellos el inicio del decir y hacer de otra. Para la profesora tres se predica con el ejemplo. Es decir, para pedir que otros hagan, el inicio es hacerlo uno mismo. Al respecto la profesora mencionó:

A mí me gusta que sean, por ejemplo, puntuales, igual, y si yo les exijo puntualidad, pues también yo la debo tener. Entonces, este, sí soy algo estricta con eso, y si tenemos diez

¹⁵⁰Etapa 1, Profesor 1, p. 17.

minutos de tolerancia, -y usted también maestra-, sí, yo también. Entonces, todas esas cosas, creo pues, si yo las exijo las debo, las debo de cumplir, no¹⁵¹.

Ser ejemplo, ser coherente o por lo menos tratar de serlo frente a los alumnos implica la consideración de ser una persona con la posibilidad de repercutir en otras vidas. Porque para estos cinco profesores su labor trasciende las aulas. Algunos consideran que su función, que su quehacer, es enseñar contenidos y valores. Su pretensión es brindarles a los alumnos algo que repercuta en su vida, algo que le sirva más allá de la escuela. Repercutir en la vida de los alumnos y en su educación universitaria es algo esperado por ellos. En palabras de otros profesores, su labor es educar para ser sujetos libres asociados al cambio social, ser libre para saber elegir y transformar. Dejaré la explicación en palabras del profesor cinco:

Que se asuman como sujetos libres frente a la vida o como sujetos que pueden, que, que pueden convertirse en algún momento determinado en personas absolutamente capaces para contrarrestar la corrupción absoluta que hay en esta sociedad mexicana, y, y incluso para construir una nueva sociedad, que tanta falta hace. Lo que yo pretendo es crear dentro de sus conciencias, dentro de sus mentes, sembrar dentro, dentro de su psique las posibilidades, las posibilidades para que ellos puedan ser capaces de tomar una distancia, una distancia ética, estética y ontológica filosófica con respecto al tipo de sociedad, al tipo de sociedad al que ellos viven y que puedan actuar en consecuencia¹⁵².

En lo dicho por el profesor varias relaciones importantes se encuentran, entre ellas: la escuela y la vida, la educación y su función social, la educación como posibilitadora de la transformación social y las posibilidades de incidir en la vida de otros y con ello en la sociedad. Acorde al modelo del Colegio, el bachillerato figura como un propedéutico para la educación universitaria y lo es también para la vida. También el definir al profesor como un acompañante o un guía refiere a las repercusiones de los principios del Colegio en las concepciones que los docentes tienen sobre su labor. En el CCH el docente es considerado una figura importante, pero no la principal; es también una persona que aprende, es decir,

¹⁵¹Etapa 1, Profesora 3, p. 54.

¹⁵²Etapa 1, Profesor 5, pp. 104, 112.

no lo sabe todo. Ahora bien, en este punto una pregunta parece inevitable: ¿cómo hacerlo? o bien ¿cómo lo hacen?

Al igual que ellos tienen diferentes medios para seguir formándose, tienen diferentes medios para cumplir sus fines o por lo menos acercarse a ellos. Para el profesor cinco ese educar para la libertad se encuentra relacionado con acercarse a los alumnos a la lectura, acercarlos a lo que él considera buenos materiales. Sus clases tienen como base un libro de contenido filosófico y varias otras opciones de libros entre los cuales los alumnos pueden elegir. La lectura del libro base es fuera y dentro del aula, los alumnos avanzan según su interés, ritmo de lectura y comprensión. La clase comienza con preguntar a los alumnos sobre aquello que han leído y se desarrolla con base en sus dudas. Aunque para ser honesta, casi no hubo preguntas. Según lo dicho por el profesor la lectura es el medio para propiciar el aprendizaje de los alumnos y también para mejorar su práctica docente. A continuación, les presento un fragmento de la descripción de una de las clases del profesor.

Son las 9:32, el profesor ingresa al salón. Deja sus cosas sobre la mesa, toma asiento, abre su folder y se coloca sus lentes, no habla. Dos alumnos están de pie platicando a espaldas del profesor, otros permanecen platicando en sus lugares. Ya han pasado dos minutos. Algunos de los alumnos tienen sobre su mesa el libro “Introducción a la Filosofía”. El profesor se pone de pie, camina por uno de los pasillos en silencio, se dirige al pintarrón y escribe: “sujeto-objeto”. Enseguida dice – Muy bien ¿tienen alguna pregunta? ¿En qué parte van? Ninguno de los alumnos responde. El profesor camina alrededor de la mesa con las manos entrelazadas por detrás, se dirige a uno de los alumnos cuestionándolo - ¿Y tú en qué parte vas? El alumno le muestra señalando el libro, el profesor observa, levanta la mirada y se dirige al grupo – Escriban una pregunta por favor de la parte en la que van¹⁵³.

El material para leer estaba presente. Sin embargo, el interés por la lectura me pareció ausente. El profesor hacía preguntas, pero estas no versaban sobre el contenido del libro, más bien lo hacían sobre el avance de los alumnos en la lectura del mismo.

Por otra parte, el profesor uno señala que el punto es salir a la realidad o por lo menos acercarse a los alumnos a ella. Critica la modificación realizada en el Colegio sobre el tiempo de los alumnos en la escuela. También señala el bajo interés de los alumnos en la lectura y la alta utilización de medios tecnológicos, entre los cuales se encuentran la

¹⁵³Etapa 1, Observación clase del profesor 5, p. 126.

televisión, el celular, etc. Para él los ejemplos, la lectura y la discusión son los medios para acercar a los alumnos a la realidad e ir en contra de su desinterés o bien, indiferencia.

Para la profesora tres la respuesta es la coherencia: ser, decir y hacer. Ser frente a los alumnos y detrás de ellos. La profesora tres fue la única profesora que el día de la observación¹⁵⁴ se encontraba en el aula antes de la hora de clase. Yo llegué aproximadamente diez minutos antes al salón y ella estaba allí con la computadora prendida y una presentación sobre la actividad a realizar, varios alumnos también ya estaban dentro. Sus recursos para conseguir sus fines son diversos, entre ellos, la utilización de varios materiales y medios didácticos, el seguimiento y amplitud del programa de la asignatura, la planeación previa de las sesiones, el trabajo durante la clase y fuera de ella, reglas de convivencia y criterios de evaluación explícitos. El siguiente fragmento es parte de lo que me fue posible observar en una de sus clases:

Faltan cinco minutos para las cinco de la tarde. Entro al salón y me sorprende al ver que en él ya se encuentra la profesora y la mayor parte de los alumnos, lo cual puedo inferir porque la mayoría de los lugares ya están ocupados. Encuentro a la profesora en uno de los pasillos del salón. Al momento de mi ingreso escucho que la profesora les comenta a los alumnos de mi presencia como observadora. Al darse cuenta de mi presencia, la maestra interrumpe su comentario para decirme - ¡Ah! Justo les estaba hablando de ti. Me percate de que en la pantalla ya hay una proyección, tiene como título “Motivos de sanción”. En ella se encuentra en forma de lista lo siguiente:

1. Chatear o jugar.
2. Usar internet de manera inapropiada.
3. Maltratar o dañar las computadoras.
4. Instalar software no autorizado.
5. Cambiar las computadoras, teclado o ratones de su lugar.
6. Abrir las computadoras.
7. Tirar basura en el aula de cómputo o en los pasillos.
8. Faltar al respeto a los profesores y a tus compañeros¹⁵⁵.

Varios aspectos se conjugaron en una sola clase. Me fue posible observar todo aquello que la maestra había mencionado que era importante y necesario para realizar su

¹⁵⁴22 de marzo de 2013.

¹⁵⁵Etapa 1, Observación clase de la profesora 3, p. 129.

labor docente. Una clase que fue desarrollada con base en un referente claro de los temas antecedentes, con base en recomendaciones previas sobre revisar materiales didácticos fuera de clase y con reglas que guiaban la convivencia y el desarrollo de la sesión.

Por su parte la profesora cuatro mencionó la importancia de enfrentar a los alumnos a diferentes situaciones, entre ellas, ser responsables de un tema del programa y desarrollarlo frente a sus compañeros; vincularlos con diferentes causas sociales, por ejemplo, el maltrato animal. Expresó que para ella parte importante de la formación de los chicos se encuentra relacionada con enfrenarlos al hacer estando ella presente para guiarlos. Por otro lado, la profesora dos enfatiza la planeación de la clase. Esta planeación según la profesora responde a tres momentos: introducción, desarrollo y conclusión. A continuación, un pequeño fragmento que muestra parte del primer momento de la planeación y desarrollo de la clase:

Para desarrollar el tema la profesora pregunta a los alumnos sobre las relaciones entre los organismos, una alumna participa y la profesora retoma dos conceptos claves. La profesora retoma su pregunta - ¿Qué es esto de las interacciones entre los organismos? Si leyeron algo, o bien, aunque no hayan leído ¿qué piensan que es esto de la interacción entre los organismos? Varios alumnos participan, de una de las participaciones la profesora desprende el tema de la sesión “Las relaciones interespecíficas de los organismos”. Explica el concepto y pregunta a los alumnos - ¿Todos estamos claros con esto? Los alumnos afirman, algunos con la cabeza y otros diciendo “sí” en voz alta¹⁵⁶.

El tema a tratar durante la clase fue “Las relaciones interespecíficas”. La profesora dio inicio al tema con base en una pregunta, algunos alumnos respondieron. Durante la clase me fue posible observar que la planeación, las preguntas y el trabajo en equipo son medios considerados como relevantes por la docente para cumplir con su labor. Debo decir que al parecer esto es ya una rutina, por ejemplo, ella pregunta y los alumnos responden.

En su discurso parece clara su función, pero en la práctica, el cómo es la cuestión. En la confrontación de lo dicho con lo observado, varias preguntas me han llegado. Es ahí cuando me pregunto: ¿qué ejemplo los docentes quieren encarnar? ¿Con base en qué lo encarnan? ¿Cómo se dan cuenta que aquello que hacen contribuye a lograr los fines que se

¹⁵⁶Etapa 1, Observación clase de la profesora 2, p. 123.

proponen? El cómo ha salido a relucir porque me fue posible observar dificultades con relación de llevar lo dicho a la acción, es decir, al aterrizar el discurso en la práctica.

Esto podría dar pie a hablar sobre las múltiples dificultades y limitaciones que enfrentan los profesores, que suelen ser pensadas señalando al docente. Sin embargo, mi consideración es que lo trascienden. Por supuesto que en ellas se incluyen las limitaciones y dificultades personales. La personalidad del docente es también un aspecto que influye en su práctica, pero no es el único. Para ellos parte de estas dificultades se relaciona con la ausencia de reconocimiento y cooperación en la labor de educar. Esto asociado con el carácter permanente de nuestra educación y por ende la relación que con ella tienen múltiples personas, lugares y situaciones.

He podido darme cuenta que los profesores son la figura más asociada a la educación. Son los profesores aquellas personas a las que se les atribuye esta enorme responsabilidad. Durante este caminar me ha sido posible escuchar y leer repetidas veces que los profesores tienen como función la formación de personas, ante esto me parece importante tener en cuenta que los docentes no forman a las personas, más bien, contribuyen a su formación. Pero al ser personas, son también sujetos en formación.

A mi parecer otro de los aspectos que dificulta la concreción de los fines en acciones es la distancia entre el decir y el hacer. En ocasiones la apariencia tan abstracta de aquello que quisieran fomentar en el aula, por ejemplo, los valores, dificulta su concreción en acciones. Esta dificultad para concretar los fines en acciones concretas y viables, no implica sólo a los docentes, incluye a los alumnos, los medios didácticos, la infraestructura y también la formación disciplinar y pedagógica de los docentes.

La pregunta que me ha llevado a estas reflexiones es cómo hacen ellos para cumplir con su función docente. Pude notar que el cómo no es una cuestión sólo mía, es también una cuestión de ellos. Pero para ellos no es la única, el por qué, es también recurrente y suele acompañar al cómo. Preguntas como: ¿por qué los chicos son tan indiferentes? ¿Por qué los chicos llegan tan mal al bachillerato? ¿Por qué los chicos no leen? ¿Por qué esta actividad no funcionó en un grupo como lo hizo en los otros? El profesor uno nos comparte uno de sus recuerdos, recuerdo que implica la pregunta:

Recuerdo a uno (refiere a un alumno), por ejemplo, que solía sentarse hasta atrás del salón, con su cachucha que le tapaba hasta la mitad del rostro o el alumno que se sienta que de

desparrama en la silla, no me entrega bien la atarea, no leyó el texto y yo digo – ¿cómo le hago? - no, y no encuentras la forma [...] Entonces de repente sí es, y cómo le hago con éste. Yo sigo pensando que hay que ser maestros para ellos, es decir, a este es al que hay que impulsar¹⁵⁷.

Sus “cómo” son más concretos que los míos. Ellos refieren a su cotidianidad, a su práctica, a su vivencia con relación a sus alumnos. Sus “cómo” en mayor medida se relacionan con propiciar o aumentar el interés de los alumnos en la clase, con propiciar su participación esperando con ello hacer lo mismo con su aprendizaje. Esto relacionado con el referente que son sus alumnos para juzgar su labor. Tales referentes son la atención y participación de sus alumnos. Ambos son lo inmediato, pues, aquellas repercusiones en la vida de los estudiantes o en su formación académica no son fácilmente visibles para ellos, pues las definen como paulatinas y observables a largo plazo.

Los alumnos son sus referentes, son también aquellas personas a las que va dirigida su actividad, son su motivo de permanencia en la docencia. De manera frecuente los docentes refieren al reconocimiento y al vínculo afectivo establecido con los alumnos como la gratificación de su labor, de su profesión. Para estos profesores un buen alumno es aquel que participa, que se interesa, que está comprometido con la clase y su aprendizaje, aquel que presta atención. Estos alumnos según el profesor uno, son alumnos que cuando llegaron con él ya eran buenos, en ocasiones, a lo que él considera contribuir es a encauzar las cualidades que ellos poseían.

Hasta aquí he hablado de las concepciones de los docentes sobre sí mismos y su labor. He dicho que para mí el objetivo de esta primera parte es satisfacer un interés anterior que posibilite la comprensión y la humanización del docente. Cuando me refiero a humanizar al docente, lo que deseo es que sea visto como una persona. Como una persona que no puede sólo definirse a partir de lo que sabe o no sabe, de lo hace o no hace.

Concebir al docente como persona antes que como profesionista, nos lleva a mirarlo de frente, a poder pensarlo como en ocasiones nos pensamos nosotros. Nos lleva a atribuirle defectos, pero también cualidades, deficiencias y fortalezas, responsabilidades y derechos. En suma, nos lleva a reconocerlo como humano.

¹⁵⁷Etapa 1, Profesor 1, p. 22.

Ahora bien, debo recordarles que esto es sólo parte de lo pensado, de lo dicho, de lo vivido. Es momento de relacionar todas estas concepciones con el pensamiento crítico. He mencionado antes que durante la primera fase de investigación el pensamiento crítico fue en ocasiones nombrado por diferentes personas y de diferentes maneras, relacionado con diferentes hechos y situaciones.

La referencia al pensamiento crítico se sitúa en las paredes del Colegio y fuera de ellas. Esta referencia es hacia la educación. Educar para la libertad, la educación universitaria como promotora del pensamiento libre y filosófico. En suma, la universidad como conciencia crítica, la universidad y su sentido social una de las premisas que dio luz al proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades. El profesor uno expresó:

La universidad nunca les ha gustado a los grupos de poder porque promueve el pensamiento libre y el pensamiento filosófico, eso no lo necesitan los empresarios. Ellos quieren un chavo que resuelva en lo inmediato cómo se compone una máquina. Yo sí creo que intelectualmente la raíz del cambio está en la educación universitaria. Estudiamos para ser libres o para luchar por la libertad¹⁵⁸.

La libertad, la transformación y el pensamiento son más que finalidades, son un continuo que implica una forma de vida. El profesor cinco comentó:

Cada vez que tengo la oportunidad les digo a mis alumnos que no quiero que sean como yo, ni quiero que piensen igual que yo, que lo único que yo pretendo es que aprendan a vivir de una manera crítica, de manera crítica. Ya sea de manera crítica con respecto al sistema económico, político y social en el que vivimos, eh. Del cual el núcleo de esta cultura, de este sistema económico, político y social, el núcleo, pues es el capital. Vivir de manera crítica implica aprender a tomar una distancia¹⁵⁹.

En palabras de algunos de los profesores entrevistados, en especial de los profesores uno y cinco, así como en las palabras hechas texto que se encuentran en algunos escritos que versan sobre la fundación del Colegio he encontrado la referencia al pensamiento crítico como una forma de vida y como labor de la universidad fomentarlo. Y aunque la

¹⁵⁸Etapa 1, Profesor 1, p. 8.

¹⁵⁹Etapa 1, Profesor 5, p. 112.

educación es una labor compartida, la educación formal y en este caso la educación brindada por el Colegio persigue ciertos fines con relación al ser humano al que pretende contribuir formar. Es ahí en donde he encontrado una referencia más al pensamiento crítico. En palabras de la profesora cuatro:

El compromiso es (refiriéndose a su labor como docente), este... yo creo que es con nuestras clases, es abonar verdaderamente a lograr ese perfil del egresado que se plantea el Colegio. Pues es muy amplio el perfil del egresado. Yo creo que es muy amplio el perfil del egresado. Yo creo que al leer todas las características, sí dice uno –híjole ¿se logrará? La verdad no lo sabemos. Salen los chicos y quién sabe si se hayan logrado. Pero entre las características del Colegio es que el chico tenga un pensamiento crítico, lleve una cultura básica, logre una cultura básica en el Colegio, que sea autónomo, que aprenda a estudiar de manera autónoma, que tenga los elementos necesarios para poderlo hacer...¹⁶⁰

Contribuir a la formación de un alumno crítico y ser un alumno crítico. Crítico ha sido una palabra con la cual he coincidido en diferentes tiempos y en diferentes fuentes a lo largo de esta investigación. La he escuchado y ahora la he leído proveniente de las palabras de los profesores, pero también tuve la oportunidad de ver y escuchar a un alumno que la pronunciaba.

Durante la observación de la clase del profesor uno, un alumno caracterizó a los alumnos del Colegio como críticos. Esto teniendo como antecedente una comparación entre los alumnos del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tal comparación fue iniciada por el profesor. Sus palabras fueron las siguientes:

El único modelo autónomo es el del CCH. El modelo del CCH es muy criticado porque hace que sus alumnos tomen sus propias decisiones, que sean alumnos críticos y que ellos se hagan autónomos y que sean alumnos investigadores. Y eso a su vez hace que los alumnos se vayan por la libre y es que ellos, bueno todos, porque yo ya lo he hecho nos vamos por el libertinaje¹⁶¹.

Estas referencias, algunas más directas que otras, fueron las que me dotaron de mayor seguridad sobre estar en el lugar indicado para preguntar. La comprensión sobre lo

¹⁶⁰Etapa 1, Profesora 4, p. 44.

¹⁶¹Etapa 1, Observación clase del profesor 1, p. 5.

que otros han dicho no ha tenido únicamente que ver con lo que ellos expresaron, ha estado también relacionado con mi aprendizaje profesional y personal. Al iniciar la investigación una de mis creencias era: los profesores no han de tener idea sobre el pensamiento crítico, seguro que es como letra muerta en el Colegio. Es momento de compartir con ustedes aquella otra parte de mi investigación, parte que ocupa un lugar especial debido a que es la materialización de las reflexiones compartidas, es decir, es la parte que ha dado inicio a este todo.

4.2 El pensamiento crítico en sus palabras

Cuando comencé este trabajo tenía varias certezas aparentes. Entre ellas se encontraba la creencia de que los profesores se quejarían una y otra vez sobre la ausencia del pensamiento crítico y esperaba sorprenderlos con la pregunta ¿qué es el pensamiento crítico? Cuando hablo de sorprenderlos me refiero a preguntarles lo inesperado, preguntar sobre lo que yo pensé que ellos no habían reflexionado. Sí, confieso que creí que contestarían a mis preguntas sólo por contestar.

Las sorpresas han sido mutuas. Mucho de lo que compartiré con ustedes en estas líneas yo no lo esperaba. También para ellos la sorpresa se hizo evidente en sus rostros que, en ocasiones se mostraron dudosos y en otras reflexivos. Decidí comenzar esta etapa final con las respuestas de los profesores hacia la pregunta ¿usted piensa que los alumnos del Colegio son críticos? Esta fue una de las primeras preguntas que dieron pauta para responder a algunas otras preguntas que han constituido mi interés principal. La decisión de comenzar con esta pregunta no ha sido fortuita, más bien ha tenido la intención de partir de lo concreto o más cercano a lo más abstracto. Pretendimos partir de su experiencia con la intención de llegar a sus pensamientos, sus concepciones.

Es ahora cuando he notado la separación que hicimos entre lo vivido y lo pensado, cuando lo pensado es en ocasiones vivido y lo vivido es algo latente para ser pensado. Sustentamos la anterior pregunta en la autodenominación de críticos por parte de los alumnos. Ante la primera pregunta las respuestas llegaron sin demora. A mí parecer los profesores respondieron de manera rápida, pero con reservas.

Estas fueron sus respuestas. Para la profesora tres los chicos son personas críticas porque no creen todo lo que se les dice. Para la profesora dos, los chicos son críticos, pero terminó de enunciar la respuesta con un sin embargo, es decir, un “pero”. Este fue, “no podemos generalizar”. Una respuesta que queda entre las dos anteriores es la del profesor ocho. Según sus palabras los alumnos son en general personas críticas, esto asociado a que no se quedan con lo que le profesor les dice. En algunas de las respuestas siguientes los profesores afirman que los alumnos se consideran críticos, sin embargo, en algunos casos niegan que lo sean. En lugar de críticos los caracterizan con otros adjetivos, entre ellos: flojos, apáticos, receptores de información. Para uno de los profesores, los alumnos se encuentran formándose como críticos, pero a su parecer no llegan a serlo. Para el profesor nueve y el profesor once los alumnos no son críticos. Para el primero los alumnos son más apáticos que críticos. Para el segundo, los alumnos parecen tan acostumbrados al mundo cotidiano que ya no se preguntan, sólo asimilan información. Para el profesor siete los alumnos críticos son pocos. Según él, lo más común es que sean alumnos flojos. Para el profesor diez los alumnos se consideran como críticos, pero cree que carecen de algunos elementos para ejercerlo. Esas carencias según el profesor son lógicas, conceptuales y de argumentación.

Según lo dicho por algunos de los profesores los alumnos del CCH Vallejo se creen críticos, pero no todos lo son. Se están formando como críticos, pero no llegan a serlo. Al estar presente la negación, también encontramos la afirmación. No todos los alumnos son críticos, pero si no todos lo son, por lo menos sí hay algunos. Parece que para los profesores lo más común son alumnos no críticos, frases como: “no podemos generalizar”, “no llegan a serlo o no lo son” fueron dichas, caras de insatisfacción y dudas las han acompañado.

No me fue posible ver mi cara al escuchar las respuestas. Supongo que en ese momento no me sorprendieron. Sin embargo, las preguntas continuaron y en este momento siguen, ya no solas, ya se han acompañado de algunas respuestas. Ahora bien, la cuestión es por qué a algunos alumnos los caracterizan como tales y otros tantos no. Con base en qué les atribuyen tal característica. Los profesores caracterizan a los alumnos como críticos por medio de lo que pueden escuchar y ver. La característica en la que coinciden los profesores al caracterizar a un alumno como crítico es la acción de preguntar. Lejos de ser la pregunta

una parte constitutiva del proceso de enseñanza aprendizaje, esta es para los docentes algo poco frecuente. La apatía, el desinterés, la flojera suelen ocupar su lugar.

Para los profesores entrevistados este preguntar se encuentra dirigido hacia varios aspectos, entre ellos a la manifestación del desacuerdo, el señalamiento del error, preguntas dirigidas hacia lo que el profesor dice. Respecto a esto la profesora tres expresó:

Creo que los chicos vienen, ah, ya no es de creer todo lo que el maestro les dice, no, ya es de ellos opinar al respecto a lo que les parece o no les parece. Tal vez sí sean más críticos ellos, y bueno, a mí me gusta que no, no me dejen a mí toda la responsabilidad¹⁶².

Considero que ya no creer todo aquello que el profesor dice se encuentra relacionado con vencer la creencia de asociar la verdad con la autoridad. Según lo dicho por los profesores entrevistados hay otras características que pueden ser observadas en un alumno crítico, entre ellas, personas que se informan, participativas, que leen, que analizan, que toman decisiones, que debaten y justifican. En esta parte otros aspectos relucen, entre ellos, la formación del ser crítico, es decir, como un proceso asociado a la educación y avance académico de los alumnos. Para la profesora seis las características observables de los alumnos críticos varían según su tiempo de formación en el Colegio. En sus palabras:

Críticos... que sepan, los alumnos... también va depender de qué semestre. Si tú los encuentras en primer, en segundo o tercer semestre, para ellos crítico, me imagino y creo, y lo que he podido constatar es que sepan debatir y argumentar ideas. Ya a un alumno egresado el ser crítico ya es, implica que tenga cultura general de toda esa cultura y buenos principios, buenas bases y de acuerdo a esto, pues la toma de decisiones. Ya iríamos una etapa más arriba, ya en la toma de decisiones para poder aplicarlos en su carrera, no¹⁶³.

Por otra parte, el profesor once considera que la autodenominación de críticos por parte de los alumnos se encuentra relacionada con rebelarse ante la autoridad de la escuela. Esto es parte de lo que el profesor expresó:

¹⁶²Etapa 2, Profesora 3, p. 1.

¹⁶³Etapa 2, Profesora 6, p. 12.

La verdad es que considero que no son críticos, eh. Creo que se está confundiendo esto de ser crítico con ser como rebeldes o desobedientes. Pero me parece que es una de las posturas que tiene todo adolescente. De eso a que sean críticos, no sé, dudo que lo sean. Más bien, se autodenominan críticos por ser un tanto rebeldes, no sé, con la autoridad de la escuela¹⁶⁴.

Con base en lo dicho por los profesores puedo decir que el ser crítico hasta el momento se encuentra relacionado con la posesión y utilización de ciertos recursos que no todos han desarrollado. El gusto por el aprendizaje y la inquietud son algunas características más de estos alumnos considerados como críticos. Si un alumno crítico es para los profesores aquel que pregunta, participa y lee, no es de sorprenderse que ellos mencionen darse cuenta que un alumno es crítico por medio de la habilidad comunicativa de estos.

Para los docentes entrevistados el que una persona sea crítica se hace evidente por medio de sus comentarios, de sus participaciones, de la expresión de sus ideas o bien, de la exposición de cualquier tema. Lo que los profesores consideran que se hace evidente por medio de sus expresiones o bien, participaciones, es el trabajo que realizan de escoger y analizar la información. Para la profesora seis caracterizar a un alumno como crítico se encuentra relacionado con lo siguiente:

[Lo que yo veo en un alumno crítico es que] analiza. [Me doy cuenta de que analiza] mediante la comunicación, su habilidad comunicativa, su manera de expresarse. Habilidades comunicativas. Pueden ser de manera oral o escrita. No hay otra manera de que uno pueda darse un, un panorama de si es crítico o no, mediante su habilidad comunicativa¹⁶⁵.

Ahora bien, la expresión oral o escrita es la forma en la que el pensamiento crítico se hace evidente. Sin embargo, no creo que sea posible afirmar que aquel alumno que no se expresa con frecuencia en clase carece de información, de análisis, de pensamiento crítico. En esta parte sobresale la importancia de ser reconocido como crítico, la presencia de otro para adjetivar como crítico nuestro ser o nuestro pensamiento.

Ahora la pregunta va hacia uno mismo ¿Pensar a los demás como críticos es diferente a pensarse uno mismo como crítico? Fue esta una de las cuestiones que tomó a los

¹⁶⁴Etapa 2, Profesor 11, p. 31.

¹⁶⁵Etapa 2, Profesora 2, p 13.

profesores por sorpresa. La pregunta ¿usted se considera una persona crítica? No sé cómo describir sus rostros, pero su respuesta inicial fue diferente a las respuestas que dieron al preguntarle sobre considerar a sus alumnos como críticos. Algunos sí a secas fueron emitidos, para completar la respuesta en algunos casos hizo falta preguntar ¿por qué se considera así?

De manera clara cuatro profesores respondieron a esta cuestión. Los cuatro afirmaron ser personas críticas. El cuestionamiento, la búsqueda de información, el análisis y la toma de postura y decisiones fueron su argumento. En uno de los casos, en concreto el profesor once mencionó que se consideraba una persona crítica incluso por formación, es decir, por formarse como filósofo. La autoridad reaparece, sin embargo, lo hace bajo una consideración diferente. Esta es tomar una postura propia, lejos de la imposición asociada a alguna figura de autoridad. Al respecto el profesor nueve nos compartió:

[Me caracteriza como una persona crítica] ir a la médula de los problemas y tratar de observar, analizar dichos problemas y entonces ya tomar una postura. Es decir, no dejarme llevar por la corriente, no dejarme llevar por una posición de autoridad, sino que lo que para mí es importante es el cuestionar¹⁶⁶.

La diferencia más notoria al pensar a los alumnos como críticos o pensarse a sí mismos como tales fue la respuesta inmediata. Cuando se trataba de caracterizar a los alumnos como críticos, la duda, la incompletud, la insatisfacción se asomaban. Cuando se trató de caracterizarse a sí mismo como críticos, encontré una aparente certeza.

Las características que se asocian a un pensador crítico coincidieron. Entre ellas puedo mencionar el cuestionamiento, la información y sus fuentes, la valoración de tal información, el análisis, la emisión de juicios con base en argumentos, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Antes de seguir enumerando las características asociadas a un profesor o un alumno considerados como críticos, considero que es momento de pasar a la pregunta que ha fungido como el pretexto para las demás preguntas, las anteriores y las posteriores. Esta pregunta es: ¿qué es el pensamiento crítico?

¹⁶⁶Etapa 2, Profesor 9, p. 24.

Como esta pregunta ha sido la que ha dado inicio y guía a este trabajo abordaré cada una de las respuestas de los profesores. Sólo seis de los ocho profesores participantes respondieron de manera directa a esta pregunta. Me parece importante compartirles que yo hubiera temido a ella, no sé cuál hubiera sido mi respuesta. Pero lo que puedo decir es que las respuestas de los profesores han rebasado mis expectativas y me han ayudado a confirmar la relevancia de escuchar a otros, la importancia de transgredir la propia obviedad.

He decidido comenzar con la respuesta de la profesora tres. Para ella el pensamiento crítico es asumir una postura. Este asumir postura no queda sólo en el ámbito personal, es decir, en lo privado, esta se manifiesta por medio de la expresión de esta postura u opinión, la cual, bajo consideración de la profesora puede ser negativa o positiva. Esta respuesta ha traído a mi mente la consideración de Frida Díaz Barriga sobre algunas representaciones del pensamiento crítico, es decir, lo que ella considera que es entendido generalmente por pensamiento crítico, esto es, el pensamiento crítico como la capacidad de dar un punto de vista personal sea o no fundamentado¹⁶⁷.

Para la profesora el pensamiento crítico es una capacidad que se hace manifiesta por medio de la expresión oral o escrita. En concreto estas manifestaciones se encuentran relacionadas con el señalamiento del error, con compartir algún conocimiento personal con el resto de grupo o bien, opinar acerca de algo o alguien. Para ella la importancia radica en el atreverse a expresar, el contenido de la opinión y su sustento es importante, pero para ella no queda claro cuánto. Al hablar de un alumno que ella considera crítico, esto fue lo que expresó:

Es un niño que si bien manifiesta lo que siente y si algo no le parece, igual me lo manifiesta: “ah maestra, pero es que usted no dijo”. Si subo algo que yo no especifique, por ejemplo, en alguna tarea que les haya marcado por Facebook, alguna práctica, que lo llegue a hacer, este, “ah, no maestra, es que usted no especifico esto” o “no dijo que lo quería así”, no. Entonces, sí es como, en ese aspecto sí es como muy fijado o muy, da sus opiniones¹⁶⁸.

En esta parte expresar el desacuerdo o señalar el error de alguna autoridad, para la profesora es muestra del ejercicio de esa capacidad, es decir, del pensamiento crítico. Ella

¹⁶⁷ F. Díaz Barriga Arceo, *op. cit.*, p.2.

¹⁶⁸ Etapa 2, Profesora 3, p. 3.

refiere a expresar la opinión propia sobre algo o alguien con independencia de ser positiva o negativa, es decir, independientemente de las consecuencias que esa opinión tenga para otras personas y para sí mismo, una de esas consecuencias se refiere a las reacciones de aquellos ante las que se está expresando la opinión. Otro aspecto importante es lo que ella llama “es muy fijado”. Ello refiere a una persona que está atenta a lo que otros dicen, una persona que presta atención. Recordemos que los profesores evalúan su labor por medio de la atención y participación que perciben por parte de los alumnos; también ese estar atento, es lo contrario a ser flojo o indiferente, adjetivos que utilizaron algunos profesores al cuestionarlos sobre si consideraban que sus alumnos eran críticos.

Sigamos con las respuestas. Para la profesora seis el pensamiento crítico es una habilidad. Lo considera como tal porque para ella es algo que se va desarrollando. Para ella su adquisición es en tres ámbitos: el familiar, el social y el educativo. Refiere este último al entorno escolar. Para ella el pensamiento crítico se adquiere de manera especial en el ámbito educativo, ya que considera que las personas pasan más tiempo en la escuela que en sus casas. En sus palabras:

[Considero que el pensamiento crítico es] una habilidad, una habilidad porque se va desarrollando, no la tienen los chicos, se tiene que ir desarrollando. Por eso considero que es una habilidad... y se adquiere... se adquiere exactamente. Se adquiere en su entorno, en su entorno, desde el familiar, el social, obviamente el educativo, no, que es donde pasa la mitad del tiempo y a veces hasta más. Casi toda su vida se la pasa en la escuela, no, y en la biblioteca, en trabajos, compartiendo con sus compañeros, no. Entonces, este, pues, pues depende de todo esto, pero yo creo que lo fundamental es su entorno educativo, no¹⁶⁹.

Para la profesora seis la consideración del pensamiento crítico como habilidad se encuentra relacionada con pensarlo como un proceso, es decir, no nacemos con ello. Es un atributo en el cual nos tenemos que ir formando. Esta formación se da en contacto con los otros y también se asocia a lugares y circunstancias, esto al mencionar que se adquiere en el ámbito familiar, social y educativo.

Si analizamos su respuesta con base en lo dicho por John Passmore, puedo decir que él estaría en desacuerdo. Para Passmore el pensamiento crítico no es una habilidad, ya que

¹⁶⁹ Etapa 2, Profesora 6, p. 12.

una habilidad puede utilizarse persiguiendo dos tipos de fines, es decir, para beneficiar o para dañar. Pone el ejemplo de un médico habilidoso, Passmore considera que este puede utilizar su habilidad para curar o para matar¹⁷⁰. Para el autor, el ser crítico no puede emplearse de ningún modo de manera negativa. Puede un ser crítico equivocarse, sin embargo, no es posible decir que el espíritu crítico fue utilizado para el error.

Por otra parte, el pensamiento crítico no se desarrolla al margen de los conocimientos y habilidades. Es decir, el pensamiento crítico no es una habilidad, pero, se desarrolla junto a ellos y en ocasiones a través de ellos, según las palabras de Fernando Salmerón. El pensamiento crítico no es una habilidad. No obstante, las habilidades están presentes como antecedente para poder ejercerlo. También Hugo Castellano refiere a la consideración del pensamiento crítico como una habilidad. Según él, esta es una visión existente, la cual refiere a discriminar entre hechos, opiniones y sentimientos personales, es decir, en discriminar entre lo objetivo y lo subjetivo¹⁷¹. Coincidiendo con lo dicho por Castellano, la definición del pensamiento crítico como una habilidad del pensamiento es para Frida Díaz Barriga una de dos perspectivas bien definidas. La otra perspectiva es denominada por ella como ético-política. Bajo la primera perspectiva, el pensamiento crítico es entendido como una habilidad compleja del pensamiento, es decir, como una habilidad que contempla otras habilidades. Esta habilidad compleja se encuentra asociada a las habilidades de comprensión y evaluación de juicios, ya sean los ajenos o los propios.

La asociación entre pensamiento crítico y habilidad existe, sin embargo, no lo define. El pensamiento crítico no se encuentra al margen de los conocimientos y las habilidades, pero hay algo más que esto. Parece que son parte de su repertorio, pero no son todo él. En las consideraciones anteriores se asoman las finalidades que con el ejercicio del pensamiento crítico se persiguen y también la división entre lo objetivo y subjetivo, que para mí más bien, se relaciona con el análisis y la valoración de las evidencias, para sustentar una conclusión.

No sé si he agotado las relaciones y consideraciones en esta respuesta, lo que sí sé es que ya no encuentro alguna por mencionar. Siendo así, pasaré a lo que constituye la tercera respuesta. Para el profesor siete el pensamiento crítico es una necesidad social. Este

¹⁷⁰ J. Passmore, *op. cit.*, p. 204.

¹⁷¹ F. Castellano, *op. cit.*, p. 72.

está relacionado con el cuestionamiento, en especial hacia la autoridad, al gobierno y se encuentra vinculado al cambio social. En esta respuesta representaciones y aspiraciones coinciden. Por una parte, esta respuesta me llevó a pensar en las ideas generales o más comunes acerca del pensamiento crítico, otra dirección sobre la que me dirigió a reflexionar fue la perspectiva ético-política, denominada de tal manera en el texto de Frida Díaz Barriga.

Procederé a exponer mis asociaciones. Según Díaz Barriga otra de las formas más comunes de entender el pensamiento crítico es como una actitud contestataria, es decir, de oposición, ante lo establecido, ante la autoridad¹⁷². También me lleva a recordar la respuesta del profesor once, sobre si consideraba que los alumnos del CCH eran personas críticas. Parte de su respuesta fue que los alumnos se consideraban críticos por ser rebeldes y desobedientes con la autoridad, para el profesor ambos actos constituyen posturas de todo adolescente. Considero que la desobediencia y la rebeldía o cuestionamiento a la autoridad son comúnmente pensados como una actitud desagradable y pasajera en los adolescentes. Pienso que se asocia a la terquedad, lo inoportuno, lo descontrolado. Y es por esto último que es de gran valor. La adolescencia es una etapa considerada como etapa crítica en la vida del ser humano, la búsqueda de identidad a partir de nuevos referentes, como los amigos, la pareja, etc., es una de sus características. Con ello quiero decir, que este cuestionamiento a la autoridad implica la transgresión a la imposición y la búsqueda de una regulación propia, es decir, autónoma.

Pienso que los adjetivos de rebelde y desobediente son en ocasiones utilizados para caracterizar de una manera negativa a las personas. Sin embargo, a mi consideración se encuentran relacionados con una lucha en contra de la imposición y la ideologización. Esto me recuerda a la relación entre pensamiento crítico y razón, la cual proviene de la Ilustración. Recordemos que en este periodo el énfasis estaba puesto en la capacidad y responsabilidad el hombre de pensar por sí mismo, persiguiendo el desprendimiento del dogmatismo religioso¹⁷³.

Por otra parte, esta asociación entre la rebeldía y lo negativo considero que se basa en la idea del cuestionamiento, de la desobediencia sin causa, sin sentido. El temor a la

¹⁷² F. Díaz Barriga Arceo, *op. cit.*, p. 4.

¹⁷³J-L. Le Grand, "Cultura de la crítica y la educación en Francia. Una herencia por examinar", *apud.*, P. Ducoing, *Pensamiento crítico en educación*, p. 190.

pérdida de control asociado a la transgresión de los parámetros sociales considerados como reguladores de la vida social. Parámetros que para algunos suelen ser primordiales, mientras que para otros figuran como limitantes y en ocasiones hasta asfixiantes.

La siguiente respuesta es la del profesor nueve. Para él el pensamiento es una actitud. Define actitud como una forma en la que el ser humano analiza una situación y emite juicios sobre ella. En sus palabras:

[El pensamiento crítico] es la, es la forma en que el ser humano ante una determinada afirmación, sí, lo asimila y una vez que lo entiende puede decir: ah, me parece muy bien, me parece muy mal, me parece que se puede cambiar esto, me parece que se puede cambiar aquello, no. Entonces, es una actitud en la cual el alumno escucha, sí, una vez que lo escucha trata de entenderlo y una vez que lo entiende puede o no estar de acuerdo. En este sentido es una actitud no solamente de recibir y guardarlo. Habrá cosas en las que no las comprende muy bien, pero las va guardando, no, y a través de nuestra capacidad cognitiva se genera una serie de conocimiento que le permite al estudiante poder tener esa actitud que le permita criticar con fundamento¹⁷⁴.

La definición del pensamiento crítico como una actitud me hace relacionarlo con la definición de Passmore, el cual lo define como un rasgo de carácter¹⁷⁵. Tal definición es para Salmerón una forma de pensar el pensamiento crítico desde una postura más psicológica que filosófica. Considero que ambas concepciones, la de Passmore y la del profesor plantean el pensamiento crítico como algo transversal, como algo que atraviesa la vida de los sujetos, es decir, como aquello que permea en la forma en que se perciben a sí mismos y a la realidad, y actúan en ella.

En la concepción del profesor el análisis y la emisión de juicios se asoman, en forma de argumentos y asumir una postura. Es en la parte de asumir postura que considero coincide con la definición de Lipman. Para el autor, los juicios son el producto del pensamiento. Estos son considerados por él como afirmaciones y conclusiones acerca de algo o de alguien¹⁷⁶. Para el profesor, los juicios se encuentran relacionados con asumir una postura mostrando acuerdo o desacuerdo sobre algo. Según lo dicho por él, esa opinión

¹⁷⁴Etapa 2, Profesor 8, p. 22.

¹⁷⁵J. Passmore, *op. cit.*, p. 201.

¹⁷⁶M. Lipman, *op. cit.*, p. 172.

tiene como antecedente la disposición de escuchar y de pensar sobre lo dicho. Aun siendo definido el pensamiento crítico como una actitud, el profesor enfatiza la capacidad cognitiva del alumno, es decir, la mente del sujeto y el conocimiento sobre la situación. Al ser una actitud pensé en la trascendencia del pensamiento a la acción, al actuar en la vida de los sujetos, esta trascendencia no es evidente en su respuesta. Sin embargo, no podemos negar que el pensamiento y la acción guardan relación, generalmente nuestras acciones se encuentran antecedidas y fundamentadas en nuestro pensamiento.

En esta concepción me parece que varias ideas expuestas con anterioridad se asoman, parecen revueltas, pero no puedo decir que esa falta en apariencia de orden sea también una carencia de sentido. El conocimiento, la asunción de postura, la argumentación, son algunas de las palabras que han figurado a lo largo de lo que he leído sobre el pensamiento crítico con independencia de como se le nombre, es decir, pensamiento, ser, conciencia.

A continuación, abordaré la que constituye la quinta de seis respuestas. Parte de las palabras enunciadas en los siguientes renglones le corresponden a lo dicho por el profesor diez. Les recordaré que él se formó como filósofo y fue justo con un aire de certeza como dio respuesta a nuestra pregunta. Para él no fue sorpresa, pareció que el tema era algo ya pensado. Comenzó por aclararnos el significado etimológico de la palabra crítica. Lo dejaré en sus palabras:

Bueno, vamos a definir qué es crítico, verdad. Viene del griego *kríno*, que quiere decir cómo analizar. Entonces, efectivamente un pensamiento crítico se basa en varios apartados, en varios pasos, esto es tener habilidades de análisis, síntesis, argumentación, pero sobre todo tener esta estructura lógica de poder llegar a los argumentos con una conclusión relevante y muy clara¹⁷⁷.

Para el profesor el pensamiento crítico se sustenta en elementos formativos, por medio de los cuales es posible caracterizar a una persona como crítica. Según lo dicho por él esos elementos formativos son la claridad conceptual, la capacidad de argumentación y la coherencia lógica¹⁷⁸. Análisis, síntesis y lógica han sido las tres palabras que a mí parecer

¹⁷⁷ Etapa 2, Profesor 10, p. 27.

¹⁷⁸ Etapa 2, Profesor 10, p. 28.

han resaltado de esta definición. Con base en ellas he relacionado la respuesta con dos de los autores que he tratado con anterioridad en mi capítulo dos, ellos son Matthew Lipman y Hugo Castellano.

Del texto de Lipman me trajo a la mente la parte de representaciones sociales sobre el pensamiento crítico. Con base en lo dicho por Connie Missimer, Lipman esboza lo que Missimer denominó visión individual del pensamiento crítico. En esta visión el énfasis se encuentra puesto en la conservación de la verdad y en la mente del individuo¹⁷⁹. La conservación de la verdad tiene como sustento un pensamiento basado en la lógica y la conservación de esta verdad se da en el plano de las ideas, en lo abstracto. Lo que para Missimer es la visión individual, Castellano le da el nombre de visión formalista. Bajo esta visión el pensamiento crítico es un pensamiento estructurado alrededor de la lógica, la finalidad perseguida es la construcción del argumento perfecto¹⁸⁰.

Lo anterior no han sido todas las relaciones que la respuesta me ha hecho evocar. El énfasis en el análisis y la síntesis me han llevado a recordar a Benjamin Bloom considerado por Lipman y por Castellano como un referente para el pensamiento crítico y para la educación. Bajo la consideración de Lipman, Benjamin Bloom es uno de los autores que más contribuyeron a la emergencia del pensamiento crítico. Encuentra que su contribución fue plantear que los objetivos educativos podrían ser cognitivos, además de conductuales. Para Lipman esta propuesta tuvo como consecuencia colocar el pensamiento crítico como finalidad educativa, esto por dejar en el plano de elementales la transmisión y acumulación de conocimientos, es decir, lo que constituyen los tres primeros niveles de su taxonomía, estos son: conocimiento, comprensión y aplicación. Con relación a esto Castellano considera que los niveles cuarto, quinto y sexto de la taxonomía de Bloom constituyen el pensamiento crítico. Estos niveles son: análisis, síntesis y evaluación. Algo importante es la finalidad que con este análisis y síntesis se persigue, según el profesor, esta es llegar a conclusiones claras, esas conclusiones serían para Lipman juicios y constituyen una parte importante de todo proceso de evaluación.

Ahora bien, lo dicho antes es sólo parte de la respuesta del profesor. Aunque la palabra crítico evoque en primera instancia el método de análisis, para el profesor esto es

¹⁷⁹ M. Lipman, *op. cit.*, p. 101.

¹⁸⁰ P. Binker y M. Adamson, *apud.*, H. Castellano, *op. cit.*, p. 72.

sólo parte de lo que constituye el pensamiento crítico. Para definirlo utilizó la palabra “virtud”¹⁸¹. Bajo su consideración, el pensamiento crítico integra diferentes áreas de nuestra vida, entre ellas, la emocional, psicológica y lógica, por mencionar algunas. Considera que definirlo como virtud se connotan los conocimientos, habilidades y forma de ser como parte de este ser crítico.

Aún queda por expresar una forma más de concebir al pensamiento crítico. La profesora dos utilizó dos palabras para definirlo, palabras que para ella pueden ser intercambiables, pues para ella refieren a lo mismo. Lo definió como capacidad o cualidad que permite a una persona cuestionar y aprender más sobre su entorno¹⁸². El cuestionamiento y la pregunta son palabras con frecuencia enunciadas por los profesores y por los autores que retomé en mi capítulo dos como marco de referencia. El cuestionamiento como una señal de estar atento a lo que nos es dicho, a lo que en el mundo existe y como una posibilidad, la cual es aprender del entorno, según lo dicho de la profesora. Confieso que obvié preguntar sobre la finalidad de este aprendizaje acerca del entorno, aun así, me arriesgaré a decir que su relevancia radica en la toma de conciencia de sí mismo y la realidad, esperando que esta conciencia repercuta en la forma que se percibe y se actúa en la realidad.

Cabe mencionar que la profesora considera que el pensamiento crítico constituye un proceso que los alumnos siguen a lo largo de su estancia en el bachillerato y que se encuentra también relacionado con el nivel académico y las experiencias previas del sujeto. A lo largo de esta oportunidad de repensar lo escuchado, lo leído, lo pensado, lo vivido, me he podido percatar de que hay dos formas a partir de las cuales el pensamiento crítico es definido. Una de ellas ya la he expuesto y es referirse a él de manera directa, al responder sobre lo que consideran que es. La otra forma de definirlo es a partir de enunciar las características de una persona considerada como crítica.

Uno de los autores que utiliza esta forma de definirlo es Hugo Castellano. Para él un pensador crítico formula preguntas pertinentes, analiza, evalúa juicios, persigue el saber, acepta cuando no cuenta con el conocimiento necesario para solucionar algún problema o tomar alguna decisión, sabe dialogar y es capaz de ajustar sus juicios cuando recibe nuevas

¹⁸¹ Etapa 2, Profesor 10, p. 28.

¹⁸² Etapa 2, Profesora 2, p. 36.

evidencias¹⁸³. Palabras anteriormente dichas vuelven a enunciarse, realizar preguntas, analizar, evaluar, juicios, conocimiento, solución de problemas, toma de decisiones. Las nuevas palabras son el diálogo y el ajuste de los juicios propios.

Aquí también se muestran los matices, preguntar no es suficiente, la pertinencia de las preguntas es también la cuestión. Esto me evoca la insistencia de los profesores sobre el extremo de cuestionar todo o cuestionarlo por cuestionar, es decir, sólo por poner a la otra persona en una situación incómoda. El conocimiento como un antecedente necesario, pero no suficiente. Un antecedente para analizar, emitir juicios y valorarlos y la persecución de solucionar algún problema o tomar alguna decisión. Una decisión que de ser tomada con base en lo anterior es dotada de sustento, adecuación y sentido.

Al igual que Castellano, los profesores entrevistados atribuyen diferentes características a una persona crítica. Tomando en cuenta cada una de las definiciones de los profesores enunciaré todas las características que un pensador crítico tiene. Según lo dicho por los profesores, un pensador crítico es una persona que se informa, que cuestiona, que analiza, que tiene la capacidad y disposición de ver una situación bajo diferentes perspectivas, forma juicios, basa sus juicios en fundamentos lógicos, asume y expresa una postura y se encuentra dispuesto a cambiarla. Para algunos de los profesores entrevistados la pregunta tiene como antecedente el asombro y la curiosidad. Esto relacionado con no acostumbrarse a lo existente para mantenerse atento a ello. Pues consideran que la costumbre hacia lo que existe limita o en ocasiones anula las preguntas que pudieran hacerse sobre ello.

Después de esta breve caracterización y de su coincidencia con lo dicho por Castellano mis preguntas se dirigen a las finalidades. Puedo entender con base en lo dicho anteriormente que una de los fines inmediatos es la solución de problemas o la toma de decisiones. Cuando los problemas son solucionados o las decisiones son tomadas con base en un proceso que contempla el análisis, la valoración de los argumentos y las evidencias, estas decisiones o soluciones son consideradas como fundamentadas, con sustento. La pregunta es ahora qué finalidades se persiguen al tomar esas decisiones con base en ese proceso de argumentación. Mi pregunta se apoya en la repetida asociación entre el

¹⁸³ H. Castellano, *op. cit.*, p. 90.

pensamiento crítico y la vida, es decir, tiene como punto de partida la referencia del pensamiento crítico como algo que trasciende el ámbito escolar.

La pregunta que me ocupa ahora es: ¿para qué el pensamiento crítico? Aunque de manera directa no ha sido abordada, considero que ha sido una cuestión latente, se ha asomado, parte de ella se ha dejado ver. Realizamos esta pregunta a los profesores. Sus repuestas oscilan desde la individualidad hasta la realidad, desde la expresión de las ideas hasta una forma de vida.

Para la profesora tres el pensamiento crítico tiene como finalidad el crecimiento personal, repercutiendo en la convivencia con base en el respeto a las ideas y formas de actuar¹⁸⁴. Para la profesora seis el fin que se persigue con el pensamiento crítico es acorde a lo dicho en párrafos anteriores. Este fin es la toma de decisiones, la cual ha sido adjetivada por ella como correcta¹⁸⁵. Admito que me faltó preguntar sobre el significado que este adjetivo tiene, me faltó preguntar sobre los referentes a tomar en cuenta para considerar a la decisión tomada como tal.

No reparé en preguntar algunos aspectos que serían importantes para comprender estas respuestas. No me gustaría dejarlas en una mera enunciación, en un mero decir. Admito no haber preguntado sobre cómo el pensamiento crítico contribuye al crecimiento personal, sobre cómo es posible caracterizar una decisión como correcta, sobre cómo el pensamiento crítico propicia el respeto hacia las ideas y las acciones de los demás. Lo que quiero resaltar, no son sólo mis omisiones. Lo que me es posible deducir es precisamente la posibilidad del pensamiento crítico con respecto a los ámbitos a repercutir. En nuestro día a día la diversidad de ideas y acciones están presentes. También lo están nuestras reacciones a ellas; las decisiones son también algo común, nuestra reacción a las ideas y acciones de otros son ya una decisión.

La vida personal y la vida social se conjugan en las finalidades perseguidas con educar en el pensamiento crítico. Para el profesor ocho el pensamiento crítico es parte de la educación y este se relaciona con un mejor desempeño laboral y profesional. Esta repercusión se encuentra ligada a la toma de decisiones fundamentadas y la solución de

¹⁸⁴ Etapa 2, Profesora 3, p. 5.

¹⁸⁵ Etapa 2, Profesora 8, p. 36.

problemas¹⁸⁶. Aunque en un inicio me pareció restrictivo considerar la repercusión del pensamiento crítico sólo en el ámbito laboral, he reflexionado y he considerado que el trabajo es parte de la vida y nuestras acciones en él no sólo repercuten en el ámbito personal, también lo hacen en el social. Como ejemplo tenemos la docencia, según lo dicho por la profesora dos, el tener un profesor crítico posibilita el mayor aprendizaje de los alumnos. Recordemos que uno de los propósitos de los profesores es repercutir en la vida de los estudiantes y en su formación académica. Con ello quiero referir que la forma en que pensamos y realizamos nuestras tareas profesionales y laborales tienen amplias repercusiones en nuestra vida personal, pero también en la social.

Las siguientes respuestas me evocan a lo que Frida Díaz Barriga llamó la postura ética política del pensamiento crítico. Les recuerdo que en esta postura el énfasis se encuentra en los fines perseguidos al educar en el pensamiento crítico. Esos fines refieren a la transformación social, a la persecución de una sociedad más justa y democrática¹⁸⁷. Es así como el profesor siete y nueve han enunciado el para qué del pensamiento crítico, en sus palabras, refieren a una necesidad social vinculada al cambio o bien a la aspiración de que las personas sean consecuentes con su realidad social.

Aunque las todas las respuestas me han asombrado, dos en especial me han impactado, me han conmovido. Esas respuestas son la de los profesores diez y once. Para el primero el pensamiento crítico es un medio para afirmar la identidad personal en el mundo. Considera que el pensamiento crítico es generador de acuerdos y convivencia¹⁸⁸. Para el profesor once mediante el pensamiento crítico se pretende la formación de sujetos libres de ataduras que les dicen qué hacer y cómo hacerlo¹⁸⁹. El pensamiento crítico aparece aquí como un medio para conseguir la autonomía, para ir en contra del adoctrinamiento. Un medio para vivir en una verdadera democracia en la cual uno sea siempre escuchado, sea siempre atendido, para que uno pueda decir lo piensa y lo que necesita.

El pensamiento crítico como un medio más que un fin me recuerda a Lipman, para el cual educar para pensar por sí mismo es el medio para la transformación social. También lo dicho en el párrafo anterior trae a mi mente los principios que la escuela nueva aspiraba

¹⁸⁶ Etapa 2, Profesora 2, p. 11.

¹⁸⁷ F. Díaz Barriga Arceo, *op. cit.*, p. 4.

¹⁸⁸ Etapa 2, Profesor 10, p. 29.

¹⁸⁹ Etapa 2, Profesor 11, p. 33.

hacer realidad, ellos son: la libertad, la responsabilidad, la actividad creativa y la participación democrática. Recordemos que estos principios son también parte sustantiva del ser y actuar en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Lo que aquí subyace es el reconocimiento de sí mismo como sujeto actor de la realidad. El reconocimiento del hombre por el hombre, el reconocimiento de la humanidad sobre la utilización del ser humano. Ahora bien, si el pensamiento es considerado como una necesidad social y se presume de ser parte que conforma nuestras finalidades y nuestra educación, ¿cómo se educa en él?

Otra de mis preguntas ha abordado la cuestión sobre si es posible enseñar a ser crítico, sobre si el pensamiento crítico se enseña. Esta pregunta tiene como antecedente la reiterada referencia de enseñar a los alumnos a ser críticos. Es esta una más de las preguntas que acompañan la cuestión de educar en el pensamiento crítico. Ante la pregunta de si es posible enseñar a ser crítico siete de los ocho profesores respondieron de manera afirmativa. Para algunos educar en el pensamiento crítico es una finalidad personal e institucional. Sólo uno de ellos respondió con un “no”, bajo su consideración lo que él puede hacer es mostrarles que hay cosas para criticar. Sin embargo, este profesor considera que no puede enseñarles cómo hacerlo. Los medios para hacerlo son, para los profesores, diversos. Entre ellos figuran el planteamiento de problemas, la explicación de conceptos, el acercamiento a la realidad y el propiciar que los alumnos asuman una postura; por medio de la investigación en diferentes fuentes y por medio del ejemplo. Este ejemplo conlleva desde llegar a clase puntualmente, hasta el propiciar la construcción del conocimiento.

Ante la pregunta sobre si es posible enseñar a ser crítico la cuestión del cómo nuevamente se ha asomado. Enseñar a ser crítico mediante el ejemplo ha sido una de las respuestas más comunes provenientes de los profesores entrevistados y de los autores consultados para realizar el presente trabajo. Cuando leía y escuchaba que el ejemplo era el medio indicado para formar a las personas como críticas quedaba satisfecha con la respuesta. Sin embargo, es ahora cuando me pregunto: ¿cuál o cuáles son los ejemplos que contribuyen a la formación de personas críticas?

Yo, los otros, nosotros. A lo largo de este trabajo varias palabras se han repetido, pero algunas presencias se han intuido. Aunque el énfasis del pensamiento crítico suele aparecer en lo intelectual e individual, lo social, el reconocimiento de nuestra humanidad es

lo que esas dos palabras evocan. Hasta aquí este cuarto capítulo. Por fortuna las preguntas y las palabras no se agotan. Espero contribuir a formar más preguntas a partir de lo que en apariencia figuran como respuestas, como posibles respuestas.

Como lo he dicho antes, mi intención fue escuchar a otros y es por medio de este escrito que lo concreto, pretendiendo que aquellos que escuche sean leídos, escuchados, vistos por otros. Porque las palabras son más que palabras, tienen un rostro, una voz que las pronuncian, un tiempo y un espacio que les dan sentido y hay otros que las atienden, las reflexionan, les atribuyen significados.

CONCLUSIONES

Cuando mis preguntas acerca del pensamiento crítico comenzaron parecían más afirmaciones que preguntas. Mi principal creencia al comenzar este trabajo era que se haría evidente una carencia de reflexión sobre el tema por parte de los docentes. Pensé que los que podrían dar alguna respuesta antecedida por la reflexión eran los docentes cuya formación estuviera vinculada con las humanidades y las ciencias sociales.

La primera de las conclusiones que pude extraer de este camino ha sido la transgresión de la obviedad. Los docentes me llevaron y enfrentaron con la realidad que en ocasiones se deja pasar como inadvertida por la falta de atención con la cual algunos vivimos. La realidad suele ser en ocasiones vivida desde el discurso, desde lo que nos es dicho y hemos asumido como verdad. El deber ser, lo abstracto, lo existente en el plano de las ideas es a veces lo que guía nuestras acciones e intervenciones. Siendo de esta manera, la decepción se muestra una y otra vez, pues, lo que debería ser no es, porque no nos damos la oportunidad de ver lo que es, para pensar lo que podría ser.

El pensamiento crítico parece que es también sólo una aspiración, parte del deber ser. La carencia, su ausencia suelen pensarse como predominantes. Pero me alivia decir que permanece presente no sólo en el discurso emitido en los planes de estudio. Se encuentra también presente en la mente y la vida de algunos docentes.

Las nociones sobre él son diversas, algunas más comunes que otras. Estas nociones han partido desde la expresión de una opinión personal, el señalamiento del error hacia una figura de autoridad, hasta ser considerado como un medio para alcanzar algunos fines vinculados con la transformación social. En apariencia, el énfasis se encuentra puesto en el individuo, su mente y su vida. Pero el sentido de este énfasis se encuentra en la vida común, en la vida social. Para algunos docentes el ser crítico adquiere relevancia cuando ese ser crítico es visto, es atendido por otros.

No puede negarse que una persona puede ser crítica sin manifestarlo ante otros, pero para los docentes dar cuenta de ese ser crítico se expresa por medio de acciones que son visibles para otros, entre ellas, el cuestionamiento, la elaboración y comunicación de juicios y la toma de decisiones.

Por ejemplo, para la profesora seis y el profesor nueve es posible caracterizar a una persona como crítica por medio de lo que la profesora llama “la manera en que se expresa” y esto ha sido nombrado por el profesor como “habilidad comunicativa”. Según lo dicho por los profesores entrevistados, en el pensamiento crítico el lenguaje tiene un lugar privilegiado, es por medio de él que el ser crítico es reconocido.

Para considerar a una persona como crítica sus palabras y sus acciones son vinculadas a un lugar y un tiempo. Aquella persona que es considerada como crítica en cierto lugar y tiempo, es posible no lo sea en otras circunstancias. La realidad es subrayada, ser consecuente con la realidad es una de las características de un pensador crítico, es también una de las características de una de las formas de definir el pensamiento crítico, denominada como visión social.

Al menos en los casos analizados preguntar, pensar, reflexionar sobre el pensamiento crítico es preguntarse no sólo sobre lo que es, el cómo educar en él y qué finalidades se persiguen al educar en él son cuestiones sustanciales, son cuestiones que dotan de sentido a la primera pregunta. Pude notar que conceptualizarlo es difícil, pero más complicado es responder a la pregunta sobre cómo educar en él.

Pude darme cuenta que las acciones de los profesores tienen como trasfondo la intención de contribuir a la formación de los alumnos más allá del plano intelectual. Para los profesores es importante repercutir en su vida académica, profesional y laboral. Sin embargo, pude apreciar que tales intenciones son en ocasiones difíciles de concretar. Cuando me trasladé de lo dicho a lo hecho pude darme cuenta de lo difícil que es materializar las buenas intenciones. Durante las observaciones de las clases de los docentes pude ver en acciones parte de lo dicho durante las entrevistas. Por ejemplo, en el caso de la profesora dos pude observar la relevancia que da a la planeación de la clase. En el caso de la profesora tres vi la coherencia entre lo que pide a los alumnos y la forma en que ella se comporta en clase, las reglas que guían la convivencia durante la clase son reglas que ella también sigue. En las clases del profesor uno y del profesor cinco observé un esfuerzo por incitar a los alumnos a preguntar, a discutir. Sin embargo, las preguntas fueron pocas y las discusiones fueron breves y superficiales. Durante las observaciones pensaba que las acciones pensadas por los profesores para materializar sus intenciones y fines educativos eran acordes a ellos, pero consideré que la forma en que las llevaban a cabo no lo eran.

Cuando el profesor cinco les preguntaba a los alumnos sobre las preguntas o dudas que tenían acerca de lo que habían leído, pensaba que su manera de incitarlos a preguntar carecía de guía y era muy ambigua. Sin embargo, después de completar esta experiencia considero que esas pocas preguntas y esas carentes discusiones no son sólo el resultado de las carencias en las prácticas docentes, ni siquiera corresponden a sólo a sus carencias formativas. También se encuentran relacionadas con las carencias formativas de los alumnos. Carencias que no sólo están asociadas con los niveles académicos anteriores, sino también con la educación recibida en casa.

Pienso que algunos damos por hecho que los alumnos tienen interés en aprender y por lo tanto consideramos que están dispuestos y atentos. Considero que es también por ello que algunos enfatizamos las acciones de los docentes como causa de tantas carencias formativas. Sin embargo, puedo decir que en el aula raras veces los alumnos preguntan por iniciativa propia y están conscientes de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Esto lo digo con base en los años que he sido alumna y en el breve tiempo que he podido ser observadora.

Lo que quiero subrayar es que las carencias formativas de los estudiantes, en especial aquellas relacionadas con el pensamiento crítico no son sólo responsabilidad de los profesores. Porque en la formación de personas, de seres críticos, somos muchos los que aparecemos en escena. Entre ellos estamos los padres de familia, los profesores, la sociedad. Y recordemos que educarnos es un proceso que permanece vivo a lo largo de nuestra existencia. Es decir, aquellos que consideramos que son educadores, como padres y profesores, son también educandos. Por otra parte, aquellos que creemos están siendo educados, son también educadores, porque pueden contribuir al aprendizaje de aquellos con los que conviven.

Según lo visto, lo pensado y vivido durante este trabajo varias son las cuestiones que dificultan la formación de personas críticas. Entre las mencionadas por los profesores entrevistados se encuentran: las carencias formativas en docentes, alumnos y padres de familia; la falta de trabajo colaborativo entre los docentes, los padres y los alumnos; la desvinculación entre la escuela y la realidad; la consideración de la docencia como un trabajo mediocre y con ello desvalorización y la falta de compromiso de algunos docentes; la consideración de que la formación de los alumnos es algo que se nota a largo plazo; la

consideración tan abstracta del pensamiento crítico, es decir, alejada de la realidad y por lo tanto de la posibilidad.

Por otra parte, las finalidades que se persiguen al educar en el pensamiento crítico coinciden con la búsqueda de la transformación social. Esta búsqueda es en mayor medida pensada en el plano de la vida individual, es decir, se consideran las posibilidades que el pensamiento crítico brinda al individuo en su vida personal, académica y profesional. Pero como antecedente y consecuente se encuentra la vida social, un lugar que ofrezca mejores condiciones de vida, resumidas en dos palabras: libertad, participación y democracia.

El pensamiento crítico es muestra de la necesidad de integración del ser humano, la coherencia entre el pensamiento y la acción y entre la vida individual y la social. Los profesores no parecen ajenos ante tales necesidades. Sin embargo, para algunos de ellos estas necesidades se concretan en la consecución de repercutir en la vida académica y profesional de los alumnos.

Pensamiento crítico, el ser crítico y conciencia crítica han sido sólo algunas de las maneras en que ha sido nombrado. Pensarlo como un medio, como una solución, como una necesidad, como una aspiración, representan también sólo parte de la diversidad de significados asociados a él.

Considero que la mayor riqueza de este trabajo es hacer hincapié en la búsqueda de preguntas y respuestas a partir de espacios y tiempos concretos, a partir del diálogo, de la colaboración, a partir de ejercitar los principios que aspiramos guíen nuestra vida social, me refiero a la libertad, la participación y democracia. Me refiero a ser coherentes con nuestras aspiraciones y nuestra realidad, hacer del espacio educativo, un espacio de dialogo y reconocimiento del otro y de nosotros. Porque es esto lo que enfatiza el pensamiento crítico, la posibilidad de escuchar y ser escuchados, atender y ser atendidos, reconocer y ser reconocidos

Solemos pensar en intervenir en la realidad educativa, pensamos en su transformación, pero considero que con frecuencia lo hacemos partiendo de nuestras intuiciones sobre lo que es y sobre lo que debería ser, es decir, desde el exterior. Partimos desde nuestra perspectiva, considerada para nosotros como la verdadera. Lo que quiero decir es que así como el pensamiento crítico es considerado como tal teniendo como referencia un espacio y un tiempo, es decir, el contexto, nuestro pensamiento, nuestras

intenciones y acciones para la transformación educativa también dependen del contexto, para ser consideradas como acciones que persiguen ese fin.

Para mí la conclusión más relevante de este camino ha sido la posibilidad de concebir mi visión como una perspectiva de las posibles, nuestras visiones son parte del todo, aunque en ocasiones para nosotros son el todo. Con ello quiero hacer referencia a las posibilidades que esto nos brinda respecto a la reflexión y acción en el ámbito educativo. Tener en cuenta que nuestra visión es parte del todo considero que nos lleva a buscar otras piezas, nos hace preguntarnos en lugar de solo responder. Para transformar la realidad social, hemos apostado por la educación, sin embargo, también de ella aspiramos a su transformación. Para transformar la realidad social y educativa, necesitamos ser actores, no sólo observadores o manipuladores, con esto último me refiero a esperar que los otros hagan lo que los “expertos” dicen que deben hacer. Para actuar en la realidad educativa es necesario conocerla, comprenderla, analizarla, evaluarla, tomar decisiones. En primer momento, el conocimiento y comprensión de la realidad social requiere de concretar esa realidad en espacio y tiempo. Porque pienso que es desde dentro de donde debemos partir, porque en consecuencia con nuestras aspiraciones de libertad y democracia, es importante partir de comprensión y no de la imposición.

Creo que este trabajo es un buen inicio para concretar la intención educativa de formar alumnos críticos. Sigo pensando que la comprensión de aquello que se piensa sobre pensamiento crítico posibilitará la concreción de diversas acciones para lograr formar personas críticas. Siendo así, las posibilidades de realizar otros trabajos es para mí amplia. Pueden realizarse investigaciones similares en otras instituciones educativas de nivel medio superior con diferentes modelos educativos. Estudios comparativos entre instituciones públicas y privadas. O bien, siendo coherente con la afirmación de que formarse como ser crítico es un proceso, pueden realizarse investigaciones similares en el nivel básico, en especial en primaria y secundaria.

Me gustaría que este trabajo posibilitara acciones, además de reflexiones. El diálogo es una de las acciones que me gustaría alentar. Finalmente puedo decir que formarnos como seres críticos, es un ser siendo. Es decir, es un continuo proceso, tal como lo es formarnos como humanos. Nosotros no nos agotamos, somos siempre posibilidad.

OBRAS CONSULTADAS

- Angrosino, Michael. *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Tomás Amo y Carmen Blanco (Traductores). Madrid: Ediciones Morata. 2012.
- Bartolucci Incico, Jorge y Roberto A. Rodríguez. *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. 1983.
- Bautista, Nelly Patricia. *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: El Manual Moderno. 2011.
- Blix, Hans. *La reforma de las Naciones Unidas y las perspectivas futuras para el desarme*. México: UNAM. 2006.
- Castellano, Hugo M. *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires: Prometeo libros. 2007.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. Folleto de bienvenida. Sin fecha.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Disponible en el URL <http://www.cch.unam.mx>
- Díaz Barriga Arceo, Frida. "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato". *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 6, número 13, 2001.
- Ducoing Watty, Patricia (coordinadora). *Pensamiento crítico en educación*. México: UNAM, Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. 2011.
- Fernández Christlieb, Pablo. *El espíritu de la calle. Psicología política de la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos Ediciones. 2004.
- Grupo de investigación en docencia, diseño educativo y TIC (Giddet). Disponible en el URL: <http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/inte.html>

- Leyva, Gustavo (presentación), Francisco Castro Merrifield y Pablo Lazo Briones (traducción). *Introducción a la fenomenología. Dermot Moran*. México: UAM –Iztapalapa. 2011.
- Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Virginia Ferrer Cervero (Traductora). Madrid: Ediciones de la Torre. 1997.
- Martínez Vargas, Nanci. *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Contexto socio-político que explica su surgimiento*. Tesina, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2004.
- Pantoja Morán, David. *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. México: UNAM. 1983.
- Passmore, John. “La enseñanza de cómo ser crítico”. *Filosofía de la enseñanza*. México: F.C.E. 1980.
- Pérez Juste, Ramón, Arturo Galán González y José Quintanal Díaz. *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2012.
- Quecedo Lacanda, Rosario y Carlos Castaño Garrido. “Introducción a la metodología de la investigación cualitativa”. *Revista de Psicodidáctica*, núm 14, 2002.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª edición. Málaga: Aljibe. 1996.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. 5 ed. Bilbao: Universidad del Deusto. 2012.
- Salmerón, Fernando. *La filosofía, la educación y la crítica*. Disponible en el URL: www.filosoficas.unam.mx/sitio/fernando-salmeron
- Secretaría de Divulgación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Documenta. México, UNAM, núm 1. 1979.
- Snyders, George. *Pedagogía progresista: educación tradicional y educación nueva*. Elena Rodríguez (Traductora). Madrid: Marova. 1972.

Taylor, Samuel y Robert Bogdan. Jorge Piatosky (Traductor). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. 1986.

Torres Hernández, Alfonso. “Pensamiento crítico de Paulo Freire”. 26 de marzo de 2014. Periódico Milenio. Disponible en el URL:
http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/Pensamiento-critico-Paulo-Freire_18_269553113.html