

ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Preguntar para Transformar

Un Camino Pedagógico hacia el Pensamiento Crítico



Collage de la Artista Plástica

Adriana González Reymundez

Laura Beatriz Curbelo Varela

Montevideo, mayo 2025



Prof. Walter Fernández Val
Presidente

Mag. Prof. Ma. Laura Donya Rodríguez
Consejera

Mag. Mtra. Martina Bailón Goday
Consejera

Mag. Prof. Nirian Carbajal Rodríguez
Consejera (Orden Docente)

Joaquín Dauson
Consejera (Orden Estudiantil)

Mtro. Edison Torres Camacho
Secretario General

Mayo de 2025

Preguntar para Transformar

Un Camino Pedagógico hacia el Pensamiento Crítico¹

Laura Beatriz Curbelo Varela

Montevideo, mayo 2025

1 Este libro recupera el informe final de la investigación realizada durante el año 2022 titulada “La Pregunta Pedagógica y el Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Formación de Docentes de Educación Primaria” Trabajo final correspondiente al Año sabático otorgado por CFE

Autora: Laura Curbelo Varela

Diseño de tapa: Collage de la Artista Plástica Adriana González Reymundez

ISBN: 978-9915-9784-5-1

Diagramación, Edición, Maquetación Departamento de Comunicaciones, CFE

Índice

Índice de elementos gráficos 5

Índice de Anexos 6

Glosario de Abreviaturas..... 7

Agradecimientos 9

Resumen..... 13

1. Introducción 14

2. Definición del problema 16

3. Metodología 18

4. Estado de la Cuestión 18

5. Enfoque conceptual..... 20

 5.1 Encuadre Conceptual: ¿Pedagogía, Educación o Filosofía?..... 20

 5.2 Pregunta, Pensamiento Crítico, Dimensión Ética y Creatividad 23

 5.3 El Concepto de Infancias en la Formación de Maestros..... 26

 5.4 Ser Maestro Crítico es Ser Pregunta..... 29

 5.5 Ser Pregunta desde la Propuesta Pedagógica
 de Filosofía para Niños 36

 5.6 El Pensamiento y el Pensador Críticos 38

 5.7 Ser Pregunta es Insurgencia 41

 5.8 Preguntarnos sobre la Injusticia Epistémica y las Infancias. 49

 5.9 Ser Persona, Ser Menor, Ser Menos Persona 53

 5.10 La Pregunta y la Concepción de Infancias
 Subyacente a lo Escolar..... 58

 5.11 Hacia una Cartografía de las Preguntas..... 60

 5.11.1 La Pregunta Socrática Caracterizada por Elder y Paul..... 63

5.11.2 Partiendo del Concepto de “Buenas Preguntas” de Rebeca Anijovich	65
5.11.3 A partir de la Caracterización del Pensador Crítico de Alec Fisher	66
5.11.4 A Partir del Nivel de Práctica Reflexiva Docente de Bárbara Larrivee (2008)	68
5.11.5 Siguiendo la Definición de Pensamiento Crítico de Matthew Lipman	70
6. Análisis y discusión	72
6.1 Tensiones en Relación con la Concepción de Infancias. La Infancia como Construcción Teórica de la Pedagogía. Explicar vs. Construir	72
6.2 Los Momentos del Preguntar y el Sentido que los Formadores Dan a Sus Preguntas	77
6.3 La Voz de los Formadores para Definir el Pensamiento Crítico	79
6.4 Las Preguntas en Formación Docente	82
6.4.1. Análisis de preguntas de Nivel Cero	84
6.4.2 Análisis de Preguntas de Nivel Uno	89
6.4.3 Análisis de Preguntas de Nivel Dos	92
6.4.4 Análisis de Preguntas de Nivel Tres	95
6.4.5 Sobre a la Honestidad/Autenticidad de las Preguntas	99
6.5 Las preguntas y las Planificaciones de las Estudiantes Magisteriales	101
7. Conclusiones, Proyecciones y Consideraciones hacia Nuevas Preguntas	116
7.1 Sobre las Preguntas de esta Investigación	116

7.2 Aportes para Nuevas Investigaciones sobre la Pregunta Pedagógica	120
7.3 Aportes hacia la Reflexividad	124
8. Referencias Bibliográficas.....	125
9. Anexos	131

Índice de elementos gráficos²

Figura 1 - Cuadro Dewey.....	61
Figura 2 - Taxonomía de Bloom	62
Figura 3 - Preguntas s/marca cognitiva en base a Bloom	63
Figura 4 - Tipos de preguntas s/Elder y Paul	64
Figura 5 - Preguntas y procesamiento cognitivo s/Anijovich.....	65
Figura 6 - Fisher Pensamiento crítico, definiciones y habilidades.....	67
Figura 7 - Habilidades del pensamiento crítico - Alec Fisher.....	67
Figura 8 - Tipos de preguntas s/Larrivee	69
Figura 9 - Cuadro Preguntas y Pens. Crítico s/Lipman	71
Figura 10 - 4 Grupos de habilidades s/Lipman.....	71
Figura 11 - Cuadro de Habilidades y sus preguntas en base a Fisher	82
Figura 12 - Cartografía de las preguntas.....	83
Figura 13 - Densidad de las preguntas s/nivel	84
Figura 14 - Emisor de las preguntas	84
Figura 15 - Tabla Preguntas nivel cero	85
Figura 16 - Distribución preguntas Nivel Cero.....	86

2 Todos los cuadros, figuras, gráficos y tablas de esta publicación son de autoría propia

Figura 17 - Preguntas Nivel Uno.....89

Figura 18 - Distribución de las preguntas Nivel Uno.....89

Figura 19 - Preguntas Nivel Dos.....93

Figura 20 - Preguntas Nivel Dos.....93

Figura 21 - Preguntas Nivel Tres95

Figura 22 - Distribución Preguntas Nivel tres96

Figura 23 - Preguntas Honestas.....99

Figura 24 - Distribución de preguntas honestas por niveles100

Figura 25 - Cartografía de las Preguntas de las planificaciones102

Figura 26 - Tabla - Agrupación por niveles y tipos de preguntas en las planificaciones de las estudiantes104

Figura 27 - Preguntas de las estudiantes por niveles105

Figura 28 - Categorías del Paradigma Crítico117

Figura 29 - Taxonomía de preguntas por niveles (Pronombres y Sentidos del preguntar)123

Índice de anexos

Anexo 1 - Resumen Conceptual ¿Qué es el pensamiento crítico?

Parte Uno131

Anexo 2 - Resumen Conceptual ¿Qué es el pensamiento crítico?

Parte Dos132

Anexo 3 - Resumen Conceptual ¿Qué es el pensamiento crítico?

Parte Tres133

Anexo 4 - Entrecruzamiento y organización vertical de categorías en Atlas.ti.....134

Anexo 5 - Entrecruzamiento y organización radial de categorías teóricas.....134

Anexo 6 - Preguntas Nivel Cero Observación Participante.....135

Anexo 7 - Preguntas Nivel Uno Observación Participante.....150

Anexo 8 - Preguntas Nivel Dos Observación Participante162

Anexo 9 - Preguntas Nivel Tres Observación Participante.....172

Anexo 10 - Preguntas de las planificaciones de las
estudiantes magisteriales179

Anexo 11 - Pauta de entrevista a docentes formadores.....184

Glosario de abreviaturas

- ANEP Administración Nacional de Educación Pública
- CFE Consejo de Formación en Educación
- IINN Institutos Normales
- IFD Institutos de Formación Docente
- PC Pensamiento Crítico

Agradecimientos

A cada colega que me permitió asistir a su clase, observar y preguntar, a cada compañera o compañero que fue respondiendo a mis interrogantes con admirable sentido del profesionalismo y de la solidaridad. A las estudiantes de magisterio que me permitieron acceder a sus planificaciones de práctica, por eso y por explicarme cada detalle que les consulté.

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

A mis estudiantes, que son el motivo para seguir indagando.

A mi familia, siempre.

Primeras palabras a los lectores

Escribir este texto ha sido un viaje reflexivo y significativo, una oportunidad para explorar en profundidad las preguntas que siempre han acompañado mi práctica docente y mi trabajo como investigadora. *Preguntar para Transformar* no es solamente el informe final de mi investigación durante el año sabático, sino también un puente entre la teoría y la práctica educativa, entre la reflexión académica y la acción en las aulas. Esta obra se dirige especialmente a los estudiantes y docentes de formación en educación, con quienes día a día construimos, deconstruimos y recreamos la vivencia de enseñar y aprender.

El objetivo principal de esta investigación ha sido comprender los sentidos y las dimensiones de la pregunta pedagógica en la formación de maestros de educación primaria y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico. En este texto comparto los hallazgos y reflexiones sobre cómo las preguntas que hacemos los educadores reflejan nuestras concepciones más profundas sobre las infancias, el conocimiento y el rol docente. Más aún, se presenta el acto de preguntar como no-neutral: es una praxis política y ética que puede reproducir estructuras existentes o, por el contrario, convertirse en una herramienta emancipadora.

El recorrido de este libro se organiza en capítulos que, entrelazados, abordan distintos aspectos de la investigación. En el primer capítulo, se presenta el marco conceptual, iniciando con una reflexión sobre los intersticios entre pedagogía, educación y filosofía, y se presenta la importancia de adoptar una mirada interdisciplinaria para abordar el fenómeno educativo. Esta perspectiva permitió pensar la pregunta pedagógica como un elemento clave para conectar pensamiento, lenguaje y práctica docente, superando las divisiones tradicionales entre disciplinas, y a la vez permitió proponer la necesidad de pensarnos desde ese espacio de frontera en que lo diferente coexiste en vez de continuar trazando límites.

El segundo capítulo explora la dimensión ética, crítica y creativa del pensamiento. Aquí, se plantea como la pregunta pedagógica puede activar estas dimensiones simultáneamente, promoviendo en los futuros docentes una reflexión más profunda sobre su práctica y su relación con los estudiantes.

En el marco teórico se establecen las bases para comprender la relevancia de las preguntas en la formación docente, no solo como recurso metodológico, sino como una práctica que transforma los vínculos educativos. Desde el punto de vista teórico la conversación es con las ideas de educación, de infancias, de enseñanza, de oficio de autoras como Ana Laura Abramowski, Andrea Alliaud, Miranda Fricker, Allison Gopnik, Catherine Walsh entre otras y con autores como Estanislao Antelo, Alex Fisher, Julia Vargas. Convocando también a los grandes teóricos que nos aportan sus ideas para pensar la acción pedagógica transformadora y emancipadora como Paulo Freire, Matthew Lipman, Edgar Morin y Jacques Rancière; para nombrar los que más influyeron en este texto.

Una de las nociones clave de este trabajo aparece en el capítulo tercero, donde se presentan las concepciones de infancias que subyacen a las preguntas de los formadores de maestros,

particularmente cómo estas concepciones no solo condicionan el tipo de preguntas que se hacen, sino que también refuerzan lógicas de minoridad que reducen a los estudiantes al rol de receptores pasivos de conocimiento. El hallazgo y el análisis condujeron a reflexionar sobre la necesidad de replantear y develar estas concepciones para fomentar una educación verdaderamente dialógica y transformadora.

El capítulo cuarto se detiene en las tensiones entre el ideal de una pedagogía crítica y las prácticas reales de los formadores. A partir del análisis de entrevistas y observaciones, se pudo identificar cómo muchos docentes se autoperciben enmarcados ideológicamente en un paradigma crítico y en una pedagogía transformadora, pero sus preguntas y prácticas a menudo refuerzan modelos explicativos tradicionales. Este desencuentro revela la importancia de trabajar sobre la coherencia entre los paradigmas declarados y las acciones concretas en el aula.

En el quinto capítulo, se presenta una cartografía de las preguntas pedagógicas, desarrollada a partir del trabajo de campo y del análisis teórico. Este modelo organiza las preguntas en cuatro niveles, desde aquellas que no se relacionan con el pensamiento crítico hasta las que promueven una reflexión profunda sobre el propio pensamiento y las prácticas educativas. Este esquema no busca clasificar y limitar, sino ofrecer a los docentes una herramienta práctica y ordenada para considerar sus propias preguntas.

El análisis y la discusión, desarrollados en los capítulos finales, profundizan en los hallazgos más significativos de la investigación. Por ejemplo, en el hecho que las preguntas auténticas y honestas son escasas en las aulas de formación docente, y que estas suelen ser desplazadas por preguntas más superficiales o dirigidas únicamente al cumplimiento de objetivos curriculares. También se presenta cómo las planificaciones de las estudiantes magisteriales tienden a reproducir estas limitaciones, perpetuando una práctica pedagógica que deja poco espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, pero sin embargo son planificaciones perfectamente evaluadas en el campo de la didáctica.

Finalmente, el último capítulo no cierra el tema, sino que lo abre a nuevas posibilidades, se presentan proyecciones y sugerencias para futuras investigaciones, desde la humildad esperanzada en que este trabajo inspire a otros a seguir explorando el potencial de la pregunta pedagógica como herramienta para transformar la educación.

Publicar este libro no solo es un acto de devolución y de reconocimiento a las comunidades educativas que me han acompañado y enriquecido durante este proceso, sino también una invitación a reflexionar juntos sobre cómo enseñar y, sobre todo, cómo preguntar.

Espero que estas páginas sirvan como una guía, estímulo y, por qué no, como una provocación para seguir indagando en pequeños elementos, presentes en nuestras prácticas cotidianas pero que aún pareciendo ser insignificantes tienen notorias posibilidades transformadoras; en mi caso encontré esa simpleza y profundidad en la acción práctica del preguntar; especialmente cuando comencé a preguntarme y a preguntar a mis estudiantes en cada inicio de curso:

¿Qué tipo de docente quiero ser y en que escuela quiero enseñar?

Mag. Laura Curbelo Varela
Febrero, 2025

Resumen

Este trabajo se centra en la pregunta docente como elemento fundamental para promover el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los maestros de educación primaria. La pregunta es comprendida como el primer motor hacia la búsqueda, es una fuga de curiosidad hacia lo que se desea conocer.

El aprendizaje, y la propia enseñanza comienzan con preguntas; formular buenas preguntas produce un giro epistémico en las prácticas de enseñanza. Se indaga qué tipos de preguntas realizan los formadores de docentes con el objetivo principal de comprender sus sentidos y su relación con el pensar crítico y con las habilidades del pensar. Identificando y caracterizando los paradigmas educativos que operan al momento de realizar preguntas y visibilizando las concepciones de infancias que subyacen el accionar docente.

Se toma como unidad de análisis los docentes y los estudiantes de formación docente del área metropolitana de Montevideo (Uruguay), en un diseño de base crítica y con una muestra no probabilística e intencional, de carácter heterogéneo dentro del mismo universo poblacional.

Desde las herramientas de recolección de información de la metodología cualitativa —relevamiento documental, entrevistas semi estructuradas, entrevistas en profundidad y observación participante— se utilizó como estrategia de análisis la teoría fundamentada encontrando como hallazgos que en la mayoría de los casos las prácticas tanto de los formadores de docentes como de las estudiantes magisteriales se enmarcan en una lógica paradigmática de la explicación que involucra y robustece la concepción de minoridad del estudiante y la de sabio del docente; alejándose entonces de las marcas esenciales de un paradigma crítico. Encontramos que el preguntar se despliega como ejercicio docente poco planificado y con escasa presencia de preguntas auténticas/honestas. Hallando además que existe un desencuentro entre los paradigmas a los que los formadores dicen estar suscriptos y las preguntas que realizan. Como aporte teórico se elabora una cartografía de las preguntas. Esta producción teórica emerge del trabajo de campo y articula el marco teórico trabajado en cuatro niveles crecientes de reflexividad de las preguntas a la vez que presenta esos niveles de abstracción y compromiso reflexivo / crítico creciente con los sentidos de la pregunta docente.

Palabras clave: Pregunta pedagógica, pensamiento crítico, formación docente

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

PAULO —Exacto. Estoy de acuerdo contigo totalmente. Es esto que llamo “castración de la curiosidad”. Lo que está sucediendo es un movimiento unilineal que va de aquí para allá y punto no hay regreso, y ni siquiera hay una demanda ¡el educador de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado algo!

Freire, P., & Faúndez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta.

1. Introducción

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

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

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

El marco conceptual comienza en el primer capítulo realizando un encuadre que surge de preguntarnos sobre cuáles el intersticio en el que interactúan las disciplinas desde las que abordamos

esta propuesta. Pensamos que el tratamiento del tema va montado en una interdisciplina que es habitada a la vez por la Pedagogía, la Educación y la actitud filosófica, un enfoque multi, inter y transdisciplinar en un afán complejizador de la temática. En el capítulo dos articulamos las ideas principales de la tesis: pregunta, pensamiento crítico, ético y creativo; considerando cuáles deberían ser las características de las preguntas para poder activar esa tridimensión del pensar. En el tercer capítulo se trabaja la idea de infancias y se intenta averiguar cómo la concepción de infancias se presenta en el trabajo de los formadores de maestros y cuál sería la incidencia de esta concepción del formador sobre las prácticas de los futuros maestros. En el cuarto capítulo se presenta la relación del magisterio con las preguntas y con el saber explicado, qué es sentirse maestro y cómo podría la pregunta encontrar un lugar en ese sentirse profesional. El quinto capítulo presenta los modos y sentidos del preguntar en los programas de Filosofía para Niños y analiza las posibles articulaciones con la formación magisterial. En el capítulo seis se conceptualiza con relación a las características del pensamiento crítico y del pensador crítico arribando a algunas definiciones que delimitan y clarifican la idea de manera precisa. El capítulo siete aborda la pregunta como respuesta crítica a la dominación, la pregunta como insurgencia en diálogo que desarma y deconstruye los sedimentos mismos de aquello que nos fue dado; y lo hace de manera crítica para reaprendernos y reaprender el mundo que habitamos política y éticamente. El capítulo ocho recorre conceptualmente la idea de la injusticia epistémica hacia las niñas y los niños, la escuela como espacio que debería proteger y educar las infancias, no podría ser un ámbito que las violenta, este apartado propone revisar las injusticias y violencias que nos atraviesan con relación a las infancias; enfocando en la posibilidad de vincular nuestro rol con la pregunta como insurgencia, como forma de visitar y rediseñar lo constitutivo de los formatos, los programas y el curriculum escolares dando lugar a un capítulo nueve en el que se presenta la escuela y la formación normalista como constitutivas de una concepción del estudiantado como minoridad sosteniendo espacios en los que son considerados personas de menor valor. El capítulo diez invita a pensar a las infancias que habitan el espacio de lo escolar en el contexto situado del Siglo XXI desde el necesario reconocimiento de las diferencias humanas con sus emergentes, procesos e intereses, considerando las posibles articulaciones entre el preguntar de los docentes y las concepciones de infancias presentes en las prácticas que producen. En el capítulo décimo primero se construye una cartografía de las preguntas que las organiza y categoriza desde el recorrido por diferentes autores

En el apartado correspondiente al análisis y discusión organizamos el texto en cuatro capítulos. El primero recoge las tensiones en relación con la concepción de infancias, pasando a un segundo capítulo en el que se analiza la idea de infancia como construcción teórica de la pedagogía articulando con nuestra forma de pensar a los sujetos de la educación infantiles, minorizados y en una lógica de explicación que —a su vez—nos aleja de la posibilidad de construir saberes investigando junto a los estudiantes. En un tercer capítulo se analizan cuáles son los momentos se realizan preguntas en el aula y qué sentidos otorgan los formadores a sus preguntas, en el cuarto capítulo del análisis se revisamos las definiciones de los formadores en relación con qué es el pensamiento crítico y se articulan en una cartografía que nos permitió organizar las más de 20 categorías de análisis en cuatro niveles según como esas preguntas accionaran en relación con el pensamiento crítico. Organizamos esos cuatro niveles partiendo desde un nivel cero de preguntas en las que no hay vinculación con

el pensamiento crítico, un nivel uno en el que las preguntas proponen pensar sobre el contenido pedagógico, un nivel dos en el que promueven pensar críticamente la práctica y la profesión docente y un nivel tres en el que las preguntas proponen pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar. Desarrollamos el mismo análisis dentro del capítulo quinto pero enfocando en las preguntas que encontramos en las planificaciones de los estudiantes.

Por último presentamos el capítulo de cierre con nuestras conclusiones en el que no quisimos enfocar la escritura desde una clausura temática, sino desde una apertura a nuevas indagaciones; desde un lugar de proyección, de nuevas consideraciones y por supuesto dejando paso abierto a la construcción de nuevas preguntas.

2. Definición del problema

El planteamiento del problema surge de la observación de cierta situación paradójica a la hora de implementar en la práctica docente los paradigmas³ y/o las referencias teóricas a los que los educadores decimos estar afiliados. Algunos autores sostienen que podemos encontrar docentes que se autoperciben como críticos, éticos y progresistas (Accorinti, 2002; Freire & Faundez, 2010; Baquero, 2019, Rancière, 2003) y que sin embargo ejercen prácticas dogmáticas, reproductivistas, explicativas e incluso expulsivas. Focalizar nuestras miradas en la pregunta como actividad pedagógica, nos permite indagar si ésta podría ser un buen indicador de prácticas inscriptas en un paradigma promotor del desarrollo del pensar autónomo y crítico. Si consideramos que la pregunta habilita el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998), resulta pertinente reflexionar en torno a cómo preguntamos, por qué preguntamos y para qué preguntamos los docentes formadores de maestros.

Las preguntas docentes no solo ponen de manifiesto la concepción de infancias subyacente al paradigma en el que el docente se ubica, sino que también podrían ser utilizadas como un recurso para infantilizar positivamente la educación. Revisar el contexto de utilización de la pregunta en la formación de docentes, nos permitirá mapear la existencia o la ausencia de preguntas auténticas, abiertas, honestas y que *honesticen*⁴ el vínculo educativo.

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

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

Se entiende la relevancia del tema propuesto por la escasa atención e investigación que se ha realizado de la pregunta desde lo pedagógico y como eje central de nuestras prácticas en tanto formadores de docentes en el marco de la enseñanza-investigación, y se encuentra justificación en la idea de que una práctica educativa que no pregunta reproduce las lógicas y racionalidades de una sociedad injusta, en la que solo algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la razón. La pregunta es método y recurso para construir comunidad que indaga otorgando sentido al formato escolar que coloca a los estudiantes junto a otros en el aula, permite la construcción compartida del saber y la razonabilidad (Freire & Faúndez, 2010; Giroux, 2001; Lipman, 1998; Miranda, 2007).

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

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

Objetivo general:

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

Objetivos específicos:

1. Identificar y caracterizar los paradigmas educativos que están operando al momento de realizar preguntas.
2. Describir y visibilizar las concepciones sobre las infancias en tanto sujetos de la educación que subyacen a las preguntas de los docentes y estudiantes de formación docente.
3. Articular y vincular los objetivos de la formación docente con la pregunta como motivadora y como promotora del pensamiento crítico y de las habilidades del pensar.

3. Metodología

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

Seguiremos una metodología de investigación cualitativa; de base crítica tomando una muestra no probabilística intencional heterogénea al interior de una unidad de análisis delimitada por los docentes de formación docente y por los estudiantes de la carrera magisterial (Denzin & Lincoln, 2012; Hernández Sampieri, 2014; Vasilachis de Gialdino, 2006). Los instrumentos de relevamiento empírico que se utilizarán son la entrevista en profundidad, la entrevista semi estructurada, la observación participante, el registro de observaciones y relevamiento documental ((Hernández Sampieri, 2014; Taylor & Bogdan, 1987). En tanto producción de conocimiento, la investigación generará teoría, con el objetivo de comprender cómo articulan y dialogan entre sí la pregunta docente, las concepciones de sujetos que la subyacen, los paradigmas educativos y el pensamiento crítico; con el diseño sistemático de teoría fundamentada (Hernández Sampieri, 2014).

Los sujetos de la investigación a ser entrevistados y los actos educativos pasibles de ser observados, son seleccionados mediante un muestreo teórico, definidos por su capacidad de contribuir a la elucidación del problema de investigación; los casos son elegidos en función de su relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. En relación con las técnicas de recolección de datos se realizarán entrevistas en profundidad a profesores de los Institutos de Formación Docente de Montevideo y Área Metropolitana que forman parte del Instituto Académico Ciencias de la Educación. Se realizaron 16 entrevistas en profundidad, contemplando para la selección de los participantes la mayor diversidad etaria, las distintas localidades y disciplinas. Se visitaron 17 clases para la observación participante de los cursos correspondientes del mencionado Instituto Académico de Ciencias de la Educación y se analizaron 10 planificaciones de estudiantes magisteriales. Procediendo luego a la triangulación de la información (Denzin & Lincoln, 2012) recogida y producida desde diversas fuentes y técnicas que operan como mecanismo de validación interna y externa, en la medida que se cruzan la información recabada con hipótesis ya planteadas en el marco de teorías consolidadas en la temática. Finalmente, como técnicas de análisis de los datos se trabajará con teoría fundamentada (Ibáñez Mansilla et al., 2006; Strauss & Corbin, 1990) con la codificación de las preguntas, una bitácora y se aspira a construir un menú de indicadores de pensamiento crítico y de preguntas que lo promueven.

4. Estado de la cuestión

Con la finalidad de indagar sobre cuáles son los objetivos de los formadores de maestros al preguntar, se realiza una revisión de literatura con una estructuración de tema que permite contextualizar el estado del arte en relación con el problema de esta investigación, se trata de una revisión de

investigaciones sobre la Pregunta Pedagógica y sus Articulaciones con el Desarrollo del Pensamiento Crítico.

La pregunta es un dispositivo antiguo en la investigación, la enseñanza y el aprendizaje, desde la mayéutica socrática se la considera clave para la actividad reflexiva del hombre. Los programas de Filosofía para Niños (FpN) presentan a la pregunta pedagógica como estímulo para el desarrollo de habilidades del pensamiento, proponen pensar las preguntas, detenerse en ellas y reflexionar sobre qué, cómo, por qué y para qué se pregunta. Pensando, además, a quién se dirige la pregunta, procuran coherencia con la concepción de infancias subyacente en ellos ya que plantean que el rol del docente es ser un preguntador que incentiva el diálogo en comunidad para el desarrollo del pensamiento multidimensional; estimulado a partir de preguntas honestas y abiertas; auténticas. La estrategia de honestizar ⁵ las preguntas puede “orientar al profesorado a enseñar a pensar críticamente a los estudiantes” y puede provocar que “examinen cuidadosamente los supuestos subyacentes a las nociones de enseñanza, pensamiento, destrezas, contenidos y estándares” (Lipman, 1998 :254)

En base a base esta configuración teórica, y luego de una búsqueda en torno al estado de la cuestión, se encuentran algunos estudios que resultan relevantes para coleccionar y conocer enfoques, conceptualizaciones, líneas de investigación, resultados y objetivos desarrollados por otros investigadores en relación con esta temática.

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

Para comenzar, la investigación realizada por Benoit resulta de interés en la medida que aborda la pregunta desde la didáctica vinculándola con la reflexividad en el aula, sus resultados muestran que las preguntas docentes potencian las habilidades de argumentar y de explicar en los profesores en formación, sostiene que estas habilidades son esenciales para las prácticas docentes y señala que potencian “una actitud crítica que fomenta el autoaprendizaje del alumnado” (Benoit, 2020, p.1). En el mismo sentido, Rivera-Mueller sostiene que el ejercicio reflexivo docente de conectar preguntas y objetivos pedagógicos es una forma concreta de comprender mejor y (quizás) desentrañar sus creencias pedagógicas (Rivera-Mueller, 2020). En tanto que Girón San Martín realiza una guía de preguntas reflexivas y evalúa su posible impacto en una encuesta a docentes, a través de una metodología de diseño cuantitativo interpreta sus resultados afirmando que para desarrollar el pensamiento crítico, los maestros “deben trabajar necesariamente las preguntas de conocimiento, comprensión y aplicación”(Girón San Martín, 2020); esta clasificación puede ponerse en discusión con las preguntas para promover el desarrollo de habilidades del pensar crítico de Filosofía para Niños; pudiendo además cruzar las categorizaciones de Benoit y Girón San Martín con la idea que sustentan Díaz y Monroy al expresar que “existe una gran variedad de tipos de preguntas” y aseverar

⁵ Honestizar no existe como verbo en español. En portugués es un verbo cuyo transitivo directo y pronominal, significa “tornar(-se) honesto, digno; dignificar(-se)”. Su utilización responde a que su significación en portugués contribuye al sentido que este trabajo pretende dar a la pregunta pedagógica

que la discusión no se centra en si se trata de buenas o malas preguntas, sino en si las preguntas “están orientadas a la indagación y a la reflexión y si son de alto nivel cognitivo; si promueven el desarrollo de habilidades y capacidades...” (Díaz & Monroy, 2017 :17) en tanto sostienen que examinar las preguntas que los docentes realizan a los estudiantes y las respuestas que esperan, junto con las respuestas que realmente obtienen, evidencia la existencia de una escisión entre el discurso docente y sus prácticas cotidianas. (Díaz & Monroy, 2017)

En la medida que uno de los objetivos de este trabajo es caracterizar las formas de preguntar resulta interesante la investigación que realizan García y Furman (2014) en la que analizan la cantidad y calidad de las preguntas que - luego de una secuencia de trabajo con preguntas investigables- formulan los estudiantes, encontrando que estas pasan de ser preguntas sobre datos a ser preguntas de investigación.

Complementariamente se consideran los hallazgos de la investigación “Encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica del Maestro en Primera Infancia, respecto de la planificación de las prácticas docentes” (Cabrera y Curbelo, 2020) desde donde se recupera la idea de que la concepción de infancias que poseen los docentes subyace a sus preguntas y resulta determinante para el diseño de sus prácticas, concluyendo que es de importancia entender la reflexión sobre la práctica como un espacio metacognitivo y de aprendizaje docente.

Como puede observarse, en la discusión en torno a la pregunta pedagógica y al pensamiento crítico se han perfilado algunos temas que se centran en un abordaje didáctico de la pregunta y en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, por tanto, existen algunos aspectos que nos interesa abordar, y que no encontramos en estas investigaciones, se piensa que un área de vacancia es la interpelación a la propia pregunta docente para lograr categorizarla en relación al pensamiento crítico, se trata de analizar pedagógicamente la pregunta pedagógica, atender a su propia razón de ser. Para finalizar, se hace necesario afirmar que para conocer las diferentes manifestaciones del preguntar pedagógico y su vinculación con el desarrollo del pensar crítico, se entiende que falta preguntar (e intentar responder) qué, cómo, por qué, a quién y muy especialmente para qué se pregunta en el aula de formación docente; desde ese lugar parte la presente investigación.

5. Enfoque conceptual

5.1 *Encuadre conceptual: ¿Pedagogía, Educación o Filosofía?*

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

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

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

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

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

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

En ese sentido traemos ahora a este texto una pregunta que realiza el creador de los programas de Filosofía para niños: “¿Por qué la educación moral no puede separarse de la educación filosófica?” (Lipman et al., 1992) el autor la responde diciendo que la filosofía proporciona habilidades de pensamiento que abarcan los aspectos lógicos del aprendizaje, además supone una persistente búsqueda de alternativas tanto en el campo teórico como en el práctico que conduce —en general— a una mayor amplitud de criterios; en tercer lugar señala que la filosofía plantea el reconocimiento de la complejidad y la multidimensionalidad de la existencia humana enfatizando el hecho de que pocas veces uno puede definir con claridad un campo de estudios; señala que el abordaje filosófico introduce además algunos criterios de alto valor como son la imparcialidad, la globalidad y la coherencia en el análisis de las situaciones.

Si tenemos en cuenta estas razones, entonces no sólo no hay conflicto entre realizar un planteo educativo con enfoque pedagógico y realizarlo con enfoque filosófico, el terreno es el mismo, las perspectivas se van moviendo y hacen lazos. Entiendo que no es necesario separarlas, y hasta podría considerarse que separarlas fragmenta la esencia misma de esta indagación.

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

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

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

Nuestra postura en este trabajo es hacia la no parcelación de saberes y de zonas de conocimiento, consideramos que ese tipo de saberes genera una falta de adecuación que cada vez profundiza más la compartimentación disciplinar imposibilitando así que nos hagamos más conscientes de la necesidad de considerar las realidades y los problemas plurales, diversos, “más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. En esta situación se vuelven invisibles los conjuntos complejos, las interacciones y retroalimentaciones entre partes y todo, las entidades multidimensionales, los problemas esenciales”(Morin, 1999) y claramente una formación docente emancipatoria pretende visibilizar y defenderse de las marginalidades y las invisibilizaciones; porque además esta fragmentación de los saberes se refleja claramente en nuestra concepción del sujeto de la educación y en las preguntas que les/nos haremos.

La subjetivación actuante ante la fragmentación, es un movimiento que integra, restituye valor y da sentido, transformando las experiencias educativas (y las experiencias todas) de los sujetos, poniendo de manifiesto la imposibilidad de construirnos sin los otros, sin la alteridad.

Nuestro nodo en este trabajo es el diálogo con la alteridad, el diálogo de las comunidades que indagan en las aulas, el diálogo transdisciplinar, el diálogo que deconstruye y el diálogo provocador de nuevas maneras de ver y sentir, de vivir y ser desde lo educativo. Por eso estamos imposibilitados teórica y prácticamente para diferenciar estableciendo líneas y límites entre lo educativo, lo pedagógico y lo filosófico; elegimos movernos en una frontera de convivencia que como toda frontera es inter, es trans, es entre, es territorio en común, en el que el ser humano singular está “abierto al mundo; sopotado por deseos en relación con otros sujetos, un ser social que nace y crece en familia; ocupa una posición social y está inscripto en relaciones sociales”(Souto, 2017) y a ese ser que es histórico y situado no podemos pensarlo desde una única disciplina y tampoco podemos enseñarle desde la parcela, por ello pensar la formación docente no puede ser una cuestión delimitada por un enfoque disciplinar único:

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

Intento presentar una mirada multi, inter y transdisciplinar, aunque por formación y por biografía no me es difícil reconocerme como un ser parcelado, que muchas veces simplifica y a veces se traiciona en su afán complejizador extenuante pero siempre enriquecedor.

5.2 *Pregunta, Pensamiento Crítico, Dimensión Ética y Creatividad*

En un mundo en el que abunda la información, la incertidumbre es cotidiana y la cantidad de conocimientos es enorme, aunque se declara rápidamente que es imprescindible que nuestras escuelas enseñen a pensar críticamente se hace evidente la complejidad que involucra ese mandato y aunque se plantea como meta deseable que nuestros estudiantes sean pensadores críticos, no parece haber un consenso sobre qué significa pensar críticamente.

Los antecedentes más inmediatos sobre la creciente necesidad de enseñar a pensar críticamente se remontan a la guerra de Vietnam, después de la cual surgen diversas críticas éticas provenientes de los círculos intelectuales y universitarios señalando que no fue posible considerar y anticipar claramente las consecuencias de la guerra; algunos especialistas comienzan a sostener que una auténtica educación hacia la criticidad debería corresponderse con procesos de investigación, aprendizaje y pensamiento, planteando con énfasis que no se trata de coleccionar habilidades disgregadas y desarticuladas entre sí. (Facione, 1990). En ese contexto el movimiento del pensamiento crítico gana impulso; comienzan a desarrollarse conferencias, cursos, seminarios, participaciones en congresos con el objetivo de brindar formación a los docentes. Entre las preguntas de este movimiento académico a favor del pensar crítico destacan: “¿Cuáles son exactamente esas habilidades y disposiciones que caracterizan al pensamiento crítico? ¿Cuáles son algunas formas efectivas de enseñar a pensar críticamente? ¿Y cómo se puede evaluar el pensamiento crítico?” (Facione, 1990, p. 5)

Este trabajo realizado por Facione se titula “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations” y es un informe a partir de un Panel Delphi⁶, que produce una declaración de consenso “sobre el pensamiento y el pensador críticos ideales” a la que el panel de 46 expertos arriba:

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

El autor agrega una descripción de un pensador crítico:

El pensador crítico ideal es habitualmente curioso, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, imparcial en la evaluación, honesto al enfrentarse a los prejuicios personales, prudente al hacer juicios, dispuesto a reconsiderar, claro en los problemas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema y las circunstancias de la investigación lo permitan. Por lo tanto, educar a buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Combina el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico con el fomento de aquellas disposiciones que producen de manera consistente conocimientos útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática. (Facione, 1990, p. 6)

El desarrollo del pensamiento crítico y su fomento a través de la educación tiene un doble cometido en el desarrollo personal y social de las personas, incidiendo en su calidad de vida y en la calidad de las democracias que promuevan.

El concepto de pensamiento crítico es una de las categorías principales de nuestro problema, profundizar en su descripción y considerar sus implicancias para la vida de las personas y para las democracias; permitirá reflexionar sobre cómo la dimensión crítica del pensar vincula con el carácter ético-político de nuestro planteo y en consecuencia nos permite atrapar los vínculos entre las dimensiones ética y crítica, comenzando el camino de hacer presente un análisis multidimensional.

Para Lipman (1998) el pensamiento crítico es un modo de pensar basado en criterios reconocibles y explicitables y se expresa a través de juicios. Los juicios son el producto del PC. Sostiene que las

6 El método Delphi es una técnica de recogida de información que permite obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada. Esta técnica, de carácter cualitativo, es recomendable cuando no se dispone de información suficiente para la toma de decisiones o es necesario, para nuestra investigación, recoger opiniones consensuadas y representativas de un colectivo de individuos. En este artículo se describen las características principales de la técnica y se detalla el proceso de consultas reiteradas en la aplicación de la técnica. (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016)

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

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

Moreno (2021) en un nuevo informe Delphi se propone articular “pensamiento crítico y la creatividad”, los considera dos aprendizajes clave para la sociedad del conocimiento. En el prólogo de este informe, Neus Sanmartí Puig sostiene que se estudia qué se entiende por educar en el pensamiento crítico y en el creativo, la relación entre ambos y cómo promoverlos (p.5) y visibilizar cómo la escolarización puede ayudar a desarrollarlos. El informe también surge del cuestionamiento sobre si enseñar a pensar críticamente es una competencia transversal (transdisciplinaria) o si debiera considerarse como un contenido curricular o programático; abordando un tercer campo de discusión que se toca directamente con nuestra investigación; ya el trabajo hace foco en qué formación docente se necesita para promover el desarrollo del pensar crítico, señalando que:

Será difícil hacerlo si el educador no es crítico y creativo y si no valora este aprendizaje, pero también hay que integrar en el ejercicio de la profesión estrategias que no siempre se han aprendido. Pensamos, por ejemplo, si somos capaces de promover un diálogo reflexivo en el marco de un grupo de aprendices que son diversos en sus

actitudes, aptitudes, intereses, entornos sociales, etc., y de estimular la investigación de evidencias (más allá de ir a Internet y copiar informaciones) y el análisis de su posible validez, aunque sea provisional. (Moreno, 2021, p.6)

Si bien el estudio del pensamiento crítico permanece vigente y es posible observar que muchos centros educativos y universidades lo colocan entre los objetivos primordiales de la educación, también es cierto que se trata de un término cuya vaguedad ha sido señalada reiteradas veces y su respetabilidad intelectual se ha visto restringida⁷, parecería que actualmente existe un renovado interés en su estudio, además de los referidos anteriormente existe otro trabajo que fue promovido por el centro de investigación en Razonamiento, Argumentación y Retórica de la Universidad de Windsor en Ontario/Canadá que durante 2021 que por recomendación de la AILACT⁸ encargó a Anthony Blair la coordinación y edición de una investigación (Blair, 2021) que se convierte en una antología sobre el pensamiento crítico que, en primer lugar tiene el propósito explícito de guiar a los docentes y en segundo lugar evidenciar que el pensamiento crítico requiere especial dedicación, atención académica y precisión, de este trabajo analizamos pormenorizadamente el capítulo de Alec Fisher “What critical thinking is” cuyo enfoque presentamos en anexo (Figura N°1).

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

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

5.3 El concepto de infancias en la formación de maestros

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

La formación de los maestros está atravesada por una concepción de infancias que también ha sido permeada por ese concepto de minoridad, formamos a los maestros para educar a unos niños,

⁷ El enfoque conceptual de este trabajo se basa en que el pensamiento crítico es/implica considerar determinadas habilidades, actitudes, disposiciones, modos de aproximarse a las investigaciones y problemas, que determinan una postura vital investigadora, atenta, cuidadosa; que se constituye como un hábito, y es a la misma vez una elección ética que provoca mantener un modo activo y lúcido de pensar de manera analítica, detenida, esmerada y creativa. (Definido en página 53)

⁸ Association for Informal Logic and Critical Thinking

niños que pensamos de acuerdo con un patrón conceptual hegemónico entendiendo que son seres inacabados que alcanzarán su completitud al crecer y luego de haber sido educados por los adultos.

En el mundo dividido de las inteligencias que plantea Rancière el más inteligente y capacitado enseña el mundo al menos inteligente, esta concepción de enseñanza y de la formación docente genera un *“progreso de embrutecimiento”*. El estudiante ocupa el rol del infante, es el explicado en esta lógica del orden explicador y empleará su inteligencia en ese trabajo que se constituye como duelo al comprender que no comprende si no se le explica. Más adelante él mismo podrá convertirse en un explicador y —como posee el equipamiento necesario— lo perfeccionará.

Dice Rancière: “Todo perfeccionamiento en la manera de hacer comprender, esa gran preocupación de metodistas y progresistas, es un progreso en el embrutecimiento” (Rancière, 2003, p.23). Rancière, al hablar del perfeccionamiento del orden explicador, está siendo irónico con los progresistas ya que explicar mejor se constituye como el supuesto progreso de la explicación y en ese sentido es un “mejoramiento del embrutecimiento” (Colella, 2020, min 2:33). Este es un mecanismo explicador que organiza la transmisión de determinados contenidos generando una complejidad que opera a través de las representaciones, creencias e ideas que tienen los individuos, clasificándolos y ordenándolos en ignorantes y no ignorantes, capaces e incapaces.

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

Esta creencia en la desigualdad de las inteligencias es la que reproduce la desigualdad; para ponerlo en palabras de Rancière: “Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos” (Rancière, 2003, p. 21). Es el explicador quien necesita de la existencia del incapaz como inteligencia inferior para justificar su existencia. Tal como lo explica Rancière nuestra idea de los niños, sus capacidades y modos de aprender atraviesan la sociedad pedagogizándola. La carrera docente también es una carrera graduada que presenta los contenidos de manera evolutiva y lineal explicándolos, porque creemos en esta lógica que indica que así se aprende, necesitamos explicar para existir, y explicaremos desde ese lugar de desigualdad intelectual. Aunque los niños y niñas nos muestran a cada segundo que comprenden más allá de nuestras explicaciones y que son diferentes a nuestras concepciones sobre ellos, sostendremos el método que reza que se aprende yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general y gradualmente. Pensaremos a los estudiantes magisteriales tan monocrónica

y monóticamente como a los escolares, y de este modo los constituimos y conformamos, considerándolos inferiores, minorizándolos. Les ofrecemos realizar sus “carreras” a lo largo de un tiempo óptimo previamente estipulado, aunque la misma lógica indica que lo harán de acuerdo con sus capacidades y compromiso esperamos que puedan “darlo todo”. Ese compromiso los mantendrá adheridos al progreso y podrán terminar a tiempo o tendrán rezagos. Irán adquiriendo contenidos explicados de modo parcializado y asignaturista se les formará como docentes. En el convencimiento que luego serán capaces de explicar mejor, perfeccionando y perpetuando el sentido embrutecedor del orden explicador.

Lo descrito es una de las manifestaciones más evidentes de la incoherencia entre pensamiento y acción, ya que también resulta evidente que no queremos perpetuar ese orden que sostenemos en el hacer cotidiano.

Entonces, otra vez, si ser críticos es ser pregunta debiéramos preguntarnos qué parte tenemos en esta máquina de educar embrutecedora de la lógica de la explicación y cómo podríamos detenerla, qué preguntas nos ayudarían a des-sedimentarla y des-embrutecerla.

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

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

Para continuar enriqueciendo el concepto de infancias y las categorías de análisis de esta investigación, podemos complementar conceptualmente desde la cuestión del derecho a la participación y la escucha. La Convención Internacional por los Derechos del Niño data de 1989 garantizan el derecho de niñas y niños de expresar su opinión libremente y a tener la oportunidad de ser escuchado, (Unicef, 2006). En la medida que la educación parece ser el principal asunto que afecta constitutivamente la niñez, tenemos allí algo a solucionar en cuanto a la participación y la consideración de las opiniones de niñas y niños en relación con ella.

La escucha que damos a los otros se constituye como un reconocimiento de su voz, de lo que ese otro piensa y de lo que tiene para decir, es además una afirmación de su valía y de sus ideas, por eso habla también sobre nosotros mismos. Implica un reconocimiento de la otredad que es de por sí un posicionamiento en relación con el valor que a priori se otorga a la opinión del otro, es claro que escuchamos con desgano o desatendemos las opiniones e ideas de quienes no consideramos que dirán algo valioso.

Cuando no damos ese reconocimiento a las voces de niños y niñas, y no escuchamos lo que tienen para decir en el ámbito de lo escolar manifestamos nuestra concepción sobre lo que las infancias son capaces de hacer, o dicho en otras palabras, nuestro accionar muestra de manera bastante transparente qué lugar les otorgamos y desnuda nuestra creencia de que niñas y niños revisten la condición de “menores” y esa propia creencia, los marginaliza.

En la película documental “La escuela contra el margen” (Argentina, 2019), se muestra un grupo de jóvenes que cursan un taller con una profesora, generando un espacio de reconocimiento que dentro de la institución no tenían ni como grupos, ni de manera individual ni con relación a los conflictos que atravesaban. Este documental permite una doble interpretación del concepto “contra el margen”, pudiendo entenderse como algo cercano al margen, marginal; la escuela de la marginalidad. Otro sentido posible es “enfrentada” o “en contra”, la escuela en contra del margen, como posibilitadora de fronteras abiertas, la que rompe límites: la que quiebra las separaciones que generan marginalidades. La narración fílmica muestra que, a través de adultos disponibles, la escuela puede ser un lugar amoroso y hospitalario, que produce deseo de aprender, de estar juntos, de formar comunidad; un lugar que rompe con el sinsentido institucional. El trabajo de la docente abre los márgenes, involucra a los espectadores, desafiándonos a comprender el contexto de los jóvenes y a repensar los sentidos de los aprendizajes y de la educación en relación con la construcción identitaria juvenil. Es simplemente un ejemplo de lo que los procesos participativos y de escucha pueden generar, es un ejemplo de cómo actúa y enseña un docente preparado para escuchar. La película muestra un trabajo docente desde un accionar comprometido, con sensibilidad política e instalado en un rol ético promotor de relaciones sociales democráticas, que invita a avanzar en la construcción de la alteridad como proyecto emancipador, desde prácticas críticas y (auto) reflexivas, realiza un tratamiento de las infancias y las adolescencias que tiene en cuenta el contexto e historias de vida de los jóvenes desde la horizontalidad del vínculo y desde un cuidado atento por sus vidas e intereses. Es un posicionamiento otro que coloca a los jóvenes e infantes en un lugar de reconocimiento de su valía como personas interesantes, capaces de decir y hacer cosas que nos enriquecen a todos. La película muestra bastante claramente como el no reconocimiento del otro genera y reproduce marginación a la vez que se transforma en constitutiva de la manera de ser de los estudiantes.

5.4 Ser maestro crítico es ser pregunta

La cotidianidad profesional en espacios laborales vinculados a la formación profesional de futuros maestros y de maestros en ejercicio me ha permitido observar algunas características de

la formación normalista y magisterial que se constituyen como si fueran marcas emocionales del magisterio y que articulan con el precepto cuasi religioso e indemostrable de que “ser maestro es sentirse maestro”. Abramowski (2020, 2022) propone pensar en relación con el sentimiento de pertenencia que el maestro tiene al ser validado mediante el compromiso, el entusiasmo y por supuesto la vocación que se le pide desde un discurso institucional absolutamente naturalizado y sedimentado. El maestro debe “darlo todo”⁹, la actividad magisterial es una actividad considerada especial, se cree que el rol del docente no puede ser ejercido por cualquier persona porque exige compromiso activo y vocación amorosa. El maestro tiene que ser alguien dispuesto a trabajar fuera de hora y a no calcular cuántas horas extra dedica a su trabajo ni a su planificación, además todas sus tareas deben ser realizadas desde el amor a los niños y a su profesión; este es el mandato que el proyecto normalista hegemónico da al magisterio y del que no puede desapegarse un buen maestro al transitar el ejercicio de la docencia. (Abramowski, 2022)

Los formadores de maestros no somos ajenos en cuanto a estas exigencias, no solamente recibimos el mismo mandato, también asumimos y normalizamos “lo que se espera” de un estudiante de magisterio y de un maestro con relación a sus características emocionales, afectivas y vocacionales y a qué debe y qué no debe hacer un “buen maestro”.

La máquina de educar necesita que los maestros, como si se tratara de engranajes perfectos, (Pineau, 2001) lleven adelante este proyecto de la modernidad llamado escuela; así este primer espacio político público habitado por las infancias asume el encargo de educar a los individuos que sostendrán el ágora civilizada y ordenadamente y realiza el requerimiento de formación de maestros, la formación docente canaliza el pedido y estructura una formación acorde a las necesidades de las polis modernas. Parafraseando a Pineau en su sugestivo título¹⁰ la formación docente también dice “Yo me ocupo” y forma maestros con un alto grado de compromiso emocional con la tarea, la máquina necesita que los colectivos de maestros asuman la responsabilidad de la educación de las nuevas generaciones, y que carguen emocionalmente con ella. A la misma vez los convence de que esta educación será imposible sin su vocación y entusiasmo; estos preceptos casi eclesiásticos generan altísima exigencia emocional para todos y promueven procesos formativos que aceptamos sin cuestionar, nos educan emocionalmente. La exigencia emocional al maestro es además extremadamente peligrosa porque colabora con la construcción de escenarios que no promueven la formación académica, ni la investigación, ni la profesionalización sino la búsqueda y el logro de determinadas actitudes emocionales que se presentan como suficientes en sí mismas para constituir el ser maestro, dejando claro que su “cultivo” hace que un buen maestro llegue a ser excelente.

⁹ En el libro coordinado por Luciana Anapio y Claudia Hammerschmidt “Política, afectos e identidades en América Latina”, Ana Abramowski (2022) escribe el capítulo “Darlo todo” plantea allí la entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI, de ahí tomamos esta frase y de ahí su entrecomillado.

¹⁰ En referencia al texto de Pablo Pineau de 2001 titulado. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió “Yo me ocupo”

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

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

La idea del maestro vocacional que ama por partes iguales a la escuela y a los niños se cultiva y se abona convenientemente con algunas propuestas pedagógicas que emergen con apariencia novedosa pero que es posible develar rápidamente que se trata de propuestas centradas en viejos disciplinamientos y que colocan la problemática educativa en manos de los sujetos educativos, olvidando que las instituciones ya no cobijan, y que casi por acto de magia los individuos deben suplantar a la institución; desplazando hacia lo individual algo que debiera ser colectivo, y sin atender a las condiciones de producción de este fenómeno ni a los recursos materiales y simbólicos con los que cuenta.

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

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

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

Esta idea de educar para la buena vida y para un mundo de bienestar, si bien ofrece una primera impresión de un universo bello y deseable, denota algunas grandes ausencias en lo conceptual, como por ejemplo las condiciones estructurales de vida, las desigualdades, la injusticia, lo colectivo, el cambio social, la política, lo político. Podría decirse que los grandes ausentes son las condiciones de producción de las emociones en la vida de las personas. El supuesto en el que la “educación emocional” se basa es que hay una forma correcta de vivir, una forma adaptada, y que esta implica enfrentar los problemas con calma, de buena manera, sin resistencias ni respuestas contrahegemónicas, por lo tanto, lo que propone educar la “educación emocional” es el modo de responder que se considera inadecuado, falta de adaptación, inapropiado, de protesta, colectivo, socializado. Sostiene que la resiliencia es la buena adaptación y que desde la flexibilidad se deben ver los problemas como oportunidades, y la “educación emocional” tiene un fuerte centramiento en el yo, embebido de un modo neoliberal de comprender el mundo y los vínculos entre las personas, ese es su *ethos*¹¹.

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

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

Para comprender a qué se está denominando hoy “educación emocional” de poco sirven las inferencias del lenguaje coloquial. Es decir, “educación emocional” no es una referencia genérica que alude, simple y literalmente, a la educación de las emociones. “Educación emocional” es una perspectiva teórica, ideológica y política que propone una concepción particular del cruce entre emociones y educación. Se trata de una línea pedagógica (entre otras posibles) que tiene una vasta

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

producción conceptual y bibliográfica, así como traducciones político-educativas y curriculares (Abramowski, 2020)

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

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

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

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

La vocación ya no tiene buena prensa, habida cuenta de que evoca una suerte de adhesión ciega, una forma de compromiso total que choca de lleno contra los valores de reflexividad, de profesionalismo y de dominio de sí que hoy se imponen por todas partes. Los profesionales del trabajo sobre los otros gustan muy poco del término vocación, que les recuerda a las hermanitas de la caridad y a los párrocos, a las enfermeras con la toca, a los educadores militantes, a los maestros de Jules Ferry, todas esas imágenes

de personajes tan profundamente comprometidos en su rol que olvidaron en ellos su personalidad. Sin embargo, el programa institucional ha extendido el tema de la vocación más allá de los muros del templo. (Dubet, 2006, p 40)

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

Por otra parte, y volviendo a la concepción de escuela como espacio de convivencia y de encuentro, algún sentido —más allá de la disminución de los costos económicos— deberíamos otorgar al formato escolar que nos coloca junto a otros en un aula, esta coincidencia espacial-geográfica es una oportunidad contextual para el encuentro con los otros. El proceso individual que propone la escuela moderna nos separa teniéndonos juntos y a la misma vez disloca o descoloca lo educativo, lo desnuda porque lo deja sin el proceso ético-político colectivo que *embriona*¹² el cambio; desalojándonos de nuestro rol transformativo y a la vez nos propone reparar este desencuentro — que ella misma produce— con la mentada “educación emocional”.

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

... considerando los rasgos afectivos docentes mencionados, podríamos caracterizar a la tradición afectiva fundante del magisterio como romántico-amorosa. Afirmamos esto teniendo en cuenta que la entrega incondicional, el amor como sostén identitario, el dejar a un lado los cálculos materiales y la narrativa sentimental se constituyeron como elementos propios de la trama del amor romántico moderno (Abramowski, 2022, p. 389)

Toda educación es emocional, así como toda educación es sexual y toda educación construye ciudadanía; es tan evidente que resulta extraño explicitarlo, y este también es un modo de comprender

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

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

En tiempos en que la complejidad y la incertidumbre se nos han presentado como un aprendizaje tangible durante la pandemia por COVID19 y teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es importante recuperar la vigencia del programa de *Filosofía para niños* (Lipman et al., 1992) que otorga al espacio educativo una consideración desde una ética del cuidado, proponiendo un relacionamiento esmerado con las otras personas en el que la cuestión humana se teje desde la complejidad epocal que nos toca habitar, buscando junto a otros, investigando comunitariamente de modo que sea posible comprender mejor qué somos, qué es ser humano, qué vínculos necesitamos para aprender. Poder desarrollar esta comprensión desde un claro afincamiento en nuestra condición de seres sociales, éticos, políticos, conscientes de que esto es lo constitutivo de nuestra especie humana nos posibilita tener estas condiciones presentes al educar, cuidando los aspectos emocionales, pero sin desvincularlos de todo lo que somos y especialmente sin divorciar nuestras emociones de nuestras condiciones de existencia.

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

Desmontar y comprender el discurso de la modernidad de tan alto impacto y de tan intensa fuerza declarativa se hace necesario para estar en condiciones de comenzar a de(s)colonizar, situar y cuestionar la enseñanza y nuestro rol suspendiendo la afectación de la educación desde lo emocional con una perspectiva teórica que permita pensar lo afectivo desde sus condiciones de producción. Construyendo así una alternativa profesional al autoexplotarnos más y más, y al sentirnos solos en relación a nuestras responsabilidades individuales y aislados hacia la consecución de logros; evitando procesar negativamente nuestros fracasos a la vez que nos paramos críticamente ante la tramitación discursiva del imperativo de realizar el máximo esfuerzo personal “para llegar y

mejorar” y obtener los resultados esperados, sin que podamos llevar adelante un análisis riguroso de nuestras condiciones de vida y subsistencia junto a otros tan sorprendidos y derrotados como nosotros mismos.

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

5.5 Ser pregunta desde la propuesta pedagógica de filosofía para niños

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

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

El docente pregunta, y al preguntar y preguntarse pone en juego su razonabilidad de humano que piensa y se piensa. Y pone en juego su reflexividad docente. Su rol de mediador en una comunidad de indagación es acompañar a otros que comparten el aula, la sala docente, la asamblea técnica docente,

la reunión de profesores o de padres; acompañándolos a pensar y pensarse desde un territorio de lo colectivo, orientado hacia maneras de pensar no falaces y en contenidos no dogmáticos; y en todos los casos pensando juntos.

El valor educativo de la filosofía, estrechamente vinculado a la vida política y social, es algo que está implícito ya en los presocráticos y que se manifiesta con toda claridad con los sofistas y con Sócrates quienes consolidan una manera específica de hacer la filosofía. Sócrates autor sale a la plaza pública, acude a las comidas de fraternidad, e invita a la concurrencia, de manera especial a los jóvenes, a embarcarse en un diálogo filosófico. El punto de partida es siempre el mismo: una cuestión de importancia vital, directamente relacionada con los temas que ocupan la vida cotidiana de las personas, como pueden ser la justicia, el amor, la verdad..., en los que está en juego el sentido de la propia vida. Sobre estos problemas, los interlocutores saben algo cuando se inicia la discusión, pues solo podemos hablar de aquello de lo que tenemos algún conocimiento; pero también deben reconocer que no saben del todo, y es este no saber el que pone en marcha el proceso dialógico de búsqueda de la verdad. El reconocimiento de la ignorancia, el acercarse a la cuestión como un problema, es fundamental, tanto que el propio Sócrates va a recurrir a la ironía, a la pregunta provocadora, para hacer ver a aquellos que consideran que ya saben que su ignorancia es grande y que deben abrir su mente para poder explorar de nuevo un tema que daban por resuelto. El maestro no posee el saber, por lo que no entiende su trabajo como transmitir conocimiento, sino como acompañar en el camino de búsqueda desde la ignorancia compartida (García Moriyón, 2010)

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

Retomando algunas de las marcas fundantes en la propuesta pedagógica de Matthew Lipman, existe una que se constituye como punto de inflexión y es la concepción de infancias subyacente. Niños y niñas son considerados filósofos por naturaleza, piensan por sí mismos de manera autónoma e integran comunidades de diálogo que potencian y acompañan ese pensar. Para el autor la educación debe ser un proceso libre que se produce dentro de una comunidad de investigación, en este proceso el educador o maestro es un guía o moderador que indaga junto a los niños, dialogando. El diálogo es comunicación, es recurso y método, funciona como herramienta para clarificar ideas, promover la tolerancia y la convivencia pacífica y a la misma vez es promotor del desarrollo del pensamiento multidimensional. Los niños son capaces de investigar y comprender las preguntas, no son sujetos pasivos receptores del mundo adulto y de las explicaciones adultas, sino que niñas y niños pueden — junto con el adulto— indagar curiosamente y así construir parte de sus aprendizajes. La pregunta es una de las ventanas que permitirá vislumbrar la complejidad del posicionamiento de los educadores

con relación a algunas categorías pedagógicas como: aprendizaje, educación, enseñanza, infancias, rol docente, ethos creativo, comunidad de indagación educativa; por eso es considerada como una apertura, un intersticio que permite entrever cuáles son las concepciones docentes en torno a esas categorías.

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

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

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

5.6 El pensamiento y el pensador críticos

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

Las preguntas idealmente son una apertura al mundo reflexivo, permiten que enseñantes y aprendientes construyan saberes indagando y dan batalla a aquello que pretende presentarse como respuesta definitiva o conclusión final. En este trabajo la pregunta pedagógica alimenta nuestra curiosidad, la pregunta será atravesada por las preguntas que nos hagamos. Preguntarnos sobre la pregunta, permite visualizar los encuentros y desencuentros entre nuestros discursos y nuestras acciones, nos habilita a observar cuándo la pregunta abre el universo de la indagación y privilegia la curiosidad, la búsqueda, y el ejercicio investigativo. Considerándola de este modo, entonces, la

pregunta es una forma de pensamiento que habita la dimensión crítica y creativa del pensar, ya que preguntar es interpelar lo aceptado como válido, da paso a una actitud crítica, erosionando lo aceptado.

Para responder a su pregunta sobre qué es el pensamiento crítico Fisher (2021) realiza un recorrido analítico por los escritos de varios especialistas en el tema— abarcando un período que va desde 1962 a 2011, el autor recupera las características que debería tener un pensador crítico y elabora una lista de marcas distintivas y estándares. En la figura número 1 que presentamos en el anexo, resumimos y sistematizamos en una tabla esas características del pensador crítico que el autor presenta como “skills” y que el diccionario de Oxford define como: “la capacidad de hacer bien una actividad o un trabajo, especialmente porque lo has practicado” y también como “destreza, perfección”. El concepto de “skills” se enriquece al considerarlo como “disposición para” realizar algo y en ese sentido podemos pensar las características del pensador crítico como capacidades, como habilidades y como actitudes.

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

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

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

En suma, pensar críticamente depende de dos componentes: habilidades y disposiciones; ambos son inherentes y necesarios; las personas deben saber qué habilidad es necesario desplegar, pero además deben estar motivadas e interesadas en hacerlo. Los pensadores críticos usan algunas habilidades adecuadamente en diversos contextos y además se disponen anímicamente de manera consciente a pensar críticamente. Esa disposición anímica para pensar críticamente tiene que ver con el compromiso con el cuidado del propio pensar y el de los demás, y otorga cierta textura ética al pensar, sostenida en el interés y en la finalidad de la acción. Un pensador poco ético, poco cuidadoso con los demás, no será un buen pensador crítico. Entonces, retomando lo dicho y basándonos en Lipman y en su proceso de construcción de una definición instrumental de pensamiento crítico; podríamos decir que se hace necesario explicitar su vinculación con el saber. Vale decir que para comprender qué es pensar críticamente, debemos preguntarnos ¿qué es el saber y qué es la sabiduría?, el término se vincula históricamente con “juzgar bien”. Y entonces ¿qué es un juicio?, encontraremos referencias a “formar opinión”. Es comúnmente aceptado que las personas sabias realizan buenos juicios.

Por tanto, un juicio es una determinación -del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación- un gesto como levantar la mano puede ser un juicio; una metáfora como “Ana es un encanto” es un juicio, una ecuación como $e=mc^2$ es un juicio. Podríamos decir entonces que serían buenos juicios aquellos que son producto de actos hábilmente ejecutados orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados. Por ello si nos centramos en los procesos de pensamiento crítico e identificamos sus características esenciales, podremos ahora apreciar y comprender su relación con el juicio. De ahí que afirmaríamos que el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) Facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto (Lipman, 1998, p. 173-174)

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

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

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

5.7 *Ser pregunta es insurgencia*

Algunos de los sinónimos que encontramos en la web¹³ para la palabra insurgir son: sublevar, alborotar, alzar, levantar, agitar, amotinar, revolucionar, revolver, insubordinar, subvertir, revirar, soliviantar, rebelar, desobedecer, indisciplinarse, insurreccionarse, alzarse en armas. Creemos que la pregunta es capaz de todas estas acciones con relación a los hechos educativos inscriptos en prácticas reproductivistas, explicativas, positivistas y además pensamos que en función de las prácticas vinculares que el docente proponga y de la claridad que arrope sus intencionalidades pedagógicas las preguntas son “armas” potentes para estimular el desarrollo del pensar.

¿Cómo llevar adelante algún cambio sin cuestionar lo que tenemos? ¿Qué condiciones de posibilidad tiene una resistencia que no parta de la inquietud y de la pregunta sobre por qué las cosas son como son, cuestionándolas y proyectando cómo deberían ser?

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

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

El preguntar, el enseñar a preguntar y el hacer de la pregunta un hábito que mueva hacia la criticidad es una forma de “re-existir”; de plantear lo pedagógico como práctica insurgente, es una manera de agrietar lo dado, de des-sedimentarlo. Preguntar permite abrir otras posibles maneras de dar respuesta, de ser, de pensar, de comprender, de saber, de estar y claramente genera otros modos de vivir-con en la medida que propone mirar, desenquista y desinstala lo naturalizado que por su condición de invisibilidad resulta incuestionable.

El reconocimiento de ese posible carácter decolonial posibilita pensar la pregunta educativa en el marco de unas pedagogías que propongan construir nuevas lecturas críticas del mundo, que permitan la reinención social como apunta Freire; que aporten una nueva humanidad como sostiene Fanon (Fanon, 1963) y que a la misma vez, nos permitan pensar la educación como antidesestino, en palabras de Violeta Núñez (Núñez, 2003).

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias

¹³ <https://www.sinonimosonline.com/>

o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.(Walsh, 2017, p. 31)

Tomamos el sentido que plantea Walsh y la propuesta de enlazar lo pedagógico y lo decolonial, planteando que el tratamiento que el docente da a la pregunta es una puerta de entrada a esas condiciones y posibilidades que la autora menciona y que si ese tratamiento persiste como forma de hacer educativa entonces se generan procesos que concientizan, afirman y desalienan. Mueven a pensar la acción, y a ser acción. Son acción.

Son un tipo de acción reflexiva sobre nuestras prácticas que abre otros caminos y condiciones “radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación (...) desafiando la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ellos” (Walsh, 2017, p28). Son formas de hacer pedagogía que proponen pensar desde genealogías, conocimientos, racionalidades y maneras de vivir diferentes, diversas que habilitan la posibilidad de “estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (p. 28)

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

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

Juliao Vargas en su obra “Una pedagogía Praxeológica” (2015) sostiene que la praxis educativa se construye en cuatro planos, el de las intenciones de quién realiza la práctica que es un aspecto imperceptible para las otras personas; el plano social en el que todos pueden interpretar las significaciones de una práctica, el plano histórico que vincula una determinada práctica con las tradiciones pedagógicas acuñadas a lo largo de los años y el plano político porque cada práctica personal crea una “micropolítica” en la que están presentes los juegos del poder, la dominación,

la democracia, etc. Este último plano se configura por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes hacen parte de la acción educativa.

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

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

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

La pregunta se constituye como el primer paso necesario para comenzar a construir decolonialidad y antidesestino; como Freire sostiene, conlleva un proceso de reflexión interna del docente que concientiza, a través de algunas preguntas fundantes: ¿Con quién estoy? ¿Contra quién estoy? ¿Quiénes son los otros? ¿Cómo trabajo con ellos humilde y horizontalmente? ¿Quién soy? responder estas preguntas, especialmente la última, requiere de la mediación del diálogo con las otras personas. El docente al interrogar sus prácticas se interpela, se hace consciente de las propias opresiones y de las opresiones que genera de manera material y de manera simbólica; así se posibilita y posibilita a los otros la experiencia que rompe con lo aceptado y lo dado. Rompe con el destino asignado, posibilita la educación como antidesestino.

Una primera descolonización tiene que ver con esa ruptura del destino asignado a los más vulnerables y vincula con repensar lo escolar para “pensar otras posibilidades y bifurcaciones que contradicen a un supuesto destino prefijado. La educación social, si trabaja bien, sostiene al sujeto en sus

búsquedas dándole el tiempo, los tiempos que requiera”. (Núñez, 2003, p 14-15) Ese destino forzado desde las condiciones de colonización de los saberes y las culturas, responde a la intersección de diversos y numerosos escenarios de vulnerabilidad; estando también determinado por las lógicas tradicionales del poder moderno/colonial.

Existen ciertos indicadores que nos permiten identificar las pedagogías decolonizadoras, Guelman y Palumbo¹⁴ los enumeran: “la presencia de utopías, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la marca de algunos de los pedagogos latinoamericanos, la fuerte vinculación con la política y una praxis participativa e incluyente”. (2019, p.6) En tanto indicadores permiten identificar una práctica que colabore en el resquebrajamiento de patrones de poder, prácticas que adicionalmente habiliten el desarrollo de opciones y espacios para que los sujetos cuestionen ese poder. La pregunta inicia también los procesos de participación y reflexividad docente sobre sus propias prácticas, inicia una investigación en la cual el docente se sitúa como sujeto activo en relación con el conocimiento y con su oficio; por ello puede ser considerada como un indicador en sí mismo de la ruptura del patrón hegemónico y que adicionalmente puede ser analizada en función de los indicadores que señalan Guelman y Palumbo.

Entonces buscamos preguntas que posibiliten el análisis crítico de las condiciones de reproducción de las hegemonías colonialistas, preguntas que den apertura a una reflexión sobre los antidesestinos y los destinos asignados; para decirlo en palabras de Paulo Freire: “Somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que esté siendo. Cada uno es un proceso y un proyecto, y no un destino” (2014b, p.54-55) como educadores se nos hace imperativo descubrir cuáles son los caminos para hacer mejor lo que proyecto hacer y tomar la decisión de hacerlo, dando coherencia al vínculo entre discursos y prácticas; logrando una identificación coherente entre lo que se dice y lo que se hace, creando y recreando las condiciones pedagógicas que potencien nuestros sueños.

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

14 Las autoras especifican que existe una necesaria distinción analítica entre los términos descolonización y decolonialidad, que es una deriva de la diferencia conceptual existente entre colonialismo y colonialidad. Descolonización se vincula con colonialismo y decolonialidad alude al patrón de poder moderno/colonial en todos los ámbitos de la experiencia humana, a las prácticas y discursos que reconozcan la herida colonial y reivindiquen a las personas fragilizadas por ella.

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

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

Es posible entonces que, esas marcas o notas adicionales que agregamos a las de las autoras — a saber: la construcción de saberes otros desde la pregunta y el diálogo como recurso y método— conducen a la concepción del educador como un intelectual que transforma (el acto educativo) transformándose (a sí mismo) ofreciendo al estudiante la posibilidad de aprender junto a otros y de construir un saber otro “coadyuvando a la posibilidad de que estos procesos puedan constituir sujetos en proceso potencial de descolonización.” (Guelman & Palumbo, 2019)p. 15)

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

La formación normalista está habitada por textos, autores, obras culturales, manuales, bibliotecas, monumentos y también por formatos y modalidades de ofrecer el conocimiento que permanecen atravesados por la matriz eclesial que —como señalamos— forma parte de lo normativo y de lo formativo. Lo no dicho, lo oculto, lo naturalizado actúa en defensa de ese imperio que se sostiene en la transmisión de determinados autores que —al menos en Uruguay— incluyen un muy bajo porcentaje de autoras mujeres y una gran proporción de autorías europeas y norteamericanas;

otro punto a favor del centralismo y el imperialismo. La ausencia de aulas que se propongan como comunidades de indagación, tampoco colabora para las autorías múltiples con los estudiantes.

La transformación de la experiencia colonial educativa en una experiencia emancipatoria permite retomar el poder del tiempo presente, cuestionándolo, para Fanon (1963), la descolonización es una forma de (des)hacer lo impuesto y asumido por una colonización que deshumaniza y que al liberarnos nos permite reaprender a ser mujeres y hombres, pero para ello se hace necesario que todos participen del derrumbe colonial abriendo mentes, despertando a través de la participación hacia una educación que es política y que permite el desarrollo intelectual. (Fanon, 1963). Para edificar desde la construcción de una humanidad crítica se hace necesaria una pedagogía que interroge desde esa mirada las prácticas colonialistas, en la quinta parte del libro *Piel Negra, Máscaras blancas* titulada “La experiencia vivida del negro”, el autor sostiene: “Mi libertad, ¿no se me ha dado para edificar el mundo del Tú? (...) Mi último ruego: ¡Oh, cuerpo mío, haz siempre de mí un hombre que interroga!” (Fanon, 1963, p. 22); ese hombre que interroga es el hombre descolonizador.

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

Freire entiende que esa construcción que es reconocimiento debe —necesariamente— darse a partir de espacios de creatividad otorgados a los estudiantes. Dice preguntando:

¿Hay realmente algo en ese quehacer educativo —en las escuelas primarias, en las secundarias, en las universidades, donde predominan las clases discursivas, que más que clases parecen canciones de cuna— que posibilite a los educandos percibirse a sí mismos percibiendo? ¿Qué dimensión liberadora puede haber en una práctica que inhibe la creatividad y conduce al educando a la repetición “burocratizada” de los discursos no siempre brillantes de los “maestros”? ¿Cómo es posible que se le prohíba al educando la creatividad, que se lo inhiba de correr el riesgo de la aventura de crear?(Freire, 2015, p. 56)

A través de preguntas Freire cierra (¿abre?) el capítulo sobre el acto cognoscente, texto inconcluso que luego dará lugar a la escritura de *Pedagogía del Oprimido*, en el que cuestiona cuál podría ser el rol de una educación en tanto instrumento de cambio cultural si no permite que los jóvenes cuestionen la burocracia, si no concilia el aprender con los “controles de lectura”. Cuestiona el rol de la propia educación que en tanto es producto de la cultura de dominación no reflexiona sobre sí misma como introyectora de la dominación ni problematiza la cultura de la cual es producto. Plantea y lo hace a través de preguntas, que no puede haber un sentido liberador en un quehacer educativo que trata a las masas despreciativamente “como niños y que parte del a priori de que, en tanto incapaces

absolutas deben ser guiadas” (p. 57); cuestionando así el lugar de la mutación cultural de aquellas campañas alfabetizadoras que resultan asistencialistas y que cataloga como alienantes.

Para Freire la educación es una epistemología en acción, es “puesta en práctica” por ello la considera un acto político y un acto estético; ambos son dimensiones simultáneas que a través del acto de conocer que crea y recrea objetos forma a los estudiantes que están en ese proceso de conocer, empoderarse y liberarse. “La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación hará del profesor un mejor político y mejor artista” (p. 66), sostiene que los educadores podrán mejorar el acto de enseñar, o sea su pedagogía, en la medida que se hagan cada vez más conscientes de que a una misma vez hacemos arte y política cuando formamos estudiantes lo sepamos o no. Aclara, además, que ese empoderamiento no responde a un poder individual, sino que se trata de un empoderamiento de clase la clase trabajadora que “a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de cultura, se compromete para obtener poder político” por eso el empoderamiento no es un evento psicológico, sino un proceso político de liberación y la educación es solamente una de sus caras; afirma que:

Cuanto más se moviliza el pueblo dominado dentro de su cultura, más se une, crece y sueña —soñar también es parte de la cultura— y más se compromete con el acto de conocer. La fantasía, en verdad, anticipa el saber del mañana. Yo no sé por qué tanta gente menosprecia el papel de la fantasía en el acto de conocer. De cualquier manera, todos estos actos constituyen la cultura dominada que quiere liberarse (Freire, 2015, p. 73)

Por lo anterior, parece evidente que Freire plantea que la tarea fundamental de quienes se dedican a la educación es una tarea liberadora, alejada de paternalismos y basada en la reflexividad como actitud constitutiva de los y las educadores. Sostiene que el problema es responder a la pregunta: “¿Puede alguien ser educador/guía sin ser opresor?” (Freire, 2014, p.74) Es necesario desafiar la libertad creativa de los estudiantes, estimulando la construcción autonómica de los saberes, por eso es que debe preguntar, y enseñar a indagar ya que su tarea fundamental pasa por no estimular la reproducción de sus objetivos y sueños sino que debe fomentar que los estudiantes se adueñen de su propia historia, por eso sostiene que el docente debe trascender la tarea instructiva y asumir la postura ético política de alguien plenamente convencido de la autonomía y de las posibilidades de desarrollo de sus educandos. Afirma que para ser democráticos debemos evitar “caer en la trampa de evaluar a sus alumnos con una lente deficitaria” (p.74) y así transferirle sus propios sueños y conocimientos de manera simplificadora, generando en ellos el destino de ser un imitador, canalizándolo como un objeto, explotándolo. (Freire, 2014a)

En definitiva, podríamos decir —con el título de la séptima carta a quien pretende educar— que de lo que verdaderamente se trata es de comprender que resulta imprescindible pasar de hablarle al educando a hablarle a Él y a hablar con él, de oír al educando y de ser oído por él. Entonces educar es diálogo, es pregunta, es conversación entre sujetos y así se constituye como acto político en la formación de ciudadanos en un ambiente libre y abierto, contribuyendo a la construcción de

responsabilidad crítica, en un rol docente que se aleja de la posición autoritaria y reproductivista; Freire lo dice claramente:

El ejercicio de ese gusto democrático, en una escuela realmente abierta o abriéndose, debería cercar el gusto autoritario, racista, machista, en primer lugar en sí mismo, como negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de los diferentes, como negación de un humanismo necesario; en segundo lugar como expresión de todo esto y aun como contradicción incomprensible cuando el gusto antidemocrático, no importa cuál, se manifiesta en la práctica de los hombres o de las mujeres reconocidos como progresistas” (Freire, 2002, p. 112)

Se trata entonces de encontrar el modo de dar coherencia a nuestro discurso, pensamiento y acción a través de una docencia progresista, democrática y de(s)colonial. Parte de esa coherencia se manifiesta en una comprensión de la pregunta como habilitante de la voz participativa del otro que es considerado como autonomía y como agencia, en diálogo con el que tradicionalmente detentaba la autoridad. La pregunta es encuentro que posibilita la voz de los oprimidos, de aquellos que la educación debería pretender colocar en un camino de liberación. Por eso planteamos que la pregunta pedagógica es promotora del pensar crítico, como una insurgencia, como una posibilidad de cuestionamiento del orden establecido y como un acallamiento del discurso afirmativo del educador, del discurso que atravesado por los formatos culturales del enseñar y del explicar conduce a reproducir los modos dominantes y colonizadores del orden establecido, sin cuestionarlo, sin permitir la voz del otro conmigo, sin habilitar un discurso otro, unos discursos otros que interpelen mi ser-estar establecido que me conduce a explicar el mundo organizado en unos contenidos de clase y con esa explicación me conduce a transmitir valores que perpetúan aquello contra lo que creo estar luchando. Resultan sabias las palabras de Freire, y resumen muy bien la postura ético-política de una praxis liberadora al sostener:

Me siento satisfecho en mi misión de educador cuando, “peleando” por convencer a los educandos de lo acertado de mi desocultación, me vuelvo yo mismo transparente al revelar, primero, mi respeto por el posible rechazo de los educandos a mi discurso, y segundo mi respeto a su antiverdad, con la cual me niego a convivir. Me siento satisfecho en mi misión de educador, por último, cuando revelo mi tolerancia frente a los que son diferentes a mí (...) Lo que me parece fundamental en este respeto a las diferencias es el testimonio, por un lado de que es posible pensar sin prescripciones, y no sólo posible sino sobre todo necesario; y por otro de que es posible aprender bajo el desafío de diferentes formas de leer el mundo.(Freire, 1997, p. 131)

Un diálogo que no es solo conversación y que nunca será debate y enfrentamiento, es un diálogo que desarma y deconstruye los sedimentos mismos de aquello que nos fue dado; y lo hace de manera crítica y cuantas veces sea necesario, para reaprendernos y reaprender el mundo que habitamos política y éticamente. Preguntándonos, insurgiendo.

5.8 Preguntarnos sobre la injusticia epistémica y las infancias.

Tanto si pensamos la educación primaria como si pensamos la formación magisterial de los educadores de primaria; existe un concepto base que nos atraviesa y tiene que ver con cuál es la idea de niños y niñas que poseemos, lo resumimos en una pregunta: ¿Cuál es nuestra concepción de infancias?

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

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

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

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

El trato que habitualmente damos a la infancia quita la voz, invisibiliza, restándoles todo tipo de credibilidad y no asume la vulneración de derechos a los que el mundo adulto suele someter a niñas y niños. La naturalización del fenómeno no nos ha impedido ponerle un nombre: *adultocracia*¹⁵,

15 Entre otras formas de dominación persistentes en el capitalismo como son aquellas vinculadas a la clase social, al género, étnicas, estéticas, geográficas, etc.; la adultocracia es una de las bases sobre las que se construye el sistema sociocultural en términos desde el control simbólico y material que ejercen los adultos sobre el resto de los grupos etarios. Casals la define como: “la forma que históricamente han creado los adultos para pensar y definir posiciones con relación a otros grupos de

adultocentrismo. Otras injusticias han carecido de nombre durante mucho tiempo; esta sin embargo tiene nombre; pero al estar todos incluidos en ella tanto por nuestro lugar infantil de origen como por el rol que ejercemos desde el mundo adulto, parece no preocuparnos demasiado en tanto situación injusta que muchas veces se enmascara desde la necesidad de protección que tienen las personas en edad infantil.

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

Fricker renegocia los límites entre la teoría del conocimiento y la filosofía práctica, al identificar esta modalidad de injusticia específicamente epistémica clarifica que se trata de un tipo de injusticia que afecta a las personas en tanto sujetos de conocimiento, no en tanto sujetos de acción o de necesidades prácticas sino como sujetos cognocentes. Una cuestión sería que el sujeto sea considerado como un sujeto de conocimiento y otra diferente es que su conocimiento sea reconocido socialmente como verdadero, valioso o válido; existe una distinción entre “conocer” y “contar como conocedor” o sea entre realmente conocer y que un sujeto sea reconocido socialmente como conocedor.

Existe agravio y desconocimiento hacia la persona a la que no le concedemos el valor que tiene como sujeto cognoscente; podemos decir que la escuela tradicionalmente coloca a las infancias en ese lugar, atribuyéndoles escaso o nulo valor: no cuentan como conocedores, difícilmente se les escuche. Se construye una identidad social en la que se les atribuye a los niños nula credibilidad tanto sobre sus experiencias, como sobre sus creencias o en relación con cualquier dato por insignificante que este sea.

Sin embargo, es preciso moderar esta alentadora reflexión con la idea de que la marginación hermenéutica es primera y principalmente el producto de unas relaciones de poder social desiguales en términos más generales, y como tal no es un tipo de disfunción que pudiera erradicarse solo mediante lo que hacemos como oyentes virtuosos. Modificar las desiguales relaciones de poder que generan las condiciones para la injusticia hermenéutica (a saber, la marginación hermenéutica) requiere bastante más que cualquier tipo de conducta individual virtuosa; requiere una acción política grupal para el cambio social. De modo que el principal papel ético para la virtud de la justicia hermenéutica sigue siendo mitigar el impacto negativo que la injusticia hermenéutica causa sobre el hablante. (Fricker, 2017, p. 279)

edad” (Casals, 2002: 36). Desde la teoría de hegemonía de Antonio Gramsci, los jóvenes obedecen a esta perspectiva por consenso, no forzados sino porque han interiorizado su rol dependiente, sin que esto niegue su posibilidad de habilitar estructuras de resistencia (Gramsci, 1982: 37). Desde la perspectiva del frankfurtiano Wilhem Reich o del pedagogo brasileño Paulo Freire, los oprimidos, en este caso los jóvenes, desean parecerse por todos los medios al opresor en este caso al adulto “auto-desvalorizándose y considerándose a sí mismos incapaces, tal y como si se miraran desde la óptica del sujeto dominante” (Aparicio et al., 2008)

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

Otro modo en el cual se puede agravar a un sujeto de conocimiento en tanto tal es en la medida en que afectemos la capacidad de esa persona de darle sentido a sus experiencias, se le agravia en cuanto a su capacidad de ser sujeto de interpretación, de dar sentido, de comprender su propia experiencia; este agravio se produce ante el convencimiento de que el otro carece de conceptos que funcionen como herramientas interpretativas y por ello se le margina de la posibilidad de construir esas herramientas, excluyéndolos del rol social de investigar y generar nuevos saberes.

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

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

Si pensamos en subsanar ese daño cuasi ancestral del mundo adulto hacia las infancias producto de ese desconocimiento, nos encontramos con programas como el de Filosofía para niños que han percibido claramente esta injusticia epistémica. En el epílogo de la Filosofía en el Aula (Lipman et al., 1992), los autores se preguntan si tienen los niños tienen derecho a razonar e incluso si tienen derecho a investigar. Sostienen que los niños tienen derecho incluso “a hacer preguntas, particularmente a los adultos, y en relación a temas que quizás a los adultos no les interese discutir con los niños” (Lipman et al., 1992, p. 364) mencionando además la posibilidad de que el adulto desee no responder pero también hacen hincapié en la necesidad de discutir sobre la libertad académica de los niños y la posibilidad de abarcar gran diversidad de temas en la discusión filosófica reconociendo el derecho de los niños a saber, razonar, dudar, creer. Los autores les asignan a los niños un rol activo como sujetos cognoscentes, afirman además que al negarles la posibilidad de expresarse se nos niega a todos la posibilidad de aprender lo que ellos tienen para decir, privándonos de “sus intuiciones e ideas” (p. 365)

Este reconocimiento de la capacidad intelectual de las infancias es absoluto. Desde una postura de no violencia y de justicia, sostienen que incluso la discusión filosófica con relación a cuestiones

éticas es posible desde bien temprana edad y que esta discusión nos aleja de la “educación moral”, del adoctrinamiento en valores, para permitirnos desarrollar junto a las infancias una verdadera investigación ética, sosteniendo que los niños lo hacen además “con competencia y agrado” (p.365)

Este trabajo tendría en cuenta la capacidad de los niños para implicarse en un diálogo racional, para ofrecer razones de su conducta, y no trataría a los niños de forma arrogante y condescendiente, dando por supuesto que su conducta es necesariamente más egoísta y menos idealista que la conducta de los adultos”(Lipman, Sharp, et al., 1992, p. 367)

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

Por otra parte, cuando consideramos que alguien no es capaz de hacer algo determinamos su imposibilidad de hacerlo, es el concepto de educabilidad en todo su esplendor, si definimos a priori la incapacidad epistémica de las infancias y en función de esas valoraciones elegimos—desde el mundo adulto— qué cuestiones podrán aprender y cómo, no solo limitamos su capacidad de aprendizaje, sino que además construimos esa incapacidad. Determinamos esta incapacidad en nuestra propia definición y categorización de cómo es ser infante, enunciamos que ser niño/niña es ser incapaz.

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

“...tratar a los niños como seres racionales tiende a producir evidencia que confirma su racionalidad”(Lipman et al., 1992, p.371), desconocer la racionalidad de las infancias implica la imposibilidad de involucrarnos activamente en un diálogo con las niñas y los niños, e implica despojar la educación del verdadero componente que la haría significativa, dando paso así a “la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos” (p. 371)

La injusticia epistémica y la violencia que esta entraña hacia las infancias en relación con su educación podría comenzar a difuminarse si el mundo adulto fuera capaz de tratar a los niños como personas; las formas que reviste esta violencia resultan centrales para la experiencia de los niños, que son expulsados de la toma de decisiones a través de un sistema social que alimenta la concepción de su incapacidad epistémica. La violencia y la injusticia epistémica son claves en el soporte de concepciones como el racismo y el machismo, vigorizar conceptualmente la idea de infancias y empoderar a los sujetos que transitan la infancia requiere analizar y colocar la mirada

en las formas de violencia sobre las infancias, menos evidentes y muchas veces enmascaradas en la necesidad de protección —como se hizo/hace con las mujeres— desde las heteronomías propias del machismo y en este caso del adultocentrismo.

Alguna parte de esta misma injusticia epistémica hacia las infancias está presente en el ámbito de la formación de los maestros, en la medida que desde una formación perteneciente a la lógica de la explicación, no reconocemos que para mover el eje del reconocimiento de las infancias, es necesario mover el eje de la formación docente transformando esta en un espacio de producción, circulación y reconocimiento del conocimiento sin negar a los maestros en formación su agencia epistémica, ni desconociéndoles la posibilidad de explotar sus recursos epistémicos, produciendo así un entramado de relaciones desiguales en la producción de conocimiento, entre los que se incluyen fenómenos como la “objetivación epistémica, la desautorización y descalificación epistémica, el extractivismo académico, la dependencia epistémica, la división del trabajo intelectual, la construcción de unx ‘otrx’, las lecturas inapropiadas y distorsivas, el uso instrumental, las representaciones totalizantes y estereotipadas, y la lógica colonial” (Pérez, 2019, p. 81)

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

La escuela en tanto espacio que debería proteger y educar las infancias, no puede ser un ámbito que las violenta. Revisar las formas de violencia que nos atraviesan con relación a las infancias es también una forma de vincular nuestro rol con la pregunta como insurgencia, es visitar lo constitutivo de los formatos, los programas y el curriculum escolares para asumir el rol transformador de la educación, sin naturalizar posicionamientos epistémicos de origen injusto y que perpetúan la injusticia; se hace necesario un posicionamiento novedoso en la consideración de las infancias desde la propia formación inicial de los docentes.

5.9 Ser persona, ser menor, ser menos persona

Dentro del ámbito educativo, y principalmente desde la incidencia formativa que tiene en nosotros la obra de Piaget entendemos el desarrollo infantil en función de competencias cognitivas como una forma natural y universal, que podríamos resumir básicamente en cuatro estadios que se corresponden con las distintas edades y en el que se espera que el niño sea competente en algunas áreas clave pasando desde una conducta orientada a metas en el que la existencia de los objetos se adjudica a su permanencia o presencia, pasando luego a una etapa de pensamiento simbólico en la que se desarrolla el lenguaje y algunos conceptos numéricos básicos, a la que sigue una etapa de operaciones concretas para alcanzar finalmente una etapa en la que las personas son capaces de operaciones formales a través del pensamiento abstracto.

Jenks, ha criticado fuertemente estos conceptos, planteando que el desarrollo de niños y niñas está fuertemente impactado por sus condiciones de vida socio culturales. Sostiene que quizá “la ironía de la exclusión del niño a través de formulaciones parciales de la racionalidad no se encuentra en ninguna parte más que en el trabajo conocido como psicología del desarrollo” (Jenks, 2005, p.20).

La investigadora clínica Alison Gopnik también cuestiona el supuesto de la psicología del desarrollo que parte de que el desempeño de un adulto en resolver de manera eficiente y eficaz los problemas cotidianos sea la manera apropiada de medir la inteligencia. Sus investigaciones muestran que los niños pequeños son capaces de pensar de manera hipotética y de construir teóricamente universos contrafactuales en función de esas hipótesis, de modo que no se trata de que los niños piensen de una manera determinada, sino que lo que les ofrecemos como formas de aprender, tiende a limitar sus maneras de pensar y de comprender, marcando de diversas maneras los tramos y caminos por los que el aprendizaje debe transcurrir. Sostiene que la infancia es algo así como un departamento de “investigación y desarrollo” de la humanidad, desmiente el mito de que los niños pequeños no saben distinguir ficción de realidad, sostiene y muestra en sus investigaciones que los niños imaginan y lo hacen activamente y que cuando desean algo es porque previamente lo han imaginado, construyendo mapas causales y prestando especial atención cuando una causa no parece tener la consecuencia esperada. Los niños construyen conscientemente mapas causales, se hacen una imagen de cómo funciona el mundo. La autora sostiene que los científicos han encontrado y localizado en el área del cerebro prefrontal las capacidades más sofisticadas en relación al pensamiento, organización y control, y si bien la corteza prefrontal es una de las últimas partes del cerebro que adquieren su total maduración también se ha descubierto que todo el cerebro es más maleable y cambiante de lo que se suponía, algunas zonas y habilidades adquieren su madurez completa en los primeros meses de vida, como la visión y otras como la corteza prefrontal y sus conexiones con otras partes del cerebro van mucho más despacio y siguen cambiando durante la adolescencia y la adultez.

Gopnik llega a plantear que así como podríamos sostener que los niños son adultos deficientes con relación al pensamiento racional, también podría afirmarse que los adultos son deficientes con relación al pensamiento imaginativo y a las posibilidades de aprendizaje a causa de su madurez prefrontal. Esta madurez nos permite inhibir algunos elementos para enfocarnos en el desarrollo de un pensamiento complejo, por ejemplo, pero tiene el inconveniente de inhibir también la imaginación y el aprendizaje, al limitarnos la capacidad de pensar en todas las alternativas posibles de un fenómeno o suceso, dice: “de hecho, la carencia de un fuerte control prefrontal puede que represente una ventaja de la infancia” (Gopnik, 2010, p.27) Además, al parecer existe una correlación entre un alto cociente intelectual y el hecho de que los lóbulos frontales sean más moldeables y se desarrollen tardíamente, puede sostenerse que “la capacidad de imaginación y aprendizaje durante la infancia nos proporciona la información que nosotros los adultos empleamos para organizar y controlar nuestra conducta de manera inteligente” (p.27). Para dicha autora nada indica que los bebés y los niños en general piensen de manera deficiente, por el contrario sostiene que piensan y construyen universos contrafactuales y que su potente imaginación es un elemento básico en estos procesos, lo vincula también con el desarrollo del lenguaje y sostiene que este desarrollo le otorga a los niños una nueva y poderosísima manera de imaginar, pero que los niños que aún no saben hablar

también tienen la posibilidad de anticiparse y de imaginar situaciones que todavía no acontecieron, pueden prever sucesos de manera causal.

Con relación al lenguaje, la autora sostiene que “proporciona una manera particularmente poderosa de poner en marcha viejas ideas de nuevas formas y de hablar de cosas que no están ahí. En su texto propone que “pensemos en la fuerza de “no”, una de las primeras palabras que aprenden los niños” (p.42) y recuerda esos momentos en los que los niños, aun cuando el adulto no está presente, se dicen a sí mismos que no deben hacer algo repitiéndose la palabra “no”, sostiene que ser capaces de decir no es un ejemplo claro de pensamiento hipotético que coloca al niño que se dice que “no” de manera inmediata “en el mundo de lo contrafactual y de lo posible, el camino no tomado, la posibilidad que no es real” (p. 44). Ser capaces de negarnos a algo, es hablar de posibilidades y es imaginar un universo que no existe.

En base a lo anterior, podemos sostener que nuestras asunciones en relación con el estatus intelectual inferior y con las capacidades disminuidas de las personas que nacieron hace menos de 10-12 años son las que nos hacen seguir abandonando a niños y niñas ignorándolos como integrantes pensantes de las comunidades y sociedades que integran. Este desprecio coloca a la niñez en un estatus secundario generando una brecha entre adultez y niñez sosteniendo que existen diferencias radicales. Esta división es ideológica y genera un universo bipartito, que entre otras cosas lleva a la cronologización etaria de los formatos escolares sin argumentos pedagógicos fuertes. Estos modos de hacer heredados recuerdan aquellas divisiones entre las escuelas para señoritas y las escuelas para varones, producto de una creencia que —basada en el desprecio al género femenino— creó realidad.

Traigo aquí las palabras de Graciela Frigerio, que lo aborda desde otra perspectiva y de una manera meridianamente clara, dice:

¿Menor? No (es) cualquier etiqueta. Presente en las teorías del derecho y en la filosofía, desde los comienzos de ambas construcciones teóricas, la noción da a ver y pone de manifiesto una significación móvil que transforma al menor de edad, categoría jurídica que concierne a todos los niños con independencia de su origen, en un “menor”, noción que carga con las representaciones de una infancia adjetivada. Ésta se ha podido leer, a lo largo de los tiempos, bajo distintos nombres que responden a un orden clasificador que aplica sin tapujos una máquina de etiquetar. (Frigerio, 2008, p.82)

La autora sostiene que desde las teorías de la minoridad se protege y se castiga al unísono, con la intencionalidad de proteger a los niños, se les sanciona, agrega que esa protección y castigo son dos caras de la misma moneda porque se castiga - encierra para proteger la infancia cuando en realidad se está sancionando un origen social. Es más, señala que los derechos que plantea la Convención Internacional de los Derechos del Niño, no son para todos por igual, sino que se diferencian al distinguirlos “según se hallen de un lado u otro de la frontera que los distingue como niños o minorizados”. Frigerio plantea que el adulto pone en juego cuestiones de su infancia al generar los universos simbólicos y no simbólicos para tratar las infancias, lo plantea a través de varias preguntas:

¿Qué se pone en juego de la propia infancia no resuelta, cada vez que un adulto trabaja con niños? ¿Qué, de este mundo no elaborado, dicta sus posiciones en las políticas? ¿Qué ocurre con los niños sometidos a las figuras internalizadas de los adultos que adquieren la forma de superyó despiadados o su contracara, superyó desdibujados? ¿En qué afecta esto la relación con la Ley? ¿Cuál ha sido la relación con esa Ley estructurante de los adultos que legislan sobre la vida de los niños? ¿Qué se “deposita” en los niños y adolescentes? ¿Qué hace obstáculo a la hospitalidad de vida y debida a las nuevas generaciones? ¿Qué impide considerar a las infancias sin adjetivos descalificantes? ¿Qué impulsa a dividir las vidas, decidiendo anticipadamente que estos serán los filiados y herederos y aquellos des-afiliados y sin parte? ¿Qué hace que la sociedad admita que las políticas reserven para unos, identidades y un lugar en el árbol genealógico y para otros, el estereotipo de un identikit policial y un lugar sin nombre en el árbol del menor? ¿Habrá en el mundo interno de los adultos un universo fantasmático e inconsciente que, a la hora de trabajar con los niños, se pone en juego a expensas del sujeto? (Frigerio, 2011, p.85)

Adicionalmente, la condición de vulnerabilidad asignada históricamente a las infancias, indica que es necesario que los niños deben estar al cuidado de alguien. A lo largo del tiempo hemos recorrido ideas que van desde considerar al niño como ser humano inacabado, un pequeño adulto o un ángel perfecto innatamente bueno. En el siglo XVIII se le otorga la categoría de infante, pensado como un “ser primitivo”, que evoluciona para llegar a ser alguien. Es recién a partir del siglo XX que comienza a pensarse “el niño como sujeto social de derecho” y que comienza a haber una concepción de infancias, anteriormente como plantea Ariès (1986), “existían niños, pero no infancia”

Durante la época que Ariès denomina Ancien Régime, el sentimiento que actualmente occidente muestra hacia la infancia no parecía tener lugar. Los niños no eran ni queridos ni odiados en los términos que esos sentimientos se expresan en el presente: habría que decir, en todo caso, que los niños eran simplemente inevitables. Compartían con los adultos las actividades lúdicas, educacionales y productivas. Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían o callaban (Baquero & Narodowski, 1994, p. 2)

Resulta, en ese sentido, interesante el trabajo de Rodríguez y Mannarelli (2007) quienes consideran que conocer las consideraciones históricas con relación a la infancia, explica cómo se comprenden hoy, especialmente en relación con las políticas a favor de la niñez que abarcan casi todos los ámbitos. Estos investigadores reconocen los aportes de Ariès al considerar a niños y niñas como sujetos de la historia, pero cuestionan la visión evolutiva y unilineal que no resulta demasiado explicable a contextos fuera del europeo, extienden el concepto de manera más abarcativa hacia “una perspectiva amplia y heterogénea sobre la actuación de la infancia en múltiples escenarios y momentos” (Rodríguez & Mannarelli, 2007, p.33). Presentan una reflexión adicional en relación con la polisemia del término infancia, que es una de las razones conceptuales para nombrarlas en plural en este escrito, la infancia alberga condiciones de diferenciación como el género, la edad y la clase social y otras varias que ofrecen una interesante oportunidad para pensar esta categoría de manera

compleja e intersectada por las más diversas condiciones, al vincularla con la educación y con la formación docente.

...en relación a la construcción del objeto infancia, es prudente señalar que esta diferenciación entre la elaboración discursiva promovida a partir de la infancia en general (psicología - psicoanálisis - pediatría) y de la infancia en situación específicamente escolar (psicología educacional - pedagogía) supone, más allá de las múltiples y complejas relaciones existentes entre ambos campos, una diferenciación en el nivel del objeto de estudio: mientras las primeras estudian niños; las segundas se abocan a una infancia integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos: la escuela (Narodowski, 1994, p.3)

Recuperamos aquí diversas y polisémicas concepciones de la infancia, consideraciones otras en torno a los modos humanos de crecer y de pensar, a sus potencias y a sus posibilidades. Es claro que no podemos abandonar a niñas y niños a su suerte, también es innegable que nuestro rol es cuidante, y debe ser cuidadoso, atento, amoroso- También resulta bastante evidente que se necesita refundar nuestra concepción sobre los niños y niñas, ponerla a discusión intersectándola con todas sus modalidades y formas, sabiendo que se trata de una construcción conceptual compleja y epocal, y que nuestro tiempo requiere que el espacio de lo escolar reconozca la agencia de niños y niñas. Es necesario que los niños puedan habitar la escuela no solo para recibir información cultural construida por el mundo de los viejos a lo largo de la historia, sino también para construir cultura de manera activa, reconocida y ciudadana, sabiendo —en tanto viejos no recién llegados— que para poder hacerlo necesitan de nuestro cuidado respetuoso, en diálogo.

Una participación activa, creciente, auténtica, comunitaria en la vida escolar, una participación que realmente propicie la democracia y eduque en ella, debería ofrecer preguntas honestas, bajo riesgo participativo y disfrute de aprendizaje en participación, sin embargo ofrecemos a los niños un juego de participación en espacios virtuales, como si se tratase de laboratorios de participación, poco reales, armados por el educador y que no pueden trasladar a ninguno de los ámbitos que implican intercambio con el mundo adulto, por tanto no hay transferencia. Los niños tienen derecho a participar realmente.

El adulto es el que sabe y el que depositará en “los pequeños”, en “los chicos” las herramientas necesarias para desarrollarse en el futuro, enseñándole además el uso apropiado de esas herramientas. ¿El futuro? ¿Por qué educamos para el futuro? ¿Por qué nos planteamos la educación en un sentido de camino unívoco a seguir, por qué elegimos a través de nuestras acciones pedagógicas no considerar las complejidades epistémicas del mundo? Educar para el futuro es poner el acento en el adulto, es desconocer la infancia. Es entender la infancia como un simple tránsito a la adultez.

Desde una ética de la multiculturalidad, considerar las diferencias que tenemos en todos los sentidos: edad, género, tamaño, orientación sexual, contextos socioeconómicos, religiones, culturas, nacionalidades, idiomas, etc., significa ver y reconocer nuestras diferencias para rescatar nuestras semejanzas, pudiendo ver lo que tenemos en común. Las diferencias no pueden ser negadas, deben ser identificadas, asumidas e incorporadas en la cotidianidad como enriquecedoras de nuestro

universo. Una construcción de un ethos multicultural se realiza en diálogo con los otros, y esos otros pueden ser las infancias. De hecho, ¿por qué no?

Pensar que “todos somos iguales”, además de ser falso, habilita volver una y otra vez a la ceguera normalizadora; simplificación que nos vacía y nos quita la posibilidad de comprender que los y las estudiantes nos llegan con sus inteligencias, saberes y trayectorias y que no es posible educar sin tejer redes complejas.

Los niños y las niñas no “son el futuro”, son el presente, y son infancias.

Educar para el futuro significa marginalizar las infancias, educar desde una acción presente y cada vez más presente implica infantilizar cada acto de lo educativo, permitiendo a las escuelas vivir infancias y a las infancias revitalizar las escuelas, viviéndolas.

5.10 La pregunta y la concepción de infancias subyacente a lo escolar

Hace tiempo que he optado por comenzar mis cursos de Pedagogía preguntando a las futuras maestras ¿Qué es un niño o una niña? ¿Cómo pensamos la infancia? ¿Deberíamos hablar de infancia o de infancias? ¿Qué supuestos implícitos sobre las infancias subyacen nuestros actos pedagógicos? ¿Cómo preguntamos a los niños? Explorar con relación a nuestras ideas y a las ideas de nuestras estudiantes con relación a este tema me ha permitido percibir la necesidad de recorrer junto a las estudiantes magisteriales algunos caminos de indagación.

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

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

El discurso sobre lo nuevo de la infancia no es nuevo. Después de todo, los niños siempre han sido, en el orden de las generaciones, “los nuevos” y “lo nuevo” de este mundo.

En tanto tales, siempre nos han sorprendido, siempre han representado un límite a nuestro saber y a nuestra capacidad de anticipación. Sin embargo, en los últimos años, el modo en que pensamos y experimentamos la novedad de la infancia parece haber cambiado. Esta se nos presenta con una radicalidad tal que hace estallar las categorías disponibles para pensarla y desborda la capacidad de las instituciones (familiares, educativas, judiciales, etc.), para procesarla. Así, en lugar de la vieja sorpresa frente a “los nuevos” aparece el desconcierto y en el lugar del reconocimiento crece la sensación de extrañamiento. Frente a esto, los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niñosadultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son sólo algunos de ellos. También se han generado diversas hipótesis acerca de “lo que queda de infancia en lo nuevo”, llegándose a postular incluso que estamos asistiendo al fin de la infancia. (Diker, 2009, p.11)

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

Por otra parte, pensar a las infancias que habitan el espacio de lo escolar en el contexto del Siglo XXI implica hacer carne la idea de que el niño teórico de la pedagogía no existe en tanto niño real, no entrará en nuestras aulas a tomar clase el niño que está definido en los manuales clásicos de educación. No es posible pensar en términos de índices rígidos, estándares esperados, cocientes intelectuales, indicadores de logro y resultados, se hace necesario considerar a cada individuo desde sus diferencias con sus emergentes, con sus diferentes procesos e intereses. La infancia, las infancias, son consideradas como una expresión de vida que articula la lúdica, el crecimiento, la búsqueda de sentido haciendo su juego sin que sea imprescindible tener una consideración especial en cuanto a las edades de las personas.

..., el proceso de establecimiento de la categoría infancia conllevó la sedimentación de significaciones del concepto; la transformación del tratamiento de niños y niñas; la definición de relaciones paternofiliales. Tales significaciones son legitimadas en cuerpos y campos de saberes – pediatría, psicología, pedagogía que las dotan de una renovada fuerza: constituyen la idea de normalidad, a partir de la cual se establecerán

las jerarquías entre categorías diferenciadas. El “niño normal” que emerge de estos procesos es, sobre todo, un niño “psicológico”, desespacializado y descontextualizado. Es concebido como una disposición universal individual, propia de la especie humana, y las variaciones contextuales son visualizadas como anormalidades, representaciones de estadios previos del proceso evolutivo, folklorizadas, o bien directamente invisibilizadas (Llobet, 2017)

Podríamos preguntarnos entonces, si existe ese niño teórico de la pedagogía que mencionamos antes, en cuanto ser corpóreo, “de verdad”, que asiste a una escuela o si es una concepción, una idea que guía nuestro accionar docente y estandariza los aspiracionales de educación guiándonos hacia un proceso de cómo deben ser las infancias y en consecuencia cómo debemos educarlas para que cumplan con su cometido de ser lo que “realmente” son.

5.11 Hacia una cartografía de las preguntas

En este capítulo se presentan algunos elementos teóricos que nos permiten la organización y sistematización del material colectado durante la observación participante, el análisis documental de las planificaciones de las estudiantes y las entrevistas en profundidad, específicamente en relación a las preguntas que colectamos y con la finalidad de realizar una tipología de las mismas.

El programa de Crítica de Saberes de la asignatura de Filosofía en Uruguay desde su propuesta didáctica para la problematización de un tema/problema recogía diferentes tipos de preguntas, planteaba que existen preguntas cerradas (aquellas que plantean elecciones entre dos opciones o entre sí y no) y abiertas (aquellas que permiten una respuesta de elaboración amplia), triviales (las que no son demasiado importantes) y significativas (aquellas que apelan al sentido de lo que se está enseñando), de indagación (provocan una búsqueda y mueven la curiosidad) y retóricas (no esperan respuesta); con relevancia en relación a la temática y sin ella.

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

Para Dewey el pensamiento reflexivo es una cadena, de unidades definidas y ligadas entre sí, que produce un movimiento sostenido y dirigido a un fin común (1989). Una de las consideraciones que el autor otorga al pensamiento reflexivo como impulsor de la investigación es la que más nos interesa en este trabajo y nos permite asimilar esa reflexividad con la criticidad que estamos buscando y tenerla en cuenta en este mapeo. Señala que lo que “constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25); para el autor

ese pensamiento reflexivo implica la presencia de dos fases: 1) un estado de duda, vacilación, perplejidad o dificultad que origina el pensamiento y 2) un acto de búsqueda, caza o indagación para encontrar algo que esclarezca la duda que le dio origen. Ambas fases requieren de una actitud y un método unidos a través de una mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad o rigor frente a las consecuencias.

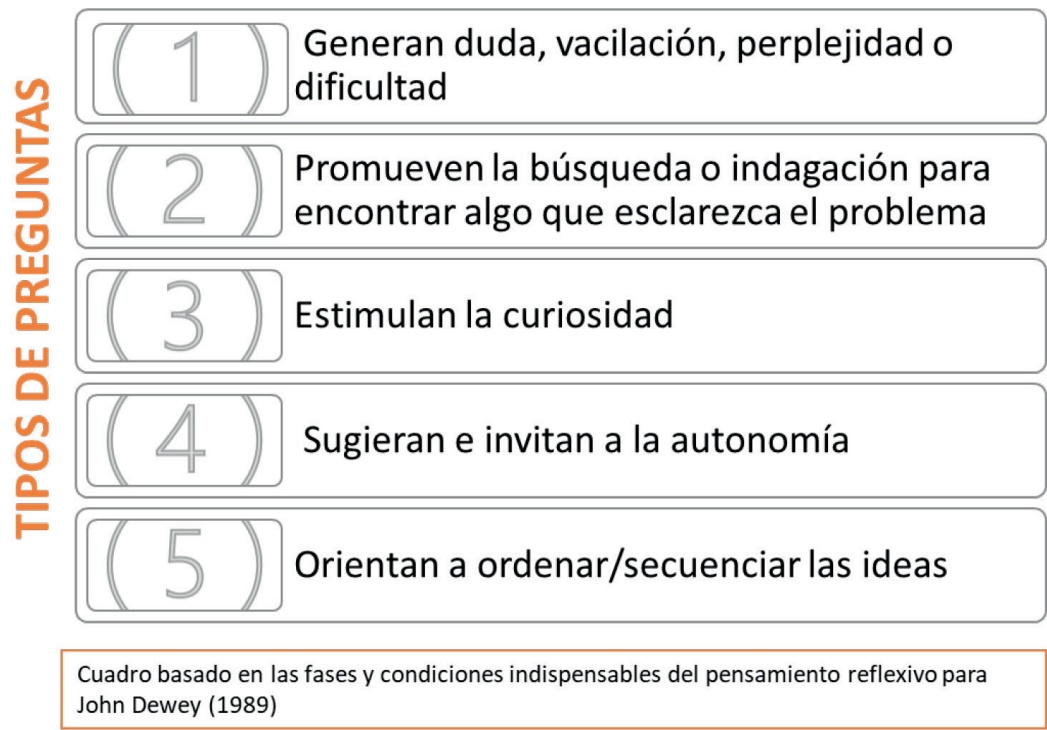


Figura 1 Cuadro Dewey

Dewey considera que algunas características son condiciones indispensables para poder hablar de pensamiento reflexivo y las detalla diciendo que son curiosidad, sugerencia y orden, agregando que las tres son necesarias en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Aclara que no es posible enseñar la curiosidad ya que es una cualidad innata de las personas, pero su estimulación depende de cómo se presente la información a los aprendientes dejando abierta la posibilidad que se encuentren soluciones de manera autónoma. La sugerencia, abarca conceptualmente todas las ideas, métodos, estrategias y experiencias, todo debe ser considerado sugerencia si es capaz de “invitar” a desarrollar la habilidad de encontrar por sí mismo respuestas a los interrogantes de nuestro pensamiento reflexivo, en nuestro caso una pedagogía reflexiva que no es la aplicación sistemática de la teoría, sino la capacidad creativa a partir de la reflexión pedagógica y que involucra preguntas pedagógicas que tendrán por objeto cuestionar la relación con la enseñanza y su profesión. Y, en último lugar aparece el orden, porque para el autor el pensamiento reflexivo implica secuencialidad, continuidad y ordenamiento de las sugerencias e ideas.

A finales de los años 50 del pasado siglo, la corriente psicológica estadounidense encabezada por la escuela de Chicago comienza a manifestar interés en cómo se aprende y cómo evaluar los aprendizajes. Se comprobó rápidamente que no todas las acciones cognitivas tenían la misma complejidad, por ejemplo, no es lo mismo recordar un cierto dato que analizarlo o valorarlo. Bloom (1956) desarrolló una jerarquía de los objetivos educativos que se querían alcanzar con el alumnado, dividiéndolo en tres ámbitos: Ámbito cognitivo, ámbito afectivo y ámbito psicomotor. Elabora la conocida tabla de la taxonomía de Bloom, con un fuerte énfasis en el ámbito cognitivo.

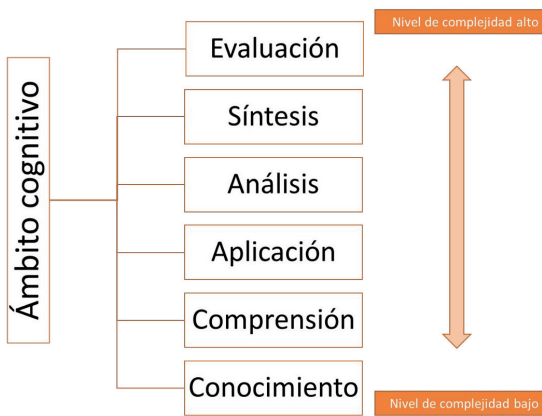


Figura 2 Taxonomía de Bloom

Se trata de una sistematización y clasificación educativa, lógica y psicológica en la que no se atiende a contenidos sino a formas de conducta, susceptibles de aplicarse a diferentes campos temáticos, es un tipo de ordenamiento jerárquico, en cuanto que cada conducta implica siempre a las anteriores, el siguiente cuadro es una esquematización de la taxonomía.

Si nuestro trabajo se centrara exclusivamente en el ámbito cognitivo sería posible realizar una taxonomía de las preguntas pedagógicas con base en lo anterior, una primera categorización de acuerdo a su nivel de complejidad iría desde las más simples que interrogan sobre un conocimiento al que también podemos denominar contenido, a las que promueven una evaluación cognitiva, pasando jerárquicamente y considerando que cada nivel incluye al anterior por las preguntas para comprender, para aplicar de un saber, para analizar y para sintetizar.

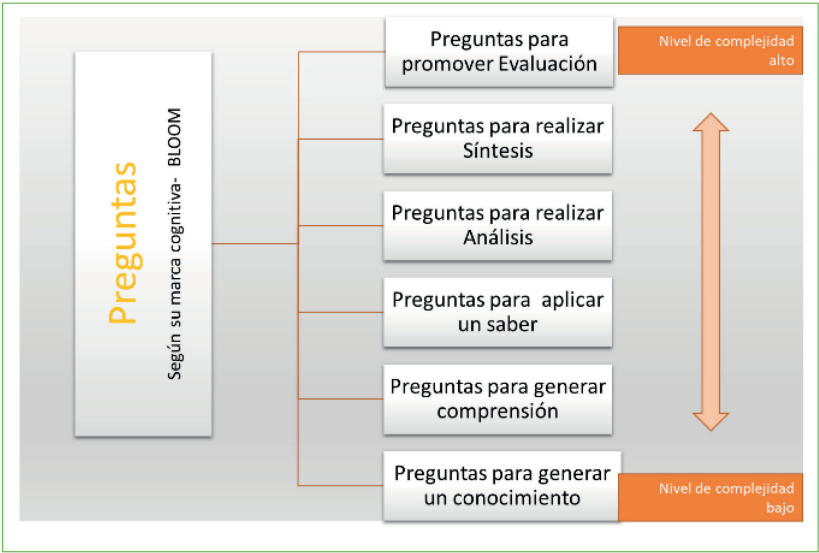


Figura 3 Preguntas s/marca cognitiva en base a Bloom

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

5.11.1 La Pregunta Socrática Caracterizada por Elder y Paul

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

El cuestionamiento socrático está en el centro del pensamiento crítico, Elder y Paul (2006) establecen las características del interrogador socrático: a) mantener el foco de la discusión, b) asegurar que la discusión se mantenga intelectualmente comprometida, c) estimular la discusión mediante

preguntas exploratorias, d) periódicamente resumir lo que se ha atendido y resuelto y lo que no, e) involucrar en la discusión la mayor cantidad posible de estudiantes.

Adicionalmente, los autores describen seis tipos de preguntas socráticas, resumidamente son las siguientes:

- 1.Preguntas Conceptuales Aclaratorias. Son aquellas que promueven la reflexión sobre qué es exactamente lo que están pensando y/o están preguntando, apoyarse en argumentos; son preguntas que ayudan profundizar más.
- 2.Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos. Invitan a pensar sobre los supuestos implícitos en una afirmación, buscar presuposiciones y creencias naturalizadas en las que se basa una afirmación, mueven hacia un terreno argumentativo sólido.
- 3.Preguntas que exploran razones y evidencias. Ante explicaciones argumentadas y razonadas, este tipo de pregunta ayuda a profundizar en el razonamiento argumentativo y a reconsiderar aquellos argumentos pobres.
- 4.Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas. Se pregunta hacia la revisión de otros puntos de vista válidos.
- 5.Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias. Se indagan los argumentos en búsqueda de implicaciones lógicas que se podrían pronosticarse o predecirse
- 6.Preguntas sobre las preguntas. Se repregunta lo preguntado, interrogando sobre las preguntas formuladas con el objetivo de analizar la interrogación emergente.

Podríamos sistematizar lo anterior en el siguiente cuadro, agregando algunos de los ejemplos que también ofrecen los autores:

Tipo de pregunta Elder y Paul	Propósito	Ejemplos	Condiciones indispensables del pensar (Dewey)
Preguntas Conceptuales Aclaratorias	Promueven la reflexión para clarificar los argumentos. Ayudan a profundizar más.	¿Qué quiere decir exactamente esto? ¿Por qué? ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo? ¿Lo que usted quiere decir es ... o ...?	Generan duda, vacilación, perplejidad o dificultad Estimulan la curiosidad Orientan a ordenar/secuenciar las ideas
Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos	Invitan a pensar sobre los supuestos implícitos en una afirmación, buscar presuposiciones y creencias naturalizadas en las que se basa una afirmación, mueven hacia un terreno argumentativo sólido.	¿Parece que usted está asumiendo que.....? 1. ¿Cómo puede usted verificar o negar esa conjetura, ese supuesto? ¿Qué pasaría si...? ¿Hay algún supuesto implícito en su afirmación?	Promueven la búsqueda o indagación para encontrar algo que esclarezca el problema Estimulan la curiosidad
Preguntas que exploran razones y evidencia	Ante explicaciones argumentadas y razonadas, buscar profundizar en el razonamiento argumentativo y a reconsiderar aquellos argumentos pobres.	¿Cómo sabe usted esto? ¿qué causas lo provocan? ¿Son estas razones suficientemente buenas? ¿Por qué?	Estimulan la curiosidad Orientan a ordenar/secuenciar las ideas
Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas	Se pregunta hacia la revisión de otros puntos de vista válidos.	¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto... parece razonable? ¿De qué <u>otras perspectivas se puede</u> mirar esto?	Estimulan la curiosidad Orientan a ordenar/secuenciar las ideas
Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias	Se indagan los argumentos en búsqueda de implicaciones lógicas que se podrían pronosticarse o predecirse	¿Tiene sentido? ¿Es deseable? ¿Y entonces qué pasaría? ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?	Estimulan la curiosidad Sugieran e invitan a la autonomía
Preguntas sobre las preguntas	Se repregunta lo preguntado, interrogando sobre las preguntas formuladas con el objetivo de analizar la interrogación emergente.	¿Cuál era el punto de formular esta pregunta? ¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta? ¿Qué quiere decir eso?	Sugieran e invitan a la autonomía Orientan a ordenar/secuenciar las ideas

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

Figura 4. Tipos de preguntas s/Elder y Paul

5.11.2 Partiendo del Concepto de “Buenas Preguntas” de Rebeca Anijovich

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



Figura 5 Preguntas y procesamiento cognitivo s/Anijovich

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

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

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

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

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

En una búsqueda de continuar reflexionando sobre las preguntas, Anijovich toma la clasificación de Burbules¹⁶ (1999) quien distingue entre las preguntas que promueven el pensamiento divergente y por tanto admiten gran variedad y libertad de respuestas y las que provocan pensamiento convergente hacia una respuesta única.

5.11.3 A partir de la Caracterización del Pensador Crítico de Alec Fisher

En este punto de la revisión de antecedentes teóricos que posibiliten el análisis del trabajo de campo vincularemos con el capítulo sobre Pensamiento Crítico; en especial el apartado referente a las características y estándares del pensador crítico (Fisher, 2021) que proponemos vincular con las descripciones del capítulo 5.11 sobre las preguntas, esta articulación nos permite organizar la información en cuatro grandes bloques.

Para nuestro mapeo tendremos en cuenta en un primer nivel de análisis de las preguntas basado en la intencionalidad o propósito docente con relación a las habilidades del pensamiento que resume Fisher en su trabajo.

1. **Preguntas para interpretar:** Se proponen comprender y articular correctamente un significado, puede solicitar ejemplos apropiados, la especificación de criterios e incluso pedir analogías o eliminar vaguedades/ambigüedades
2. **Preguntas para analizar:** Identificar elementos de un razonamiento concreto (conclusiones, razones, información de base), buscar la claridad sobre el mismo, realizar inferencias entre juicios, realizar analogías, comparar, contrastar alternativas, relacionar partes y todos, medios y fines, clasificar y secuenciar información
3. **Preguntas para desarrollar procesos evaluativos en los estudiantes:** Se solicita juzgar la relevancia, aceptabilidad, credibilidad o verdad de afirmaciones, evaluar inferencias, buenas razones, ofrecer estrategias creativas o hipótesis imaginativas, extrapolar y proyectar posibles consecuencias

16 El diálogo en la enseñanza de Nicholas C. Burbules.

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

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

Características, definiciones y habilidades del Pensamiento Crítico en base a Fisher, A. (1997). What Critical Thinking is. En Blair, 2021, Studies in Critical Thinking, second edition) Cap. I pp. 7-28

Figura 6 Fisher Pensamiento crítico, definiciones y habilidades

Elaboramos un cuadro que permite un resumen visual de lo anterior y lo presentamos a continuación, una cuestión interesante a partir de este cuadro es que podamos pensar qué preguntas podemos realizar para cada una de las habilidades que Fisher señala, así como también de sus diversas manifestaciones.



Figura 7 Habilidades del pensamiento crítico - Alec Fisher

5.11.4 A Partir del Nivel de Práctica Reflexiva Docente de Bárbara Larrivee (2008)

Otro aporte teórico que tendremos en cuenta para nuestra cartografía de preguntas es el trabajo en el que Larrivee¹⁷ desarrolla una herramienta para evaluar el nivel de práctica reflexiva de los docentes. En el marco de sus investigaciones centradas en “el desarrollo de estructuras para mejorar la reflexión crítica sobre el comportamiento en el aula e infundir creencias y valores personales en la construcción de la identidad profesional (Larrivee, 2008), manifiesta que también le interesa la creación de comunidades de aprendizaje basadas en el diálogo respetuoso y la comunicación auténtica, la gestión del aula y la resolución de conflictos. Teniendo en cuenta estas categorías determina tres niveles de reflexividad:

- 1) Inicial centrado en las funciones, acciones y habilidades docentes, en el que generalmente los encuentros educativos son considerados hechos aislados.
- 2) Avanzado considerando la teoría y la fundamentación o razones de las prácticas.
- 3) Superior donde los profesores examinan las consecuencias éticas, sociales y políticas de su enseñanza, teniendo en cuenta los fines últimos de la escolarización.

Además, la autora define cuatro niveles de reflexión, adoptando la terminología de pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica (Larrivee, 2008) caracterizando el rol del maestro para cada categoría.

- **Pre-Reflexión:** En los que se pueden observar reacciones automáticas sin consideración de alternativas, respuestas instintivas, atribución de problemas al estudiantado, autopercepción como víctimas de las situaciones, bajo nivel de cuestionamiento, no adaptan sus prácticas al contexto.
- **Reflexión superficial:** Centran sus reflexiones en las estrategias y métodos utilizados con relación a los objetivos, mayor preocupación por los modos de funcionamiento que por su valor o sus fines; este nivel es considerado técnico.
- **Reflexión Pedagógica:** En este caso, los profesionales aplican los conocimientos del campo y se actualizan hacia lo que representan prácticas de calidad. Connota un mayor nivel de reflexión basado en la aplicación del conocimiento didáctico, la teoría y/o la investigación.
- **Reflexión crítica,** en este nivel, los docentes reflexionan sobre las implicaciones y consecuencias morales y éticas de sus prácticas en relación con sus estudiantes, examinan los sistemas de creencias personales como profesionales. Analizan las condiciones in-

17 Dra. Bárbara Larrivee, Profesora emérita de la California State University

ternas y externas del desarrollo de sus prácticas. Atienden problemas de equidad y de justicia social.

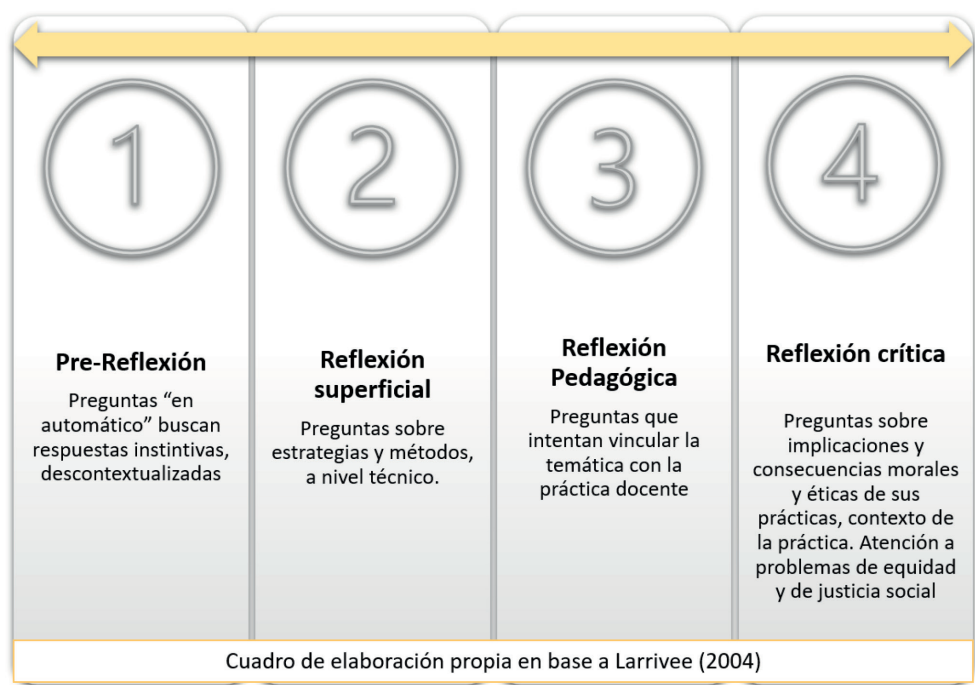


Figura 8 Tipos de preguntas s/ Larrivee

En Julio de 2021, inicié una comunicación con la investigadora para solicitarle más información sobre su trabajo, ella me facilitó las preguntas que envió a través de un formulario electrónico a los docentes que participaron en este trabajo de indagación, y desde un formato de planilla Excel perfila —de acuerdo con las respuestas de los participantes— cada caso para incorporarlo a uno de los niveles señalados anteriormente.

En la investigación actual y vinculado a la pregunta y el desarrollo del pensamiento crítico, estaremos incorporando a nuestro mapeo de preguntas una clasificación desde estos cuatro niveles distintivos que plantea la autora.

5.11.5 Siguiendo la Definición de Pensamiento Crítico de Matthew Lipman

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

pensamiento crítico, trabajaremos los indicadores de dicho modo de pensar en la definición que realiza Lipman, considerando que para el autor

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

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

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

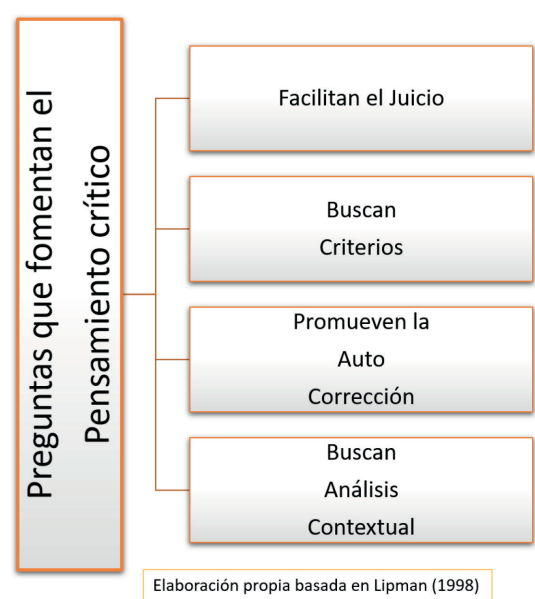


Figura 9 Cuadro preguntas y pens. crítico s/Lipman

La definición de Lipman nos provoca a trabajar dedicadamente con ella, porque nos permite un interjuego entre preguntas, criterios y habilidades. Somos conscientes que Lipman es uno de los autores que Fisher (2021) tiene en cuenta en su trabajo como consignamos en el cuadro correspondiente en el capítulo sobre pensamiento crítico, pero consideramos que el autor ofrece algunos elementos muy interesantes que enriquecerán nuestro análisis.

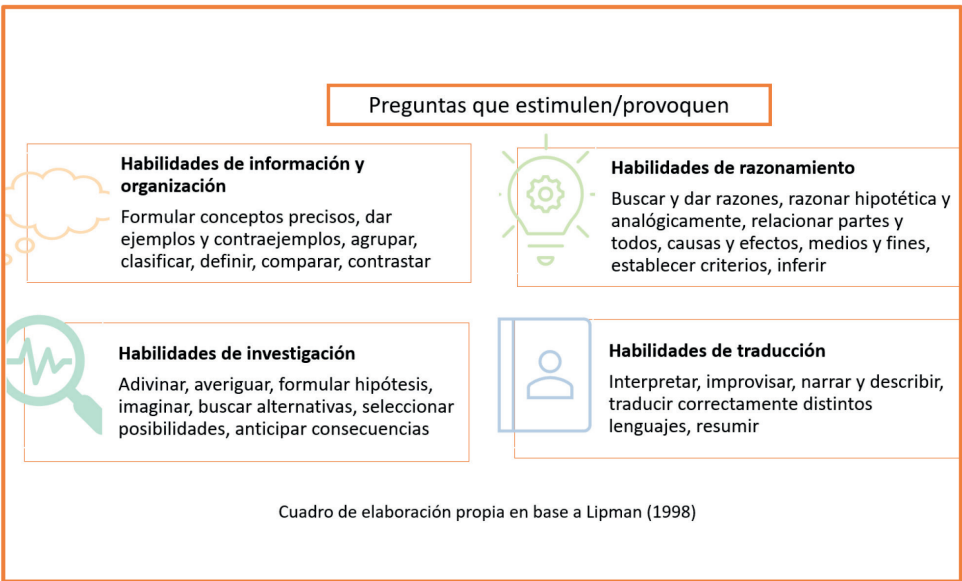


Figura 10 4 Grupos de habilidades s/Lipman

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

En suma, la categorización de preguntas con la que analizamos el trabajo de campo producto de la observación participante y las entrevistas, está organizada de acuerdo al recorrido de este capítulo y se encuentra atravesada por los autores y taxonomías propuestas, en un análisis que no pretende ser último ni totalizador pero que luego de una lectura exhaustiva de diferentes fuentes e investigaciones nos permite seleccionar estos autores en una mixtura entre autores clásicos y nuevos que resultan interesantes y pertinentes para nuestro trabajo sobre las preguntas en el aula.

6. Análisis y discusión

6.1 Tensiones en Relación con la Concepción de Infancias. La Infancia como Construcción Teórica de la Pedagogía. Explicar vs. Construir

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

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

En nuestro trabajo de campo, realizamos entrevistas a 16 docentes de Pedagogía del Instituto Normal Magisterial de Montevideo y de los Institutos de Formación Docente de Pando y de Ciudad de la Costa. Una de nuestras preguntas fue ¿Cómo llevas a la práctica tu concepción de infancias al momento de

dar clase en formación docente? Algunas respuestas son del orden de la lógica de la explicación, en tanto que otras permiten considerar la construcción de conceptos junto a los estudiantes.

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

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

Destacamos este breve diálogo con uno de los profesores:

- ¿Cómo atraviesa tu práctica la concepción de infancias que vos tenés en el momento de dar clases a los maestros, a los futuros maestros?
- No creo que esté presente.
- ¿No crees que lo que vos crees que es un niño incide en tu forma de enseñar pedagogía?
- Seguramente, pero no lo tengo tan consciente. Creo que podría estar en relación con algunos aspectos de la infancia como por ejemplo la manera de aprender. O los esquemas de pensamiento.
- Pero no lo tendrías como algo como muy presente.
- No

Otros docentes sostienen que se trata de una idea a la que se arriba a partir de la “problematización del concepto de sujeto de la educación”.

Dice Daniel Brailowsky que el curriculum piensa y expone un modelo de infancia escolarizada, de algún modo nos da una definición de alumno/alumna, desde el modo en que los nombra hasta las características que se les atribuyen como seres situados, “Interrogar al curriculum respecto de qué lugar otorga a las infancias escolarizadas, a sus estatutos como sujetos de derechos, como destinatarios de ciertas prácticas, como actores de distintas redes, como infancias y niñeces, implica entonces revisar las propuestas, los supuestos y las cronologías” (Brailowsky, 2020, p. 234) sostiene que el curriculum espeja las infancias y que las muestra desde un espejo “empañado e irregular”(p.234), en este trabajo intentamos mostrar que también la formación de los docentes es espejo de concepciones de la infancia que muestra muchas veces empañadas, incompletas e insignificantes. A la vez, nos proponemos reflexionar sobre cuánto de nuestras teorías y concepciones sobre la infancia está presente y cuánto ausente en nuestras prácticas como formadores.

Algunos docentes de pedagogía sostienen que el concepto de infancias que trabajan en sus clases se construye y constituye a partir de las propias biografías por ello proponen la *“reflexión sobre la construcción social de las infancias a través de sus propias vivencias como niños y confrontándolas con la teoría”* se asume que los cursos se presentan en base a textos y autores que permiten triangular

posiciones “buscando el vínculo de los textos o autores abordados con la concepción propia de infancia” desde la “triangulación de teorías y desde una mirada de una infancia diversa, activa y contextual”

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

Más que un paradigma mi referencia teórica es la perspectiva del construccionismo social, que reconoce una realidad subjetiva construida por el sujeto más allá de una realidad objetiva y estática dada: una construcción de la realidad por medio de la interacción con los demás. Por ejemplo al abordar un tema lo hacemos reconociendo los contextos a los que pertenecen, dando vida a la voz de los otros, las experiencias y los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la vida, por medio de la elaboración social de los significados. En la “construcción” intervienen elementos como el lenguaje, el rol, la interacción, los contextos, las experiencias, la cultura y la historia que se entrelazan y articulan creando realidad social. Por eso es importante para mí reconocer la experiencia de los estudiantes especialmente cómo aprendieron siendo punto de partida para indagar. Por ejemplo, qué concepciones sobre la infancia o infancias han construido a lo largo de su experiencia. (Entrevista a docente, 05/2022)

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

Doy valor a las biografías como forma de explicación de las decisiones en la práctica de los estudiantes noveles, hubo años en que partía de narraciones de sus vivencias como escolares. He simplificado ese abordaje pero tengo presente que es un tema clave para que la teoría que leen realmente dialogue con las prácticas. (Entrevista a docente, 04/2022)

El trabajo con las biografías escolares (Anijovich, 2009b) es brindar un espacio dentro de la formación docente para que los estudiantes puedan reconocer la propia historia de vida, es restituir la experiencia, y es una manera de otorgar reconocimiento a las infancias; implica la consideración los niños como personas e implica asumir la importancia de lo que haya sucedido durante la vida infantil a la hora de ejercer la docencia.

En disonancia con nuestros discursos nuestras prácticas muchas veces se manifiestan como espacios de negación de reconocimiento a las infancias en tanto constructoras de cultura e identidad, trabajar con las biografías escolares de los estudiantes magisteriales es otorgarle a la infancia un espacio de reconocimiento que reviste las prácticas de coherencia, alejándonos de la inconsistencia evidente

que se produce cuando ponemos de manifiesto que resulta una obviedad que los niños son personas completamente capaces y a la vez llevamos adelante prácticas educativas explicativas, expositoras y que otorgan espacio nulo para el ejercicio de la libertad y la autonomía, prácticas que manifiestan que consideramos que niños y niñas son seres de menor calidad e inteligencia.

Esa pregunta por la inteligencia de las infancias varía según la propia perspectiva de análisis, Beatriz Greco señala que nuestras miradas, tanto cuando consideramos a los niños y niñas como sujetos aislados, como cuando pensamos su esencia, o cuando focalizamos la observación de las características infantiles en la estructura familiar que los sostiene e identifica; no logramos pensar en sus diversidades y tampoco ver lo diverso como posibilidad y no como obstáculo. La autora sostiene —y refiere a Baquero— que la pregunta por la inteligencia es la pregunta por el sujeto. (Greco, 2015, p.108). Luego a través de palabras de Rancière, señala: “Jacotot plantea la inteligencia como un conjunto de actividades que es necesario desarrollar para verificar su igualdad con otras inteligencias: estar atento, imitar, leer, relacionar, repetir, hablar, escribir, pensar, manejar símbolos, traducir, etc., en el marco de relaciones con otros. Muchas de ellas, actividades que los niños realizan desde muy pequeños y a través de las cuales aprenden a hablar sin necesitar de un maestro explicador, ni de una escuela que “enseñe” cómo hacerlo.

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

... los seres humanos, en sus relaciones personales, diseñan su comportamiento y sostienen teorías para hacerlo así. Estas teorías de la acción, como las hemos denominado, contienen valores, estrategias y supuestos subyacentes que dan cuenta de los patrones individuales de comportamiento interpersonal. Hemos distinguido dos niveles de funcionamiento de estas teorías de la acción: hay teorías explícitas que utilizamos para explicar o justificar nuestro comportamiento. (...) Pero existen también teorías implícitas en los patrones de comportamiento espontáneo que mantenemos con los demás. Al igual que otros tipos de conocimiento en la acción, son generalmente tácitas. Lo más normal es que seamos incapaces de describirlas y solemos sorprendernos cuando descubrimos que resultan incongruentes con nuestras teorías de la acción explícitas cada vez que tenemos oportunidad de elaborarlas mediante la reflexión sobre los datos directamente observables en la realidad de nuestra práctica interpersonal. (Schön, 1987, p. 225-226)

A los docentes nos resulta obvio que cargar la memoria, recordar sucesos y adquirir contenidos culturales no puede ser el único desarrollo de la inteligencia y por ello no puede ser el objetivo de la educación ni de la formación, sino que estas tendrán el propósito de acompañar a las infancias en el ejercicio de la libertad y el ofrecerles múltiples posibilidades de verlo todo por sí mismos “hasta

el infinito”; la cuestión se hace un poco menos diáfana cuando se trata de llevar esta concepción a nuestras prácticas. Greco lo dice pidiéndole prestadas algunas palabras a Rancière:

No se sabe qué rumbo tomará el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá, del ejercicio de su libertad. Se sabe también que el maestro no tendrá derecho a estar por todas partes, solamente en la puerta. El alumno deberá verlo todo por sí mismo, comparar sin cesar y responder siempre a la triple pregunta ¿qué ves? ¿qué piensas? ¿qué haces?, y así hasta el infinito (2003:36). La inteligencia aparece aquí, fundamentalmente como el ejercicio de una libertad de pensamiento y como un efecto de ejercicio de la voluntad. Doble ejercicio que no se efectúa sino con relación a otro, a un maestro emancipado, a un interlocutor que propone y sostiene el esfuerzo y la aventura de pensar por uno mismo. (Greco, 2015, p.110)

Algunos docentes consideran que no existe un vínculo entre sus prácticas como formadores de maestros y su propia idea de infancias *“Siendo sincero, no es algo que tenga en cuenta en mis clases”, “podría no ser, pero no lo tengo para nada claro”, “no creo que sea una concepción importante a la hora de formar maestros”*; aunque también encontramos posturas que señalan que la idea de infancias atraviesa sus prácticas como formador de docentes: *“la infancia como un ser que aparece como nuevo y que a su vez debe hacerse con otros”* apuntando que ese lugar del otro es *“naturalmente ocupado por el docente en la construcción identitaria de niñas y niños”* por lo cual consideran *“imprescindible enseñar a los futuros maestros que la infancia es creatividad”*, es el lugar *“del tiempo sin tiempo, como el espacio/tiempo de la búsqueda, de los “por qué”, desde la no preocupación y el disfrute”*, en estas referencias también señalan algunos autores que trabajan con esta idea del tiempo de las infancias como es el caso de Carlos Skliar.¹⁸

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

6.2 Los Momentos del Preguntar y el Sentido que los Formadores Dan a Sus Preguntas

La mayoría de los docentes entrevistados entienden que “preguntan todo el tiempo”, y que lo hacen “como espacio de diálogo” cuando son interrogados en relación con los sentidos que ellos mismos

¹⁸ Investigador, docente y escritor, Carlos Skliar es reconocido internacionalmente por sus aportes pedagógicos, filosóficos y literarios al campo de la educación. En diálogo con La Capital reflexiona sobre algunos de los pensamientos compartidos durante la pandemia, la excepcionalidad del tiempo presente y su impacto sobre las infancias y el campo educativo. Para Skliar, es de suma importancia que la niñez recupere su infancia en favor de la humanidad y lanza una alerta sobre las imposiciones que la acechan: “Las niñas y los niños ya no tienen esa experiencia de un tiempo liberado de la ocupación constante, de la exigencia de rendimiento, de la atención focalizada. Se impone el lenguaje avasallador de las imágenes, el reclamo para no perder el tiempo en cosas inútiles, la cada vez más temprana y urgente presión de prepararse para el futuro”. Tomado de <https://www.flacso.org.ar/noticias/la-ninez-pierde-la-posibilidad-de-hacerse-infancia/>

otorgan al preguntar comienzan a aparecer algunos matices que permiten más detalles en relación con para qué preguntan: “para recordar, para acordar perspectivas, para que clarifiquen conceptos, para disparar la reflexión”.

Hay docentes que señalan que el tiempo de realizar preguntas es “al comenzar el curso, para saber quiénes son, qué trayectoria educativa tienen, qué saben de Pedagogía”, en el plano de la cotidianeidad del aula entienden que preguntan “para tener feed-back sobre la comprensión de los contenidos”, al tratarse esta investigación sobre la pregunta pedagógica percibimos que algunos formadores intentan dar respuestas que imaginan acordes a nuestra investigación, pero a la vez muestran que no están tan afines a trabajar desde las preguntas siempre, uno de ellos dice: “En todo momento” para acotar luego que en realidad es “cuando el desarrollo de la clase lo amerita”.

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

En relación con la finalidad del preguntar: “Realizo preguntas de distinto tipo: las más obvias sobre qué dice un texto o autor, otras sobre cómo vinculan esos planteos con las prácticas o con otras autorías, devuelvo al grupo las preguntas que ellos realizan, pregunto opiniones, etc.”

Son varios los formadores que señalan que sus clases se basan en textos que presentan para problematizar y analizar con los estudiantes “procuro realizar preguntas que nos problematicen a todos, aquellas que no tienen una única respuesta y habilitan otras miradas posibles”.

Los docentes organizan sus preguntas de acuerdo con momentos que suelen señalar como momento de inicio, desarrollo y cierre de la clase y de acuerdo con el momento del encuentro categorizan sus preguntas: “Generalmente al inicio de la jornada, como disparador. Luego en el transcurso de las clases como forma de promover la conexión con experiencias concretas u otras clases dictadas con anterioridad, o como “termómetro” para identificar la comprensión de lo que se está abordando”.

Uno de los docentes entrevistados explicita lo siguiente:

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

inicio (de reencuadre del tema y para situar el texto que corresponda), luego durante el desarrollo (estas son abiertas e impredecibles), y al final, en dos sentidos: 1) qué rescatan de la clase de hoy, qué se llevan, que les llamó la atención de este modo realizó un cierre didáctico y 2) qué preguntas les quedan para seguir pensando. (Entrevista a un docente, agosto 2022)

Otro sentido que los docentes otorgan a sus preguntas es el de realizarlas a modo de consignas para provocar el trabajo en subgrupos de diálogo, señalan que trabajan “en modalidad grupal en general, entonces para mí es muy importante que las preguntas se dispongan para generar el debate interno del grupo y colectivo”.

En relación con las preguntas que surgen de los estudiantes sólo una docente las menciona y dice que realiza “notas de las preguntas que van surgiendo de los y las estudiantes” y que además siempre devuelve las preguntas al grupo porque “jamás mato la pregunta de un estudiante con una respuesta dada por mí”

Esta misma profesora también comenta algo excepcional dentro de la entrevista, señala que al inicio de la clase siempre pregunta “¿Cómo se sienten?”, argumenta que para ella es fundamental “la predisposición para aprender, los estados de ánimo”.

Dentro de las respuestas sobre el sentido de la pregunta aparecen elementos relativos a la reflexión que el docente pretende provocar al preguntar, señalan que lo hacen para “lograr la contextualización e historización de los contenidos” y que “la formación docente tiene que proponer mediaciones, a través de propuestas que pongan a disposición conocimientos pedagógicos, la pregunta la veo muy ligada a la problematización y a la formación de profesionales críticos y autónomos” señalando que “el estudiante debe irse con más preguntas que respuestas” en tanto también los docentes señalan que “el cuestionamiento debe ser una constante en la formación docente” y que “se busca enfocar el trabajo desde una perspectiva reflexiva y crítica” manifestando que la pregunta y el desarrollo del pensamiento crítico tienen relación directa.

Otra colega señala:

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

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

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

6.3 La Voz de los Formadores para Definir el Pensamiento Crítico

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

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

En una de las preguntas intentamos que los docentes respondieran sobre las categorías que Fischer adjudica al pensador crítico, proponiendo la siguiente cuestión: “¿Dirías que en tus clases hay procesos de Interpretación, Análisis, Evaluación y Autorregulación. ¿Cuáles? ¿Cuándo?”

Una de las profesoras señala que la pregunta le resulta interesante porque “*no desglosamos la planificación tanto como para pensarla en esos procesos específicos*”, lo que me hace pensar que la propia planificación si la consideramos como texto pedagógico debería incluir las preguntas que realizamos para constituirse en un texto que permita el análisis autoevaluativo de las inquietudes que planteamos y de si sembramos en el territorio del pensamiento crítico o no, queda claro que a pesar de lo que parece ser en primera instancia, no todas las preguntas motivan el pensar ni todas acompañan en desarrollo del pensamiento crítico. Tener entonces claro el para qué realizamos preguntas y qué preguntas hacemos parece ser un primerísimo primer paso en este camino.

Hallamos que algunos docentes perciben que Analizar, Interpretar, Evaluar, Autorregular son etapas de un proceso creciente en nivel de dificultad, señalan que “La intención es que se generen estas etapas y desde el lugar docente se puede ver al final de cada clase, si sucedió” otros lo ven como un proceso más a largo plazo “*Apuesto a que sea un proceso continuo y que en cada clase existan oportunidades para el análisis, la reflexión y la evaluación*”.

Sobre la interpretación y el análisis lo vinculan con los textos que trabajan y dicen:

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

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

El siguiente diálogo resulta bastante paradigmático en la medida que el docente entrevistado asume que el proceso de autorregulación es un debe para él y lo caracteriza refiriéndose a la participación que otorga/no otorga a los estudiantes, en ese sentido es interesante ver cómo el proceso de autorregulación depende del rol que el docente permita ocupar a los estudiantes y del diálogo que ocurra entre ellos y vincula con el grado de participación que puedan desarrollar en la construcción de su propio proceso:

- En tus clases hay procesos de interpretación, análisis, evaluación y autorregulación?
- Vamos por partes, interpretación, análisis y evaluación considero que sí. La autorregulación la tengo en “el debe”. Intento hacerla en el último mes del año, y quizá debería hacerlo antes.
- Y que conseguirías?
- Creo que el estudiante ayuda en su propio proceso de aprendizaje. Son mecanismos que hay que incorporar más, creo que no están ni siquiera como cultura institucional y si estuvieran seguramente ayudarían mucho a entender que el aprendizaje es un proceso donde el alumno participa activamente. Es la idea de que participo mientras formo parte y voy incidiendo en mi proceso. Creo que muchos docentes esta parte la

tenemos en deuda, personalmente me lo propongo cada año al comenzar los cursos, pero después me olvido, de todos modos confieso que me hago esa crítica.

Al referirse a la evaluación y la autorregulación los entrevistados responden que *“Sí, realizamos evaluación entre pares, revisión de trabajos, autorregulación cuando propongo actividades de metacognición”* y otro profesor responde: *“Sí. Generalmente elaboramos rúbricas colaborativamente”*.

Fisher señala que la autorregulación se vincula con ser capaces de pensar en el propio pensamiento siendo esta probablemente la habilidad/disposición/hábito mental más importante de todas para el pensador crítico de modo que puede ejercitar los principios y prácticas del pensamiento crítico sobre su propio modo de pensar, y ser como plantea Lipman “autocorrectivo”. Ese proceso metacognitivo que podríamos resumir en la consigna “pensemos cómo pensamos” es clave para mejorar, por eso conlleva un proceso de autoevaluación sobre las propias maneras de pensar que implican clarificar las ideas, fiabilizarlas a partir de razones pertinentes y apropiadas, considerando la relevancia del pensar y posibilitando anticipar críticas/objeciones en una argumentación, es también la habilidad que se vincula con un pensamiento que contextualiza, por eso necesita de otros y de sus ideas, necesita del diálogo. Diálogo que se dará con autores, profesores, colegas, compañeros, en clase, fuera de ella pero que es necesario para el desarrollo de nuestras ideas atravesadas por la otredad, despejadas de nuestros argumentos circulares y convalidantes. Diálogo que también es —como señalaron varios colegas en las entrevistas y pudimos constatar a través de la observación participante— un poderoso recurso y a su vez método para la reflexión pedagógica crítica.

Fisher retoma muchos de los autores que han contribuido al desarrollo de la que llama la tradición del pensamiento crítico señala que todos ellos han elaborado listas de las que consideran las habilidades características, las resume en cuatro grupos principales que son los que recuperamos en nuestra entrevista:

Las habilidades de Interpretación si bien parecen simples o básicas son el puntapié inicial para muchas de las que el autor considera de nivel superior. Tienen que ver con poder definir de manera clara un problema o el quid de una cuestión o lectura, interpretar implica observar, comprender y articular “el significado de los términos, expresiones, sentidos -quizás también imágenes/caricaturas, gráficos, signos y otras formas de presentación, etc., necesita también aclarar e interpretar expresiones e ideas, encontrando ejemplos buenos o paradigmáticos, estableciendo contrastes, especificando criterios necesarios y suficientes, proporcionando una paráfrasis, proporcionando analogías, etc., para eliminar la vaguedad o la ambición” (Fisher, 2001, p. 23)

El autor sostiene que no todo buen pensamiento es pensamiento crítico, pone como ejemplo el pensamiento rutinario, rápido, entrenado para la rapidez, agregando que:

es claro que el pensamiento crítico se contrapone al pensamiento irreflexivo o pasivo, el tipo de pensamiento que se produce cuando alguien se lanza a una conclusión, o acepta alguna prueba, afirmación o decisión al pie de la letra, sin pensar realmente en ello. Se trata de una actividad hábil,

que puede hacerse más o menos bien, un buen pensamiento crítico cumplirá varios estándares intelectuales, como los de claridad, relevancia, adecuación y coherencia (Fisher, 2001, p.23)

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

 INTERPRETAR • ¿Qué significa que...? • ¿Podrías ofrecer un ejemplo o un contraejemplo? • ¿En qué te basas para...? ¿Qué criterio estás utilizando para decir que...? • ¿Podría sostenerse que si equis es como alfa, entonces alfa sería un...? • ¿Serías capaz de explicarlo mejor? ¿Podrías precisar este concepto?	 ANALIZAR • ¿Esto significa que de estas premisas se podría extraer esta conclusión? ¿Esto se concluye de lo que has dicho? ¿Es posible anticipar qué va a suceder? • ¿Podrías aclararlo? ¿Cómo es este razonamiento? • ¿Qué se infiere? ¿Podrías encontrar las similitudes/diferencias? ¿Esto es parte de ? ¿O es un todo? ¿Esto cambia si cambiamos alguna de sus partes? ¿Si realizo esta acción obtengo este fin? ¿Como se relaciona esto que ocurrió con lo que usamos como medio para que ocurra?	 EVALUACIÓN • ¿Podrías decir que esto es relevante o pertinente? ¿Qué opinas sobre esta situación? ¿Es aceptable realizarlo de este modo? ¿Es creíble? ¿Cómo valoras esto que afirmas? ¿Puede ser verdad? ¿Cómo sabes que es verdad? • ¿Esta es una inferencia correcta? ¿Esta es una buena razón para...? • ¿Podríamos realizarlo de modo más eficiente/creativo/pertinente/apropiado? ¿Podríamos pensarlo de una manera más imaginativa? ¿Es posible analizar las consecuencias que tendrá esta situación?	 AUTORREGULACIÓN • ¿Podrías pensar cómo mejorar esta idea o clarificarla? ¿Crees que estás pensando de manera correcta? ¿Crees que estás pensando de manera compleja? ¿Cómo podrías hacer para tener en cuenta la complejidad del fenómeno? ¿Lo estás simplificando? ¿Cómo podrías hacer que esto fuera más fiable/relevante/apropiado/pertinente • ¿Como piensas cuando imaginas/comparas/extraes consecuencias/jugas/imaginas, etc.? • ¿Cuáles crees que serán las críticas a esta idea o las objeciones en una argumentación? • ¿Podrías pensar esto de manera contextualizada?
---	--	--	---

Figura 11 Cuadro de habilidades y sus preguntas en base a Fisher

6.4 Las Preguntas en Formación Docente

A partir de nuestro marco teórico, se realiza el análisis de las preguntas que encontramos en las aulas de formación docente durante nuestra observación participante. En los anexos se presentan los cuadros resultantes del entrecruzamiento de las más de 20 categorías trabajadas.

La articulación conceptual entre las diferentes categorías de preguntas y su vinculación con el pensamiento crítico, a partir de nuestro marco teórico, nos permiten realizar la siguiente cartografía en 4 niveles de preguntas de acuerdo con la profundidad crítica y a la reflexividad que provocan.

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

Figura 12 Cartografía de las preguntas - Referencias: RA (Rebeca Anijovich), BL (Bárbara Larrivee), EP (Linda Elder y Richard Paul), AF (Alec Fisher) y ML (Mathew Lipman)

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

Al analizar las preguntas y codificarlas (se utiliza Atlas.ti) en 4 niveles del cero a tres, se obtiene una red conceptual que nos permite organizar los datos con relación a los usos y sentidos que los docentes dan a las preguntas. Presentamos gráficamente esta distribución:

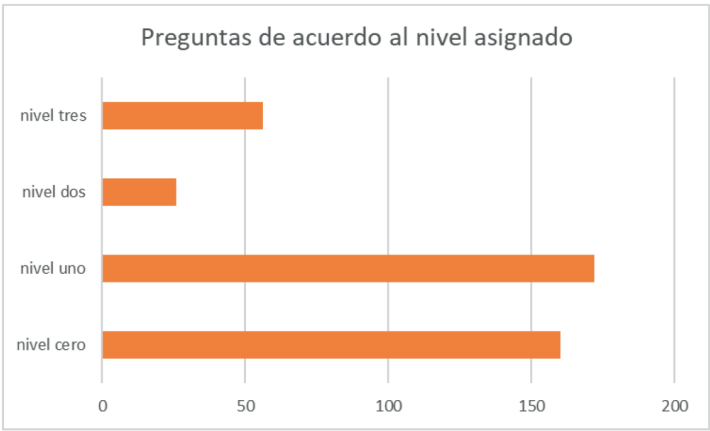


Figura 13 Densidad de las preguntas s/nivel

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



Figura 14 Emisor de las preguntas

6.4.1 Análisis de preguntas de Nivel Cero

Comenzando por aquellas que colocamos en Nivel Cero, vale decir aquellas interrogaciones casi automáticas, en las que no se consideran alternativas, que obtienen respuestas casi instintivas con bajo nivel de cuestionamiento y sin consideración del contexto. Son preguntas que buscan y obtienen respuestas simples, únicas o una información precisa y breve, dentro de la dinámica de trabajo en el aula son preguntas necesarias pero no provocan diálogo ni profundización por eso las denominamos de tipo pre-reflexivo.

Luego de nuestro análisis colocamos en este grupo 127 preguntas, equivalentes a una cuarta parte de todas las preguntas realizadas.

Para poder pensar sobre ellas, las organizamos en preguntas realizadas por el docente y preguntas realizadas por los estudiantes. En este nivel los estudiantes realizan solamente cuatro intervenciones,

todas ellas son consultas sobre alguna operativa de clase o sobre el texto que se está trabajando en ese momento.

Organizamos las preguntas de Nivel cero de los profesores en base al tipo de pregunta según estos criterios

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

Figura 15 Tabla Preguntas nivel cero



Figura 16 Distribución preguntas Nivel Cereao

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

- ¿Cómo se controla la interiorización de normas? ¿Y quién más controla? ¿Y los padres controlan?
- ¿Los padres son parte de la sociedad?
- ¿Desde qué formas la cultura es parte de las familias?
- ¿Desde qué perspectiva nos paramos para ver al otro? ¿Esto es una dialéctica? ¿Las miradas pueden ser circunstanciales? ¿O son causales?
- ¿El estado es una persona? ¿Si el Estado no es una persona, qué es?

- ¿Entonces, la experiencia es todo lo que vivo y me pasa?
- ¿Por qué le debemos respeto al maestro que va a ponernos la nota?
- ¿Quién les dice a ustedes si están bien o mal? ¿En cuanto al rendimiento académico?

Encontramos también algunas preguntas que se visten de signos de interrogación desde la fonética y se oralizan con el tono de las preguntas, pero en realidad son afirmaciones, no esperan respuesta, por ejemplo las siguientes

- ¿Cómo sería este saber que no puede ser saber del sentido común? ¿Sería una apertura a la experiencia?
- ¿Está claro que la experiencia es lo inesperado?
- ¿Estamos de acuerdo con que el horario escolar se adapta al horario laboral?
- ¿Interiorizamos las normas que nos enseñaron en la escuela?

Una parte importante de las preguntas que realizan los docentes tienen que ver con la organización del encuentro de clase, encontramos por ejemplo preguntas de tipo organizativo o vinculadas a la planificación.

Algunas tienen que ver con la organización de la tarea de los estudiantes durante el encuentro y entre clase y clase semanal, preguntan por ejemplo con relación la organización en subgrupos: *¿Queda algún otro grupo disponible? ¿Quién se ofrece para trabajar el tema?*

Consultan sobre si se preparó el encuentro en base a lecturas sugeridas con anterioridad o en base a material compartido en la plataforma online de trabajo: *¿Alguien leyó el texto? ¿Cómo le fue con el trabajo que tenían que hacer? ¿Pudieron avanzar, subieron el comentario? ¿Vieron los comentarios de los demás?*

También se realizan preguntas sobre en qué punto de la lectura o actividad del curso están, por ejemplo: *¿En qué quedamos el otro día? ¿Qué tema tenían que presentar hoy? ¿Qué tengo que leer? ¿Ya terminamos con este autor, entonces? Y otras que tienen que ver con si se puede continuar avanzando en la explicación o si se comprende el tema que se está trabajando, a algunas de estas preguntas podríamos clasificarlas como retóricas porque a veces se presentan como muletillas del habla, y no dan un tiempo para responder, sino que se continúa adelante, pero es claro que el espacio de habilitación de la duda o la consulta está presente aunque se presenten muchas veces casi como un automatismo del profesor: *¿Qué dudas quedan? ¿Preguntas? ¿Quién quiere agregar algo más? ¿Vamos bien? ¿Estamos para seguir o precisan realizar un corte? ¿Seguimos un poquito más?**

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

- ¿A través del diálogo y de qué más? ¿Puede la experiencia ser fuente de saber?
- ¿De acuerdo con qué cosas se ubica la gente en los subsistemas?

- ¿Está claro que la experiencia es lo inesperado?
- ¿Interiorizamos las normas que nos enseñaron en la escuela?
- ¿Es complejo eso?
- ¿Estamos de acuerdo?
- ¿Lo sacaste de la querida Wikipedia?
- ¿Porque somos cómo? (¡Seres sociales por naturaleza!)

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

- ¿Eso lo sacaste de la querida Wikipedia?
- ¿Me permiten explicar la dinámica antes de continuar con esta actitud?
- ¿Para qué piden libertad si cuando la tienen no saben qué hacer con ella?
- ¿Estás segura de que querés responder esta pregunta?

Hallamos algunos casos de preguntas que resultaron incomprensibles desde su formulación y contexto, algunas de ellas:

- ¿Ustedes se preguntan desde qué perspectiva lo ubicamos a un individuo como Freire, que tal vez no pueda tener una mirada tan cercana a nosotros desde su Pernambuco?
- ¿Desde qué perspectiva nos paramos para ver al otro, esto es una dialéctica? ¿Las miradas pueden ser circunstanciales? No son causales.
- ¿Desde qué formas la cultura es parte de las familias?
- ¿Cómo codificar determinados temas para entenderse?
- ¿Desde qué perspectiva cuál cantidad de palabras es necesaria para establecer un código lingüístico con otros?
- ¿Vos sos pragmática, por qué?

Con relación a las preguntas del Nivel Cero, encontramos dos hallazgos inesperados. El primero es que muchas de ellas, son preguntas “honestas”, vale decir que son preguntas auténticas de las que el emisor no conoce la respuesta. Con lo cual, se hace necesario pensar qué otras características deben tener las preguntas para poder articular en una relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico. Resulta un hallazgo claro que la *honestización* de la pregunta se presenta como una condición necesaria pero no suficiente.

Agrego que muchas de las preguntas honestas halladas se relacionan con la consulta sobre algo realizado anteriormente, por ejemplo:

- ¿Recuerdan el primer texto de Nadorowski que trabajamos?
- ¿Recuerdan que estábamos trabajando el texto de José Gimeno Sacristán?
- ¿Se acuerdan cuando hablamos de Antelo y dijimos que todo proceso educador existe un intercambio de símbolos?

- ¿Se acuerdan cuando hablamos de Theodor Adorno?
- ¿Se acuerdan del concepto de parto doloroso en la Mayéutica de Sócrates?
- ¿Se acuerdan de la frase “El hombre es el lobo del hombre”?
- ¿Se acuerdan de que leímos que la educación es acción?
- ¿Se acuerdan de que vimos en Comenio el aula graduada como el invento del siglo XVII?
- ¿Se dan cuenta que en el capítulo que trabajaron aparecen pensadores?
- ¿Sobre qué trata el texto del Luzuriaga?

El otro hallazgo inesperado tiene que ver con el pronombre interrogativo y su vinculación con el tipo de categoría que asignamos a este grupo de preguntas. Encontramos que casi la totalidad de las preguntas con la intención de recuperar o reproducir un texto o contenido anterior, comienzan con ¿Qué? O ¿Quiénes?

- ¿Qué decía la maestra?
- ¿Qué diferencia al hombre del animal?
- ¿Qué dudas quedan? ¿Preguntas?
- ¿Qué elementos tiene el Estado?
- ¿Qué es el Estado?
- ¿Qué es el Gobierno? ¿Qué es lo que se divide en 3?
- ¿Qué es lo que estuvimos mirando sobre pedagogía crítica?
- ¿Qué es lo que se economiza en este formato escolar?
- ¿Qué más?
- ¿Qué normas recuerdan ustedes de ese recorrido escolar que hayan interiorizado?
- ¿Qué otras ideas circulaban? ¿Qué es lo que está en juego? ¿Qué es el poder del Estado?
- ¿Qué recuerdan de la conferencia que estuvimos viendo de Meirieu?
- ¿Qué significa alteridad?
- ¿Qué tipos de Estado conocen?

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

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

6.4.2 Análisis de Preguntas de Nivel Uno

En este grupo colocamos las preguntas que proponen pensar sobre el contenido pedagógico, recordemos que acuerdo a nuestra propia cartografía pertenecen a este grupo aquellas interrogantes que tienen como objetivo conseguir la comprensión (Anijovich), promoviendo una reflexión superficial (Larrivee), se trata de preguntas que buscan la conceptualización, la formulación de conjeturas, la exploración sobre las razones y las evidencias de algo (Edler y Paul). Son aquellas que proponen analizar e interpretar

(Fisher) y por ello están destinadas a promover la emisión correcta de juicios y la indagación por ello vinculan con las habilidades de información y razonamiento (Lipman).

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

Preguntas para comprender, analizar e interpretar	Preguntas que provocan reflexión superficial	Preguntas para conjeturar, conceptualizar, buscar razones y	Preguntas para juzgar y promover indagación desde las habilidades de información y razonamiento
56	16	24	29

Figura 17 Preguntas Nivel Uno

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

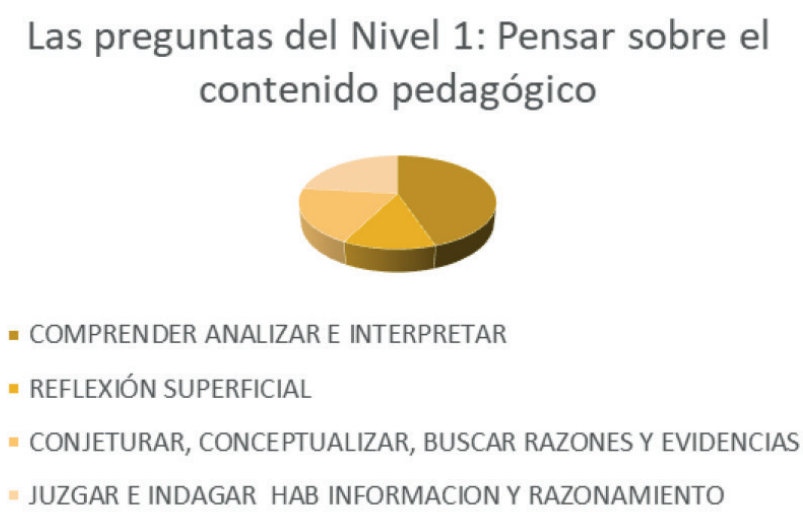


Figura 18 Distribución de las preguntas Nivel Uno

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

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

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

- *¿Cómo define la autora “educar”? ¿Es como que no se atreve a hacerlo?*
- *¿Cuál es para Skliar -citando a María Zambrano- el lugar de la alteridad en la educación?*
- *¿Cómo le llamaba Antelo a esto? ¿Qué dice en relación con que es necesario cambiar de convicciones?*

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

- *¿Cuál es el criterio de Sabiani para clasificar las pedagogías?*
- *¿Cuál es el lugar de la didáctica para Contreras?*
- *¿Cuál es el orden que Artigas quiere romper?*
- *¿Cuál es la diferencia entre la educación formal y la no formal, con qué criterios las ordenamos?*
- *¿Cuál es la diferencia —para Libaneo— entre una práctica libertadora y otra libertaria? y ¿qué sería una práctica liberal?*
- *¿Cuál es la matriz o el orden fundante de la modernidad?*

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

- *¿Entonces según lo que estás diciendo, la política qué es y lo político?*
- *¿Está vigente esa vinculación entre la escuela y la familia?*

- ¿Hay una intensión de querer qué? ¿Cambiar, transformar?
- ¿Puedo utilizar los conceptos educación formal y escolarización como sinónimos? Y ¿podría utilizar como sinónimos Educación formal, educación sistemática como sinónimos?
- ¿Qué conexiones hacen con lo leído anteriormente?
- ¿Qué diferencias hay entre un pedagogo y un profesor?
- ¿Qué quiere decir que la educación es un fenómeno colectivo?
- ¿Cómo arranca la enseñanza técnica en el Uruguay?
- ¿Cómo se consolida y se expande la enseñanza primaria?
- ¿Qué pasa con la UTU? ¿“Es menos”, verdad?

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

- ¿A qué remiten y de dónde vienen los conceptos que plantea el texto?
- ¿Cuáles serán las preguntas que se hizo el autor para llegar a esta propuesta?
- ¿Cuáles son los fines de la escuela tradicional, para qué enseña?
- ¿El Estado debe entender también en la educación privada? ¿Por qué?
- ¿El Estado debe intervenir en la educación? ¿Por qué?
- ¿Por qué entienden que Varela asegura que la educación destruye los males de la ignorancia?
- ¿Por qué Brailosvky se interroga sobre los rituales, para qué sirven los rituales escolares?
- ¿Por qué en determinados lugares se estudia profesorado, magisterio o UTU o UTEC?
- ¿Por qué las escuelas funcionan en un horario y lo hacen de una determinada manera? ¿Cómo se vincula este fenómeno con los horarios de trabajo de las familias?
- ¿Por qué para José Pedro Varela, la Escuela tiene que ser obligatoria y quien tiene que hacerse cargo de educar a los ciudadanos? ¿Por qué la educación debe ser obligatoria? ¿Por qué debe ser gratuita? ¿Y por qué debe ser laica?
- ¿Qué significa la marginalidad en este texto de Sabiani?
- ¿Qué significa la politicidad del hecho educativo? ¿A qué se refiere Miguel Soler al hablar de politicidad?
- ¿Qué significa que la experiencia puede nutrir la práctica?

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

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

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

Algunas otras preguntas surgen en un momento de la clase y sin tener vinculación inmediata con el tema en el que se está trabajando el docente propone una articulación reflexiva sobre un tema trabajando con anterioridad o con un acuerdo realizado con el grupo, así observamos preguntas como: ¿Recuerdan el contrato de la señorita Maestra?, ¿Recuerdan la importancia del aprendizaje como proceso y de ahí la necesidad de ir entregando las tareas que vamos proponiendo en CREA, verdad?, ¿Recuerdan que le pedía la modernidad a la escuela?, ¿Se acuerdan de la necesidad de repensar las prácticas que nos planteamos cuando vimos la película Mona Lisa?

Dentro de este grupo colocamos 8 preguntas realizadas por estudiantes, llama la atención que en el nivel anterior todas las preguntas realizadas vinculaban con un contenido del curso o con una consigna dada por el profesor podría decirse que todas eran extremadamente simples, sin embargo en el nivel 1 todas las preguntas de los estudiantes parecen estar vinculadas con la problematización de un tema y con la necesidad de indagar un poco más sobre lo que se está tratando en la clase, estarían dentro del nivel máximo esperado para este nivel en el que definimos incluir las preguntas que nos invitan a pensar los contenidos de los cursos de Pedagogía. Los estudiantes preguntaron:

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

6.4.3 Análisis de Preguntas de Nivel Dos

En este grupo consideramos las preguntas que se realizan en el aula de pedagogía y que provocan pensar crítica y reflexivamente tanto la profesión docente como la práctica. Se analizaron 88

preguntas, 11 de estas fueron realizadas por estudiantes. Las sub-agrupamos de acuerdo con las siguientes características trabajadas en el marco teórico y resumidas en nuestra cartografía.

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

Figura 19 Preguntas Nivel Dos

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



Figura 20 Preguntas Nivel Dos

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

- ¿Desde qué debates partimos para mirar la educación?
- ¿Detrás de toda práctica hay teoría?
- ¿Este diagnóstico es igual en nuestro país?
- ¿Hay principios más importantes que otros dentro de lo educativo?
- ¿Para qué estudiar pedagogía?
- ¿Por qué la escuela en Uruguay forma parte del proceso civilizatorio de la campaña?
- ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son los elementos nodales?
- ¿Qué preguntas le harían al autor?

- ¿Qué pudieron sacar en limpio de las categorías que plantea el autor?
- ¿Qué se haría en estos casos desde una perspectiva crítica?

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

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

- ¿A qué grupos sociales les sirve que se reproduzcan estas cuestiones educativas?
- ¿Cuál es la relación de la práctica con la experiencia y de la experiencia con la práctica?
- ¿Cuáles son las tensiones entre teoría y práctica?
- ¿Qué relación hay entre conocimiento y prácticas pedagógicas? ¿Cómo se genera el conocimiento pedagógico?
- ¿Qué van a hacer ustedes cuando tengan un estudiante con una conducta disruptiva?
- ¿Para qué sirve la escuela del siglo XXI?
- ¿Des-sedimentar, construir reflexiones y ser metódicos es lo que da sentido a la profesión y a la intervención docente?
- ¿La construcción moderna escolar clasifica y organiza el espacio físico de acuerdo con jerarquías? ¿Pueden responder a partir de la observación de estas en las imágenes?
- ¿La escuela de hoy se sustenta en el principio de la justicia educativa?
- ¿La pedagogía solamente produce saber y genera teoría?

Y dentro de este grupo la pregunta que nos generó más inquietudes desde el espacio reflexivo de este trabajo fue realizada por una estudiante que dijo: ¿Cómo hacer para provocar que la práctica docente sea siempre ese espacio privilegiado de construcción de saberes?

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

- ¿En qué medida dejamos entrar al aula otros tipos de registros diferentes de lo escrito?
- ¿Cuál es el rol del maestro en una enseñanza que cada vez está más mediada por los medios de comunicación?
- ¿Es posible afirmar que la práctica aprende de la experiencia? ¿Cómo ven eso?
- ¿Es verdad que el docente al ingresar a la institución educativa deja fuera sus problemas, sus sentimientos y preocupaciones?
- ¿Qué falla cuando llevo adelante una práctica y sin embargo, mis estudiantes no aprenden?
- ¿Es posible que nuestra manera de actuar obture aprendizajes?
- ¿Qué valor pedagógico visualizo de la clase de hoy?

6.4.4 Análisis de Preguntas de Nivel Tres

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

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

Las preguntas de tipo metacognitivo implican que el estudiante reflexione sobre su propio modo de aprender y de pensar, el modo en que resuelve problemas y tramita dificultades, estas preguntas provocan la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y en el caso de la formación docente es un camino hacia la reflexividad que ayuda a enfocar y considerar el espacio de la práctica docente como constructor de saberes sobre la profesión, estamos convencida que el espacio de formación pedagógica es el espacio más apropiado para guiar estas prácticas reflexivas en nuestra formación.

Organizamos este nivel de preguntas en tres grupos de acuerdo con la caracterización que realizamos en la cartografía, de un total de 57 preguntas colocadas en aquí se distribuyeron con las siguientes frecuencias:

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

Figura 21 Preguntas Nivel Tres

Una presentación visual de dicha distribución es la siguiente:

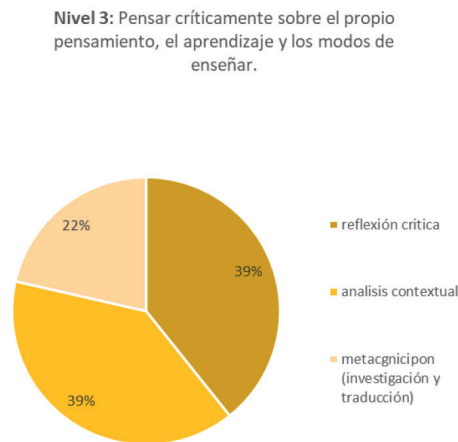


Figura 22 Distribución Preguntas Nivel tres

Las preguntas que articulan con el desarrollo de la reflexión crítica son preguntas formuladas para intentar desentrañar las implicaciones y consecuencias morales y ético-políticas de sus prácticas, nos permiten examinar los sistemas de creencias personales y profesionales; y a la vez permiten analizar las condiciones internas y externas de producción de nuestras prácticas, atienden también a problemas de equidad y de justicia social. (Larrivee, 2008).

Las siguientes son algunas de las que encontramos en nuestra observación participante.

- ¿Podría suceder que la pedagogía no sea teoría?
- ¿Podríamos necesitar que la teoría y la pedagogía se divorcien?
- ¿Qué significa generar conocimiento sobre las prácticas? ¿Qué implica?
- ¿Qué pasa cuando reflexionamos acerca de una acción?
- ¿Cómo vamos de la práctica a la experiencia y viceversa? ¿Cuál es la clave?
- Las anteriores son preguntas para pensar sobre la pedagogía y sobre las prácticas docentes formuladas por los formadores, en tanto entre las formuladas por las estudiantes destacan estas dos:
 - ¿Entonces la experiencia sería algo que irrumpe y me hace darme cuenta de que hay algo más?
 - ¿Por qué estas pedagogías, y no otras?, ¿por qué las pedagogías alternativas no forman parte del sistema educativo?

Otras preguntas apuntan directamente a provocar que los estudiantes reflexionen sobre una

temática, por ejemplo: ¿Habían mencionado que un elemento nodal para definir la educación es que se necesita algo que enseñar? ¿Por qué?, ¿Hay alguna función social para las que este tipo de formatos escolares sea un aporte?, ¿Qué les pareció la lectura?, ¿Qué piensan, qué pueden agregar y decir? ¿De todo lo leído que rescatan y qué preguntas le genera?

Y algunas otras, de las que encontramos muy pocas que son preguntas que solicitan la reflexión argumentativa sobre lo dicho por un estudiante, son del tipo: ¿Por qué decís eso? ¿Qué es lo que quieres decir?, ¿Por qué sostenes eso? Resulta interesante señalar que en el total de 474 preguntas analizadas y categorizadas, solo 44 incluyen el término “por qué”,

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

En estas últimas me animo a decir que esa pausa tiene más que ver con la modalidad del formador y con cierta pausa que se genera para poder evaluar cómo va el proceso de aprendizaje, desde las voces de sus estudiantes.

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

- ¿Podríamos a raíz de esto generalizar la idea de eliminar los exámenes?
- ¿Si no existieran estos fenómenos sociales de educación, en sentido restringido, existiría este cambio a las 7:30 hs. a las 12, a las 13 y a las 17, en el paisaje social?
- ¿Hay alguna idea o inquietud para pensar hoy en día en relación con este texto?
- ¿Cómo se vinculan estos aspectos teóricos con el plan de formación que ustedes tienen?
- ¿El espacio pedagógico enseña cosas? ¿Qué enseña la presencia del busto de Artigas en el espacio escolar?
- ¿Cómo nos posicionamos los docentes? ¿Ante la desigualdad, generamos prácticas que buscan alterar el orden de las cosas o que refuerzan ese orden?
- En relación con la comida en la escuela, ¿entiendo la comida como un acto educativo o lo entiendo como “un comedero”?

Algunos docentes rompen con la lógica del contenido expositivo, quiebran con ese cuadro mental del docente expositor que monologa frente a un grupo de estudiantes y proponen actividades que de modo evidente invitan al grupo a la reflexión y al diálogo, en nuestro trabajo de campo tuvimos el privilegio de visitar varias clases dialogadas, en las que era posible percibir la circulación de saberes y que ese diálogo contribuía a la construcción de pensamiento de manera colaborativa. En este recorrido, nos encontramos con dos profesoras que en sus clases ofrecieron realizar actividades

desde el uso crítico de las imágenes que como señala Anijovich “proveen de una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno”(Anijovich, 2009^a, p. 61). Ese uso crítico y estratégico de imágenes y fotografías consideradas como recursos de apoyo a la enseñanza asociados a otras estrategias, en este caso nos interesó la asociación metodológica didáctica con la pregunta, que nos permitió observar cómo algunos formadores trabajan la reflexión crítica y contextualizada promoviéndola a través del uso de imágenes fotográficas.

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

- ¿Las distintas situaciones que presentan las fotos que les traigo para esta actividad, se marcan dentro de la educación, en sentido restringido o no?
- ¿Qué opinas? ¿Dónde está la intencionalidad pedagógica en esta imagen?
- ¿Qué sería lo que observamos? ¿Quién se anima a decir que ven? ¿Qué opinan que es eso?
- ¿Por qué suponemos que seguramente esta sea la imagen de una abuela leyendo a sus nietos?
- ¿Podríamos decir que se trata de un fenómeno educativo en un contexto familiar?
- ¿Podríamos encontrar la marca escolar de la gradualidad en esta imagen?
- ¿Pueden apreciar en estas imágenes la idea de normalidad, qué es lo que se enseña?

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

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

- ¿Habían pensado antes la idea de educación como algo vital?
- ¿Qué pasa en los sujetos cuando aprenden?
- ¿Creen que esta es una buena síntesis de lo que dijeron?
- ¿Con qué idea y con qué preguntas se quedan después de la lectura del resto del texto?
- ¿Qué recuerdan de la conferencia que estuvimos viendo de Meirieu? ¿y por qué debemos recordar esto?
- ¿Cómo se sintieron desde el punto de vista de trabajar con imágenes?

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

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

6.4.5 Sobre a la Honestidad/Autenticidad de las Preguntas

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

Encontramos algunas relaciones que nos resultan interesantes.

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



Figura 23 Preguntas Honestas

También resulta evidente que a los efectos de articular con un mayor (y mejor) desarrollo del pensar en el sentido de aumentar su criticidad, sería deseable que ese porcentaje aumentara en cantidad

para mejor calidad del preguntar general. Hallamos que la frecuencia de las que llamamos preguntas honestas es mayor cuanto mayor es el nivel de criticidad de las preguntas realizadas.

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

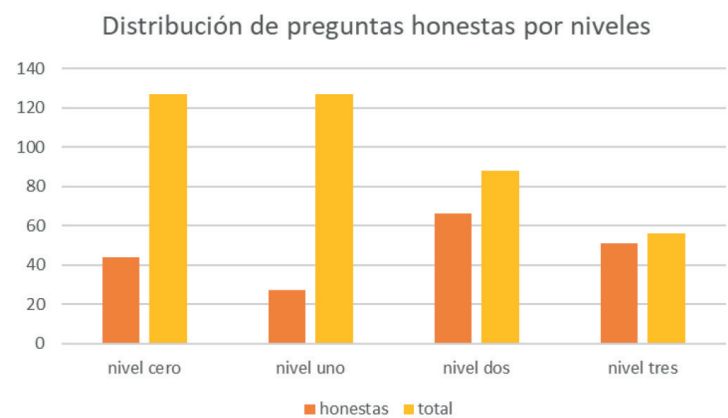


Figura 24 Distribución de preguntas honestas por niveles

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

El saber, la enseñanza y el aprendizaje, así como la reflexión contextual latinoamericana adquieren un valor especial en el marco de la pedagogía praxeológica, sostiene que tanto el aprendizaje, como la investigación, el conocimiento, la transformación del entorno son posibles en el ámbito de lo escolar, siendo además elementos que el autor propone incluir en los curriculum de formación docente tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico.

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

6.5 Las preguntas y las Planificaciones de las Estudiantes Magisteriales

Se consideró una muestra de 18 planificaciones de clases de estudiante de segundo y cuarto año de magisterio de los mismos centros de formación docente (Institutos Normales de Montevideo, IFD de Pando e IFD de la Costa) se colectaron 103 preguntas de dichas planificaciones correspondientes a actividades propuestas en las áreas de lengua (escritura y lectura), física, matemáticas, música y ciencias sociales

Consideremos la planificación como un momento clave en la reflexión previa a las prácticas educativas, para Schön la reflexión sobre la enseñanza está determinada por tres momentos: antes, en (durante) y después de la acción.

En la planificación las maestras practicantes hipotetizan con relación a sus objetivos y propósitos educativos, formulan las actividades que propondrán a los alumnos para lograr esos objetivos, seleccionan los contenidos a enseñar, anticipan estrategias y cuáles serán sus intervenciones didácticas. En esas planificaciones fuimos a buscar las preguntas que planteaban, queríamos observar en primer lugar si las preguntas estaban presentes y en el caso de encontrarlas, qué concepciones de infancias y participación nos permiten ver a través de ellas; a la vez que visualizar posibles articulaciones del uso de la pregunta con el desarrollo del pensamiento crítico.

Sobre el proceso de construcción de un saber pedagógico dice Griselda Leguizamón:

...se inicia durante la realización de las primeras actuaciones de enseñanza en las escuelas destino donde ejercen sus prácticas si continúa con la reflexión posterior a las mismas, apoyada en todo tipo de documento narrativo que el practicante produzca y sobre el que pueda efectuar un análisis de su actuación. Las narrativas les abren la posibilidad de volver a revivir sus intervenciones a través de los relatos cada vez que lo necesiten, y también les permiten efectuar variados análisis e interpretaciones, estructurando de esta manera la aparición de un tipo de saber más profesional. (Leguizamón, 2013)

Tomamos entonces la planificación como una narrativa reflexiva en torno a las prácticas, es por eso por lo que las consideramos un texto pedagógico que podemos analizar en búsqueda de claves educativas en relación con la formación de los docentes y a cómo se transfieren a la propia práctica de formación del magisterio.

De 18 planificaciones seleccionadas al azar entre las más de 50 recibidas, 4 no incluían preguntas de ningún tipo en ninguno de los aspectos planificados.

Las analizamos en función de la misma cartografía desarrollada en este trabajo, adaptada al nivel de educación primaria. A saber:

Nivel cero	Nivel uno	Nivel dos	Nivel tres
No vinculan con Pensamiento crítico	Pensar sobre el contenido de enseñanza	Pensar críticamente con relación al contenido de enseñanza	Pensar críticamente sobre el propio pensamiento
Preguntas Sencillas (RA)	-Preguntas de comprensión (RA)	-Preguntas de orden cognitivo superior (RA)	Preguntas de tipo metacognitivo (RA)
Preguntas pre-reflexivas (BL)	-Preguntas de reflexión superficial (BL) -Preguntas que buscan conjeturas, conceptualizar, explorar razones y evidencias (EP) -Preguntas para Juzgar y Buscar vinculadas a habilidades de información y razonamiento (ML) -Preguntas para Analizar e Interpretar (AF)	-Preguntas para provocar la reflexión pedagógica (BL) -Preguntas sobre consecuencias e implicaciones (EP) -Preguntas para provocar autocorrección (ML) -Preguntas de evaluación (AF)	Preguntas de reflexión crítica (BL) Preguntas de análisis contextual vinculadas a habilidades de investigación y traducción (ML) Preguntas de Autorregulación (AF)

Figura 25 Cartografía de las Preguntas de las planificaciones - Referencias: RA (Rebeca Anijovich), BL (Bárbara Larrivee), EP (Linda Elder y Richard Paul), AF (Alec Fisher) y ML (Mathew Lipman)

De acuerdo con lo anterior, presentamos algunos ejemplos:

Nivel cero	¿Son iguales las imágenes? ¿Qué diferencias hay entre el clima y el tiempo? ¿Nosotros vivimos todos en casas iguales y con los mismos recursos? ¿Cómo es el vidrio? ¿A quién le llaman fundador? ¿Con qué podemos medir la temperatura? ¿Cómo se les llama a esas culturas que cambian de lugar para vivir? ¿Cómo se llaman esas tribus que se quedan en un mismo lugar?
Nivel uno	¿Qué tienen de parecido? ¿Que observan? ¿Cómo es la población? ¿Cómo son sus viviendas? ¿y su aldea? ¿Nos gustan las mismas cosas? ¿Quién es el autor?, ¿lo dice?, ¿cómo se puede haber transmitido si no fue publicado en el libro de ningún autor? ¿De qué formas creen ustedes que podría llevar 1 k utilizando los pots que hay en la heladería? ¿Se imaginan que habrán hecho después? ¿ya qué se dedican a sembrar, creen qué se mudarían de lugar abandonando sus cultivos?

Nivel dos	¿Qué herramientas utilizarían para ello?
	¿Al tener más alimentos y vivir siempre en un lugar, qué pasaría con la cantidad de población?
	¿En ese caso, seguirían cazando y pescando?
	¿Alcanzaría el alimento para todos? ¿Sobraría? ¿Y si sobra, qué harían con el excedente?
	¿Al haber más alimentos y que alcanza para todos qué pasaría con la población, aumenta o disminuye?
	¿Cómo creen que se hicieron más ricos?
	¿Existía el dinero?
	¿De quién creen que son estas obras?
	¿Por qué está incompleto este texto? ¿qué le falta?
Nivel tres	¿Qué sucede con el vidrio cuando incide la luz?
	¿Por qué creemos que ese es el signo correcto?
	¿Qué opinan los que no tenían esa propuesta, hubieran hecho lo mismo?
	¿Esto significa que algunas personas sean superiores a otras?
	¿Cómo identifico cuál es el signo que debería de ir en ese lugar determinado?
	¿Cómo nos dimos cuenta de que era el personaje principal?, ¿Qué observamos de él para poder describirlo?
	¿Cómo lo resolvieron?
	¿Si les diera a elegir vivir en alguna de estas culturas, cuál elegirían? ¿por qué?

Figura 26 Tabla - Agrupación por niveles y tipos de preguntas en las planificaciones de las estudiantes

Cuando analizamos la frecuencia con la que aparecen las preguntas de cada nivel encontramos aparecen 39 preguntas del nivel cero, 18 del nivel 1, 37 del nivel 2 y 9 del nivel 3, cada nivel tiene una densidad de preguntas que refleja una frecuencia bastante similar a la observada en las preguntas de los formadores.

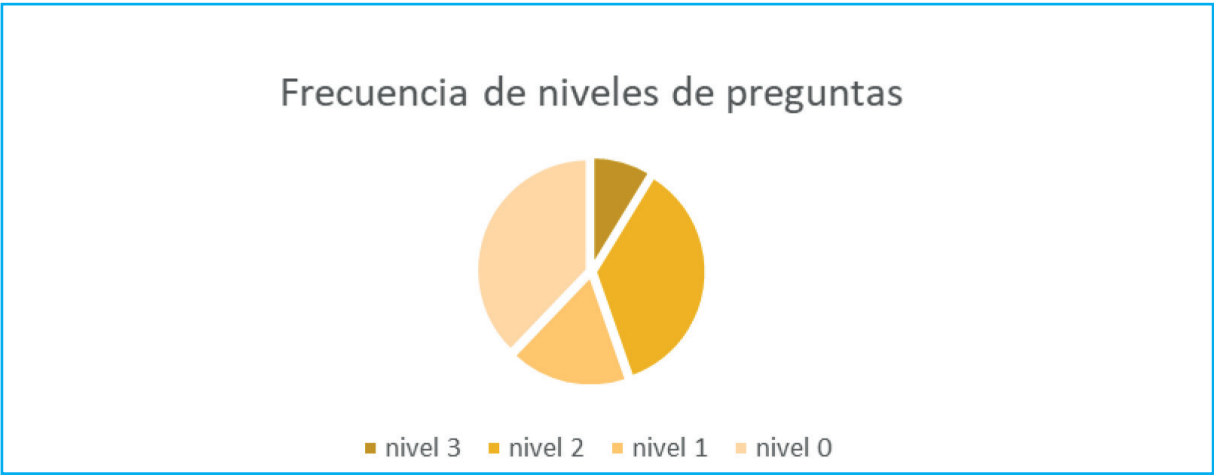


Figura 27 Preguntas de las estudiantes por niveles

Encontramos algunas peculiaridades en las preguntas de las practicantes:

1. Si bien en la mayoría de los casos se planifican preguntas, en todos los casos se establece la probable respuesta correcta a la pregunta aunque el grado de apertura sea total, Vale decir que las practicantes realizan preguntas abiertas que podrían identificarse como preguntas de investigación correspondientes al nivel tres, pero en realidad se les plantea luego a los niños la síntesis conceptual a la que se deberían haber llegado. Esa síntesis proviene del mundo adulto y se corresponde a la lógica de la explicación. Es como si las preguntas se realizaran porque “hay que hacerlas” pero sin una reflexión auténtica sobre el para qué y el por qué preguntar, ni sobre los sujetos del aprendizaje y lo que pueden sentir por ejemplo al realizar este juego o dramatización indagatoria inconducente.
2. El preguntar no cumple con su objetivo más esencial, no es una fuga de curiosidad, tampoco es una provocación auténtica; aunque la forma de la actividad podría hacernos pensar que sí. Por ejemplo, una de las planificaciones dice: “Se pregunta para promover la búsqueda de un criterio de clasificación de estos cuerpos. Posteriormente se clasifican en transparentes, translúcidos y opacos.” Podemos pensar que se plantea la pregunta casi como una dinámica o como una muestra de que el maestro practicante formula buenas preguntas, pero luego no se tiene demasiado claro qué hacer con las respuestas de los niños ni como avanzar en una investigación que desde una primera observación parece una propuesta hacia la indagación muy potente. Se prioriza el contenido, no el sujeto. Las respuestas del sujeto son formas de encaminar la idea a la que se quiere llegar.
3. Hallamos algunas formulaciones de las preguntas que aparecen honestas y abiertas, pero que la consecución de la planificación muestra que no lo son, por ejemplo:
 - ¿y los animales que aparecen allí, serían para comer?
 - ¿y por qué están allí si no son para comer?

Resulta evidente que el maestro quiere y espera que la respuesta a la primera pregunta sea “no” de modo que seguramente sugiere la respuesta negativa gestualmente y de ese modo hace lugar y sentido para la segunda pregunta. Una formulación auténtica u honesta sería: “Si no comen animales, por qué (y para qué) estarán esos animales allí?” o “sabemos que no comen animales, entonces ¿Por qué creen que tienen animales?”

4. La planificación de preguntas sucesivas confirma el supuesto de que en las planificaciones de las maestras practicantes se pregunta para cumplir con el diseño planificado, no para dialogar sino para que los niños vayan hilvanando las ideas que a priori se decidió que deben ir pensando; como ejemplo la siguiente sucesión de preguntas:

- ¿Seguiría habiendo animales para cazar y peces?
- ¿qué pasaría con los vegetales?
- ¿Cómo serían sus casas si cambiaban de lugar seguido?
- ¿Qué creen que están haciendo estas personas?
- ¿Cómo habrán llegado a sembrar?
- ¿Qué herramientas utilizarían para ello?
- ¿Al tener más alimentos y vivir siempre en un lugar, qué pasaría con la población? ¿Aumentaría o disminuiría?
- ¿Seguirían cazando y pescando?
- ¿Cómo harían para que no se escapen?
- ¿Imaginan cómo serían sus cultivos siendo tantos para alimentar?

5. No hay ningún espacio previsto en las planificaciones para las preguntas de los niños

6. Ninguna de estas observaciones que recogemos es señalada como un error en la revisión de los profesores de práctica por lo tanto se entiende que los docentes asumen que la formulación y uso de las preguntas es correcta.

7. Sucesivas planificaciones a lo largo de un año de una misma y de diferentes estudiantes presentan muy similares usos y formulaciones de las preguntas.

8. El tipo de preguntas hace pensar que las planificaciones están diseñadas para que los niños respondan al maestro y el maestro vuelva a preguntar al mismo niño o a otro niño lo que ya está decidido, no se puede percibir espacios para que haya intercambios entre los niños, las planificaciones prevén una comunicación uno a uno con la practicante, y no se abre hacia intervención a varios niños. Hay ausencia de preguntas de motivación dialógica del estilo ¿Qué piensas de lo que dijo tu compañero?, ¿Estás de acuerdo?, ¿En qué te basas para decir eso?, ¿Lo habrían pensado antes?, ¿Podrían ayudar al compañero a decirlo mejor/a encontrar un ejemplo/a fundamentar?, etc.

9. La participación autónoma de los niños no está prevista en ninguna actividad más allá de la propia planificación o actividad pautada del maestro

10. Ninguna de las planificaciones prevé un espacio para recoger preguntas de los niños

11. Ninguna de las planificaciones prevé un espacio para indagar en relación con los saberes previos de los niños

12. Ninguna de las planificaciones prevé una indagación y el trabajo con datos a partir de esa investigación de los niños

El análisis de las preguntas realizadas por los maestros practicantes muestra una desarticulación entre los discursos pedagógicos que posicionan al niño en el centro del proceso educativo y lo que ocurre en la práctica; confirman la permanencia en un universo explicativo, y el uso de la pregunta transformada para mantener la lógica de la explicación.

No hay ninguna evidencia de una concepción de las infancias como agencia ni de trabajo dialógico.

Queda abierta para próximas indagaciones la revisión a través de entrevistas a los maestros practicantes, de la observación de sus prácticas en las escuelas y en las pruebas de magisterio si existe tal distancia entre sus discursos, sus ideas y sus prácticas o si la formación magisterial les pide este tipo de planificaciones y están dando la respuesta esperada por el sistema ante la situación de evaluación.

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

Si nos preguntamos cuándo aprendemos, se puede sostener que aprendemos en aquellos momentos en los que se produce un diálogo auténtico y además cada uno de nosotros puede experimentar que el aprendizaje se produce durante la escucha y no durante el habla —el hablante “ya sabe/ya conoce” lo que tiene para decir— por lo tanto, la novedad es el otro. En la relación pedagógica es necesario escuchar para aprender, y si desde el universo adultocentrado no escuchamos a los niños, es porque creemos que no tienen un saber que pueda ser un aporte al aprendizaje.

Si deseamos escucharlos, debemos abrir espacios de diálogo. Y la pregunta es una apertura a ese diálogo, además de un reconocimiento de interlocución. Las preguntas que circulan en las aulas son indicadores capaces de mostrarnos cuál es la concepción de infancias subyacente al vínculo pedagógico que se establezca, y resulta bastante evidente que las preguntas cerradas, no-auténticas, retóricas, deshonestas en el sentido que ya conocemos sus repuestas no son buenos indicadores de que tengamos en alta estima ni la capacidad ni la autonomía de niñas y niños para generar ni para hacer circular saberes.

Este tipo de preguntas no son “buenas preguntas” (Anijovich, 2009a) para hacernos pensar, y cuando están dirigidas a un estudiante muestran que esa persona que está en el rol de aprendiz, no es considerada lo suficientemente interesante como para ofrecerle un espacio de expresión auténtica a través de una pregunta honesta.

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

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

La infancia transita entre agentes socializadores; podríamos destacar la familia, como primer agente socializador y la escuela como el segundo; ambos cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría. La “reinención” moderna de la infancia se inicia durante el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de la escuela. En la medida que el objetivo de la educación es promover un proceso de humanización, la idea es que a través de ella seamos capaces de potenciar ese proceso humanizador, promoviendo la autonomía y la libertad “por lo que resulta evidente que su función trasciende los límites de la escuela y de las instituciones tradicionales, para abarcar todos los aspectos de la vida social (Jaramillo, 2007) Podríamos entonces pensar en la autonomía como uno de los principales indicadores de la concepción de infancias subyacente a nuestras prácticas. ¿Qué autonomía consideramos que tienen y cuál debieran tener las niñas y niños en la escuela? ¿Y fuera de la escuela?

Siguiendo a Valeria Llobet (2017), estudiar las condiciones de existencia de la infancia, su invención/reconstrucción, conocer los procesos, dispositivos y dinámicas que acontecen en su entorno, requiere distinguir cuatro tipos de niños, o cuatro “clivajes del campo de estudios de la infancia” (p. 3), para la autora estos clivajes son; sus condiciones de vida, experiencias, instituciones e imaginarios sociales, y gubernamentalidad especificando que no son únicos ni excluyentes entre sí, pero que nos son útiles para “sostener la tensión entre el “niño” de las condiciones de vida, el “niño” de la experiencia infantil, el “niño” de la institución infancia, y el “niño” del gobierno de las poblaciones” (p.3). Adicionalmente podemos ubicar en tres tópicos principales los modos y perspectivas de análisis para entender la infancia, el primero vinculado a la perspectiva que inscribe los problemas del presente en la media y larga duración (dinámicas de cambio y permanencia), en segundo lugar la comprensión de las relaciones sociales y de las prácticas culturales que producen, reproducen y transforman el concepto “la infancia” y un tercer punto relacionado con la reflexión sobre las dinámicas de poder institucionalizadas, los discursos hegemónicos y contrahegemónicos sobre “la infancia” que parten de dos supuestos principales, uno vinculado al mutismo analítico y el otro a la subsunción de las niñas y niños a las instituciones de socialización

El tratamiento de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, y la problematización teórica del concepto de ciudadanía alrededor del clivaje etario implica una serie de reconocimientos que permiten posicionar a los sujetos como ciudadanos plenos. En primer lugar, supone la necesidad de reconocer las desventajas históricas y las desigualdades en el acceso a la titularidad de derechos y

considerar la pluralidad de identidades, étnicas y culturales, reconociendo las diferentes posiciones de los sujetos y su debate público. (Llobet, 2017)

Un concepto útil para refinar la comprensión de la participación infantil en el marco de la teoría de la ciudadanía de las infancias es el concepto de agencia que se basa en la idea de Giddens(1995) sobre la dualidad de la estructura social y en Bourdieu (1977)sobre la reproducción cultural. La reproducción y producción de la infancia, unida a la naturaleza constitutiva de la acción social y a la agencia infantil potencialmente derivada de ella, nos habilita a reinterpretar la participación infantil como la capacidad de las infancias de plantear nuevas perspectivas en las relaciones sociales de las que participan, a través de la capacidad transformadora de su acción. La escuela vista como ese espacio social de participación infantil, entonces solo puede enriquecerse en la medida que se capacite y forme para reconocer las infancias como agencia.

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

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

En el marco de las relaciones de aprendizaje estas representaciones deben estar garantizadas por el otorgamiento de voz a las infancias a través del diálogo, un docente posicionado en un paradigma de reconocimiento traduce esta postura en sus modos de ofrecer espacios y momentos de aprendizaje, en su planificación y por supuesto en sus preguntas, tomando estas como parte constitutiva del diálogo. Para enumerar algunos elementos que deberíamos poder percibir como indicadores del reconocimiento de la ciudadanía de las infancias en el marco de las prácticas docentes, señalamos que sería deseable hallar espacios educativos en los que se encuentre:

- presencia de preguntas abiertas, honestas y de apertura investigativa
- respeto por las diferencias y puesta en valor de la capacidad intelectual de las infancias
- participación entre pares y no solamente en un vínculo uno a uno con el educador/a
- posibilidad elegir realizar o no una tarea, la opción de elegir otra
- relevancia otorgada a la argumentación niñas y niños
- evaluación por parte de los niños y niñas de las actividades, de la tarea docente y autoevaluación como ejercicio de autonomía y de juicios válidos

- planificación docente que responde a los intereses de sus estudiantes por sobre el programa/el maestro/la institución/la visita del supervisor, sin que esto implique incumplir con lo previo sino transversalizar y tamizar lo curricular a partir de los intereses, curiosidades y búsquedas de los niños.
- participación auténtica desde una escucha atenta de las voces de los niños de parte de los educadores y de los otros niños, por tanto que sea un escucha ético-respetuosa

En el marco de este trabajo se intenta develar a partir de los cursos de pedagogía de formación docente la concepción de infancias de los formadores de educadores; partiendo del supuesto de que si los adultos no son tratados como agencia a lo largo de su formación, estos tampoco aprenderán a tramitar el “derecho a tener derechos” como ejercicio práctico de la docencia.

Yendo un poco más en profundidad en la idea anterior, es que quizá lo que colocamos “minorizándolo” es el rol de estudiante. Vale decir que sea cuál sea la edad de la persona que aprende, dentro de la institución educativa es colocado en un lugar de minoridad, de infancia. Las futuras maestras son colocadas en ese lugar, por nosotros sus formadores, tampoco tienen una voz auténticamente autónoma. Construimos entonces, un modo de ser docente y un modo de ser estudiante, en el acto mismo del educar, producimos y reproducimos este modo y las condiciones de reproducción de este en un bucle casi sólido.

Esta restitución de la experiencia que se constituye a partir de nuestras propias biografías escolares, podría ser entonces modificada en la medida que lográramos articular un nuevo vínculo educativo que posibilitaría a futuro la escritura de una nuevas biografía escolares en el que las marcas y las evocaciones de la vida escolarizada, se constituyan desde el diálogo y la construcción colectiva del saber, considerando a las infancias como parte esencial, básica, elemental y radical de este constructo. Constructo que no puede ser realmente educativo si es sin los sujetos de la educación y que sólo podrá estar revestido de coherencia si habilita esta auténtica simbiosis entre discurso y pensamiento. ¿Cómo es posible que construyamos algo desde el respeto si no es desde la participación?

El acto de educar tiene una vocación por alcanzar y distribuir conocimiento, y por ello vincula con las concepciones que otorgamos al entender, al comunicar y al saber, por lo que a los efectos de este trabajo es importante reflexionar si creemos que realmente las niñas y niños tienen algo para decir, y si pueden o no construir saberes.

Nuestro discurso nos aleja de una educación bancaria, expositiva y nos acerca a una educación liberadora, dialogante, activa; pero en la concepción de nuestras prácticas y en la planificación de estas no está presente de modo transparente y diáfano que pensemos que los niños son capaces de construir conocimientos. Por el contrario, la percepción es que el maestro debe transmitir saberes para que ellos tengan algo desde lo que partir para cualquier posible construcción que se les permitiera realizar.

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

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

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

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

Cada una de nuestras acciones educativas refleja cuál es nuestra idea acerca de lo que es, puede y corresponde que sea un niño o una niña, sin embargo, no es muy común que esta idea se haga explícita. Intentamos colaborar a la construcción de un concepto de infancias que se aleje de la idea de minoridad, y sobre todo de la idea de minusvalía y de incapacidad intelectual.

Este trabajo propone pensar la formación de los docentes desde un espacio que reconozca que es necesario reconocer nuestra campo no sólo desde la complejidad sino también desde la incertidumbre, que involucren la necesidad de pensar juntos cuáles son y cuáles deberían ser los fundamentos y el diseño de una formación docente en este contexto educativo que —por un lado—

manifiesta buscar el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético de las infancias; y —por otro— no parece encontrar coherencias con esta idea en el desarrollo de sus prácticas.

Con la finalidad de aportar a la elaboración conceptual de una dimensión formativa que se fundamente en la reflexión sobre las propias prácticas, y que a la vez promueva el desarrollo de posturas educativas que unan consistentemente nuestro discurso, nuestro pensamiento y nuestra acción en la búsqueda de mejores experiencias educativas; considero que el programa de Filosofía para Niños desarrollado por Matthew Lipman puede abrir muchas ventanas que iluminen y perspektiven interesantes reflexiones sobre la formación docente que necesitamos. La postura pedagógica de estos programas nos permite:

- un abordaje no marginalizador en nuestro trabajo con las infancias,
- pensar e involucrarnos con las problemáticas identitarias de los niños y adolescentes,
- reflexionar sobre nuestras prácticas determinando si obturan o favorecen los procesos individuales y colectivos, dentro y fuera de la institución educativa de nuestros estudiantes,
- reflexionar sobre nuestra propia capacidad para modificar nuestra matriz escolar para dar paso a la voz real de las infancias,
- desnaturalizar la voz instituida por nuestras propias expectativas y consideraciones.
- no asignar a niñas y niños unos modos de ser a priori y universales que determinan —en consecuencia— unos modos de educar.
- evitar la injusticia que implica no permitir dar testimonio a niñas y niños, quitándoles voz y autonomía,
- son un aporte para comprender la experiencia vital de las infancias, reconociendo a su vez sus formas de ser y estar en el mundo
- ofrecer oportunidades auténticas de construcción cultural.

Estos programas se constituyen como dispositivos que a través de comunidades de indagación permiten en el trabajo educativo con el pensamiento, la percepción y la acción que de manera grupal y dialogada permiten y determinan la adquisición de ciertos hábitos que permanecen anclados a los espacios del campo social y en los grupos en los que las infancias en tanto agentes se desenvuelven, se pueden comprender como un modo de apostar a unas pedagogías críticas y a la vez descoloniales que se propongan recorridos encaminados a resistir y a deshabilitar el entramado teórico, conceptual y práxico vigente. Permiten apostar a unas formas de estar en el mundo educativo de existir, coexistir y dialogar capaces de construir discursos y prácticas otras que comiencen a deshabilitar el entramado conceptual y operativo hegemónico colonial que se encuentra arraigado fuertemente en los escenarios educativos cotidianos.

Nuestras prácticas serán críticas y de(s)coloniales cuando defiendan modos de ser-estar-habitar la educación desde una docencia que habilite el pensamiento y la palabra autónoma de los estudiantes, en una perspectiva cultural amplia, humilde, que se vaya haciendo cada vez más transparente y que se permita estar-ser atravesada por preguntas que otorguen sentido al hecho tangible de estar junto a otros en la cotidianeidad de nuestras aulas, en diálogo.

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

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

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

Disponibilizar una formación participativa, es democratizar las elecciones de cada día, las decisiones de la cotidianeidad, obteniendo algo activo y formativo dentro del espacio de participación, ya sea que se trate de hacer o de decir algo; como sostiene Alliaud es relevante que los educadores encuentren en su formación profesional condiciones que les permitan afrontar sus desafíos en contextos reales (Alliaud, 2014), no pensando en herramientas técnicas e instrumentales sino en el acceso a la producción cultural compartida. Porque además —como señala la autora— esta cuestión de la participación vincula con el posicionamiento docente asumido hoy por hoy en el que ya no somos aplicadores ni reproductores de conocimientos, ni de técnicas, ni cumplidores de lo planificado, sino que vamos construyendo saberes con nuestros estudiantes que se van encontrando con otras y otros en situaciones concretas que el docente genera, crea y recrea de manera artesanal (Alliaud, 2018a) porque educar ya no es exclusivamente un acto pedagógico sino principalmente el acto político del encuentro con otros. Para construir entre todos, de manera activa y participativa, propiciada por el educador/artesano de momentos.

...hay ciertos dispositivos de formación que parecen potentes para regular las prácticas formativas desde estas perspectivas, en tanto articulan teoría y práctica, pensamiento y acción, sin dejar de lado el compromiso y la confianza que la mejora o artesanía requieren, además del dominio de las habilidades técnicas. El trabajo colaborativo unido a la reflexión, al pensamiento y a la imaginación tanto como a la producción de saber, son componentes que enriquecen los procesos de formación y

al hacerlo ponen en valor la tarea de enseñar y a quienes cotidianamente la realizan. Las decisiones políticas que se tomen sobre la formación de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones, no son inocuas respecto de las prácticas pedagógicas, como tampoco éstas lo son de los compromisos políticos que se asuman. (Alliaud, 2018b, p. 291)

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

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

Representa asumir la educación como un proceso mutuo y multidireccional, no solo del profesor al alumno o del que se supone que sabe al ignorante sino como un camino hacia la autonomía personal y hacia la humanización de la sociedad(...). El Falibilismo, resumido como “tú puedes tener razón y yo estar equivocado”, supone un cambio fundamental en la “relación de poder” entre educador y educandos. Se considera, así, que el conocimiento humano es, por su propia naturaleza, falible. Para el falibilista la búsqueda de fundamentos inmutables y universales para el saber humano tiene que ser reemplazada por una aproximación experiencial, dialogada, de múltiples perspectivas y multidisciplinar, que sería la única manera de afianzar algún conocimiento y avanzar en nuestros descubrimientos. El proceso de continua transformación que acontece a la realidad supone un cúmulo de indeterminación que afecta a las circunstancias del entorno a conocer, imposibilitando todo discurso universalmente verdadero. (Lago Bornstein, 2013)

En ese proceso multicultural, multidireccional, entonces es imprescindible que exista auténtica participación de las infancias, como plantea el Menú de Indicadores de Participación Infantil (OEA IINNA, 2010), hay algunos elementos que deben resultar perceptibles en un espacio escolar que se denomina participativo. Por tanto, si esos indicadores no están presentes, el espacio no es participativo.

Una primera definición de tipo operacional de participación apunta a que un proceso es participativo si se hace efectivo el derecho a los niños, niñas y adolescentes (NNA) a ser informados, a opinar, a ser escuchados y a incidir en las decisiones que otros toman vinculadas a temáticas que les son de interés o le incumben

ya sea en el ámbito familiar, judicial, educativo, de la salud, institucional, comunitario y de las políticas públicas, siguiendo siempre los Principios de No Discriminación, de Autonomía Progresiva,

de Interés Superior de los niños, niñas y adolescentes y del Derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia desarrollo. (OEA IINNA, 2010, p.21)

Yendo hacia una definición de tipo conceptual, la participación articula con una serie de habilitaciones o permisos de intensidad creciente vinculados a ser informado, emitir opinión, ser escuchados y respetados en sus opiniones e incidir en las decisiones que se toman sobre los asuntos que los involucran. Estos indicadores de participación deben darse en el marco de los principios de la Autonomía Progresiva, la No Discriminación, el Interés Superior y el Derecho a la Vida y al Desarrollo de los todos los Niños, Niñas y Adolescentes.

El punto de partida común encontrado, parte del supuesto que los niños, niñas y adolescentes tienen sus ideas y puntos de vista propios, capacidades y potencialidades que serán diferentes según los niveles de desarrollo alcanzados (Principio de Autonomía Progresiva). Sobre esta base “la participación constituye un derecho que se efectiviza básicamente como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje en el cual se reconocen tres momentos y un conjunto de condiciones”(OEA IINNA, 2010, p. 10)

El menú de indicadores de la OEA plantea que el proceso de participación, requiere de unas condiciones de producción que son fundamentales. La más importante quizá es la existencia y garantía de un clima participativo y amigable, que permita la construcción de vínculos relacionales entre las personas, y produzcan que el encuentro con el otro —se trate de pares o de adultos— sea posible y colabore a la construcción de un clima de bajo riesgo. La participación debe producir oportunidades para modificar los mecanismos de exclusión y de discriminación negativa promoviendo el reposicionamiento de las formas de relación entre los sujetos, habilitando también la toma de posición sobre la realidad.

Uno de los objetivos específicos de la presente investigación es describir y visibilizar las concepciones sobre las infancias en tanto sujetos de la educación que subyacen a las preguntas de los docentes y estudiantes de formación docente.

A partir de lo trabajado en el primer capítulo del marco conceptual con la referencia teórica de Colella y Ranciere y también con relación al trabajo de Freire, así como también a las referencias de los párrafos anteriores, se asume que existe una concepción infantilizada del aprendiente en cualquier nivel educativo y que dicha concepción se refleja en un modo vincular que heredamos, asumimos y reproducimos.

En otras palabras, consideramos que sea cualquiera sea el nivel graduado del proceso educativo y la edad que tengan nuestros estudiantes el rol que ocupan hace que la institución que los escolariza espere de ellos determinadas conductas y actitudes, sumisiones y aceptaciones. Esta manera de ser y hacer del universo escolarizado, genera a su vez que los formadores ubiquemos conceptualmente a cada estudiante desde un sesgo de minoridad cuasi constitutiva de su asumida ignorancia —asumida a nivel personal del estudiantado, de los docentes y de las instituciones todas—; estas concepciones construyen el concepto de infancias y determinan la vinculación con los sujetos infantilizados (en el

sentido despectivo del término) por la escolarización, a la vez que reproducen el concepto generado y fortalecen un proceso identitario del rol estudiantil y por qué no decirlo, también del rol docente, en tanto explicador que necesita colocar al otro de la relación pedagógica en el rol de explicado.

7. Conclusiones, Proyecciones y Consideraciones hacia Nuevas Preguntas

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

7.1 Sobre las Preguntas de esta Investigación

Nos planteamos en primer lugar identificar los paradigmas educativos que están operando al momento de preguntar. Para ello analizamos las preguntas en función de la correlación de estas con un paradigma crítico y no crítico, teniendo presente la concepción de infancias y la posible articulación con una pedagogía de(s)colonial e insurgente; a la vez que consideramos el grado de autonomía creciente en la participación que la pregunta propone.

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

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

Es interesante señalar el caso particular de dos profesoras que trabajan con imágenes, generando espacios de interpretación, análisis, evaluación crítica y autorregulación, los cuatro conceptos involucrados en la definición de pensamiento crítico de Fisher(2021). Estas dos profesoras al utilizar

las imágenes como estrategia didáctica para la reflexión, generaron prácticamente la mitad de las preguntas honestas/auténticas de la muestra y también un alto porcentaje de las que colocamos en los niveles 2 y 3.

Para determinar el paradigma en el que efectivamente se circunscriben las prácticas de los formadores consideramos la intersección entre los conceptos centrales manejados en el desarrollo conceptual con relación al pensamiento crítico y a la pregunta. Hallamos que las preguntas recogidas pueden incluirse dentro de un paradigma crítico si consideramos el interjuego entre una o varias de las siguientes categorías:

- De(s)colonial/Colonial e Insurgente
- Dialógico/Explicador,
- Infancias agencia/Infancias como minoridad,
- Comunidad de Investigación como forma de aprendizaje (autorías múltiples)



Figura 28 Categorías del Paradigma Crítico

De(s)colonial/Colonial e Insurgencias. En las prácticas pedagógicas de(s)coloniales deben estar presentes “las utopías, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la marca de algunos de los pedagogos latinoamericanos, la fuerte vinculación con la política y una praxis participativa e incluyente”. (Guelman & Palumbo, 2019, p. 6); adicionalmente debe existir una propuesta de trabajo “productivo autogestivo-cooperativo que de un lugar para saberes otros que ubican a los sujetos en una posición epistémica relevante”. En nuestro trabajo de campo encontramos muchas prácticas en las que están presentes estas notas, especialmente desde la intencionalidad crítica del docente en su relación con el contexto y el saber situado. Sin embargo esta intencionalidad se presenta en el marco de prácticas explicativas, por lo cual entendemos que aún nos falta una construcción biográfica propia que potencie la confianza en aprender investigando y en las posibilidades de investigar que

ofrecemos a los estudiantes como forma de construir saberes profesionales otorgándoles relevancia epistémica.

Nuestra observación participante permitió apreciar un alto número de docentes que realizan una propuesta emancipadora y decolonial; promoviendo procesos de reflexión y análisis sobre la sociedad, la escuela y la enseñanza en la que los estudiantes del magisterio se encuentran implicados, invitándolos a pensar en los posibles cambios e invitándolos a una actividad profesional reflexiva.

Se encontraron pocas preguntas vinculadas a este componente que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, entendido desde las características que le asigna Lipman (1998) y con las manifestaciones que Fisher (2001, 2021)¹⁹ considera que lo caracterizan. No hallamos tampoco modos de preguntar capaces de promover la infantilización²⁰ de lo educativo, revistiendo la educación y sus procesos de auténtica curiosidad y de honestidad indagatoria. No se coloca a través de las preguntas a los estudiantes en un lugar de autenticidad y curiosidad radicales, provocándole a indagar y a preguntar por lo que quiere saber. No se encuentran momentos en los que a través de la pregunta se logre incitar ni contagiar ese deseo de hacer algo que ponga de manifiesto y active el interés por indagar una temática.

Del mismo modo, en las planificaciones de las estudiantes de magisterio las preguntas responden a un plan discursivo y son propuestas como actividades en la mayoría de las planificaciones analizadas.

Dialógico/Explicador

La mayoría de las preguntas que recogimos se encuentran dentro del Nivel cero, revelando un posicionamiento dentro de un paradigma explicativo. Sin embargo, los docentes formadores sostienen que desde sus prácticas promueve el diálogo y la participación, al triangular este discurso con la observación de las prácticas de los formadores encontramos escasa coherencia con el mismo.

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

Encontramos en la mayoría de los formadores una dificultad en concebir nuestro propio rol desde un paradigma no explicador, o incluso para provocar una participación y una autonomía que

19 Interpretación, Análisis, Evaluación y Autorregulación (Fisher, 2001)

20 Infantilización como un fenómeno positivo y posibilitante de una escuela auténticamente habitada por las infancias y por sus maneras de estar en el mundo curiosa y activamente

dé lugar a un producto/saber que se escinda de lo ya hecho y permita la construcción colectiva. Entendemos que probablemente este sea el costado epistémico del “darlo todo”, del sentir que formar es transmitir y que somos los encargados de hacer que el otro sepa, estas concepciones nos impiden construir saberes desde la pregunta y el diálogo, transformando nuestro rol y posibilitando el aprendizaje de los estudiantes junto a otros activamente.

Infancias agencia/Infancias como minoridad

En el interjuego del aula, y de la relación de poder que lo escolar no disimula, también nos resultó interesante analizar el contraste centro/periferia que se da en la relación docente/alumno. En general la institución educativa sostiene la concepción del docente como un ser iluminado, culto y central que es quien determina cuán cerca o lejos de la propia centralidad está el estudiante y lo hace valorando cuánto este ha aprendido de lo que él le ha brindado/explicado. En las prácticas observadas en nuestro trabajo de campo se refuerza esta concepción en la que el estudiante reviste un rol epistémico de menor, de aprendiz, muchas veces pasivo y al margen de la construcción solidaria de saberes.

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

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

Comunidad de Investigación y autorías múltiples

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

No fue posible encontrar ninguna instancia en la que a través de una pregunta se propusiera una indagación de los estudiantes para construir un saber o investigar sobre un contenido específico del programa.

En suma, en relación con las preguntas que nos hicimos para esta investigación, se halla que en la mayoría de los casos el diálogo se utiliza como “actividad” para luego retornar al discurso sabio del formador, desde una lógica paradigmática de la explicación que involucra la concepción de la

minoridad del estudiante y la de sabio del docente; por ello podemos afirmar que no se enmarca en un paradigma crítico.

Adicionalmente en relación con las planificaciones de práctica de las estudiantes magisteriales se encuentran los mismos hallazgos, cambiando la perspectiva con relación a la edad de los estudiantes y a la experiencia de los docentes, encontramos que el preguntar ni pasa de ser un mero ejercicio interrogatorio con escasez de preguntas auténticas/honestas. Se observa que las preguntas sostienen el discurso que a continuación realizará el formador.

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

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

7.2 Aportes para Nuevas Investigaciones sobre la Pregunta Pedagógica

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

Hallamos que es posible organizar las diferentes “formas del preguntar” articulándolas con la tipología y profundidad del pensamiento crítico y con los sentidos de la pregunta en el marco de la formación docente. Es justo decir que la mirada que detecta esta observación proviene y está atravesada por mi formación en Filosofía para niños, especialmente por el Proyecto Noria²¹ que trabaja con detenimiento y profundidad la vinculación entre habilidades de pensamiento y preguntas. Otro enfoque que posibilitó este hallazgo fue un material de clase inédito titulado “Preguntas que promueven habilidades” desarrollado por el Dr. Eugenio Echeverría.²²

²¹ El Proyecto Noria fue desarrollado por Angélica Sátiro e Irene de Puig, ambas fueron discípulas de Mathew Lipman, creador del currículum de Filosofía para Niños. Este proyecto consta con muchos manuales de trabajo dirigidos a los docentes en los que las autoras trabajan en profundidad las diferentes preguntas con las que es posible ejercitar cada habilidad de pensamiento.

²² Doctorado en Formación de docentes, Eugenio Echeverría es el director del Centro Latinoamericano de Filosofía para

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

Podemos afirmar que las preguntas catalogadas como de nivel cero, son aquellas sencillas de tipo pre-reflexivo que no articulan necesariamente con una búsqueda de pensar críticamente; son aquellas que están vinculadas con la información y los datos del curso o temática que se está tratando. Pretenden que el interrogado perciba con atención, describa con detalle, informe, constata, recuerde sucesos, textos o autores. Para estas preguntas se utilizan los pronombres: qué, dónde, quiénes, cuándo.

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

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

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

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

Niños, CELAFIN A.C. de México, también fue alumno y asistente de Matthew Lipman y es actualmente consultor en FpN para organizaciones de diversos países de América Central y el Caribe.

Nivel cero	Nivel uno	Nivel dos	Nivel tres
No vinculan con Pensamiento crítico	Pensar sobre el contenido pedagógico	Pensar críticamente la práctica y la profesión docente	Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar.
Preguntas Sencillas (RA) Preguntas pre-reflexivas (BL)	-Preguntas de comprensión (RA) -Preguntas de reflexión superficial (BL) -Preguntas que buscan conjeturas, conceptualizar, explorar razones y evidencias (EP) -Preguntas para Juzgar y Buscar vinculadas a habilidades de información y razonamiento (ML) -Preguntas para Analizar e Interpretar (AF)	-Preguntas de orden cognitivo superior (RA) -Preguntas para provocar la reflexión pedagógica (BL) -Preguntas sobre consecuencias e implicaciones (EP) -Preguntas para provocar autocorrección (ML) -Preguntas de evaluación (AF)	Preguntas de tipo metacognitivo (RA) Preguntas de reflexión crítica (BL) Preguntas de análisis contextual vinculadas a habilidades de investigación y traducción (ML) Preguntas de Autorregulación (AF)
Pronombres Interrogativos e intencionalidad			
¿Qué? ¿quiénes? ¿Dónde? ¿En qué momento?	¿Cómo es/funciona/explica...? ¿Qué significa lo descrito/lo dicho?	¿Cómo aplicarías? ¿Cómo se vincula? Podría decirse que...? ¿Cómo lo llevarías a tu práctica? ¿Por qué? ¿Cómo articularías esta idea/tema/ autor con esta idea/ tema/autor?	No existe un pronombre interrogativo específico, son preguntas que bajo formas muy diversas están formuladas para provocar una reflexión profunda situada y contextualizada

Sentidos de la pregunta en formación docente			
Percibir y Describir	Clasificar y clarificar información	Analizar	Pensar el propio pensamiento, las formas de pensar y de aprender.
Relevar información	Formular conceptos con claridad	consecuencias de la práctica pedagógica a partir de la reflexión generada por la teoría,	Reflexionar críticamente sobre la formación y al rol del docente.
Constatar hechos	Articular superficialmente	evaluar y corregir prácticas docentes, reflexionar sobre las mismas. Reformular, relacionar medios y fines, partes y todo.	Evaluar con intención de autorregular, autocorregir, cambiar algo.
Recordar sucesos, textos, autores	Emitir juicios sobre la información	Inferir, detectar supuestos, dar razones.	Buscar coherencia ética entre el discurso pedagógico y la práctica
	Analizar e Interpretar la información	Buscar alternativas	
	Brindar ejemplos y contraejemplos	Buscar coherencia	

Figura 29 - Taxonomía de preguntas por niveles (Pronombres y Sentidos del preguntar)

Abstracción y compromiso reflexivo / crítico creciente



7.3 Aportes hacia la Reflexividad

Desde lo discursivo muchas veces los educadores manifestamos que percibimos cierta incoherencia entre nuestros aprendizajes teóricos y lo que luego acontece en las aulas, al repensar nuestras prácticas surge que no hemos aprendido a hacer/actuar de otros modos, incluso a veces creemos que existen formas rígidas o ya establecidas de hacer las cosas y no nos atrevemos a movilizar nuestros saberes, a inventar, a innovar, no corremos riesgos a pesar de los resultados, tememos desapegarnos de los diagnósticos. Incluso desde el epistémico a veces se cree que hay una verdad a la que arribar, a pesar de la vivencia cotidiana de la incertidumbre. Si los docentes consideráramos nuestros saberes académicos, pedagógicos y didácticos como un lenguaje a adquirir colaborativamente, diríamos que aprender ese lenguaje implica pensar con ese nuevo código, internalizándolo, apropiándonos de él, potenciando nuestras habilidades para establecer lazos con otros, con otras situaciones, con las oportunidades de interacción.

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

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

Las nuevas concepciones pedagógicas no atraviesan los muros de la escuela ni los de los centros de Formación Docente, si bien es cierto que el tema reviste una enorme complejidad de abordaje y que por lo tanto cualquier intento simplificador es un yerro, también es cierto que se hace necesario crear comunidades de investigación educativa que a través del diálogo, desarrollen la multidimensionalidad del pensamiento considerando la complejidad del mundo y de los aprendizajes, así como también las diferencias como nodo potenciador de una formación docente habilitante para repensar nuestras prácticas de aula de manera íntegra, integral, integradora para no seguir poniendo afuera nuestro todas las causas de los diversos fracasos cotidianos de lo escolar. Colaborando. Compartiendo. Dice Estanislao Antelo:

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

a comprender tan fácilmente. Al fin y al cabo, como decía Deleuze en algún lugar que ya no recuerdo, el pensamiento es una tribu. Nadie piensa solo. (Antelo, 2014)

Y si nadie piensa solo, entonces se piensa en comunidad, se piensa dialogando, se piensa “dentro” desde la construcción “exterior” y colectiva. Se piensa el pensar que se construye en diálogo, eso es pensamiento. Y ese debería ser el objeto de la Pedagogía, y por tanto de la Formación Docente: estimular el desarrollo del pensamiento. ¿Cómo? En diálogo. Participando. Pensar el pensar como una acción, como una actitud, permitiéndonos también—desde el rol de formadores de docentes—repensar qué tipo de formación queremos para que nuestros estudiantes sean pregunta, sean diálogo.

8. Referencias Bibliográficas

- Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich & M. Minnicelli (Eds.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.
- Abramowski, A. (2022). Darlo todo. La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En *Políticas, afectos e identidades en América Latina* Anapios, Luciana Hammerschmidt, Claudia (p. 472)
- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(018).
- Alliaud, A. (2014). La formación de los docentes y la construcción de ciudadanía.
- Anijovich, R. (2009a). Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula. Capítulo II: Las buenas preguntas. En Anijovich, Rebecca.
- Anijovich, R. (2009b). *Transitar la Formación Pedagógica*. Paidós.
- Antelo, E. (2014). ¿Qué se puede hacer con un niño?
- Aparicio, J., Barranquero, A., Gómez, C., & González, A. (2008). La dominación adultocrática en el discurso de los medios. I+ C Investigar a Comunicación: Actas y Memoria Final: Congreso Internacional Fundacional AE-IC., 1-15.
- Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. En Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 5-17. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=507>.

- Baquero, R. (2019). Gestión Directiva. Enseñanza y currículo en sociedades complejas. Conferencia. <https://www.youtube.com/watch?v=bdUdqZ8dNu8&t=4s>
- Baquero, R., & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación II CE, 1-10.
- Benoit, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Cuadernos de Investigación Educativa, 11(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 19 (54), 95-114. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2126758&orden=0
- Blair, A. (2021). Studies in Critical Thinking, 2nd Ed.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Clasfication of Educational Goals Hanbook 1 Cognitive Domain.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. (1977). Educación, sociedad y cultura. SAGE.
- Brailovsky, D. (2020). Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el jardín. Novedades Educativas.
- Cabrera, C., & Curbelo, L. (2020). Encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica del Maestro en Primera Infancia, respecto de la planificación de las prácticas docentes. [Investigación, Consejo de Formación en Educación]. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1394>
- Carballido, D. (2010). Descubriendo el otro mundo detrás de las preguntas. Revista GeoEspacio, Año XXIII, No 38, Editorial Monteverde, Montevideo-Uruguay.
- Cardozo Hernández, A., & Prieto Sánchez, M. D. (2009). Pensamiento Crítico y Alta Habilidad. Aula Abierta, 37(2), 79-92.
- Colella, L. (2020). Ranciere - El maestro ignorante: emancipación vs. explicación P3. <https://www.youtube.com/watch?v=wBO86trzi-A>
- de la Garza, M., France, M., Lade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2003). El Pensamiento Crítico Desde El Punto De Vista De Lipman. Perfiles Educativos, 25(102), 22-39. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000400003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. 1. Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo (Paidós).
- Díaz, M., & Monroy, M. (2017). Las Preguntas Pedagógicas: Su Papel en la Formación Docente. ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales. e-ISSN 2550-6587. URL: www.Revistas.Utm.Edu.Ec/Index.Php/Rehuso. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v0i0.1000>

- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las viejas infancias? En Los Polvorines, Univ. Nacional de Editorial General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2009.
- Dubet, F. (2006). El Declive de la Institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. (Gedisa).
- Elder, L., & Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. www.criticalthinking.org
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fanon, F. (1963). Piel negra, máscaras blancas. Akal.
- Fisher, A. (2021). What Critical Thinkig is? En A. Blair (Ed.), Studies in Critical Thinking (2nd ed.). Windsor Studies in Argumentation.
- Fisher, A. (2001). Critical thinking: an introduction. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1997). Política y educación (2da.). Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire, P. (2014a). El maestro sin recetas, el desafío de enseñar en un mundo cambiante (Siglo XXI Editore, Ed.; 1era.). Ana María Araújo Freire.
- Freire, P. (2014b). Grito Manso. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles (Siglo XXI Editores, Ed.). Edición, presentación y notas de Ana María Araújo Freire.
- Freire, P., & Faúndez, Antonio. (2010). Por una pedagogía de la pregunta: critica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI editores.
- Fricker, M. (2017). Injusticia epistémica (O. Oxford University Press, Ed.). Herder.
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica (Vol. 5, Issue 3). Del Estante.
- Frigerio, G. (2011). Reflexiones sobre la (injusta) división de las Infancias. Políticas Públicas Para La Infancia, 1-196.
- Furman, M. G., & García, S. (2014). Categorización de las preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. Revista Praxis y Saber Editorial: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35766>
- García Moriyón, F. (2010). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. Haser. Revista Internacional de Filosofía Aplicada, No 2, 2011, Pp. 15-40, 15-40.
- Giddens, A. (1995). La teoría de la estructuración. Cuadernos de Sociología, 6.

- Girón San Martín, N. (2020). Guía de preguntas reflexivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la I.E José Carlos Mariátegui-Tacalá.
- Gopnik, A. (2010). El filósofo entre pañales (T. de Hoy, Ed.).
- Greco, M. B. (2015). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación (H. S. Ediciones, Ed.).
- Guelman, A., & Palumbo, M. M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 33-49. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5929>
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación.
- Ibáñez Mansilla, F. M., Sánchez Tapia, I., & Osses Bustingorry, S. (2006). Investigación Cualitativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de Infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Routledge.
- Juliao Vargas, C. G. J. (2015). Una pedagogía praxeológica. En *Polisemia* (Vol. 10, Issue 18). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.10.18.2014.74-76>
- Kohan, W. (2020). Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- Lago Bornstein, J. C. (2013). Filosofía para niños y educación social. *Filosofía Para Niños y Educación Social*. <http://filosofiaparaninos.org/>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice.
- Leguizamón, G. (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(1), 35-54.
- Lesteime, D. (2019). *La Construcción del Educador*. Arandú Ediciones.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula* (Ediciones de la Torre., Ed.; Vol. 31).
- Lipman, Matthew. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (Ediciones de La Torre, Ed.; 2.a ed., Vol. 1). Proyecto Didáctico Quirón.
- Llobet, A. (2017). *Infancias , políticas y derechos .*
- Miranda, T. (2007). M. Lipman: Función de la Filosofía en la Educación de la Persona Razonable. *Filosofía Para Niños*, 1-20.

- Moreno, A. (2021). El pensamiento crítico y la creatividad. Dos aprendizajes clave para la sociedad del conocimiento en la era de la innovación. www.impulseducacio.org
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée* (pp. 1-143).
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs. asistir». *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35. <https://doi.org/10.35362/rie330903>
- OEA IINNA. (2010). Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The Thinker's Guide to The Foundation for Critical Thinking Socratic Questioning A Companion to: The Thinkers Guide to Analytic Thinking The Art of Asking Essential Questions Based on Critical Thinking Concepts & Tools*. www.criticalthinking.org
- Pérez, M. (2019). Violencia Epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, 81-98.
- Pérez, S., & Rano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo» La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Rivera-Mueller, J. (2020a). Article 6 2020 Part of the Rhetoric and Composition Commons, and the Secondary Education and Teaching Commons Recommended Citation Recommended Citation Rivera-Mueller. En *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education* (Vol. 9, Issue 2).
- Rivera-Mueller, J. (2020b). Connecting Our Pedagogical Questions and Goals: An Exercise for Writing Teacher Development. En *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education* (Vol. 9, Issue 2). <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol9/iss2/6/>
- Rodríguez, P., & Mannarelli, M. E. (2007). Historia de la infancia en América Latina. *Historia y Sociedad*, 13, 227-230. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23364/24098>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de los profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *A basics of qualitative research theory methods*.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*.
- UEP9C, C. (2019, octubre 31). Entrevista a Ricardo Baquero. https://www.youtube.com/watch?v=1QrzNA_i1Mc

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

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. (Gedisa Editorial, Ed.; Barcelona).

Walsh, C. (2017). Pedagogías Decoloniales. En Convergencias y divergencias: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Vol. 53, Issue 9).

9. Anexos

Todos los cuadros, tablas y figuras son de autoría propia

Anexo 1. Resumen Conceptual ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte Uno

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

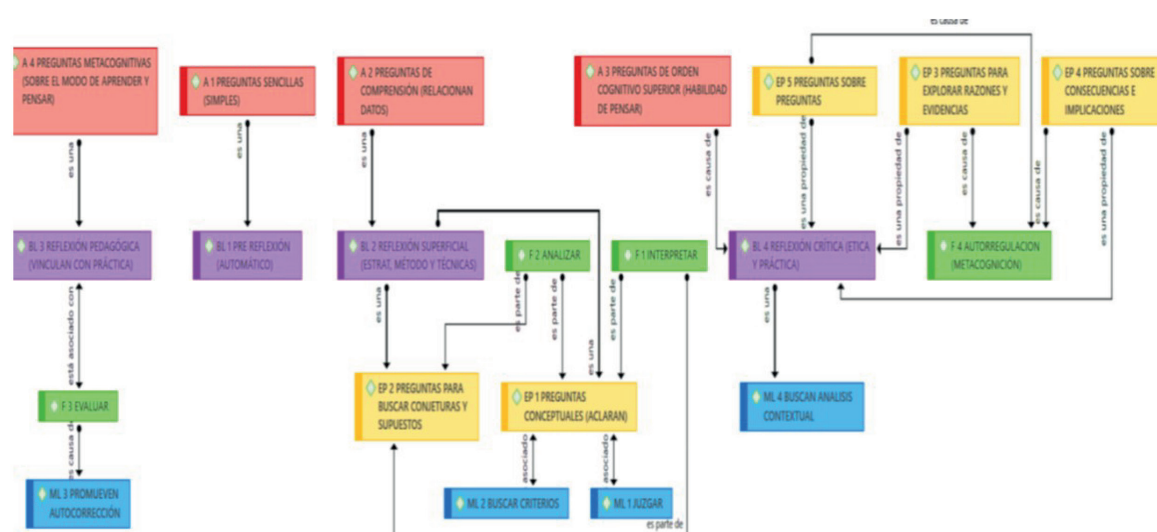
Anexo 2. Resumen Conceptual ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte Dos

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

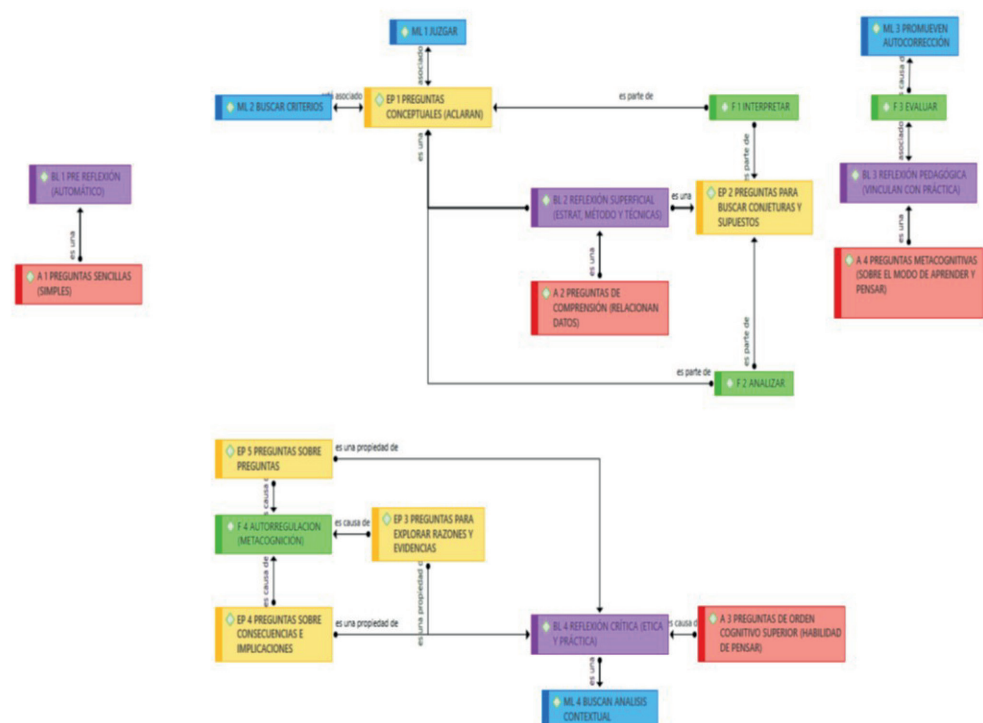
Anexo 3. Resumen Conceptual ¿Qué es el pensamiento crítico? Parte Tres

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

Anexo 4. Entrecruzamiento y organización vertical de categorías en Atlas.ti



Anexo 5. Entrecruzamiento y organización radial de categorías teóricas



Anexo 6. Preguntas Nivel Cero Observación Participante

ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE NIVEL CERO							
supuestos implícitos	afirmación o juicio	de texto o de clases y temas anteriores	operativa y de organización	honesta	retórica o para completar la oración	incom- preensible u ofensiva o de sanción	Campo 9
9	10	48	33	33	16	11	
					x	x	¿Lo sacaste de la querida Wikipedia?
					x	x	¿Ustedes se preguntan desde qué perspectiva lo ubicamos a un individuo como Freire, que tal vez no pueda tener una mirada tan cercana a nosotros desde su Pernambuco?
x	x	x				x	¿Desde qué perspectiva nos paramos para ver al otro? ¿Esto es una dialéctica? ¿Las miradas pueden ser circunstanciales? No son causales.
		x				x	¿Cómo se forman los formadores de maestros?

		x				x	¿En qué consiste la idea de contrato social? ¿Cómo sería eso en el campo de la seguridad? De hecho, ¿qué es un arresto ciudadano?
x						x	¿Desde qué formas la cultura es parte de las familias?
				x		x	¿Cómo codificar determinados temas para entenderse?
						x	¿Desde qué perspectiva cuál cantidad de palabras es necesaria para establecer un código lingüístico con otros?
						x	¿Me permiten explicar la dinámica?
						x	¿Para qué piden libertad si cuando la tienen no saben qué hacer con ella?

						x	¿Vos sos pragmática, por qué?
		x			x		¿Cuál es el ejemplo que pone el autor sobre la autonomía? (retórica)
		x			x		¿Cuál es la ideología que está en el vínculo que los docentes hacemos entre teoría y práctica?
		x			x		A través del diálogo y de qué más? ¿Puede la experiencia ser fuente de saber?
x	x				x		¿El estado es una persona? ¿Si el Estado no es una persona, qué es?
	x				x		¿Está claro que la experiencia es lo inesperado?
	x				x		¿Interiorizamos las normas que nos enseñaron en la escuela?

x					x		¿Hasta dónde podemos hablar de Estado y hasta donde de gobierno? ¿Qué sociedad quiero lograr? ¿Cómo incide el Gobierno en su mirada sobre el Estado?
				x	x		¿Cómo me siento ahora?
					x		¿Es complejo eso?
					x		¿Estamos de acuerdo?
					x		¿Porque somos cómo? ¿Seres sociales por naturaleza!
					x		¿Qué decía la maestra?
					x		De acuerdo a qué cosas se ubica la gente en los subsistemas
					x		sí, ANEP, qué otras partes

		x	x				¿Qué significa un Estado liberal? ¿Qué opinan de la teoría del derrame? ¿Cuándo empieza el derrame?
		x	x				¿Tiene un hilo conductor? ¿en nuestra sociedad, existen posibilidades para pensar esa dialéctica?
		x	x				¿Trae la modernidad, un discurso innovador, trae nuevas ideas?
			x	x			¿Queda algún otro grupo disponible?
			x	x			¿Quién se ofrece para trabajar la educación como función cultural?
			x	x			¿Alguien leyó el texto antes de hoy?
			x	x			¿Alguien leyó el texto?
			x	x			¿Cómo le fue con el trabajo que tenían que hacer?

			x				¿En qué quedamos el otro día?
			x				¿Podrías leerlo de nuevo, por favor?
			x	x			¿Pudieron avanzar, subieron el comentario?
							¿Vieron los comentarios de los demás?
			x	x			¿Pudieron entrar en CREA para ver la consigna que coloqué para trabajar el texto” Pedagogía” Capítulo II de Luzuriaga?
			x	x			¿Pudieron leer los textos y preparar la clase?
			x	x			¿Pudieron poner en práctica las estrategias de trabajo en equipo?
			x	x			¿Pudieron ver el video que les solicité?
			x	x			¿Qué dudas quedan?
							¿Preguntas?

			x				¿Qué grupo trabaja el apartado de función intencional?
			x	x			¿Qué tema tenían que presentar hoy?
			x				¿Qué va a pasar en la próxima clase? ¿Vamos a trabajar marco teórico?
			x	x			¿Querías decir algo?
			x	x			¿Quién quiere agregar algo más?
			x				¿Quiénes usan el concepto de educación informal?
			x				¿Quiénes van a trabajar la educación como aspiración?
			x				¿Vamos bien?
			x				estamos para seguir o precisan ventilarse
			x				estudiante profe lo que vamos a ver es lo de Palomeque

			x				hasta acá estamos
			x				Que les estaba diciendo
			x				se va entendiendo la cosa
			x				seguimos
			x				seguimos un poquito más
			x				si alguien me dice ¿que tengo que leer?
			x				vieron que al final del PPT está la página de donde los saque
			x				ya terminamos con Pallares, entonces?
x	x	x					¿Entonces, la experiencia es todo lo que vivo y me pasa?
	x	x		x			¿Cómo sería este saber que no puede ser saber del sentido común? ¿Sería una apertura a la experiencia?

x		x					¿Qué tipo de violencia ejerce el Estado?
x		x					¿Quién les dice a ustedes si están bien o mal? ¿En cuanto al rendimiento académico?
		x		x			¿Todos tienen el texto, lo encontraron?
		x					¿El formato escolar sigue siendo el mismo? ¿Es un formato escolar en el que se economiza?
		x					¿En todos los capítulos hay referencia a alguien que pensó ideas?
		x					¿Por qué tenemos este horario escolar?
		x		x			¿Puede definir el pragmatismo?
		x		x			¿Qué encontraron en el texto, me cuentan qué significa esto?

		x					¿Qué equipo quiere trabajar el concepto de educación como necesidad?
		x					¿Qué es el Estado?
		x					¿Qué es el Gobierno? ¿Qué es lo que se divide en 3?
		x					¿Qué es lo que estuvimos mirando sobre pedagogía crítica? ¿Qué les parece? ¿por dónde fue Freire? ¿Cómo lo podemos situar?
		x					¿Qué es lo que se economiza en este formato escolar?
		x					¿qué es química, grupo?
		x					¿Qué es un Estado de bienestar?
		x					¿Qué más?
		x					¿Qué normas recuerdan ustedes de ese recorrido escolar que hayan interiorizado?

		x					¿Qué otras ideas circulaban? ¿Qué es lo que está en juego? ¿qué es el poder del Estado?
		x					¿Qué recuerdan de la conferencia que estuvimos viendo de Meirieu? ¿y por qué debemos recordar esto?
		x					¿qué significa “Quimérica”, profe?
		x					¿Qué significa alteridad?
		x					¿Qué tipos de Estado conocen?
		x		x			¿Recuerdan el primer texto de Nadorowski que trabajamos?
		x		x			¿Recuerdan que estábamos trabajando el texto de José Gimeno Sacristán?
		x		x			¿Se acuerdan cuando hablamos de Antelo y dijimos que todo proceso educador existe un intercambio de símbolos?

		x		x			¿Se acuerdan cuando hablamos de Theodor Adorno?
		x		x			¿Se acuerdan de El concepto de parto doloroso en la mayéutica de Sócrates?
		x		x			¿Se acuerdan de la frase “El hombre es el lobo del hombre”? ¿Qué quiere decir?
		x		x			¿Se acuerdan de que leímos que la educación es acción?
		x		x			¿Se acuerdan de que vimos en Convenio el aula graduada como el invento del siglo XVII?
		x		x			¿Se dan cuenta que en el capítulo que trabajaron aparecen pensadores?
		x		x			¿Sobre qué trata el texto del Luzuriaga?

		x					¿Tienen la presentación en CREA, “Educación y pedagogía”?
		x					¿Ustedes habían leído el texto antes?
		x					cómo está compuesto el sistema educativo que da lugar al goce del derecho a la educación
		x					Qué otros aspectos permiten contextualizar a Freire además de su vida en Pernambuco?
		x					qué partes conocen
		x					Recuerdan la definición de Puiggrós y Marengo?
x	x						¿Cómo se controla la interiorización de normas? ¿Y quién más controla? ¿Y los padres controlan? ¿Los padres son parte de la sociedad?

x	x						¿Por qué le debemos respeto al maestro que va a ponernos la nota?
	x						¿Estamos de acuerdo con que el horario escolar se adapta al horario laboral?
	x						¿Por ejemplo, durante el COVID se delegó al Estado el cuidado de la salud, de las vacunas y la cuarentena obligatoria?
				x			no sé si se acuerdan del año pasado cuando hablamos de esto del invento de la infancia
				x			¿Alguien puede leer en voz alta lo que colocó en el foro?
							¿De qué otras cosas se encarga el Estado además de la seguridad?

							¿Entonces, podríamos decir que la institución brinda normas que se generalizan para todo el comportamiento social?
							¿Las normas que aprendían, eran para la vida o para el centro educativo?
							¿Les suena el concepto Estado totalitario? ¿Qué características tiene?
				x			¿Qué diferencia al hombre del animal?
				x			¿Qué elementos tiene el Estado?
							¿Ustedes se acuerdan de Hobbes?
							En qué año Uruguay arranca como estado

Anexo 7. Preguntas Nivel Uno Observación Participante

ANÁLISIS PRE-GUNTAS NIVEL UNO	COMPRENDER ANALIZAR E INTERPRETAR	REFLEXIÓN SUPERFICIAL	CONJETURAR, CONCEPTUALIZAR, BUSCAR RAZONES Y EVIDENCIAS	JUZGAR E INDAGAR hab. de información y razonamiento
	56	16	24	29
¿Comprenden o tienen dudas?				1
¿De la primera parte del texto de Jimeno Sacristán tienen alguna pregunta?				1
¿De qué nos sirve estudiar pedagogía?				1
¿Dónde está el poder en este texto?				1
¿Estamos de acuerdo con que la ideología tiene pasión, proselitismo, cambio histórico, objetivo, grado de compromiso y es combativa?				1
¿Lo ideológico puede no ser político? R				1
¿Qué concepción de educación tenemos?				1
¿Qué es la pedagogía?				1
¿Qué es la política?				1
¿Qué es la segregación?				1
¿Qué estudia la pedagogía, ¿Cuál es su campo?				1

¿Qué te parece a ti?				1
¿Quién accede a los cursos y a qué público llegan los cursos?				1
¿Recuerdan el contrato de la señorita Maestra?				1
¿Recuerdan la importancia del aprendizaje como proceso y de ahí la importancia de ir entregando las tareas que vamos proponiendo en CREA, verdad?				1
¿Recuerdan que le pedía la modernidad a la escuela?				1
¿Se acuerdan de la necesidad de repensar las prácticas que nos planteamos cuando vimos la película Mona lisa?				1
¿Se acuerdan quiénes deben ser las educadoras y por qué?				1
¿Se está comprendiendo lo que dice la compañera? 190. ¿Y cómo vamos? 191. ¿Están entendiendo lo que dice la compañera? ¿A ver qué vas a agregar?				1

Es lo mismo en el imaginario colectivo ir a UTU que al Liceo				1
que son las personas que dan clase al comenzar la escuela en Uruguay				1
Tiene vigencia.?				1
Estudiante: ¿No dependería de las condiciones políticas y económicas del país?				1
Estudiante: ¿y si no, la práctica caería en la monotonía?				1
estudiante: entonces qué cambia				1
estudiante: hubo una época en que cobraban mejor los docentes				1
estudiante: pero cuando cambió de CEIP a DGEIP?				1
estudiante: y qué cambia con el reconocimiento universitario				1
Estudiante: ¿Por qué la pedagogía no sigue los intereses del niño?				1
¿A qué remiten. ¿Y de dónde vienen los conceptos que plantea el texto?			1	
¿Cuáles serán sus preguntas?			1	
¿Cuáles son los fines de la escuela tradicional, para qué enseña?			1	

¿El Estado debe entender también en la educación privada? ¿Por qué?			1	
¿El Estado debe intervenir en la educación? ¿Por qué?			1	
¿Por qué asegura Varela que la educación destruye los males de la ignorancia?			1	
¿Por qué Brai-loswsky se interroga sobre los rituales, para qué sirven los rituales escolares?			1	
¿Por qué en determinados lugares se estudia profesorado, magisterio o UTU o UTEC?			1	
¿Por qué las escuelas funcionan en un horario y lo hacen de una determinada manera?			1	
¿Por qué para José Pedro Varela, la Escuela tiene que ser obligatoria y quien tiene que hacerse cargo de educar a los ciudadanos?			1	
¿Por qué para Varela a la educación debe ser obligatoria?			1	
¿Por qué para Varela la educación debe ser gratuita?			1	
¿Por qué para Varela la escuela debe ser laica?			1	

¿Qué cosa determina frente a la sociedad que usted está preparada para ser una docente?			1	
¿Qué pasaría si el docente no cumple con las normas?			1	
¿Qué significa “Intencionalidad pedagógica”?			1	
¿Qué significa el concepto de educación como experiencia?			1	
¿Qué significa el concepto de laicidad? ¿Qué es una enseñanza dogmática?			1	
¿Qué significa la educación como acto revolucionario?			1	
¿Qué significa la marginalidad en este texto de Sabiani?			1	
¿Qué significa la politicidad del hecho educativo, a qué se refiere Miguel Soler al hablar de politicidad?			1	
¿Qué significa que la experiencia puede nutrir la práctica?			1	
¿Qué tiene que hacer la escuela?			1	
¿Se podría decir que nosotros salimos conformados así de la escuela?			1	

¿Cómo concebimos al sujeto de la educación?		1		
¿Entonces, la política qué es y lo político?		1		
¿Está vigente esa vinculación entre la escuela y la familia?		1		
¿Hay una intención de querer qué? ¿Cambiar, transformar?		1		
¿Interrogarnos sobre el sentido de la educación, implica qué cosa? ¿revisar qué cosa?, ¿su?¿su? ¿su historicidad? (espera la palabra correcta para el autor)		1		
¿Puedo utilizar los conceptos? Educación formal y escolarización como sinónimos?		1		
¿Puedo utilizar los conceptos? Educación formal, educación sistemática como sinónimos?		1		
¿Qué conexiones hacen con lo leído anteriormente?		1		
¿Qué diferencias hay entre un pedagogo y un profesor?		1		
¿Qué idea de cambio y que entendemos por cambio?¿Hacia dónde queremos cambiar?¿Cómo queremos cambiar?		1		

¿Qué quiere decir que la educación es un fenómeno colectivo?		1		
¿Cómo arranca la enseñanza técnica en el Uruguay		1		
¿Cómo ensambla con media e industrial		1		
Como la enseñanza primaria se consolida y se expande		1		
La UTU “es menos”, verdad?		1		
Estudiante: ¿Dónde se coloca el ser autodidacta?		1		
¿Qué es un dogma?	1			
¿Cómo define la autora “educar”? ¿Es como que no se atreve a hacerlo?	1			
¿Como dice Skliar citando a María Zambrano cuál es el lugar de la alteridad en la educación?	1			
¿Como enseña la escuela tradicional, cuál es su metodología?	1			
¿Cómo están integrados los consejos o las direcciones de la ANEP?	1			
¿Cómo le llamaba Antelo a esto? ¿Es necesario cambiar de qué? ¿De convicciones?	1			

¿Cómo piensa la teoría de la educación al docente, al sujeto, a la enseñanza y al rol?	1			
¿Como problematiza Puiggrós las relaciones entre la sociedad y la política?	1			
¿Cómo se conecta el saber para generar el lazo con los sujetos de la educación?	1			
¿Cómo se controla la interiorización de normas? ¿Y quién más controla? ¿Y los padres controlan? ¿Los padres son parte de la sociedad?	1			
¿Cómo se posicionan las diferentes teorías educativas frente al problema de la desigualdad?	1			
¿Cómo sería el planteo del autor dicho en tus palabras? ¿Cuál es la realidad que no le permite el cambio? ¿A quién le está escribiendo Libaneo?	1			
¿Con qué texto trabajamos sobre la sistematización, la observación y la construcción de teoría educativa?	1			
¿Cuál es el concepto de escolarización? ¿En qué momento se dio la escolarización? ¿Qué significa desescolarización?	1			

¿Cuál es el criterio de Sabiani para clasificar las pedagogías?	1			
¿Cuál es el lugar de la didáctica para Contreras?	1			
¿Cuál es el objeto de estudio de la pedagogía?	1			
¿Cuál es el orden que Artigas quiere romper?	1			
¿Cuál es la diferencia entre la educación formal y la no formal?	1			
¿Cuál es la diferencia para Libaneo entre una práctica libertadora y otra libertaria y que sería una práctica liberal?	1			
¿Cuál es la matriz o el orden fundante de la modernidad?	1			
¿Cuál es la máxima jerarquía dentro de una institución escolar? ¿Y si sigo hacia abajo? ¿Y en el piso de todo?	1			
¿Cuál es nuestra concepción de enseñanza y de rol docente?	1			
¿Cuáles son las diferencias entre educación sistemática y no sistemática?	1			

¿Cuáles son las ideas claves en la línea del pensamiento Marx Lenin?	1			
¿Cuáles son los fines de la educación?	1			
¿Desde qué perspectiva Tiene que ser la liberación.	1			
¿Desde qué perspectiva el individuo comienza a desarrollar estos procesos personales y colectivos?	1			
¿El sujeto de la educación es la combinación de qué cosas? ¿Estamos en un permanente qué? ¿Somos inacabados, nos construimos?	1			
¿En la educación como campo problemático, desde donde se posicionan estos autores?	1			
¿En qué contexto y sentido, afirma José Pedro Varela que la educación aumenta la fortuna?	1			
¿En qué sentido afirma Varela que la educación aumenta la fortuna?	1			
¿En quién se apoya Antelo, para definir lo político y la política? R	1			
¿Hay una edad de ingreso a formación docente?	1			

¿La experiencia puede iluminar la práctica educativa? ¿Qué dice Contreras sobre esto?	1			
¿Qué dice Brailovsky sobre el vocabulario y la pedagogía?	1			
¿Qué edad tienen los alumnos que entran en la escuela? ¿Cómo establece el Estado la edad de ingreso a la escuela? ¿Hasta qué edad puede estar un niño en primaria?	1			
¿Qué es lo que propone Varela en relación a las supersticiones?	1			
¿Qué fenómenos colocaríamos dentro de intencionalidad pedagógica o educación restringida?	1			
¿Qué le pasa al educando? ¿No va a haber una qué?	1			
¿Qué plantea Luzuriaga sobre la educación como necesidad?	1			
¿Qué quiere decir eso que plantea el texto?	1			
¿Qué quiere decir que la educación debe ser pública y marxista?	1			
¿Qué sería la experiencia para este autor?	1			

¿Qué son las políticas públicas? ¿Cuáles son los temas centrales de las políticas públicas?	1			
¿Quién es el cuerpo de especialistas de la educación?	1			
¿Quién precede a quien en la dupla Marx Lenin?	1			
¿Recuerdan cuál era el concepto de educación en Durkheim?	1			
¿Se entiende la consigna?	1			
¿Somos mezcla de lo adquirido y de qué más?	1			
¿Todo cambio va a implicar, qué cosa? R	1			
¿Viste cuando se dice educar con el ejemplo? ¿Allí se alude al sentido restringido?	1			
¿Y este no es un mandato explícito de la escuela después de la Revolución francesa? ¿No se trata del mandato que se le da a la Escuela quitándoselo a la Iglesia? ¿No es ese el contrato fundante de la escuela?	1			
cuál es el principio regulador de eso	1			

Cuando Freire hace una crítica sobre la educación. ¿Cuál es esa crítica?	1			
Estudiante: No estoy entendiendo a qué te referís con “restringido”?	1			

Anexo 8. Preguntas Nivel Dos Observación Participante

honestidad	Nivel dos - Pensar críticamente la práctica y la profesión docente	orden cognitivo superior y provocar la reflexión	consecuencias e implicaciones	autocorrección y evaluación
66		32	39	15
1	¿En qué medida dejamos entrar al aula otros tipos de registros diferentes de lo escrito?			1
1	¿Cómo aplicarías la teoría en una práctica?			1
1	¿Cómo se forma un maestro?			1
1	¿Cuál es el rol del maestro en una enseñanza que cada vez está más mediada por los medios de comunicación?			1
1	¿Es posible afirmar que la práctica rende de la experiencia?¿Cómo ven eso?			1

1	¿Es verdad que el docente al ingresar a la institución educativa deja fuera sus problemas, sus sentimientos y preocupaciones?			1
1	¿Habían mencionado que un elemento nodal para definir la educación es que se necesita algo que enseñar? ¿Por qué?			1
1	¿Por qué a veces no hay coherencia entre teoría y práctica?			1
1	¿Por qué decimos que el poder y la autoridad del maestro se ha perdido?			1
1	¿Por qué tenemos que ir incorporando un vocabulario propio de nuestra profesión?			1
1	¿Qué falla cuando llevo adelante una práctica y sin embargo, mis estudiantes no aprenden?			1
1	¿Qué le va a pasar a este estudiante y nuestra manera de actuar qué posibilita u obtura?			1

1	¿Qué valor pedagógico visualizo de la clase de hoy?			1
1	¿Vos decís que un niño de contextos favorables siempre tiene a alguien que le pregunté cómo le fue?			1
1	Estudiante: ¿Cómo sabemos si una práctica es buena si no hay teoría antes?			1
1	¿Cómo se vincula este saber que viene de la experiencia con el saber más institucionalizado y académico?	1	1	
1	¿A qué grupos sociales les sirve que se reproduzcan estas cuestiones educativas?		1	
1	¿Cómo se imaginan ustedes a sus estudiantes?		1	
1	¿Cuál es la relación de la práctica con la experiencia y de la experiencia con la práctica?		1	
1	¿Cuál es la relación entre lo que se dice y lo que se vive?		1	
1	¿Cuáles son las tensiones?		1	

1	¿Cuándo llegan a casa alguien les pregunta cómo les fue en la escuela?		1	
0	¿De-sedimentar, construir reflexiones y ser metódicos es lo que da sentido a la profesión y a la intervención docente?		1	
0	¿La construcción moderna escolar clasifica y organiza el espacio físico de acuerdo a jerarquías? Se puede observar en las imágenes?		1	
0	¿La escuela de hoy se sustenta en el principio de la justicia educativa?		1	
0	¿La pedagogía solamente produce saber y genera teoría?		1	
0	¿La perspectiva cultural y el eurocentrismo no serían dimensiones que tendríamos que considerar?		1	
0	¿No será que los cambios se producen en las instituciones antes que lleguen las políticas?		1	

1	¿Para qué sirve la escuela del siglo XXI?		1	
0	¿Podría decirse que la educación es la práctica de la enseñanza?		1	
1	¿Por qué se dice que la escuela es la máquina de organizar las pasiones?		1	
1	¿Por qué determinados informes presentan unos datos estadísticos y no otros? ¿Cuáles son las tensiones entre lo social, lo educativo y lo político?		1	
1	¿Por qué el aula tradicional se convierte en una estructura hegemónica?		1	
1	¿Por qué la túnica es un elemento igualador de los niños dentro de la escuela?		1	
	¿Por qué muchas cosas de la escuela pública son tan difíciles de cambiar?		1	
1	¿Qué cosas de esta primera intención de la escuela tradicional se mantienen y cuáles se abandonan?		1	

0	¿Qué es lo que normalmente se ve en una escuela, podemos apreciarlo en estas imágenes?		1	
1	¿Qué es lo que se normaliza?		1	
1	¿Qué expectativas tienen esos niños?		1	
1	¿Qué pasa cuando observamos las prácticas, las grabamos y las analizamos?		1	
1	¿Qué relación hay entre conocimiento y prácticas pedagógicas?¿Cómo se genera el conocimiento pedagógico?		1	
1	¿Qué van a hacer ustedes cuando tengan un estudiante con una conducta disruptiva?		1	
1	¿Para Cada niño vas a tener una respuesta diferente?		1	
1	¿Quiénes imaginan ustedes que van a hacer sus alumnos?¿Cómo van a ser ustedes como maestros?		1	
1	¿Quiénes son los protagonistas de las prácticas pedagógicas?		1	

0	¿Se entiende por que la docencia implica lo político y necesita leerse en clave de problema?		1	
1	¿Ustedes cuando hacen sus prácticas, qué lugar le dan a la experiencia?		1	
1	¿Que implica educar? ¿Para qué educamos? ¿A quién educamos, con qué finalidad?		1	
1	¿A la clase obrera hay que enseñarle filosofía?		1	
1	¿Qué necesito para llevar adelante esta política pública?		1	
1	Estudiante: ¿cómo hacer para provocar ese espacio privilegiado de construcción de saberes?		1	
1	Estudiante: ¿En qué se basan para decir que el sistema educativo cubre las necesidades de todos?		1	
0	Estudiante: ¿Qué pasa con el valor de esa mirada que incluye la educación como fenómeno necesario y que a partir de ahí podemos o no incluir la mirada de los padres?		1	

1	¿Quién podría ofrecer algún ejemplo?	1		
0	¿Un oprimido que zona de confort tiene?	1		
0	¿Vamos a ver lo que nos dice Torres Castillo, sobre esto?	1		
1	¿Y eso cómo sería? ¿Podrías darme un ejemplo?	1		
0	¿La pedagogía es una ciencia de la educación o es una disciplina?	1		
1	¿Por qué con una misma planificación puedo dar clases diferentes	1		
1	¿Qué quiere decir que la pedagogía es una filosofía?	1		
1	¿Cómo podemos prescindir de lo político, si forma parte de lo humano?	1		
1	¿Con qué conectaron? ¿ Por qué conectan con el texto del niño y la pedagogía de Silvia Serra?	1		
1	¿Crees que siempre la teoría y la práctica van de la mano?	1		
1	¿Cuál es el lugar de la didáctica?	1		

0	¿Cuál es el saber didáctico pedagógico que las orienta a ustedes como practicantes?	1		
0	¿Cuál es la clave para este autor?	1		
0	¿Cuál fue el nuevo aporte de esta lectura? ¿Refuerza lo anterior, en qué sentido?	1		
0	¿Desde qué debates partimos para mirar la educación?	1		
1	¿Detrás de toda práctica hay teoría?	1		
1	¿Este diagnóstico es igual en nuestro país?	1		
0	¿Hay principios más importantes que otros dentro de lo educativo? ¿Qué se entiende por laicidad?	1		
0	¿Para qué estudiar pedagogía, según Brailovsky?	1		
1	¿Por qué la escuela en Uruguay forma parte del proceso civilizatorio de la campaña?	1		
0	¿Qué es la educación? ¿Cuáles son los elementos nodales?	1		
1	¿Qué preguntas le harían al autor?	1		

1	¿Qué preguntas nos hacemos?	1		
1	¿Qué pudieron sacar en limpio de las categorías que plantea el autor?	1		
1	¿Qué se haría desde una perspectiva crítica?	1		
1	¿Cómo se vincula este saber sobre las prácticas con el saber pedagógico?			
1	¿Dónde ilumina la lámpara de la historia de las ideas?			
1	¿Este diagnóstico es igual para educación primaria? ¿Y para secundaria?			
1	Estudiante: ¿Desde el punto de vista de la teoría pedagógica, qué peso tienen las familias?	1		
1	Estudiante: ¿Entonces puede haber una enseñanza sin aprendizaje?	1		
1	Estudiante: ¿Podemos seguir pensando en la educación como la búsqueda de un ciudadano ideal para una sociedad ilegal? ¿Se entiende lo que quiero traer?	1		

1	Estudiante: ¿Si es la base de un proceso de desarrollo, porque es igual para todos?	1		
1	Estudiante: ¿Siempre va primero la teoría que la práctica?	1		
1	Estudiante: ¿Y cuándo nos sentamos en ronda no es una forma de ordenar también?	1		

Anexo 9. Preguntas Nivel Tres Observación Participante

	Nivel Tres – Análisis de las preguntas	reflexión critica	analisis contextual	metacgnicipon (investigación y traducción)
51		22	22	12
1	¿Habían pensado antes la idea de educación como algo vital?			1
1	¿Qué pasa en los sujetos cuando aprenden?			1
1	¿Creen que esta es una buena síntesis de lo que dijeron?			1
1	¿Con qué idea y con qué preguntas se quedan después de la lectura del resto del texto?			1

1	¿Qué recuerdan de la conferencia que estuvimos viendo de Meirieu? ¿y por qué debemos recordar esto?			1
1	¿Qué es lo que normalmente se ve en una escuela, podemos apreciarlo en estas imágenes?			1
1	¿Pueden apreciar en estas imágenes la idea de normalidad, qué es lo que se enseña?			1
1	¿Cómo se sintieron desde el punto de vista de trabajar con imágenes?			1
1	¿Se acuerdan de las preguntas guías que habíamos anotado y acordado para el trabajo con los textos? Son las siguientes.¿Para qué? ¿Como? ¿Cuándo? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Podríamos intentar responder a estas preguntas analizando la escuela tradicional?			1
1	porque creen que los de afuera no respetan nuestras carreras			1
1	por qué			1
1	por que			1
1	y eso qué te parece			1

1	¿Qué nuevo aprendizaje me llevo hoy?		1	
1	¿Con qué ideas de mi formación previa puedo conectar lo vivido hoy?		1	
1	¿Qué dudas me surgen?		1	
1	¿Podríamos a raíz de esto generalizar la idea de eliminar los exámenes?		1	
1	¿Las distintas situaciones que presentan las fotos que les traigo para esta actividad, se marcan dentro de la educación, en sentido restringido o no?		1	
1	¿Qué opinas? ¿Dónde está la intencionalidad pedagógica en esta imagen?		1	
1	¿Si no existieran estos fenómenos sociales de educación, en sentido restringido, existiría este cambio a las 7:30 hs. a las 12, a las 13 y a las 17, en el paisaje social?		1	
1	Estudiante: ¿Ese caso, qué palabra usas dentro de estas fronteras difusas?		1	

1	¿Qué sería lo que observamos? ¿Quién se anima a decir que ven? ¿Qué opinan que es eso? 197. ¿Por qué suponemos que seguramente esta sea la imagen de una abuela leyendo a sus nietos? 198. ¿Podríamos decir que se trata de un fenómeno educativo en un contexto familiar?		1	
1	¿Podríamos encontrar la marca escolar de la gradualidad en esta imagen?		1	
1	¿Hay alguna idea o inquietud para pensar ahora en relación a este texto?		1	
1	¿Cómo se vinculan estos aspectos teóricos con el plan de formación que ustedes tienen?		1	
1	Estudiante: Entonces. ¿si sacáramos la teoría, sacaríamos la especialización del docente?		1	

1	¿Hasta qué punto es conveniente que todos sean educados?		1	
0	¿El espacio pedagógico enseña cosas?		1	
1	¿Qué enseña la presencia del busto de Artigas en el espacio escolar?		1	
1	¿Qué les llama la atención sobre la caracterización del Libaneo?		1	
1	¿Cómo nos posicionamos los docentes? ¿Ante la desigualdad, generamos prácticas que buscan alterar el orden de las cosas o que refuerzan ese orden?		1	
0	entiendo la comida como un acto educativo o es un comedero		1	
1	estudiante: ¿por qué en vez de cambiar lo estructural no cambia lo de la comida		1	
1	estudiante: cómo podemos enfrentar la desigualdad		1	
0	estudiante: no sé si me voy a poder callar		1	
1	¿Podría suceder que la pedagogía no sea teoría?	1		

1	¿Podríamos necesitar que la teoría y la pedagogía se divorcien?	1		
1	¿Qué significa generar conocimiento sobre las prácticas? ¿Qué implica?	1		
1	¿Qué piensan ustedes?	1		
	¿Qué pasa cuando reflexionamos acerca de una acción?	1		
1	Estudiante: ¿Por qué estas pedagogías, y no otras?, ¿por qué las pedagogías alternativas no forman parte del sistema educativo?	1		
1	¿Por qué sostenes eso?	1		
1	¿Qué piensan, que pueden agregar y decir?	1		
1	¿Por qué decís eso? ¿Qué es lo que quieres decir?	1		
1	¿Hasta acá vienen entendiendo bien?	1		
1	¿Van comprendiendo el tema?	1		
1	¿Estamos bien hasta acá?	1		
1	¿Estamos bien, puedo avanzar?	1		

1	¿De todo lo leído que rescatan y qué preguntas le genera?	1		
1	¿Cuál es el lugar de la teoría en esta relación?	1		
1	Estudiante: ¿Entonces la experiencia sería algo que irrumpe y me hace darme cuenta de que hay algo más?	1		
1	¿Entonces un texto podría ser una experiencia?	1		
	¿Cómo vamos de la práctica a la experiencia y viceversa? ¿Cuál es la clave?	1		
1	¿Qué valor se le otorga en la enseñanza al conocimiento práctico?	1		
1	¿Habían mencionado que un elemento nodal para definir la educación es que se necesita algo que enseñar? ¿Por qué?	1		
1	¿Hay alguna función social para las que este tipo de aulas sea un aporte?	1		
1	¿Qué les pareció la lectura?	1		

Anexo 10. Preguntas de las planificaciones de las estudiantes magisteriales

Preguntas en las planificaciones estudiantiles	nivel	LIPMAN
¿Por qué cruzaron el puente de Bering?	0	ARGUMENTAR Y EXPLICITAR CRITERIOS
¿Son iguales las imágenes?	0	CONCEPTUALIZAR COMPARAR /CONTRASTAR
¿Qué diferencias hay entre el clima y el tiempo?	0	CONCEPTUALIZAR COMPARAR /CONTRASTAR
¿Nosotros vivimos todos de la misma forma? ¿en casas iguales, y con los mismos recursos?	0	CONCEPTUALIZAR COMPARAR /CONTRASTAR
¿Cómo es el vidrio?	0	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
A quién le llaman fundador?	0	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Con qué podemos medir la temperatura?	0	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Cómo se les llama a esas culturas que cambian de lugar para vivir?	0	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Cómo se llaman esas tribus que se quedan en un mismo lugar?	0	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿El texto es coherente?	0	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Se entiende la historia?	0	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
a qué se hace referencia con la frase “voy a la escuela de blanco y azul”	0	HIPOTETIZAR IMAGINAR
de qué bandera se habla?	0	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Si aprendieron a sembrar sabrían cuidar sus cultivos, no?	0	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Cómo son entonces sus casas?	0	HIPOTETIZAR IMAGINAR
Promover la búsqueda de un criterio de clasificación de estos cuerpos, y posteriormente clasificarlos en transparentes, translúcidos y opacos.	0	NO SE PLANTEA PREGUNTA PARA EL OBJETIVO
¿Está soleado?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿Qué observan en esta imagen?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿Quién será ese que abre los brazos?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿Pueden identificar algo?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿Cómo está el hombre?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿Qué podemos identificar?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE

¿podemos saber dónde está?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿podemos observar lo mismo que en la otra lámina?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿el lugar donde se encuentra?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿Qué elementos pudimos identificar?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿La luz incide en todos los objetos por igual?	0	OBSERVAR ATENTAMENTE
¿Recuerdan cuando trabajamos con cuerpos geométricos?	0	RECORDAR/MEMORIZAR
¿Qué cuerpos en particular conocimos?	0	RECORDAR/MEMORIZAR
¿Se acuerdan de que hablamos sobre los primeros pobladores de América?	0	RECORDAR/MEMORIZAR
¿Quiénes eran?	0	RECORDAR/MEMORIZAR
¿Recuerdan dónde estaba ese puente? ¿y por qué se había formado?	0	RECORDAR/MEMORIZAR
Anteriormente ¿Ya hemos visto alguna parecida?	0	RECORDAR/MEMORIZAR
¿Qué tiempo hace hoy?	0	TRADUCCION NARRAR Y DESCRIBIR
¿Es un día lluvioso?	0	TRADUCCION NARRAR Y DESCRIBIR
¿Cuáles signos le faltaban al texto?	0	TRADUCCION NARRAR Y DESCRIBIR
¿En cuál de estas imágenes dirías que hay mal tiempo? ¿En qué te basas para decirlo?	0	TRADUCIR
que significado se le atribuye a la palabra “vuela”?	0	TRADUCIR
por qué se menciona que Varela jamás morirá?	0	TRADUCIR
señala que dará cierre a partir del diálogo sobre el instrumento empleado	0	
¿Qué tienen de parecido? ¿Que observan?	1	CONCEPTUALIZAR COMPARAR /CONTRASTAR
¿Cómo es la población?	1	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Cómo son sus viviendas? ¿y su aldea?	1	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Nos gustan las mismas cosas?	1	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Por qué algunos objetos se dicen que son no luminosos?	1	EXPLICITAR RAZONES Y CRITERIOS

¿Quién es el autor?, ¿lo dice?, ¿cómo se puede haber transmitido si no fue publicado en el libro de ningún autor?	1	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿De qué formas creen ustedes que podría llevar 1 k utilizando los pots que hay en la heladería?	1	RAZONAR EXTRAER CONCLUSIONES
¿Se imaginan que habrán hecho después?	1	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿ya qué se dedican a sembrar, creen qué se mudarían de lugar abandonando sus cultivos?	1	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿y los animales que aparecen allí, serían para comer?	1	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿y por qué están allí?	1	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Cuánto costará el pasaje de cada uno, si llevamos el cupo completo?	1	RAZONAR EXTRAER CONCLUSIONES
¿Cuántas camionetas necesitamos para movilizarnos todos?	1	RAZONAR EXTRAER CONCLUSIONES
¿Cuánto nos costaría el viaje en total si no completamos el cupo de la camioneta?	1	RAZONAR EXTRAER CONCLUSIONES
Melissa compró 5 kilos de zanahoria por \$200 ¿Cuánto hubiera pagado por 7 kilos?	1	RAZONAR RELACIONAR PARTES Y TODO
Catalina compró 10 kilos de naranjas por \$980 ¿Cuántos kilos de naranjas llevó Juan si pagó \$392?	1	RAZONAR RELACIONAR PARTES Y TODO
Mateo compró 3 kilos de bananas a \$315 y Francisco gastó \$525 en bananas ¿Cuántos kilos compró Francisco?	1	RAZONAR RELACIONAR PARTES Y TODO

María es veterinaria y alimenta a los gatos en adopción. Si 22 gatos tienen comida para 10 días ¿cuántos días tendrán comida 11 gatos?	1	RAZONAR RELACIONAR PARTES Y TODO
Sucede lo mismo con los perros que están en adopción. Si 12 perros tienen comida para 10 días, ¿Cuántos días tendrán comida 8 perros?	1	RAZONAR RELACIONAR PARTES Y TODO
¿Esa era la única manera posible?	2	BUSCAR ALTERNATIVAS
¿Sucede lo mismo en este ejercicio?	2	CONCEPTUALIZAR COMPARAR /CONTRASTAR
¿consideras que alguna es mejor o superior a otra? ¿por qué?	2	CONCEPTUALIZAR COMPARAR /CONTRASTAR
¿Qué pasaba con las magnitudes en la propuesta número 1?	2	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Pudimos saber información de las personas?	2	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Por qué son cuerpos no luminosos?	2	EXPLICITAR RAZONES Y CRITERIOS
¿a dónde habrán ido?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Cuántos miles de años atrás viajaremos?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿de qué creen que vivirían estas personas?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Por qué se dedicarían a cazar? ¿y a pescar?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Para ser pescadores dónde creen que vivirían?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Qué utensilios utilizarían?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Con qué materiales los harían?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿También recolectaban?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Qué creen que pasaría si permanecieran mucho tiempo allí?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Seguiría habiendo animales para cazar y peces?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿qué pasaría con los vegetales?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Cómo serían sus casas si cambiaban de lugar seguido?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Qué creen que están haciendo estas personas?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR

¿Cómo habrán llegado a sembrar?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Qué herramientas utilizarían para ello?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Al tener más alimentos y vivir siempre en un lugar, qué pasaría con la población? ¿Aumentaría o disminuiría?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Seguirían cazando y pescando?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Cómo harían para que no se escapen?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Imaginan cómo serían sus cultivos siendo tantos para alimentar?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Alcanzaría el alimento para todos? ¿Sobraría? ¿Y si sobra, qué harían con el excedente?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Al haber más alimentos y que alcanza para todos qué pasaría con la población, aumenta o disminuye?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿todos se dedicarían a cultivar?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Estas edificaciones tan grandes qué creen que serían?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Si existían estos templos y palacios, quienes vivirían allí?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Se vestirían igual a los demás?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Tendrían más lujos?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Cómo creen que se hicieron más ricos?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Existía el dinero?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿De quién creen que son estas obras?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Dónde creen que se encuentra?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Por qué está incompleto este texto? ¿qué le falta?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿Qué sucede con el vidrio cuando incide la luz?	2	HIPOTETIZAR IMAGINAR
¿entonces por qué creemos que entre estas culturas hay algunas superiores a otras?	3	ARGUMENTAR Y EXPLICITAR CRITERIOS
¿ por qué creemos que ese es el signo correcto?	3	ARGUMENTAR Y EXPLICITAR CRITERIOS
¿por qué?, ¿cómo podemos saber cuántas cifras tiene el número escrito?, ¿cuántos lugares hay luego de “mil”?	3	ARGUMENTAR Y EXPLICITAR CRITERIOS

¿Qué opinan los que no tenían esa propuesta, hubieran hecho lo mismo?	3	BUSCAR ALTERNATIVAS
¿y por ello algunos somos superiores a otros?	3	CONCEPTUALIZAR, DEFINIR
¿Cómo identifico cuál es el signo que debería de ir en ese lugar determinado?	3	EXPLICITAR RAZONES Y CRITERIOS
¿Cómo nos dimos cuenta de que era el personaje principal?, ¿Qué observamos de él para poder describirlo?	3	EXPLICITAR RAZONES Y CRITERIOS
¿Cómo nos damos cuenta?	3	EXPLICITAR RAZONES Y CRITERIOS
¿Cómo lo resolvieron?	3	EXPLICITAR RAZONES Y CRITERIOS
¿Si les diera a elegir vivir en alguna de estas culturas, cuál elegirías? ¿por qué?	3	INVESTIGAR SELECCIONAR POSIBILIDADES

Anexo 11. Pauta de entrevista a docentes formadores.

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



Collage de la Artista Plástica
Adriana González Reymundez