

5-2021

Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros>

Recommended Citation

"Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano" (2021). *Libros en acceso abierto*. 87.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/87>

This Libro is brought to you for free and open access by the Acceso Abierto at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Libros en acceso abierto by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Prácticas dialógicas

generadoras de pensamiento crítico
en la formación inicial de docentes
Un estudio iberoamericano

Editora: Mirta Yolima Gutiérrez Ríos



Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes

Un estudio iberoamericano

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Editora

Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos (Editora)

Melina Braccani

Giselle Leonetti

Julio Nogueira

Judith Riquetti

Analía María Ruggeri

Alejandra Cristina Hernández Medina

José Gabriel Brauchy

Zsófia Varga

Richard Alonso Uribe Hincapié

Martha Patricia Vives

Patricia Pérez Morales

María Nelsy Rodríguez

Gisela Quintero

María Pilar Núñez Delgado

María Santamarina Sancho

César Correa

Aurora Cuevas

Joaquín Peguero Sánchez

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
Bogotá, D. C., 2021

Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes : un estudio iberoamericano / Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos (editora) ; Melina Braccani [y otros dieciséis]. - Primera edición. - Bogotá : Ediciones Unisalle ; Buenos Aires : CLACSO, 2021.
1 recurso en línea (128 páginas)

Incluye referencias bibliográficas
ISBN 978-958-5148-89-5 (PDF)

1. Formación profesional de maestros – América Latina 2. Prácticas de la enseñanza – América latina
3. Pensamiento crítico I. Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima II. Braccani, Melina

CDD: 371.12 ed.22
CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Prácticas dialógicas/Educación/Pensamiento Crítico/Docencia/Iberoamérica.

e-ISBN: 978-958-5148-89-5
Primera edición: Bogotá D. C., mayo del 2021
© Universidad de La Salle
© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Queda hecho el depósito que establece la Ley 11 723.

Universidad de La Salle

Ediciones Unisalle
Carrera 5 n.º 59A-44, Ed. Administrativo, 3.º piso
Bogotá, D. C.
Tel.: (571) 348 8000, exts.: 1224 - 1226
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Edición

Dirección editorial
Alfredo Morales Roa

Coordinación editorial
Andrea del Pilar Sierra Gómez

Corrección de estilo
Natalia Pérez

Diagramación
Diahann Molano

Diseño de portada
Andrés Pérez

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires |
Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 |
clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Secretario ejecutivo

Pablo Gentili

Director de formación y producción editorial

Nicolás Arata

Coordinador editorial

Lucas Sablich

Esta obra pertenece al Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico de CLACSO –Facultad de Educación, Universidad de La Salle– en alianza con la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (CLACSO-GT-FDPC-201601).

Nodo Argentina: *centro-norte*, Melina Braccani, Giselle Leonetti, Julio Nogueira. Judith Riquetti y Analía María Ruggeri, Instituto de Formación Docente n.º 4005 “Santísimo Rosario”.

Nodo Chile: Alejandra Cristina Hernández Medina y José Gabriel Brauchy, Universidad del Bío-Bío.

Nodo Colombia: Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, Universidad de La Salle; Zsófia Varga, Universidad Pontificia Javeriana; Richard Alonso Uribe Hincapié, Universidad Pontificia Bolivariana; Martha Patricia Vives, Secretaría de Educación del Distrito.

Nodo Ecuador: *sur-orient*e, Patricia Pérez Morales, María Nelsy Rodríguez y Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación.

Nodo España: Pilar Núñez Delgado y María Santamarina Sancho, Universidad de Granada.

Nodo México: César Correa y Aurora Cuevas, Universidad de Guadalajara; México; y Joaquín Peguero Sánchez, Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo”, Atequiza, Jalisco.

Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, presidenta

Mario Ramírez-Orozco, vicepresidente

Gloria Rojas Álvarez, fiscal

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Biblioteca Virtual de CLACSO

www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales

www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Contenido

● Introducción	9
● Capítulo 1. Trayectoria del proyecto de investigación	15
Vínculo del proyecto con el Grupo de Trabajo (GT)	
CLACSO sobre formación docente y pensamiento crítico	15
Identificación de contextos de trabajo	16
El contexto social	16
El contexto cultural	16
El contexto político	17
Contexto teórico	17
Contexto investigativo	21
Preguntas orientadoras	22
Objetivo general	22
Objetivos específicos	22
Ruta metodológica	22
Diseño metodológico	23
Procedimientos	23
Impacto y transferencia de resultados	24
Referencias bibliográficas	25
● Capítulo 2. Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente. Caso Argentina: Instituto Superior Particular Incorporado n.º 4005 “Santísimo Rosario”	28
Introducción	28
¿Qué concepciones de prácticas dialógicas y pensamiento crítico se juegan en el escenario educativo de nuestro Instituto de Formación Docente?	29
¿Todo diálogo educativo es práctica dialógica?	30
Entonces... ¿Qué significa pensar críticamente?	32
Referencias bibliográficas	33
● Capítulo 3. Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente. El caso de una facultad de educación y humanidades en el centro-sur de Chile	34
Introducción	34
La Formación Inicial Docente (FID)	35

Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la FID	36
Metodología	38
Análisis y resultados.....	38
Pensamiento crítico.....	40
Formación docente	41
Referencias bibliográficas	42
● Capítulo 4. Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente: en el caso de Colombia	44
Introducción	44
Concepciones de diálogo y pensamiento crítico en la formación docente.....	45
Las prácticas dialógicas como mediaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	45
Las prácticas dialógicas como manifestaciones de la intersubjetividad crítica.....	47
Las concepciones de pensamiento crítico en perspectiva argumentativa y meta reflexiva, cognitiva e intersubjetiva	49
Temas, escenarios y propósitos de las prácticas dialógicas en el desarrollo del pensamiento crítico.....	52
Relaciones e implicaciones de las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico de docentes en formación	53
Conclusiones	56
Referencias bibliográficas	58
● Capítulo 5. Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente: el caso de Ecuador, Universidad Nacional de Educación (UNAE)	59
Introducción	59
Concepciones de diálogo y pensamiento crítico en docentes y estudiantes	60
Concepciones de diálogo en docentes y estudiantes	61
Temas, escenarios académicos y formas de diálogo entre docentes y estudiantes	64
Relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en la formación docente.....	67
Referencias bibliográficas	69
● Capítulo 6. Las prácticas dialógicas en la formación de docentes: estudio de casos sobre profesorado universitario en España.....	71
Introducción	71
Referentes teóricos: prácticas dialógicas y comunidades de aprendizaje	72

Las prácticas dialógicas en el aula: el diálogo como destreza activa de la lengua	72
Comunidades de aprendizaje: grupos interactivos y tertulias dialógicas	73
Los grupos interactivos: conceptualización y aportaciones	73
Las tertulias dialógicas: construcción de conocimiento a través del diálogo.....	74
La formación de docentes: metodologías educativas generadoras de pensamiento crítico.....	75
Metodología de la investigación	76
Análisis de los resultados	76
Sobre las prácticas dialógicas	78
Sobre el pensamiento crítico	79
Sobre la formación docente	79
Conclusiones	80
Referencias bibliográficas	80
● Capítulo 7. Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente: el caso de México.....	82
Introducción	82
Fundamentación teórica	83
Las escuelas normales rurales en México.....	83
Dialogicidad, intersubjetividad, habitación y literacidad crítica	86
Metodología, hallazgos y discusión	90
Análisis de resultados	90
Concepciones sobre el diálogo y dialogicidad en el proceso formativo.....	90
Espacios de producción de dialogicidad entre docentes y estudiantes.....	93
Construcción de pensamiento crítico dentro de la formación docente.....	96
Referencias bibliográficas	99
● Capítulo 8. Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico: una reflexión situada en la formación docente iberoamericana	101
Introducción	101
Las concepciones de diálogo y pensamiento crítico	102
Concepciones epistemológicas de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico.....	103
Las prácticas dialógicas como mediaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	103
Las prácticas dialógicas como manifestaciones de la intersubjetividad crítica.....	104
Pensamiento crítico como medio, fin y transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	104
Concepciones ético-políticas de las prácticas	

dialógicas y el pensamiento crítico	105
Los temas, escenarios académicos y formas de diálogo	107
El enfoque racionalista instrumental en la práctica educativa	108
El enfoque interpretativo en la práctica educativa	109
El enfoque crítico en la práctica docente.....	109
Las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico	110
Implicación de la construcción de confianza.....	111
Implicación de la construcción de identidad.....	112
Implicación de las universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos en el posicionamiento del profesor como sujeto político y agente de cambio.....	113
Conclusiones	115
Referencias bibliográficas	118
● Epílogo crítico	120
Tensiones y desafíos de las prácticas dialógicas en la formación docente en Iberoamérica	120
Nodo Argentina.....	120
Nodo Chile	121
Nodo Colombia.....	122
Nodo Ecuador.....	124
Nodo España	125
Nodo México	125
Tensiones en perspectiva iberoamericana	127
Referencias bibliográficas	128

Introducción

La presente obra surge del desarrollo de una investigación multisituada realizada por seis nodos-países de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad: España, Chile, Ecuador, Argentina, México y Colombia, en alianza con el Grupo de Trabajo (GT), Formación Docente y Pensamiento Crítico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Se inscribe en el eje de discusión: *mediaciones pedagógicas y didácticas para la formación docente y el pensamiento crítico*.

Formar docentes para el diálogo crítico y creativo en las facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos en el nivel de grado o formación docente inicial implica proyectar profesionales con alto impacto educativo en contextos de diversidad, capaces de formar a su vez, comunidades con pensamiento crítico y transformador. En esa perspectiva la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO) conformada por grupos de investigación de profesionales provenientes de las ciencias sociales y las humanidades, organizados en seis países-nodos, España, México, Colombia, Chile, Ecuador y Argentina, se ha ido consolidando en torno a un propósito común: construir comunidades académico-investigativas que aprenden juntas, analizan

e intercambian saberes y experiencias que contribuyan a transformar realidades educativas.

Ante la necesidad de formar docentes para enfrentar los retos educativos del siglo XXI y la oportunidad de establecer alianzas académicas e investigativas en cuanto a la Formación Docente y Pensamiento Crítico, a través del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad se vinculó en el año 2016 al Grupo de Trabajo (GT), esta es una propuesta que se gesta en el seno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, con la idea de constituir un equipo de investigadores de varios países que tengan la experiencia en el campo y que estén interesados en trabajar conjuntamente en torno a problemáticas comunes; así como identificar los retos que tienen los entes gubernamentales y no gubernamentales en el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas relacionadas con el tema.

La Red de Oralidad centró su interés investigativo en analizar la contribución de la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas dialógicas al desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de formación docente y para ello, partió de problematizar las dinámicas que se llevan a cabo en el proceso de formación

de docentes en facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos en el nivel de grado o formación docente inicial.

De este modo, el interés por reconocer prácticas dialógicas que generen pensamiento crítico en la formación inicial de docentes en el contexto iberoamericano dio lugar al siguiente interrogante: ¿qué prácticas dialógicas implementan los docentes de facultades de educación, institutos pedagógicos y escuelas normales superiores iberoamericanas para generar pensamiento crítico en sus estudiantes?

En ese sentido, se busca identificar el estado de conocimiento actual y las concepciones en torno al diálogo, el pensamiento crítico y la formación docente de los profesores de los programas de licenciatura y de los Programas de Formación Complementaria (PFC) en España, Argentina, Ecuador, Colombia, México y Chile; así como, reconocer las prácticas dialógicas o los modos de dialogar, los temas o problemas que son objeto de discusión y que pueden contribuir a la generación de pensamiento crítico.

La diversidad de miradas que alimentan el estudio, dan cuenta de la intención de poner en marcha una polifonía de saberes y voces en la producción de aprendizaje social y de historia proveniente de todos los participantes, profesores en formación y en servicio. Por consiguiente, los ejercicios dialógicos, como la oralidad, la escritura y la lectura de investigación y formación, son críticas y reflexivas, problematizando las relaciones sujeto-objeto sin descuidar, en ningún momento, el necesario desmonte del avance de las prácticas monológicas y acriticas cuando estas sean percibidas en los procesos de aprendizaje.

De igual manera la atención prestada a las realidades políticas y contextuales de cada región, ha puesto de manifiesto una serie de desafíos tanto para la práctica docente, como para el trabajo investigativo. Los procesos de instrumentalización del conocimiento fortalecidos por las lógicas del mercado presentan un reto enorme para los educadores en oficio y en formación, invitando a la generación de propuestas solidas e imaginativas por parte de la academia para no desfallecer en su reto de apoyar el crecimiento holístico y cooperativo de las sociedades.

Con el objetivo de crear una ruta amable para el lector del presente libro, el cual se inicia con una contextualización del proyecto investigativo que ha

dado origen a los siguientes capítulos, en donde se da pasó a una presentación de las prácticas dialógicas en cada nodo nacional, culminando con un reflexivo análisis del proceso desde una perspectiva macro. El último capítulo recoge las tensiones y desafíos a los que se vieron enfrentados los investigadores, en línea con una visión dialógica que admite la necesidad de las aporías y los desencuentros. Esta obra se divide en nueve apartados centrados en una misma problemática socio-pedagógica, iluminada desde referentes epistémicos variados. Cada sección se logra leer de manera independiente, ya que el aparato metodológico, los escenarios académicos y dialógicos, y las conclusiones, son claramente desarrolladas en todos ellos. Dicho esto, el presente volumen es un diálogo de realidades y lecturas que no puede reducirse a una suma de posiciones aisladas. Dicha polifonía es discutida en los títulos finales y es ella la que permite una inserción orgánica con el Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico, CLACSO.

El primer capítulo del libro, *Trayectoria del proyecto de investigación*, posiciona a la obra en el contexto del Grupo de Trabajo (GT) CLACSO sobre formación docente y pensamiento crítico, introduciendo los contextos, epistémicos, sociales, culturales y políticos de la investigación. Así mismo, se presenta el apartado metodológico y procedimental en el que, de manera general, se enmarcan todos los títulos. La perspectiva experiencial y el pensamiento crítico latinoamericano trabajan en sinergia dando lugar a encuentros tan productivos como la *dialogicidad discursiva de Bajtín* y la *pedagogía dialógica de Freire*. En esta primera sección se describe también la forma en la que el trabajo de los grupos de estudio ha impactado a la sociedad y ha sido transferido a la comunidad académica; lo cual se ha logrado a través de investigaciones comparadas y multisituadas; foros regionales, programas de formación, y una red de más de 75 estudiantes, profesores e investigadores interinstitucionales.

Del mismo modo, se describen los niveles de indagación, inscritos dentro del marco descriptivo-interpretativo, que pretende, por un lado, estudiar las concepciones que tienen los estudiantes y docentes sobre las prácticas dialógicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y, por el otro, ahondar en los sentidos y significados sobre dichas concepciones, pasando a un nivel interpretativo del fenómeno. En

este sentido, la homogeneidad de los instrumentos de recolección de información aplicados en los distintos nodos a nivel internacional, garantizan la posibilidad de unificar los resultados y compararlos para lograr un verdadero concierto de voces, con el fin de que los resultados sean usados a través de los distintos contextos internacionales.

El segundo capítulo *Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente caso Argentina: Instituto Superior Particular Incorporado n.º 4005 “Santísimo Rosario”*, aborda la experiencia de investigación llevada a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente (ISPI)¹ n.º 4005 “Santísimo Rosario” de la ciudad de Rosario-Argentina. El proceso estuvo a cargo de un equipo *ad honorem*² de profesores representantes de los distintos campos de la formación docente del Profesorado de Educación Primaria al interior del instituto. Desde este escenario se propuso generar un campo de indagación y análisis reflexivo para la construcción de un saber sobre aquellas prácticas dialógicas producidas desde el intercambio de oralidades entre estudiantes y docentes, que llevarían a favorecer o no, el desarrollo de pensamiento crítico en la formación educativa.

Las etapas vividas en el proceso investigativo, a partir de los referentes empíricos, favoreció el acercamiento y la profundización sobre el uso y percepciones de las diversas prácticas dialógicas y su relación con la generación de pensamiento crítico. El proceso de decodificación permitió —desde la lógica de estudio— poder develarlas y de construirlas para así habilitar la posibilidad de intervenirlas y transformarlas. Estas prácticas comprometidas con la liberación deben provocar un acto educativo como acción política de ampliación en la autonomía de los sujetos, lo cual implica una ética en clave de derechos humanos a partir de una epistemología plural en el contexto de las diversidades latinoamericanas.

Se destaca dentro de la participación del nodo Argentina la prioridad dada a los testimonios y su interpretación, la cual revela fuertes disimetrías entre los supuestos del deber ser y la puesta en escena de las realidades educativas. En estas últimas, los sistemas de aprobación y reprobación aun median fuertemente las relaciones aprendiz y docente, interrumpiendo prácticas comunicativas dialógicas deseables y consentidas desde la teoría.

El tercer capítulo, *Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente: el caso de una facultad de educación y humanidades en el centro-sur de Chile*, se centra en las posiciones de profesores en formación y docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío en la región de Ñuble, Chile. En este trabajo participaron ocho profesores en formación (estudiantes de carreras de pedagogía) y nueve académicos de siete carreras de pedagogía de educación media con una duración de cinco años, Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Ciencias Naturales, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Matemática, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Física y otras dos carreras con cuatro años de duración, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica. En esta sección se presenta el debate de la Formación Inicial Docente en Chile (FID) así como las prácticas dialógicas Generadoras de Pensamiento Crítico en la FID.

Este trabajo de los investigadores chilenos denuncia la deuda que puede tener el currículum de FID con el fomento de un ejercicio dialógico crítico a través de los componentes y dominios de las carreras profesionales. Así mismo, evidencian la paradoja de la construcción de identidad del formador de profesores respecto a su rol, vocación pedagógica y social, ya que la práctica pedagógica sigue centrada en lo disciplinar descuidando la dialogicidad educativa. En el caso chileno, aparece la particularidad de un proceso formativo regido por estándares orientadores de perfiles de egreso, dentro de una diversidad de concepciones de formación docente a nivel nacional. Dentro de ellas se destaca la prioridad dada al método científico y la capacidad de argumentación y análisis como un legado del proceso de formación de academias y universidades en el sur del continente. En contrapartida, el fortalecimiento del pensamiento crítico

1 Instituto Superior Particular Incorporado: Nomenclatura Jurisdiccional y Nacional de los Institutos de Educación Superior no Universitaria de gestión privada. Ley de Educación Superior Argentina- Ley n.º 24 521 (1995).

2 Dado que la función de investigación no tiene horas asignadas en el vigente Plan de Estudio 528/09 del Profesorado de Educación Primaria en la Provincia. de Santa Fe, Argentina.

está aún en un desarrollo inmaduro, sobre todo por la ausencia de espacios dedicados a la creación de estrategias de aprendizaje renovadoras, más acordes con los cambios disciplinares y epistémicos presentes. La formación integral se plantea, así como un reto bien conocido por la comunidad académica que se interesa cada vez más por buscar, fomentar y crear áreas de interacción dialógica en las universidades.

El cuarto capítulo, *Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente: el caso de Colombia*, tomó una parte representativa de docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín y del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá, D. C. para caracterizar las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico. De esta formación se lograron captar los sentidos dados por alumnos a las prácticas de discusión en el aula y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico. Cada grupo focal contó con siete profesores y estudiantes de diferentes semestres y áreas de formación de la Facultad de Educación y de la Escuela Normal Superior, a lo que se suman seis relatos de alumnos y maestros en cada una de las instituciones mencionadas.

En términos generales existe, efectivamente, una presencia de las concepciones de los maestros y los estudiantes en torno al pensamiento crítico, divididas en tendencias particulares en cualquiera de los contextos sociales. Cada uno de los individuos genera entre discursos y experiencias diversas conversaciones en relación con las prácticas dialógicas y el desarrollo del pensamiento crítico. Por último, este capítulo problematiza la prioridad comúnmente dada a la perspectiva de la presencialidad dentro de la educación, pues los desarrollos tecnológicos afectan de sobremanera las dinámicas de la escuela, pero los actores aún no están preparados en su totalidad para responder ante ellas. En este sentido, las nuevas interacciones mediadas por las TIC son descritas por algunos actores con cierta sospecha y, en algunos casos, no se relacionan de manera directa como formas válidas de la interacción discursiva respecto a la formación humana. El elemento tecnológico y las nuevas mediaciones que este implica, son entendidos por los investigadores colombianos a la luz del proceso de la oralidad, lectura y escritura, transversales a todas las

prácticas comunicativas y epistémicas. La sensibilización dialógica parte así, no desde unos supuestos teóricos inconexos, sino desde la lectura de textos visuales, multimediales, escritos y orales, producidos por especialistas, pero también por estudiantes y profesores en formación, quienes reflexionan a partir de la multiplicidad.

No obstante, estas interacciones dialógicas se hacen más complejas al tener que dar respuesta crítica a procesos políticos y sociales de alta complejidad, como los procesos de paz y reparación que no cesan de reconfigurarse. Las exigencias en los niveles de autonomía aumentan, a la par que incrementa la dificultad de la toma de decisiones consolidadas, dialógica y no polarizadas.

El quinto capítulo de esta obra, *Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente: el caso de Ecuador: Universidad Nacional de Educación –UNAE–*, se acerca a las concepciones que, sobre diálogo y pensamiento crítico, tienen los docentes y estudiantes, construyendo así algunos esquemas teóricos derivados directamente de la práctica. En este capítulo se analizan los escenarios académicos y formas de debate que suceden entre profesores y alumnos, así como las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en la formación docente. Metodológicamente, se abordan las categorías de diálogo, pensamiento crítico y formación docente desde un enfoque descriptivo-interpretativo, utilizando como herramientas los grupos de discusión y los relatos autobiográficos con docentes y estudiantes de la UNAE.

En el nodo ecuatoriano se realizaron grupos de discusión con tres docentes capacitadores de maestros/as, y tres estudiantes en formación inicial docente; así mismo, se les solicitó a tres profesores y tres alumnos realizar relatos autobiográficos de sus experiencias significativas en procesos de dialogicidad o fomento de las prácticas dialógicas. Después, se realizó el ordenamiento conceptual a través de una matriz estructurada por categorías, posibilitando organizar y clasificar los datos de acuerdo con las especificaciones y propiedades de cada subcategoría, hasta obtener un espectro complejo de la información.

Esta investigación se valió de un proceso de interpretación a partir de la relación semántica entre categorías y subcategorías, estableciendo relaciones de inclusión, medio-fin, causa-efecto, secuencia,

atributo, razón, condición, entre otras. Al final de este capítulo, los investigadores revisaron cada una de las categorías analizadas, utilizando un acercamiento crítico que compara datos, teoría y discursos para proyectar así los desafíos a los que se enfrentan los programas de educación en el país.

Saliendo del continente americano para llegar a Europa, el sexto capítulo de este libro, *Las prácticas dialógicas en la formación de docentes: estudio de casos sobre profesorado universitario en España*, indaga la importancia que poseen las prácticas dialógicas en la formación del profesorado universitario. La revisión bibliográfica, de la que surge el apartado español, permitió extraer categorías iniciales de análisis para contrastar investigaciones precedentes con los resultados obtenidos del estudio discursivo realizado en tres universidades españolas. La metodología cualitativa elegida ha utilizado como instrumento el grupo de discusión *focus group* y se ha basado en la observación semántica y de contenido, tanto de las categorías previas como de las emergentes en el propio examen.

A partir de esta metodología, se estructuraron metacategorías más globales. Las conclusiones evidencian la necesidad de incluir en los planes de formación de docentes contenidos y ejercicios que fomenten en los estudiantes una interacción rica generadora de pensamiento crítico. A pesar de la heterogeneidad de las trayectorias de las docentes participantes, todas coincidieron en lo imprescindible de incluir prácticas dialógicas en los programas de formación de futuros educadores, en la importancia dada al pensamiento crítico y la desaprobación por la falta de practicidad de algunos contenidos impartidos en las universidades.

El séptimo capítulo, *Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente: el caso de México*, se centra en las experiencias recogidas en la Escuela Normal Rural de Atequiza, única institución de su clase en Jalisco, luego de su creación en tiempos de la revolución mexicana, analizando la naturaleza de las prácticas dialógicas que han servido como vehículo del desarrollo de pensamiento crítico en la formación de profesores. Los investigadores analizaron las maneras en que el diálogo y la dialogicidad permean la formación de los futuros maestros de las Normales Rurales en México, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico-político.

La aproximación metodológica del caso mexicano se basa en un paradigma socio-crítico orientado por una hermenéutica-fenomenológica, donde la experiencia histórica y social de los sujetos es tenida en cuenta, dentro del contexto de los derechos de los sujetos como parte de una comunidad educativa rural. Esta investigación partió de un análisis biográfico de los métodos de docentes vinculados a la formación de los normalistas. Algunas de las conclusiones demuestran que los estudiantes consideran el diálogo como una mediación para los procesos de subjetividad e intersubjetividad, y su propia labor formativa como práctica de transformación social; esto a pesar de las prácticas de instrumentalización del currículo impuestas por las necesidades de un modelo neoliberalista o capitalista tardío.

El octavo capítulo, *Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico: una reflexión situada en la formación docente Iberoamericana*, analiza críticamente las conclusiones extraídas por los investigadores demostrando que, en el discurso de los profesores en formación y en el ejercicio de carreras de Licenciatura (IES) y programas de formación complementaria (ENS), subyacen dos macro concepciones de carácter epistemológico y sociopolítico de la dialogicidad. Según la primera, el acto dialógico queda justificado, ya que potencializa las mediaciones para gestionar el conocimiento dentro y fuera del aula. La segunda, interpreta las prácticas dialógicas como manifestaciones de la intersubjetividad crítica, considerando la intersubjetividad en perspectiva dialógica como una construcción colectiva de sentidos, significados y acuerdos en la interacción oral, escrita o medial. En ambos casos, las epistemologías críticas del diálogo se entienden como un campo emergente atravesado por fuertes tensiones políticas, sociales y económicas que interfieren en los procesos avanzados dentro de los centros de formación.

Esta sección se estudia la relación entre obra y palabra, y teoría y práctica, pues la instrucción educativa resulta todavía desigual y jerárquica. En este sentido, las organizaciones tradicionales se hacen, a su vez, productoras de estructuras y perpetuadoras de modos de interacción no actuales. En un sentido amplio, no se trata solo de transformar las aulas y los procesos que se llevan a cabo en su interior, sino de exteriorizar los desarrollos críticos y promover los cívicos y

políticos de más alcance y mayor dinamicidad con los contextos sociales. La relación con el conocimiento debe ser entonces también una relación ética, y la hermenéutica textual pasa a ser una hermenéutica de la interacción y sus representaciones. Por esta vía se propone una solución a la crisis de identidad del docente en Iberoamérica mediante un equilibrio entre la distancia y la proximidad discursiva, ente la labor crítica generada en las aulas y las expectativas de transformación cívica allí propiciadas.

A modo de epílogo crítico, el presente volumen culmina en un noveno capítulo titulado *Tensiones y desafíos de las prácticas dialógicas en la formación docente en Iberoamérica*, en el cual se realiza un balance particular de los resultados obtenidos en cada una de las investigaciones y de la situación de las prácticas dialógicas en el marco del pensamiento crítico en los seis países participantes en este estudio. Haciendo eco de los puntos en común establecidos entre las indagaciones de cada nodo debatidos en el octavo título, esta sección proyecta tres vectores problematizadores

comunes a las seis investigaciones: la instrumentalización del conocimiento y de las prácticas educativas; la persistencia de discursos monológicos y posicionamientos jerárquicos en las relaciones entre estudiantes y docentes; y la dificultad de responder, desde las aulas, a las realidades de las comunidades en donde se encuentran los centros de formación. Siendo estos los desafíos generales del campo de trabajo, las formas en que cada gobierno, cada institución educativa, cada formador y cada estudiante los media, es sin lugar a dudas particular. Así mismo, las estrategias usadas por los actores para sortear estas dificultades, las cuales aparecen descritas en los resultados de cada apartado, son un aporte fundamental para la construcción de ejercicios incluyentes, renovadores y dinámicos que, ahora mismo, hacen escuela y transforman el futuro de la educación. Es decir, que el reconocimiento de las tensiones encontradas por los participantes en este grupo de investigaciones, es parte esencial de la metodología dialógica abanderada en el estudio y lo construye como realmente dialógico y crítico.

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Capítulo 1

Trayectoria del proyecto de investigación*

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos**

Richard Alonso Uribe Hincapié***

Zsófia Varga****

Martha Patricia Vives*****

Vínculo del proyecto con el Grupo de Trabajo (GT) CLACSO sobre formación docente y pensamiento crítico

El proyecto de investigación *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes: un estudio iberoamericano*, se inscribe en el eje de discusión “mediaciones pedagógicas y didácticas para la formación docente y el pensamiento crítico”. Es una pesquisa que surge del interés por analizar la contribución de la oralidad, en clave dialógica, al desarrollo del pensamiento crítico en contextos de la capacitación docente, y parte de problematizar las dinámicas que se llevan a cabo en el proceso de formación de profesores en facultades de educación,

escuelas normales superiores e institutos pedagógicos en el nivel de grado o formación docente inicial.

Ante la necesidad de formar docentes para enfrentar los retos educativos del siglo XXI, se espera reconocer las prácticas dialógicas que generen pensamiento crítico en la formación inicial de docentes en el contexto iberoamericano y, por tanto, en el favorecimiento del potencial humano, pedagógico e investigativo en cuanto a las necesidades y problemas de la comunidad académica iberoamericana. En este sentido, se plantea el siguiente interrogante: ¿qué prácticas dialógicas implementan los docentes de facultades de educación, institutos pedagógicos y escuelas normales superiores iberoamericanas para generar pensamiento crítico en sus estudiantes?

* Para citar este proyecto: Gutiérrez-Ríos, M. Y, Varga, Z., Vives, M., y Uribe, R. (2016). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes*. Colectivo Formación docente y pensamiento crítico, Red Oralidad-CLACSO; Universidad de La Salle.

** Universidad de La Salle. Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co, yolimagr@yahoo.es

*** Escuela de Educación y Pedagogía Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: richard.uribe@upb.edu.co

**** Universidad Pontificia Javeriana. Correo electrónico: varga@javeriana.edu.co, zsofiavar@gmail.com

***** Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: martha.vives@ugc.edu.co, vivesmp@gmail.com

Se espera identificar tanto las concepciones que alrededor de este tema han sido forjadas, una vez validada su existencia dentro de los currículos; además, se espera conocer cómo se articula la oralidad con los procesos de formación docente y, en específico, con el desarrollo y ejercicio del pensamiento crítico. De esta manera, el presente proyecto busca atender a los objetivos y preocupaciones del GT desde una perspectiva concreta sin dejar de lado la relevancia de los ejes articuladores de la propuesta temática y conceptual del mismo.

Identificación de contextos de trabajo

El contexto social

Las prácticas dialógicas, al igual que la generación de pensamiento crítico, remiten al sentido que tiene para este colectivo de investigación la formación docente en la región. Por lo anterior, es relevante reconocer que en el contexto latinoamericano se identifican marcas culturales de la tradición oral, las cuales fundamentan las maneras de relacionarse en los contextos formativos.

En consecuencia, cada vez se hace más imperativo reconocer en la multiculturalidad y la diversidad uno de los elementos claves para darle sentido a las prácticas que desde el diálogo fomentan interacciones al interior de las escuelas. Los estudiantes de las licenciaturas y de las normales conviven, de forma permanente, con ejercicios formativos en los que prima la lectura y la escritura, mientras que en las prácticas dialógicas se circunscriben a espacios informales o a escasas experiencias, en donde los discursos son estandarizados en su estructura. Esta tensión pone en un lugar protagónico la propuesta de investigación que nos ocupa.

Las relaciones sociales que se tejen a partir de la formación en estas prácticas se ven variadas sustancialmente por la horizontalización de las relaciones y la vinculación de las instituciones que transversalizan el tejido social reconfigurado. Es decir, en el contexto latinoamericano es indispensable formar docentes, licenciados, maestros, profesores con habilidades y capacidades de diálogo, con el fin de subsanar diversas brechas que la escuela misma se ha encargado de marcar, por ejemplo, la imposición de las habilidades

lecto escritoras que se superponen a la oralidad, en especial, a las prácticas dialógicas.

El contexto cultural

En relación con el contexto cultural, esta investigación se preocupa por la formación de docentes en la región latinoamericana asumiendo los retos de una cultura mediática, virtual y digital que se yuxtapone a los valores enraizados como las prácticas orales que pueden presentar asomos de hibridez en su continua configuración. El ecosistema comunicativo, propuesto por Barbero, se ve en este entorno evidenciado en constante movimiento, presentando diversas y simultáneas relaciones en las que el diálogo se resignifica y las prácticas dialógicas adoptan nuevos componentes que deben ser estudiados y asumidos en los procesos formativos. Son los maestros quienes directamente consiguen replicar las prácticas culturales y, desde la escuela, transformar la sociedad, reconociendo las variables que culturalmente encuadran los fenómenos que se viven en la educación actual.

No se trata de poner las prácticas dialógicas en competencia o en paralelo con los procesos tecnológicos, sino de comprender este entramado para que el diálogo sea legitimado como fuente consustancial al proceso de formación. Sin importar el tipo de mediación tecnológica que intervenga, según el momento histórico, hay que tener una mirada visionaria correspondiente de los alcances futuros.

Tampoco se busca centrar la discusión teórica o metodológica en una de las variables que culturalmente nos configuran desde hace varias décadas, como las nuevas ciudadanías, las transformaciones del lenguaje, las subjetividades emergentes, entre otras. Se busca aportar el diálogo de saberes en este contexto multifactorial para restituir el lugar del debate en medio de las diversas posturas epistémicas y reconocer las prácticas dialógicas que subyacen la realidad latinoamericana.

Finalmente, la interdisciplinariedad del equipo investigador facilita la comprensión de la multiculturalidad latinoamericana para desarrollar los procesos de formación de maestros más allá de la práctica sistémica en la lectura de datos. Los aportes buscan plantear nuevas inquietudes y vetas a partir de las cuales se impacte la región en diversos aspectos relacionados con las prácticas dialógicas y la formación docente.

El contexto político

Las tensiones de todo orden a las que atienden los procesos de formación docente, sin lugar a dudas asumen unas implicaciones políticas desde las cuales se ha de pensar el sentido de una apuesta investigativa como esta. Si bien, las políticas públicas que buscan, por ejemplo, *erradicar el analfabetismo* en la región, se centran en los aspectos de calidad y cobertura, cifrándolos generalmente en términos de infraestructura física y tecnológica. A pesar de las inversiones inmensurables, llama la atención que, tras varios años de implementación, no se haya logrado la satisfacción ni la infraestructura física, ni la tecnológica para el bien común de los países latinoamericanos.

¿Qué sentido tiene formar docentes que consoliden unos saberes propios, con habilidades y competencias tan bien ponderadas por los entes internacionales, si al interior de los límites institucionales la preocupación está centrada en la resolución de pruebas estandarizadas, la homogeneización del conocimiento y la medición de unos mínimos con los cuales las personas que configuran la sociedad escasamente subsisten en condiciones sociales y económicas paupérrimas?

Las prácticas dialógicas —que atienden a la identidad latinoamericana por su tradición oral— están ajenas, distantes y subvaloradas políticamente ante las instancias supranacionales. Se desconoce el lugar del diálogo en la formación de profesionales o en la educación de cualquier nivel por lo complejo de medir, regular y estandarizar un proceso natural que desborda las pautas estrechas con las que se legisla y se politiza la educación.

Las instituciones educativas, que de por sí son resistentes a los cambios y lentas en su accionar, tienden a seguir metodologías impuestas, aunque estas sean anacrónicas o no se ajusten al nuevo contexto económico, social, cultural y tecnológico. Los docentes, con formación deficiente, incursionan en temáticas educativas desde concepciones pedagógicas conservadoras pensadas para un sistema educativo que está políticamente adecuado.

Ante estas complejas condiciones, surge la necesidad de problematizar el sentido de la formación docente para establecer posibilidades contextuales reales de impacto y transformación en la calidad de la educación, a partir de la resignificación de las

prácticas dialógicas como un factor que incide en la mejora de las coyunturas en las que se desarrolla el proceso educativo.

Contexto teórico

A continuación, se presentan los ejes conceptuales de la investigación relacionados con diálogo (dialógico-ético desde procesos narrativos, filosofía de la acción; pasar del giro lingüístico al giro narrativo), pensamiento crítico y formación docente.

- **Prácticas dialógicas:** el diálogo es un concepto presente en la construcción social y se ha ido enriqueciendo gracias a los aportes inter-mul-tidisciplinarios y transdisciplinarios desde la confluencia de la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología, los estudios culturales (Ferreira, Salgado y Cunha, 2006; Velasco, Castro y Alonso de González, 2009), entre otros. Enfoques filosóficos que, por ejemplo, sitúan el diálogo, la dialogicidad y la alteridad como un encuentro que genera el debate vivo o verdadero, como opuesto a falso o funcional (Dussel, 1973, 1977, 1998).

El dialogismo es un concepto acuñado por el crítico ruso Mijaíl Bajtín (1985) para destacar la capacidad polifónica, relacional y constructiva del diálogo. Conversar con otros implica un proceso de relación recíproca, cuya coautoría está presente en su comprensión y enunciación. Los interlocutores comprenden lo que dicen como parte de un proceso de escucha comprensiva que trasciende el verbalismo y se constituye en una práctica social compleja. Las categorías de comprensión y enunciación son fundamentales en la condición dialógica de las personas y poseen un potencial transformativo, debido a que toda comprensión es dialógica y toda práctica verbal de tipo dialogal tiene un carácter ideológico.

Esta acción transformadora, derivada del diálogo, es denominada por Freire (1972) como *dialogicidad*, la cual se caracteriza por la reflexión. La dialogicidad mediatiza el encuentro entre los interlocutores y les permite asumir sus limitaciones y problemas como dispositivo o dinamizador de la reflexión crítica. En este proceso ocurre el reconocimiento de la voz del otro, la transacción intercultural y

el “descubrimiento del mundo” (p. 154). Por el contrario, en acciones opresoras emerge la antidia-logicidad, representada en la élite hegemónica que mitifica el mundo para dominarlo mejor. Por tanto, el diálogo se transforma en un elemento permanente de la acción liberadora (p. 125).

El diálogo en su naturaleza dialógica de acción social coordinada y contribuye a formar personas que interpretan, construyen sentidos y se reconocen como interlocutores válidos y co-partícipes en la comprensión o transformación de su entorno. En este sentido, Fried Schnitman (2013) explica que

este proceso es inclusivo, incorpora a los participantes en la situación que se proponen estudiar o transformar; dentro del diálogo utilizan sus reflexiones para mejorar su comprensión y las acciones mientras tienen lugar, investigan y generan innovaciones incrementando su recuperación de poder y reconocimiento. (p. 130)

Ahora bien, este proceso de la creación de relación dialógica puede manifestarse en distintos contextos, con diferentes propósitos e intencionalidades. Las condiciones particulares de los encuentros que se propician para dialogar sobre ciertos asuntos que determinan la práctica dialógica. Por tanto, las prácticas dialógicas responden a procesos y creación de oportunidades para interactuar con personas o grupos mediante la construcción conjunta de significados, reglas de acción, valores y costumbres propias del contexto social y cultural de los participantes.

El rol del profesor, formado desde esta dimensión dialógica e interactiva, rebosa la mera posición de mediador, porque vivencia con sus prácticas una doble condición de aprendiz y maestro que interroga, motiva, regula, media, inspira y critica, pues en el horizonte de su escucha comprensiva ha re-presentado el carácter hegemónico del discurso docente y, por tanto, ha reconfigurado las actitudes, los valores y los objetivos de los ejercicios del hablar y el escuchar en la escuela (Tusón, 1994). Estas transformaciones en las formas de interacción en la escuela no solo repercuten en los modos de relación del docente y el estudiante, y

en el desarrollo de una conciencia crítica que se transforma continuamente al enfrentar la diversidad (Gutiérrez, 2011), sino en la restauración de las prácticas dialógicas en la escuela: el diálogo como proceso interactivo de carácter horizontal (Freire, 1970), transaccional y argumentado que genera tensiones y produce, en su progreso, alteraciones. En este aspecto, la *tensión discursiva* es una conjunción de fuerzas que se atraen y se oponen, y que permiten razonamientos y actuaciones que solo esta tensión hace posible: sin tensión no hay interacción, acuerdos, consensos y debate. En términos de Urquijo (1979), la *tensión discursiva*, es una energía para ponerse de acuerdo.

En relación con la formación de docentes en el diálogo y para el diálogo, Vilá (2004) sostiene que se habla y se escucha para gestionar la interacción social, lo que en términos de la cotidianidad del aula se sitúa en la capacidad del profesor para dirigir, como en una orquesta, las interrelaciones y, por consiguiente, las relaciones sociales y humanas del salón de clase. Del mismo modo, Vilá plantea que se habla y se escucha para narrar, describir o instruir, lo que, en una metodología dialógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, significa entender la interacción como una práctica narrativa que evidencia formas de experimentar el mundo, una memoria situada de las representaciones, los enfoques y las visiones que los sujetos tienen de la realidad (Bruner, 1997) que, en un tiempo y un espacio determinado, constituyen su identidad y su humanidad (Ricoeur, 1995).

Finalmente, la misma Vilá sostiene que se habla y se escucha o se enuncia y comprende desde la perspectiva *bajtiniana* para negociar significados, construir conocimientos y, sobre todo, para pensar. En este caso, pensar va más allá de la racionalización de un fragmento de la realidad y se constituye en una posibilidad para enseñar y aprender a construir ideas, percepciones y emociones, pero también a representarlas, circularlas y volverlas herramientas de socialización y construcción de una conciencia crítica. Ahora bien, desde la perspectiva de Robert Fisher (2013), el diálogo como eje para la formación de docentes se funda como una forma de interacción —una concepción para

hablar y escuchar— que estimula el desarrollo del pensamiento crítico y los aprendizajes situados de los estudiantes; esto es, enseñanzas continuas, perdurables y reales para el estudiante, pues no son adoptados/adaptados de una exterioridad que regula y propone, sino transformaciones creativas y críticas que un sujeto establece en relación con su propio universo simbólico, pero siempre en disquisición y conflicto con los mundos representados por otros: el mejoramiento de la calidad de la educación sería proporcional a la del diálogo (Fisher, 2013).

Es en este horizonte, donde la potencia de las prácticas dialógicas aporta a la formación de docentes y estudiantes críticos, tanto en sus saberes como en sus actuaciones éticas; es decir, en el desarrollo de las capacidades humanas como la integridad, humor, afiliación, emoción, simpatía, empatía, imaginación, razón práctica, individualidad y sociabilidad. Estas capacidades son dependientes del lenguaje: las palabras, los gestos y el silencio; por lo que el modo en que se formen, se potencien o se acumulen depende del encuentro pedagógico acaecido en el aula, en donde se suscribe un encuentro *sui generis* con las prácticas dialógicas.

De esta manera, las prácticas dialógicas contribuyen al desarrollo de la competencia dialógica y, en consecuencia, al descubrimiento de los fenómenos de la intra e intersubjetividad en relación con la comprensión del mundo; es decir, se juega a existir con el lenguaje (Huizinga, 1972) y a comprobar cómo funciona el mundo (Pinker, 2007). Todo esto significa pasar de una educación de formadores conceptuada desde el diálogo, a un aprendizaje dialógico que se consuma como una experiencia de aprendizaje, en la cual el aprendiz traza su formación con respecto a sus preguntas, búsquedas, dudas, descubrimientos y su condición humana.

La competencia dialógica, entendida como núcleo de la formación humana y cultural del docente, se configura como una práctica ética para la negociación de significados, la construcción de conocimientos y la meta-reflexión permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje: entender las interacciones orales como prácticas situadas

que permiten “pronunciar el mundo” (Freire, 1970), leerlo, re-crearlo y transformarlo, con el fin de construir relaciones sociales e interpersonales (Casales, 2006).

Por supuesto, este modo de interactuar, aprender y enseñar en la escuela, no solo transforma la ética propia de la enseñanza y el aprendizaje, en la medida que se gesta de manera más contundente una conversación formativa (un encuentro en el cual se exponen diversas perspectivas, se comparten visiones del mundo, se dan idas y regresos discursivos y se encuentran las personas para dar vueltas y compartir mutuamente), sino que se reconfiguran las formas de acceder al conocimiento, se reformula la noción de investigación, se reconoce en el aprendiz su autonomía y en definitiva, se proclama una nueva versión de la interdisciplinariedad, la cual no se concibe únicamente como un diálogo de disciplinas y áreas del saber —pues el conocimiento humano es global e integrado—, como la capacidad que tienen los sujetos para integrar sus esfuerzos en *pro* de la formación humana.

En este enfoque, el aprendizaje dialógico se reconoce no solo como una habilidad que se desarrolla por efecto de la práctica y la instrucción, también como una capacidad que progresa socialmente (Puig, 1995) y que se forma en la conversación consigo mismo y con otros; lo que implica que, en efecto, el diálogo tiene una condición enseñable y educable. Por tanto, tomar conciencia de las facultades para el diálogo (Puig, 1995) no solo involucra su reconocimiento y comprensión, sino que considera las contingencias y las paradojas de la vida en la sociedad y, por tanto, es una estrategia para preparar a los docentes y los estudiantes para experiencias de convivencia cimentadas en el conflicto y la tensión. Asimismo,

las prácticas de oralidad son procesos paulatinos y continuos que desbordan los aspectos meramente cognitivos y abarcan otros tantos como los emocionales, puesto que la palabra oral y su condición de presencialidad física o virtual producen una emocionalidad y un sentimiento de diálogo y reciprocidad. (Gutiérrez y Uribe, 2015, p. 9)

De esta manera, la formación del docente, en relación con un contexto que demanda acuerdos y puestas en común, se fundamenta en la constitución de una ética dialógica, es decir, una experiencia esencialmente narrativa que determina mediaciones y que exige la escucha comprensiva y la habilidad para interpretar las diversas formas de representar la sociedad, en las cuales el desacuerdo, el desencuentro y la crítica sean elementos constituyentes para el logro de acuerdos y alianzas.

- **Pensamiento crítico:** en términos generales, el pensamiento crítico se debe entender como una manera de pensar abierta, dialógica, autónoma, heterogénea y social, ya que es un *continuum* que se despliega en relación con las características y las necesidades propias del mundo cultural y social. En este sentido, el pensamiento crítico se consolida en un sujeto particular en torno a una cultura y en una reciprocidad entre el conocimiento que se tiene del mundo y las reflexiones que se dan acerca de este. El *pensamiento crítico* es un proceso que se fundamenta en el constante auto-control y la evaluación solidaria en la medida que funciona al razonar sin pausa las fuentes de las dudas, los hallazgos y los errores. Asimismo, el pensamiento crítico, en su carácter dialógico, se co-diseña socialmente, pues las *ideas* del mundo se someten a juicio, se enfrentan y se debaten, lo que permite entrar en conciencia cognitiva y emocional de aquello que se ha pensado.

Este pensamiento, situado y contextualizado históricamente, gira en torno al propio pensamiento, en el momento de pensar, con el fin de hacer mejor el pensamiento (Paul, 1992). En términos del aula de clase se concreta, tal y como lo llama Maurice Tardif (2004), en un *saber docente* que se construye en una reciprocidad entre el mundo individual y el mundo social, esto es, un saber que piensa *experiencialmente* (se construye en las experiencias dialógicas cotidianas).

En términos pedagógicos, el desarrollo del pensamiento crítico se construye en relación directa con el desarrollo humano: en la construcción de capacidades humanas, en el desarrollo de actitudes, valores, gestos, comportamientos y enfoques que ante la sociedad son considerados como moralmente

correctos (Villarini, 2003). Así, el pensamiento crítico es una práctica, un modo de relación, una disposición para enfrentar la cotidianidad y una forma reflexiva, analítica y ética de relacionarse consigo mismo, con el mundo, con el conocimiento y con los otros.

De este modo, el pensamiento crítico, fundado en el desarrollo de las habilidades para leer, escribir, hablar y escuchar, es una disposición autónoma, pero construida socialmente, para definir ciertas creencias y establecer determinadas acciones y reacciones (Eniss, 1996). Al mismo tiempo, actúa de manera auto-correctiva, en constante evolución y proclive a la transformación (Lipman, 1997): un pensamiento que razona dialógicamente, se sitúa en un contexto, establece metas y modos de obtenerlas y, se convierte en una forma de existir y representar la realidad. En este enfoque, Perkins (1997) plantea que el pensamiento crítico dispone al aprendiz a abrirse al mundo, a arriesgarse e interrogarse, a planear y cambiar los planes, a intentar comprender, a fundar inferencias explicativas, a evaluarse y a pensar acerca del propio pensamiento. Es una reflexión que se convierte en práctica educativa, que se forma, y que, por tanto, es propicia a ser motivada discursivamente.

- **Formación docente:** parte de reconocer que las personas encargadas de la educación de niños y jóvenes requieren una formación profesional y una actualización permanente. Esta capacitación tiene como propósito, según Avalos (2003),

conocer lo que se va a tener que enseñar, con un nivel de profundidad que haga posible, más tarde, hacer las adaptaciones rápidas que van a venir al mundo en que estamos y que permita, también, aprender a enseñar y aprender a educar. (p. 76)

- En este sentido, aprender a ser docente, implica un proceso de formación paulatino que dura toda la vida y es de carácter cíclico, al estar inmerso en una temporalidad de ida y vuelta. Se trata de un devenir en el que un profesor busca establecer relaciones entre la teoría y la práctica, con el fin de identificar características de los contextos de enseñanza y posibles acciones pedagógicas.

Durante la formación docente están presentes constructos teóricos de naturaleza educativa, ideológica y sicosocial, los cuales no solo estructuran la práctica pedagógica, sino que contribuyen a transformarla. Sin embargo, la docencia, como práctica pedagógica, está fuertemente condicionada a las exigencias del contexto sociocultural y escolar (De Lella, 2003). Por ejemplo: en América Latina, el Caribe y la Península Ibérica (36 países, aproximadamente), la crisis de los sistemas y subsistemas educativos ha incidido en la calidad de la formación docente, en el deterioro de las condiciones de desarrollo profesional y, por ende, en su reconocimiento como agente social.

El desarrollo profesional docente no siempre indica un proceso de innovación y creación continua, si bien atiende a ciertos lineamientos de organización de la enseñanza (preparación del currículum, elaboración o adecuación de materiales y programas de mejoramiento), pocas veces logra transformar las prácticas pedagógicas que orientaron el proceso de formación. Muchos docentes continúan reproduciendo prácticas solitarias y respondiendo con dificultad a las demandas sociales del momento.

En general, todos los países y sistemas educativos cuentan con propuestas, proyectos o programas para mejorar la formación de docentes noveles. Lo cual significa que existe una preocupación latente por el desarrollo profesional del profesor. En parte, este problema obedece, según Avalos (2000), a “la baja calidad de entrada de los postulantes para la docencia, pero también refleja la calidad de sus procesos de formación” (p. 10). Así, por ejemplo, señala cómo los estudios de Rivero (1999) en el Perú, Tatto y Vélez (1997) en México y Delannoy y Sedlacek (2000) en Brasil, han develado que las bases culturales y profesionales de los maestros son insuficientes para desarrollar capacidades cognitivas complejas en sus estudiantes.

Contexto investigativo

A nivel iberoamericano y a nivel anglosajón, en la última década, ha surgido el interés de reconsiderar la naturaleza de la enseñanza enfocándose en el

debate entre la tradicional enseñanza monológica y la enseñanza dialógica. En cuanto al modelo dialógico, el australiano Robyn M. Gillies (2015), en *Dialogic interactions in the cooperative classroom*, considera que los profesores desempeñan un papel clave en la mediación del aprendizaje. El autor destaca la importancia de interacciones dialógicas en aulas para promover el pensamiento, el intelecto de los estudiantes y la solución de los problemas. A través de la aplicación del diálogo en la educación, proporciona ejemplos del empleo de diferentes interacciones dialógicas sobre tareas específicas. Tres maestros, previamente entrenados, utilizan un enfoque dialogal para desarrollar el pensamiento y el razonamiento de los estudiantes, los animan a participar en diálogos recíprocos y a investigar los problemas en un ambiente de cooperación. A su vez, los alumnos aprenden a escuchar, considerar perspectivas alternas y de manera crítica y constructiva, a justificar sus opiniones. En consecuencia, Gillies concluye que sin duda la práctica dialógica en la enseñanza —en la cual los docentes saben escuchar activamente— incita a pensar y razonar. De este modo, el autor establece una indudable relación entre la pedagogía dialógica y su incidencia en el estímulo del razonamiento y de resolución de los problemas de los estudiantes, es decir, del *pensamiento crítico*.

En el mismo sentido, Andrea R. English (2016), en *Dialogic teaching and moral learning: self-critique, narrativity, community and blind spot*, procura ampliar la noción de la enseñanza dialógica como un método para apoyar el estudio social y moral. Una de las cuestiones centrales de su artículo trata de las habilidades que debe poseer un profesor para enseñar a los estudiantes a través del diálogo. Recurriendo a Paulo Freire y a otros filósofos contemporáneos, explica que hay tres capacidades necesarias para caracterizar la enseñanza dialógica: autocrítica, narrativa y comunidad de construcción. Así, considera que, con base en estas tres capacidades, se puede entender la experiencia de la enseñanza dialógica y se puede experimentar la reflexión crítica sobre asuntos personales y sociales. Otro aporte de su estudio es la ilustración de la enseñanza dialógica en dos ejemplos, en los cuales la capacidad activa del profesor de apoyar la exploración de los estudiantes de sus propios puntos ciegos (individual y colectiva) es significativa. La autora concluye que un docente bueno en el mundo global

en el siglo XXI debe tener las estrategias adecuadas para poder desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos; por esta misma razón, vale la pena seguir reconsiderando la naturaleza de la enseñanza.

A nivel latinoamericano, Paola Andreucci (2012), de la Universidad Diego Portales, Chile, en su artículo, *El talento: una construcción en y desde la pedagogía dialógica*, analiza los aportes de la pedagogía dialógica en la formación de las categorías asociadas al talento. Al considerar que el talento no solo puede ser heredado o adquirido, sino también producido mediante el aprendizaje, contrapone las nociones tradicionales del talento a las dialógicas. A su vez, aborda diversos aportes de la investigación conceptual y empírica —desde la perspectiva de la pedagogía e interacción dialógica— como, por ejemplo, la polifonía y la dialogicidad de Bakhtin, la pedagogía dialógica de Freire y el planteamiento del modelo genérico de Alexander. De la misma manera, expone algunas aproximaciones teóricas sobre alteridad, intersubjetividad y subjetividad, las cuales explican cómo emerge el sujeto plural en un contexto cultural específico.

Desde este marco de referencia teórica, la autora afirma que las relaciones intersubjetivas y dialógicas en el aula generan la posibilidad para el surgimiento del talento, como una preparación mediada por el profesor. El reto está en intervenir en estas interacciones para contribuir a la transformación personal, profesional, social y cultural de los estudiantes. En este contexto, la relación dialógica requiere pensamiento crítico, comprensión, sentido de equidad, confianza mutua y seguridad en el potencial de la interrelación para crear cambios profundos. Así, la propuesta de la autora es —desde una visión transdisciplinaria— el aula interactiva, generadora de la construcción de un sujeto talentoso a través de la relación intersubjetiva con el otro, es decir, mediante la pedagogía dialógica.

Preguntas orientadoras

Bajo esta óptica surgen los siguientes interrogantes: ¿qué prácticas dialógicas implementan los docentes de facultades de educación, institutos pedagógicos y escuelas normales superiores iberoamericanas para generar pensamiento crítico en sus estudiantes?, ¿cuál es el estado actual del conocimiento en torno

al diálogo, pensamiento crítico y formación docente a partir de la revisión de estudios conceptuales y de investigación realizados a nivel nacional e internacional en el período del 2012 al 2016?, ¿qué concepciones de diálogo y pensamiento crítico tienen los docentes de programas de licenciatura y de formación complementaria (PFC) de España, Argentina, Ecuador, Colombia, México y Chile?, ¿cuáles son los modos de dialogar de docentes y estudiantes de programas de licenciatura y de formación complementaria (PFC)?, ¿qué temas o problemas son objeto de diálogo que pueden contribuir a la generación de pensamiento crítico?

Objetivo general

A la luz de estas necesidades, el presente proyecto busca caracterizar las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en estudiantes de facultades de educación y escuelas normales superiores iberoamericanas.

Objetivos específicos

- Identificar concepciones de diálogo y pensamiento crítico en docentes y estudiantes de programas de Licenciatura y Formación Complementaria (PFC).
- Describir temas, escenarios académicos y formas de diálogo entre docentes y estudiantes de programas de Licenciatura y de Formación Complementaria (PFC).
- Analizar las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico.

Ruta metodológica

El análisis se situó en el pragmatismo como una opción de búsqueda de soluciones prácticas para el desarrollo de una investigación, pues consideran que se deben aplicar los criterios y los diseños investigativos que sean más pertinentes para un problema y contexto específico. En un principio, se optó por un método mixto por la posibilidad de la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas; no obstante, poco a poco los

investigadores fueron enfocándose en una indagación descriptivo-interpretativo, que pretendía, por un lado, describir las concepciones que tienen los estudiantes y docentes sobre las prácticas dialógicas que contribuyen al crecimiento del pensamiento crítico y por el otro, ahondar en los sentidos y significados sobre dichas concepciones, pasando a un nivel interpretativo del fenómeno. De esta forma, se pudo dar cuenta del fenómeno estableciendo las percepciones de los actores indagados, construyendo los trasfondos de sentido y su relación con las teorías vigentes.

La selección de las academias se realizó según las normatividades vigentes de cada país sobre la formación inicial de docente y el tipo de instituciones que participan en su cualificación, aplicando los instrumentos a estudiantes y profesores de establecimientos de formación inicial de educadores de los países iberoamericanos participantes en el proyecto (España, Argentina, Ecuador, Colombia, México y Chile). Con esto se estableció una muestra representativa de alumnos y docentes de las entidades, a la vez que seleccionaron informantes claves y grupos focales bajo un criterio de relación, es decir, teniendo en cuenta que los docentes fuesen profesores actuales de los estudiantes.

Por lo tanto, el estudio se inscribió en el contexto de la investigación educativa, de tipo cualitativo, con un enfoque epistemológico de carácter hermenéutico, adecuado en ciencias sociales, dado que confluyen dos sentidos: las prácticas y su interpretación; es decir, hay una realidad que puede caracterizarse y, a la vez, permite la generación de teoría. El punto de partida para la investigación en educación es el reconocimiento de las estrechas relaciones entre el saber pedagógico, la práctica pedagógica y la formación docente.

La opción por el enfoque hermenéutico se sustenta en dos argumentos. En primer lugar, se busca develar y analizar (componente científico) un saber representado en “un decir sobre un hacer”. En segundo lugar, se acude al objetivo de la didáctica con respecto a identificar los procesos de la interacción educativa en el aula, con el fin de aportar elementos que permitan darle sentido a la práctica pedagógica; en otras palabras, se estudia la práctica pedagógica desde los componentes discursivo y actuativo, de tal forma que se contribuya a reivindicar la dimensión teórica de la acción pedagógica y didáctica (Gutiérrez-Ríos, 2011).

Por tanto, el desafío de esta investigación es comprender el sentido y el significado de la acción pedagógico-didáctica; que en palabras de Gadamer (1996) es “el arte de interpretar el llamado hermenéutica, tiene que ver con lo incomprensible y con la comprensión de lo que hay de desconcertante en la economía mental y espiritual del hombre” (pp. 178-179).

Diseño metodológico

Las técnicas básicas de recolección de información dentro de esta investigación son el grupo focal y los relatos biográficos. Los Grupos Focales (GF) se caracterizan por generar una discusión sobre un tema particular en un grupo de personas (Torres, 1996). Con ellos se ahonda en los sentidos y significados de los estudiantes y docentes sobre las prácticas dialógicas en el aula generadoras de pensamiento crítico. Al mismo tiempo, se ha puesto a servicio de los investigadores una guía semiestructurada para el desarrollo de los Grupos Focales, con el fin de tener la libertad para repreguntar, solicitar aclaraciones o profundización en las respuestas de los participantes. El relato de vida se ha incluido como técnica cualitativa con el fin de indagar en las experiencias pedagógicas que han tenido los alumnos y profesores en el espacio de su relación educativa.

Procedimientos

A continuación, se describen las fases en que se ha dividido el presente proyecto investigativo desde su concepción hasta su desarrollo en los distintos nodos de investigación Iberoamericanos.

Fase I: desarrollo del anteproyecto de investigación incluyendo los marcos contextuales, pregunta de investigación, justificación, objetivos y metodología.

Fase II: presentación de la propuesta de investigación a CLACSO como parte de los compromisos del Grupo de Trabajo: Pensamiento Crítico y Formación Docente.

Fase III: estado de arte y selección de estudiantes y docentes de acuerdo con los criterios definidos en el proyecto y con las instituciones.

Fase IV: diseño de los instrumentos de recolección de información y validación de los mismos, a partir de la prueba piloto y un experto.

Fase v: aplicación de los instrumentos en la población seleccionada por cada institución participante en el estudio.

Fase vi: análisis e interpretación de la información obtenida por parte de las diferentes instituciones. Estudio estadístico descriptivo a partir del *software SPSS*. Desde la coordinación de la investigación, y de acuerdo con los investigadores participantes, se definieron las variables del análisis y los criterios para que cada institución registrara la información, elaborando tablas y gráficas junto a su respectiva interpretación. Así mismo, se identificaron las categorías de análisis en conjunto y se registraron en el *software DEDOOSE* para que cada institución ingresara y clasificara la información de los grupos focales.

Fase vii: recolección de resultados por país y por el conjunto de la región Iberoamericana, redacción de los resultados y las conclusiones de la investigación.

Fase viii: entrega final de investigación.

Impacto y transferencia de resultados

El impacto de esta investigación se orienta a contribuir al desarrollo del pensamiento crítico como objeto de estudio en las instituciones educativas. Este es un tema esencial en las prácticas escolares, pero que, hasta el momento, no se ha presentado como un eje de formación y de estudio. De la misma manera, y en lo referente a los contextos actuales que exhortan el diálogo y el debate como los fundamentos de la interacción solidaria y pacífica. Este proyecto además de sistematizar prácticas dialógicas en la formación de docentes, las convierte en fuentes de reflexión pedagógica y epistemológica cuyo valor se verá reflejado en la calidad de la educación y en los modos de interacción por dentro y fuera de la escuela; es decir, en las relaciones que promueven la convivencia y la tolerancia. Asimismo, se proyecta en distintos ámbitos y pretende hacer más cercanas las relaciones entre diálogo y pensamiento crítico en la educación superior y, desde allí, generar posibilidades más concretas de transformar las prácticas docentes en la escuela. Bajo esta óptica, esta pesquisa logró los siguientes resultados a nivel macro:

- a. Contribuir en el posicionamiento y la cualificación de la formación docente y el pensamiento crítico en la región, por medio de investigaciones comparadas y multisituadas, llevando un proyecto oportuno de investigación asimilado con la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad en desarrollo.
- b. Construir conocimiento a través de investigaciones comparadas y multisituadas en la región y de una Red de Postgrados en Formación Docente y Pensamiento Crítico al posicionar dieciocho investigadores de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad.
- c. Contribuir al posicionamiento de la formación docente y el pensamiento crítico a partir de foros regionales o nacionales donde operan los miembros de los centros del GT. Contamos con, al menos, treinta investigadores en formación vinculados al seminario y certificados; veinticuatro estudiantes de la Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Colombia, quienes participaron en el Seminario electivo: Oralidad, diálogo y docencia; y veinte maestros en formación y en ejercicio participaron en el ciclo de conversatorios sobre “Oralidades en contextos de enseñanza y aprendizaje”, convocado por el grupo de investigación Educación y Sociedad (2019-1) y el Nodo Bogotá-Centro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad.
- d. Conectar la Red de Estudios Iberoamericanos sobre la Oralidad al GT mediante la participación de un miembro (Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos) en la coordinación de la mesa de la “II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, Transformaciones Democráticas, Justicia Social y Procesos de Construcción de Paz”, Universidad Católica de Manizales, noviembre 7 al 11 del 2016; y la participación en el comité organizador de la “Escuela Internacional de Posgrado en Educación: Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico” realizada en la Universidad de La Salle, Bogotá del 7 al 12 de mayo del 2018.
- e. Que seis Nodos-países de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad: España, Chile, Ecuador, Argentina, México y Colombia, hagan

parte del Grupo de Trabajo (GT) sobre Formación Docente y Pensamiento Crítico e inscriban el proyecto de investigación en el eje de discusión: mediaciones pedagógicas y didácticas para la formación docente y el pensamiento crítico.

- f. Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación interinstitucional, a partir de grupos de investigación conformados por profesores de instituciones educativas y escuelas normales superiores e institutos pedagógicos, interesados en indagar el lugar de las prácticas dialógicas en el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes en sus respectivas instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Andreucci, P. (2012). El talento: Una construcción en y desde la pedagogía dialógica. *Psicoperspectivas*, 11 (2), pp. 185-205. Apple, M. (2000). *Teoría Crítica y Educación*. Miño y Dávila Editores.
- Asensio, J. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós.
- Avalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Documento de trabajo presentado al VII Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco.
- Avalos, B. (2003). Los desafíos de la Formación Inicial Docente. *Docencia*, (21), pp. 55-83.
- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos*. Estética de la creación verbal (pp. 248-293). Siglo XXI.
- Beltrán, J y Pérez, L. (1996). *Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo*. Psicología de la Instrucción Síntesis.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, E. M. (1997). Ethnography as narrative. *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*, 264, 280.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*.
- Carr, W. y González, G. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca. pp. 51-62. Ediciones Morata.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo*, (33), www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Charaudeau, P. (1995). Le dialogue dans un modèle de discours. *Cahiers de linguistique française* n.º 17, pp. 141-178.
- Chocarro, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, n.º 18, pp. 219-229.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, (17), n.º 1, pp. 29-39.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, (5), pp. 20-24. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab3.htm>
- De Souza Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 57-75.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dussel, E. (1973). *América Latina Dependencia y Liberación*, ed. Fernando García Cambeiro.
- English, A. (2016). Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and Blind Spots. *Journal of Philosophy of Education* 50 (2), pp. 160-176.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Entel, A., Gerzovich, D. y Lenarduzzi, V. (1999). *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*. Eudeba.
- Escárcega, R. (2005). *Educación, poder y resistencia: una mirada crítica a la vida escolar*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Parral.

- Ferreira, T., Salgado, J. y Cunha, C. (2006). Ambiguity and the dialogical self: In search for a dialogical psychology. *Estudios de Psicología*, 27(1), 19-32
- Fisher, R. (2013). *El diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Ediciones Morata.
- Flecha, R., Rubio, A. y Montserrat, Castanys (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). Education: domestication or liberation? *Prospects*, 2(2), 173-181.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Fried, D. (2013). Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familias* n.º 5, pp. 127-159.
- Gillies, R. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, pp. 178-189.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González, C. (2011). *Veintitrés maestros de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. Mandala.
- Gutiérrez, M. Y. (2011). Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad: Constitución y Prospectiva. *Revista Enunciación*, 16 (2), pp. 126-128.
- Gutiérrez, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Colección Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, M. Y. y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Revista Oralidad-es*, 1(2), 192-204.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, tomos I y II*. Taurus.
- Hernández, A., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lipman, M. (1997). *El pensamiento crítico: ¿qué puede ser?* (Traducción Diego Antonio Pineda), Itineario Educativo, números 28-29-30. (205-216). Universidad de San Buenaventura.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd Ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. (Pino, M. Trad.) Gedisa.
- López, J. M. (2005). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Trillas.
- Loroño, A., Alonso, M. y Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, pp. 309-329.
- Marciales G. (2003) *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Memoria presentada para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Mejía, R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Mirabal, A. (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos*. En Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti et al, (compiladores). CLACSO, Sociales, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter>
- Not, L. (1989). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Herder.
- Olmos, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. *Sapiens*, 9(1), pp. 155-177.
- Ordóñez, J. (2002). Pedagogía Crítica y Educación Superior. *Revista Educación*, n.º 26.
- Paul, R. (1985). *McPeck's Mistakes*. Informal Logic, 7(1), pp. 35-43. http://ojs.uwindsor.ca/ojs/ledy/index.php/informal_logic/article/view/2700/2141
- Paul, R. (1992). Teaching critical reasoning in the strong sense: getting behind orldviews. In: Talaska, R. (ed.). *Critical Reasoning in Contemporary Culture* (pp. 135-156). State University of NY: Albany.
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? *Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera*, 1-4.
- Puig, J. (1995). *Aprender a dialogar*. Aique.
- Reyzábal, M. (1999). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS, Revista Científica*, 9 (2), pp. 435-463.

- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Rodríguez, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Universitaria de Formación del profesorado*, 38, pp. 78-99.
- Saiz, C. y Nieto, M. (2002). *Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo*. C. Saiz (Ed.), *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide.
- Salazar A. (2005). Las facetas del dialogismo en una discusión corriente. *Revista Enunciación* n.º 9. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santiuste, V. Ayala, C. Barrigüete, C. García, E. González, J. Rossignoli, J. y Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Manzano, P. (Trad.). Narcea.
- Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Unisur.
- Tusón, A. (1994). *El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué)*. Aula de Innovación Educativa, (26).
- Urquijo, J. (1979). El Concepto de Tensión en las Relaciones Sociales del Trabajo. *Revista sobre Relaciones Industriales y Laborales*, (1).
- Valenzuela J. y Nieto A. (2008). Motivación y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Motivación Y Emoción*, 11. <http://reme.uji.es>
- Velasco Castro, A., y de González, L. A. (2009). Una síntesis de la teoría del diálogo. *Argos*, 26(50), 100-114.
- Vilá, M. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, pp. 45-54.
- Vilá, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, pp. 113-120.
- Villarini A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), pp. 33- 40.
- Vion, R. (1995). La gestion pluridimensionnelle du dialogue. *Cahiers de Linguistique Française* n.º 17, pp. 179-204.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Conferencias sobre psicología. Obras escogidas. Tomo II. Antonio Machado Libros.

Capítulo 2

Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente

Caso Argentina: Instituto Superior Particular
Incorporado n.º 4005 “Santísimo Rosario”

Melina Braccani*
Giselle Leonetti**
Julio Llanan Nogueira***
Judit Riquetti****
Analía Ruggeri*****

Introducción

El Instituto Superior de Formación Docente (I.S.P.I.)¹
n.º 4005 “Santísimo Rosario” de la ciudad de Rosario-

Argentina, brinda educación pública superior no
universitaria de gestión privada. Pertenece a la Con-
gregación de las Hermanas Dominicas del Santísimo
Nombre de Jesús.

Somos una Comunidad en donde buscamos jun-
tos la verdad y predicamos para hacer posible el
sueño de justicia y paz. Buscamos ser contempla-
tivos desde el estudio y la oración, convocando fra-
ternidades para acoger las orfandades de nuestro
tiempo. Privilegiamos una pedagogía formadora
de sujetos para el diálogo cultural. [...] Una predi-
cación abierta al territorio de lo diferente y por eso
el diálogo, implica una pedagogía en clave ecumé-
nica. Nuestras aulas amplían sus fronteras [...] son
espacios privilegiados para el diálogo de saberes
donde las identidades se construyen de manera
significativa. (Ideario Educativo Pastoral, 2002)²

Desde hace más de 40 años, este compromiso fue
asumido desde la *formación docente inicial* de profesoras
y profesores para el Nivel Primario del Sistema Educa-
tivo Provincial y Nacional; la *formación continua* de los

* Profesor en Nivel Primario y de Lengua y Literatura. Mg. en
Educación. Docente del Instituto de Formación Docente n.º
4005 “Santísimo Rosario”. Correo electrónico: mmvbracca-
ni@gmail.com

** Profesor en Psicología y Ciencias de la Educación. Lic. en
Ciencias de la Educación. Docente del instituto de Forma-
ción docente n.º 4005 “SSMO Rosario”. Correo electrónico:
leonettigiselle@gmail.com

*** Docente Investigador Universidad Nacional de Rosario,
Docente Nivel Superior Universitario. Docente del instituto
de Formación docente n.º 4005 “SSMO Rosario”. Correo
electrónico: juliocnogueira@hotmail.com

**** Profesor de enseñanza primaria, profesor en Cs. de la Edu-
cación y maestranda en Educación Universitaria, Docente
del Instituto de Formación Docente n.º 4005 “SSMO Rosa-
rio”. Correo electrónico: riquettijudit@yahoo.com.ar

*****Profesor de enseñanza primaria, Lic. en Educación, Directo-
ra y Docente del Instituto de Formación Docente n.º 4005
“SSMO Rosario”. Correo electrónico: amlruggeri@gmail.com

1 Instituto Superior Particular Incorporado: Nomenclatura
Jurisdiccional y Nacional de los Institutos de Educación
Superior no Universitaria de gestión privada. Ley de Edu-
cación Superior Argentina, Ley n.º 24 521 (1995).

2 Ideario Educativo Pastoral de la Congregación de las Hnas.
Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús – Argentina. 2002.

docentes de todos los niveles y modalidades; la *asesoría pedagógica* en el nivel educativo para el cual se está formando y la *investigación e innovación pedagógica*. Estas funciones son otorgadas a todos los Institutos de Formación Docente en la Ley Nacional de Educación³, en su Artículo n.º 72, así como también en los pactos establecidos por el Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

En la actualidad, algunas de estas funciones, que exceden a la formación inicial, se ven amenazadas por la falta de presupuesto, recursos genuinos disponibles por parte de las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales que, en el marco de la implementación del Plan de Estudio⁴ vigente para la formación docente, no contempla horas asignadas para la investigación.

En este marco, se encontró la posibilidad de resignificar la *función de investigación* en cuanto a la producción de un conocimiento pedagógico que sea validado, posibilitando e incentivando a innovaciones educativas significativas para el nivel que estamos formando.

El proceso de análisis y revisión de las praxis dialógicas, fue llevado a cabo metodológicamente cumpliendo con las diversas fases propuestas en el proyecto y desde el paradigma hermenéutico-reflexivo, enfocado cualitativamente, de manera descriptiva-interpretativa y crítica, que convocó ineludiblemente a la reflexión e implicancias sobre:

1. Revisitar⁵ las representaciones y concepciones de diálogo y pensamiento crítico tanto en los docentes como en los estudiantes del profesorado; analizar los procesos internos que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico a partir de las prácticas dialógicas favorecidas en el ámbito de la formación docente.
2. La relación dialógica-dialéctica de un currículum que tensione y favorezca la construcción subjetiva del docente, en relación con las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico, y el análisis de las prácticas dialógicas

favorecedoras de pensamiento crítico en el contexto latinoamericano.

Este capítulo intenta dar cuenta y ser síntesis de los aportes brindados a través de las distintas etapas con respecto a la recolección de los datos en el trabajo de campo y a la producción pedagógica que parte de las propias prácticas dialógicas que nos han hecho reflexionar sobre el pensamiento crítico en nuestro ser y hacer docencia.

El capítulo se organiza en tres ejes: 1) la explicitación de las concepciones de prácticas dialógicas y pensamiento crítico relevadas en cuanto a la descripción y análisis de los escenarios educativos en los que se producen algunas de estas prácticas favorecedoras u obstaculizadoras de pensamiento crítico; 2) el abordaje de las relaciones e implicaciones que tienen las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en la formación docente y 3) la presentación de las conclusiones elaboradas en relación con las categorías definidas inicialmente en el estudio.

Tenemos la certeza de que abrimos un tiempo y espacio, a través de este trabajo, que nos convoca a sostener la reflexión y a desnaturalizar los procesos de colonización pedagógica sufridos sobre la idea de nuestro saber acerca de “hacer docencia”. Investigar siempre implica una marcha recurrente entre la teoría y lo empírico. Nos convoca a nuevas formas de ser docente, desde la polifonía que genera y habilita nuevas identidades educativas, a partir de una concepción del pensamiento crítico latinoamericano que nutre la formación de docentes comprometidos con la transformación social emancipadora y liberadora.

¿Qué concepciones de prácticas dialógicas y pensamiento crítico se juegan en el escenario educativo de nuestro Instituto de Formación Docente?

A través del recorrido por los relatos biográficos y los grupos focales de discusión (GFD y GFE)⁶ pudimos acercarnos a las experiencias dialógicas vividas en el ámbito escolar. El trabajo de campo nos permitió

3 Ley de Educación Nacional n.º 26 206 (Argentina-2006).

4 Plan de Estudio n.º 528/2009 Profesorado de Educación Primaria-Provincia de Santa Fe, Argentina (2009).

5 Al decir de Sandra Nicastro en “Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido” Editorial Homo Sapiens, Argentina (2006).

6 Grupo Focal Docente (GFD) y Grupo Focal Estudiantes (GFE).

conocer las concepciones en cuanto a las categorías propuestas, y una de las primeras hipótesis de la investigación fue constatar en el discurso cierta confusión epistemológica entre la relación y uso de los términos *dialógico* y *dialéctico*. Entrar en diálogo con, y dialogar para. Hay que comprender el proceso dialógico como aquel que reconoce a los contrarios y los complementa, mientras que el dialéctico, enfrenta a los contrarios y sintetiza algo nuevo. El diálogo al que se refieren en el constructo discursivo no supone lo dialógico, así como lo dialógico no implica necesariamente lo dialéctico crítico emancipador.

¿Todo diálogo educativo es práctica dialógica?

Las prácticas dialógicas son fundamentales para las habilidades que favorecen la escucha e intercambio respetuoso del pensamiento e ideas que los sujetos tienen en un intercambio comunicativo. Este cambio puede ser pedagógico cuando la intencionalidad es enseñar y aprender. También es importante que esta escucha empática habilite al diálogo interpersonal. Las prácticas dialógicas en todas las materias son importantes para favorecer la comprensión, el aprendizaje, la circularidad de la palabra, expresar el propio pensamiento, forma de sentir en libertad y respeto, es una práctica que hay que enseñarla y ofrecerla. (GFE)

Las diversas concepciones implícitas posibilitaron la lectura subyacente de los procesos de naturalización discursiva que reflejan cierta colonización del pensamiento del sujeto pedagógico (a nuestro entender operadoras como burbujas colonizadoras⁷-epistemológicas-pedagógicas) que nos ha llevado a desvincular

en algunas ocasiones la crítica reflexiva de nuestras prácticas pedagógicas, dejándolas en manos de discursos hegemónicos que han minimizado las posibilidades del razonamiento emancipador.

Centramos la mirada sobre nuestras propias prácticas como docentes formadores de otros docentes, por lo que se analiza cuánto del currículum de la formación docente promueve prácticas dialógicas como aquellas que construyen pensamiento crítico en nuestros estudiantes, futuros maestros. Entendiendo que el pensamiento crítico es una construcción y un ejercicio que debería ser favorecido en y desde cada uno de los campos de la formación general, específica y, sobre todo, desde el trayecto de las prácticas profesionales.

El trabajo de campo nos acercó a relatos biográficos reveladores que pudimos someterlos y ponerlos bajo sospecha teórica epistemológica, contrastándolos con intuiciones, matrices institucionales y trayectorias educativas. Reflexionar críticamente sobre ellos, sin dar por supuesto la neutralidad de los discursos pedagógicos hegemónicos impuestos y naturalizados, dándole la importancia a la educación superior.

Uno de los desafíos que propició la reflexión, fue el develamiento de las contradicciones epistemológicas entre el decir y el hacer pedagógico de algunos

ingresar en la Orden de los Dominicos, en el noviciado del Convento de Lille y desde allí, un año más tarde, fue a París para continuar sus estudios de filosofía y teología. Durante ese tiempo le tocó contemplar los últimos años de la Guerra de la Independencia de Argelia, que le abre los ojos a una nueva realidad. Como hombre de diálogo, Pierre, participó en numerosos encuentros entre cristianos y musulmanes, convencido de que el significado de una Iglesia era que no busca convertir a los otros, sino dar un testimonio gratuito del amor fraterno. Una de sus frases más conocidas era: “No se posee la verdad; necesito la verdad de los otros”. El 26 de mayo de 1996 tuvo lugar el asesinato de los monjes trapenses de Tibhirine —ver la película *De dioses y hombres* de Xavier Beauvois— y él sabía que su vida estaba también amenazada. El primero de agosto de 1996 es asesinado con su chofer, un joven argelino musulmán, cuando una bomba destruyó la entrada del obispado en el momento en el que entraba con el coche, poco antes de la media noche. A sus funerales asistieron una multitud de musulmanes que lloraban con sus amigos cristianos a aquel que consideran como su amigo y su obispo. El 23 de marzo de 1998 fueron detenidas siete personas por su implicación en este atentado, pero la Iglesia de Argelia pidió que la condena a muerte fuera conmutada por prisión. Su beatificación se inició en el año 2007 por la diócesis de Argel.

7 Construcción teórica de Pierre Claverie: nació en 1938 en Argelia —por aquel entonces territorio y colonia de Francia— en una familia de origen francés presente en ese territorio desde hacía ya cuatro generaciones, creció en una familia unida, católica, pero no practicante. Al terminar sus estudios de bachillerato, continuó su educación en Francia, en la ciudad de Grenoble, muy cerca de los Alpes. Allí descubrió que no todos los franceses estaban de acuerdo con la presencia francesa en Argelia y que el mundo en el que él había crecido, lo que él llamaba la *burbuja colonial*, es decir, un mundo francés en Argelia que ignoraba el mundo musulmán que le rodeaba, no era un mundo perfecto. Con 20 años, decide

docentes, puesto de manifiesto en sus relatos sobre el uso del diálogo o intercambio comunicativo en sus clases en clave de prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico.

En mis clases se dialoga mucho, todos participan, pero no se puede decir cualquier cosa. Yo no lo puedo permitir [...] En esta instancia de la formación, para hablar y participar en clase, ¡¡hay que saber!! (IGFD).

Considero que, en cualquier clase, el criterio que siempre está presente es la participación del alumno, hacer hincapié en el que nunca participa, evaluar la participación y después la comprensión y recuperación de lo que estábamos trabajando, porque no es lo mismo él que me habla con un lenguaje formal o un lenguaje por ahí utilizando conceptos correctos, que él que no. Entonces, yo ahí me daba cuenta quién era él que me estaba prestando atención y quién no. (GFE -haciendo referencia a su propia práctica como estudiante-docente residente-)

En ambos relatos se evidencian las fisuras y contradicciones, entre los discursos sobre prácticas dialógicas, en términos del *deber ser* y el *acting*, puesto en escena del diálogo generado en las clases.

La interpretación de los supuestos en los testimonios, dan cuenta de los modos aprendidos, de diálogos favorecedores de pensamiento crítico, ligados más a un acto comunicativo de intercambio de ideas “deseadas” y opiniones “esperadas”, que a una práctica dialogal transformadora.

Detrás de estas prácticas, definidas como dialógicas tanto por los docentes como por estudiantes, se puede analizar la reproducción de una forma de vinculación entre él que enseña y él que aprende, donde la aprobación o reprobación de lo dicho por el alumno, o lo no deseado por el educador, irrumpe en el intercambio comunicativo. Cabe agregar algunas preguntas recogidas de los Grupos Focales: “¿profe... y ‘esas’ (haciendo referencia al intercambio comunicativo en una clase en particular), son prácticas dialógicas?, ¿cuándo, entonces, es una práctica dialógica y cuándo no lo es?, ¿ese tipo de diálogo, se aprende?”.

Para Freire (1980), el diálogo es un proceso interactivo mediado por el lenguaje que se requiere, para ser considerado con esa naturaleza dialógica,

realizarse desde una posición de horizontalidad. La dialogicidad es una condición para la construcción del conocimiento, que nos permite organizarlo. También, pone de relieve la importancia que tiene para el aprendizaje la creación de contextos teóricos en los que se desarrolle una pedagogía de la pregunta. Esto colabora con la concientización de los futuros docentes sobre sus propias cegueras en el proceso de mejorar sus prácticas.

Por ello, es tan relevante poder generar este tipo de diálogos en las clases del profesorado, donde la pregunta pueda no solo sondear saberes previos, desestabilizar y desnaturalizar, sino, ante todo, potenciar nuevas formas de acercarse al conocimiento desde el interior de cada sujeto, como protagonista y no como espectador; no a manera de reproductor de un saber no aprehendido, o dicho desde lo “políticamente correcto”, en busca de la aprobación de un otro. Dando lugar a la no dicción, a lo no dicho, al silenciamiento asimétrico, que irrumpe y se instala en el escenario de las relaciones de poder.

Hay profesores que, si no se les dice lo que quieren escuchar, sabes que no te van a aprobar y entonces es preferible no contestar.

A mí me pasa que a veces no estoy de acuerdo con algunas ideas o comentarios que hace el profesor, pero sabemos que se molesta si se lo decimos y tenemos miedo de que esto afecte en el momento de la evaluación.

No nos pasa con todos los profesores, pero a veces es preferible callarse, porque él es el docente y en el fondo no le gusta que lo contradigan o confronten. (IGFE)

La cuestión dialógica se centra en la constatación de que el diálogo es una invención humana. Cabe recordar que, sin esa invención, nosotros no seríamos lo que somos. Trabajar en el diálogo supone generar un proceso interactivo e intersubjetivo mediado por el lenguaje que se realiza desde una posición de horizontalidad. En él, la validez de las intervenciones se encuentra en la relación directa con la capacidad argumentativa de las personas que interactúan, y no con las posiciones de poder que estas puedan ocupar. El diálogo se produce entre sujetos de entendimiento que se ubican en una situación educativa entendida como acto de

conocimiento (no de memorización ni de transmisión, sino de problematización de la realidad que conduce a un análisis y reajuste del mismo) (Freire, 1998).

El diálogo es fundamental para el proceso de conocimiento, porque, en sentido estricto, este no es individual, se da socialmente en una instancia personal. Es en esta tensión donde lo dialógico puede convertirse en hegemónico reproductor o ser un habilitante de un campo de autonomía simbólica que interpele lo real y naturalizado. La necesidad de hacer explícitas las formas de reproducción mecánica en el acto de enseñar de las matrices incorporadas y aprendidas como alumnos es uno de los ejes fundantes del pensamiento crítico, porque sin ese proceso dialógico, entre el pasado y el presente biográfico, no se logra pensar en la transformación epistemológica y pedagógica necesaria para la creación del pensamiento reflexivo.

Entonces... ¿Qué significa pensar críticamente?

Es que les cuesta mucho pensar y más reflexionar. Sobre todo, cuando no saben la teoría. Algunos no tienen vocabulario específico para poder expresar correctamente lo que piensan y poder argumentar. Para la mayoría, el pensamiento crítico está vinculado con los procesos de desnaturalización de lo hegemónico. Es un proceso de análisis reflexivo y confrontativo con otras formas de pensar en el conocimiento y los saberes. (GFD)

Poder pensar las cosas de otra manera no establecida. Cuando se puede analizar lo que ya está por asentado o dado. Criticar lo que está naturalizado. Hacerte muy buenas preguntas. (GFE)

Detenernos a pensar en las concepciones implícitas sobre pensamiento crítico implica llegar a fundamentarlo epistemológicamente desde la complejidad. El desafío del pensamiento complejo consiste en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones y la imposibilidad humana de agotarlas en el conocimiento mismo, cuya aventura presenta la dificultad de afrontar el entramado y la solidaridad de los fenómenos, la bruma y la incertidumbre entre sí.

La matriz epistémica de la complejidad, según Morín (2003), se entiende como el tejido de eventos, acciones, interacciones y determinaciones que

constituyen nuestro mundo fenoménico. Por tanto, los defectos son fértiles, los desequilibrios son permanentes, las causas y efectos presentan relaciones complicadas, en las que está presente la no linealidad.

Esta es una forma de dialogar con la realidad, más que simplificarla y absorberla en su totalidad, reconociendo lo inaceptable e incompleto del conocimiento conformando un pensamiento crítico.

El pensamiento complejo y por ende crítico des-cansa en tres principios fundamentales:

el principio dialógico donde los opuestos se entienden; el de recursividad organizada, donde las causas pueden ser efectos y los efectos causas; y, por último, el hologramático, donde el todo está en las partes y las partes está en el todo. (Morín, E. 2003)

Es muy valioso el intercambio y la retroalimentación que los profesores y los propios compañeros pueden hacer a nuestras formas de pensar. Tal vez nos incomoden, nos desestabilicen, nos provoquen, pero de eso se trata, de generar movimientos. (GFE)

De esta manera, se instala la problemática del conocimiento crítico reflexivo y la educación desde una relación compleja, cuyo abordaje habilitará la comprensión del entramado: conocer-saber, el poder y los procesos de subjetivación.

La complejidad intenta abordar las relaciones entre lo empírico, lo lógico y lo racional oponiéndose al esquema clásico de las ciencias, separados en especializaciones y proponiendo, a su vez, una visión integradora y multidimensional que a través de un trabajo transdisciplinario da cuenta de la complejidad sobre lo real.

La emocionalidad, en el pensamiento latinoamericano emancipado como constructo, no se opone a la racionalidad; el imperativo es pensar la complejidad en contexto como lugar de ensamble entre la emoción y la razón, habilitando otras lógicas que subjetivan y producen esquemas teóricos. La división entre razón y emoción da cuenta de un modelo eurocéntrico, donde las diversidades culturales y lingüísticas no pueden explicar los sujetos en este continente. Un pensamiento dialógico crítico situado en nuestras diversidades continentales supone desplazar al otro como producto de la “razón instrumental” y enlazar con lo alterno como constitutivo de los yo situados en tiempo y espacio.

Edgar Morin (2003) propone una educación que ubique al sujeto de una manera sistémica en concordancia con el mundo, que sea capaz de formar personas con sentido crítico y dialógico, y que pueda integrar los conocimientos permitiendo comprender la experiencia humana de manera multifacética, dialógica, recursiva y hologramática.

Una epistemología desde el sur debe habilitar el pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento frente a las crisis de fundamentos, retomando la problemática de la subjetividad en las perspectivas abiertas por una hermenéutica del sujeto (de la razón, emoción e historia), indagando las formas en que es posible afectarse a sí mismo poniendo en juego el conocimiento de sí, desde la vigilancia epistemológica hasta los modos de constitución de un *ethos*, donde la relación con la verdad y el poder puedan abrirse a la posibilidad de conocer lo “nuevo”, lo “ausentado”; que permita habilitar mayores campos de autonomía y, en la alteridad, constituir, sin parar, nuevos modelos de saber e interpelar lo legitimado (Bourdieu, 1985).

Las dificultades más importantes son las relacionadas a las cegueras, la no reflexión sobre nuestras propias prácticas de formación, la imposibilidad de realizarnos preguntas que nos provoquen una crítica reflexiva. (GFD)

Facilita la comprensión y la posibilidad de aprendizajes significativos a largo plazo. Desempeña un papel importante para posicionarse ética y políticamente ante determinadas situaciones. Siempre se explicita qué significa “pensamiento crítico” o qué es pensar críticamente. (GFD)

El concepto de praxis (Freire, 1974), entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; permite comprender la importancia de superar los modelos tradicionales de formación para el trabajo docente, desde una visión “aplicacionista”. La práctica docente es significativa desde el pensamiento crítico, dialógico, dinámico y complejo, son intelectuales que construyen sus acciones a partir de la reflexión. En consecuencia, es posible y necesario conocer ese proceso de reflexividad y proyectar modos de mejorar las prácticas.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2005). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XIII.
- Andreucci, P. (2012). *El talento: una construcción en y desde la pedagogía dialógica*. Revista de la Universidad Diego Portales Chile.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. 2.ª Ed. Siglo XXI Editores.
- García, J. (2007). *El conocimiento y el currículum en la escuela. El reto de la complejidad*. Ed. Homo Sapiens.
- García, J. y Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación*. Ed. Homo Sapiens.
- HH. Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús (2002). *Ideario Educativo Pastoral para los Colegios de las HH. Dominicas*.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión, p. 25.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra.
- Perrenoud, P. (2007). *La división del trabajo entre formadores del profesorado: desafíos emergentes*.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.

Capítulo 3

Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente

El caso de una facultad de educación y humanidades en el centro-sur de Chile

Alejandra Cristina Hernández*

José Gabriel Brauchy**

Introducción

Este capítulo da cuenta de las percepciones de profesores en formación con respecto a las concepciones de las prácticas dialógicas, pensamiento crítico y formación docente (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico, CLACSO-FDPC, 2016).

La universidad que sirvió de muestra para la recolección de los hallazgos está adscrita al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y al Consorcio de Universidades Estatales de Chile (*Informe de Autoevaluación Pedagogía en Castellano y Comunicación*,

2016, p. 8). La selección de participantes fue de carácter intencionado (Creswell, 2014, pp. 9-38). Por un lado, participaron dieciocho profesores en formación (estudiantes de carreras de pedagogía) y nueve académicos de siete carreras de pedagogía de educación media (con duración de cinco años), Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Ciencias Naturales, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Matemática, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Física; y otras dos carreras (con cuatro años de duración), Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica.

Este apartado presenta, asimismo, una síntesis de los marcos que sustentan tanto la selección como el análisis y discusión de los hallazgos: 1) el debate de la formación inicial docente en Chile (FID) y 2) Prácticas Dialógicas Generadoras de Pensamiento Crítico en la FID. Respecto del primero, la política nacional de FID exige la acreditación de los programas o carreras de pedagogía; es a partir del año 2016 que todos los programas de pedagogía conducentes al título de profesor deben contar con una acreditación. Deben, además, ser impartidos por universidades acreditadas.

* Directora de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Licenciada en Castellano, Magíster y Doctora en Lingüística Española por la Universidad de Valladolid.

** Director de la Escuela de Pedagogía en Inglés, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Profesor de Estado en Inglés, Ph. D. en Spanish and Portuguese Languages and Literatures por la Universidad de Nueva York, Master of Arts en Romance Languages por la Universidad de Illinois en Chicago y Maîtrise en Teatro por la Universidad de París, Sorbona.

La acreditación de las carreras de pedagogía es obligatoria y es realizada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) basándose en criterios de calidad. Los programas o carreras de FID deben cumplir con condiciones de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora, convenios de vinculación y prácticas en establecimientos educativos, entre otros aspectos. Se establecen, como uno de los criterios para obtener la certificación, las evaluaciones diagnósticas para fomentar una mejor formación para los futuros profesores. Una de ellas, se realiza al inicio de la carrera, con el fin de responder a las necesidades de nivelación de sus estudiantes y una segunda, aplicada un año anterior al término de la FID (Acreditación de Carreras de Pedagogía 2016 en el Marco de la Ley 20.903; La Formación Inicial Docente en CPEIP, 2016a, pp. 6-11).

En este marco legal, los programas o carreras de pedagogía que no cuenten con su acreditación serían supervisados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) mientras reciben su acreditación.

Respecto al marco del impacto de la FID en el ejercicio profesional del profesorado, parte de la discusión radica en cuán preparado está el profesor para su desempeño (Ávalos, 2016), entendiendo ello como la capacidad de desarrollar una enseñanza crítica con su dominio en la especialidad, conocimiento profesional y pedagógico a la vez (Bürgener y Barth, 2018). El desarrollo del pensamiento crítico dentro de los procesos de FID resignificaría así el rol del maestro dentro de su contexto social, cultural y político, y ante la necesidad de formar docentes para enfrentar los retos educativos del siglo XXI: hacer del profesor en formación; sujetos pensantes más que técnicos de la educación (Mpofu y Maphalala, 2017, p. 9350). Resulta necesario entonces reconocer de qué modo la FID promueve el favorecimiento del potencial humano, pedagógico e investigativo de los profesores en formación para responder a las necesidades y problemas de las comunidades educativas de las que harán parte.

Este capítulo se desarrolla de acuerdo con las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Prácticas dialógicas	<ul style="list-style-type: none">• Concepciones de prácticas dialógicas• Fomento del diálogo• Importancia de lo dialógico en lo educativo• Dificultades en las prácticas dialógicas
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none">• Concepciones• Importancia del pensamiento crítico en la formación docente• Actividades para el desarrollo de pensamiento crítico• Dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico
Formación docente	<ul style="list-style-type: none">• Concepciones de formación docente• Rol del docente en la formación de otros docentes• Dificultades en la formación docente

Finalmente, este capítulo destaca las tensiones que cruzan las prácticas dialógicas, el pensamiento crítico y la formación docente tal como lo declaran futuros educadores y profesores formadores de docentes en el contexto de la FID en el país.

La Formación Inicial Docente (FID)

La formación de profesores en Chile radica en las universidades o instituciones de educación superior o terciaria que ofrecen programas o carreras de pedagogía y preparan a docentes especializados en cada

una de las asignaturas y niveles que establece el sistema de educación nacional, para responder a las demandas de sus estudiantes del sector público, estatal subvencionado (recibe financiamiento público, pero es administrado por privados) y privado.

A modo de generalidad, la propuesta curricular de las carreras de FID puede tener una duración de cuatro años para las carreras de pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica, con o sin menciones, y hasta cinco años para las carreras de pedagogía en Educación Media con líneas de formación de dominio disciplinar, pedagógica, profesional e integral; es

decir, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía de Educación Media en Inglés y similares, Castellano y semejantes; Biología, Química y equivalentes; Matemáticas, Historia y Geografía, Educación Física, Artes Plásticas (Ávalos, 2016, p. 20).

Como lo indica el informe entregado por la CNA y en el marco de la acreditación de las carreras de pedagogías, los programas de pedagogía que no cuenten con su acreditación son supervisados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) mientras reciben su acreditación (Carreras de Pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual, CNA, 2018).

Los *Estándares de Formación Inicial Docente* (CPEIP, 2014b) son criterios agrupados en dos niveles de dominios que dan cuenta,

de aquello que el profesor debe saber y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de la docencia. Los estándares orientadores se refieren al núcleo esencial de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con los que se espera contar. (p. 9)

Por un lado, los niveles de dominios indican que los estándares pedagógicos dan cuenta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza que debe poseer el egresado de pedagogías; en cambio, los disciplinarios señalan qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros docentes en la disciplina respectiva y en su didáctica (pp. 10-14).

Del mismo modo, *La Política de Formación Inicial Docente* (CPEIP, 2016a) destaca dos dimensiones en la formación, a saber:

- **Dimensión pedagógica:** abarca aquellos elementos comunes a todos los educadores según la modalidad de enseñanza. Incluye elementos que trascienden el ámbito disciplinar, como principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase; conocimientos referidos al desarrollo personal y social de niños y jóvenes; elementos referidos a la cultura escolar; ética y compromiso profesional, entre otros elementos.
- **Dimensión disciplinar:** contempla la comprensión del conocimiento disciplinar y sus formas de construcción, la comprensión de los vínculos entre la disciplina y el currículum y, por último,

las formas específicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la disciplina (p. 8).

En rigor, los programas o las carreras de FID deben ofrecer procesos formativos coherentes con sus perfiles de egreso y garantizar una formación de acuerdo con los estándares orientadores, estándares pedagógicos y disciplinarios (*Política Nacional Docente*, 2016). Se establece entonces como uno de los criterios para la acreditación de las carreras de pedagogía o FID, la rendición de las evaluaciones diagnósticas para fomentar la mejora continua de la formación que reciben los futuros profesores. La *Evaluación Nacional Diagnóstica para la Formación Inicial Docente* (definida en el artículo 27 bis de la ley n.º 20129, creada por el artículo 2 de la ley n.º 20903), que instala el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (*Evaluación Nacional Diagnóstica para la Formación Inicial Docente*, 2019) se aplica a profesores-en-formación en dos momentos: al inicio y final de su proceso de formación. La primera aplicación es responsabilidad de los propios centros de formación pedagógica, los que diseñan sus baterías de instrumentos de evaluación y acompañamiento. La segunda, es requisito previo a la finalización de la formación y obtención del título profesional y da cuenta tanto de los *Conocimientos Pedagógicos Generales* —conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarios para los procesos de enseñanza que debe poseer un/una egresado/a de pedagogía—, como de la *Reflexión Pedagógica* —que evalúa las capacidades para recurrir a conocimientos pedagógicos generales para resolver un problema relacionado con el quehacer docente— y la *Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos* —que aborda información de contexto de los estudiantes y profundiza en torno a su experiencia formativa (*Segunda Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente*, 2017).

Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la FID

La preocupación de los centros de formación inicial docente es dar cuenta de qué tan preparados se encuentran los docentes para su desempeño (Bürgener y Barth, 2018; Evans *et al.*, 2017; Ávalos, 2016; UNESCO,

2016), entendiendo ello como la capacidad de desarrollar una pedagogía crítica con su dominio en la especialidad, conocimiento profesional y pedagógico a la vez (Bürgener y Barth, 2018). Pero existe una diversidad de concepciones respecto a la formación del profesorado desde una racionalidad de pedagogía crítica, traducida como prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico que cruzan la FID en universidades adscritas y no al sistema único de admisión (Prueba de Selección Universitaria, PSU) en el país. Sin embargo, el consenso parece estar en la evidencia empírica que indica que las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico llevadas a cabo por el estudiantado de la FID en universidades no están necesariamente alineadas con una concepción teórica (Alves de Carvalho, Souza y Borges, 2016).

El desarrollo del pensamiento crítico apunta entonces a hacer de los profesores-en-formación sujetos pensantes más que técnicos de la educación, “*individuals who are thinkers rather than technicians*” (Mpofu y Maphalala, 2017, p. 9.250). Resulta necesario reconocer prácticas dialógicas que generen pensamiento crítico en la FID y, por tanto, en el favorecimiento del potencial humano, pedagógico e investigativo de cara a las necesidades y problemas de las comunidades educativas de las que harán parte.

El rol del profesorado, formado desde esta dimensión dialógica e interactiva, rebosa en la condición de mediador, puesto que vivencia con sus prácticas una doble condición de aprendiz y maestro que interroga, motiva, regula, media, inspira y critica, en el horizonte de su escucha comprensiva ha representado el carácter hegemónico del discurso docente y, por tanto, ha reconfigurado las actitudes, los valores y los objetivos de las prácticas del hablar y el escuchar en el contexto educativo. Estas transformaciones en las formas de interrelación en la escuela no solo repercuten en los modos de relación del docente y el estudiante, y en el desarrollo de una conciencia crítica que se transforma continuamente al enfrentar la diversidad (Gutiérrez, 2011), sino en la restauración de las prácticas dialógicas en la escuela: el diálogo como proceso interactivo de carácter horizontal (Freire, 2005), transaccional y argumentado que genera tensiones y produce, en su progreso, modificaciones. En este caso, la tensión discursiva es una conjunción de fuerzas que se atraen, se rechazan y que permiten razonamientos y actuaciones

que solo esta tensión hace posible: sin ella no hay interacción y, por tanto, acuerdos, consensos y debates.

Ahora bien, el diálogo como eje para la FID se funda como una forma de interacción —una concepción para hablar y escuchar— que estimula el desarrollo del pensamiento crítico y los aprendizajes situados del estudiantado; esto es, enseñanzas continuas, perdurables y reales para el estudiante, no son adoptados/adaptados de una exterioridad que regula y propone, sino transformaciones creativas y críticas que un sujeto establece en relación con su propio universo simbólico, pero siempre en disquisición y conflicto con los mundos representados por otros: el mejoramiento de la calidad de la educación sería proporcional a la calidad del diálogo (Fisher, 2013).

La competencia dialógica, entiende que la manera de núcleo de la formación humana y cultural del docente, se configura en una de práctica ética para la negociación de significados, la construcción de conocimientos y la meta-reflexión permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje: entender las interacciones orales como ejercicios situados que permiten leer, recrear y transformar el mundo con el fin de construir relaciones sociales e interpersonales (Freire, 2005; Casales, 2006).

Por supuesto, este modo de interactuar, aprender y enseñar en la escuela no solo transforma la ética propia de la enseñanza y el aprendizaje, en la medida que se gesta de manera más contundente una conversación formativa —un encuentro en el cual se exponen diversas perspectivas, se comparten visiones de mundo, se dan idas y regresos discursivos y, por último, se encuentran las personas para dar vueltas y compartir mutuamente—, sino se reconfiguran las formas de acceder al conocimiento, se vuelve a formular la noción de investigación, se reconoce en el aprendiz su autonomía y, en definitiva, se proclama una nueva versión de la interdisciplinariedad, que no se concibe únicamente como un diálogo de disciplinas y áreas del saber —pues el conocimiento humano es global e integrado—, sino como la capacidad que tienen los sujetos para integrar sus esfuerzos en pro de la formación humana.

Así entonces, tomar conciencia de las habilidades para el diálogo no solo implica su reconocimiento y comprensión, sino que contempla las contingencias y las paradojas de la vida en colectividad y, por ende, es

una estrategia para preparar a los docentes y los estudiantes a las experiencias de convivencia cimentadas en el conflicto y la tensión (Gutiérrez, 2011; Gutiérrez y Uribe 2015).

De esta manera, la formación de profesores, en relación con un contexto que demanda acuerdos y puestas en común, se fundamenta en la constitución de una ética dialógica, es decir, una experiencia esencialmente narrativa que determina mediaciones y que exige la escucha comprensiva y la habilidad para interpretar las diversas formas de representar la sociedad, en las cuales el desacuerdo, el desencuentro y la crítica sean elementos constituyentes para el logro de tratos y alianzas.

En lo que respecta a la FID, el profesorado requiere una formación profesional y una actualización permanente (Ávalos y Alwyn, 2007). En este sentido, aprender a ser docente, implica un proceso de formación paulatino que dura toda la vida y es de carácter cíclico, al estar inmerso en una temporalidad de ida y vuelta. Se trata de un devenir en el que un docente busca establecer relaciones entre la teoría y la práctica, con el fin de reconocer características de los contextos de enseñanza y posibles acciones pedagógicas.

El desarrollo profesional docente no siempre indica un proceso de innovación y creación continua, si bien atiende a ciertos lineamientos de organización de la enseñanza (desarrollo del currículum, creación o adecuación de materiales y programas de mejoramiento), pocas veces logra transformar las prácticas pedagógicas que orientaron el proceso de formación.

Metodología

La investigación de la que se desprenden los resultados se lleva a cabo bajo un método mixto, puesto que ello permite indagar con mayor profundidad un fenómeno social (Denscombe, 2010; Creswell, 2014), ofreciendo así un equilibrio entre los relatos seleccionados de los participantes y el debate teórico (La Formación Inicial Docente y Prácticas Dialógicas Generadoras de Pensamiento Crítico en la FID). Del mismo modo, bajo un diseño de análisis descriptivo-interpretativo, describe cada una de las categorías descritas en la tabla 1 (Categorías y subcategorías de análisis).

La institución que sirvió de muestra para la recolección de los hallazgos es una universidad

adscrita al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y al Consorcio de Universidades Estatales de Chile, una corporación de derecho público, autónoma, con personalidad jurídica y patrimonio propio, dedicada a la enseñanza y al cultivo superior de las ciencias, las tecnologías, las letras y las artes. (Informe de Autoevaluación, 2016, p. 8)

La Facultad de Educación y Humanidades cuya misión es:

cultivar las humanidades, las ciencias de la educación y las ciencias sociales de manera inclusiva y diversa, contribuir a la formación del capital humano avanzado de la región y fortalecer la investigación interdisciplinaria para la generación de conocimiento. (pp. 10-11)

Por un lado, y respecto de la información sociodemográfica de los dieciocho profesores en formación que participaron, el 88,3 % se encuentran en un rango de edad que fluctúa entre los 18 y 25 años. Se trata de jóvenes que cursan las carreras de pedagogía que ofrece la Facultad de Educación y Humanidades: Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Ciencias Naturales, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Matemática, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica.

Por otro lado, el nivel de formación de los nueve académicos que participaron obedece a tres criterios: 1) 74,3 % de Licenciados en Pedagogía o Profesores de formación; 2) 22,9 % con 16-20 años de experiencia académica, 17,1 % con 21-25 años; y 3) 82,9 % con cargas académicas a tiempo completo.

Análisis y resultados

A través de las técnicas de grupo focal y relato biográfico, tanto los profesores en formación como los académicos, dan cuenta de cómo conciben la práctica dialógica y de lo que entienden por pensamiento crítico. Así, mientras para algunos formadores se trata de lograr que los estudiantes dialoguen dentro del aula, generando el intercambio de ideas; para otros, la experiencia dialógica va más allá, pues debe traducirse en una actividad capaz de desarrollar habilidades

sociales en las que él estudiante se muestre frente al otro manifestando su propia visión y experiencias de vida. Se señala al respecto que existen pocas instancias que propicien el diálogo y con ello el vínculo entre alumnos. La intención de los docentes “es hacerlos dialogar, que conversen, intercambien ideas entre ellos, con el profesor, que haya un diálogo, que todos opinen” (GFPHG). “Instancia formativa en la cual se propició un intercambio de ideas, reflexiones, escuchar al otro, retroalimentación mutuo, permitir al otro mostrarme lo que piensa” (GFPEP).

Asimismo, se afirma que la educación chilena no da cabida a actividades que no sean las exclusivamente cognitivas.

Desde mi punto de vista, la formación o experiencias dialógicas van más allá de un mero coloquio en el aula. Es la posibilidad de organizar o crear una actividad que potencie habilidades sociales. La educación debe garantizar un crecimiento intelectual, pero también uno organizativo. La precariedad del aprendizaje en Chile radica en que se reclusa el conocimiento a habilidades cognitivas. Muy pocas veces los estudiantes se enfrentan a experiencias prácticas que los vinculen con otros. La única manera de superar una educación monológica es promoviendo actividades colectivas y prácticas. (RBDPCC)

Cabe señalar, que también advierten que la práctica dialógica no se puede desarrollar en todas las áreas, por lo que en algunos ámbitos no es aplicable.

Esta asignatura, por su naturaleza, se presta para realizar actividades que permiten crear instancias para desarrollar el pensamiento crítico, debatiendo. En mi caso particular, las veces que me ha tocado dictar esta asignatura, aprovecho incentivar la comunicación oral y escrita, de manera dialogada. (RBDPM)

En lo que respecta al fomento del diálogo, los académicos concuerdan en señalar que sus clases son, en gran medida, expositivas; por tanto, la mayor parte del tiempo son monológicas. Pese a lo anterior, manifiestan que en ellas procuran ceder ciertos momentos a la práctica del diálogo; por ejemplo, durante la activación de conocimientos previos o cuando se piden opiniones. Acerca de estas, se afirma que es necesario que el aula sea un espacio seguro en el que no solo

se proteja y fomente la autoestima, sino que además se aprenda a respetar las opiniones divergentes.

También hay quienes señalan que, a través del ejercicio del debate, propician el diálogo otorgando la oportunidad para que los estudiantes se expresen mediante la defensa de sus argumentos. Pese a lo anterior, llama la atención que se considere la actividad oral en el aula como un tiempo “robado” a la clase, cuando se piensa que generar el diálogo retrasará el desarrollo de la misma; o bien se contemple como una actividad que puede, de forma alternativa, desarrollarse fuera de la sala de clases y donde se ofrecen espacios para la convivencia y, por ende, para el debate.

En mi caso, un mayor porcentaje es una clase expositiva, pero trato de rescatar el diálogo en los estudiantes, comenzar con preguntas sobre la temática a ver, para saber los conocimientos previos, a su vez voy pidiendo la opinión, aunque me retrase, les permito opinar mucho, aunque no estén de acuerdo conmigo. (GFPEP)

Trato en todos los momentos de la clase, inicio, desarrollo y cierre, generar el diálogo. Comienzo preguntando lo que vimos la clase anterior, que haya un diálogo entre alumno profesor, hago clase expositiva. (GFPHG)

Realizo clase monológica, expongo materia, contenidos, lo dialógico es en torno a las preguntas de los alumnos, el 80 % clase monológica, para establecer el diálogo, hago actividades que motiven el aula. Actividades organizativas, doy un paso al lado como profesor, para que ellos organicen, puedan verter en el espacio público sus virtudes como estudiantes. (GFPC)

Como metodologías utilizadas en la asignatura están aquellas que permiten, intencionadamente, el desarrollo del pensamiento crítico, ya que deben debatir posiciones, que son investigadas por ellos mismos. (RBDPM)

Los futuros docentes entienden que la práctica dialógica involucra no solo a los alumnos entre sí, sino que, además, es tarea de profesores y estudiantes construir diálogo en un marco de confianza y respeto mutuo. Eximen su importancia afirmando que es un aspecto fundamental en la formación del profesorado.

Es el diálogo constata entre compañeros y profesores, mediada por la cultura de cada individuo. Es importantísima, es un rol fundamental del futuro profesor, saber expresar. (GFEPEF)

Se advierte que los estudiantes esperan y, por tanto, demandan, como futuros profesores, una serie de actividades tendientes a fomentar el diálogo al interior de la universidad. Se trata de experiencias que fortalezcan su formación docente y que los doten de las competencias que se espera que ellos tengan.

Falta reforzarlo en la universidad, el hecho de dar herramientas a los futuros profesores, quizás en el área de orientación educacional; potenciar las prácticas dialógicas, estamos acostumbrados a nosotros ir comunicando, pero no recibir una retroalimentación de lo que hacemos, eso es fundamental de las prácticas dialógicas, retroalimentarse con los estudiantes (GFEPM).

Incentivar la actividad extracurricular [...] Modificación al currículo, como generar qué práctica dialógica sea habitual o una línea de trabajo transversal o incentivo para el egreso de la universidad.

Es importantísima, es un rol fundamental del futuro profesor, saber expresar. (GFEPEF)

Sin diálogo no hay comunicación, es algo que está muy perdido en la educación porque los profesores no saben escuchar a los estudiantes, lo único que hacen es pasar contenidos, y no escuchan a sus estudiantes. (GFEPM)

En síntesis, por un lado, los profesores conciben el diálogo como una habilidad de interacción que permite desarrollar habilidades tanto en el ámbito pedagógico-disciplinar como en el social; sin embargo, reconocen que otorgan escasas oportunidades para el desarrollo del diálogo. Los futuros maestros, por otro, la catalogan como fundamental en la formación docente y demandan a sus profesores un mayor desarrollo de la actividad dialógica en las aulas universitarias.

Pensamiento crítico

En lo que se refiere a las concepciones de pensamiento crítico, el profesorado lo entiende como una reflexión elevada y profunda que permite que el conocimiento disciplinar sea digerido, por cada individuo, en la

búsqueda de nuevas opciones. “El pensamiento crítico es cuando el conocimiento disciplinar pasa por ti mismo” (GFPC). Es la “capacidad que tiene la persona para poder pensar de forma más reflexiva, elevada y profunda”. Según otros actores “el pensamiento crítico es la capacidad de poder pensar alternativas” (GFPI) y de “no aceptar las cosas como son. Buscar alternativas, se llega a eso a través de la fuente de investigación” (GFPH).

Los académicos afirman, asimismo, que para el desarrollo del pensamiento crítico recurren a estrategias, tales como plantearles temas valóricos para que los estudiantes puedan aprender a defender sus posiciones, así como a respetar la opinión ajena. También, se recurre al método científico como técnica que permite fomentar el pensamiento crítico. En el plano escrito, algunas actividades desarrolladas corresponden a la elaboración de ensayos e informes.

En las asignaturas en donde se imparte el contenido del marxismo y comunismo, dan a conocer más sus opiniones. Pero ahora sabemos que en el caso de historia hay alumnos con distintas ideologías. Escucho y los dejo participar. Controló el orden cada vez que es necesario. (GFPHG)

Los temas valóricos son los que más dan a que los alumnos opinen. Modero y respeto la opinión de los alumnos. (GFPEP)

Los estudiantes, por su parte, sostienen que el pensamiento crítico surge del ejercicio intelectual de cuestionar el conocimiento, mediante la capacidad de razonar y discernir la información que se recibe. “Es, principalmente, razonar, discernir información que nos llega de diferentes formas, ser objetivo y saber cuándo ser subjetivos” (GFEPEF). “Capacidad de poner en duda todo el conocimiento que a ti te llega”.

La capacidad de cuestionarse, en datos, fechas y fuentes, no considerar una verdad lo que te dicen, uno como persona tiene que ir más allá, es poner todo en duda. La capacidad investigativa que tenemos. (GFEPHG)

Método dialéctico de contrastar, hay una tesis y una antítesis. (GFEPCC)

Se aprecia que el desarrollo del pensamiento crítico en el aula es escaso, tanto así que se propone

la incorporación de un curso específico sobre pensamiento crítico en el que se les enseñe a cuestionar. Algunos estudiantes citan su experiencia particular en la que el docente sitúa a sus alumnos frente a una problemática real invitándolos al análisis y la reflexión.

Quizás un curso de pensamiento crítico, un taller, donde aprendas a cuestionarte no como ratones de laboratorio. (GFPEM)

El profesor, al inicio de esta asignatura, dijo que lo que quería era que problematizáramos acerca de los distintos fenómenos presentes en el planeta, es así como nos pidió que nos organizáramos en parejas o tríos y, al azar, él nos iba a asignar los temas de los cuales nosotros debíamos problematizar; eso sí, esa presentación de los grupos se iba a realizar de manera paulatina a lo largo de todo el semestre. (RBEPHG)

En las clases de psicología educacional tuve un taller de pensamiento crítico donde intercambiamos ideas sobre cómo estructurar argumentos válidos y consistentes, la idea central era potenciar nuestra formación. También, dentro de mis años en la universidad debo rescatar las didácticas impartidas, pues son instancias en las que siempre la profesora nos pedía ir más allá de lo escrito en el papel, dando tiempo para reflexionar y opinar con ideas estructuradas. En especial en la didáctica de la especialidad porque la docente a cargo, a través de un coloquio, nos permite expresar ideas en concreto y realiza una buena retroalimentación. (RBPM)

Como conclusión, si bien profesores y estudiantes sostienen un concepto similar de pensamiento crítico, la mayor dificultad para su ejercicio en las aulas universitarias radicaría en la falta de espacios para su desarrollo.

Formación docente

La formación de profesores enfrenta una tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica, situación que, sobre todo, los estudiantes desvelan al reclamar mayores herramientas de apoyo pedagógico. De este modo, si bien afirman que la formación disciplinar que reciben es óptima, acusan que no se ajusta a las necesidades del entorno, por lo que destacan la urgencia de optimizar sus habilidades comunicativas; esto es, el

diálogo respetuoso y abierto, entendido como puente fundamental que los vinculará de manera efectiva con el entorno social y cultural del que harán parte.

Siento que la formación docente va más allá de entregar los conocimientos, el intelecto ahora está en todos lados. Toda persona que quiera estudiar puede saber mucho más que un profesor que estudia cinco años, lo que tiene que hacer la diferencia son las habilidades comunicativas, con el entorno social, actualizado con las tecnologías a mi favor, por ejemplo, *software* matemáticos. Que son finalmente una falencia si no manejas estas habilidades. (GFPEM)

En mi malla debería ser un 60 % pedagogía y un 40 % especialidad. Nos falta mucho; la realidad actual es que a veces uno como profesor logre que los estudiantes estén tranquilos y vengan a clases, es un logro más grande que hacer que se aprendan un año. Y nuestra formación hoy en día es obsoleta, yo encuentro muy importante la especialidad; uno de la universidad del Bío Bío sale como especialista, nos prepara muy bien en tema de contenido, pero no sé si son los contenidos adecuados para la realidad. Nuestro currículo tiene contenidos extensos. (GFEPHG)

No hay preparación para la educación intercultural. ¿Cómo pasas la guerra del Pacífico con niños bolivianos, peruanos y chilenos sin pasar a llevar ninguna susceptibilidad?, ¿cómo pasas la pacificación de la Araucanía con niños mapuches en tu sala de clases? Si condensamos el currículo y bajamos el plan de estudio a la cátedra no vamos a necesitar tanto contenido en algunas áreas, pero sí reforzar las habilidades sociales y comunicativas.

Los profesores formadores, por su lado, no hacen notar esta tensión, sino que ponen énfasis en lo que consideran debe ser el rol de un docente (Estándares de Formación Inicial Docente, CPEP, 2014), vale decir, formar tanto en lo disciplinar como en lo valórico. Agregan, además, que se trata de una tarea colectiva en la que profesores y estudiantes participan compartiendo responsabilidades.

Para formar docentes debes ser el ejemplo. Tienes que ser lo que quieres enseñar, es importante el modelaje, que en tus prácticas se vislumbren

valores y calidad. Para formar buenos docentes se necesita mucha práctica. (GFPEP)

Debemos tener las mismas responsabilidades que los alumnos. Trabajo colectivo, mientras estemos en la comunidad académica debemos contribuir, hacer lo que me toque hacer. (GFPI)

Para mí la formación docente es una formación decente, es modales, yo a mis alumnos les enseño eso. Enseñarles comportamiento, disciplina y honestidad. (GFPPC)

Enseñanza de todo lo que involucra ser profesor, desde los valores hasta sus habilidades. (GFPEP)

Creo que es conocimientos, alcanzar autonomía en las prácticas y aprender a trabajar en comunidad colaborándonos los unos a los otros. (GFPI)

Formar personas, más allá de ser un individuo; poseer valores y conocimientos. Tratar de desarrollar en las otras habilidades básicas, proveer ciertas formaciones profesionales y tener responsabilidad social. (GFPM)

En lo que concierne a las dificultades existentes en la formación docente, una de las más citadas se refiere a la escasez de estrategias de aprendizaje o bien a la ineficacia de las ya existentes. Explicaría esta situación, ante todo, a la falta de recursos económicos invertidos en ello. Señalan, además, que el currículo y los estándares no se ajustan a los requerimientos de una formación docente acorde con los tiempos. Al interior de las pedagogías, agregan que no se establecen conexiones, ni tampoco se instauran relaciones entre las diversas disciplinas. En definitiva, las dificultades en la formación docente son diversas y podrían explicar, en parte, las dificultades en el ejercicio del diálogo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Para mí faltan recursos, no dan la posibilidad para realizar estrategias. (GFPPC)

La deuda la tiene el currículo, los estándares de formación. Los profesores vamos contra la corriente. (GFPM)

El sistema educativo conspira con una práctica dialógica. [...] se trata de darles y pasarles más la voz a los estudiantes, es decir brindarles espacios. (GFPI)

Nos falta estar interrelacionados, dentro de la pedagogía y con las otras pedagogías. (GFPH)

Las concepciones de prácticas dialógicas, pensamiento crítico y formación docente dan cuenta de la tensión y desafíos que subyacen en la identidad tanto de profesores en formación como de profesores formadores, aspectos que analizaremos en el transcurso de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Albores, I., y Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *RLEE XLVI* (3), pp. 157-170.
- Alves de Carvalho, I., Souza, T. y Borges, M. (2016). Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro: Reflexões E Um Novo Olhar Sobre O Tema. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 12(1), pp. 103-119.
- Ávalos, B. y Alwyn, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teacher and Teaching Education*, 24(4), 515-528. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X06001673>
- Ávalos, B. (2016). *La formación docente en Chile. Avances, nudos críticos y proyecciones*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. <http://www.oecd.org/education/school/44687222.pdf>
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 5 (1), pp. 77-95.
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz turnes, S. y Campos, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitario. *Estudios Pedagógicos*, XLIV (1), pp. 89-113.
- Bürgener, L. y Bart, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174, pp. 405-417.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo*, (33). <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2014a). *Evaluación nacional diagnóstica para la formación inicial docente*. Documento de trabajo. Universidad del Bío-Bío.

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2014b). *Estándares de Formación Inicial Docente*. <http://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2016). *La formación inicial docente*. www.cpeip.cl
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2017). *Segunda Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente Prevista en el Artículo 27 Bis de la Ley 20.129*. www.cpeip.cl
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2016). *Acreditación de carreras de pedagogía 2016 en el marco de la Ley 20.903*. Departamento de Agencias y Pregrado. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/Acreditaci%C3%B3n%20Pedagogia%202016.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2017). Ley 20.119. <https://www.cnachile.cl/paginas/ley%2020129.aspx>
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie de Estudios sobre Acreditación*. https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf
- Consejo Nacional de Educación (2017). *Educación Superior*. <http://www.cned.cl/educacion-superior>
- Creswell, J. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide. From small-scale social research projects* (4th Ed.). McGraw-Hill Education.
- Fisher, R. (2013). *El diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad del profesor, ¿un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), pp. 305-333.
- Gillies, R. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, pp. 178-189.
- Gutiérrez, Y. y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Revista Oralidad-es*, 1(2), pp. 192-204.
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas: desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (RMIE)*, 18 (58), pp. 871-892. <https://www.cnachile.cl/paginas/ley%2020129.aspx>
- Ministerio de Educación (2016). *Política Nacional Docente*. <http://www.politicanacionaldocente.cl/lo-sabe/> <https://www.ayudamineduc.cl/>
- Mpofu, N., y Maphalala, C. (2017). *Fostering critical thinking in initial teacher education curriculums: A comprehensive literature review*. *Gender y Behaviour*, 15(2), pp. 9342-93.
- Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad y Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico, CLACSO-FDPC. (2016). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes, 2016-2019*.
- Rodríguez, J., Ligan, K., Hernández, M. y Alhuay, J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 34(2), pp. 407-424.
- UNESCO (2016). *Políticas Educativas en América Latina en base al Tercer*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>
- Universidad de Chile (2019). *DEMRE. La Prueba PSU*. <https://psu.demre.cl/>
- Universidad del Bío Bío. (2016). *Informe de Autoevaluación Pedagogía en Castellano y Comunicación*. Documento de trabajo.
- Universidad del Bío Bío. (2018a). *Proyecto de Renovación Curricular Pedagogía en inglés*. Documento de trabajo. Universidad del Bío Bío.
- Universidad del Bío Bío. (2018b). *Proyecto de Renovación Curricular Pedagogía en Castellano y Comunicación*.

Capítulo 4

Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente

El caso de Colombia

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos*
Richard Alonso Uribe Hincapié**
Zsófia Varga***
Martha Patricia Vives****

Introducción

En Colombia, la formación de docentes está a cargo de las universidades con facultades de educación, las escuelas normales superiores con programas de formación complementaria y las instituciones educativas con programas tecnológicos o técnicos. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 12, establece que las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación pueden ofrecer formación profesional y otorgar el título de Licenciado, y que las escuelas normales debidamente estructuradas y aprobadas pueden formar educadores en el nivel de Preescolar y en el ciclo de educación Básica Primaria, mediante convenio con instituciones de educación superior, otorgando el título como Normalista Superior.

En cuanto a las instituciones que pueden otorgar el título de Licenciado, esta investigación tomó una parte representativa de docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín y del programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá, D.C. para caracterizar las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico. De manera específica, esta experiencia investigativa buscó captar los sentidos dados por alumnos a las prácticas dialógicas en el aula y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico, por lo cual, se realizaron dos grupos focales, cada uno con de siete profesores y estudiantes de diferentes semestres y distintas áreas de formación de la facultad de educación y de la Escuela Normal Superior. También se obtuvieron seis relatos de estudiantes y docentes en cada una de las instituciones mencionadas. La información obtenida se sometió a un análisis de contenido y la codificación se realizó mediante la asignación de códigos a las técnicas de recolección de información y el tipo de informante, tal como se ilustra en la tabla 1.

* Universidad de La Salle. Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es

** Escuela de Educación y Pedagógica Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: richard.uribe@upb.edu.co

*** Universidad Pontificia Javeriana. Correo electrónico: varga@javeriana.edu.co; zsofiavar@gmail.com

**** Escuela de Aviación del Ejército Nacional de Colombia (ESAVE). Correo electrónico: vivesmp@gmail.com

Tabla 1. Técnicas de recolección

Grupos focales	Grupo focal profesores Escuela Normal Superior María Montessori (GFPENSMM)
	Grupo focal profesores Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana (GFPFEUPB)
	Grupo focal estudiantes Escuela Normal Superior María Montessori (GFEENSMM)
	Grupo focal estudiantes Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana (GFEFEUPB)
Relato biográfico	Relato biográfico profesores Escuela Normal Superior María Montessori (RBPENSMM)
	Relato biográfico profesores Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana (RBPFEUPB)
	Relato biográfico estudiantes Escuela Normal Superior María Montessori (RBEENSMM)
	Relato biográfico estudiantes Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana (RBEFEUPB)

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se dan a conocer los resultados, en primer lugar, presentando las concepciones de diálogo y pensamiento crítico; después, se describen los temas, escenarios académicos y formas de debate entre docentes y estudiantes y, por último, se analizan las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico. Así, los resultados que a continuación se presentan, llevan a plantear una prospectiva de la investigación.

Concepciones de diálogo y pensamiento crítico en la formación docente

El análisis comparativo realizado a los relatos biográficos y los grupos focales de un grupo de profesores y estudiantes —pertenecientes a un programa de licenciatura de una facultad de educación y a un programa de formación complementaria de una escuela normal superior colombiana— acerca de la presencia de prácticas dialógicas en las dinámicas cotidianas de las clases, dio como resultado una complejidad de concepciones, prácticas y discursos. Estos tuvieron un mayor o menor grado de conciencia respecto a las implicaciones e interacciones en la generación de pensamiento crítico de docentes que educarán a las generaciones del siglo XXI. A continuación, se presentan y discuten los más relevantes:

Las prácticas dialógicas como mediaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Las prácticas dialógicas son consideradas por los docentes como mediaciones fundamentales en las situaciones para acercar al estudiante, tanto al saber y pensar la disciplina, como a las dinámicas de acompañamiento en la construcción de plataformas que favorezcan y estimulen el desarrollo de sus potencialidades. Sin duda, “los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una base dialogal por su carácter transmisor” (Gutiérrez-Ríos y Uribe, 2015, p. 201) y pese a que en la educación superior predomina el discurso monológico existe un reconocimiento en torno a la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico y la creatividad en los alumnos como una de las grandes responsabilidades del sistema educativo actual.

De este modo, el educador sustenta su quehacer pedagógico en el aula a través de una mediación discursiva, en particular, de carácter escrito u oral, la cual interviene en la interacción con los estudiantes con el fin de “acercarlos a los objetos de saber, a sus prácticas y a ellos mismos para que se conozcan y revisen si en realidad la profesión docente es lo suyo” (GFPENSMM). En esa línea, la reflexión colectiva tiene un lugar importante en la interacción verbal y el alumno valora la interlocución en

los trabajos en grupos donde se comparten ideas y se construye el conocimiento con los demás compañeros, involucrando varios puntos de vista que fortalecen la comprensión y el aprendizaje; no obstante, lo más importante (para mí) es la clase como un espacio dedicado a la participación y al diálogo. (RBEFEUPB)

De esta manera, tanto el educador como el docente en formación describen las prácticas dialógicas como ejercicios de la reciprocidad, del diálogo compartido, del discurso de ida y vuelta; asumen que los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren en la participación y la interacción discursiva. Por tanto, la práctica docente es concebida como una práctica dialógica de carácter interactivo.

Con las prácticas dialógicas exploro y verifico el devenir del conocimiento compartido, entre ellos y en relación con mi propia práctica y objetivos. (RBPFEUPB)

Los ejercicios y procedimientos dialógicos son el centro de la clase. El aprendizaje está en gran medida mediado por el lenguaje y el diálogo es la manifestación más usada en las clases ya que los ejercicios de lectura son asignados con más frecuencia para momentos por fuera de la clase. (GFDFEUPB)

Estas concepciones sitúan la formación docente en el aula de clase como una práctica dialógica por excelencia, dada la presencia e interacción de educadores y estudiantes (*in praesentia*); sin embargo, al hacer referencia a *los ejercicios de lectura* realizados por los alumnos, generalmente, por fuera de la clase, emerge una menor concepción de diálogo en cuanto a la práctica dialógica y de apertura a los procesos de construcción y deconstrucción del conocimiento y más como actividad unidireccional entre autores y lectores (*in absentia*), asunto que, al parecer, le otorga a la lectura un carácter monologal. Esta concepción dialógica de la oralidad y lectura es de particular trascendencia, puesto que remite a una comprensión fundacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos ejercicios en la educación colombiana, donde se reconoce el diálogo como eje esencial, pero en la dinámica de una comprensión localizada de discusión. Esta concepción debe ser objeto de reflexión, en la medida que,

en un panorama global de revoluciones industriales y tecnológicas que generan otros tantos levantamientos sociales y culturales, las comprensiones del diálogo —de futuros maestros colombianos—, al parecer, no tienen en cuenta las nuevas formas de interacción, las cuales, no siempre, se desarrollan desde el punto de vista de la “presencialidad”. Así pues, en la propia idiosincrasia del maestro colombiano —quien forma y quien es formado— prevalece una comprensión de las prácticas de interacción como situaciones que involucran, de una o de otra manera, el espectro físico.

En la dinámica comunicativa actual, la emergencia de nuevas prácticas comunicativas determinadas por la presencia de redes sociales (Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube, Snapchat, Pinterest, Twitter, entre otras), será ineludible una formación que permita comprender cómo las prácticas dialógicas, entendidas como mediaciones para la enseñanza y el aprendizaje, deben ser igualmente comprendidas a través de otras intervenciones, esto es, la necesidad de entender las posibilidades y las manifestaciones del diálogo en relación con las manifestaciones tecnológicas que generan impacto en la construcción de identidades sociales.

Esta comprensión, en relación con las concepciones de diálogo descritas tanto por estudiantes como profesores de las facultades de educación y las escuelas normales superiores, enfatiza en los procesos de interacción discursiva desde el encuentro con el otro en situaciones formales de enseñanza y aprendizaje, lo cual, siendo fundamental, excluye otras posibilidades de interacción dialógica, suscitando una reflexión al respecto.

De este modo, se infiere que las facultades de educación y los programas de formación complementaria colombiana le apuestan a formar profesionales que puedan “hacerse cargo de su propio pensamiento”. Esta pretensión deseable, exige una autorregulación, análisis y evaluación de las prácticas pedagógicas de educadores que forman maestros. De ahí que se reconozca la importancia de formar docentes desde actividades y proyectos que conduzcan a razonar, reflexionar sobre y desde la acción y tomar decisiones de manera informada y consciente. Al respecto, Solbes y Torres (2013) sostienen que los profesores deben diseñar:

estrategias desde su campo de enseñanza que permitan no solo el aprendizaje de la disciplina, sino que además generen espacios de discusión y

reflexión, sobre todo porque cuando los miembros de una sociedad carecen de pensamiento crítico están expuestos a múltiples abusos por parte de diversos agentes y sus intereses. (p. 389)

El diálogo permite el reconocimiento propio y hace que las personas tengan la oportunidad de fortalecer sus habilidades y capacidades en diversos aspectos. En síntesis, los educadores y docentes en formación de las facultades y escuelas normales superiores colombianas manifiestan una visión amplia entre las prácticas dialógicas y los procesos de formación, al concebir que

el diálogo es importante en la formación, porque este juega un papel radical en todo tipo de encuentro personal. Por ejemplo, ante una duda, el diálogo favorece las soluciones y, por tanto, dialogar con otro ayuda a comprender e interpretar el mundo desde otras perspectivas. Además, el diálogo abre brechas entre las personas y favorece la tranquilidad, pues ayuda a aclarar y entender mejor las cosas. Las prácticas dialógicas son las interacciones entre sujetos que se prestan para generar aprendizaje, en otras palabras, aprendizaje colectivo. (GFPENSMM; GFPFEUPB; GFEENSMM; GFEFEUPB)

Las prácticas dialógicas como manifestaciones de la intersubjetividad crítica

Se conciben las prácticas dialógicas desde la óptica de la intersubjetividad crítica, en la medida que, al comprender el conocimiento como devenir que se construye cooperativamente en relación intelectual, afectiva y formativa con otros, se comprende la subjetividad como un constructo tanto personal como social (Zemelman, 1993). Esta subjetividad que emerge en la interacción recíproca y solidaria propicia la intersubjetividad, la comprensión del otro y el reconocimiento de su alteridad. Por el contrario, el monologismo adquiere un carácter antidialógico cuando es coactivo y se impone con un discurso hegemónico y autoritario.

La intersubjetividad, siendo la interacción con otros para llegar a consentimientos y desacuerdos no coercitivos, en donde se reconoce al otro como sujeto con quien se logran acuerdos, incluso, en el disenso

o en el consenso, es decir, como un yo interlocutor que se interesa por el otro en términos de sus propuestas discursivas. Desde el punto de vista de los docentes consultados, esto significa hacer al otro real en el marco de mi propia realidad y, por tanto, construir una identidad mayor (Zemelman, 1995) de carácter dialógico que se co-diseña en un proceso interactivo fundamentado en la racionalidad consensual (Habermas y Redondo, 1997).

Para los docentes que hicieron parte de este proceso investigativo, las prácticas dialógicas se desarrollan porque hay un interés genuino por estar con el otro, por reconocerlo, por hacerlo partícipe activo y crítico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta lógica mutua, se funda en la condición misma de la oralidad en perspectiva dialógica fundada en el reconocimiento de una pluralidad de relaciones entre distintos interlocutores y culturas mediadas por el diálogo como práctica social interpretativa basada en el respeto por el punto de vista diferente (Gutiérrez-Ríos, 2018). Al respecto, tanto educadores como docentes en formación manifestaron:

Mi concepción en torno al diálogo radica en su importancia para la formación, pues este juega un papel radical en todo tipo de encuentro personal. (GFEFEUPB)

En cierto grupo me animé a preguntarles por qué creían que yo intentaba conversar con ellos y un estudiante dijo: para crear vínculos con nosotros. Ahorita no sé si esa sea la razón principal, porque sin duda por ese tipo de ejercicios los estudiantes creaban cierta confianza para compartir alguna experiencia, vivencia o dificultad; aparte eran abiertos a recibir algún tipo de retroalimentación sea respecto a algo de la materia o algo externo. (RBEFEUPB)

Además, es relevante que asocien las prácticas dialógicas con los vínculos afectivos y la confianza en la relación maestro-estudiante. Así, las prácticas dialógicas tienen su correlato en prácticas de formación humana y en sus dimensiones ética, política y estética. De la misma manera, la educación como ejercicio de interacción de carácter ético, político y estético, se construye en relación con las personas y en clave de la alteridad, razón por la cual las instituciones

educativas tienen una responsabilidad fundamental: favorecer el diálogo en las condiciones variopintas de la escuela. La educación, como acto ético, político y estético, se fundamenta en las interacciones que se dan entre los sujetos que convergen en ella. Esta presencia del otro es el fundamento de la alteridad y es responsabilidad de las instituciones educativas, favorecer el diálogo en situaciones asimétricas (Correa, Rosas y Luzon, 2017). Por tanto, las interacciones dialógicas representan una danza entre los diferentes puntos de vista de los actores educativos, el diálogo, el respeto y la escucha activa del otro y se convierten en desafíos educativos que se construyen en un sistema de comunicación (Vives, 2015).

Ahora bien, tanto estudiantes como docentes, dimensionan el diálogo como una herramienta de carácter intersubjetivo, en la medida que le endilga a este una condición constructora de la subjetividad, la cual, con exactitud, tiene un carácter cooperativo y solidario. Por consiguiente, desde el punto de vista de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el diálogo permite construir no solo un bagaje de conocimientos, sino que demanda un proceso reflexivo y crítico en relación con estos saberes. El conocimiento que se construye en alianza exige que se repiense su condición educable y enseñable en una reciprocidad con un contexto de formación específico-situado. Del mismo modo, esa construcción de saberes y la reflexión pedagógica posterior, permiten un encuentro *sui generis* entre los mismos docentes y estudiantes, produciendo experiencias de formación de la identidad que están inscritas en la noción de la colectividad, del grupo.

Entiendo las prácticas dialógicas como una construcción subjetiva, pero colectiva del saber [...] Es así como las prácticas dialógicas propenden hacia la formación integral del ser humano y se convierten en objeto de crítica, de investigación, de interacción, y de reflexión. (GFEFEUPB)

Así, la noción de intersubjetividad, entendida como la “elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de los propios (el nosotros), en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (él, los otros)” (Zemelman, 1993, p. 15), insta en las dinámicas de formación de docentes en Colombia unas ópticas de comprensión de las prácticas pedagógicas como constructos que se gestan a través de los procesos

de interacción y debate permanente. Es decir, que la formación del maestro exige el diálogo, no solo para compartir conocimientos, sino que es el medio para convertir los procesos de investigación en objetos de debate continuo, dialéctica problematizadora y posición crítica que hace posible la formación y la transformación de la identidad gremial del maestro colombiano.

Igualmente, esta dinámica de co-diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje permite, en términos de Tardif (1994), la configuración de un saber pedagógico de carácter experiencial, en la medida que es un saber que se construye, no solo en el periplo formativo que se desarrolla en las facultades de educación y las escuelas normales superiores, sino que se desata en toda la experiencia formativa en la sociedad, esto es, la familia, el barrio y la escuela.

El propósito del diálogo para los docentes es construir una condición activa de los estudiantes. Los alumnos, sin diálogo, sienten miedo, impotencia e inseguridad ante la voz única de un profesor. El estudiante en un aula dialógica pregunta, interroga, reflexiona y se preocupa por lo que aprende. La ausencia del debate, en este sentido, provoca susto y pasividad en el propio aprendizaje. En las aulas todos deben hablar, escuchar, escribir y pensar. Los estudiantes así no serían meros consumidores y reproductores de ideas (GFEFEUPB).

Por consiguiente, ese “miedo e impotencia”, expresado por medio de los instrumentos de recolección de información, es una reacción emocional e intelectual ante la ausencia de un carácter conversacional e interactivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para docentes y estudiantes, el aula de clase es el espacio de desarrollo de unas oralidades expandidas a través de las cuales se piensa en la condición de maestro, pues se comprenden las prácticas del hablar y el escuchar como sustentos de las capacidades lingüísticas, pragmáticas e interculturales para el desarrollo de la autonomía, la construcción de la identidad y la configuración de una sociedad pacífica y ética (Gutiérrez y Uribe, 2015).

Este aspecto es de particular trascendencia, sobre todo porque no solo impacta la formación disciplinar y profesional de los maestros y su comprensión como colectividad, sino que define su condición humana: las ineludibles condiciones dialógicas y reflexivas, expresadas por docentes y estudiantes, describen las

experiencias escolares como experiencias del desarrollo de la Competencia Comunicativa Intelectual (CCI), la cual hace posible el reconocimiento propio y de otros a manera de una necesidad vital. Esto es, una marca existencial de los maestros, pues se exige la presencia del otro para construir juntos realidades compartidas. Por tanto, desde la perspectiva de profesores y docentes en formación, y en relación con Martha Nussbaum (2010), las relaciones fundadas por los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a la sazón de la CCI, permiten el reconocimiento mutuo, la generación de vínculos emocionales e intelectuales, la valoración de lo que el otro es y la necesidad de convivir con alguien más, en este caso, para enseñar y aprender.

En otras palabras, al propiciar prácticas dialógicas en la formación docente, se asume que la acción formativa va más allá de los contenidos de cursos, por ende, trasciende la formación académica e impacta la formación humana, social y política, logrando que cada actor se reconozca como otro legítimo en la convivencia.

Las concepciones de pensamiento crítico en perspectiva argumentativa y meta reflexiva, cognitiva e intersubjetiva

En términos generales, las concepciones de los maestros y los estudiantes en torno al pensamiento crítico dan cuenta de este como propia e inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, puede advertirse, algunas tendencias en la manera como se aborda.

En primera instancia, el pensamiento crítico se comprende como un conducto que permite, en sí mismo, la reflexión pedagógica, en la medida que se hace posible una dialéctica entre lo teórico y lo práctico, es decir, la concepción en torno al pensamiento crítico para docentes y estudiantes ratifica su papel esencial no solo en cualquier propuesta de enseñanza, sino, sobre todo, en cualquier deseo de aprendizaje. La intención de enseñar y el deseo de aprender, en este sentido, se suscita como una habilidad para el pensamiento y la práctica, pero, así mismo, como una actitud emocional y cognitiva ante el mundo:

el pensamiento crítico, para mí, es la capacidad que tiene un individuo de de-construir cualquier tema, objeto, saber, de forma que pueda observar cada una de sus partes, analizarlas, reflexionar para, por último, construir su propia comprensión a partir de la información teórica y contextualmente fundamentada que adquirió de esa deconstrucción. Eso sí, entendiendo siempre que no es una verdad absoluta y que esta construcción puede verse modificada, pues las variables que pueden llegar a afectar ese objeto o saber son incontables. En otras palabras, son decisiones informadas. (GFEFUPB)

De este modo, el pensamiento crítico en la formación de maestros suscitaría una transformación del docente y la escuela, pero, al mismo tiempo, una transformación de la sociedad, lo que le impone no solo unas cualidades formativas, sino un carácter político, en la medida que, siguiendo a Lipman (1998), es un tipo de pensamiento que existe siempre en relación con un contexto situado que demanda problematizaciones, reflexiones y acciones contundentes.

Mientras tanto, al definir el pensamiento crítico como puntal de la formación pedagógica, se describe un tipo particular-modélico de docente en relación con las dinámicas de la educación colombiana: un profesor que aprende, analiza, reflexiona, comparte y practica sus aprendizajes, y que configura su existencia a partir del compromiso ético por la curiosidad intelectual (Villarini, 2003), pero, también, por la intriga e interés por los aprendizajes y la existencia de otros, en este caso, sus estudiantes.

Pensar críticamente, para el docente formador y los maestros en formación, tiene como objetivo “de-construir los discursos, esas maneras de interpretar y nombrar el mundo que han hecho que nosotros seamos lo que somos y estemos donde estamos” (GFENS-MM), esto es, las prácticas de pensamiento crítico que se desarrollan en las prácticas formativas en las facultades de educación y las escuelas normales superiores construyen, primero, una epistemología del saber pedagógico (seamos lo que somos) y, segundo, una epistemología de las comprensiones de la enseñanza y el aprendizaje en contexto (estemos donde estamos). Además, en términos de Villarini (2003), ser formado para pensar críticamente, la propia condición docente abre un camino hacia el desarrollo de las capacidades

humanas, es decir, forma una manera de habitar la realidad, de encontrarse con el otro, de comportarse y de interactuar; asimismo, funda unos valores, detona unos comportamientos, promueve percepciones y sugiere actitudes.

Por tanto, siguiendo a Ennis (1988), el desarrollo del pensamiento crítico, sobre todo en el contexto de la formación de los docentes colombianos, se construye como una propuesta para la formación humana que enseña y prepara a los estudiantes para elegir *pensamientos* y, a partir de ello, configurar unas acciones (pedagógicas, didácticas, evaluativas y humanas); del mismo modo, insta a creer en unas modalidades de comprensión del mundo que se fundan en argumentos, pero de las cuales se cree con un andamiaje argumentativo. Esta dinámica del pensamiento crítico hace posible un proceso de juicio en la formación de formadores: pensar en el propio momento de gestación del pensamiento, con el objetivo de transformar las ideas, los pensadores y los espacios de acción (Paul, 1993). Esta crítica puede entenderse, por sujetos pertenecientes a los grupos focales, como un tipo de cualificación docente. “En nuestra profesión es muy importante que nosotros usemos muchas estrategias para que formemos docentes que realmente le aporten a la escuela con argumentos y con prácticas cualificadas” (GFDENSMM).

En particular, para los estudiantes de las facultades de educación y las escuelas normales, el desarrollo del pensamiento crítico, propiciado por las apuestas formativas de sus instituciones y sus maestros, repercute en sus maneras de habitar el mundo de la escuela, pues tal formación es el fundamento de la *reflexividad*, la cual, según John Dewey (1995), exige capacidades comprensivas, interrogativas, interpretativas y propositivas, pues el docente en formación desarrolla la habilidad para entender cómo se gestan sus procesos de racionalización, cómo se preparan las decisiones y cómo se definen las acciones.

Asimismo, esta habilidad hace posible el desarrollo de la lectura crítica, la cual permite, no solo organizar y evaluar ideas, plantear inferencias, generar hipótesis, comparar y producir analogías, sino también transferir relaciones de unos textos a otros, discernir con firmeza, contrastar posiciones y actuar de manera autónoma, en relación con unos argumentos contruidos polifónicamente. En palabras de Hawes (2008),

que los estudiantes sean capaces de leer en profundidad y entender las lógicas de producción, circulación y enunciación de ideas, con el fin de participar dialógicamente en la construcción del conocimiento y, en cuanto al rol de los maestros, en la formación de sus futuros estudiantes como sujetos críticos, autónomos y propositivos.

Se fomenta el pensamiento crítico con el propósito de promover la capacidad de análisis y de reflexión, de ver más allá de lo simple, de cuestionarnos acerca de lo que vemos, de lo que aprendemos, de lo que hacemos y vamos a hacer en la práctica. Estas reflexiones que surgen desde las asignaturas que curso y que posibilitan mi construcción y transformación profesional. (RBEFEUPB)

En el ámbito de la escuela, “ver más allá de lo simple” significa, comprender las realidades escolares desde una perspectiva expandida (Perkins, 1995), pues los pequeños detalles y las obviadas minucias de la cotidianidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje producen olvidos perjudiciales en las interacciones y las transformaciones educativas: los lazos interdisciplinarios, el debate, la preocupación respetuosa por el otro y las relaciones interculturales.

Hay una necesidad muy grande, digamos en el nuevo paradigma del desarrollo del pensamiento crítico, porque los sujetos en esa relación de sujeto-objeto cambian la relación y, al cambiarla, se hace necesario que cambie el paradigma del desarrollo del pensamiento y, desde luego, eso salpica la escuela y, al hacerlo, para hablar de lo crítico es necesario que se vea el devenir. (GFEENSMM)

Por ende, la capacidad que otorga el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de formadores, de acuerdo con los estudiantes y los docentes, debe tener una condición flexible y mudable, en la medida que la condición misma del pensamiento y los objetos mismos de ese pensamiento, en la contemporaneidad, son maleables y cambiantes. En este orden de ideas, de acuerdo con la información emanada de los instrumentos de recolección de información, la condición crítica del desarrollo del pensamiento crítico en facultades de educación y escuelas normales debe ser la adaptabilidad contextual, histórica y cultural,

y la sostenibilidad de una identidad cuya cualidad fundacional sea la capacidad de transformación, lo que, de acuerdo con Paul (1993), se define como todo aquello que toda persona necesita para sobrevivir en un mundo que cambia rápidamente.

En esta misma línea, los docentes formadores sostienen que, “los estudiantes no están formados en pensamiento crítico, porque aceptan casi siempre —con muy pocas excepciones— lo que como docentes se les plantea” (GFEENSMM), asunto que, para él mismo Paul (1992), no sería concordante con las habilidades del pensamiento crítico, en la medida que la posibilidad de la supervivencia de los seres humanos está relacionada directamente con sus capacidades críticas. Todo esto, en términos de las labores escolares, se traduce ya sea como una actitud de asentimiento pasivo por parte de los estudiantes hacia el saber del docente o una actitud avasalladora del profesor cuyos ejercicios de poder afectan las interacciones y, por tanto, las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico.

Para estudiantes y docentes, en otro plano, las concepciones del pensamiento crítico están relacionadas directamente no solo con las actitudes, sino con las aptitudes intelectuales a partir de las cuales se interpreta la realidad. Por tanto, se comparan las actitudes de los alumnos en las prácticas concretas de clase con los resultados en pruebas censales que evalúan los desempeños en lectura crítica, las cuales, al parecer, se desarrollan en relación con las capacidades para pensar críticamente en diversos esquemas de la realidad. Así, se aluden los resultados de las pruebas Saber y Pisa para denunciar los problemas del aprendizaje del pensamiento crítico, pero también su enseñanza.

A estas carencias para pensar críticamente y su correspondencia con resultados en pruebas censales, tanto en los estudiantes como en los docentes, se le suman problemas vinculados con la incapacidad para configurar una subjetividad desde el punto de vista particular y colectivo; un desconocimiento y, por tanto, un vacío reflexivo de las condiciones políticas, económicas y sociales del país; una ruptura con los procesos de construcción de una identidad local y nacional; una pérdida de autoridad sobre sí, que se refleja en la docilidad para ser gobernado y alienado; un sentimiento de apatía hacia lo otro y los otros, relacionado con una ausencia de criticidad que, al mismo tiempo, es la falta de comprensión de un tiempo y un

espacio; una imposibilidad de reconocer interlocutores válidos, sobre todo por la comprensión bélica de los procesos de discernimiento y debate; y, al final, una carencia de escucha activa y comprensiva, de carácter polifónico, que haga posible estar éticamente con otros y sea una herramienta para la existencia de relaciones intersubjetivas. Esta polifonía es así expresada por los actores en sus prácticas: “El indudable y magistral rol mediador de la docente, facilitó que la clase se enfocara en el intercambio de perspectivas y posturas de los estudiantes, sobre la inminente reforma que atraviesa la escuela” (RBEFEUPB).

Aquí nos ha funcionado muy bien haber construido un currículo que, *más allá de responder a unos modelos*, se ha preguntado con exactitud por ese nuevo maestro para esas novedosas condiciones, para resolver esos problemas planteados a la educación, donde las comunidades de conocimiento, las tecnológicas, las democráticas están haciendo cada vez más y están exigiendo a la escuela cada vez mayores resultados frente a problemas que ellos mismos se han generado, pero que nosotros tenemos que terminar resolviendo. (GFENSMM)

Estas formas de manifestación de los docentes y estudiantes, que se forman en una facultad de educación y una escuela normal superior, son un referente importante para advertir que las concepciones de pensamiento crítico en el contexto educativo no escapan a dimensiones específicas como: la argumentación y la meta-reflexión (de los saberes, las prácticas y los discursos), el razonamiento y la resolución de problemas (conjunto de actividades cognitivas) y la construcción de la subjetividad e intersubjetividad (en las interacciones). En ese orden de ideas, algunos dan mayor relevancia al pensamiento crítico desde una perspectiva dialógica, otros desde una perspectiva hermenéutica y, el resto, se sitúan en una perspectiva más cognitivista.

Lo anterior conlleva a pensar analíticamente en las concepciones sobre el pensamiento crítico de maestros en formación y en ejercicio, examinando las dinámicas que se despliegan en situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos. Por tanto, estas perspectivas de pensamiento crítico requieren ser expuestas en posteriores trabajos de

investigación, con el fin de analizar las características particulares acordes con el contexto educativo.

Temas, escenarios y propósitos de las prácticas dialógicas en el desarrollo del pensamiento crítico

El análisis de los temas, escenarios y propósitos de las prácticas dialógicas en la formación del pensamiento crítico del profesor que enuncian los educadores y aspirantes a docentes participantes en esta investigación, evidencia, posicionamientos críticos respecto a las implicaciones de construir el pensamiento crítico.

Es fundamental partir de un principio regulador de esta investigación respecto al reconocimiento del discurso oral y escrito empleado como prácticas de poder en la organización de los pueblos, las culturas y las lenguas y, de este modo, que han ejercido control sobre la población a través de la regulación y la administración de lo que se escribe, lo que se lee y lo que se habla en determinados contextos. No obstante, compartimos con estudiosos de las prácticas de lectura, escritura y oralidad (Landaburu, 1996; Lerner, 2001; Núñez, 2011; Chartier y Madero, 2013; Correa, 2017) que nos mueve el respeto a la diversidad de formas de enunciación como constructos con una fuerte vinculación a prácticas sociales, cognitivas, éticas, estéticas y políticas en el ideal de generar espacios de convivencia y construcción social del conocimiento.

Se reconoce que, al crear las condiciones para pensar críticamente, cualquier tema se puede asumir desde una mirada cuestionadora o problematizadora y, desde allí, se plantean alternativas o formas de resolución: “el estudiante en un aula dialógica pregunta, interroga, reflexiona y se preocupa por lo que aprende” (GFEFEUPB), si se tiene en cuenta el enfoque educativo y los roles del profesor y el estudiante como agentes dinámicos que valoran la vitalidad del diálogo, lo cual muestra una conciencia de las prácticas dialógicas en el desarrollo del pensamiento crítico.

Si “el propósito del diálogo para los docentes es construir una condición activa de los estudiantes”, es comprensible que “la ausencia del diálogo, provoque miedo y pasividad en el propio aprendizaje y que los estudiantes, sientan impotencia e inseguridad ante la voz única de un profesor” (GFEFEUPB). La

dialogicidad del discurso oral y escrito representa un ejercicio de liberación del propio yo y del yo como otro, y genera vínculos con otros que logran romper la impotencia del silencio opresor y subvertir prácticas hegemónicas.

De este modo, el profesor da cuenta de un interés por compartir posiciones críticas con sus estudiantes y conocer las de estos (GFEFEUPB) en el aula como escenario preferido para el debate y el estudiante a la par, se muestra conforme con el foro como una estrategia potente para estructurar el conocimiento y el pensamiento de los futuros maestros, “encargados de habitar y construir analíticamente el contexto educativo” (RBEFEUPB). Ambos reconocen la importancia de una hermenéutica de la escucha (León Suárez, 2010) que emerge en la necesidad de escuchar al maestro porque de él se aprende (RBPENSMM). Cabe señalar que la escucha como práctica dialógica no ha sido estudiada en el panorama colombiano y es primordial, dada la tradición histórica de Colombia (León Suárez, 2010). Frente al propósito de escuchar al otro, Rojas (2017) señala:

escuchar al otro como si este tuviera la razón, no valida la sinrazón del otro (si el otro no tiene la razón es un efecto posterior a tratarlo previamente como si la tuviera), sino más bien, ir sin prevención, sin estar a la defensiva de antemano. Desarmarse y escuchar para permitir la conversación. (p. 199)

Por consiguiente, la escucha dialógica busca que el profesor y el estudiante “pongan en práctica lo que saben hacer con el lenguaje” (GFPENSMM) en un ejercicio de perfeccionamiento continuo que, a su vez, favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes que están siendo abordados por ambos actores (GFEFEUPB). Como afirma Maturana (1998), la escucha pasa a tener un lugar importante en las conversaciones, pues el receptor no es pasivo, ya que está interpretando lo que oye; por lo tanto, la comunicación no depende tan solo de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe la información; es decir, el proceso no es solo transmisión de información.

De la misma manera, para Echeverría (1996), la escucha es el factor fundamental de la comunicación humana, puesto que en ella se confiere sentido a lo que se dice. Por eso, es diferente oír que escuchar. Oír es la capacidad biológica de percibir sonidos, mientras que escuchar es interpretar esos sonidos (Pérez, 2014). De

esta manera, los problemas de la comunicación no se centran solo en lo que se dice y cómo se dice, sino también en los trasfondos de la escucha, pues en esta se presenta la diversidad de mundos interpretativos.

Se consideran como trasfondos de la escucha las emociones y estados de ánimo, la historia personal, las ideologías, las creencias religiosas, el contexto de una conversación, saberes teórico-prácticos, intereses, juicios que realizamos sobre los demás, entre otros. La escucha activa consiste en tratar de escuchar al otro, sin imponerse, aquietando la mente mientras la otra persona habla para poder escuchar su argumento. En este sentido, emerge lo dialógico como la capacidad de interactuar comprensivamente con los demás.

Ahora bien, en relación con el papel que desempeñan las prácticas dialógicas en la formación del pensamiento crítico del profesor, en algunos casos, trasciende el rol de la mediación o de la mera alfabetización respecto a las habilidades para comprender y producir textos orales y escritos y se sitúa en prácticas sociales, en cuyo uso “también entran en juego las relaciones de poder, las tensiones y las inequidades que caracterizan la vida social, política e institucional” (Zavala, 2004, p. 9); por tanto, son prácticas que enfrentan problemáticas y buscan generar transformaciones a partir de las acciones concretas.

Se trata de prácticas dialógicas que se han generado de cambios significativos en la vida del estudiante universitario o normalista, por ejemplo, cuando confirma su decisión de ser un maestro o acude a la práctica pedagógica para transformar parte de la compleja problemática educativa que ha identificado o encuentra en un proyecto de escritura, lectura u oralidad la vía para alzar la voz, resaltar las contribuciones o discrepar con argumentos. (RBEENSMM; RBEFEUPB)

De este modo, la formación de un pensamiento crítico permite descubrir las implicaciones de la capacidad de pensar, de proponer otras formas de habitar, de crear y, en este punto, se relaciona la facultad crítica con la habilidad para no ser manipulado. La posibilidad de pensar críticamente como un acto de libertad y una posibilidad de ejercer y coexistir con una actitud ética, política y estética; en otras palabras, una nueva forma de entender y asumir el presente y los distintos contextos.

Como puede advertirse, cuando el profesor actúa como un pensador crítico, logra que el estudiante trascienda la opinión negativa o positiva en torno a un fenómeno y construya posiciones críticas, reflexivas y propositivas (Amador, 2012), generadas por prácticas dialógicas emancipadoras. Esta conexión, entre sujetos que promueven el diálogo reflexivo y la crítica, da apertura a la autonomía del pensamiento, a distintos cuestionamientos, a discusiones socráticas, a controversias, a comunidades de indagación, entre otras, en perspectiva transformadora.

Relaciones e implicaciones de las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico de docentes en formación

La problemática de esta investigación se centró en la necesidad de indagar cómo se forman los futuros profesionales de la educación, por lo que fue decisivo analizar las formas de retroalimentación de los docentes y estudiantes en torno a las prácticas dialógicas que a su juicio realizan en la clase y que pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

Los profesores expresan que acuden a diferentes formas para dialogar en el aula como conversatorios, exposiciones, discusiones, comentarios, entre otros. Por ejemplo, realizan el primero como una manera de intercambiar las apreciaciones de cada uno.

Yo trabajo mucho los conversatorios, busco que mantengamos en discusión eso que leemos y que todos puedan expresar sus puntos de vista. En la evaluación es muy importante cambiar concepciones y una forma de hacerlo es que ellos verbalicen la manera como lo están pensando y ejecutando. (GFPENSMM)

Se coincide en que se requiere una retroalimentación permanente. Los profesores convergen en que la realizan de manera “individual y grupal en torno al tema en cuestión”; las destrezas orales y escritas y el manejo del lenguaje corporal,

lo cual me parece importante en especial para la formación de los maestros [...]. Generalmente

este tipo de actividades se evalúan a través de rúbricas establecidas o incluso construidas previamente con los estudiantes, por lo que se toman como base para dar retroalimentación. (GFPENSMM; GFPFEUPB)

La retroalimentación, como forma de interacción dialógica, depende, en gran medida, del docente y de las condiciones para generar un ambiente educativo propicio para interactuar, por ejemplo, el saludo, el buen humor, entre otros. Esto favorece los vínculos y la confianza. Por lo general, el desarrollo de una clase depende en gran medida de la asignatura y del profesor. La mayoría de las clases se desarrollan de manera similar:

siguiendo un método tradicional, comenzando por el saludo del docente, seguido de algunas preguntas (como para romper el hielo, algunas veces concernientes al tema, en otras ocasiones relacionadas con el día a día). En este punto es cuando el profesor comienza la explicación del tema ayudándose de recursos como el tablero o presentaciones en diapositivas y, a medida que avanza la sesión, se propone un diálogo entre el docente y los estudiantes que surge a partir de las inquietudes de estos últimos. (GFEUPB)

Por otro lado, las prácticas dialógicas en el aula de clase también se retroalimentan mediante estrategias de evaluación de pares, como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Estas permiten que los estudiantes se miren a sí mismos y mejoren sus prácticas pedagógicas en *pro* de su formación docente. Por ejemplo:

“A la hora de exponer ideas los compañeros realizaban comentarios y opiniones constructivas, o a lo que se le denomina coevaluación. Siempre nos inculcó la importancia de autoevaluarse y evaluar al otro” (RBPENSMM).

Otro ejemplo es:

cuando estábamos estudiando literatura universal, recuerdo que dicho tema se desarrolló a partir de exposiciones. Las presentaciones tuvieron un valor agregado porque los compañeros evaluábamos a los expositores: les hacíamos comentarios en relación con el desarrollo de la temática, emitíamos

sugerencias para que fueran consideradas en una próxima ocasión, reconocíamos el trabajo en equipo, entre otras cosas. Luego, el profesor referenciaba sus apreciaciones, sugerencias y también valoraba el trabajo. (GFEFEUPB)

En relación con los desafíos en la formación docente, sin duda, el tomar conciencia de las competencias dialógicas para pensar críticamente, es prioritario; no solo para resolver los problemas cognitivos y comportamentales propios de la educación en la escuela basada en la instrucción y la transmisión de saberes, sino también para enseñar a asumir posturas frente a la realidad, de razonar con criticidad, con sentido ético y con visión transformadora.

En la formación docente, una de las preocupaciones fundamentales es la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas transversales en el proceso formativo del futuro educador y el rol que desempeñará en la sociedad. De ahí que los docentes y estudiantes coinciden en que en el aula abordan diversos textos relacionados con el cine, la fotografía, los medios de comunicación:

como pretextos para articular otros campos que, desde el arte, reconfiguran el sentido de leer críticamente y, desde estas posibilidades, se abre un abanico para explorar nuevas formas y nuevas maneras de llevar la lectura al aula. (RBPENSMM)

Una docente relata:

Para mí es muy importante que ellos pongan en práctica lo que saben hacer con el lenguaje y lo vayan mejorando a lo largo de los seminarios. Buscamos que todo lo que lean y escriban se socialice y que reescriban sus textos”. Los estudiantes, por su lado, argumentan que la lectura permite ampliar los horizontes de sentido y adquirir nuevos conocimientos, no solo desde los textos escritos, sino también de la lectura semiótica de la vida: “Yo pienso que [...] no hay mejor arma que la lectura.” (RBPENSMM)

Se advierten los esfuerzos ingentes de algunos docentes por sensibilizar al estudiante a partir de prácticas pedagógicas significativas.

Eso es lo que te va a permitir abrir más la mente, incursionar en otros mundos, vivir otras

experiencias, porque cuando uno lee, muchas veces los libros le transmiten a uno el sentimiento y conocimiento, porque hay libros que hablan de guerra y te transmiten ese sentimiento de personas que sufren. Entonces es leer, porque cuando uno lee se sensibiliza, se llena de más conocimiento y argumentos: es lo mejor para sensibilizarnos y tener un pensamiento crítico. La lectura y no solo la lectura escrita, sino la lectura a través de la observación. Siempre estamos leyendo: ser lectores de nuestra propia vida. (RBPENSMM)

También el empleo de estrategias para trabajar la escritura de protocolos, resúmenes, apuntes, ensayos, reseñas, entre otros. Estas han posibilitado que los maestros en formación logren reflexiones argumentadas, formulen preguntas para pensar y participen de manera activa en conversatorios y debates. Por ejemplo, se relata lo siguiente:

La *Maestra Macanuda de Ziraldo*, libro que relata la historia de una maestra del aula de primero con la cual me sentí identificada. Por ello, creí que era clave que los maestros en formación de II semestre del Programa de Formación Complementaria, lo leyeran y lo analizarán; por ese motivo, convocamos a espacios de lectura en voz alta del texto, en estos espacios de interpelación, se dio la posibilidad para interrogar el texto, para hacer comparaciones, para traer recuerdos de su historia de vida lectora y escritora; pero algo muy importante para contrastar sus prácticas con aquellas que la maestra del cuento nos mostraba a lo largo de la historia. El diálogo entablado a partir de las preguntas, emergió como una piedra en el agua, así como lo plantea Rodari en Gramática de la Fantasía en La piedra en el estanque, permitió evocar recuerdos de su historia de vida lectora y escritora, de cómo aprendieron a leer y escribir, aunque también de cómo aprendieron a enunciar. Se hicieron comparaciones desde las lecturas realizadas a lo largo del semestre que dan bases para fundamentar lo teórico desde las nuevas configuraciones de la didáctica de la lengua, perspectivas sobre cómo leer, escribir y hablar para la vida; contrastando desde su experiencia en las aulas a partir de la observación y de su propia intervención pedagógica, dando un espectro puntual de cómo llegar a ser maestros Macanudos. (RBPENSMM)

Se trata de esfuerzos que tienen efectos importantes en algunos estudiantes, quienes reconocen que, gracias a las prácticas de lectura, escritura u oralidad en el aula, empezaron a acercarse de otra manera a distintos textos y fuentes. Y en este sentido, los alumnos plantean como desafíos, apropiarse de las didácticas de distintas prácticas dialógicas con el fin de incorporarlas en sus prácticas pedagógicas de aula. Ven fundamental desarrollar y mejorar su propia capacidad argumentativa:

creería necesario la realización de debates en clase, trabajos en grupos, ponencias a nivel de clase, juegos de roles. También, sería muy interesante proponer temas en los que haya autores cuyas opiniones se contrapongan. Eso haría más candente el debate en el aula. (GFEFEUPB)

Además, consideran relevante aprender prácticas dialógicas mediadas por las TIC. Los docentes piensan que la interacción con las mediaciones digitales hace posible que los estudiantes descubran otras potencialidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y nuevos espacios de interacción.

El aula se convirtió, a partir de diversas experiencias, en una construcción de estrategias para los docentes, con el fin de poder generar cambios desde sí mismos y, en algunos, desde sus estudiantes a cargo. Las mediaciones tecnológicas han hecho posible la producción e interacción con la diversidad del aula. Evidencias que los estudiantes llegaron a plasmar sus propias creaciones de espacios en la web. (RBPFEUPB)

No obstante, todo lo anterior, se manifiesta en una serie de dificultades que obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico. En todos los cursos hay estudiantes que no participan, ni interactúan en la clase por diferentes motivos, ya sea por la falta de conocimiento en el tema, timidez, desconfianza en sí mismos, quedar mal delante de sus compañeros, entre otros. Así lo expresan los docentes de dos grupos focales:

en cuanto a las dificultades, por lo general, hay quienes se hacen monosilábicos o reservados, o cautelosos para intervenir o críticos en el juego de los otros, cuidando el suyo propio. En ocasiones, siento una timidez excesiva de los estudiantes a la hora de exponerse, no solo ante el docente, sino ante sus

propios compañeros. Esto al parecer está vinculado a una desconfianza en sus propios puntos de vista: en lo que pueden decir y cómo decirlo. Asimismo, esta dificultad está relacionada con el *no saber* algo o, más bien, no tener claridades en torno a muchas cosas y tener mucho miedo al expresar lo que se piensa y terminar expuesto al ridículo. (GFPFEUPB)

Las dificultades que he logrado identificar a lo largo de mi experiencia son desde el individualismo. El estudiante por querer tener un buen desempeño olvida que el conocimiento es una construcción grupal y que no basta que su discurso sea bueno, sino que además sus compañeros comprendan lo que dicen y se vean beneficiados con esa información, sea en términos de ampliar su conocimiento como que este le aporte nuevas perspectivas de lo que se está abordando. Entonces, como lo venía diciendo, el estudiante se enfoca en su propio proceso, no escucha al otro y esto hace que se pierdan elementos fundamentales. (GFPFEUPB)

Sin duda, las tensiones se relacionan con la ausencia de una capacidad dialógica en situaciones de interacción en el aula. Compartimos con Correa (2017) que estas dificultades restringen posibilidades de “entablar un diálogo argumentativo, crítico y abierto con otros individuos, sobre la base de una hospitalidad académica” (p. 52). Además, se limita la oportunidad de constituir relaciones sociales y explorar nuevas prácticas dialógicas en donde los cuerpos cambian para dar paso a transformaciones importantes.

En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico no puede quedarse en un ejercicio de carácter cognitivo, ni en abstracción, sino que debe trascender al develamiento de mundos donde se encuentran invisibles, se abren posibilidades de conocer lo que parece imposible; este desafío implica pasar de concebir el pensamiento crítico como exclusivo de la razón y pasar a la acción de constituir comunidades que dialogan y crean nuevas formas de pensar y actuar en perspectiva transformadora.

Conclusiones

Tanto los formadores de docentes como los profesores en formación de facultades de educación y escuelas normales superiores tienen concepciones, discursos

y experiencias diversas en relación con las prácticas dialógicas y el desarrollo del pensamiento crítico. Esta diversidad, sin embargo, establece puntos en común que perfilan comprensiones colectivas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En primera instancia, las prácticas dialógicas en la formación, no solo al interior de las aulas, se consideran trascendentes como mediaciones para el encuentro entre maestros y estudiantes, lo que las convierte en herramientas relacionadas con la calidad y la rigurosidad en la formación disciplinar, también en el desarrollo de capacidades humanas y la potenciación de fortalezas. Asimismo, se plantea la necesidad de fundar prácticas de formación de carácter dialógico, porque se considera que su ausencia no es solo un obstáculo para la formación integral, sino un deterioro en términos del desarrollo de las habilidades para tener un pensamiento crítico, las cuales, para los participantes de esta investigación, son esenciales en las prácticas cotidianas del maestro colombiano.

En términos generales, se valora profundamente la interacción discursiva —verbal o escrita— en la formación de un maestro, porque esto favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, y porque se forma en la capacidad para el reconocimiento del otro como sujeto proclive a transformar a alguien más. En consecuencia, estas interacciones favorecen relaciones intersubjetivas que construyen un perfil de docente abierto al diálogo, a la escucha activa y a la construcción colaborativa del conocimiento. Del mismo modo, se problematiza la ausencia de interrelaciones discursivas en la formación de docentes, en la medida que esto tendría implicaciones en los estilos de enseñanza, sobre todo porque en esa condición monológica de las prácticas de enseñanza, se construiría un ambiente de formación que no permitiría construcciones democráticas del saber y prácticas futuras que, sin lugar a dudas, reproducirían estas representaciones monológicas para educar.

Se debe tener en cuenta que docentes en servicio y docentes en formación consideran las interacciones dialógicas, en algunos casos, solo desde la perspectiva de la presencialidad, como un asunto problemático en un contexto de desarrollos tecnológicos acelerados que afectan profundamente las dinámicas de la escuela. En este sentido, las nuevas interacciones mediadas por las TIC son descritas

todavía con cierta sospecha y, en algunos casos, no se relacionan de manera directa como formas válidas de la interacción discursiva en relación con la formación humana. Por tanto, es fundamental reflexionar conjuntamente con los estudiantes en formación, no solo las posibilidades de las nuevas maneras de interacción tecnológica, sino su trascendencia como formas de contacto que representan, igualmente, formas de vivir y comprender la realidad.

En general, quienes participaron de esta investigación, reconocen que las prácticas dialógicas en la formación, en su condición de realimentación constante, permiten el reconocimiento propio y de otros en relación con una disciplina y un saber; además, se valora el papel de estas prácticas para apreciar las visiones del mundo de otros y hacerse cargo del propio pensamiento, pero siempre en relación dialógica y dialéctica con una colectividad. En este sentido, las prácticas dialógicas se consideran fundamentales para la formación de los maestros, los estudiantes, los saberes y para la transformación de las personas y sus contextos. Formar para el diálogo significa formar ética, académica, política y socialmente.

Estas concepciones en torno a las prácticas dialógicas tienen, para los maestros y docentes en formación colombianos, una relación directa en el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida que este se considera un pensamiento social que se construye en una dinámica discursiva cooperativa y solidaria. De la misma manera, porque se entiende el pensar críticamente como una concreción entre la teoría y la práctica y, por tanto, tal pensamiento repercute en las acciones cotidianas del maestro en la escuela y en la sociedad. El pensamiento crítico se construye, entonces, como un pensamiento de carácter flexible y maleable, tal y como se presentan las sociedades contemporáneas, esto es, un tipo de pensamiento que se piensa constantemente y es proclive al cambio y las transformaciones, las cuales se gestan en ambientes de diálogo y debate.

Se insiste en los problemas para pensar críticamente, sobre todo desde la perspectiva de los resultados en pruebas censales, sin embargo, se presta mayor atención a las repercusiones que la ausencia de un pensamiento crítico pueda tener en el desarrollo de la subjetividad, de una condición crítica y reflexiva del maestro colombiano y la imposibilidad que esto

suscite para construirse en relación con una sociedad, con una identidad colectiva.

Los maestros participantes de la investigación consideran que las interacciones dialógicas tienen un carácter diverso y que esta diversidad colabora a la configuración de habilidades para pensar críticamente las situaciones emergentes de la educación; aun así, en ocasiones comprenden prácticas como la lectura y la escritura como ejercicios individuales, sin reconocer que estos son métodos del debate y el diálogo por antonomasia. Es posible que, en este caso, se comprenda la ausencia de la presencialidad, del cuerpo, como una evidencia de la ausencia de interacción. Este asunto se debe tener en cuenta, puesto que exige reflexiones formativas que permitan comprender la diversidad de prácticas dialógicas y sus implicaciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos, incluso, los maestros reconocen las prácticas del hablar, el leer y el escribir como prácticas de liberación que permiten la reflexión e instan a la discusión y el debate argumentado.

La trascendencia de las prácticas dialógicas y sus implicaciones para el desarrollo del pensamiento crítico se sustentan, de manera generalizada, en la escucha activa, la cual se convierte en una herramienta notable para la formación, pero, al mismo tiempo, en un vacío que es ineludible allanar en los contextos educativos. Para los docentes, la ausencia de la escucha activa en la formación de maestros impide tanto el desarrollo de habilidades para vivir y pensar críticamente, como evitar que en el contexto escolar se construya el conocimiento de manera colaborativa, lo que se considera un lastre en relación con la naturaleza democrática y social de la enseñanza y el aprendizaje.

Para finalizar, se valoran las acciones didácticas, metodológicas y evaluativas como herramientas para la construcción de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico, sobre todo porque instan a la reflexividad, al debate, al encuentro de perspectivas diversas de la realidad, a la reciprocidad, a la realimentación como forma de intercambio dialógico que no solo construye con el otro, sino que le da importancia a ese otro como interlocutor válido.

Referencias bibliográficas

- Amador, B. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, 1, pp. 69-79.
- Butler, J. (2001). *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*. Instituto Europeo para políticas culturales progresivas. <http://eipcp.net://transversal/0806/butler/es>
- Chartier, R. y Madero, M. (2001). Poderes de la escritura. Escrituras del poder. *Anales de historia antigua, medieval y moderna*, 34, pp. 145-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=245563>
- Correa, C. (2017). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos y epistémicos. Percepciones sobre la investigación en Ciencias Sociales*. Octaedro.
- Correa, C. Rosas, I. y Luzón, A. (2017). El giro pedagógico en la construcción de instituciones educativas justas e inclusivas en América Latina. En *Justicia, ética y reconocimiento social*, (85-110). Universidad de Guadalajara.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Dolmen Ediciones.
- Ennis, R. (1998). Is Critical Thinking Culturally Biased? *Teaching Philosophy*, 21(1), pp. 15-33.
- Gutiérrez, Y. y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de cómo ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), pp. 192-204. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/28>
- Gutiérrez, Y. (2018). Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico. En Llanán N., J. y Fernández, A. (compiladores), *Ecos, significados y sentidos. Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos 2*, pp. 85-96. Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.
- Habermas, J., y Redondo, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Landaburu, J. (1996). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. Ponencia presentada en el 2º Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural, del 11 al 15 de noviembre de 1996.
- León, J. (2010). *Hacia una hermenéutica de la escucha. Una propuesta de investigación interdisciplinar*. Fundación el Libro Total. http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=5326_5261_1_1_5326
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1998). Critical Thinking and the Use of Criteria. En *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1(3).
- Maturana, H. (1998). *El sentido de lo humano*. Ed. Tercer Mundo.
- Núñez, P. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16 (1) pp. 43-57.
- Nussbaum, C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Paul, R. (1989). *Critical Thinking handbook high school: A guide for redesigning instruction: Center for Critical Thinking and Moral Critique*. Sonoma State University.
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundations for Critical Thinking.
- Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Magisterio.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Rojas, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*. 22(2), pp. 189-201.
- Solbes, J., y Torres, N. (2013). Concepciones y dificultades del profesorado sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 03389-3393.
- Tardif, M. (1994). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), pp. 33- 40.
- Vives, M. (2015). *Confianza: propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación*. Universidad de La Salle.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 437-459.
- Zemelman, H. (1993). La educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 7.

Capítulo 5

Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente

El caso de Ecuador, Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Patricia Pérez Morales*
María Nelsy Rodríguez Lozano**
Gisela Quintero Chacón***

Introducción

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una universidad pública, ubicada al sur del Ecuador en la

parroquia Javier Loyola, ciudad de Azogues, Provincia del Cañar. La UNAE se constituye en un estudio de caso, por ser la única universidad de carácter nacional en el Ecuador dedicada a la formación docente. Es una universidad creada por mandato constitucional; inicia sus programas de formación en el 2015, es decir, es una universidad nueva que cuenta con cuatro años de existencia, se destaca por la propuesta formativa de su Modelo Pedagógico que, entre otros aspectos, propone innovar la relación estudiante, docente y conocimiento. Trasladando la docencia del campo de la explicación, al territorio de la tutorización, para que cada estudiante pueda entenderse a sí mismo y desarrollar su propio proyecto vital, profesional y competencias necesarias como docente del siglo XXI (Modelo Pedagógico de la UNAE, s. f.). Otro elemento importante, es la misión de la UNAE de

contribuir a la formación de educadores y pedagogos que, con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el Sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática, generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia

* Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Directora del grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente (PGEO) y del Grupo de Trabajo CLACSO en Formación Docente y Pensamiento Crítico. Ph. D. en Educación por la Universidad de São Paulo.

** Docente investigadora de la unae, miembro del grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente (PGEO) y del grupo de investigación Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de trabajo CLACSO en Formación Docente y Pensamiento Crítico. Ph. D. en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Leipzig.

*** Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Hasta marzo de 2020, miembro del grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente (PGEO). Miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad y del Grupo de Trabajo CLACSO en Formación Docente y Pensamiento Crítico. Ph. D. en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de la Habana.

caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad.

Enfocados para transformar el sistema educativo ecuatoriano, la ubican como una universidad que, a través de sus prácticas, genera reflexión y debate en torno a las formas de pensar y hacer pensamiento crítico en la formación docente, —temática de la investigación—, dado que, los procesos de transformación son posibles en la medida en que se forme un sujeto educativo crítico, creativo, comprometido y consciente de su rol para la transformación social.

La organización curricular, responde a la malla de educación nacional, construida por especialistas nacionales e intencionales, la cual recoge la visión del país y las necesidades en formación docente en el Ecuador y responde a los desafíos presentes y futuros en materia educativa, social y cultural. Se destaca, en este sentido, la importancia que tiene para la formación de los futuros profesores, la práctica preprofesional, dado que, pone en contexto al estudiante con las realidades cotidianas del quehacer docente, desde el primer semestre, creando condiciones para el debate y la reflexión sobre las formas, tiempos y relaciones que circulan en torno al ejercicio docente, fuera y dentro del aula.

De manera metodológica, el proceso de investigación se aborda en tres momentos: 1) la revisión y análisis de fuentes de información centrándolas en la selección de experiencias relacionadas con alguna de las tres categorías sobre el objeto de estudio del proyecto, pensamiento crítico, prácticas dialógicas y formación docente. 2) La aplicación de los instrumentos del *relato biográfico* y el *grupo focal* diseñados por el Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico de CLACSO —Facultad de Educación, Universidad de La Salle— en alianza con la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad. Para la selección de la muestra de docentes para los relatos biográficos, se tuvo en cuenta la educación y la amplia experiencia docente en formación de maestros, por ello, se seleccionaron tres profesores con trayectorias significativas en la formación de maestros. Para la muestra docente de los grupos focales o de discusión, se seleccionaron seis docentes, que no necesariamente tienen amplia trayectoria en la formación de docentes, pero sí, están vinculados a distintas carreras y a las prácticas preprofesionales. Para la selección de los

estudiantes, tanto para los relatos biográficos como para los grupos focales o de discusión, solo se tuvo en cuenta que hubiesen cursado tres o más semestres y que fuesen de diferentes semestres y carreras. 3) La sistematización de la información, análisis e interpretación. La sistematización se realiza mediante una matriz diseñada por el equipo de investigación liderado por la Universidad de La Salle, en la que se organiza la información obtenida por categorías, y se clasifica de acuerdo con las especificidades y propiedades de cada subcategoría hasta obtener un espectro complejo de la información. Luego, se procede con el análisis utilizando el método de relación semántica entre categorías y subcategorías, estableciendo relaciones de inclusión, medio-fin, causa-efecto, secuencia, atributo, razón, condición, entre otras; al final se llega a la interpretación y cruce de información, que es lo principal que se recoge en este capítulo.

El capítulo se ha estructurado en cuatro partes: 1) se realiza un acercamiento a las concepciones de diálogo y pensamiento crítico en los docentes y estudiantes de la UNAE que participaron en el estudio; 2) se analizan los escenarios y formas en las que se produce el diálogo entre docentes y estudiantes; 3) se abordan las relaciones e implicaciones que tienen las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en la formación docente, y 4) se presentan las conclusiones del caso UNAE frente a las tres categorías definidas en el estudio.

Concepciones de diálogo y pensamiento crítico en docentes y estudiantes

Para identificar las concepciones de diálogo y pensamiento crítico en docentes y estudiantes, se realiza una aproximación exploratoria a la interpretación de fenómenos educativos (Martínez, 2003).

En este caso, los relacionados con las categorías de análisis (diálogo y pensamiento crítico) serían: las interacciones de los sujetos en el aula y las mediaciones generadas para el diálogo; construcción de ideas y conceptos entorno a términos como diálogo, dialógico, pensamiento crítico, escucha, habla y pregunta.

Retomando a Ponte (citado por Martínez, 2003), “estrechamente ligadas a las concepciones están las

actitudes, las expectativas y el entendimiento que cada uno tiene de lo que constituye su papel en una situación dada” (p. 54). En este sentido, se retoman actitudes, expectativas y comprensiones, que tanto docentes como estudiantes, relacionan con la interpretación y construcción de ideas y términos en torno a las categorías antes señaladas.

Las concepciones de profesores y estudiantes en torno a diálogo y pensamiento crítico están relacionadas con aspectos como, por ejemplo, la importancia de la comunicación como esencia de la educación, la relación necesaria entre diálogo y dialogicidad, y esta como práctica sociocultural.

El pensamiento crítico, se concibe como un deber ser de la educación, como proceso que involucra mediaciones, contextos y funciones cognitivas con fines específicos y depende de la relación generada entre maestros, estudiantes y conocimiento.

Concepciones de diálogo en docentes y estudiantes

El diálogo puede presentarse como medio para las interacciones con los otros. Para los docentes, el diálogo es entendido a modo de *habla que interpela* al otro y así mismo, usa la pregunta como instrumento mediador para organizar o gestionar el conocimiento dentro y fuera del aula.

[...] es necesario plantear preguntas con regularidad, es decir, exponer contenidos y proponer interrogantes. (GFDUNAE)

Pero, la pregunta propicia la respuesta y a la vez la escucha [...] sobre todo escuchar la opinión para que la respuesta sea construida a partir de las posturas que los alumnos van exponiendo. (GFDUNAE)

Por lo que el diálogo, desde el enfoque de la pedagogía crítica, asume la esencia de la verdadera educación, pero no es un diálogo solipsista, es decir, no es la palabra sola, es la palabra para los otros (Freire s. f.). Para Navarro (citado en Hernández, 2011), la dialogicidad bajtiniana “se enfoca en la práctica crítica, donde lo fundamental es el diálogo entre personalidades, entre sujetos discursivos reales o potenciales” (p. 27).

Para los docentes, las concepciones de diálogo están mediadas por la influencia de autores como Paulo Freire, Bajtín y otros:

en cuanto a las prácticas dialógicas, la verdad es que mi formación académica me ha permitido tener una visión de lo dialógico que tiene que ver con tres autores: Paulo Freire, que plantea una escuela que sea ruidosa, en el sentido de que hablen todos; [...] el segundo es Bajtín, que hace referencia a que en nuestro interior existen varias voces que están dialogando; y el tercero que yo propondría en este radar, sería un autor en psicología que trabaja bastante lo de la dialogicidad y, en uno de sus principios, plantea que una práctica educativa es provechosa cuando hay confrontación entre estas voces, porque esos choques permiten ajustar las preguntas y evidenciar que hay huecos, cosas que no sabemos, incluso al profesor, cosas que se le interpelean que permite empujar y generar nuevos mecanismos para aprender. (GFDUNAE)

Así las cosas, el diálogo pude también entenderse a modo de generador de aprendizaje. Los docentes relacionan esta forma de diálogo con el habla exploratoria, la cual diferencian del habla como un simple cuestionamiento al otro. Esta última, es un habla que “no genera aprendizaje”, en contraposición con el habla exploratoria que “sirve para aprender, es un tipo de habla que permite generar un aprendizaje” (GFDUNAE).

Para mí ha sido fundamental considerar que el diálogo es una de las mejores herramientas para aprender, de hecho, he sentido que mi participación en los equipos de investigación se enriquece a través de mi diálogo, y es una de las cosas que hago en la universidad, busco gente para conversar, para decirles lo que pienso, y si eso que pienso no es una locura, entonces, aporta de gran manera a mis prácticas dialógicas; lo que me puede decir mi tutor, mi guía, mi compañero, con respecto a lo que estoy pensando, también se puede generar una práctica dialógica en torno a una duda o una pregunta y, por cierto, creo que mis grupos de investigación se ven enriquecidos por eso, porque yo dialogo mucho en lugares formales e informales. (GFDUNAE)

Para (Freire, 2005), el *diálogo* no es técnica o estrategia para buenos resultados. Es la práctica

democrática y crítica a la que tiene derecho todo ser humano, no es, ni se expresa en parloteo o en ingenuidad. Es condición fundamental para la relación y la experiencia dialógica. Por lo que, para Freire (2005), “puede haber diálogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica, de un profesor a quien los alumnos escuchan, no como quien come el discurso, al contrario, como quien aprende su intelección” (p. 81).

De forma complementaria, la dialogicidad es una “práctica colectiva que actúa en la producción del mundo social” (Accorssiv *et al.*, 2014, p. 33). En este sentido, el diálogo se convierte en un mediador que, a través del debate, la escritura y la lectura, propicia experiencias en las que escuchar y escucharse son fundamentales. Entonces, surge la concepción de diálogo como una *acción que irrumpe y que va más allá del habla*.

Lo dialógico se plantea como únicamente el habla, pero yo procuro que los estudiantes escriban mucho, que no dialoguen únicamente con sus compañeros, sino que dialoguen con los autores, con sus propias voces, ya que una voz sería un significado, entonces, cuando llegan a clases, ya llegan con algo escrito y algo para discutir. (GFDUNAE)

Desde este punto de vista, el diálogo también actúa como *mediador y potenciador de la autonomía* de los estudiantes en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje:

nos envían a leer un texto y estamos preguntando y consultando sobre las dudas que nacen, incluso hasta por un chat de Facebook, entonces estamos en constante desarrollo de las tres habilidades, de la lectura, la escritura y la oralidad, eso me ha ayudado bastante a desarrollarme y trabajar en constante diálogo con los compañeros. (GFDUNAE)

Ahora bien, la comprensión de la realidad está atravesada por el lenguaje, que se constituye en el epicentro del proceso formativo. El lenguaje es el medio por el cual pasan todas las relaciones con el saber, por ello, el proceso pedagógico debe ser, ante todo, dialógico, participativo y democrático, mediante el cual se logre el desarrollo cultural del educando.

En este aspecto, la relación cotidiana con el saber es un rasgo fundamental de la perspectiva cultural, esta relación marca y orienta las prácticas pedagógicas y las metodológicas que se aplican en el proceso

educativo. El maestro es un ser cultural determinado en su forma de actuar, de argumentar y de razonar, todos estos son elementos que contextualizan ese saber mediante el cual orienta tanto su quehacer cotidiano como su quehacer pedagógico. Las prácticas dialógicas son usadas para devolver el derecho de hablar en la escuela “una escuela que sea ruidosa, en el sentido de que hablen todos, es decir que aquellos ignorantes son llamados a quienes se les ha negado el derecho de hablar” (GFDUNAE).

En conclusión, las concepciones de diálogo, están relacionadas con el habla, la pregunta, la conversación y la escucha. Se develan nociones implícitas en las estrategias referidas por docentes y estudiantes, lo que significa que se puede interpretar como estrategia fundamental para el fomento del pensamiento crítico; es más, hablar de pensamiento crítico es retomar el diálogo como “herramienta” para su fortalecimiento o como proceso dialéctico que reconoce tensiones y contradicciones. Sin embargo, no se encontró en lo discutido o escrito por profesores o estudiantes una definición o noción del término diálogo. No obstante, señalan una amplia variedad de usos y estrategias que ellos denominan como dialógicas, relacionadas con el diálogo como práctica educativa.

En relación con las concepciones de pensamiento crítico, es importante indicar que, el acercamiento conceptual al término, tiende a dos enfoques, 1) el de la teoría crítica y 2) el de la pedagogía crítica; ambos abordan los problemas del conocimiento y el rol de los sujetos en el mismo, desde perspectivas diferentes pero complementarias.

Esta tendencia se mantiene en las concepciones de los docentes y estudiantes, quienes, sin hacer alusión directa a estos enfoques, identifican algunas de sus estrategias, actitudes, relaciones y nociones con elementos de la pedagogía o de la teoría crítica.

En algunos casos, se entiende como una forma de pensamiento, el cual es factible ser desarrollado y potencializado. Se relaciona con términos como reflexión, cuestionamiento, análisis, síntesis y perfeccionamiento. Es considerado como una facultad del pensamiento, que se fortalece a través del estímulo de habilidades como, por ejemplo, la escucha, la palabra, la escritura y la lectura.

En este sentido, está muy vinculado al racionalismo crítico, pues este considera que la función de

la escuela es hacer ciencia a través de la relación de procesos epistémicos y argumentaciones para que posibiliten a los estudiantes ciertas habilidades como “relacionar datos con conclusiones, identificar principios o reglas que permitan llegar a resultados, usar modelos y conceptos científicos para soportar conclusiones” (Henao y Palacio, 2013, p. 41).

Además, se considera como estrategia esencial para el desarrollo o ejecución de tareas y acciones que van de lo simple a lo complejo, y que se relacionan con la resolución de problemas enfocados al campo de lo teórico y metodológico. Este tipo de concepción de pensamiento crítico se encuentra muy relacionado con funciones de tipo cognitivo, enfocadas en el desarrollo de destrezas útiles para el dominio de temas y teorías.

Desde otra perspectiva, *el pensamiento crítico como expresión de resultados* se entiende como un medio que sirve para garantizar la eficacia de los resultados del aprendizaje para el dominio de conocimientos relacionados con temas y contenidos. Al respecto, los profesores en el grupo focal comentaron que “el pensamiento crítico debería ser un medio para justamente llegar a dominar la teoría [...] La crítica no como finalidad sino como un medio para aprender mejor” (GFDUNAE).

En ese contexto, se debe tomar en cuenta que, para lograr ese objetivo, es decir, dominar la teoría o aprender mejor, se requiere, por una parte, de las habilidades propias del individuo y, por otra, de estrategias e interacciones colectivas; por ejemplo, el diálogo, la escucha, la lectura y la escritura. Los estudiantes que participaron del grupo focal, señalaron al respecto que “[...] a partir de una concepción dada, podemos juzgar o valorar de acuerdo a nuestros pensamientos o a nuestras concepciones teóricas que tengamos respecto a un tema específico” (GFEUNAE).

Por lo que, el pensamiento crítico, desde esta perspectiva, es un medio o vehículo para el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos en los individuos. En el grupo focal de docentes se comenta que “no se puede ser crítico si antes no se ha desarrollado la capacidad de memorización, análisis, reproducción de ideas” (GFDUNAE). En uno de los relatos aportados por los docentes, se hace referencia a que

el pensamiento crítico es una habilidad para identificar y analizar problemas en las instituciones

educativas ; habilidad para establecer las relaciones causales y sintomáticas que generan el problema educativo detectado; habilidad para proponer acciones de solución al problema detectado [...] y proyectar o desarrollar en lo posible tareas complejas; desarrollo de procesos del pensamiento como búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, investigación y meta-cognición; perfeccionamiento de conocimientos y saberes; perfeccionamiento en el uso de las TIC. (RBDUNAE)

Ambas perspectivas relacionan el pensamiento analítico (Facione, 2007) como expresión del pensamiento crítico, en el cual se pone de manifiesto la importancia de consolidar una postura propia, a través del ejercicio de la escucha, el diálogo y el posicionamiento argumentado. Por lo que, para algunos docentes del grupo focal, “la capacidad de preguntar, de hacer buenas preguntas” (GFD-UNAE), es la concreción del pensamiento crítico. Sin embargo, Freire nos recuerda: “La educación de la respuesta no ayuda en nada a la curiosidad indispensable del proceso cognitivo. Al contrario, ella enfatiza la memorización mecánica de contenidos” (p. 19), es decir, “solo una educación de la pregunta agudiza, estimula y refuerza la curiosidad” (p. 19).

Hasta aquí, se puede concluir que el pensamiento crítico es un pensamiento caracterizado por ordenar, analizar e interpretar, a través de una lógica secuencial, clasificatoria y de causa efecto, los conocimientos, contenidos y temáticas de diversas asignaturas. Por lo que, busca potencializar destrezas de orden cognitivo como el análisis, la síntesis, la deducción y la argumentación, con el fin de resolver o problematizar soluciones planteadas a problemas. Para Facione (2007) y Ennis (2011), el pensamiento crítico está ligado a la categoría *razonamiento* y se define como el mecanismo esencial del pensamiento, ligado a las habilidades cognitivas de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, suposición, integración y clarificación avanzada.

En esta medida, es posible un acercamiento en el que el pensamiento crítico sea un proceso transformador en el aprendizaje. Otras vertientes epistemológicas, como las aportadas por la pedagogía crítica, colocan al pensamiento crítico como un fin en sí mismo, es decir, ya no como estrategia para el desarrollo de capacidades. En este sentido, el pensamiento crítico es

para Freire (citado en Muros, 2007, p. 4) “—un tipo de pensamiento que percibe la realidad como un proceso, como transformación, en vez de una entidad estática—, un tipo de pensamiento que no se separa de la acción”. Por lo que “para el pensador ingenuo lo importante es acomodarse al “presente normalizado”. Para el crítico lo importante es continuar transformando la realidad” (Freire, citado por Muros, 2007, p.4).

La transformación de la realidad y, en concreto, la realidad educativa del aula, parece ser uno de los aspectos centrales que movilizan la inserción del pensamiento crítico en los procesos pedagógicos. (Freire, 2005) propone un aula de clase donde se dé el diálogo crítico, a partir de un ambiente favorable para su desarrollo, donde exista un involucramiento activo de los sujetos allí reunidos, disciplina intelectual y democracia.

El acercamiento exploratorio a las concepciones de docentes y estudiantes, tienen como puntos comunes que, para ambos, todas las habilidades que posee un individuo son en potencia la causa para generar el pensamiento crítico, es así que leer, escribir, interpelar, opinar y escuchar son formas o maneras de construir y afirmar el pensamiento crítico.

No se considera una destreza espontánea, por el contrario, es una cualidad que se trabaja, perfecciona y aprende. Involucra una serie de pasos o procesos en los que interviene, según algunos docentes, la lectura; el posicionamiento frente a la lectura; escritura y discusión. Así lo describen algunos docentes en el grupo focal.

Lo que realizo es la lectura, escritura y el diálogo, entonces envío las lecturas con lo que yo llamo ejes de reflexión para más a o menos orientarles por donde quiero que vayan, luego ellos escriben anotaciones después de las lecturas y yo les pido que no repitan lo que está en la lectura sino que se posicionen, esto implica que ellos deben conocer que dicen las lecturas para poder posicionarse, y en esto si he tenido un poco de dificultades porque a ellos les cuesta decir que piensan sobre la lectura, luego hago discusiones en la clase en donde ellos intercambian sus opiniones sobre las lecturas, yo aprovecho a la vez para ir aclarando cosas de lo teórico que quizá no quedó claro y ellos van aprovechando eso para hacer preguntas. (GFD-UNAE)

Temas, escenarios académicos y formas de diálogo entre docentes y estudiantes

La dialogicidad y las prácticas dialógicas se concretan en el lenguaje, como expresión de la subjetividad del agente educativo, de ahí la importancia que le dan a la voz del sujeto en formación, constituyéndose el sujeto educativo mismo, como un espacio de práctica dialógica, tal y como lo explican los docentes, haciendo referencia a que “en nuestro interior existen varias voces que están dialogando” (GFDUNAE); pero ese diálogo en clave pedagógica no se refiere a un diálogo en solitario, sino a lo que los docentes denominan “choque entre voces”, que es lo que consideran que hace bastante provechosa la práctica educativa:

una práctica educativa es provechosa cuando hay choque entre estas voces, porque esos choques permiten ajustar las preguntas y evidenciar que hay huecos, cosas que no sabemos, incluso al profesor, cosas que [los estudiantes] le interpelan, que permite empujar y generar nuevos mecanismos para aprender. (GFDUNAE)

Se pudiera interpretar este “choque de voces” con lo que Voloshinov (1992) en la categoría comprensión dialógica se denomina *la contrapalabra*: “La comprensión se contrapone al enunciado igual como una réplica se contrapone a otra en un diálogo. La comprensión busca para la palabra del hablante una contrapalabra” (citado en Hernández, 2011, p. 13).

Accorssi, Scarparo y Pizzinato afirman que “la dialogicidad es práctica colectiva que actúa en la producción del mundo social” (2014, p. 32). Marková (citado en Accorssi *et al.*, 2014, p. 33) señala que la dialogicidad comprende dos características interdependientes: el *Ego* y el *Alter*. El primero, define al sujeto o la persona y, el segundo, al *mundo social* en el que el sujeto se desenvuelve que, en nuestro caso, asimilamos como el *mundo formativo* en el que el educando se desenvuelve. Sin duda, el diálogo se concreta en la manifestación de las voces de los actores educativos:

el intercambio de impresiones, opiniones, acuerdos y desacuerdos frente a determinados planteamientos, convirtieron a este espacio en un escenario

propicio para el aprendizaje reflexivo, crítico, argumentado y tolerante. La mayor parte de los integrantes del grupo participaron activamente en los diálogos dentro y fuera del aula, ya sea por interés propio o por persuasión del docente. (RBEUNAE)

No obstante, aquí surgen unas preguntas fundamentales: ¿cómo se configura el espacio para el diálogo?, ¿cómo se propicia dicho espacio? Parafraseando a Henry Giroux (1997), nos atrevemos a asimilar el espacio dialógico como lo que él denomina *una pedagogía del pensamiento crítico*. En tal sentido, los dispositivos que configuran este espacio están en relación con 1) el conocimiento, 2) las relaciones sociales áulicas y 3) la relación de conexión con el mundo.

La relación con el conocimiento, plantea Giroux (1997), no puede constituirse en una relación artificial que limite “la realidad social e histórica a la selección, organización y secuencia de la información” (p. 109), es decir, “la realidad social va más allá de una operación cognitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida” (p. 109), por lo que resultan interesantes las estrategias utilizadas por los docentes para lograr conectar lo teórico con la práctica y con el contexto y sus situaciones problemáticas:

en cada clase presencial propongo una estrategia pedagógico-estética donde se hace reflexión sobre algún aspecto teórico integrado a la práctica. En este caso, se trata de la representación de un cuento inconcluso que yo voy narrando y el estudiantado va haciendo continuidad, el cuento recrea la diversidad étnico-cultural de la zona e involucra a las comunidades, el objetivo es que se puedan visibilizar las situaciones problemáticas que el profesorado en formación logra identificar en el contexto. (RBDUNAE)

Paulo Freire (s.f.) hace referencia, también, a la relación del conocimiento en los procesos de dialogicidad desde lo que él llama la *conciencia intransitiva* y la *conciencia transitiva ingenua*. La primera, se relaciona con “formas vegetativas de vida” (p. 23) y, la segunda, se caracteriza por la “simplicidad en la interpretación de los problemas, el gregarismo, la masificación, la impermeabilidad a la investigación, por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; donde

el diálogo se desfigura y distorsiona” (p. 23). En contraposición a esto, resulta interesante que tanto los docentes como los estudiantes le den importancia a la participación desde el disenso, el análisis sociopolítico y a la generación de consensos:

se abrió espacio permanentemente para la participación, para el disenso, sobre el análisis sociopolítico; las diversas formas de generar intervención educativa; de concebir lo ambiental; se consensuó en torno a la estructura del proyecto de investigación más se dejó abierta las posibilidades de tipos, enfoques y diseños de investigación. (RBDUNAE)

Entiendo que, entre más diversidad existe, en ocasiones, es más complicado llegar a consensos, no obstante, como nos decía el docente de Sociedad Contemporánea “los disensos no son malos, todo lo contrario [...] es de allí de donde se aprende y se construye [...]”, he intentado aprovechar al máximo la riqueza y potencialidad que ofrece la diversidad para construir nuevas formas de entender el mundo, sus problemáticas y sus posibles soluciones y aportes desde una educación basada en el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico y proactivo. (RBDUNAE)

Así mismo, la importancia que le dan los docentes al diálogo en el proceso pedagógico desde de la pregunta/respuesta/escucha/habla, que no necesariamente pasa por una relación armoniosa entre los sujetos, y que tampoco se agota en el uso de la lengua oral, interviene sin duda, aspectos corporales que evidencian tensiones en la relación pregunta/respuesta/escucha/habla.

El diálogo es sumamente importante, ya que tiene que haber preguntas y respuestas, disposición a escuchar y hablar partiendo de lo que nos han dicho, eso es clave (GFDUNAE).

Es necesario estar planteando preguntas a cada instante, es decir, exponer contenidos y estar continuamente haciendo preguntas y, sobre todo, escuchar la opinión para que las respuestas sean construidas a partir de las opiniones que los alumnos van exponiendo, entonces ese sería el elemento en común con diferentes niveles de profundidad que se pueden ir aplicando de un curso a otro. (GFDUNAE)

Las relaciones sociales áulicas están intrínsecamente ligadas a la relación con el conocimiento, como lo afirma Paulo Friere (citado por Giroux, 1997), “El conocimiento no es el fin del pensamiento, sino más bien el nexo mediador entre estudiantes y profesores” (p. 109). Los alumnos corroboran esto, al darle un rol destacado al docente en los procesos de diálogo, interacción y debate:

la clase continuó con sorpresas y reflexiones, pero al momento de iniciar con las explosiones ella [la profesora] comentó nuevamente algo sumamente interesante, dijo: no se supongan entender solo intenten escuchar y sentir. Pensé enseguida que estaba loca, regalos, metáforas y un sinfín de otros recursos empezaron a rodear lo que ella decía. Sin embargo, nadie la contradijo y solo escuchamos y las reflexiones empezaron, uno tras otro oíamos a nuestros compañeros y, sin darnos cuenta, todos estamos hablando, debatiendo, dando nuestros puntos de vista sin miedo, estábamos generando otra forma dialógica de entender y de entendernos. (RBEUNAE)

Las clases suelen ser muy dinámicas, interesantes y muy tendenciosas al debate. El docente tenía la facilidad de proponer temas que despertaba opiniones diversas por parte de los estudiantes. (RBEUNAE)

Las relaciones de conexión con el mundo están intrínsecamente vinculadas con el pensamiento crítico y es lo que Giroux (1997) denomina “contextualización de la información”:

los estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que puedan poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, un concepto o un tema determinados. También, tienen que aprender a percibir la esencia misma de lo que está examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones que lo dotan de significado. En otras palabras, a los estudiantes se les debe enseñar a pensar dialécticamente, más que de manera aislada y dispersa. (p. 109)

Para Giroux (1997), la capacidad de contextualización está imbricada con la lectura y la escritura y con las técnicas pedagógicas que se utilizan para enseñar a

leer, a escribir y a pensar críticamente, dado que estas serían irrelevantes si no incorporan el *capital cultural* que estructura la vida de los estudiantes (p. 119).

Para Freire, “los estudiantes que contemplan el conocimiento como algo problémico llevan a cabo una *reflexión* que se traduce en una lectura crítica de la realidad. Esto señala el primer paso en el desarrollo de una pedagogía que genera la *voluntad de escribir y crear*” (1974, citado por Giroux, 1997, p. 119). Esta máxima freiriana se deja leer en los grupos focales y los relatos biográficos de los estudiantes:

El intercambio de impresiones, opiniones, acuerdos y desacuerdos frente a determinados planteamientos, convirtieron a este espacio en un escenario propicio para el aprendizaje reflexivo, crítico, argumentado y tolerante. La mayor parte de los integrantes del grupo participaron activamente en los diálogos dentro y fuera del aula, ya sea, por interés propio o por persuasión del docente. (RBEUNAE)

Estamos usando lo que es la parte escrita, igual en ensayos, la lectura en casa y las opiniones en clase. (GFEUNAE)

Se podría decir que, a través de la problematización de la realidad social, cultural e inclusive política, se pretendía realizar un ejercicio de pensamiento crítico permanente dentro de las clases. Pese a no existir condiciones para ingresar en los diálogos, en general, se coincidía en que era importante argumentar, un poco, las opiniones vertidas. Sin lugar a duda, un eje neurálgico de la metodología utilizada en esta asignatura fue el análisis colectivo y particular de lo que acontece en la sociedad contemporánea y su estrecha relación con el sistema educativo nacional y mundial. (RBEUNAE)

En conclusión, el diálogo, tal y como lo afirma Paulo Freire (s.f.),

implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas. Estas, por el contrario, constituyen un clima ideal para el antidiálogo. El diálogo, en cambio, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre. (p. 28)

Al respecto, la respuesta a la pregunta sobre la configuración o propiciación del espacio dialógico está intrínsecamente ligada a las relaciones que el sujeto educativo o en formación tiene con el saber o el conocimiento, a las relaciones sociales áulicas que ese sujeto establece con sus pares y con el o los docentes que acompaña su formación, y la relación de conexión con el mundo o contexto que habita, tal y como lo manifiestan los docentes en sus relatos biográficos:

fortalecer la praxis educativa, una práctica docente fundamentada, pensada siempre en la perspectiva de la responsabilidad social y el compromiso ético-político de aporte en la transformación de la educación. (RBDUNAE)

Binomio teórico-práctico para preparar y acompañar a los estudiantes en la realización de sus prácticas preprofesionales, escenario real vinculado a casos y problemas educativos, situaciones que deben los estudiantes en formación atender, mediante metodologías como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, específicamente desde un enfoque académico e investigativo a través de los proyectos integradores de saberes —PIENSA—. (RBDUNAE)

Relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en la formación docente

Esta era en la que se ha transitado de la sociedad de la información a la sociedad del saber, también denominada *la sociedad del conocimiento*, la formación docente en las instituciones educativas está llamada a responder a los desafíos que demandan los nuevos ciudadanos (Salazar y Tobón, 2018). Sin lugar a dudas, la formación docente en el mundo actual, que ya no se sostiene sobre un horizonte de absoluta inteligibilidad y sentido, caracterizado por la intrascendencia, implica nuevas reglas en el proceso de formación, mediadas por el diálogo crítico y creativo. Por tanto, se hace necesario orientar acciones que apunten hacia la contribución de esos nuevos ciudadanos desde la perspectiva de una práctica pedagógica dialógica que en verdad propicie la reflexión, la creación, la innovación y la criticidad en el pensamiento.

Si bien es cierto que estos nuevos ciudadanos demandan competencias diferentes a las de anteriores generaciones, no es menos cierto que una de ellas, que se mantiene a lo largo del tiempo, es y será la capacidad para generar pensamiento crítico, un asunto fundamental dada la implicación social y política del rol que desempeñan los docentes en la sociedad. La pregunta que salta a la vista es ¿cómo propiciar el pensamiento crítico en los estudiantes que se están formando como educadores? Esta pregunta tiene implicaciones que van más allá de los cambios en el currículum, de allí que la práctica pedagógica debe reorientarse hacia una permanente práctica dialógica, lo que implica de-construir, desaprender y reconstruir aquellos patrones conscientes o inconscientes de interpretación y de actuación de la realidad que obstaculizan el despertar de la consciencia, de manera que los acercamientos discursivos, explicativos o comunicacionales generen estrategias para posibles soluciones creativas e innovar desde las vivencias de los propios implicados.

Asumir al maestro como un ser dialógico y de pensamiento crítico, configura —*el ser maestro*— en una —*ontología de la vida humana*—; por lo tanto, es una tarea ética por sí misma, en la que el maestro es lo que decide ser; es un proyecto para sí mismo, de construcción y de-construcción permanentemente de sentido. Es preciso insistir que ante la demanda en la formación de ciudadanos críticos se requieren profesores con competencias que propicien en el alumnado ese pensamiento crítico. Por ello, se le otorga una atención particular a un aspecto trascendental en la práctica pedagógica, como lo es el rol que tiene el profesor en la formación docente, la pregunta es ¿cómo desarrolla el profesor el pensamiento crítico en dicha formación? De acuerdo con lo expresado en el grupo focal, se propicia el pensamiento crítico en el alumno desde el mismo momento en que el docente no le da todas las respuestas a las preguntas que puedan hacerle los estudiantes, en cierta medida, el conocimiento se comparte puesto que no está en manos del profesor y se incentiva hacia la búsqueda, la consulta y la reflexión:

es muy importante el rol que asume el docente, porque cuando afirma si sabe o no sabe algo, se empieza a poner en marcha las herramientas para buscar lo que se puede aprender. Muchas veces

coartamos la capacidad de asombro y de duda de los niños, cuando siempre les estamos dando respuestas y no les planteamos preguntas para escuchar lo que ellos piensan, es decir, cuando uno afirma que no sabe algo, le está fomentando el pensamiento crítico al niño. (GFDUNAE)

El pensamiento crítico en la formación docente requiere de posicionamiento y mediación del profesor en el aula de clase. Por lo que la idea de mediación se manifiesta en la posibilidad de orientar y mediar el aprendizaje, sin controlar lo que sucede entre el estudiante y el conocimiento, así queda expresado en el grupo focal de docentes:

es muy importante cuando nuestros estudiantes logran ver en nosotros un orientador, antes que el sujeto que sabe, entonces en ese sentido cuando ellos ven que nosotros somos los generadores de oportunidades para aprender, ellos ya desmontan que somos el ente que controla el conocimiento y, desde ese punto de vista, es muy necesario que el profesor, cuando le preguntan algo, diga que no sabe, entonces el estudiante se da cuenta de que el docente no es el que controla el conocimiento. (GFDUNAE)

Entre las características de los profesores que propician el pensamiento crítico se encuentran las siguientes: defienden una postura crítica, hacen evidente su subjetividad fomentan la reflexión y el pensamiento crítico.

Prefiero profesores que defienden una postura. [...] Es bueno que el profesor muestre que no es objetivo, sino que es subjetivo y que tiene que dar su opinión, luego ya viene el ámbito de las estrategias, las personalidades que tiene cada maestro, unos más flexibles, pero yo creo que, si realmente queremos fomentar el pensamiento crítico, no se fomenta diciendo, sino siéndolo, y la postura crítica se tiene que demostrar desde un principio, de lo contrario caemos en el término de las ambigüedades y eso a mí no me gusta mucho. (GFDUNAE)

El camino hacia la construcción del pensamiento crítico se promueve desde el diálogo. Freire ve en la educación dialógica el camino para que el hombre supere actitudes mágicas e ingenuas frente a su realidad (s.

f.). De ahí que el docente, que propicia el pensamiento crítico, estimula la problematización de la realidad, permite a los estudiantes que piensen, pero, sobre todo, que pongan de manifiesto sus opiniones, que haya disenso:

se podría decir que, a través de la problematización de la realidad social, cultural e inclusive política, se pretendía realizar un ejercicio de pensamiento crítico permanente dentro de las clases. Pese a no existir condiciones para ingresar en los diálogos, en general se coincidía en que era importante argumentar, mínimamente, las opiniones vertidas. Sin lugar a duda, un eje neurálgico de la metodología utilizada en esta asignatura fue el análisis colectivo y particular de lo que acontece en la sociedad contemporánea y su estrecha relación con el sistema educativo nacional y mundial. (RBEUNAE)

Es una educación que promueve el pensamiento crítico no se da el conocimiento de manera acabada y terminada, por el contrario, se le solicita al alumno que compruebe e investigue por él mismo los saberes, esto contribuye a generar más autonomía en los estudiantes:

no puedo enseñar el *cómo* sin saber el *qué*, entonces no puedo enseñar a un niño qué es la circunferencia si yo no sé principios de geometría ///Yo siempre les digo a mis alumnos que somos autodidactas, que no solo lo que dé el docente va completar esa formación, que busquen más información en páginas que yo les doy para que puedan analizar y reflexionar, es por ello que siempre les envío libros de diferentes autores, y si no entienden, que busquen al docente, entonces creo que debemos hacer eso para que no volvamos a tomar cursos. (GFDUNAE)

Por ello, el quehacer del maestro no puede reducirse a la tradicional transmisión del saber como algo preestablecido, sin asombro, sin interpelación y sin silencios. Esto convertiría el proceso pedagógico en una actividad monótona, insípida e improductiva, en términos de algunos docentes:

les digo a mis estudiantes: no acepten todo dado por hecho, no acepten el espacio donde el docente siempre tiene la razón'. [...] Me gusta, a mí como profesora, que me cuestionen, porque me provoca aprender más de ellos, porque si no me cuestionan,

siento que mis estudiantes no están aprendiendo, entonces quiero que me cuestionen. (GFDUNAE)

Los estudiantes también le dan preponderancia a esa pedagogía que aboga por la autonomía, en la que se valora la posibilidad de pensar diferente para que se manifieste la reflexión y el pensamiento crítico:

entiendo que, entre más diversidad existe, en ocasiones, es más complicado llegar a consensos; no obstante, como nos decía el docente de Sociedad Contemporánea “los disensos no son malos, todo lo contrario [...] es de allí de donde se aprende y se construye [...]”, he intentado aprovechar al máximo la riqueza y potencialidad que ofrece la diversidad para construir nuevas formas de entender el mundo, sus problemáticas y sus posibles soluciones y aportes desde una educación basada en el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico y proactivo. (RBEUNAE)

Además de propiciar el disenso, a la reflexión, es inminente que los profesores deben vincular su quehacer con la realidad del mundo y de la realidad como es vivida y palpada por el estudiante, sin negar ni violentar su sensibilidad. En la UNAE, la realidad es vivida por los alumnos desde el primer ciclo de la carrera, puesto que llevan a cabo sus prácticas pre-profesionales, lo que les permite estar en contacto con su realidad concreta profesional, de manera que puedan experimentar la teoría en la práctica, uno de los principios declarados en el Modelo Pedagógico de la universidad:

el binomio teórico-práctico para preparar y acompañar a los estudiantes en la realización de sus prácticas preprofesionales, escenario real vinculado a casos y problemas educativos, situaciones que deben los estudiantes en formación atender, mediante metodologías como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, específicamente desde un enfoque académico e investigativo a través de los proyectos integradores de saberes —PIENSA—. (RBDUNAE)

En conclusión, predomina la concepción de que el rol del profesor es orientar y mediar y no el de transferir el saber, como todavía se observa en muchos espacios académicos, sino que facilita el aprendizaje,

pero, sobre todo, permite pensar, dialogar y anima a la exploración de los saberes, por tanto, el profesor no posee y controla el conocimiento.

Tanto estudiantes como profesores comparten la importancia de generar pensamiento crítico a través de las prácticas dialógicas en las aulas de clase, sin embargo, no queda muy evidente que esto ocurra de forma permanente. El desafío es construir, entre todos, prácticas pedagógicas que impliquen la utilización de la lectura, la escritura, la palabra que se contrapone, la manifestación permanente de la dialogicidad y la posibilidad de disentir.

Referencias bibliográficas

- Accorssi, A. Scarparo, H. Pizzinato, A. (2014). La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. *Revista de Estudios Sociales*, n.º 50, septiembre-diciembre, pp. 31-42, Universidad de Los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81532439007>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002
- Ennis, R. (2011). “The nature of critical thinking: An outline of critical thinking” dispositions and abilities. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Freire, P. (s. f.). *La educación como práctica de la libertad*. https://asslliab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educi%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf-1.pdf
- Freire, P. (2005). *À Sombra desta Mangueira*. Editora Olho d' Água.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

- Henao, B. L., y Palacio, L. V. (2013). Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la educación en ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), pp.134-161.
- Hernández, S. M. (2011). *Dialogismo y alteridad en Bajtín. Contribuciones desde Coatepec*, n.º 21, julio-diciembre, pp. 11-32. Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28122683002.pdf>
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de professores*, 1, 121-129. <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/206/373>
- Martínez, M. (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado, (tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4703>
- Modelo Pedagógico de la UNAE. (s. f.). <https://www.unae.edu.ec/acerca-de-la-unae-m28ev>
- Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*. Vol. 9, n.º 1. <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/193>
- Muros, B. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista Ciencias de la Educación: órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*. Núm. 212, octubre-diciembre, pp. 397-407. https://www.researchgate.net/publication/39222387_La_pedagogia_critica_de_Paulo_Freire_aportaciones_conceptuales
- Salazar, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios* Vol. 39 (Número Especial CITED) Año 2018, Vol. 39 (Número Especial CITED).

Capítulo 6

Las prácticas dialógicas en la formación de docentes

Estudio de casos sobre profesorado universitario en España

M.^a Pilar Núñez Delgado*
María Santamarina Sancho**

Introducción

La interacción es un aspecto primordial del lenguaje. Para Rizo (2007), *interacción* y *comunicación* son un binomio de términos íntimamente relacionados. De hecho, define la comunicación como “la interacción mediante la que gran parte de los seres vivos acoplan o adaptan sus conductas al entorno” (p. 3). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2000) evidencia al respecto que:

aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se le atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Vigotsky (1934, 2010), por su parte, sostenía que la interacción es el lugar por excelencia en donde toda la capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto. Es por ello por lo que las situaciones o acciones que se producen en los contextos de interacción se convierten en escenarios privilegiados de comunicación con los demás.

En definitiva, podemos concretar que la interacción es la destreza de la lengua en la que “el usuario actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir a la vez una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación”. Por todo ello, el proceso educativo requiere de una interacción comunicativa. Esta interacción en el aula se interpreta como un desarrollo comunicativo-formativo caracterizado por la reciprocidad de los participantes intervinientes en el mismo y cuyos efectos pueden ser:

- Se aprenden actitudes y valores mientras se interacciona con los compañeros y con el docente.
- Se aprende a resolver problemas y conflictos desde otras perspectivas.

* Profesora titular de Universidad. Doctora en Filología Hispánica. Coordinadora del grupo de investigación “Étimo. Didáctica de la Lengua y la Literatura”. Universidad de Granada. Correo electrónico: ndelgado@ugr.es

** Profesora del centro de Magisterio “La Inmaculada”, adscrito a la Universidad de Granada. Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Correo electrónico: mssancho@ugr.es

- Se desarrolla la autonomía y se fomenta la identidad social.

La interacción se organiza siguiendo unas reglas gramaticales y una serie de normas que afectan a los aspectos cognitivos, relacionales y a las características sociales de los contextos. Para Coll y Solé (2002, p. 368), la interacción es una máxima en el proceso educativo: [...] las claves para caracterizar la enseñanza eficaz se buscan en la interacción que se establece entre profesor y alumnos en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Estos mismos autores consideran que el profesor, el alumno y los contenidos conforman *el triángulo interactivo*, que se erige como la clave de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos y relaciones que tienen lugar en el aula se erigen como factores cruciales que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Zavala (2002) afirma que el análisis de la práctica educativa ha de ejecutarse a través de los sucesos y circunstancias que se devienen de la interacción entre el docente y los estudiantes.

A colación de lo expuesto, resulta más que evidente que la formación de los docentes, en lo que a prácticas dialógicas e interactivas se refiere, es fundamental. Claro está que abordar el proceso educativo desde una concepción interaccionista conlleva la toma en consideración de, entre otros aspectos, el contexto, esto es, las especificidades del aula y de los agentes implicados.

Referentes teóricos: prácticas dialógicas y comunidades de aprendizaje

Entre las metodologías que basan sus principios en el proceso interactivo como una de las máximas que rigen el aprendizaje, se encuentran las comunidades de aprendizaje (grupos interactivos y tertulias dialógicas).

Las prácticas dialógicas en el aula: el diálogo como destreza activa de la lengua

Para Flecha (1997), el aprendizaje dialógico introduce en una misma dinámica las competencias instrumentales que se requieren para subsistir en la sociedad en la que nos desarrollamos, la denominada sociedad

de la información, y las características que permiten nuestro desarrollo, solidario, en ella. Flecha (1997) considera esta metodología de aprendizaje desde dos vertientes que se unifican para lograr un mismo fin: la educativa y la solidaria para la transformación del individuo y, por ende, de la sociedad. Es por ello por lo que este autor habla de los grupos interactivos en el aprendizaje dialógico como *pacifismo de base*. En definitiva, la finalidad de las prácticas dialógicas es aunar lo que “las concepciones habituales de aprendizaje han dividido” (Vargas y Flecha, 2000, p. 85).

Los grupos interactivos conectan el aprendizaje dialógico en el aula, y el diálogo, la interacción oral, es una de las destrezas o habilidades orales de la lengua. La interacción estará presente en el aula cuando se desarrollen tareas y ejercicios tanto de comprensión como de expresión oral, siempre que se produzca un proceso activo entre el alumno y el docente, y con el resto de compañeros. Es, en suma, una destreza activa que está implícita en las situaciones de aprendizaje educativo. Por tanto, el profesor ha de prestar atención y considerar los aspectos asociados al intercambio comunicativo que se producen en el aula, para lo cual puede hacer uso de las prácticas dialógicas. Jaimes (2003) apunta al respecto que “la escuela desaprovecha las competencias dialogales que ya el niño posee y lo coloca en condiciones de desventaja para desarrollar su capacidad de diálogo y para asumirla como instrumento de la cultura” (p. 21). Esta situación es, precisamente, la que el docente habrá de mejorar.

Fruto de las diversas investigaciones que se ocupan de estudiar los estilos de aprendizaje del alumnado en los disímiles niveles educativos, surgen teorías como las expuestas por Paolini y Rinaudo (2009), quienes otorgan un valor fundamental a la retroalimentación que se produce entre el docente y los alumnos, pues, siguiendo a los autores, favorece la dinámica motivacional. Uno de los planteamientos de aprendizaje que fomenta esta dinámica motivacional es el dialógico, tal y como hemos indicado en el preámbulo del presente epígrafe. Álvarez, González Cotado y Larrinaga (2012) sintetizan que la finalidad del aprendizaje dialógico es conseguir que la sociedad de la información no excluya al alumnado más vulnerable; nosotros añadimos que, además, permite activar procesos interactivos propios de las diferentes situaciones de aprendizaje y hacer conscientes del intercambio de conocimientos

teóricos y prácticos, tanto al docente como al estudiante, mejorando con ello el proceso educativo.

Es primordial mencionar que el aprendizaje dialógico se relaciona, en algunos puntos, con el constructivismo y con el aprendizaje significativo, además, puede concretarse a través de grupos interactivos o de tertulias dialógicas. En el caso de los primeros, Flecha y Puigvert (2002) y Valls (2006) sostienen que se erigen como una dinámica propia de las comunidades de aprendizaje, consistentes en que el alumnado se distribuya heterogéneamente en grupos más reducidos en los que trabajen de forma cooperativa y solidaria en tareas y actividades de repaso de materias con la ayuda de un voluntario que forma parte de la comunidad y que, a partir de ese momento, colaborará en el aula. Las tertulias literarias, por su parte, tienen como objetivo fomentar el comentario acerca de obras literarias. Retomaremos ambos conceptos en el siguiente apartado.

Comunidades de aprendizaje: grupos interactivos y tertulias dialógicas

Del mismo modo que sucede con cualquier planteamiento educativo, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002, p.37) aseveran que “las comunidades de aprendizaje se basan en el conocimiento de la realidad social [...] pero también en teorías sociales que proporcionan nuevos elementos para la acción”.

Las comunidades de aprendizaje se enmarcan dentro de la perspectiva crítica y esta, a su vez, se fundamenta en la teoría crítica de la sociedad. Sus orígenes se remontan a la Escuela de Frankfurt (1965-1970) en la que se encuentran representantes como Max Horkheimer, Teodoro Adorno y Herbert Marcuse. En la perspectiva sociológica crítica se incluye a Jünger Habermas, quien desarrolló una visión particular cimentada en la comunicación dialógica (Cánovas, 2014). Habermas (1987) planteó que el lenguaje estructura y fundamenta el conocimiento y la acción, por lo tanto, se convierte en un elemento de cambio.

En las teorías dialógicas el elemento clave es la interacción oral, es decir, el diálogo. Una de las dinámicas en las que se concreta el aprendizaje dialógico son las comunidades de aprendizaje, en las que se conjugan factores académicos que se insertan en procesos de transformación que, a su vez, avanzan en las

relaciones laborales, sociales, familiares y afectivas de la comunidad implicada.

Si retomamos la definición del inicio de Valls (2000), podemos evidenciar varios aspectos claves que la caracterizan: transformación, aprendizaje dialógico y educación participativa de la comunidad. Asimismo, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002) reflejan más rasgos que ayudan a entender su planteamiento:

- *Comunidades de aprendizaje* es también un proyecto de centro educativo.
- *Comunidades de aprendizaje* es un proyecto del entorno.
- *Comunidades de aprendizaje* tiene como objetivo conseguir una sociedad de la información para todas las personas.

Para la puesta en práctica de experiencias que se basen en comunidades de aprendizaje, es fundamental, en primera instancia, que todos los agentes implicados, en nuestro caso del proceso educativo, entiendan los objetivos y se comprometan en la realización. Flecha y Puigvert (2002, p. 2) afirman que una comunidad de aprendizaje, como proyecto educativo, suele dirigirse a centros de Educación Primaria y Secundaria. El profesorado se transforma en un profesional “más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas”.

Dos de los sistemas organizativos, en los que se concretan las comunidades de aprendizaje, son los grupos interactivos y las tertulias dialógicas.

Los grupos interactivos: conceptualización y aportaciones

En el caso de los grupos interactivos, Odina, Buitrago y Alcalde (2004) explican que cada alumno estima, como objetivo propio, el éxito en el aprendizaje de todo el grupo. Este tipo de propuesta metodológica sirve para todas las áreas del currículo y es, por tanto, una organización flexible y se puede concretar de la siguiente forma:

se establecen cuatro o cinco grupos heterogéneos en el aula de un máximo de cinco alumnos, y una persona voluntaria. Previamente, el tutor ha preparado las cuatro o cinco tareas diferentes que se van a llevar a cabo en cada grupo. El alumnado

va rotando de grupo en grupo, de manera que, al final de la sesión, todo el mundo ha realizado las cuatro o cinco tareas propuestas. El tiempo establecido para cada una de estas tareas es el mismo, mientras que el tutor o la tutora es quien indica el momento del cambio.

Se resalta, en la cita previa, el rol fundamental que recae en la figura del docente; él será quien guíe el proceso, prepare las tareas, establezca los tiempos, observe y evalúe el funcionamiento de los grupos, entre otras, pero, sobre todo, quien creará un clima que motive y otorgue protagonismo a los estudiantes. En este mismo contexto, queremos insistir en que en los grupos interactivos se fomente la comunicación, el aprendizaje cooperativo y la motivación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, todo ello mediante una dinámica activa y que aliente a la comunidad implicada, más aún, al alumnado participante.

Molina Roldán nos recuerda que

uno de los elementos clave de la concepción y el funcionamiento de los grupos interactivos es que en cada uno de ellos hay una persona adulta voluntaria que se encarga de explicar la tarea, dinamizar el grupo, proporcionar apoyo y fomentar la ayuda entre los miembros del grupo. (2007, p. 128)

Esta misma autora evidencia algunos de los beneficios de aplicar esta metodología en el aula. Por una parte, los grupos interactivos constituyen una potente herramienta para abrir el centro escolar a otras personas que forman parte de la comunidad. De este modo, los estudiantes aprenden de otros posibles referentes y sienten, además, que su aprendizaje es fundamental en la sociedad en la que se desarrollan. Peirats y López Marí (2013) añaden que con esta estrategia metodológica se potencia, asimismo, el rendimiento académico, puesto que se reduce la ratio docente-alumno.

Cabe destacar que al promover la comunicación entre los miembros del grupo, se favorece, del mismo modo, la adquisición de diversas estrategias de aprendizaje para la resolución de problemas, así como de razonamiento. Puesto que, tal y como indicamos anteriormente, el objetivo de cada alumno es el aprendizaje de todos, los estudiantes pueden aprender los unos de los otros y proponer soluciones o aportaciones que fomenten una relación positiva entre ellos.

Las tertulias dialógicas: construcción de conocimiento a través del diálogo

Las tertulias dialógicas, al igual que sucede con los grupos interactivos, se basan en los principios básicos del aprendizaje dialógico. Una de las numerosas ventajas de las tertulias dialógicas es que se pueden aplicar en distintas áreas, como música, matemáticas, arte, entre otras.

A pesar de todo lo expuesto hasta ahora, está claro que en el aprendizaje influyen todas las interacciones que se producen en el aula (Valls, Soler y Flecha, 2008). Es por ello por lo que el docente ha de implementar metodologías y dinámicas que consideren la interacción como parte crucial del proceso educativo. Las tertulias dialógicas consisten, en pocas palabras, en la lectura conjunta y comentada de un texto (Rodríguez de Guzmán, 2012). El concepto aglutina los conocimientos teóricos y prácticos que guían el aprendizaje a través de la consideración de todas las interacciones que se producen durante el proceso (profesorado-alumnado, alumnado-familias, profesorado-familias, alumnado-alumnado, y otros agentes de la comunidad).

Loza (2013) afirma que las tertulias se definen como una metodología basada en la lectura dialógica y que esta se entiende, a su vez, “como el proceso de leer y crear sentido desde un texto” (p. 67). A través de la lectura dialógica los lectores promueven una actitud crítica sobre la vida y la sociedad mediante el establecimiento de diálogos con el resto de lectores. Asimismo, se fomenta el resto de habilidades orales de la lengua, como es el caso de la comprensión.

En las tertulias literarias se elige entre todos los implicados el libro que se va a leer, así como el número de páginas que se leerán en una semana concreta. El acuerdo que se establece consiste en leer esas páginas y marcar aquellos párrafos que más despierten nuestra atención, tanto si es porque guste o no y el porqué. Durante la tertulia literaria se dialoga sobre lo que se ha leído, por qué se ha señalado ese párrafo, si nos ha gustado, entre otras cosas. Loza (2013, p. 67) resume parte del desarrollo final de esta dinámica:

cuando llega la sesión de tertulia nos juntamos, no para contar, sino para dialogar sobre lo leído, cosa que hacemos una vez a la semana durante una o

dos horas. Así, cada persona, por turnos, lee en voz alta el párrafo marcado y comenta lo que dicho párrafo le ha suscitado; el resto del grupo puede intervenir a continuación para expresar sus opiniones, con lo que se genera un diálogo francamente enriquecedor.

Se constata, pues, que el diálogo es la parte central de la tertulia literaria. Es relevante evidenciar que la mayoría de las investigaciones prácticas, en las que se ha puesto en marcha este tipo de metodología, confirman el éxito y la enorme utilidad que supone durante el aprendizaje del alumnado. La construcción del conocimiento que se deriva del diálogo entre todos los estudiantes y el maestro, en el contexto escolar, convierte esta metodología en una potentísima herramienta que el docente puede utilizar para obtener resultados muy satisfactorios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La formación de docentes: metodologías educativas generadoras de pensamiento crítico

La formación de los docentes de cualquier etapa educativa precisa de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, acerca de metodologías educativas que generen un pensamiento crítico durante la práctica educativa. En este sentido, creemos que es imprescindible realizar un acercamiento al concepto de pensamiento crítico.

En el estudio de todo trabajo relacionado con el conocimiento, las concepciones o la formación del profesorado son clave, y se hace referencia a las investigaciones de Shulman (1992), quien ya señalaba que el propósito que se persigue al tratar de determinar este *conocimiento base* es el de averiguar qué necesitan saber los futuros profesionales de la docencia, así como qué tipo de formación (cursos, prácticas, entre otros) puede contribuir a su correcto desarrollo. La formación del profesorado implica una intervención profesional en el desarrollo de la enseñanza, que persigue como objetivo mejorar o adquirir nuevos conocimientos que puedan enriquecer su práctica educativa. En esta misma línea, Francis (2005) nos recuerda que el docente, su formación y la calidad de la educación son conceptos que están profundamente vinculados.

Lo que sí es una idea compartida por la mayoría de autores e investigadores acerca de la formación de los profesores, es que el pensamiento crítico tiene una influencia positiva, *grosso modo*, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, en el rendimiento académico de los estudiantes.

Está claro que favorecer el desarrollo intelectual de las personas es una tarea principal en el ámbito educativo. El autor reseñado previamente realiza un acertado compendio de las razones de formar el pensamiento crítico, entre las que destacamos la posibilidad que este otorga para analizar y controlar las numerosas informaciones que caracterizan la sociedad actual, o que este pensamiento facilita las elecciones personales porque las hace más claras. Es más que evidente al respecto que el pensamiento crítico no solo debe ejercitarlo el docente para un desarrollo personal sino para inculcarlo en sus alumnos.

La formación de los docentes, de cualquier etapa educativa, precisa de conocimientos teóricos y prácticos que generen este pensamiento crítico. Para ello, las metodologías activas, concretamente las comunidades de aprendizaje, que se enmarcan dentro de la perspectiva crítica, se constituyen como la mejor apuesta para lograrlo. En la literatura especializada encontramos autores, como Rodríguez de Guzmán (2012), que se plantean el lugar que ocupan las comunidades de aprendizaje en los planes de formación del profesorado. Habría que analizar a fondo las materias que estructuran estos planes de estudios, además de los diferentes sistemas educativos, para poder establecer conclusiones.

En el caso de que la formación inicial del profesorado adolezca de materias en las que se incluyan estos contenidos, la falta puede suplirse con la formación permanente. No olvidemos que uno de los desafíos de cualquier sistema educativo consiste en hacer de la formación docente un instrumento para mejorar la sociedad, de forma que se contribuya a la inclusión y al bienestar redundante de toda la comunidad (Roca, 2016). Esta misma autora constata que la formación dialógica del profesorado supone adecuar los contenidos a la realidad social.

La formación dialógica del profesorado fomenta, además, espacios en los que las relaciones igualitarias se desarrollan. El hecho de trabajar el diálogo

permite, tras todo lo expuesto, adecuar la puesta en práctica del ejercicio profesional a nuestra realidad social, al mismo tiempo que se proporcionan respuestas acordes con las diferentes situaciones educativas.

Metodología de la investigación

La investigación que aquí se presenta se enmarca en una metodología de carácter cualitativo. El instrumento utilizado para recolectar la información ha sido el prefijado por el grupo de trabajo “Formación docente y pensamiento crítico” de CLACSO —Facultad de Educación, Universidad de La Salle— en alianza con la Red de Oralidad, correspondiente a la investigación: *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes: un estudio iberoamericano*. Se ha seguido, asimismo, la guía metodológica establecida por el grupo de trabajo; de esta forma hemos partido de los siguientes puntos:

1. Propósito del grupo focal: captar los sentidos de estudiantes y docentes sobre las prácticas dialógicas en el aula y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico.
2. Población: en nuestro caso, el discurso obtenido pertenece a un grupo focal de docentes.
3. Objetivo de la investigación: caracterizar las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en estudiantes de facultades de educación y escuelas normales superiores iberoamericanas.
4. Pregunta de investigación: ¿qué prácticas dialógicas implementan los docentes de facultades de educación y escuelas normales superiores iberoamericanas para generar pensamiento crítico en sus estudiantes? Se ha partido de esta pregunta principal, pero se han incluido otras preguntas orientativas, de forma que, podemos afirmar, se ha utilizado como instrumento de recogida de los datos en el grupo focal una entrevista semiestructurada.

El grupo de discusión estuvo conformado por tres docentes (P1, P2 y P3) con edades comprendidas entre los veintinueve y treinta y cuatro años. A continuación, especificamos algunas de sus características biográficas y académicas:

- P1 (edad: 29 años). Diplomada en Magisterio de Educación Primaria. Máster en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Becaria FPU (Formación de Profesorado Universitario) en la Facultad de Ciencias de la Educación. Tres años de experiencia como docente.
- P2 (edad: 34 años). Diplomada en Magisterio de Educación Infantil. Máster en Ciencias de la Educación. Licenciada en Antropología. Estudiante de doctorado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Becaria FPU (Formación de Profesorado Universitario) en la Facultad de Ciencias de la Educación. Seis años de experiencia como docente (un año en un Centro de Educación Infantil y cinco en la universidad).
- P3 (edad: 32 años). Diplomada en Pedagogía. Máster en Ciencias de la Educación. Licenciada en Antropología. Estudiante de doctorado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Becaria Formación de Profesorado Universitario (FPU) en la Facultad de Ciencias de la Educación. Cuatro años de experiencia como docente (dos años en un Centro de Educación Primaria y dos en la universidad).

El nodo desde el que se ha llevado a cabo la presente investigación ha sido España; las docentes entrevistadas imparten docencia en la actualidad en universidades andaluzas, todas en facultades de ciencias de la educación.

Análisis de los resultados

El discurso resultante en el grupo de discusión ha sido transcrito y sometido a un proceso de análisis de contenido a través de la categorización del significado, para lo cual se ha procedido a la división del texto en unidades de contenido (Bardin, 1986) a las que se han aplicado los códigos, procediendo inductivamente, es decir, los códigos fueron creados y aplicados según su necesidad, en función de las unidades de contenido correspondientes. Para apoyar la presentación del discurso del grupo y la categorización del mismo, se ha utilizado el programa informático de análisis cualitativo, *Atlas.ti*, que nos ha permitido categorizar datos textuales y gráficos, anotar, recuperar y revisar información y documentos codificados.

Para llevar a cabo el análisis de la información y reducir las evidencias en los discursos, hemos

elaborado una serie de metacategorías y categorías de contenido:

Tabla 1. Metacategorías, categorías y códigos utilizados en el análisis de contenido

Metacategorías	Categorías	Códigos
1. Prácticas dialógicas	Desarrollo de una clase	DCL
	Uso e importancia de procesos comunicativos	UIPC
	Interacción y diálogo con los estudiantes	IDE
	Lectura, escritura y oralidad	LEO
	Evaluación de los procesos comunicativos*	EPC
2. Pensamiento crítico	Definición de pensamiento crítico	DPC
	Importancia de pensamiento crítico	IMPC
	Actividades de pensamiento crítico	APC
	Pluralidad de opiniones en el aula	POA
3. Formación docente	Rol del docente en la formación	RDF
	Formación del docente	FD
	Materias fundamentales para la formación docente*	MFDR

(*) Categorías emergentes.

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar la presencia de dos categorías emergentes, entendidas como aquellas que no se encontraban en la guía de la entrevista para el grupo de discusión, pero que han surgido con el desarrollo del mismo; estas son: Evaluación de los Procesos Comunicativos (EPC) y Materias Fundamentales para la Formación Docente (MFDR).

Para analizar el contenido del discurso del grupo de discusión a través de las metacategorías y las categorías previamente indicadas, y con el soporte digital de *Atlas.ti*, hemos partido de dos principios, denominados por Álvarez Gayou (2003, p. 94) como “estadios iniciales”:

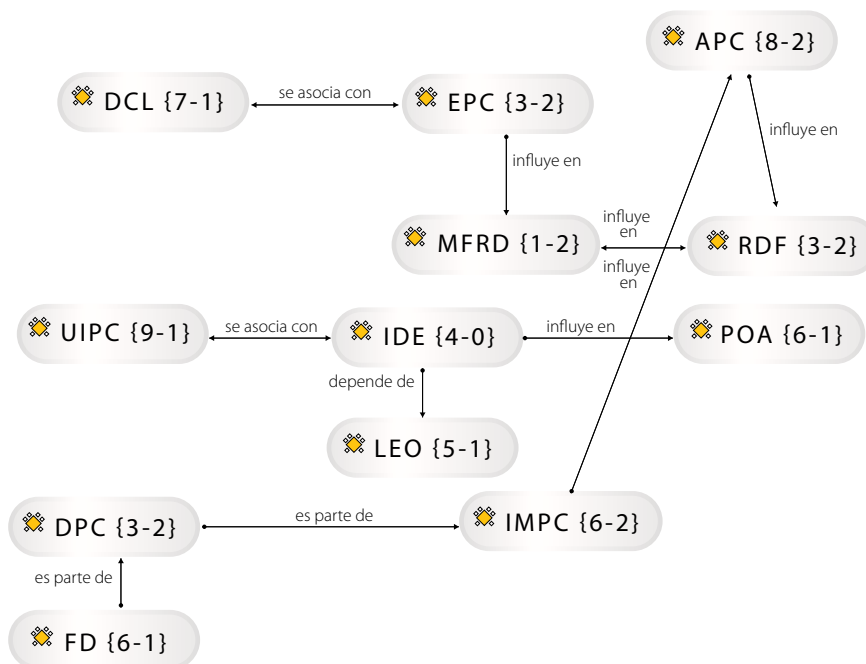
1. Identificar en los datos las categorías y sus propiedades (categorización de la información).
2. Incorporar las categorías y los datos a través de un proceso de comparación constante. Este paso nos ha permitido comprobar las similitudes y las diferencias existentes entre los discursos de los docentes entrevistados.

Se ha finalizado el análisis de la información una vez que se ha alcanzado la saturación teórica, es decir, en el momento en el que se ha dejado de precisar

una mayor conceptualización de los datos. Glasser y Strauss (1967) apuntan en este contexto que las categorías se saturan cuando los datos no ofrecen diferencias ni distinciones conceptuales importantes y, por tanto, dejan de aparecer nuevos datos, relaciones o información relevante.

Con el programa informático seleccionado, hemos obtenido redes semánticas entre las categorías creadas. Estas nos facultan para explorar la percepción, la idea o el imaginario de los sujetos respecto a algo a través de procedimientos no simulados (Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005, p. 307). La elaboración de estas redes nos ha ayudado a comprender de forma más sencilla las conductas de las docentes participantes en el grupo de discusión, una finalidad de suma importancia en las investigaciones de corte cualitativo. Las redes semánticas propuestas han surgido como formatos para mostrar vías de búsquedas cognitivas de información a través de secuencias asociativas, además nos han brindado la posibilidad de comprobar el número de veces que se ha repetido cada código en el cómputo total del discurso, lo cual evidencia qué categoría es la más utilizada por las participantes.

Esquema 1. Relaciones semánticas entre las categorías

Fuente: *Atlas.ti*

Sobre las prácticas dialógicas

El *Uso e Importancia de Procesos Comunicativos* (UIPC) es el código más utilizado y es el tema más abarcado en el grupo de discusión, además, las docentes entrevistadas ratifican que los procesos comunicativos son fundamentales para establecer una buena interacción con los estudiantes (de ahí la relación semántica entre la categoría UIPC e IDE, siendo esta *Interacción y diálogo con los estudiantes*). IDE es, asimismo, una de las categorías que mantiene más relaciones semánticas con el resto (POA, LEO e UIPC). La entrevistada P1 sostiene al respecto:

bueno, yo en mi caso, por ejemplo, lo que te estaba diciendo de antes, al principio para que ellos pudieran hablar que las lecturas no solo fueran leérselas y ya está, sino que llegaran a comprenderlas, elaboré como un guion, que la idea me la dio P2, 'pues, mira, puedes hacer esto', entonces, elaboré como un pequeño guion con posibles preguntas y tal, para que ellos fueran buscándolas en el texto y para que, después, hubiera diálogo entre ellos. Después, también en algunas partes, lo que hacía es que como ya he dicho antes, cuando ya tenemos lo del grupo y volvían como al grupo de

origen, la siguiente clase eran diez minutos de exposición de parte mía para ya aclarar los contenidos en sí del tema que estábamos tratando. Entonces, ahí sí planteaba una serie de preguntas o, a lo mejor, hacíamos algún vídeo o lo que sea, para que ellos reflexionaran un poco, en voz alta o entre ellos mismos en el grupo.

La siguiente categoría más fundamentada es el Desarrollo de una clase (DCL). En esta podemos encontrar diferentes discursos que dependen, sobre todo, de la experiencia de las docentes participantes. Las profesoras P1 y P2 abogan más por metodologías activas, tales como, clase invertida (*flipped classroom*) o trabajo por proyectos, mientras que la docente P3 apunta al respecto:

no tengo una metodología fija en todas las asignaturas que he llevado. Tengo algunas que sí tienen más interacción y más participación, y otras en las que no hay tanto, el principal bloque, el peso principal es la clase magistral. Incluso en este mismo curso he tenido algunas que eran algo así parecido a lo de P2, pero, no dejándolos estar tan solos, tan libres, pero una cosa así, y otras que eran más clases expositivas intercambiándolas con otras actividades, dinámicas, y luego con clases expositivas,

eso la parte de teoría. Y esta otra, que es más parecida a lo que estaba comentando P2, es: hay cinco temas, cinco bloques temáticos, y, entonces, yo hacía una presentación del tema general, en la que les daba mucho pie a ellos a intervenir, planteando preguntas, era más bien planteamiento del tema, no era al uso de una explicación del contenido teórico, y, a partir de ahí, ellos iban proponiendo actividades, como era sobre los elementos transversales del currículo de Educación Primaria, ellos iban proponiendo actividades que trabajaran esos elementos transversales en su materia, suponiendo que trabajasen lengua, matemáticas, lo que sea, entonces, cada día yo proponía un tema y luego ellos planteaban esas actividades como trabajo final. Pero eso era una asignatura cortilla que eran doce sesiones de teoría solamente y seis prácticas, que hacíamos otro trabajo, pero, en fin, que ya os digo no tengo una metodología fija.

Cabe destacar que las dos categorías emergentes surgidas durante el discurso (*Evaluación de los procesos comunicativos* y *Materias fundamentales para la formación docente*) surgieron de forma espontánea y todas las docentes subrayaron la importancia de tratar estos dos temas.

Sobre el pensamiento crítico

Llegados a este punto es importante que nos detengamos en uno de los propósitos principales de la investigación: conocer qué papel ocupa el pensamiento crítico en la formación de los docentes; las tres participantes le otorgan un rol fundamental para llevar a cabo un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sostienen que no hay una adecuada formación al respecto:

yo creo que el pensamiento crítico es no aceptar de entrada todo lo que tengas, todo lo que se te presenta, sino que tú eres capaz de poner en duda lo que estás recibiendo, por lo tanto, al poner en duda estás sacando tu propio pensamiento y valoración ante lo que se está dando, entonces, claro que de un buen ejercicio docente sale un pensamiento crítico en el alumnado, pero tiene que estar bien hecho, no es, “venga, ¿qué piensas?, pero, ¿qué piensas?”, ¿no? Es como, tenemos que atinar mucho con las preguntas, en qué momento las preguntamos y cómo encaja todo ese proceso para que verdaderamente en el alumnado se

genere un clic que me diga, “bueno, y ante esto yo dónde me posiciono”. (P2)

P3: porque también creo que para que tengan ese pensamiento crítico tienen que dominar unos contenidos y tener unos conocimientos básicos, si no, no pueden empezar a pensar críticamente sin tener una base.

P2: Ya, sí, sí.

P3: Sin tener una base para poder juzgar lo que les está llegando, yo también intento promocionar ese pensamiento crítico, les digo que tienen que tener una mirada caleidoscópica.

Sobre la formación docente

Tal y como hemos constatado, los contenidos, tanto teóricos como prácticos, en la mayoría de los planes de formación de docentes acerca de los temas abarcados en este trabajo no son suficientes, sobre todo con respecto a la elaboración de pensamiento crítico; las participantes añaden:

P1: cuando yo estaba en Pedagogía, había muchísimas asignaturas sobre las que yo pensaba, “estas asignaturas, la verdad es que me han venido muy bien porque he aprendido, pero hay otras que están para meterlas”, de esas ahí metidas y ya está.

P2: didáctica porque el proceso de enseñanza-aprendizaje, son maestros y maestras; Organización escolar me parece clave también porque tendremos que saber qué es una escuela, cómo se organiza una escuela, cuáles son los órganos que están ahí, trabajando y la atención a la diversidad fundamental, y ahí ya empezamos con cuestiones también más, no sé, de cuestión personal, diversidad en sentido muy amplio, no solo educación especial. Fundamental, sino también en el ámbito conductual, vamos a trabajar en ámbitos de exclusión muchas veces y de eso no hay formación ninguna en la facultad, no sabemos lidiar con contextos que se llaman, entre comillas, desafiantes, pero, luego, también no nos podemos olvidar de los contenidos más de libro, tendremos que saber, por ejemplo, que tenemos que estudiar grandes pedagogos y pedagogas de la historia, pero también los críticos, que tienen mucho que aportar y están silenciados en la facultad de educación, ¿no?

De Paulo Freire no se habla prácticamente nada, ¿no? Y cosas así, que son personas que fueron muy críticas en su momento, y a partir de ahí [...] Entonces, en ese sentido no se enseña realmente qué es el pensamiento crítico y por qué es tan importante que se trabaje como parte de la formación de futuros docentes, es que es fundamental.

P3: Sí, es verdad, y realmente no se enseña. Nosotras, por ejemplo, podemos hacer actividades que intenten fomentar y trabajar el pensamiento crítico, pero no sabemos si realmente son adecuadas para eso porque a nosotras no nos lo han impartido en la carrera.

En definitiva, las participantes coinciden, a pesar de tener trayectorias académicas y personales que difieren en algunos aspectos, en la necesidad de cambiar los planes de formación de docentes e incluir, entre otros contenidos, aquellos que fomenten una actitud crítica, pero bien fundamentada, en los estudiantes, todo ello para optimizar el proceso de la práctica educativa.

Conclusiones

Los resultados del discurso obtenido durante el grupo de discusión evidencian una pronunciada similitud entre las docentes entrevistadas en lo que concierne a los tres aspectos que han estructurado nuestra investigación, es decir, sobre las prácticas dialógicas, el pensamiento crítico y la formación docente. En suma, podemos sintetizar que, a pesar de las distintas trayectorias de las docentes participantes, todas coinciden en la importancia de incluir prácticas dialógicas en los programas de formación de los futuros docentes, así como en el rol clave que posee el pensamiento crítico al respecto. Las participantes apuntan, asimismo, que muchos de los contenidos que se integran en los programas de formación no son prácticos y reales en relación con el ejercicio profesional.

Este tipo de trabajos pretende poner de manifiesto la opinión de los propios profesionales de la educación con respecto a la formación recibida, es, por tanto, fundamental para cambiar y mejorar los programas de formación y con ello el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2012). *Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión*. Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Cánovas, E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), pp. 175-190.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Alianza.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Flecha, J. R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE*, 1, pp. 11-20.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), pp. 1-18.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Jaimes, G. (2003). Diálogo, dialogismo e interlocución. *Enunciación*, 8(1), pp. 20-26.
- Loza, M. (2013). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, pp. 66-68.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

- Odina, M., Buitrago, M. y Alcalde, A. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa*, 131, pp. 43-46.
- Paolini, V. y Rinaudo, C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. *REME*, XI (31).
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Ensayos*, 28, pp. 197-211.
- Rizo, M. (2007). *Interacción y comunicación en entornos educativos. Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2(16).
- Roca, E. (2016). Formación dialógica del profesorado. Reencanto con la profesión docente. *Padres y Maestros*, 367, pp. 11-16. Doi: [pym.i367.y2016.002](https://doi.org/10.1367/y2016.002)
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 67-86.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a Pedagogy of cases. En Shulman, J. (ed.), *Case method in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 71-87.
- Vargas, J. y Fecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, pp. 81-88. <https://doi.org/10.18172/con.465>
- Vigotsky, L. (1934, 2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Graó.
- Zermeño, I., Arellano, C. y Ramírez, A. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 11(22), 305-334.

Capítulo 7

Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente

El caso de México

César Correa Arias*

Aurora Cuevas Peña**

Joaquín Pegueros Sánchez***

Introducción

El presente capítulo analiza la naturaleza de las prácticas dialógicas que han servido como vehículo para el desarrollo de pensamiento crítico en la formación

de docentes en las Escuelas Normales Rurales de Jalisco. El trabajo se enmarca dentro del macro-proyecto *Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio Iberoamericano*, que desarrolla el Grupo de trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO —Facultad de Educación, Universidad de La Salle—, en alianza con la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad.

En el cumplimiento de los objetivos del macro-proyecto mencionado, el Nodo México de la Red Iberoamericana de Oralidad analizó las maneras en que el diálogo y la dialogicidad permean la formación de los futuros docentes de las Normales Rurales en México, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico-político. En este sentido el análisis obliga a un encuadre socio-político e histórico de las Escuelas Normales Rurales a razón de constituirse como uno de los productos insignes de la revolución mexicana en los primeros decenios del siglo pasado.

La aproximación metodológica se basa en un paradigma socio-crítico orientado por una hermenéutica-

* Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Toulouse, Jean Jaures y posee un posdoctorado en Políticas educativas y reconocimiento social en el Centro de Movimientos Sociales de la Escuela de Altos Estudios de París. Es profesor investigador de la Universidad de Guadalajara, en México. Miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad y del Grupo de Trabajo CLACSO en Formación Docente y Pensamiento Crítico. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México.

** Maestra en Ciencias Sociales, profesora investigadora y coordinadora del Grupo de Investigación: actores, cambio social e instituciones del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México. Miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad y del Grupo de Trabajo CLACSO en Formación Docente y Pensamiento Crítico.

*** Maestro en Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, Jalisco (México). Doctorante en Pensamiento Complejo, por Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Ciudad de México (México). Coordinador de Investigación de la Normal Rural Miguel Hidalgo en Atequiza, Jalisco (México).

fenomenológica, donde los sujetos de formación actúan desde sus mundos de la vida e interpretan y reconfiguran sus experiencias político-formativas con una marcada historicidad y una actitud emancipadora. Lo anterior, vinculado a la reivindicación del campo y a la legitimación de la identidad y de los derechos de los sujetos como parte de una comunidad educativa rural.

La investigación se desarrolló ante todo, a través de los siguientes procesos: 1) un análisis biográfico de las prácticas docentes vinculados a la formación de los normalistas (estudiantes de las normales), para lo cual se realizaron entrevistas y grupos focales, así como historias de vidas de estos docentes; 2) un procedimiento de análisis igual al anterior dirigido a los normalistas utilizando las mismas técnicas de recolección de datos; y 3) un análisis documental acerca del origen y evolución de las Escuelas Normales Rurales.

Desde la fundamentación teórico-historiográfica se definieron categorías conceptuales, desde el trabajo de campo y los hallazgos se identificaron y definieron las categorías de análisis emergentes. Acto seguido, se cruzaron en un diálogo argumentativo, las categorías conceptuales con las categorías de análisis emergentes a través de un análisis semántico-crítico-discursivo. En general, la investigación utiliza un análisis descriptivo-crítico-histórico para dar cuenta de las relaciones entre los tres ejes de análisis: prácticas dialógicas, pensamiento crítico y formación docente, provenientes del macro proyecto de CLACSO-GT-FDPC-201601.

Fundamentación teórica

Las escuelas normales rurales en México

El origen de las escuelas normales se remonta a la iniciativa de la comunidad de los Hermanos de Juan Bautista de La Salle, en las postrimerías del siglo XVII, de asegurar una educación cristiana a los individuos más desfavorecidos de la localidad de Reims, en Francia. A la par, de iniciar un movimiento educativo de naturaleza social y de ayuda a los más pobres.

Al mismo tiempo que se concentraban en las necesidades de formación de los niños, estas escuelas se especializaron en la formación de maestros. Al poco tiempo fueron ganando visibilidad en el resto del

territorio francés y, en los años venideros, las escuelas normales se ubicaron en diferentes países, cubriendo hoy en día la gran parte del planeta. Muchas de ellas evolucionaron como centros de educación técnica, como en el caso de Francia, y en Estados Unidos llegando a ser instituciones de educación superior notables, como en el caso de la Universidad de California en los Ángeles (UCLA).

Por su parte, en México, después de la independencia de España se establece como uno de los aspectos más importantes de la Reforma Educativa de 1833, el propósito de incrementar la educación oficial, mediante el establecimiento de la Dirección General de la Educación Pública, la enseñanza libre, las escuelas primarias y las normales.

Las normales superiores en México provinieron de los colegios de enseñanza mutua establecidos por la Compañía Lancaster (Educación Lancasteriana) en 1818, como una nueva modalidad de la educación pública en México. La compañía Lancaster recibió la responsabilidad de la administración de los colegios públicos en el centro de la República Mexicana, apenas terminando el régimen colonial en las primeras décadas del siglo XIX. Cuanto antes, esta compañía ganó el apoyo oficial para la administración educativa en la gran mayoría del territorio e iniciando el año 1842, se encargó de la Dirección General de Instrucción Primaria en México. Los desarrollos de esta forma de educación basada en la educación lancasteriana iniciaron en Puebla, gracias a un desarrollo anterior en la Habana y en Guatemala a finales del siglo XVIII (Granda, 2017).

Gracias a la acción de la educación lancasteriana, el gobierno mexicano reconoció la profesión de *maestro* como un título validado por estudios de pregrado hacia 1887 y, en el mismo año, se fundó la Escuela Normal Veracruzana en Orizaba y la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, sumando cuarenta y cinco escuelas normales en 1900, dedicadas a la formación de maestros (Navarrete-Cazales, 2015).

Los fundamentos de la educación lancasteriana se focalizaron en la asistencia de estudiantes considerados “más capacitados”, a otros que mostraban dificultades de aprendizaje, bajo el esquema de estudiantes monitores. Esta metodología logró la aprobación de las autoridades educativas mexicanas, que encontraron una forma de ahorrar costos en la contratación de

profesores, pero al final, dicha modalidad, favoreció en gran manera, las bases para la educación colaborativa. No obstante, al ingresar la “educación objetiva” de Johann Heinrich Pestalozzi en el sistema educativo en México, hacia el final del siglo XIX, la educación lancasteriana terminó su labor, luego de haber permanecido en el país por cerca de cuarenta y cinco años.

La Revolución Mexicana vinculó tres aspectos fundamentales: el sufragio efectivo de la no reelección, la justa distribución de la riqueza y el derecho a una educación pública. Este conflicto armado de grandes proporciones, que se extendió entre 1910 y 1920 como respuesta a una dictadura de treinta años del General Porfirio Díaz Mori y a la crisis política que enfrentaba a las élites acomodadas en el poder con la pobreza e insurrección de los campesinos, causó miles de muertes y una amplia devastación, sobre todo, en el campo. Al final del conflicto armado se instauró un gobierno socialista cuyas bases conducirían a una reforma agraria con justicia y a una educación para todos.

La Revolución Mexicana llega a su fin con la promulgación de la Constitución de 1917 y la implementación de acciones que favorecieron a las comunidades más pobres en las siguientes dos décadas (1920-1940). La Constitución de 1917 recalca como uno de los aspectos fundamentales para la educación pública, la proclamación del Artículo 3º, consolidando los siguientes principios:

1. Enseñanza laica en todos los establecimientos oficiales, así como en los de educación primaria superior.
2. Prohibición a toda corporación religiosa y a ministros de cualquier culto para establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.
3. Las primarias particulares quedan sujetas a la vigilancia oficial.
4. La enseñanza será gratuita en los establecimientos oficiales.

El anhelo de los constituyentes al redactar el artículo, en el cual veía un municipio libre al que se asignaba la operación de la educación primaria. Sin embargo, las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales nos darían una lección histórica. La falta de experiencia para organizar una tarea compleja; la desventaja de infraestructura por las

condiciones de pobreza que dejó la Revolución, entre otras cosas, no hizo posible cristalizar las ideas en la realidad. “Vasconcelos, viendo la incapacidad técnica, administrativa y económica de proporcionar la educación primaria, afirmó con justa razón que para hacer realidad este propósito era necesario primero de manera institucional el sistema educativo mexicano” (Prauda, 1987, p. 71).

En 1921, durante el mandato presidencial de Álvaro Obregón, llega a su término el antiguo Ministerio de Instrucción Pública y se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su primer director, José Vasconcelos, dedicó su labor a la fundación de escuelas normales rurales, las escuelas de artes y oficios, bibliotecas y un amplio programa de formación de maestros, apoyando las mismas acciones que la Escuela Normal Superior de México realizaba desde décadas atrás. Para 1910, más del 80 % de la población de México vivían en zonas rurales (INEGI, 2018).

La educación popular *post* revolucionaria nació y se desarrolló como una obra de emergencia nacional bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fundada en 1921, con jurisdicción en todo el territorio nacional. Los gobiernos revolucionarios querían saldar, en el menor tiempo posible, la deuda con los campesinos e indígenas del país para integrarlos y convertirlos en agentes activos y en beneficiarios del desarrollo, transmitirles una cultura cívica común y organizarlos como una base de apoyo para el nuevo régimen político en formación. (SEP, 2001, p. 42.)

Solo el estado —Federación, Estados, Municipios— impartiría la educación primaria, secundaria y normal. Fue en este marco que se crearon escuelas normales rurales en todo el país derivadas de la conjunción de las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas a principios de los años veinte del siglo pasado.

Para ese tiempo, Vasconcelos pone en marcha la primera campaña de alfabetización en México en áreas rurales, a fin de elevar el nivel de conocimientos, pero, también, una formación crítico-política de los campesinos. Para llevar a cabo esta ingente tarea, se requeriría una enorme cantidad de maestros capacitados para enseñar en el campo, personal con el cual no se contaba en ese momento. Vasconcelos, inspirado en la comunidad

católica de los frailes, capacitó en la capital de México a una gran cantidad de profesores laicos denominados “maestros misioneros”, para que se desplazaran a las localidades rurales. Estos maestros tuvieron la misión de identificar hombres y mujeres jóvenes poseedores de actitudes para la docencia y que, al menos, hubieran terminado el sexto grado de enseñanza básica.

Los maestros misioneros tomaron la tarea de formar a los nuevos profesores desde una orientación secular, socialista y crítica. Para tal efecto, el maestro misionero se dirigía a una comunidad al interior de la geografía rural del país, elegida con antelación por las autoridades educativas de Ciudad de México y, en conjunto con la comunidad, se erigía la escuela normal rural.

Finalizado el proceso, el maestro misionero se desplazaba a otra localidad para repetir dicha encomienda, dejando a un nuevo docente rural, con un sueldo mensual básico limitado, para que se encargara de la escuela normal rural que, con motivo de un trabajo comunitario, se había fundado.

El fin de la escuela rural consistía en la superación cultural campesina, promover la rehabilitación y el mejoramiento de las comunidades campesinas, elevando su cultura, economía, calidad y educación, aprovechando los recursos y energía para lograr el progreso de dichas comunidades. En este marco, un tema central fue aumentar la preparación profesional de los maestros rurales en servicio con el fin de mejorar las condiciones materiales de las escuelas. La labor editorial, que hasta entonces se había considerado como un complemento y una ayuda en la tarea de la capacitación, se elevó a la altura de la tercera agencia de mejoramiento magisterial, al mismo nivel que misiones culturales y las normales regionales.

Estos aspectos socio-políticos e ideológicos marcaron un hito en la naturaleza y direccionalidad de la formación de maestros y estudiantes en este país. Con el advenimiento de la filosofía Marxista-Leninista, se estableció la casa del Obrero Mundial en la ciudad de México, cuyo lema, basado en el obrerismo sindicalista, afirmaba que: “El socialismo no puede tener mejor amigo ni defensor que el honrado maestro”.

Las escuelas normales rurales nacieron sin planes o un currículo o programas académicos específicos. De tal suerte que, cada profesor debía ajustar el currículo a las necesidades y precariedades de la comunidad en particular. Las maestras tuvieron una nutrida y muy

bien recibida participación en la educación posrevolucionaria como agentes de cambio en la conformación de una sociedad democrática y autónoma (Civera, 2010). Estas escuelas ubicadas en la ruralidad fueron llamadas: “La Casa de la comunidad y Escuelas de Vida”, debido a que la base de toda enseñanza se estructuraría alrededor de la comunidad productora y legitimadora de la propia escuela.

Los maestros condujeron su enseñanza bajo los principios de un bien común y el desarrollo de una comunidad autónoma y sustentable. El currículo cubría tanto aspectos cognitivos, como también actividades agrícolas y el desarrollo de oficios referidos a la plomería, la construcción y la administración de la economía doméstica, esta última ofrecida solo para mujeres. Para el año de 1922 se crea la primera escuela normal rural en Tacámbaro, Michoacán. Se trató de una escuela mixta dedicada a la formación de maestros, en 1931 ya existían dieciséis instituciones y, en 1939, alcanzaron a ser treinta y seis normales rurales (Civera, 2010).

Históricamente, la consigna de las escuelas normales rurales se ha focalizado en: “traer educación a las poblaciones rurales más pobres, pero también combatir las injusticias sociales y mantener la dignidad de los pobres” (Civera, 2008, p. 38). De allí que los maestros que egresaron en el tiempo de la postrevolución, adquirirían un compromiso social, cultural y político con una conciencia crítica de las condiciones de su comunidad. Estos maestros se convirtieron en agentes culturales y educativos, promoviendo proyectos sociales destinados a cambiar la situación precaria de las comunidades desfavorecidas y dejando una semilla para los maestros de futuras generaciones.

A razón de que las escuelas normales se fundaron con una base ideológica socialista y emancipadora, respondiendo a la estrategia de Vasconcelos de conjuntar la reforma educativa y la reforma agraria en un solo proyecto social, siempre estuvieron amenazadas por los grandes terratenientes debido a que, desde la revolución, estos últimos habían perdido sus haciendas constituidas por grandes extensiones de tierra, convirtiéndose en territorios ejidales o comunitarios, lugar donde se asentaron estas escuelas.

Sin embargo, los normalistas fueron aborrecidos por la Iglesia católica, puesto que la educación pública y laica debilitaba sustancialmente el control que

ejercía la religión en todos los aspectos de la vida de las personas del campo. Los sacerdotes constantemente amenazaban con excomulgar a las familias de los niños que se registraron en estas escuelas al tiempo que difundían, desde las homilías, rumores de prácticas inmorales llevadas a cabo dentro de las escuelas normales rurales.

La financiación de estas escuelas, desde su origen hasta nuestros días, ha sido irregular, en ocasiones con apoyos limitados del gobierno y, en otros momentos, con los esfuerzos de las comunidades rurales. No obstante, las políticas modernistas, capitalistas y neoliberales han diezmando su presencia en la república, al punto de reducirse en un 55 % durante los últimos setenta años (Civera, 2010).

Después de los años cuarenta del siglo pasado, el gobierno mexicano (que en la época posrevolucionaria las creó, dotándolas de una visión crítica y emancipadora) las traicionó, abandonó y criminalizó al restablecer las relaciones entre el Gobierno, los terratenientes y el clero. Tanto el Gobierno, las élites y la Iglesia católica consideraron a “Los Normalistas”, comunistas apátridas y a las escuelas normales rurales como lugares indeseables donde se entrenan a “líderes rojos peligrosos”.

Los sucesos que terminaron en la masacre de Tlatelolco de 1968 ofrecieron un mensaje violento, directo y abierto del gobierno a estas instituciones y a la sociedad en general, al concretarse el asesinato de trescientos cincuenta jóvenes estudiantes (según documentos desclasificados del Archivo de Seguridad Nacional de la Universidad George Washington, Allier Montaño, 2009). En 1969, el presidente mexicano Díaz Ordaz cerró quince escuelas normales rurales de las veintinueve existentes en el país.

Las fuentes que enriquecen la información sobre las escuelas normales rurales, desde los años setenta, provienen, en su mayoría, del sector periodístico; sin embargo, dicha información se limita a los conflictos entre los estudiantes de estas instituciones y la fuerza policiaca del gobierno mexicano, en detrimento de la complejidad de sus condiciones socio-políticas y educativas.

Las políticas educativas adoptadas por el gobierno mexicano en los años ochenta y noventa erosionaron significativamente el presupuesto destinado al soporte de estas escuelas, brindando un escaso apoyo administrativo, académico y ético-político.

Hoy en día, las restantes diecinueve escuelas normales rurales en México se enfrentan a un gran deterioro y a una profunda pérdida presupuestal que amenaza con su extinción. De la misma manera, se presenta una creciente violencia que infringe el gobierno mexicano hacia los estudiantes, bajo un clima absoluto de impunidad. El punto culminante de este conflicto se evidenció en la desaparición de cuarenta y tres alumnos de la escuela normal de Ayotzinapa, el 26 de septiembre del 2014, en Iguala, Estado de Guerrero, a manos de la policía local junto con grupos de la delincuencia organizada, con la complacencia del gobierno municipal, las autoridades estatales y federales y el ejército mexicano.

Dialogicidad, intersubjetividad, habitación y literacidad crítica

Generalmente, dentro de cualquier proceso de formación, el diálogo favorece la construcción del conocimiento entre pares y una reinterpretación de la acción educativa, tanto en estudiantes como en docentes. Gracias al diálogo se ponen en común encuentros y desacuerdos sobre los medios, fines y alcances de un proceso formativo.

Como estrategia didáctica, el diálogo pone en juego la plenaria (*plenarius* en su voz latina), que significa reunión, pero también expansión, totalidad. Derivada del griego *ολομ^λεια*, la plenaria vincula la democracia directa y la posibilidad de la participación de tomar la palabra en la asamblea por la simple condición de ser ciudadano. La *isegoría* (*ισόγειο*), que era el principio de la asamblea en pleno, integraba en su práctica tres aspectos fundamentales del diálogo y la dialogicidad: la legitimación, la afiliación y la identidad.

La legitimación de las personas pasa por procesos de participación y por la lucha por el reconocimiento social (Honneth, 1997), que conllevan a la afiliación de los sujetos a una acción y a un objetivo o una causa, a atribuir a una institución y a una comunidad. En síntesis, la legitimación posibilita reconocer aquellos trazos y matices identitarios que conforman el mundo de la vida de los sujetos. El diálogo hace posible que estos trazos se noten y estén presentes en la naturaleza y las acciones de quienes, en un encuentro hospitalario, puedan entablar un diálogo simétrico entre pares, que los conduzca a una simpatía-empática (Habermas, 1999).

Solo como participantes de un diálogo inclusivo y orientado hacia el consenso se requiere, de nosotros, que ejerzamos la virtud cognitiva de la empatía hacia las diferencias con los otros en la percepción de una situación común. Se supone que debemos interesarnos en cómo procederían cada uno de los demás participantes, desde su propia perspectiva, para la universalización de todos los intereses implicados. (Habermas, 1999, pp. 23-24)

Por su parte, la afiliación como una capacidad central del desarrollo humano significa para Nussbaum (2012):

poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como protege la libertad de reunión y de expresión política).

Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos, que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional. (p. 54)

La *afiliación* es un resultado de la acción de la dialogicidad, puesto que a medida que el diálogo nos reúne, somos capaces de desplegar una capacidad para dialogar argumentativamente con el otro y de que aquello sea motivo y curso para la acción, entonces la dialogicidad se convierte en una capacidad central para la vida humana.

La afiliación conduce a la construcción de identidades comunitarias, en el embate de identificaciones individualistas, sin buscar demarcar territorios, sino exponer atributos, particularidades y puntos en común; es la capacidad humana de recibir al otro. En este sentido, es más verbo que adjetivo, ya que está dirigida a la invitación al otro y a una hospitalidad epistémica que permita pensar lo impensable.

Así, la identidad, centrada en los procesos de subjetivación e inter-subjetivación propios de los procesos de socialización, se diferencia de la identificación instrumental que pretende definir los sujetos. De allí

que la identidad se dirija a la afiliación, mientras que las identificaciones se vinculan con las adscripciones.

Sin embargo, estos tres aspectos de la dialogicidad: legitimación, afiliación y procesos identitarios presentan obstáculos, cada vez mayores, debido a los modelos de sociedad enraizados en el individualismo y el consumismo, que producen en la institución educativa un evidente *Capitalismo Académico* (Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004).

Con respecto a la socialización, Berger y Luckmann (1972) plantean que los lazos sociales entre el individuo y la sociedad se dan a través de una estructura social externa. El individuo no nace como miembro de una sociedad o adscrito a ella, sino que se integra mediante el proceso de socialización por un continuo método dialéctico en tres momentos: externalización, objetivación e internalización. La internalización es la base donde el ser humano “asume” al mundo donde viven otros y, más adelante, puede modificarlo y recrearlo. Esta socialización primaria se produce cuando “el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos” (p. 165).

Según Berger y Luckmann (1972), la socialización es inacabada, pero dentro de la biografía de un individuo existen otras socializaciones, como la secundaria, que la definen como “La internalización de “submundos” institucionales o relacionados con las instituciones. Su alcance y su carácter se determinan debido a la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (Berger y Luckmann, 1972, p. 172). Esta segunda socialización requiere de un aparato legitimado de símbolos rituales o materiales. No obstante, los modelos de las instituciones, como la familia, el estado, la escuela y la universidad, se encuentran en crisis debido al capitalismo tan voraz que se ha instalado en las sociedades globales y que trastoca desde las relaciones íntimas de la vida cotidiana, nuestra experiencia profesional, hasta la acción social y política de los sistemas económicos.

Si nos situamos en las sociedades posindustriales o globales, ya no existen las fronteras para el flujo de información, capitales y mercancías. En este complejo universo se mezclan tradición y modernidad, el espacio y el tiempo se comprimen. Según Touraine (1997), estos signos de la modernidad producen la

desocialización de la cultura de masas que se refleja en una socialización lenta por parte de las familias y las escuelas. Además, el autor sostiene que “nuestra cultura ya no gobierna nuestra organización social, la cual, a su vez, ya no gobierna la actividad técnica y económica. Cultura y economía, mundo instrumental y mundo simbólico se separan” (Touraine, 1997, pp. 9-10).

La tesis de la desocialización de la cultura de masas que nos plantea Touraine (1997), trae una serie de consecuencias para el encuentro dialógico entre individuos:

las ruinas de las sociedades e instituciones modernas, el retorno a las comunidades mediante el llamado a la homogeneidad, la pureza y la unidad; en la fragmentación creciente de la experiencia de los individuos, se ha perdido la unidad del yo, se ha vuelto múltiple; nos impulsa a defender nuestra identidad apoyándonos sobre grupos primarios y reprivatizando una parte y, a veces, la totalidad de la vida pública, lo que nos hace participar, a la vez, en actividades completamente volcadas hacia el exterior, se derrumban los estados nacionales, los medios de comunicación ocupan un lugar creciente en nuestra vida; sin embargo, vivimos juntos y no nos comunicamos y generalmente lo hacemos por señales técnicas. (pp. 10-13)

En síntesis, la dialogicidad se define, según Correa (2019), como “aquella capacidad socio-cognitiva para consensar acerca de conceptos, categorías e ideas de manera argumentativa y crítica con otros individuos sobre la base de una hospitalidad epistémica y como una guía para la acción” (p. 138). De allí que, según este autor, el diálogo no resulta ser por completo apologetico al momento de plantear ideas o de referirse a una tradición teórica o, inclusive, a una posición que justifique la acción. Por el contrario, el diálogo representa una innovación semántica dentro del mundo de la vida de los sujetos, basado en el principio de la hospitalidad. Dialogamos no solo para defender una posición o una idea, sino también para estructurar nuestra relación con otros sujetos.

La dialogicidad como concepto central en la pedagogía de Freire (1987), sugiere una postura de escucha y diálogo activo que permiten la participación en el proceso formativo.

No sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo [...] a través de este se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. (p. 135)

El método dialógico inicia en el ejercicio de una lectura crítica e integrativa de la acción social. La dialogicidad, como capacidad comunicativa y emancipadora, nos invita a la toma de conciencia individual y colectiva. Tanto la dialogicidad como los procesos de socialización nos conducen a la formación de una conciencia de sí mismo, del proceso de subjetividad y de la interacción con otros, a construir sentido desde las experiencias.

Desde Hegel (1966), que desencadena el interés filosófico por la consciencia humana, hasta Ricoeur (1980), la preocupación por la institucionalización de la formación de la conciencia como objeto de investigación en su versión fenomenológica para comprender las estructuras del desarrollo y del funcionamiento del acto de enseñar se hace evidente. Más allá de las posturas positivistas, inmersas en el comportamiento humano en tanto que objeto de observación cuantificable, sin extenderse al fenómeno global de la experiencia con múltiples componentes actuales y arcaicos, personales e históricos, reales y simbólicos, la literacidad aparece como un concepto central de la construcción del conocimiento instrumental y crítico-político.

El relato autobiográfico, de alguna manera, recrea ese espacio de conciencia política, de literacidad crítica donde el sujeto se manifiesta, respondiendo a la pregunta de ¿quién soy yo? En ese preguntar y responder, se crea ese reencuentro con uno mismo, siempre mediatizado por la palabra; encuentro y diálogo que definen la construcción de su propia morada. Habitar el mundo, desde esta perspectiva fenomenológica, supone crear un espacio en donde lo humano pueda emerger, un estar libre, en el sentido de liberado de

una necesidad o contingencia, para pasar a un estar genuino, original, como es estar en relación, motivado por el deseo de llegar a 'ser' uno mismo.

La fenomenología pretende reconocer la importancia de este conocimiento, relegado en las actuales reformas educativas, en tanto conocimiento valorativo y axiológico, basado en la propia introspección y verbalización, en el diálogo interior e intersubjetivo. Se trata de un mundo en donde la dignificación, la autoestima y el amor propio tienen un lugar preponderante, en donde la dialogicidad nos permite tomar consciencia del mundo de nuestra vida. Un mundo que se deriva de la capacidad humana de evaluar y valorar, que logra redimirnos e incorporarnos al mundo de manera solidaria y corresponsable, en un interés común.

Los actuales modelos educativos en el ejercicio de la docencia han adoptado una única perspectiva que anula por completo la perspectiva humana de la habitación. Dicha disciplina que ha tomado al hombre como objeto de estudio, desconectándolo de las leyes y prácticas de su narratividad, despojándolo de esa otra dimensión subjetiva para someterlo a una objetividad neutral propia de las ciencias naturales. Lo ha extraído del mundo en el cual nace para colocarlo en otro mundo suspendido en el vacío que deja la ausencia de relación y de encuentro con la otredad existencial. Lo han despojado de su morada, de su habitación, de su casa, de su 'sí mismo', condenándolo a errar en un mundo intemporal, y sin historia, de la inmediatez cibernética y de la instantaneidad del presente.

La hermenéutica fenomenológica es una disciplina concernida por la introspección, la evaluación y la valoración de los propios actos, el dominio de la narrativa resulta crucial para el comienzo de la comprensión de la experiencia humana. Implica hablar con uno mismo y con el otro dentro de un marco de hospitalidad y empatía, requiere de sus propios caminos, de ir en busca de algo, ese algo que refiere a la verdad subjetiva, entendida como mundo del sujeto, una auténtica *aleteia*, develación, y, en consecuencia, fuente de conocimiento subjetivo e intersubjetivo.

Se trata entonces de una hermenéutica que busca conocer la realidad intersubjetiva del mundo humano a través de la comprensión. Hablamos de una disciplina de la habitación y de la introspección, y no de una ciencia pura o experimental. Una disciplina concernida por lo secreto y lo revelado, lo directo e indirecto,

lo aparente y lo oculto, referida al conocimiento de la realidad que incluye al mundo humano.

En esta hermenéutica de la narratividad, contar y vivir están íntimamente relacionados y le concierne, de principio, el acto de hablar de nuestros acontecimientos vividos, sufridos e interpretados; busca hablar de lo invisible, de lo que ocurre en ese espacio intermedio (*between*) que funda la morada humana. La dialogicidad pone en perspectiva ese vivir y contar que hacen parte de esta morada o mundo de la vida. De aquí la importancia de la función narrativa y la narratividad como soportes para formarse en lugar de ser formado, de hacer trayectos de formación, mejor que seguir trayectorias educativas.

Esta suerte de dialogicidad en clave *freiriana*, no es una especie de arte que pueda ser descrita por completo por la lógica formal, sino que requiere de la recuperación reflexiva de la acción. En el diálogo fenoménico no existen las respuestas preparadas a modo de enunciados, provenientes de preguntas realizadas o de cuestionarios preestablecidos. Este diálogo no solo se trata de preguntas y respuestas, sino también de la conciencia, la emoción, la cognición e intuición.

Entendido por Freire como esencia de la educación a manera de práctica de libertad, la dialogicidad apunta a la conexión entre la reflexión y la acción, a una literacidad crítica, es decir, una conciencia política de la formación para la acción. Gadotti (2006) señala que:

para Paulo Freire el diálogo no es solo un encuentro de dos sujetos que buscan la significación de las cosas (el saber), sino el encuentro que tiene lugar en la praxis, en la militancia, el compromiso social. Dialogar no es cambiar ideas. El diálogo que no lleva a la organización de los oprimidos es puro verbalismo. (p. 214)

Este diálogo fenomenológico permite el contacto de sus vidas con emociones, sentimientos, experiencias y representaciones de la realidad puestas en escena por el relato biográfico de una realidad social. Esta visión consciente, que afirma Freire (1969), es una crítica compartida de una cotidianeidad significativa. De esta manera, el proceso testimonial en el desarrollo de los relatos de vida y en la construcción del tejido social dialogizante, constituye el sustrato privilegiado del aprendizaje social.

Metodología, hallazgos y discusión

La investigación se posicionó en un paradigma socio-crítico con una orientación hermenéutica-fenomenológica. Además, fue guiada por un análisis descriptivo-crítico-histórico de la formación, como sub-paradigma de la investigación. Esto significa que los tres ejes de análisis: prácticas dialógicas, formación docente y pensamiento crítico, están vinculados estrechamente al mundo de la vida de los sujetos y no son categorías independientes con un valor representativo excluyente, sino que esta conjunción da cuenta del valor del significado y sentido formativo, tanto en los procesos de subjetivación e inter-subjetivación como en la formación de pensamiento político, que poseen las prácticas dialógicas en la Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo”, del municipio de Atequiza, en Jalisco, México.

La metodología cualitativa nos permitió trabajar con un mapeo categorial y los itinerarios categoriales (Correa, 2017) que docentes y estudiantes construyeron desde sus discursos recuperados de las entrevistas y grupos focales. El estudio de caso intrínseco nos dio la posibilidad de generar algunas ideas con pretensión teórica que dan cuenta de cómo los estudiantes y docentes interpretan las prácticas dialógicas y cómo estas ayudan o limitan los espacios de formación y desarrollo de pensamiento crítico.

Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Estudiantes de los últimos semestres de la Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo” de Atequiza, Jalisco, México.
- Docentes de la Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo” de Atequiza, con un mínimo de tres años de estancia en la institución y de tiempo completo.

Aspectos a analizar: 1) concepciones sobre el diálogo y dialogicidad en el proceso formativo; 2) espacios de producción de diálogo y dialogicidad entre docentes y estudiantes y entre estudiantes únicamente; 3) construcción de pensamiento crítico dentro de la formación docente.

Se realizaron entrevistas a profundidad de base fenomenológica (Seidman, 2006; Correa, 2007), seis entrevistas a docentes y cuatro a estudiantes. Este tipo de entrevistas permiten un espacio de vinculación entre las historias de vida y de formación. Es decir,

fortalecen el lazo entre los procesos de formación y el mundo de la vida de los sujetos.

Al interrogar a los estudiantes y docentes acerca de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico como aspectos torales de la formación de futuros maestros y de docentes en ejercicio, su discurso se movilizó en una intersección entre los trayectos de formación y sus trayectos de vida. Con igual intencionalidad, se realizaron dos grupos focales (uno con docentes y otro con estudiantes) y se compilaron diez historias de vida (cinco de ellas a docentes y cinco a estudiantes).

El análisis semántico-crítico-discursivo nos permitió observar los obstáculos, limitaciones y oportunidades de intencionalidad de diálogo de los sujetos y, sobre todo, las expectativas de creación de espacios de diálogo y la manera en que se definieron y se ordenaron en el discurso las categorías de diálogo, pensamiento crítico y procesos de formación docente. Del mismo modo, se identificó la impronta del discurso socialista posrevolucionario de docentes y estudiantes como legado histórico-ideológico de las escuelas normales rurales.

Después de la aplicación de estas herramientas de recolección de la información, se realizó una sistematización basada en una matriz categorial que, con antelación, diseñó la coordinación del Nodo de investigadores de la Universidad de La Salle, sede Colombia, como parte coordinadora de la red en el proyecto CLACSO. La matriz categorial registra el mapeo mencionado con anterioridad, seguido se construyen los itinerarios categoriales para ver la lógica de la construcción de los discursos guiados por una triangulación de carácter semántico (sentido-significado), hermenéutico-fenomenológico y didáctico.

Análisis de resultados

Concepciones sobre el diálogo y dialogicidad en el proceso formativo

Las siguientes categorías fueron emergiendo en el discurso desde los relatos de vida, las entrevistas y los grupos focales de los estudiantes y docentes de la Escuela Normal Rural, “Miguel Hidalgo” (en adelante ENRMH). También, se realizó un trabajo documental

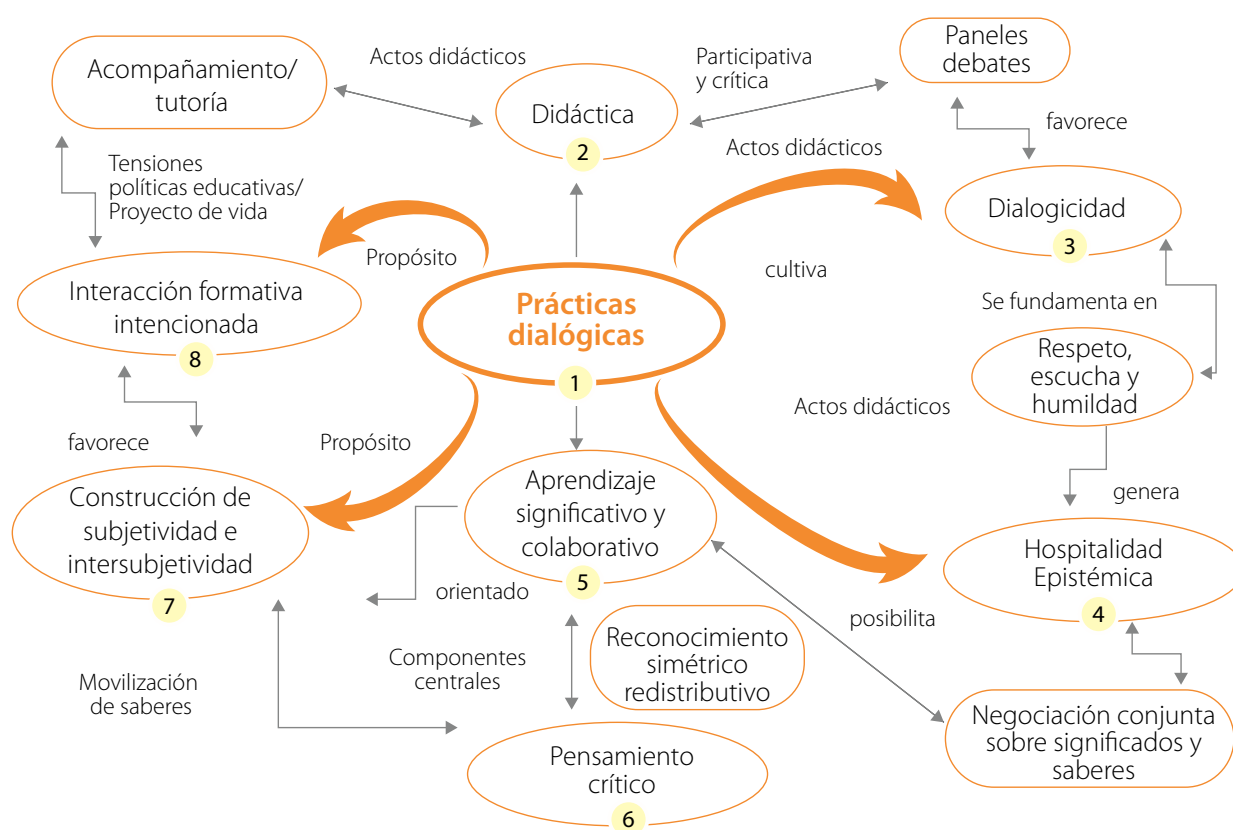
referido a los orígenes de las escuelas normales urbanas y rurales del México posrevolucionario.

En este registro se detectaron categorías de análisis como espacios de interacción, didácticas para la reflexión y el aprendizaje conjunto, negociación de significados, memoria, respeto, humildad, vivencias, acompañamiento, formación, dialogicidad, entre otros. En los esquemas que siguen, podemos observar la definición y el ordenamiento que realizan los docentes y estudiantes de la ENRMH de las categorías que emergen de sus discursos. El esquema 1 muestra

un mapeo de las concepciones que poseen los docentes acerca de las prácticas dialógicas.

Inicialmente, se utilizó la técnica de análisis de los itinerarios categoriales (Correa, 2017) para tratar de reconstruir una cartografía relacional de las categorías de análisis que emergieron del discurso de los sujetos. Más adelante, se contrastó la cartografía con la estructura teórica de la propuesta investigativa, a fin de realizar interpretaciones e inferencias que nos llevaron a las conclusiones de este trabajo.

Esquema 1. Concepciones sobre las prácticas dialógicas docentes ENRMH.



Fuente: construcción propia, 2019.

En el esquema 1 se puede identificar que los docentes utilizan, ante todo, la didáctica como un camino para introducir el diálogo. A partir de paneles y debates se fomenta la participación y se pretende generar una dialogicidad, que según algunos docentes se caracteriza por el respeto, la escucha y la humildad.

Lo interesante del planteo es que algunos momentos, se verán en el testimonio de los estudiantes sobre las prácticas dialógicas, el diálogo se limita a

una didáctica para el aprendizaje de contenidos y no alcanza a cristalizarse como una cultura de comunicación en el aula. El fomento de la participación parece ser, en el testimonio de varios docentes, el objetivo final de las prácticas dialógicas. Sin embargo, la participación requiere de una naturaleza que no se limite al cumplimiento de objetivos instrumentales de aprendizaje, sino en el fundamento mismo del aprendizaje.

Por consiguiente, se presenta, en no pocas ocasiones, una tensión entre el diálogo como instrumento y como fundamento del proceso formativo. Es primordial tener en cuenta que un gran porcentaje de los estudiantes habita en las instalaciones (dormitorios) de las escuelas normales rurales; mientras que otros viven en el municipio de Atequiza. Por su parte, los docentes tienen su domicilio en el municipio mencionado o en sus alrededores, e inclusive en las inmediaciones de Guadalajara, debido a que esta normal se encuentra en la cabecera de Atequiza, a cuarenta y cinco kilómetros de la capital de Jalisco.

Las prácticas dialógicas las concibo como esa interacción que sucede en el aula, con el maestro y el alumno, a partir del diálogo, donde se asumen actitudes importantes de respeto al escuchar a los alumnos, al situarnos en sus puntos de vista y poder negociar significados. Poder negociar y aprender juntos. Yo así lo concibo, como ese proceso de interacción, donde a partir de actitudes de respeto y de humildad, nos podríamos colocar en un mismo nivel para poder aprender uno de otro, sin dejar de tener el rol del profesor que orienta en algunos casos. (Docente, ENRMH 2018)

En la cita se pueden identificar conceptos estructurales de la naturaleza del diálogo que se establecen y esperan los docentes en el salón de clase, como respeto, escucha, negociación de significados, aprendizaje colaborativo, interacción y humildad. Este contenido axiológico se entrelaza con los dispositivos didácticos orientados al aprendizaje en comunidad. Pero, en algunos casos, los docentes conciben las prácticas dialógicas solo como anclajes didácticos, es decir, como una técnica para aprender, desdibujando en alguna medida, los valores sociales anotados:

en mi experiencia, una de las metodologías prácticas para la movilización de saberes, son los debates o las mesas de trabajo. Puesto que el docente asume el rol directo de guía y entre los alumnos realizan sus propios constructos, generando así una ratificación o el descartar ideas con la finalidad de la consolidación del aprendizaje esperado. (Docente, ENRMH, 2018)

En general, dialogamos por un sentido fundamental de contar nuestra experiencia en el mundo de la vida, de

nuestra vida y de la de otros. Cada puesta en práctica del diálogo genera un cientifismo cartesiano que separa la teoría de la realidad educativa, los objetos de los sujetos. Alejado de toda ilustración o instrucción, la dialogicidad representa esa capacidad de encuentro y de autonomía argumentativa, de controversia y de acuerdo (Correa, 2019). En este sentido, la pedagogía y la didáctica del diálogo y la capacidad de una reflexión crítica son los fundamentos de la dialogicidad en Freire (1970):

el educador ya no es solo el que educa si no aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. (p. 86)

De igual manera, otro docente realza la necesidad de un mínimo de valores básicos necesarios para la presencia del diálogo y las prácticas dialógicas.

Yo al inicio del semestre, siempre les hablo de respeto y tolerancia. Sin tener en cuenta la forma de pensar de cada quién, aquí vamos a exponer nuestras ideas y vamos a tratar de analizar la situación o las situaciones, pero se tiene que respetar, y es uno de los principios de enseñanza-aprendizaje de la historia. Yo no les voy a enseñar lo que yo sé, yo les voy a dar los elementos para que ustedes analicen el hecho y ya, a partir de sus criterios, sus principios, su formación en valores y demás, va a tomar su decisión y va a establecer su propio aprendizaje. Entonces, considero que es a partir del respeto, de la tolerancia. Y en el aula no se burlan, nadie de nada, por lo menos frente a mí no hay esa situación. (Docente, ENRMH, 2018)

Para algunos estudiantes, el diálogo no es la constante dentro de la formación en la escuela rural, sino más bien una práctica directiva y magistral, puesto que no se integra con los intereses de los estudiantes sino de los docentes:

el profesor llega a ofrecer la clase y poco dialoga con los estudiantes, se remite a contestar algunas preguntas, pero las respuestas no motivan a dialogar porque son tajantes, como si el docente asegurara que solo sus chicarrones truenan, y es muy molesto, porque son profesores con los que

no se puede dialogar, solo hay que ponerles atención y llenar cuadernos con sus discursos. Mucha gente aborrecemos este tipo de profesores, nos quejamos, pero la administración no hace nada. (Estudiante, ENRMH, 2018)

Para otros estudiantes, la base de todo diálogo es la confianza y no los contenidos. Mientras los docentes inician sus cursos sin conocer a los estudiantes y utilizan la didáctica para invitarlos a un diálogo argumentativo, los estudiantes inician las prácticas dialógicas basados en la confianza que inspira y cultiva el docente en ellos.

Yo creo que debería haber la confianza para decirle al maestro sobre lo que no te gusta acerca de su forma de enseñar y estar seguro que no tome represalias sobre tu calificación. No participamos mucho porque tenemos miedo que nos perjudique el maestro. Algunos docentes solo quieren cumplir, hacen solo aventón solo por cumplir. En ocasiones, nosotros no nos permitimos que las clases sean amenas, no nos interesamos. En general, tenemos un muy buen diálogo con los maestros, aunque algunos no se interesan en lo más mínimo. No nos atrevemos a hablar, nos da vergüenza preguntar. Sentimos también vergüenza con los compañeros. Pero lo que prima más en clase, para que se establezca un diálogo, es el respeto mutuo. (Grupo focal, estudiantes, ENRMH, 2019)

La importancia de la formación a través del diálogo es evidente, pero también la calidad del diálogo, de sus características no solo comunicativas, didácticas, sino también de su intencionalidad. La dialogicidad es aquella capacidad de dialogar con un propósito formativo de carácter autónomo y crítico.

El diálogo, para mí, es esencial en el aula. Solo que nos presionan con los contenidos. Sí, claro, tenemos una autonomía de cátedra, pero a veces es solo emblemática, de bolsillo, pues estamos amarrados por los contenidos y cumplir el programa que nos impone la institución y el sistema. Yo quisiera hablarles más a los estudiantes sobre experiencias de vida y de la misma manera escucharlos, pero la realidad es que debemos avanzar en los temas y en ocasiones, termino hablando mucho y los estudiantes guardando silencio. (Docente, ENRMH, 2018)

Observamos aquí, la diferenciación entre una práctica dialógica vinculada al mundo de la vida de los estudiantes y el ejercicio de un género discursivo, como es la clase magistral, a través de la retórica, donde el docente habla y discurre durante toda la sesión y los estudiantes, en su mayoría, escuchan. Otro docente opina:

creo que las clases dictadas o magistrales han acondicionado a los estudiantes a guardar silencio. Yo trato de animarlos a hablar, pero faltan más espacios y tiempo para hacerlo. En mi experiencia, una de las prácticas metodológicas para la movilización de saberes, son los debates o las mesas de trabajo, pero no todas las veces participan. El docente asume el rol directo de guía y entre los alumnos realizan sus propios constructos, generando así una ratificación o el descartar ideas con la finalidad de la consolidación del aprendizaje esperado. (Docente, ENRMH, 2018)

Espacios de producción de dialogicidad entre docentes y estudiantes

En este apartado se puede ver que hay discrepancias y encuentros de gran relevancia. Por una parte, se hace evidente, como lo muestra el esquema 1, que la construcción de estos espacios, desde la óptica de los docentes, responden más a un acto didáctico y a una secuencia didáctica orientados al cumplimiento de objetivos de aprendizaje basados en contenidos, que a una estrategia de socialización conducente a la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad desde las prácticas dialógicas.

En algunas de las retroalimentaciones están en el sentido de la precisión, por ejemplo, conceptuales o teóricas. Yo, por ejemplo, utilizo mucho las preguntas, cuando empiezan a concebir prácticas rutinarias o tradicionalistas y, como les han dado resultados, las empiezan a concebir como buenas o [...] En ese sentido, a través de la autorreflexión, preguntar si así se debería enseñar. Entonces, la retroalimentación es a veces como para hacerlos dudar de lo que se hace. Algunas de ellas son también para recomendar otras literaturas o recomendar que usen algunas herramientas de la investigación como acercarte a otros maestros

con experiencia, a otros alumnos, cuestiones que podríamos ir orientando en cómo fortalecer sus competencias. (Docente, ENRMH, 2018)

De igual forma, otro docente plantea, en su historia de vida, cómo el diálogo sirve de herramienta didáctica. La implementación del diálogo mismo no agota la capacidad que representa la dialogicidad, que no se limita a la participación sino a un debate crítico que incorpora conocimientos y prácticas y que se convierte como guía para la acción.

A mí se me dificulta con los jóvenes esta cuestión de los aspectos conceptuales y también, a veces, en cuestiones más simples de dicción o de pronunciación de algunos términos muy comunes, pero, sobre todo, encuentro la dificultad en ellos donde existe la apatía a la cuestión de la lectura. A veces hay términos muy comunes que no saben ni lo que significan. Entonces, ya pasaron por el bachillerato y es cuestión, a veces, de sentido común, y a ellos les cuesta trabajo entender los términos. Yo les digo, “es que necesitamos hablar el mismo dialecto”, no de manera despectiva, sino con la intención de que, si no leen, si no hacen suyos las definiciones y los conceptos, no nos vamos a entender. Voy a estar hablando y no van a saber de qué, a qué me refiero. Entonces sí, esa cuestión de que los jóvenes por apatía, por falta de lectura, no sé, les da flojera conceptualizar algunos términos y a veces no nos entendemos. O los comentamos, explicamos, creo que los reflexionamos y a la siguiente sesión ya otra vez hay que retomar. Eso sí se me hace a mí difícil. (Historia de vida, docente, ENRMH, 2018)

Es importante diferenciar cuándo las secuencias didácticas basadas en el diálogo se utilizan con pretensiones apenas académicas y cuándo posee un carácter pedagógico formativo. Para muchos docentes de esta escuela, el diálogo es mediación de discursos que no se reducen solo a actos de habla, sino que configuran una postura crítica que debe cultivarse. Otro docente se sitúa en un espacio didáctico para la construcción de argumentación utilizando la taxonomía de *Bloom*, lo que se observa es que este lugar didáctico no va más allá de lo cognitivo, las interacciones pueden ser interesantes, pero son medios correctivos o predictivos.

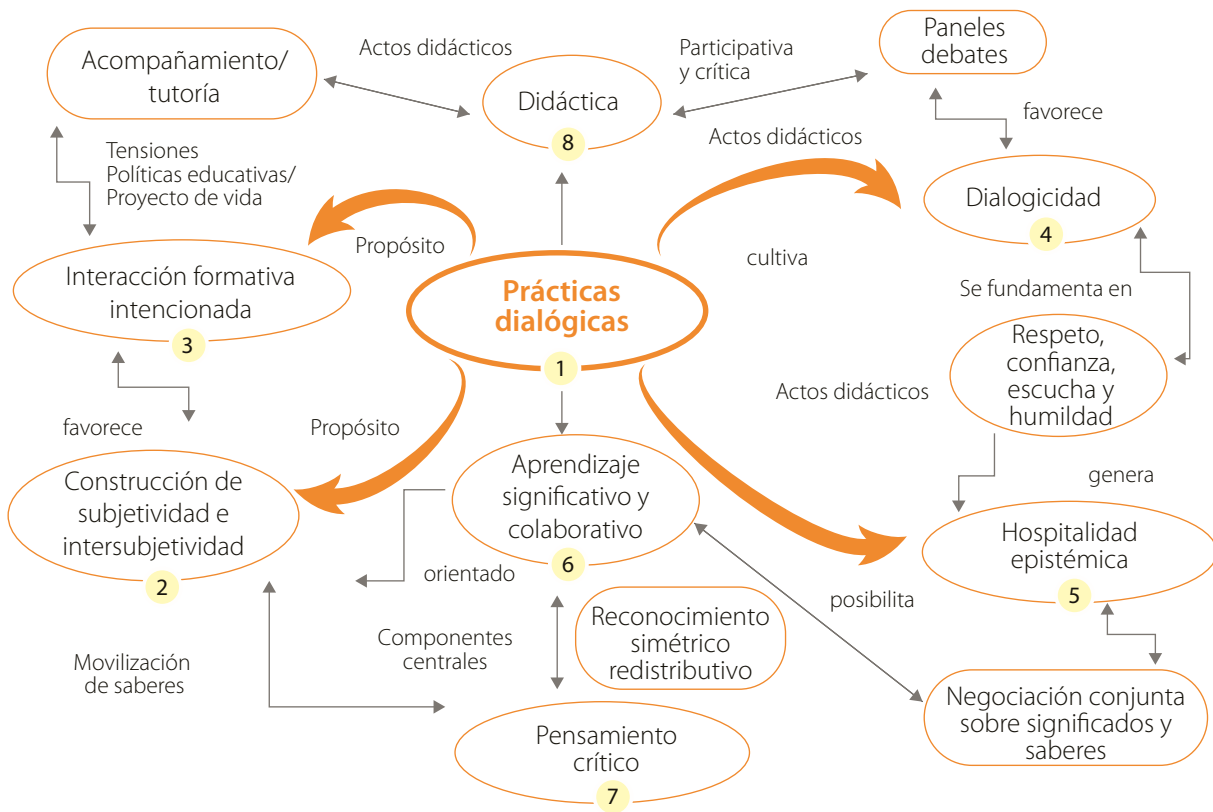
No sé si lo mío sea tan técnico o tan teórico. En mi caso, a veces me voy más a lo práctico. Si detectamos que se está haciendo un uso indebido de algún término, de alguna palabra, lo corregimos o tratamos de corregirlo, y si el joven lo repite, entonces todo el grupo, me va a escribir una plana de esa palabra bien escrita. Eso es en cuanto a un término mal empleado. También, intento que los jóvenes utilicen, con mucha frecuencia, la taxonomía de *Bloom* y de que hagamos reflexiones en torno a los niveles, hasta dónde queremos llegar. Por ejemplo, ahora para la jornada de práctica, la tercera jornada de prácticas, los jóvenes están haciendo uso de las fuentes primarias, pero la indicación es de que [sic] usen el nivel de taxonomía de *Bloom* de acuerdo a donde ellos quieran llevar a sus estudiantes. Eso es lo que yo he implementado con respecto al diálogo en clase y me ha funcionado, no tengo como mucha claridad o no soy muy dada a darle un nombre tan técnico como el maestro, pero bueno, intento hacer algo para no dejarlos tan libres. (Docente, ENRMH, 2018)

Por su parte, los estudiantes valoran mucho el diálogo y el acercamiento a los docentes, pero afirman, al mismo tiempo, que las prácticas dialógicas son escasas en los ambientes áulicos, debido a las ritualidades de la clase magistral y que los docentes prefieren concentrarse en los contenidos y en el programa del curso.

Muchos profesores nos dicen que opinemos, pero en ocasiones no tenemos mucho que decir porque no sabemos del tema, se supone que venimos a aprender lo que nos da el profesor, pero en realidad esto es una educación retrógrada y bastante anticuada, teniendo en cuenta que existen muchos métodos de enseñanza. Considero que muchos maestros se pegan a su discurso y se quedan ahí, y piensan que eso es educar, que en eso consiste educar. Creo que educar es formar a los estudiantes con un pensamiento autónomo, crítico (Grupo Focal Estudiantes, ENRMH, 2018).

Se observa que en el discurso de docentes y estudiantes han surgido prácticamente las mismas categorías con respecto a las prácticas dialógicas (esquema 2), pero a diferencia de los discursos de los estudiantes se puede evidenciar un mapeo categorial que se distancia de la concepción de los docentes.

Esquema 2. Concepciones sobre las prácticas dialógicas e identificación de espacios de producción de diálogo. Estudiantes ENRMH.



Fuente: construcción propia (Estudiantes ENRMH, 2019.)

Como se puede observar, el itinerario o ruta de la concepción de los estudiantes con respecto a las prácticas dialógicas no se inician, sobre todo, gracias a una didáctica de aula, sino justo desde encuentros entre estudiantes y docentes por fuera del espacio áulico, orientados a la construcción de la subjetividad e intersubjetividad. La arquitectura de la ENRMH, de Atequiza, favorece el encuentro entre maestros y alumnos, puesto que cuentan con un patio de gran extensión donde, por lo general, en los descansos departen entre ellos.

Lo que desean los estudiantes es que los profesores sean menos acartonados y más cercanos a las experiencias más significativas de los estudiantes, dentro de un ambiente más relajado, más informal. En otras palabras, la centralidad del diálogo y el desarrollo de la dialogicidad no siempre están vinculados a las actividades dentro del aula. El testimonio del alumno, que continúa estas líneas, explicita otros espacios

de diálogo que existen por fuera de las liturgias, las reglas y las formas al interior de las aulas.

En los recesos, algunos profesores nos abordan y podemos hablar con ellos como si fuéramos amigos, en otros momentos no se diferencian mucho a lo que ofrecen en clase, su discurso es directo, honesto y bien intencionado. Mientras que unos son muy directos y muy amables, otros son distantes como temerosos de hablar y de perder autoridad. Creo que muchas veces preferimos el diálogo de los docentes en los recesos, es más directo y menos, como esquemático, como directivo. Son más sueltos y se puede hablar de cosas más interesantes, incluso de conceptos que estamos viendo en clase. (Estudiante, ENRMH, 2018)

Por otro lado, también se registra un matiz diferente en la siguiente cita, con respecto a otros docentes de la ENRMH. En este caso, el diálogo se edifica a través

de prácticas reflexivas que ayudan a incorporar interpretaciones y enseñanzas de vivencias y experiencias, que sirven a los estudiantes para comprender el compromiso con el trabajo educativo.

En el trayecto de prácticas hay un concepto, en el libro de orientaciones, en el que el formador asume un rol de tutor, en ese sentido se podrían materializar las prácticas dialógicas, en el sentido de que es una persona que ha vivido, el formador ha vivido ese proceso o ha tenido esas prácticas docentes y, que entonces, lo acompaña y vive la realidad junto con él, que lo acompaña al enfrentarse a necesidades, al enfrentarse a retos en las escuelas primarias, a padres de familia, a alumnos con barreras de aprendizaje; entonces, lo maneja como un tutor que está a su lado para escucharlo y para reflexionar sobre esas vivencias. Está muy relacionado con nosotros. Les llamamos prácticas reflexivas y el acompañarlo todo este tiempo para cuando sea necesario ofrecerle el apoyo teórico, el apoyo técnico y el apoyo metodológico. (Docente, ENRMH, 2018)

Se puede observar, en estos testimonios, que los maestros tratan de integrar un sentido de formación cognitivo-social-experiencial a través de las prácticas dialógicas. La orientación hermenéutica fenomenológica centrada en las vivencias de docentes y estudiantes, permite que ambos se distancien de considerar los hechos educativos como conceptos cosificados por una didáctica particular y que traduzcan el diálogo como una cultura de comunicación dentro y fuera del aula. Esto sugiere que los estudiantes son más efectivos en las prácticas dialógicas por fuera del aula, puesto que son capaces de acercarlas a sus mundos de la vida, pero en los espacios áulicos no son tan asertivos, puesto que sienten vergüenza de hablar, y la liturgia de la clase magistral se presenta como un obstáculo para el desarrollo de las prácticas dialógicas.

También, los docentes en los espacios áulicos acartonan el diálogo en la seguridad de la clase magistral y, en los espacios por fuera del aula, algunos son capaces de establecer una conversación más fluida. Esto hace que la secuencia didáctica que utiliza el docente para incitar el diálogo, no sea una muleta o una condición *sine qua non* del diálogo, sino que el papel de la didáctica sea el reafirmar que las prácticas dialógicas representan la condición por excelencia

desde donde se desarrolla toda actividad de aprendizaje significativo.

En este sentido, la secuencia didáctica provocadora de prácticas dialógicas no puede ser propuesta, sino una condición de aprendizaje donde puedan negociarse significados y sentidos, y vincularse los actos de aprendizaje al mundo de la vida de los sujetos cognoscentes.

Una estrategia que considero muy útil es, por ejemplo, el estudio de casos, el estudio de incidentes críticos, que son situaciones reales que ha vivido un maestro en condiciones similares a las que él se va a enfrentar. Una situación real que provoque las ganas de estudiar, las ganas de reflexionar, de pensar. Pues sí, la estrategia de aprendizaje en el servicio, esa constante: ir a las escuelas primarias y regresar para reflexionar y fortalecer sus competencias. Los recursos virtuales, los recursos tecnológicos, como plataformas donde se pueden trabajar foros, compartir experiencias a través de cada quién desde su sitio de manera real, esas considero que son las que podrían fortalecer. (Docente, ENRMH, 2018)

Construcción de pensamiento crítico dentro de la formación docente

La denominada Escuela de Frankfurt vinculada al pensamiento crítico, en concreto, en su tercera generación, donde sobresalen Habermas (1990), Honneth (2004) y otros pensadores de diferentes corrientes de pensamiento, como Freire (1970), Taylor (1993), McLaren (1994), Dussel (1998), Ricoeur (2004), Fraiser (2005), Giroux (2005), Zemelman (2005) y Han (2012), por nombrar algunos de ellos, han desarrollado temáticas relacionadas al análisis de las asimetrías sociales, el reconocimiento social, la construcción de un pensamiento político y la pedagogía crítica, entre otras temáticas relevantes.

Estas corrientes de pensamiento crítico no se limitan al manejo de registros cognitivos y poco menos a salvaguardar tradiciones teóricas propias o foráneas. Más bien, el trabajo desarrollado por estos autores está orientado al desarrollo de una forma de pensamiento ético-político capaz de reconfigurar tradiciones teóricas y científicas, y de redefinir categorías que

se han solidificado en el tiempo, proceso que conlleva a considerar los hechos sociales como acciones provenientes de la historicidad de los sujetos.

La voz de los docentes de la ENRMH, de Atequiza, da cuenta de sus concepciones acerca de lo que significa para estos el ejercicio de un pensamiento crítico:

bueno, esa forma de pensar que nos hace dudar, que pudiéramos dudar de cierta información, que podamos preguntarnos si es cierto, si nos da los resultados y que eso provoque que no solo sea el escepticismo, sino que provoque la investigación, la lectura, poner en práctica lo que se piensa. Es esa constante pregunta de si las cosas que se hacen están bien hechas. Así lo concibo de manera práctica. (Docente, ENRMH, 2018)

La residencia en la pregunta y en la reflexión sobre las acciones de los sujetos se vincula a la búsqueda de sentido y no solo a la comprobación positivista de una verdad prefabricada. El pensamiento crítico, desde el testimonio de los docentes, es tanto de reflexividad como de emancipación. En este sentido, el contexto histórico de las escuelas normales rurales marca un origen crítico y de la acción social que ha formado la naturaleza de estas instituciones dedicadas a la formación de docentes.

En el caso de la asignatura, del curso de educación histórica y el aprendizaje de la historia, ya como materia en educación básica, es esencial, porque [...] o debería ser esencial si es que se hiciera como se propone, porque nosotros tenemos esas herramientas que le llamamos del pensamiento histórico, y el pensamiento histórico no es otra cosa que el pensamiento crítico. O sea, cuando nosotros utilizamos las herramientas que son, ¿qué causa o qué causas dieron origen a un hecho histórico?, y el hecho histórico tiene que ver con lo que pasó en la mañana, con lo que pasó ayer o con lo que pasó hace muchos años, entonces ya estoy utilizando y, estoy haciendo uso de análisis, reflexión, comparación y contrastación, pero, luego, también lo llevo al terreno de la empatía o lo llevo al terreno de ubicarlo en un tiempo, en un contexto, en un terreno determinado, ¿qué cambió?, ¿en qué grado cambió?, ¿qué continúa? Estar haciendo este tipo de cuestionamientos a partir de las herramientas del pensamiento histórico, entonces es esencial para el aprendizaje de

la historia, pero para cualquier tipo de aprendizaje, en cualquier campo de conocimiento. Sí es muy importante y es esencial. (Docente, enrmh, 2018)

El sentido de la mayéutica no se reduce a preguntarle a la teoría sobre problemas del mundo de la vida de los estudiantes que serán formadores en un futuro cercano, sino más bien a sus mundos de la vida, a sus experiencias formativas, a los problemas que enfrentan dentro y fuera de las aulas. Uno de ellos es el peso de la historia posrevolucionaria de las escuelas normales rurales, afrontar las tensiones entre las demandas de las políticas educativas y la necesidad de mantener un discurso y un pensamiento crítico en la formación de nuevos docentes. Las contradicciones entre una corriente marxista-leninista cristalizada en los análisis de los setenta, y las exigencias de un capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1999; Slaughter y Rhoades, 2004; Ibarra Colado, 2003; Porter, 2005; Correa, 2014; entre otros), amenazan la estabilidad de un pensamiento político en estas escuelas. Por una parte, este pensamiento puede trivializarse en la retórica de las políticas centroeuropeas de la administración de los sistemas educativos y la calidad educativa o quedar encasillado en categorías cristalizadas por una tradición leninista-marxista por fuera de discursos neo-marxistas (Fraser, 2005).

De manera breve, en esta escuela los jóvenes se conciben críticos, pero más en el sentido de críticos ante el Estado, ante el gobierno. Y yo procuro utilizar esa identidad normalista, pero haciendo la invitación a que sean autocríticos o que pudieran también preguntarse por sus propias maneras de pensar y eso trato de llevarlo a las escuelas primarias. Que se pregunten si así se enseña, quién dijo que así se enseña. Esas cuestiones de duda de que así se enseña o que duden de acciones cotidianas, como ¿por qué llamar a lista? o ¿por qué anotar la fecha en el pizarrón? Cuestiones, lo utilizo mucho en el sentido de preguntarse por la intencionalidad de cada acción docente, así lo trabajo. (Docente, ENRMH, 2018)

Por otro lado, los estudiantes vinculan el pensamiento crítico con un pensamiento político, cuyos ecos se vinculan al origen y la naturaleza de las normales rurales en México.

Yo creo que el sentido crítico de los normalistas se ha perdido mucho. Tal vez en los grupos de la Federación, con los “teóricos”, pero yo no estoy interesado en ese tipo de cosas. Creo que son también muy políticos. Quisiera graduarme y ponerme a trabajar con una conciencia que no dependa de lo que otros me dicen. Para mí, esos discursos no tienen tanto valor. En ocasiones me da vergüenza, porque conozco la historia de los normalistas, pero muchos no somos esos normalistas que todos dicen. No sé qué quiere decir para mí ser normalista, es como una etiqueta negativa en ocasiones. Pero, por otro lado, estoy orgulloso de mi escuela y de mi formación. Pensar críticamente es para mí ser consciente y honesto, ser coherente con lo que soy y con las necesidades que veo en las comunidades. Pero, en ocasiones, no sé muy bien qué es ser normalista, yo no hago política, soy solo un estudiante que quiere salir adelante. (Estudiante, ENRMH, 2018)

En este mismo sentido, el desarrollo de un pensamiento crítico encuentra dificultades que rebasan a los estudiantes debido a que la condición del ejercicio de tal pensamiento invita y orienta a concretarse en una acción transformadora y emancipadora (Freire, 1970). Sin embargo, la realidad violenta de falta de legitimación, de criminalización y de abandono de estas instituciones educativas por parte del Estado y del ataque de las élites de la iglesia católica y económica del país, ha lacerado de manera profunda y constante, tanto las pretensiones de la acción de la gran mayoría de sus alumnos, como de replantearse la reconfiguración de categorías conceptuales que afectan los discursos educativos.

Para los estudiantes, el pensamiento crítico es un diálogo cruzado, una contra-palabra (Voloshinov, 2009) donde se encuentran sentidos y significados que pertenecen al mundo social, ideológico e histórico de los sujetos.

Cada palabra es una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones. La palabra en los labios de un individuo aislado aparece como producto de interacción de las fuerzas sociales vivas. De esta manera, el psiquismo y la ideología se compenetran dialécticamente en un proceso singular y objetivo de la comunicación social [...]. El individuo como poseedor de los contenidos de su conciencia, como

autor de sus ideas, como persona responsable por sus pensamientos y deseos, es un fenómeno estrictamente socio-ideológico. Por eso, el contenido de una psique “individual” es por su naturaleza tan social como la ideología, y el mismo grado de la conciencia de su individualidad, con sus derechos internos, es de carácter ideológico, histórico y está totalmente condicionado por factores sociológicos. Todo signo es social en cuanto tal, y un signo interno no lo es menos que el externo. (Volóshinov, 2009, pp. 73 y 62-63)

La tradición de pensamiento crítico en la ENRMH proviene de escritos de Freire, Bourdieu, Dussel, y algunos rastros de la epistemología de Zemelman.

El pensamiento crítico tiene que ver con una postura consciente de la historia de los sujetos. Tiene que ver con la reflexión sobre el *statu quo*. Ahora, en América Latina, hay un referente importante en Freire y en Bourdieu, aunque francés, está vinculado a las demandas de los sujetos en América Latina. En el ámbito educativo tiene que ver en la reproducción irreflexiva de estructuras de poder para controlar. Poco se cultiva el pensamiento crítico, quizá en la apatía que tenemos al transformar o al movernos, porque ya cuando identificamos cuestiones susceptibles de mejora, nos quedamos, quizá, nada más en la parte de la motivación o de esa parte de sensibilización. La mayor de las dificultades que enfrente es que, luego, cuando se tiene que llegar a la acción, ya no se realiza. Y me quedo con esas dudas, de cómo es que se llega a la sensibilización en las aulas de la normal, se escucha que hablan de prácticas que no les dan resultados o de maestros en servicio que tienen prácticas tradicionalistas, aburridas; que los estudiantes se enfadan, entonces, todas esas reflexiones se hacen, pero lo que yo identifico es la dificultad de llevarlo a la práctica. Y, más adelante, mantener ese espíritu de renovación de la práctica, también es una dificultad que considero como un reto, el poder concretar todo eso y llevarlo a la verdadera aplicación. (Docente, ENRMH, 2018)

Sin embargo, es esencial recalcar cómo el espíritu normalista mantiene una constante fundamental desde su origen, que siempre es motivo del ejercicio de un pensamiento crítico de naturaleza ético-política y de un estrecho lazo con la comunidad.

Uno de los recursos para generar pensamiento crítico es la misma práctica que ellos hacen, las visitas a las escuelas primarias. Ellos tienen la oportunidad de revisar la práctica del docente, del maestro titular, pero, luego, la comparan con la que ellos hacen. Entonces, aquí, ¿qué tanto se parece o qué tanto estás reproduciendo lo que tú viste como estudiante en educación básica y ahora como futuro docente, al enfrentarte a un grupo? Si es muy fácil la tarea o lo que está haciendo el maestro titular, pero qué tanto se parece lo que yo estoy haciendo a lo que él hace. Entonces, es un recurso indispensable también la práctica. Llevamos a cabo el diseño de una secuencia y con el uso de los recursos y las fuentes primarias para ver si en realidad nos está dando resultado. También, hay que cuestionar lo que yo voy a proponer a partir de lo que sé con lo que dice la teoría, a partir del hecho de que siempre voy a tener la posibilidad de mejorar. No sé si sea lo adecuado, pero por lo menos es la intención. (Grupo Focal Docentes, ENRMH, 2018)

Como es usual, el docente utiliza las posibilidades didácticas para incluir el pensamiento crítico en el desempeño del maestro, no solo frente a la clase, sino en sus funciones administrativas y adjetivas, pero no siempre se pueden concretar tales iniciativas.

Para favorecer el pensamiento crítico es importante el poder hacer foros o demostraciones de lo que se trabaja, con otros grupos, con otras academias o con otras escuelas, que sería un recurso muy interesante el mostrar prácticas o conocer prácticas de otros maestros, de otras regiones, de otros estados o, quizá, de otros países, que pudieran favorecer el que se pregunten a sí mismos si eso que hacen es correcto. Pero sí, eso sería como un “qué me gustaría” o “qué pudiera ser”, pero para llevarlo a la realidad es otra cosa. (Docente, ENRMH, 2018)

En otros docentes, parece una práctica que está vinculada a la acción educativa y no requiere de nombrarse como una didáctica, tal como se discutió con anterioridad: el pensamiento crítico aparece, también, para preguntarse sobre las condiciones administrativas de la propia escuela y de las posibilidades de acción ético-política que este tipo de pensamiento pone en operación. Los estudiantes declaran que se dan cuenta del estado del sistema educativo por la forma en que los docentes les comunican sus

preocupaciones y expectativas, al igual por la manera en la que hablan de lo que sucede en ese momento en el sistema educativo y en general a la sociedad.

Después de todo, lo que reivindican más los docentes y los estudiantes es considerar el aprendizaje como una experiencia de vida y no una actividad instrumental, de ilustración o de ubicación en el mundo laboral. Se aprende en un mundo que se mueve, que está en constante ebullición y transformación.

En el caso del curso que atiende es muy importante, porque vemos cómo lo que está pasando, a través de ese intercambio de experiencias, cuando ya revisamos la jornada de práctica, se dan cuenta que es una situación que no es exclusiva de la escuela primaria o del maestro titular con el que ellos están o con el que les tocó trabajar, sino que es una situación que se multiplica en casi todas las escuelas primarias, porque no van a una sola escuela primaria. En una primaria caben, o se pueden asignar, doce estudiantes de mi grupo, pero, entonces, tienen que ser diferentes escuelas primarias, de diferentes zonas a veces, y la experiencia sigue siendo la misma, entonces nos damos cuenta que es un problema, a través del diálogo, nos damos cuenta que es un problema generalizado esto que tiene que ver con la enseñanza-aprendizaje de la historia. Entonces, ese intercambio nos permite hacer la reflexión y nos permite también ir madurando o intentando ir modificando nuestras prácticas. (Docente, ENRMH, 2018)

Referencias bibliográficas

- Allier, E. (2009). Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007. *Revista Mexicana de Sociología*. 71(2).
- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Civera, A. (2008). *Escuela, ciudadanía y democracia: la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas, 1920-1946*, en Documentos de Investigación. El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. (2010). Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, n.º 4.

- Correa, C. (2007). La entrevista a profundidad de base fenomenológica. Una herramienta para la recuperación de trayectorias socio-profesionales y ocupacionales al interior de las organizaciones productivas. *Revista Gestión Pública y empresarial*. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara. Año 6, n.º 10. pp. 44-63.
- Correa, C. (2019). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos y epistémicos*. Octaedro.
- Correa, C. (2019). *Literacidad crítica y construcción teórica. Desarrollo del pensamiento epistémico en la investigación social*. En Beatriz Bustos, La ciencia en Jalisco. Editorial Academia Jalisciense de Ciencias.
- Dussel, E. (1998). Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión, en *Colección Estructuras y Procesos*. Serie Filosofía: Editorial Trotta, Universidad Metropolitana (Iztapalapa), Universidad Autónoma de México.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice social? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.
- Freire, P. (1970). *La alfabetización funcional en Chile*. UNESCO.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Gadotti, M. (Coord.), (2006). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Popular.
- Granda, O. (2017). Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29. pp. 219-244.
- Habermas, J. (1996). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós.
- Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hegel, G.W.F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. Tr. esp. De W. Roces. Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- INEGI (2018). *Censo de Población 1900*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1900/default.html#Tabulados>
- Jorro, A. (2007). L'évaluation-conseil, un processus dialogique au service de la régulation, En L'évaluation-conseil en éducation et formation. *Revue Internationale des Sciences de l'éducation*, pp. 7-13, n.º 18.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Institute for Action Research.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, n.º 25, pp. 17-34.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pineau, G. (2009). Le biographique, la réflexivité et les temporalités. En *Articuler langues, cultures et formation*, Coord., pp. 196-209. L'Harmattan.
- Prauda, J. (1987). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. Ed. Grijalbo.
- Ricoeur, P. (1980). *La fonction narrative et l'expérience humaines des temps*. En Enrico Castelli. Archivio di filosofia (Esistenza, mito, ermeneutica). CEDAM-Casa Editrice Dott. Antonio: Milan.
- Ricoeur, P. (2004). *Caminos del reconocimiento*. Trotta.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa y materiales de apoyo para el estudio. Bases filosóficas legales y organizativas del sistema, educativo mexicano* (SEP). http://www.normalexperimental.edu.mx/mapa_preescolar/1semes/bases_fil.pdf
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A guide for researchers in Education and the Social Sciences*. Teacher College Press.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. The John Hopkins University Press.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. T. Bubnova (prólogo y trad.). Ediciones Godot.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2013). *El análisis de coyuntura como desafío metodológico del pensar político*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. (IPECAL).

Capítulo 8

Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico

Una reflexión situada en la formación docente iberoamericana

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos*

Patricia Pérez Morales**

María Nelsy Rodríguez***

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar los hallazgos de la triangulación realizada a los resultados de los

seis estudios que se llevaron a cabo en cada uno de los países-nodos¹ de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. Esta mirada meta-reflexiva e intencionada hacia las instituciones que forman docentes en Iberoamérica permite una comprensión situada de la caracterización de prácticas dialógicas que generan pensamiento crítico.

La yuxtaposición de los resultados buscó establecer conexiones internas entre las categorías de análisis presentes en los tres objetivos de la investigación: 1) identificar concepciones de diálogo y pensamiento crítico; 2) describir los temas, escenarios y formas en las que sucede el diálogo en los procesos formativos de los docentes; y 3) analizar las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico. Así mismo, se realizaron comparaciones entre categorías diferentes y se buscaron nexos con procesos y fenómenos exteriores al hecho estudiado.

Es importante señalar que, con la aplicación de esta técnica de recomponer los resultados y sus relaciones posibles, no se pretende corroborar o validar

* Docente investigadora de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad y del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico, UniSalle-CLACSO, presidenta de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co

** Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Directora del grupo Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente (PGE0). Miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico UniSalle-CLACSO. Ph. D. en Educación por la Universidad de São Paulo. Correo electrónico: patricia.perez@unae.edu.ec

*** Docente investigadora de la UNAE, miembro del grupo Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente (PGE0) y del grupo de investigación Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia. Miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico UniSalle-CLACSO. Ph. D. en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Leipzig. Correo electrónico: maria.rodriguez@unae.edu.ec

1 Argentina, Colombia, Ecuador, España, Chile y México.

la similitud de hallazgos en los diferentes estudios, más bien, lo que se procura es una comprensión o ampliación de la caracterización de prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico, dada la complejidad de las mismas y, por ende, la riqueza en la interpretación al ser un estudio iberoamericano. Para tal fin, se acogió la codificación de los Grupos Focales (GF) y de los Relatos Biográficos (RB), seguida del país respectivo.

La meta reflexión sobre la identificación de concepciones en torno a las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico conllevó a tipificar unas concepciones epistemológicas y ético-políticas de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico en el marco de la formación docente, las cuales serán presentadas en la primera parte. En la segunda parte, los resultados de la descripción de temas, escenarios académicos y formas de diálogo, posibilitaron identificar la presencia de los enfoques racionalista e instrumental, interpretativo y crítico en las prácticas educativas. Y, en la tercera parte, el análisis de las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico mostró una tendencia al reconocimiento del profesor como pensador crítico y agente de cambio. Por último, las conclusiones plantean una mirada crítica y propositiva de las autoras frente a los estudios realizados por los diferentes países iberoamericanos que participaron en la investigación.

Las concepciones de diálogo y pensamiento crítico

En la actualidad, los estudios del quehacer docente y, en particular, de la enseñanza y el aprendizaje coinciden en que la experiencia en el aula, aporta a la comprensión de los discursos y las prácticas de los maestros. Sin duda, hoy la docencia es una categoría social que ha ido reinterpretándose entre la dimensión vocacional y la experta. Para responder a las nuevas exigencias, se espera que el profesor pueda desarrollar capacidades para aprender a pensar, aprender a crear, aprender a aprender, aprender a convivir, entre otros procesos. Demanda que implica un mayor conocimiento de la asignatura y sus formas de comunicarla y hacerla comprensible.

Por lo anterior, esta investigación interrogó la formación inicial de profesores en seis países y, en concreto, les preguntó a los formadores de formadores

¿cómo desarrollan habitualmente una clase en su área de conocimiento?, ¿cuál es su concepción sobre las prácticas dialógicas?, y ¿qué papel desempeñan las prácticas dialógicas en su área de conocimiento? Y a los docentes en formación les planteó que describieran ¿cómo se desarrolla habitualmente una de las asignaturas que cursan?, ¿cuál es la concepción que tienen de las prácticas dialógicas?, y ¿qué papel desempeñan las prácticas dialógicas en las asignaturas que cursan? Esto con el fin de contar con las perspectivas del profesor y del estudiante frente a la experiencia cotidiana del aula y su relación con la formación del pensamiento crítico.

Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, que en el discurso de los profesores en formación y en servicio de carreras de licenciatura en IES² y programas de formación complementaria en ENS³, subyacen distintas concepciones de diálogo y pensamiento crítico que pueden incidir, de manera favorable o no, en la formación de una nueva generación de docentes. Se identificaron dos macro concepciones, una de carácter epistemológico y otra de carácter ético-político, respecto a las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico, las cuales, a su vez, están conformadas por una serie de concepciones que las dotan de sentido y significado.

Cabe señalar que, las concepciones son un conjunto de representaciones o marcos organizadores implícitos que guían el pensamiento y el comportamiento y, por tanto, condicionan la forma en cómo se abordan las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tienden a permanecer aún ante fuertes contradicciones lógicas y crean un filtro a través del cual los fenómenos son interpretados y la información es procesada (Pajares, 1992; Ponte, 1992; Contreras, 1998; Martínez y Gorgorió, 2004; Moreno, 2005 citados por Gutiérrez-Ríos, 2014).

Thompson (1992) define las concepciones como una categoría estructurante que engloba diversos elementos que la organizan. Es “una estructura mental más general que abarca las creencias conscientes o subconscientes, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias” (p. 130), que poseen los maestros acerca de la disciplina o de aspectos particulares de esta, ya sea antes, durante o después de la acción pedagógica. Desde una perspectiva constructivista,

2 Instituciones de Educación Superior.

3 Escuelas Normales Superiores.

las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten, ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida en que el profesor y su entorno cambian poco a poco respecto a qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll y Miras, 1993).

También, es necesario precisar que, las investigaciones actuales muestran una tendencia al estudio de concepciones situadas, es decir, desde una perspectiva menos cognitivista y más antropológica y sociocultural; hecho que implica reconocer que las acciones del sujeto forman parte de las acciones del grupo humano al que pertenece y están determinadas por valores, sentidos y significados propios de una construcción social y cultural (Durkheim, 1990).

Concepciones epistemológicas de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico

Resulta evidente que el discurso docente se centre en la práctica que desarrollan en el aula y que esta adquiera pleno sentido si se logra el aprendizaje. En esta perspectiva, se identificaron concepciones epistemológicas relacionadas con las prácticas dialógicas y su relación con el pensamiento crítico, situándose en el terreno del pensamiento y el lenguaje, a partir de las interacciones.

Se parte de entender las concepciones epistemológicas como aquellas que guían las acciones de los profesores en formación y en ejercicio en su práctica docente y orientan las formas de articular dicha práctica con el currículum, los contenidos y los modos de abordarlos de forma didáctica (Barron, 2015). Así pues, las concepciones del formador de formadores y el docente en formación en torno a las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico se relacionan directamente con la naturaleza de la ciencia y con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas dialógicas como mediaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Una primera línea de concepciones se sitúa en la potencialidad de las mediaciones para gestionar el

conocimiento dentro y fuera del aula, evidenciándose la influencia de la tradición *vigotskyana*, en relación con concebir el discurso y sus formas de manifestación en distintas situaciones sociales. Esto significa que la cognición se forja en las distintas situaciones sociales (Vigotsky, 1934-2010) y es allí donde las interacciones privilegian la comunicación y el aprendizaje; por cuanto unos aprenden de otros que poseen un mayor nivel de experticia.

De este modo, los docentes apuntan a que la interacción en el aula, ya sea entre compañeros, con el maestro o con los autores u objetos de referencia crea un marco discursivo y cognoscitivo para conceptualizar o apropiarse ciertos objetos de estudio. En ese punto, encuentran que el diálogo no es un “simple instrumento didáctico-metodológico” (GFENRMH, GFEUNAE) sino que en este se halla la “esencia de la educación, por lo cual, debe existir una relación entre diálogo y dialogicidad” (GFE México; GFE Ecuador; RBE Colombia). Así, se imputa al diálogo, atributos de mediador del aprendizaje y generador de procesos que van más allá del intercambio de preguntas.

Se trata de una interacción entre los participantes en el aula o en otros espacios, un tipo de mediación que Bruner (1988) llama *andamiaje* y que posibilita transformar una realidad o resignificar una forma de ver, de ser o de hacer. Por tanto, se observa en los contextos estudiados, una reiterada alusión a comprender las prácticas dialógicas como mediaciones. Sin embargo, por la diversidad de contextos y realidades educativas, se encontraron distintos sentidos dados al concepto de mediación.

Las prácticas dialógicas actúan como mediaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, como generadoras de interacción y comunicación; es decir, la interacción con los textos y los discursos orales, escritos o mediales, indiscutiblemente, permea lo que se va a pensar, cómo se va a pensar y qué se va a decir. Basta señalar, entonces, que la interacción oral está presente en la mayoría de los intercambios lingüísticos orales, por lo que, de un modo u otro, las actividades de comprensión y expresión oral en cualquier área de conocimiento son también válidas para incluir y desarrollar la interacción oral (Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014).

Por consiguiente, la conceptualización del mundo ocurre mediante interacciones discursivas y, en ese

sentido, el lenguaje en uso cumple un papel fundamental como mediador y tamiz de toda interacción. Al respecto, los docentes en formación conciben a las prácticas dialógicas como un asunto didáctico, “como un camino para introducir el diálogo, a partir de “paneles y debates” (GFE México), como de “preguntas y conversatorios” (GFE Colombia) y, de este modo, se “fomenta la participación y se pretende generar una dialogicidad”, la cual debe caracterizarse, según algunos docentes, por “el respeto, la escucha y la humildad” (GFE México). Además, señalan que las clases transitan entre el discurso monológico del docente, con algunos momentos de diálogo, y otros, de diálogo crítico.

Desde la perspectiva de Moeschler (1985), se trata de tipos de discurso que por su estructura semántica pueden caracterizarse de la siguiente manera:

1. Dialogal-dialógico: enunciación en la que intervienen varios interlocutores con estructura de intercambio, lo cual implica una dialógica (confrontación) en torno a la verdad.
2. Dialogal-monológico: enunciación que supone el diálogo por la expresión de varios locutores, pero hay predominio de un punto de vista de un locutor que subordina todas las voces.
3. Monologal-monológico: enunciación con la intervención de un solo locutor, con estructura de intervención.
4. Monologal-dialógico: discurso en el que interviene un locutor cuya enunciación facilita la plurivocidad en torno a la verdad.

Por ende, se puede afirmar que el dialogismo es esencial entre los sujetos que interactúan en el aula es infinito y se renueva con permanencia a través de las prácticas dialógicas. Estas requieren una formación deliberada y estratégica sobre los modos de generar las interacciones.

Las prácticas dialógicas como manifestaciones de la intersubjetividad crítica

Se parte de considerar la intersubjetividad en perspectiva dialógica como una construcción colectiva de sentidos, significados y acuerdos en la interacción oral, escrita o medial. En otras palabras, la intersubjetividad

es la capacidad relacional para poner en escena los mundos interpretativos y, en ese sentido, construir una intersubjetividad crítica significa ir al terreno de los estudios del lenguaje en perspectiva dialógica (Gutiérrez-Ríos, Uribe, Varga y Vives, en prensa).

Desde otras perspectivas, es necesario distinguir las nociones de subjetividad e intersubjetividad; la primera, relativa a la conciencia que se tiene del mundo desde el punto de vista propio y, la segunda, el proceso de co-construir y compartir colectivamente el mundo de la vida. Ahora bien, en la intersubjetividad crítica, los sujetos adoptan una actitud y usan ciertas habilidades comunicativas e inferencias interpretativas para adoptar una posición frente a la realidad social.

En esencia, los docentes en formación y en ejercicio conciben las prácticas dialógicas como fuentes de intersubjetividad crítica en el ideario de constituir comunidades deliberantes en contextos de aprendizaje. Se trata, entonces, de “una experiencia dialógica que involucra formación autónoma y crítica” (GFD Ecuador; RBE Colombia) desde “el espacio de encuentro entre los sujetos” (GFD Ecuador; GFD Argentina), por tanto “el diálogo es entendido como habla que interpela al otro y así mismo” (GFD Ecuador). Comunidades que discuten con rigor acerca de asuntos fundamentales del contexto educativo que requieren pensarse críticamente. Es en estas situaciones deliberantes donde se enseña a pensar al futuro docente para incidir positivamente en la escuela.

Pensamiento crítico como medio, fin y transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El pensamiento crítico, en el ámbito educativo, ha sido asociado generalmente con aspectos de orden cognitivo (Facione, 2007; Ennis, 2011). Su valor e importancia se relacionan con la idea de que, a través de su desarrollo, se logran mejores resultados en el campo del conocimiento. Sin embargo, una de las grandes cuestiones identificadas en el estudio se relaciona con las dudas que los formadores de formadores y los futuros docentes tienen sobre las estrategias que favorecen el desarrollo de este tipo de pensamiento: “Nosotras, por ejemplo, podemos hacer actividades que intenten fomentar y trabajar el pensamiento crítico, pero no sabemos si realmente son adecuadas para

eso porque a nosotras no nos lo han impartido en la carrera” (GFD España).

Por otra parte, se encontró una asociación frecuente entre pensamiento crítico como medio o fin; es decir, para algunos docentes y estudiantes resulta ser el objetivo central en los procesos formativos, siendo las estrategias didácticas el mecanismo propicio para conseguirlo. Por lo que, las mediaciones e interacciones, a través de textos y discursos orales, escritos y audiovisuales, son las más comunes en el aula, por ejemplo, la lectura, la escritura, el debate, la argumentación, entre otros citados en este estudio. “Para favorecer el pensamiento crítico es importante el poder hacer foros o demostraciones de lo que se trabaja, con otros grupos, con otras academias, o con otras escuelas” (GFD México).

Al respecto, Bruner (1998) reconoce que el pensamiento crítico propicia interacciones, posicionamiento crítico y autonomía, al ser llevados a la practicidad de las relaciones con los otros, genera formas diversas de interpretar la realidad; de esta manera, “su propósito es fomentar la capacidad de análisis y de reflexión, de ver más allá de lo simple, de cuestionarnos acerca de lo que vemos, de lo que aprendemos, de lo que hacemos y vamos a hacer en la práctica” (RBE Colombia).

Por lo que, las interacciones, tanto para docentes como para estudiantes, asociadas con el fomento del pensamiento crítico, pasan por la cantidad y calidad de experiencias a las que se expone el sujeto, logrando a través de ellas, identificar estrategias y medios para encontrar y confrontar ideas y posiciones, llevándolas al plano de la discusión, la argumentación y el debate: “A partir de una concepción dada, podemos juzgar o valorar de acuerdo a nuestros pensamientos o a nuestras concepciones teóricas que tengamos respecto a un tema específico” (GFE Ecuador).

Parece, entonces, que hablar de pensamiento crítico implica una transformación en los sujetos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que irrumpe en la cotidianidad de una escuela que piensa en el conocimiento como transmisión de contenidos y practica en la jerarquización de las relaciones entre docentes y estudiantes. Por el contrario, Freire propone que “ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen” (1970, p. 86).

En este punto, fomentar el pensamiento crítico en el aula, implica reconocer al estudiante como sujeto de saber, con voz y capaz de decidir y argumentar,

no aceptar de entrada todo lo que tengas, todo lo que se te presenta, sino que eres capaz de poner en duda lo que estás recibiendo, por lo tanto, al poner en duda estás sacando tu propio pensamiento y valoración. (GFD España)

En el mismo sentido, el docente requiere, según testimonio de algunos participantes, la acertada elección de estrategias que permitirán a los estudiantes pensar críticamente en su realidad y su profesión.

Uno de los recursos —para generar pensamiento crítico— es la misma práctica que ellos hacen, las visitas a las escuelas primarias. Ellos tienen la oportunidad de revisar la práctica del docente, del maestro titular, pero, luego, la comparan con la que ellos hacen. (GFD México)

Concepciones ético-políticas de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico

Las concepciones ético-políticas de docentes en servicio y docentes en formación se refieren a la toma de decisiones y al sinnúmero de elecciones cotidianas propias de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico. En este sentido, Arendt (2007) considera que, como habitantes del siglo XXI y herederos de las premisas políticas modernas, urge interrogarnos por la validez del axioma “el fin de lo político es la libertad”. En efecto, tomar decisiones frente a formas establecidas de ver y pensar la realidad implica hacer uso de la libertad como una experiencia política, tanto personal como colectiva. Además, señala que toda acción política se ampara en la condición de la libertad, sinónimo de la condición humana, la cual, se expresa a través del lenguaje.

Es fundamental subrayar que, las relaciones entre las acciones y las reflexiones, se sostienen si estas prevalecen o se rompen si se separan. Allí es donde surge la violencia, es decir, las acciones sin argumentos o sin reflexiones son acciones violentas y, por tanto,

antidialógicas o antipolíticas. En este orden de ideas, ser libre indica que se es reflexivo y, cuando se cuenta con esta capacidad, se está favoreciendo el bienestar propio y colectivo.

En el escenario de la formación docente, se identifica un punto de convergencia, aquel que reconoce al maestro como un ser reflexivo tanto en su actuar como en sus formas de argumentar y razonar. Y la valoración del espacio del aula o el escenario de discusión académica como “caldo de cultivo” para formar la condición ético-política (RBD Ecuador). Estos son elementos que contextualizan la interacción entre el docente formador y el docente en formación y le dan sentido al quehacer pedagógico.

Esta capacidad de ser un sujeto reflexivo permite relacionarse de mejor manera con otros, comprenderlos y respetarlos y estos son méritos valiosos e imprescindibles en una democracia. Al respecto, Savater (1995) defiende que la democracia se funda en personas razonables y sociables. En otras palabras, no hay seres humanos asociales, tal vez estos traicionen el pacto social, pero no podrán salirse de él.

En consecuencia, la concepción ético-política considera que esta se basa en la libertad para hacer elecciones razonadas, es decir, con capacidad de reflexión y, por tanto, con un criterio político. Aquí aparece la categoría del reconocimiento centrado en los derechos humanos para el ejercicio de la democracia: “El Estado no debe tener otra razón de ser ni de actuar que la protección de los derechos humanos. Todos estos objetivos se resumen en una palabra griega: democracia” (Savater, 1995, pp. 251-252). No obstante, el mismo Savater advierte que si bien las personas son sujetos de derechos y estos son los derechos humanos universales, se puede caer en la implantación universal del individualismo democrático.

En términos generales, la concepción ético-política del pensamiento crítico y las prácticas dialógicas tiene un carácter transformador del contexto socioeducativo. Es decir, se coincide en que enseñar y aprender a ver, pensar y actuar de manera crítica en la realidad implica “tener una postura consciente de la historia de los sujetos y reflexionar sobre el *statu quo*” (GFD México). En consecuencia, pensar críticamente significa “desnaturalizar lo hegemónico, realizar un análisis reflexivo y confrontativo con otras formas de pensar el conocimiento y los saberes” (GFD Argentina).

Freire (2006) menciona que la transformación se concretiza a través de la mirada crítica que hacemos sobre la realidad, la capacidad de intervenir en la misma y el valor que el proceso educativo tiene en y para transformarla, pues este no se refiere solo al dominio de contenidos, es una práctica de intervención en el mundo.

Significa, por tanto, entender el pensamiento crítico como acción y reflexión transformadora que articula procesos formativos con procesos sociales. Ambos requieren acciones, deliberaciones y oportunidades para potencializar experiencias ético-políticas sustentadas en prácticas dialógicas. Para Giroux (1997), pensar críticamente implica salir de los propios parámetros, confrontarlos y analizarlos al interior de un sistema de relaciones que generan significaciones. Para algunos docentes en formación, pensar críticamente es leer, interpretar y actuar bajo premisas éticas como: “ser consciente y honesto, ser coherente con lo que soy y con las necesidades que veo en las comunidades.” (GFE México).

Se puede afirmar que la relación entre pensamiento crítico y contexto social es una condición para el ejercicio crítico del pensamiento y su concreción en acciones políticas argumentadas; para lo que se requiere de un espacio y tiempo dialógico, dinámico, intersubjetivo, intencional y comunicativo como condición para una relación educativa que, en términos de Mélich y Martínez (1991), es “una relación cara a cara. Los sujetos en relación mantienen una complicación, una igualdad y una complicidad. Es una construcción significativa mutua entre subjetividades” (p. 54).

La relación entre pensamiento y conocimiento crítico, desde la perspectiva de transformación social, se construyen a través de la intersubjetividad, por ser esta el espacio relacional que pone en escena los mundos interpretativos y simbólicos de los sujetos, negociando y confrontando sus significados de mundo, haciendo uso del lenguaje desde su expresión dialógica (Gutiérrez-Ríos, Uribe, Varga y Vives, en prensa).

Para los formadores de formadores y docentes en formación, el pensamiento crítico involucra procesos reflexivos, argumentativos, de confrontación, posicionamiento y debate, que se concretan en acciones asumidas por los sujetos, de acuerdo a las decisiones tomadas, sean estas individuales o colectivas. “Aprovechar al máximo la riqueza y potencialidad que ofrece la diversidad para construir nuevas formas de

entender el mundo, sus problemáticas y sus posibles soluciones y aportes desde una educación basada en el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico y proactivo” (RB Ecuador).

Aportes, desde una relación educativa, que asume las acciones de los sujetos como posiciones éticas y políticas frente al conocimiento. Para Mélich y Martínez (1991), “es una forma de relación no jerárquica, de pares, libre, sincera e íntima” (p. 54) que favorece la formación del pensamiento crítico y las prácticas dialógicas, a partir de las interacciones con los otros, con el objetivo de plantear transformaciones en el campo educativo, pues este tipo de pensamiento “desempeña un papel importante para posicionarse ética y políticamente frente a situaciones” (GFD Argentina).

Por lo que las acciones argumentadas, se convierten en posibles ideas generadoras de cambio que pueden contribuir a comprender y solucionar problemas, quizá desde ópticas diferentes y novedosas, pero, para lograr este cambio de perspectiva en el enfoque de solución de problemas, se requiere de un sujeto formado e informado críticamente y dispuesto a la interacción con los otros desde una postura dialógica, “capaz de responder a las demandas sociales y culturales de su entorno y posicionado ética y políticamente” (GFD Ecuador; GFD México; GFD Colombia; GFE Ecuador; GFE Colombia; GFE México).

En cuanto a las prácticas dialógicas como acciones transformadoras configuradas en la lectura, escritura y oralidad son concurrentes, complementarias, situadas y deliberadas. En los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus concepciones y usos se construyen socialmente para la comprensión e interpretación de un determinado fenómeno. Es decir, median en las interacciones de las comunidades y contribuyen a poner en diálogo las diferentes voces involucradas para generar la dialogicidad que va más allá de lo predecible, hacia mundos de la incertidumbre, la búsqueda y la reflexividad.

Las prácticas dialógicas transforman no solo el entorno en el que se encuentra el sujeto, se transforma en la medida en que reconoce en ellas su valor para comprender e interpretar el mundo. “Desde mi punto de vista las experiencias dialógicas van más allá de un mero coloquio en el aula. Es la posibilidad de organizar o crear una actividad que potencie habilidades sociales” (RBD Chile). Uno de los campos de interacción que empieza a tomar fuerza y que ha sido

referido en varias oportunidades por los docentes en formación, es el de las redes sociales (GFE Colombia; GFE Ecuador). El uso de *WhatsApp* y *Facebook*, son recurrentes y sus posibilidades son diversas, convirtiéndose en un espacio de mediación e interacción entre pares. En este sentido, las prácticas dialógicas desde la percepción de los estudiantes toman otros matices y lógicas. Se ubican en contextos de diálogo con lo académico, pero lo desbordan.

Por lo que, dentro de tales posibilidades, la lectura y la escritura cobran un sentido diferente, su valor va más allá de la función de comunicar contenidos, es decir, su relevancia está en la interacción que provoca en y con el mundo. No es solo una práctica académica y social. “La lectura permite ampliar los horizontes de sentido y adquirir nuevos conocimientos, no solo desde los textos escritos, sino también de la lectura semiótica de la vida” (RBD Colombia). La escritura como experiencia personal toma sentido cuando conecta lo académico y lo social, cuando provoca interpretaciones sobre lo que se lee, se observa y escribe (GFD Ecuador; GFD Colombia).

En síntesis, se considera que las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico tienen una relación intrínseca que son objeto de enseñanza y aprendizaje con un carácter ético-político en la medida en que buscan generar diversidad de posiciones, ideas, encuentros y desencuentros. Aquí, el diálogo emerge y se potencia mediante procesos reflexivos en la co-construcción de los interlocutores desde el reconocimiento de unos saberes e intereses que animan sus acciones y las legitiman.

Los temas, escenarios académicos y formas de diálogo

En los resultados de los estudios realizados en los seis países, se puede señalar como consenso tácito que la práctica educativa o pedagógica se configura en el aula o sala de clases como escenario académico y allí se desarrollan los temas y las formas de diálogo en el proceso formativo inicial docente. Hecho que evidencia un tímido cambio en relación con el escenario de acción docente, aunque se encontraron mayores transformaciones en los temas y formas de diálogo debido a las demandas sociales y educativas, como también a la emergencia de nuevos paradigmas.

De forma tradicional, los “modelos” de práctica educativa o pedagógica imbrican diversas relaciones de poder, de acuerdo con los dominios paradigmáticos de conocimiento en los que se fundamentan. Las prácticas educativas han estado al vaivén de estas teorías paradigmáticas que las moldean, quedando latente el cuestionamiento sobre la función de la dialogicidad en la relación teórico-práctica en el proceso formativo inicial docente. De ahí, la importancia de realizar un acercamiento comprensivo a las relaciones de poder y sus mediaciones en las formas de construir pensamiento crítico entre maestros y estudiantes.

El enfoque racionalista instrumental en la práctica educativa

El paradigma racional-tecnológico de la educación, es un modelo en el que la práctica se ubica como objeto de la teoría, por lo tanto, su naturaleza objetiva reclama categorías de las ciencias físico-naturales estableciendo el rigor y la precisión en el acto educativo (Sáez, 1988).

“Desde la modernidad se le dio a la enseñanza la vía de la razón y del conocimiento, [...] desde allí se le delegó el papel de transmisión y acción instrumental” (Boom, 2005, p. 213), en consecuencia, la práctica educativa se concibe como la aplicación de los conocimientos que son de dominio exclusivo del docente quien tiene el rol de orientar, describir y explicar el funcionamiento de la realidad educativa. Así, por ejemplo, “[...] realizo clase monológica, expongo la materia y los contenidos; lo dialógico es en torno a las preguntas de los alumnos, el 80 % es clase monológica [...]” (GFD Chile).

Esta lógica instrumental promueve interacciones de verticalidad, “Hay profesores que, si no les decís lo que quieren escuchar, sabes que no te van a aprobar y entonces es preferible no contestar” (GFE Argentina); interacciones coercitivas que producen miedo a los estudiantes, “la ausencia del diálogo, provoca miedo y pasividad en el propio aprendizaje y que los estudiantes, sientan miedo, impotencia e inseguridad ante la voz única de un profesor” (GFE Argentina).

Asimismo, en este tipo de racionalidad instrumental, la evaluación se convierte en uno de los instrumentos que afianza el poder del docente en el aula (Duque Zambrano, 2018), tal y como lo explicitan los estudiantes en los grupos focales:

A mí me pasa que a veces no estoy de acuerdo con algunos planteos o comentarios que hace el profesor, pero sabemos que se molesta si se lo decimos y tenemos miedo de que esto opere al momento de la evaluación. (GFE Argentina)

Cuando la relación docente estudiante está sometida al control, adolece de significados nuevos, pierde toda su novedad (Contreras y Pérez, 2010).

Yo creo que debería haber la confianza para decirle al maestro sobre lo que no te gusta acerca de su forma de enseñar y estar seguro que no tome represalias sobre tu calificación. No participamos mucho porque tenemos miedo que nos perjudique el maestro. (GFE México)

Este enfoque racionalista instrumental le da una orientación a la educación como ciencia práctica, por lo tanto, esta concepción aproxima el proceso formativo como apropiación a la cultura científica. Esta teoría influye en forma negativa en la educación sometiendo a modelos procedentes de las ciencias naturales para dar cuenta de la objetividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje: “También intento que los jóvenes utilicen con mucha frecuencia la taxonomía de Bloom, y de que hagamos reflexiones en torno a los niveles, hasta dónde queremos llegar” (GFD México).

La función del proceso formativo es hacer ciencia a través de la relación de procesos epistémicos y sus argumentaciones que posibiliten a los estudiantes ciertas habilidades como “relacionar datos con conclusiones, identificar principios o reglas que permitan llegar a resultados, usar modelos y conceptos científicos para soportar conclusiones” (Henao y Palacio, 2013, p. 41).

Surge el cuestionamiento sobre ¿qué tipo de saber construyen los estudiantes en unas relaciones áulicas mediadas por el poder omnipotente del profesor? Está claro que este tipo de relaciones no propician el desarrollo de un pensamiento crítico.

Considero que muchos maestros se pegan a su discurso y se quedan ahí, y piensan que eso es educar, que en eso consiste enseñar. Creo que educar es formar a los estudiantes con un pensamiento autónomo, crítico. (GFE México)

En síntesis, el enfoque racionalista dimensiona el proceso educativo como instrucción donde prima

un sentido unidireccional en la relación docente-estudiante; en consecuencia, las formas de interacción no son dialógicas, la práctica educativa se basa en el discurso o voz del profesor y los textos.

El profesor llega a ofrecer la clase y poco dialoga con los estudiantes, se remite a contestar algunas preguntas, pero las respuestas no motivan a dialogar porque son tajantes, como si el docente asegurara que solo sus chicarrones truenan y es muy molesto, porque son profesores con los que no se puede dialogar, solo hay que ponerles atención y llenar cuadernos con sus discursos [...]. (GFE México)

El enfoque interpretativo en la práctica educativa

En el modelo interpretativo-simbólico de la educación, Sáez (1988), afirma que, la práctica pasa a ser un presupuesto de la teoría, así, la práctica educativa se convierte en una práctica social y la teoría educativa es una reflexión en y desde la práctica educativa, que se entreteje a través de los significados y símbolos que se comparten en la interacción educativa.

el formador ha vivido ese proceso o ha tenido esas prácticas docentes y que entonces lo acompaña y vive la realidad junto con él, que lo acompaña al enfrentarse a necesidades, al enfrentarse a retos en las escuelas primarias, a padres de familia, a alumnos con barreras de aprendizaje, entonces, lo maneja como un tutor que está a su lado para escucharlo y para reflexionar sobre esas vivencias. (GFD México)

Entonces, lo vivido en la práctica educativa es la condición de la experiencia del docente para acompañar el proceso formativo del estudiante.

Yo así lo concibo, como ese proceso de interacción donde a partir de actitudes de respeto, de humildad, nos podríamos colocar en un mismo nivel para poder aprender uno de otro sin dejar de tener el rol del profesor que orienta en algunos casos. (GFD México)

El sentido unidireccional se pierde, para dar paso a la horizontalidad posible de la relación en la que el acto educativo como experiencia vivida se resignifica;

“la educación como experiencia es, por tanto, poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas” (Contreras y Pérez, 2010, p. 23).

El enfoque interpretativo dimensiona la práctica misma como un espacio en el que confluyen “historias, relatos, juegos e interpretaciones”, donde no hay posibilidad para un “único lenguaje” o un “lenguaje privilegiado”, sino “múltiples y distintos” (Mélich, 2010, p. 51). En la interacción no prima la voz del docente como única voz, los estudiantes también tienen su propia voz, y el respeto por la escucha es un acto ético de situarnos en la perspectiva del otro, es un *negociar y aprender juntos*.

Las prácticas dialógicas las concibo como esa interacción que sucede en el aula, con el maestro y el alumno, a partir del diálogo, donde pues se asumen actitudes importantes de respeto al escuchar a los alumnos, al situarnos en sus puntos de vista y poder negociar significados. Poder negociar y aprender juntos. (GFD México)

Todo acto educativo debe estar cargado de sentido para que pueda dejar aprendizajes en los estudiantes (Mosquera y Rodríguez, 2018); es decir, “todo acto educativo no puede ser indiferente a lo que mueve, afecta, implica y sucede en la relación con el otro” (Contreras y Pérez, 2010). Justo como en una relación hermenéutica del acto educativo, el principal deber del docente es escuchar a sus estudiantes (Rivero, 2003). “Ambos reconocen la importancia de una hermenéutica de la escucha” (León Suárez, 2010) que emerge en la necesidad de escuchar al colega maestro porque de él se aprende (RBD Colombia).

Por consiguiente, los escenarios y las formas de diálogo en el enfoque interpretativo se configuran desde la experiencia vivida, donde la escucha y el acompañamiento tienen un rol protagónico en el acto educativo.

El enfoque crítico en la práctica docente

La relación teoría-praxis en el paradigma crítico de la educación, reafirma la práctica como realidad modificable teórica y práctica, es decir, la relación entre teoría y práctica educativa no es lineal ni directa, es dialógica entre la teoría pedagógica y la praxis educativo-social (Sáez, 1988). Se reconoce que, al crear las

condiciones para pensar críticamente, cualquier tema se puede asumir desde una mirada cuestionadora o problematizadora y, desde allí, se plantean alternativas o formas de resolución: “el estudiante en un aula dialógica pregunta, interroga, reflexiona y se preocupa por lo que aprende” (GFE Colombia).

Este enfoque crítico busca recuperar el rol del docente —como sujeto de saber, sujeto político, sujeto público, comprometido con la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad—; las prácticas dialógicas, en la generación de pensamiento crítico, juegan un rol preponderante que no es otro que el de la pedagogía crítica y sus principios constitutivos, la dialogicidad y la comunicación, los cuales reflejan el pensamiento freiriano “Fortalecer la praxis educativa, una práctica docente fundamentada, pensada siempre en perspectiva de responsabilidad social y compromiso ético-político de aporte en la transformación de la educación” (RBD Ecuador).

La teoría crítica influyó con agrado en el pensamiento filosófico de la educación, dando origen a la escuela crítica o pedagogía crítica, cuya intencionalidad ha estado marcada por las relaciones de poder de las estructuras sociales que afectan la vida cotidiana de los sujetos educativos en las escuelas; por lo tanto, la pedagogía crítica se define como una forma de “política cultural” que brinda posibilidades de lucha y de emancipación a esos sujetos educativos. “Se podría decir que, a través de la problematización de la realidad social, cultural e inclusive política, se pretendía realizar un ejercicio de pensamiento crítico permanente dentro de las clases” (RBE Ecuador).

Para Giroux (2006), el acto educativo como enfoque crítico se valora por su “proyecto político, por su cualidad de inusual y por el carácter de su crítica como parte de un proyecto de posibilidad y esperanza democrática (p. 309). En consecuencia, son prácticas que transforman la vida de los estudiantes, “se trata de prácticas dialógicas que se han generado de cambios significativos en la vida del estudiante universitario o normalista” (RBE Colombia), que les posibilitan encontrar su propia voz para tomar decisiones ante situaciones y problemáticas educativas,

cuando confirma su decisión de ser un maestro o acude a la práctica pedagógica para transformar parte de la compleja problemática educativa que

ha identificado o encuentra en un proyecto de escritura, lectura u oralidad la vía para alzar la voz, resaltar las contribuciones o discrepar con argumentos. (RBE Colombia)

En el acto educativo crítico, la voz del docente no es aséptica, por el contrario, es una voz que debe establecer relaciones colectivas entre “escuela y comunidad” por lo que en palabras de Giroux amerita que los docentes creen un lenguaje que “recupere los conceptos de lucha, solidaridad y esperanza” y “entretejerlos con la acción pedagógica, educativa y de acción social” (Giroux, 2006, p. 322).

De este modo, “el profesor da cuenta de un interés por compartir posiciones críticas con sus estudiantes y conocer las de estos (GFE Colombia); además, “pensar críticamente es para mí ser consciente y honesto, ser coherente con lo que soy y con las necesidades que veo en las comunidades” (GFE México). En suma, de formar en una práctica educativa crítica implica asumir una práctica ético-política (Giroux, 2006) y formar en una práctica pedagógica transformadora implica salir de la comodidad de los lenguajes e ideologías de dependencia y transitar hacia una conciencia crítica de las prácticas cotidianas de formación docente.

Las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico

La pregunta por las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico debe ser una cuestión apremiante en el campo educativo y de especial atención en las instituciones de educación superior, donde se forman a los docentes de la región. Desde luego, la educación es un campo de poder, como lo señala Bourdieu (1988), que de forma tradicional se ha configurado a través de instituciones con unas funciones y unas leyes que regulan los roles de actuación de los diferentes actores educativos (profesores, estudiantes, directivos, administrativos, entre otros), atribuyéndoles una identidad y un posicionamiento. Es en este escenario, donde ocurren de manera permanente unas formas de lucha emancipatoria basadas en el reconocimiento, la legitimidad y el derecho al ejercicio de unos saberes y poderes (capital

cultural, social o simbólico) que nutren las interacciones cotidianas.

El reconocimiento social de la profesión docente es una de las perspectivas predominantes en el análisis realizado a la relación entre las prácticas dialógicas y la generación de pensamiento crítico en universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos de los nodos-países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España y México. Se analizó que el desarrollo del pensamiento crítico, tanto para los profesores como para los estudiantes, está vinculado estrechamente a buscar un “posicionamiento ético y político ante determinadas situaciones” (GFD Argentina), con el fin de generar procesos de “desnaturalización de lo hegemónico” y confrontación de las “formas de pensar en cuanto al conocimiento y los saberes” (GFD Argentina), para lo cual se instituye una lucha por el reconocimiento.

Al respecto, Honneth (1997) considera que en la vida social cotidiana impera la necesidad de un reconocimiento recíproco. Se apoya en el planteamiento hegeliano de la necesidad que tiene el yo de ser reconocido por los demás en su libertad y en sus diversas capacidades para lograr una autoconciencia. En efecto, nadie puede existir sin la relación con los otros (personas) y lo otro (comunidades, ideologías, entre otros). La interacción con el otro no solo posibilita el reconocimiento, sino también su vinculación y ubicación en la estructura social. En ese sentido, se valora la práctica dialógica como una forma de poner en escena una serie de saberes y poderes en un “marco de confianza y respeto mutuo, valores fundamentales, en la formación del profesorado”; además, “formar personas, más allá de ser un individuo; poseer valores y conocimientos” (GFE Argentina; GFD Chile), como en el fomento de la interacción dialógica (GFD España).

En estas relaciones se identifican tres implicaciones del reconocimiento: la primera, relacionada con la construcción de la confianza; la segunda, es relativa a la construcción de la identidad y, la tercera, alude a la implicación de las universidades, las escuelas normales superiores y los institutos pedagógicos en el posicionamiento y legitimación del profesor como sujeto político y agente de cambio.

Implicación de la construcción de confianza

Una de las formas de reconocimiento identificadas es la construcción de la confianza en las interacciones que ocurren en las aulas de educación superior:

este desafío empieza desde el primer día de clase, cuando la puesta en escena es clave de una estrategia dialógica para crear vínculos entre los interlocutores, permitirles que reconozcan aspectos personales —procedencia, costumbres, intereses, entre otros—, con el pretexto de intercambiar experiencias de vida y librarlos del acecho de la exclusión, la competencia o la desconfianza. Se trata precisamente de construir confianza en sí mismo y en los demás. (Gutiérrez-Ríos, 2018, p. 207)

Para Honneth (1997), el reconocimiento a través de la confianza consiste en la capacidad de que el sujeto articule su cuerpo como parte de la identidad y pueda expresar sus sentimientos y necesidades sin temor alguno. Por tanto, la confianza implica estar a la expectativa de que el otro actúe conforme a unas reglas de acción, es decir:

la confianza es la actitud de apertura al otro con la expectativa de que el otro (o los otros) me verá como un legítimo otro en la convivencia con él, generándose una sensación de certeza o certidumbre durante el tiempo y el espacio de la interacción. Si el otro me ve como un legítimo otro, respetará mi integridad, mis ideas, mis creencias, mis capacidades, mis habilidades, mis pertenencias y mis conocimientos. La confianza implica entregarse al otro, asumiendo el riesgo de equivocarse o ser engañado. La confianza es una actitud que implica apertura al otro, al mismo tiempo que la posibilidad de asumir un riesgo. (Vives, 2015, pp. 16-17)

No obstante, algunos profesores señalan que la desconfianza es uno de los principales obstáculos para generar interacciones dialógicas en el aula. El temor a “quedar mal delante de sus compañeros” y en ocasiones “la timidez excesiva de los estudiantes a la hora de exponerse, al parecer está vinculada a una desconfianza en sus propios puntos de vista, en el qué decir y cómo decirlo” (GFD Colombia). Se trata de un menosprecio o desconocimiento de las

potencialidades de los saberes y poderes de sí mismo, lo cual es una forma de negación del reconocimiento propio en situaciones de interacción oral. En palabras de Honnet (1997), es el “aspecto de un comportamiento, por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente” (p. 160). Una experiencia de desprecio en la esfera cultural o del capital cultural, como lo denomina Bourdieu (1988), que ocurre en interacciones cotidianas como las del aula de clase donde existen participantes que se autoexcluyen o que niegan a otros el uso de la palabra como forma de expresión de sus maneras de pensar y sentir.

Esta ausencia del reconocimiento debe tener una implicación activa y crítica para la que es fundamental preparar a los profesores en formación para dialogar con la sociedad (Perrenoud, 1999), lo que significa interesarse y documentarse para participar en el debate socioeducativo, por cuanto formar el pensamiento crítico implica “dominar unos contenidos y tener unos conocimientos básicos” respecto a las demandas que la sociedad hace a la educación, por ejemplo, “en ámbitos de exclusión no hay formación alguna” (GFD España). Sin duda, formar profesionales con un conocimiento especializado hace posible el desarrollo de la capacidad argumentativa del profesor al servicio del debate sobre las realidades educativas en diversos contextos. Es ahí donde la enseñanza de la práctica reflexiva es de forma permanente, devela tensiones y propone acciones cooperativas para resolver las situaciones de crisis, desarrollando un juicio profesional con una dimensión ética.

Implicación de la construcción de identidad

Otra de las formas de reconocimiento está dada por las cualidades personales y las facultades que poseen los sujetos en las interacciones. Esto es, el reconocimiento de lo que sabe y puede hacer el profesor o el estudiante en su grupo de referencia o en la comunidad en la cual puede distinguirse gracias a su posicionamiento. Se trata de la construcción de la identidad o de las identidades que entran a ser reconocidas por los demás, según las cualidades y capacidades que cada sujeto aporta a la consolidación de su comunidad. Por ejemplo, reconocer la práctica docente como

una práctica dialógica y al practicante reflexivo como aquel que “prepara, acompaña y realiza su práctica preprofesional” mediante metodologías participativas, como “el aprendizaje basado en problemas y proyectos”, contribuye a la resolución de problemáticas sociales (RBD Ecuador). Además, “la oportunidad de revisar la práctica del maestro titular, del maestro en formación y el maestro formador” (GFD México), pone en juego unas relaciones de fuerza que afianzan la identidad individual y colectiva.

En efecto, en los relatos biográficos, tanto de docentes en servicio como en formación, son recurrentes las luchas por el reconocimiento y la legitimidad de la identidad docente. Se advierte que la práctica docente es fundamental porque desde la experiencia en contextos situados encuentran sentido a la reflexión entre pares. Por ello, la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente (Vaillant, 2014).

El rol del practicante reflexivo es una construcción identitaria que nace con Dewey (1933/1993) y se consolida con Perrenoud (1999), quien distingue la postura reflexiva continua del profesional con la reflexión episódica que cada uno puede realizar de su quehacer docente, es decir, una práctica reflexiva, además de desarrollar la capacidad de asumir determinaciones, debe impulsirlas a través de la acción permanente, lo cual supone una postura, una forma de identidad.

Por tanto, la identidad docente se ha ido construyendo gracias al reconocimiento dado por los grandes pedagogos, al educador como

un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia. (Perrenoud 1999, p. 13)

Existe plena conciencia del rol del profesor como mediador y generador de la palabra en detrimento, del transmisor de información y de los efectos del poder hegemónico del “capital cultural y simbólico” (Bourdieu, 1988), del profesor en el ideario de crear comunidades educativas emancipadas.

Implicación de las universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos en el posicionamiento del profesor como sujeto político y agente de cambio

En general, en las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en esta investigación, apuntan a la existencia de una conciencia de la importancia de posicionar al profesor como un ser sujeto desde la educación, capaz de generar pensamiento crítico y transformador desde la acción o desde el saber. Los grupos focales de profesores y estudiantes de los seis países confluyen en que las prácticas de lectura, escritura y oralidad en los diferentes espacios académicos actúan como mediaciones potentes en el reto de formar maestros con pensamiento crítico.

En la dinámica de las universidades, facultades de educación, institutos pedagógicos y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores cobra relieve especial, los principios del reconocimiento y la alteridad en la medida en que se evidencia una conciencia frente a la necesidad de formar y formar-se en lo diferente y lo alterno para facilitar la transformación de realidades educativas.

El reconocimiento se configura en una sofisticada elaboración simbólica de trayectorias e identidades que se tejen en la esfera educativa a través del diálogo. Se trata de la “condición de la lingüisticidad” (Gadamer, 1998, p. 69) que orienta nuestro lugar en el mundo planteada o una condición de dialogicidad (Freire, 1997), indispensable en el encuentro y desencuentro entre los interlocutores interesados en la esfera del nosotros recíproco. Es decir, somos conscientes de las relaciones de poder que encarna el lenguaje y las relaciones equilibradas que se pueden construir si queremos.

Se advierte, la defensa por crear ambientes de convivencia en las aulas de educación superior centrada en prácticas dialógicas que favorezcan la confianza y la identidad, no solo personal sino profesional, esto es la identidad docente. Los relatos de la muestra de docentes en servicio y en formación evidencian una postura clara sobre la necesidad de educar para la ciudadanía y la tolerancia en contextos de diversidad:

no hay preparación para la educación intercultural, ¿cómo pasas la Guerra del Pacífico con niños bolivianos, peruanos y chilenos sin pasar a llevar ninguna susceptibilidad?, ¿cómo pasas la pacificación de la Araucanía con niños mapuches en tu sala de clases? [...] Si condensamos el currículo, nunca vamos a necesitar tanto contenido en algunas áreas, pero sí reforzar las habilidades sociales o comunicativas. (RBE Chile)

De ahí que se reconozca al educador como un sujeto político capaz de generar transformaciones, no solo en el conocimiento, sino en la sociedad y la cultura, y se considere a la escuela como el lugar por excelencia para gestar la reflexión y el pensamiento crítico. Formar docentes como sujetos políticos significa educar agentes que hacen que las cosas sucedan, que den valor al discernimiento y al diálogo crítico; que enseñen y aprendan a decidir con responsabilidad ética y social.

Sin duda, aquí se visibiliza un desplazamiento de la concepción de sujeto de la modernidad permeado por la razón, el poder y la conquista a un ser humano, sujeto transformador permeado por la dimensión intersubjetiva. El primero, está representado en aquel educador formado para imponer el mundo desde la razón; aquel que considera al pensamiento crítico como proceso para conceptualizar, aplicar y evaluar información obtenida mediante observaciones, la cual se comunica como una creencia o un discurso demostrativo (Paul, 1997). El segundo, está representado en el educador formado como interlocutor que pone en servicio o comparte el conocimiento para la convivencia; aquel que considera el pensamiento crítico vinculado al contexto de actuación social, al discurso deliberativo que resiste al pensamiento hegemónico.

Se destaca que, en las reflexiones de la muestra representativa de docentes, se reconoce el pensamiento crítico más allá de una actividad lógica y cognitiva y se valora como su carácter relacional y constructivo. Para construir conocimiento crítico, se necesita confrontar nuestras concepciones y prácticas en función de establecer alternativas a los problemas educativos. “El profesor debe mostrar un interés por compartir posiciones críticas con sus estudiantes y conocer las de estos [...] y el debate debe ser una estrategia potente para estructurar el conocimiento y el pensamiento de los futuros maestros” (GFE, RBD Colombia).

Sin embargo, también reconocen que no es una tarea habitual y, aunque se promueve la discusión académica, no siempre tiene las características de una pedagogía crítica. En el caso de las escuelas normales superiores, se otorga un lugar importante a su contexto histórico, su tradición pedagógica, estas instituciones dedicadas a la formación de docentes y a la amenaza de su extinción o las tensiones de su continuidad, marcan un origen crítico y una acción social. En el caso de México, está presente la historia posrevolucionaria de las escuelas normales rurales y, en el caso de Colombia, el proceso de acreditación de calidad, motivaciones que acrecientan la necesidad de generar pensamiento crítico en los nuevos docentes. Cabe señalar que en Chile, Ecuador y Argentina las escuelas normales desaparecieron en los años setenta y ochenta, en México cambiaron la modalidad de *titulación* a la de *licenciado* y, en Colombia, pese a las tensiones presentadas, “aún conservan su esencia y mantienen el objetivo de formar a los docentes para la educación básica primaria” (Rátiva, 2018, p. 21).

Otra práctica frecuente es la de preguntar, ante lo cual tendríamos que reconocer la pregunta como estrategia dialógica para abordar los temas-problema que hacen parte de las materias, y otras que en efecto posibilitan el diálogo reflexivo y crítico por cuanto abordan problemas del contexto socioeducativo. La interacción, en el mismo sentido que la pregunta, funciona como proceso y escenario para el intercambio de aprendizajes y de comunicación con los otros. Es a través de su posibilidad de concreción en el aula, que se logra la apropiación de valores, la autonomía, la resolución de problemas, entre otros.

Si bien, existe una conciencia clara sobre la incidencia de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico, un conocimiento experiencial valioso y una formación disciplinar en las áreas de conocimiento de los profesores participantes en la investigación, pueden advertirse dos necesidades relacionadas con las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico. En relación con las prácticas dialógicas, se percibe la necesidad de formar en un Conocimiento Didáctico del Contenido Lingüístico-Discursivo Oral (Gutiérrez-Ríos, 2014) y escrito del profesor que desarrolle la relación entre el pensamiento y el lenguaje en su dimensión sociocultural, desde los distintos campos disciplinares.

La necesidad de formar al profesor en un conocimiento didáctico del contenido⁴ significa potenciar una práctica reflexiva sobre la acción, que le permita articular los contenidos de aprendizaje de su disciplina a las realidades del contexto y del aula en la perspectiva de comunicarlos a través de géneros discursivos, porque con ello se busca reconocer el ser humano como sujeto político, interlocutor de contextos y situaciones sociales. En esta línea, poco a poco se va instituyendo la integración a una comunidad discursiva, a una serie de actividades formales del discurso especializado que implican saber aquello que se dice, cómo se dice, de qué manera y con qué palabras, incluso con las que no se expresan, pero se transmiten en la comunicación no verbal. En esencia, el sujeto político se posiciona frente a las relaciones entre el decir y el hacer en el aula y las posibilidades de generar pensamiento crítico.

En este marco, se interroga la formación de sujetos discursivos con pensamiento crítico y creativo en los diferentes campos disciplinares desde la relación inter y transdisciplinar del lenguaje dialógico y la didáctica de las distintas disciplinas escolares. Se pregunta por los presupuestos de campos, como el lenguaje y la comunicación, la filosofía, la pedagogía y la didáctica crítica, fuentes para constituir géneros discursivos didácticos que revelen un tipo de roles discursivos, contenidos de aprendizaje, estrategias y formas de apropiación del género discursivo desde el posicionamiento de la voz autoral.

Sin duda, la calidad de la formación docente en Iberoamérica tiene requerimientos permanentes que aún no logra satisfacer y, por ello, la tarea apenas comienza; es necesario apostarle a una misión política orientada a formar personas que alcancen un nivel de interdependencia para construir una vida de calidad y, en consecuencia, las capacidades para formar el pensamiento crítico. En otras palabras, la implicación de las universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos debe situarse en crear las condiciones curriculares, pedagógicas y didácticas para formar el pensamiento crítico de

4 Cabe señalar que interactúan entre sí un conocimiento disciplinar, un conocimiento de la didáctica específica (representaciones o estrategias instruccionales para la enseñanza del tópico) y un conocimiento del contexto que reconoce los intereses, creencias y concepciones de los estudiantes.

los futuros profesores, su capacidad para reconfigurar los saberes, discursos y prácticas y, de este modo, puedan asumir una práctica dialógica que problematice las relaciones de los hombres con el mundo (Freire, 2005).

Conclusiones

Se presentan unas conclusiones derivadas de una mirada meta reflexiva a los hallazgos obtenidos en este estudio iberoamericano, denominado *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes*, realizado en Argentina, Ecuador, Chile, Colombia, España y México como nodos-países de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, en alianza con el Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico de la Universidad de La Salle y CLACSO. Los hallazgos presentados en cada uno de los capítulos preliminares han sido objeto de una meta-reflexión que puso en relación cada uno de los tres objetivos específicos de la investigación.

Del primer objetivo, relacionado con la identificación de concepciones de diálogo y pensamiento crítico en docentes y estudiantes de programas de Licenciatura y formación complementaria (PFC), se concluye que las concepciones sobre pensamiento crítico y prácticas dialógicas en docentes en ejercicio y en formación revelan una contradicción entre lo que se dice en los discursos sobre su uso, importancia y estrategias utilizadas, y lo que se hace en realidad en el espacio de aula; en este mismo sentido, los estudiantes demandan de sus docentes mayor coherencia entre lo que para ellos significa el respeto a la palabra, la importancia de la escucha, el derecho a pensar diferente, argumentar desde sus saberes y experiencias y el sentido que debe cobrar en el acto educativo la relación entre conocimiento, saber y contexto; es decir, pasar de la relación de la instrucción a la educativa, expuestas por Mèlich y Martínez (1991) en el caso de la instructiva como aquella que “siempre resulta entre “desiguales”: el que posee la información es uno y el resto no la conoce, con lo que el sentido de la interacción es unidireccional. Suele ser, por ello, jerárquica” (p. 56). Por el contrario, la educativa es una relación “no jerárquica, libre entre pares y sincera” (p. 54).

Al respecto de las contradicciones encontradas y demandas por parte de los estudiantes, es importante señalar que las concepciones se construyen a partir

del contexto social y cultural, en el cual se desenvuelve el sujeto y pasan de ser individuales a colectivas, en particular por su implicación cultural y social. Esto significa que pasan de ser particulares a constituirse en referentes sociales, convirtiéndose en prácticas y discursos socialmente instituidos.

Entonces, encontramos un grupo de concepciones más orientadas al campo de lo epistemológico y su relación con el ámbito educativo, allí predominan aquellas referidas a las mediaciones e interacciones en el aula, caracterizadas por tensiones como, por ejemplo, lo que en la sociedad significa ser docente en términos del conocimiento y del poder, como también la formación inicial recibida y el predominio en el ejercicio docente del conocimiento práctico sobre el pensamiento práctico, como lo aseguran Pérez, Soto y Serván (2015).

Por lo indicado en el párrafo anterior, es frecuente encontrar en los discursos de los docentes en ejercicio ideas relacionadas con la necesidad e importancia de tener conocimientos teóricos previos, para luego sí promover el pensamiento crítico o decir que es necesario que los estudiantes manifiesten sus opiniones e ideas, pero los estudiantes constatan que no hay una práctica genuina del uso de la palabra porque la figura de poder y de conocimiento del maestro se impone sobre ellos.

Otro grupo de concepciones están más en la línea de lo ético-político y la transformación social, estas enfatizan en la relación de educación y sociedad, dan cuenta de las interacciones entre sujetos en el contexto social; tanto docentes en ejercicio como en formación privilegian el escenario de las prácticas pre y profesionales como eslabón que articula la reflexión y la práctica, la escuela y la sociedad, en concreto en el campo de la profesión, ya sea como docente o ciudadano que reconoce las problemáticas del entorno, las analiza y evalúa posibles soluciones.

Algunos de los comentarios relacionados con este grupo de concepciones, muestran una preocupación con la tendencia actual de formar docentes en y para el aula, desatendiendo la relevancia de una educación que se piense también fuera de clase, una educación que forme a maestros con perspectiva ética y política. En este sentido, los docentes en formación y en ejercicio señalan que para ellos la importancia de leer y escribir está en su valor de interpretación de la realidad y no solo para comunicar aspectos

académicos, pero también, se encontró que aspectos como la transformación social a través del fomento del pensamiento crítico y las prácticas dialógicas, se reducen a su valor cognitivo y no se acercan al campo de lo afectivo y experiencial. Es decir, se puede producir una transformación, pero ella se encasilla en las posibilidades individuales de éxito del individuo que las desarrolla.

Por otra parte, se pudieron observar concepciones identificadas con ambos grupos, las epistemológicas y las ético-políticas, pero llaman la atención por su sentido instituyente, es decir, en prospectiva o emergentes, pues se develan en ellas fisuras que posibilitan cambios importantes en las concepciones habitualmente encontradas en relación a las dos categorías.

Se destacan allí concepciones que cuestionan el *statu quo*, las formas tradicionales de relacionamiento entre docente-estudiante y estudiante-conocimiento, reconocen el valor de la experiencia y el saber previo como co-construcción de saberes y prácticas dialógicas, y muestran las posibilidades de un pensamiento crítico en perspectiva intercultural, multifuncional, que no solo sirve para el desarrollo de competencias cognitivas, va más al orden de lo social y su aporte a la discusión y solución de problemas sociales, posicionándose desde principios éticos como la pertinencia.

Por último, este estudio, desde una mirada a las concepciones de docentes en ejercicio y en formación, revela la necesidad de pensar en los procesos formativos en clave de pensamiento crítico y prácticas dialógicas, atendiendo a la reflexión sobre el razonamiento y el conocimiento práctico en profesores, con el fin de develar las formas, creencias e ideas practicadas tanto en el aula como fuera de ella, que determinan el tipo de relaciones con estudiantes y con el conocimiento, con lo cual debemos preguntarnos qué tipo de docente queremos formar y para qué.

Del segundo objetivo, relacionado con la descripción de temas, escenarios académicos y formas de diálogo entre docentes y estudiantes de programas de licenciatura y de formación complementaria (PFC), se concluye que los temas, escenarios académicos y formas de diálogo entre profesores y alumnos están mediados por modelos paradigmáticos que determinan la relación del docente con sus estudiantes. Es así como se evidencian tres tipos de prácticas educativas, unas fundamentadas en un enfoque racionalista

instrumental de la educación; otras, ancladas en una perspectiva hermenéutica interpretativa del acto educativo; y las prácticas educativas críticas intencionadas desde una racionalidad ético-política en el proceso formativo.

Aunque en los diferentes estudios no se da un acercamiento explícito a la descripción de los temas de diálogo entre docentes y estudiantes, sí se deja leer en las narrativas que, por ejemplo, en las prácticas educativas caracterizadas como racionalistas instrumentales, los estudiantes no hacen ninguna referencia a los temas de clase, pero sí enfatizan las relaciones de verticalidad y de dominación del profesor. En las prácticas educativas hermenéuticas, llama la atención que, tanto profesores como alumnos relieván el acto educativo en sí mismo como proceso, dando mayor importancia al acompañamiento y la escucha en la relación docente-estudiante; algunos hacen referencia a una “hermenéutica de la escucha”. En el caso de las prácticas educativas críticas, se hace referencia a que el tema no es lo central, la trascendencia está en las condiciones que se generen para problematizar o cuestionar dicho tema.

En cuanto a los escenarios académicos, tal y como se afirma en el apartado de Concepciones epistemológicas de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico de este capítulo, el punto dos de este capítulo, hay un consenso tácito de lo que es el aula, el escenario natural en el que se configuran los diálogos entre docentes y estudiantes; aunque en algunos de los estudios, refieren la importancia de los encuentros informales fuera de la clase como posibles escenarios académicos, más abiertos y desinhibidos para tener conversaciones honestas con sus profesores.

Respecto a las formas de diálogo entre docentes y estudiantes, las prácticas educativas enmarcadas en el racionalismo instrumental, desde luego están alejadas de genuinas relaciones dialógicas; caso contrario, impera la voz del docente en el espacio áulico; los estudiantes solo se limitan a escuchar porque sienten miedo o temen represalias del docente en el momento de la evaluación. Los alumnos prefieren repetir lo que el profesor desea escuchar, guardar silencio o doblegarse ante su autoridad. La práctica educativa del maestro está centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas, pedagogía por objetivos y se infiere como recursos importantes en el conocimiento del docente

y los textos. Aunque, por lo visto, este tipo de prácticas educativas han sido cuestionadas en la educación moderna, es evidente que aún siguen latentes en los procesos de formación inicial docente.

Las formas de diálogo en las prácticas educativas, de enfoque interpretativo o hermenéutico, se alejan de la unidireccionalidad del discurso docente, posibilitando la horizontalidad en las formas de diálogo entre profesores y estudiantes. Esto se refleja en la práctica educativa, en tanto que esta se dimensiona como experiencia vivida por el maestro que está en condición de acompañar al estudiante en formación, desde una actitud de respeto y humildad, en la que la escucha juega un rol preponderante, dado que la relación entre docente y estudiante se resignifica a partir del aprendizaje mutuo.

La práctica educativa crítica privilegia la dialogicidad en los procesos de formación de los sujetos educativos desde sus vivencias, narraciones e historias que son determinantes de sentido para su acción. El acto educativo crítico surge en la pregunta, la reflexión, la acción, la participación, la solidaridad, la corresponsabilidad y la cooperación entre docente y estudiante y entre alumnos. En este sentido, la práctica educativa crítica es condición para la formación de un sujeto de saber, un sujeto político y un sujeto público, comprometido ética y socialmente con la misión que la escuela y la educación cumplen en la transformación social. Es decir, que la práctica educativa es resignificada desde la responsabilidad social y el compromiso ético-político del profesor y el estudiante en formación.

En síntesis, dando continuidad a los aspectos anteriores desarrollados, se puede afirmar que, en el enfoque racionalista instrumental, la categoría de dialogicidad está articulada a la relación entre argumentación y procesos cognitivos, mientras que, en los enfoques interpretativo y crítico, se aborda desde la relación entre “el discurso de las culturas vivas y cómo crean los sujetos educativos sus vivencias, narraciones, historias que supongan un sentido de determinación y acción” (Giroux, 1997, p. 37). En otras palabras, fomentar o generar en los sujetos educativos un pensamiento crítico implica, en palabras de Giroux, que el maestro sea un sujeto de cambio y de transformación, capaz de plantearse nuevas preguntas, establecer nuevos compromisos y nuevas formas de organización educativa y cultural, dado que

la relación e interacción discursiva debe posibilitar a los sujetos educativos la comprensión de los intereses subjetivos y los mundos privados que entran en juego en toda pedagogía del aula (Giroux, 1997).

La dialogicidad implica un diálogo reflexivo más que una interacción, es un encuentro e intercambio de saberes, donde los sujetos implicados en el acto educativo toman postura o posición sobre el hecho o situación educativa a la que se enfrentan, generando la conexión entre escuela, comunidad y territorio.

Del tercer objetivo, relacionado con el análisis de las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico, se concluye que las relaciones e implicaciones de las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico están orientadas por una perspectiva del reconocimiento social, la cual se nutre del posicionamiento del profesor como sujeto político y agente de transformaciones, desde la construcción de la confianza e identidad profesional.

Se reconoce que la lectura, escritura y oralidad son prácticas dialógicas que posibilitan un reconocimiento social del docente en servicio y en formación frente al grupo o a la comunidad académica, entre otras razones porque estructuran su pensamiento y lo dotan de un discurso especializado. En ese sentido, la generación del pensamiento crítico recaería en el lenguaje y en las prácticas dialógicas que discurren en el aula; por tanto, puede aseverarse que cuando se explica, se narra o se argumenta, se establece una relación con el conocimiento y se atribuye a los participantes, en especial al profesor, un estatus por su capital cultural y simbólico.

Este reconocimiento dado al profesor como sujeto político es una afirmación significativa, porque revela una perspectiva emergente respecto a la formación docente y a la función profesional del maestro en universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos de los nodos-países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España y México. Este posicionamiento desde el colectivo generaría un efecto sistémico que no solo anticipa el deseo de transformación, sino que también contribuye a superar la crisis de identidad del docente y a resignificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. En palabras de Vaillant (2014), “devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados” (p. 15).

Ahora bien, las relaciones e implicaciones de las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico de los docentes tienen una base importante en la construcción de la confianza y la identidad, y tienen que ver con la capacidad comunicativa del formador de formadores para conseguir un equilibrio entre la distancia y la proximidad discursiva. Los profesores coinciden en que la comunicación no verbal es decisiva, como también la actitud de apertura al otro, de acogida de su presencia, de escucha crítica de sus ideas. El desafío consiste, entonces, en una puesta en escena de habilidades relacionales, matizando la imagen de autoridad y el conocimiento profesional del profesor.

De este modo el reconocimiento es una capacidad de legitimación social que crea vínculos entre los interlocutores, gracias a la actividad reflexiva de las prácticas dialógicas; se comparten valores, preocupaciones y una serie de constructos para mantener abierto el diálogo crítico y fluido entre lo cognitivo y lo afectivo. Cabe señalar, que se trata de un reconocimiento declarativo, en cuanto se expresa que el conocimiento en construcción apunta a desarrollar el pensamiento crítico; no obstante, los docentes en formación coinciden en que dicho pensamiento es aquel que plantea el profesor fundamentado en determinadas perspectivas, por ende, se limita a las posturas asumidas por este. Es decir, en la mayoría de las clases, se discute mucho con el propósito de generar criticidad, pero al final “se hace lo que el maestro dice”; es decir, los estudiantes, deben hacer elecciones o tomar decisiones desde la postura planteada por el profesor.

Esta tensión señala que no es fácil romper en su totalidad con la tradición de la educación superior, caracterizada por cierto grado de formalidad y experticia del profesor. Si bien estas características discursivas persisten, también se encontró que tienen un carácter más deliberativo. Se busca transformar la dinámica del aula en algunos aspectos, en otros, mantienen una lógica de control. Además, predomina cierta dependencia de los estudiantes frente a la exposición del profesor, en otras palabras, una transmisión controlada del conocimiento. Este se prepara y actúa como un experto orador capaz de gestionar o restringir la interacción en el aula. Por ende, los estudiantes tienden a seguir la progresión del discurso especializado y a regularlo a partir de la voluntad del profesor de ceder el turno de palabra o propiciar espacios para la interacción dialógica.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2007). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU, Revista de Docencia Universitaria* 13 (1), pp. 35-56.
- Boom, M. (2005). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía y Epistemología* (pp. 185-241). Magisterio.
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal Editores.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Coll, C., y Miras, M. (1993). *La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Desarrollo psicológico y educación II (pp. 297-333). Psicología de la educación. Alianza.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras J. y Pérez, N. (Comp.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Duque, N. (2018). La práctica docente universitaria desde la perspectiva de la dialogicidad y las relaciones de poder. *Revista Científica*, 3(10), pp. 344-355. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.20.344-355>.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía ensayos y controversias*. En I. Castaño y G. Cataño (Trad.). Procesos Editoriales Icfes.
- Ennis, R. (2011) “The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities”. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/the-natureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Freire, P. (1970). *La alfabetización funcional en Chile*. UNESCO.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz y Terra.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, pp. 176-222.
- Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Colección Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, Y. (2018). Aprender a dialogar para incluir y convivir. El gran reto pedagógico y estratégico de la escuela. En Gutiérrez-Ríos, M. Y. y Bejarano, O., *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformarla práctica docente* (pp. 91-109). Ediciones Kimpress.
- Gutiérrez, Y. y Pérez, P. (2015). El juego: de la actividad al acontecimiento. En Gutiérrez, M. Y. y Pérez, P. *El juego en el escenario educativo actual. Concepciones y prácticas* (pp. 21-36). Universidad de La Salle.
- Gutiérrez, Y., Uribe, R., Varga, Z. y Vives, M. (en prensa). *El diálogo como práctica discursiva en la construcción de la intersubjetividad crítica*.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, tomo I y II*. Taurus.
- Henao, L., y Palacio, V. (2013). Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la educación en ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), pp. 134-161.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento* (Tr. Manuel Ballester). Crítica.
- León, J. (2010). *Hacia una hermenéutica de la escucha. Una propuesta interdisciplinar*. Fundación el Libro Total. http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=5326_5261_1_1_5326
- Mèlich, J. (2010). Filosofía y Educación en la Posmodernidad. En Hoyos G. (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 35-53). Trotta.
- Mèlich, M. y Martínez, M. (1991). Instrucción, educación y encuentro comunicativo en el aula. *Revista Educar* 18 (1991), pp. 53-62. <https://educar.uab.cat/article/view/v18-melich-martinez/483>
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Hatier-Crédif.
- Mosquera, E. y Rodríguez, N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), pp. 255-267. Doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Núñez, P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla* (18), pp. 72-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Pérez, A., Soto, E. y Serván, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 29(3), pp. 81-102. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871006.pdf>
- Perrenoud, Ph. (1999). La formación de los docentes en el siglo XXI (María Eugenia Nordenflycht, trad.). *Revista de Tecnología Educativa*. XIV, n.º. 3, pp. 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Rátiva, M. (2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. *Revista Praxis*, 14(1), pp. 9-24.
- Rivero, P. (2003). La concepción hermenéutica de la verdad y la docencia. En *La Necesidad de la Pedagógica*. Primero, L., Cantoral, S., Escalera J. (Coord.), (pp. 23-39). Universidad Pedagógica Nacional.
- Sáez, J. (1988). El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en pedagogía social. En *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (3), pp. 9-48.
- Savater, F. (1995). *Ética como amor propio* (1.ª edición en 1988). Grijalbo, Mondadori.
- Thompson, G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En Grouws, D. A. (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (127-146). Macmillan.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Revista Educar*, pp. 55-66.
- Vigotsky, L. (1934 [2010]). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vives, M. (2015). *Confianza: propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación*. Universidad de La Salle.

Epílogo crítico

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos*

Tensiones y desafíos de las prácticas dialógicas en la formación docente en Iberoamérica

La antítesis y las tensiones son necesarias para sopesar las hipótesis de trabajo. En las contradicciones impuestas por la praxis y la complejidad de la realidad yace la verdad en potencia del trabajo investigativo. Así, las grietas, al quedar reveladas ante los investigadores, permiten formaciones más sólidas y más complejas creando conocimiento dialógico y mediado. La síntesis solo es posible después de una labor de crítica interna que nos lleva al diálogo, del cual surge la verdad, que puede venir de cualquier lado de la mesa. En esta perspectiva, las tensiones y desafíos son la parte más rica y esclarecedora de los procesos investigativos, pues subrayan los puntos de quiebre y aclaran la ruta de futuros trabajos. Las relaciones con la realidad; la deuda con prácticas genuinamente

dialógicas; las pretensiones de la formación en medio de un complejo de aprendizajes; la distancia entre lo cognitivo y lo emancipador; y la instrumentalización del trabajo docente, son algunas de las tensiones y desafíos que han surgido a partir de este colectivo de pesquisas sobre prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico. Estas tensiones esclarecedoras y desafíos revelados por las investigaciones son parte esencial de los resultados indagados, más aún, en un contexto internacional donde las redes se multiplican día a día y las porosidades no son locales sino compartidas.

A continuación, pasaremos revista por cada uno de los nodos que nutren esta investigación, dando a conocer los desafíos que surgieron en cada caso.

Nodo Argentina

A través de esta investigación, se ha podido confirmar la importancia de pensar en forma crítica en la realidad del contexto latinoamericano y la relación que sostiene el pensamiento crítico con las prácticas dialógicas favorecidas en la formación docente. Revelar las realidades a través del contacto directo con ellas, como también el puente o sostenimiento de las posiciones de pensamiento en diálogo con la teoría.

* Docente investigadora de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad y del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico, UniSalle-CLACSO, presidenta de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo apenas independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. (Perrenoud, 2004).

La formación en la práctica profesional es un dispositivo de fundamental importancia, cuando la crítica y la reflexión se presentan como la columna vertebral, entendiendo la vitalidad de confrontar la teoría-práctica y de socializar las nuevas construcciones que dicha situación genere. La práctica reflexiva (Schön, 1992), es un proceso dialéctico que habilita la toma de conciencia de los condicionantes contextuales y personales de las prácticas.

Si la propuesta es formar docentes crítico reflexivos que puedan darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones y que puedan socializar su trabajo, es necesario que la formación en la práctica profesional sea el eje articulador de toda la educación docente y que se construyan dispositivos de ello que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente.

Un docente reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa sin cesar sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Dialoga con su hacer, enfrenta incertidumbres, las espeja, democratiza el conocimiento y el entendimiento entre sus pares. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro, prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La *práctica reflexiva* es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares. ¿Cómo entrar en diálogo con la realidad?

Ser docente nos invita a navegar en las bitácoras formadas por trazos y trozos de quienes somos, caminando cada día en el encuentro pedagógico con distintos rostros, donde lo indecible y lo invisible toman la palabra en ese instante mágico de enseñar y aprender.

La provocación de caminar diversos suelos educativos requiere de un docente que promueva desplaza-

mientos subjetivos, de la incompreensión al diálogo, del desconocimiento a la escucha, de la posesión a la libertad, porque en la capacidad de mirar y escuchar aprende a ser maestro en la propia realidad del otro. Los recorridos de la tiza sensibilizan la memoria cuando el docente se implica en su propia biografía, otorgándole nombres a ese instante íntimo de la enseñanza y del aprendizaje como una misión cumplida.

¿Se puede ser ético sin reflexión?, ¿se puede hacer docencia sin pensamiento?, ¿se puede educar sin vínculo, sin paisaje y sin suelo? La pedagogía comienza por un territorio y una relación, porque educar tiene que ver con situar e inscribir a otro en un espacio social formando parte de una narrativa común.

El desafío está planteado: se necesita de docentes críticos, reflexivos, que se descalsen, se dejen interpelar por la realidad (sobre todo por la doliente: la pobreza, la exclusión, la desigualdad y las injusticias), que exploren formas de ignorancias, que se dejen afectar y se entreguen en el sentir del acto ético y político de enseñar. Docentes que miren desde la posibilidad, acompañen, permitan, habiliten, favorezcan encuentros y que donen un tiempo y espacio a las singularidades. Que se atrevan a dialogar con esas otredades que descolonizan, vulneran las certezas y provocan lo inesperado. Se necesita de profesores analíticos, reflexivos, capaces de sumergirse en sí mismos y salir de los modelos hegemónicos que los sitúa como meros ejecutores acríticos.

Nos queda el desafío, la provocación de pensar sobre lo propio y al mismo tiempo compartir los diversos suelos. Es la expresión de una búsqueda de otro "mundo" donde quepan todos los mundos. Deformarse para formar docentes capaces de generar prácticas dialógicas que generen pensamiento crítico, tan necesario para la transformación social, en nuestro contexto latinoamericano.

Nodo Chile

A partir de las concepciones que se desprenden de los relatos, tanto de profesores en formación como de formadores, se propone repensar la FID a la luz de sus retos sociales y académicos.

El primero de estos desafíos es la denominada deuda que parece tener el currículum de FID con el fomento de una práctica dialógica y pensamiento crítico a través de los componentes y dominios de una

carrera (disciplinares, pedagógicos, profesionales y de formación integral). En el mismo marco, la oferta FID entrega limitadas oportunidades para la promoción de una práctica en verdad dialógica. Esta es una gran preocupación de los profesores en formación, según quienes dicen que falta potenciar las prácticas dialógicas para no caer en la retórica y la catedra sin retroalimentación. Esta última es fundamental en las prácticas dialógicas, pues transforma al currículo y genera líneas de trabajo transversal.

Al mismo tiempo, a esta deuda le encontramos la paradoja de la construcción de identidad del formador de profesores respecto a su rol, vocación pedagógica y social (Ávalos y Sotomayor, 2011). Si bien, tanto los estudiantes en formación y futuros profesores como académicos formadores de profesores, dan cuenta de la misión social del profesor en ejercicio, la experiencia en el proceso de formación es contradictoria. Son los mismos educadores quienes admiten que la práctica formadora está enfocada en lo disciplinar mientras que los estudiantes no se enfrentan a experiencias prácticas que los vinculan con otros. En consecuencia, es claro que la única manera de superar una educación monológica es promoviendo actividades colectivas y prácticas de indagación que respeten y se apropien de la voz de los docentes en formación.

El desafío mayor consiste, entonces, en repensar el currículo de FID de modo que pueda promover no solo espacio, sino una voluntad de crecimiento intelectual y social de los futuros profesores: la educación debe garantizar un crecimiento intelectual, pero también uno organizativo (RBDPM). Esto quiere decir que los vectores académico, inquisitivo, social y organizativo, deben confluir en un haz de respuestas críticas no acomodadas por las prácticas pedagógicas del pasado, sino ajustado para responder a las dificultades impuestas por un presente plural y cambiante.

Nodo Colombia

Tanto los formadores de docentes como los maestros en formación de facultades de educación y escuelas normales superiores tienen concepciones, discursos y experiencias diversas en relación con las prácticas dialógicas y el desarrollo del pensamiento crítico. Esta diversidad, sin embargo, establece puntos en común que perfilan comprensiones colectivas de las

prácticas de enseñanza y aprendizaje. En primera instancia, las prácticas dialógicas en la formación, no solo al interior de las aulas, se consideran trascendentales como mediaciones para el encuentro entre maestros y estudiantes, lo que las convierte en herramientas no solo asociadas con la calidad y la rigurosidad en la formación disciplinar, sino en el desarrollo de capacidades humanas y la potenciación de fortalezas. Asimismo, se plantea la necesidad de fundar prácticas de formación de carácter dialógico, pues se considera que su ausencia no es solo un obstáculo para la formación integral, sino un deterioro en términos del desarrollo de las habilidades para pensar críticamente, las cuales, para los participantes de esta investigación, son esenciales en las prácticas cotidianas del maestro colombiano.

En términos generales, se valora a profundidad la interacción discursiva —verbal o escrita— en la formación de un maestro, no solo porque esto favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino porque se forma en la capacidad para el reconocimiento del otro como sujeto proclive a transformar al resto, en otras palabras, estas interacciones favorecen relaciones intersubjetivas que construyen un perfil de docente abierto al diálogo, a la escucha activa y a la construcción colaborativa del conocimiento. Del mismo modo, se problematiza la ausencia de interacciones discursivas en la formación de maestros, en la medida que esto tendría implicaciones en los estilos de enseñanza, sobre todo porque en esa condición monologal de las prácticas de enseñanza se construiría de a poco un ambiente de formación que no permitiría construcciones democráticas del saber y prácticas futuras que, de seguro, reproducirían estas representaciones monológicas para formar.

Se debe tener en la cuenta que los docentes en servicio y docentes en formación contemplan las interacciones dialógicas, en algunos casos, solo desde la perspectiva de la presencialidad, asunto problemático en un contexto de desarrollos tecnológicos acelerados que afectan profundamente las dinámicas de la escuela. En este sentido, las nuevas interacciones mediadas por las TIC son descritas todavía con cierta sospecha y, en algunos casos, no se relacionan de manera directa como formas válidas del diálogo discursivo en relación con la formación humana. Por tanto, es fundamental reflexionar en conjunto con los

estudiantes en formación no solo las posibilidades de las nuevas formas de interacción tecnológica, sino su trascendencia como formas de contacto que representan, además, formas de vivir y comprender la realidad.

En general, quienes participaron de esta pesquisa, reconocen que las prácticas dialógicas en la formación, en su condición de realimentación constante, permiten el reconocimiento propio y de otros en relación con una disciplina y un saber; además, se valora el papel de estas prácticas para valorar las visiones del mundo de otros y hacerse cargo del propio pensamiento, pero siempre en relación dialógica y dialéctica con una colectividad. En este sentido, las prácticas dialógicas se consideran esenciales para la formación de los maestros, los estudiantes, los saberes y para la transformación de las personas y sus contextos, esto es, formar para el diálogo significa formar ética, académica, política y social.

Estas concepciones en torno a las prácticas dialógicas tienen, para los docentes y maestros en formación colombianos, una relación directa en el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida que este se considera un pensamiento social que se construye en una dinámica discursiva cooperativa y solidaria. Asimismo, porque se entiende el pensar críticamente como una concreción entre la teoría y la práctica y, por tanto, tal pensamiento repercute en las acciones cotidianas del docente en la escuela y en la sociedad. El pensamiento crítico se construye, entonces, como un pensamiento de carácter flexible y maleable, tal y como se presentan las sociedades contemporáneas, es decir, es un tipo de pensamiento que se piensa siempre y es proclive al cambio y las transformaciones, las cuales se gestan en ambientes de diálogo y debate. Se insiste en los problemas para pensar críticamente, sobre todo desde la perspectiva de los resultados en pruebas censales, sin embargo, se presta mayor atención a las repercusiones que la ausencia de un pensamiento crítico pueda tener en el desarrollo de la subjetividad de una condición crítica y reflexiva del maestro colombiano y la imposibilidad que esto suscite para construirse en relación con una sociedad, con una identidad colectiva.

Los maestros participantes de la investigación consideran que las interacciones dialógicas tienen un carácter diverso y que esta diversidad colabora a la configuración de habilidades para pensar críticamente

las situaciones emergentes de la educación, aunque, en ocasiones comprenden prácticas como la lectura y la escritura como prácticas individuales, sin reconocer que estos son ejercicios del debate y el diálogo por antonomasia. Es posible que, en este caso, de nuevo se comprenda la ausencia de la presencialidad, del cuerpo, como una evidencia de la ausencia de interacción. Este asunto se debe tener particularmente en la cuenta, puesto que exige reflexiones formativas que permitan comprender la diversidad de prácticas dialógicas y sus implicaciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos, incluso, los maestros reconocen las prácticas del hablar, el leer y el escribir como ejercicios de liberación que permiten la reflexión e instan a la discusión y el debate argumentado.

La trascendencia de las prácticas dialógicas y sus implicaciones para el desarrollo del pensamiento crítico se sustentan, de manera generalizada, en la escucha activa, la cual se convierte en una herramienta notable para la formación, pero, al mismo tiempo, en un vacío que es ineludible allanar en los contextos educativos. Para los docentes, la ausencia de la escucha activa en la formación de maestros impide no solo el desarrollo de habilidades para vivir y pensar críticamente, sino que evita que en el contexto escolar se construya el conocimiento de manera colaborativa, lo que se considera un lastre en relación con la naturaleza democrática social de la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, se valoran las acciones didácticas, metodológicas y evaluativas como herramientas para la construcción de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico, sobre todo, porque instan a la reflexividad, al debate, al encuentro de perspectivas diversas de la realidad, a la reciprocidad, a la realimentación como forma de intercambio dialógico que no solo se construye con el otro, sino que le da importancia a ese otro como interlocutor válido.

Una de las tensiones más recurrentes se relaciona con la concepción de formación docente, por cuanto, se plantea que debe transitar del discurso monológico a acciones concretas como: *aprender a enseñar* y *enseñar a aprender* para crear las condiciones para fortalecer el pensamiento crítico que garantice la afectación de los diversos contextos educativos. Por ello, se aboga por una formación y un desarrollo profesional fundados no solo en los saberes de una determinada

disciplina, sino en todos aquellos que le posibilitan al docente transformar su conocimiento disciplinar en escolar —en un conocimiento que se pueda enseñar a través de didácticas específicas— y desempeñarse como profesional, tanto en el ámbito del desarrollo curricular como en la gestión institucional y la proyección a la comunidad.

La necesidad de reconocer las tensiones presentes en la formación docente posibilita confrontar la tradición educativa. En el territorio colombiano, por ejemplo, fenómenos sociales derivados de los acuerdos de paz entre el Gobierno y los grupos armados, señalan un proceso de transformación que implica una apertura hacia otros modos de convivencia para crear identidades sociales desde la deliberación, la crítica y la reflexión permanente. Para tal fin, se han emprendido esfuerzos desde la investigación educativa que plantea formar docentes investigadores capaces de reconocer en metodologías participativas, aportes sustanciales a las problemáticas sociales.

En consecuencia, es fundamental redirigir la formación docente a partir del complejo de características, conocimientos y capacidades descritas, aunque esto no es suficiente para transformar la realidad educativa y social. También se requiere un marco político que reconozca el saber pedagógico del docente como profesional con un estatus social, es decir, situar su profesionalización en la formación de capacidades para que integre su práctica con su actividad investigativa y su gestión social. En gran medida, esto se logra en el pregrado y se sostiene con la instrucción continua.

En definitiva, uno de los mayores desafíos es la apuesta por la formación de docentes autónomos, críticos y creativos desde una visión humanista e integral que cultive la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión crítica para comprender que la vida se desarrolla en espacios concretos, donde se puede interactuar con otros, representados en comunidades, empresas, instituciones, entornos e ideologías. En ese sentido, es decisivo el dialogismo asumido como capacidad relacional de la significación, porque tiene que ver con la interacción permanente con el otro (no solo con otra persona, sino también con una ideología, cultura o comunidad).

Las prácticas dialógicas en la formación de docentes ocurren a través de géneros discursivos orales y escritos, tales como conversaciones, exposiciones, ensayos, informes, entre otros, permeados por la

reflexión crítica y deliberada. Este proceso consciente hace posible el advenimiento de relaciones interpersonales e intersubjetivas que facilitan tomar decisiones, las cuales no están dirigidas a adaptarse al mundo, sino a cuestionarlo o a resignificarlo.

Es importante desafiar los principios de la formación docente en aras de cultivar el gusto por las artes, la lectura, la escritura, el debate académico y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En esa perspectiva, se valora al maestro como un profesional reflexivo y crítico en busca del desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Nodo Ecuador

Las tensiones presentadas a continuación han sido dimensionadas como miradas diversas, antagónicas o complementarias que emergen de la voces y posicionamientos de los docentes, estudiantes e investigadores que hicieron parte en el estudio. Así mismo, responden a un acercamiento a los desafíos presentes y futuros en la formación docente, en términos de prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico.

Tanto las concepciones de pensamiento crítico y de diálogo se debaten en la disyuntiva entre las concepciones teóricas y su concreción práctica. Es decir, existe un relativo distanciamiento entre las concepciones teóricas con las prácticas emancipadoras, centrándose más en los procesos cognitivos complejos y destacados en estudios realizados por Facione (1990, 2007) y Ennis (2011), y distanciándose de las relaciones que, además, existen entre el conocimiento o saber con los aspectos sociopolíticos y contextuales del medio, produciéndose una relación casi artificial con el aprendizaje.

La formación docente se debate en la disyuntiva del “capital cultural” que traen los estudiantes al llegar a la universidad y las formas poco dialógicas de las prácticas docentes, para propiciar pensamiento crítico desde enfoques diversos, donde, además de las competencias que debe tener el sujeto a nivel individual, se desarrollen las competencias sociales, culturales y afectivas que logren transformar la educación desde una conciencia crítica.

De este tipo de perspectivas, se derivan formas de hacer docencia, con alta influencia en las relaciones que el docente propone y provoca en el aula y con el conocimiento. No es suficiente el pensamiento

crítico orientado a procesos cognitivos centrados en promover el conocimiento científico, sino que este, en términos de una “pedagogía del pensamiento crítico”, debe propiciar, además, diversas relaciones con el saber, relaciones entre pares, estudiantes y docentes, y en conexión con el contexto social.

En respuesta a dichas tenciones, surgen fuertes desafíos centrados en la necesidad de hacer del proceso educativo un método pedagógico-dialógico-crítico. Este se convierte en uno de los retos para la formación docente, la cual debe responder a una intención de acción-reflexión centrada en el sujeto a formar, bajo dinámicas que permitan asumirlo como individuo social, político, autónomo y empoderado de su voz y su acción.

Desde la perspectiva política, este desafío se traduce en un tipo de formación docente como resistencia a los esquemas, políticas neoliberales y de extrema derecha que proliferan en la actualidad en América Latina. Este parece ser un obstáculo general de la educación para evitar que la formación de maestros se oriente hacia perspectivas instrumentales, acríticas y funcionalistas de su quehacer, en el sentido que lo manifiesta Paulo Freire, ya que la realidad nos exige una actitud de gran tensión creadora y nos invita a desplegar la imaginación. Después de todo, la necesidad de pensar en la formación docente como un trabajo cooperativo, colaborativo y socialmente pertinente, en función de la responsabilidad que tanto las Universidades, Facultades de Educación como docentes tienen, permitirá la concienciación de los sujetos para la transformación de los contextos socioeducativos.

Nodo España

Los resultados del discurso, obtenidos durante el grupo de discusión, evidencian una pronunciada similitud entre las docentes entrevistadas en lo que concierne a los tres aspectos que han estructurado nuestra investigación, es decir, sobre las prácticas dialógicas, el pensamiento crítico y la formación docente. En suma, podemos sintetizar que, a pesar de las disímiles trayectorias de las docentes participantes, todas coinciden en la importancia de incluir prácticas dialógicas en los programas de formación de los futuros docentes, así como en el rol clave que posee el pensamiento crítico al respecto. Las participantes apuntan, asimismo, que muchos de los contenidos que se incluyen en los

programas de educación no son prácticos y reales en relación con la práctica profesional.

Por lo general, la figura del docente es la de un guía que traza la ruta de aprendizaje y establece los tiempos, a la vez que observa y evalúa el funcionamiento de los grupos. El reto, sin embargo, es que el docente sea un mediador para dar protagonismo a los estudiantes. En este mismo contexto, las universidades y los centros de formación tienen el desafío de fomentar la comunicación, el aprendizaje cooperativo y la motivación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas dinámicas activas son aún un obstáculo, pues el alumno participante y creador de contenidos no es una práctica establecida en las instituciones.

Molina Roldán (2007) recuerda la tarea de dinamizar los grupos y ayudar a generar prácticas de aprendizaje y apoyo para fomentar la ayuda entre los miembros del grupo, y no solo la retroalimentación entre maestros y estudiantes. Los grupos interactivos constituyen una potente herramienta para abrir el centro escolar a otras personas que forman parte de la comunidad. En ellos, los estudiantes aprenden de otros posibles referentes y sienten, además, que su aprendizaje es importante en la sociedad en la que se desarrollan. Sin embargo, la aplicación de esta potente herramienta no se ha institucionalizado del todo. Las tertulias dialógicas y el aprendizaje en comunidad fortalecen la relación entre los aprendices, pero también genera retos importantes. ¿Cuál es la posición del docente en estas interacciones? ¿Cómo potencializar el diálogo a la vez que se resuelven los problemas que atañen a las comunidades? Los foros de discusión abren en espacio a múltiples voces y ponen de manifiesto la opinión de los propios profesionales de la educación con respecto a la formación recibida. Esta crítica a la educación obtenida y la capacidad de no reproducir prácticas jerárquicas nomológicas es el asunto fundamental para cambiar y mejorar los programas de formación y, con ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nodo México

Los ejes de tensión, aporía y contradicción enmarcan el ámbito de los desafíos de la investigación en el nodo México. Los tres ejes iniciales, donde se fundamenta esta investigación internacional e interdisciplinaria, son las prácticas dialógicas, el pensamiento crítico y la formación docente.

En primer término, las aporías entre la concepción de pensamiento crítico entre docentes y estudiantes se vinculan a los siguientes aspectos:

Normalización e instrumentalización del diálogo como base del proceso formativo. Si bien se trata de generar un diálogo constructivo, los docentes apelan a las herramientas y dispositivos didácticos para invitar o, muchas veces, obligar a los estudiantes a participar en el debate con pretensiones de aprendizaje. En este sentido, en el docente, la didáctica como mediación cognitiva coloca al diálogo como instrumento para aprender. Sin embargo, los estudiantes consideran al diálogo como mediación para los procesos de subjetividad e intersubjetividad, por su potencia de afiliación y de construcción de comunidad. Mientras que, en el primer proceso, desde el ámbito docente, el contenido es el centro del diálogo; en la posición de los estudiantes, el centro es su mundo de la vida.

Deber ser, memoria histórica y formación docente. Las normales rurales en México viven en la aporía entre su origen revolucionario que las definió como “Lugar para la vida, Casa de la comunidad”, entre otros epítetos que marcan su naturaleza social y política, pero al mismo tiempo enfrentan los ataques de las políticas educativas reduccionistas, neoliberales y cosificantes del proceso formativo. A diferencia de las escuelas normales ciudadanas en México, las escuelas normales rurales no generaban docentes para llenar las expectativas de un sistema educativo que requiere de ellos, sino, desde su origen posrevolucionario, de formar agentes críticos y futuros transformadores de la sociedad, tanto frente a los discursos hegemónicos como a las políticas gubernamentales de turno. Hoy en día esta imagen crítica es endeble. La gran mayoría de los estudiantes solo quieren asegurar un empleo en una profesión, que han elegido en muchos de los casos con una amplia convicción. La memoria histórica les indica un pasado complejo con un ideal monumental posrevolucionario y una gran disposición para la construcción de una comunidad transformadora. Sin embargo, sucede al mismo tiempo que las políticas del sistema educativo y la normatividad institucional del sistema académico mexicano los encarrila al azar en aspectos como el desempeño, la calidad y la evaluación por competencias, aspectos que los discursos hegemónicos centroeuropeos y la irreflexibilidad de los gobiernos de países en vía de desarrollo han convertido en aspectos centrales de la formación de maestros.

Construcción de comunidad, individualismo y pedagogía crítica. De nuevo, el origen socialista de las escuelas normales rurales en México marca el sentido de comunidad como centro de la actividad de aprendizaje. No se aprende para llegar a ser un profesional de la docencia o de la escuela, sino un agente de transformación social. En este sentido, los docentes estudiantes de dichas escuelas no se reconocen solo como agentes transformadores de la sociedad (o no en pocos casos, ni siquiera esto), sino también como estudiantes atrapados por las demandas y lógicas de un sistema educativo global. Los estudiantes no se colocan, desde las prácticas dialógicas o del pensamiento crítico, únicamente en un horizonte de formación transformador de la sociedad. Si bien tienen aspiraciones de cambiar situaciones sociales desfavorables, a través de la formación de sus futuros alumnos, su gran preocupación es encontrar las posibilidades del desarrollo de su profesión y de supervivencia a través de un trabajo digno.

Dentro de este panorama de tensiones y exigencias desde la práctica educativa, se presentan los siguientes retos asociados a las transformaciones históricas sufridas por las escuelas normales.

Políticas educativas, instrumentalización del currículo y pensamiento crítico. Las políticas educativas han brindado prevalencia en una instrumentalización del currículo a las necesidades de un modelo neoliberalista o capitalista tardío. Todo curso y discurso que apoye el consumismo, la competencia y la competición, la ubicación en una escala social a través del trabajo y las afugias por la acumulación desmesurada en medio de la profundización de la pobreza a nivel global, hace una marca peligrosa y preocupante en la construcción de la subjetividad y de la intersubjetividad de los sujetos que facilitarán el proceso de formación de otros en el futuro. Las políticas educativas a nivel global y, sobre todo, desde una orientación centroeuropea (Proceso Bolonia, Estrategia de Lisboa, entre otras), se basan en categorías como cobertura, calidad, financiamiento, desempeño, y solo en la última década, en parejas de categorías dialogantes que todavía no tienen operatividad dentro las políticas y la administración de las instituciones educativas, tales como la calidad/equidad, la inclusión/reconocimiento social, la empleabilidad/justicia social, entre otras.

En este sentido, es fundamental que el currículo responda a las necesidades de la formación en una

pedagogía situada y no para un sistema-mundo que alimenta la falta de justicia social. Educar para la competición (en nombre de la competitividad) instrumenta y cosifica las posibilidades de subjetivación e intersubjetividad que brinda la formación de los futuros docentes. De allí la importancia de una posición política en las escuelas normales rurales con nuevos referentes teóricos y empíricos sobre las situaciones educativas. En este sentido, la estrategia del gobierno mexicano de desaparecer las escuelas normales rurales y equipararlas a la normatividad de la Secretaría de Educación Pública de este país, demerita el papel histórico y crítico que estas escuelas han aportado, desde la época posrevolucionaria hasta nuestros días, en el ámbito rural.

Vinculación de contenidos al mundo de la vida de los sujetos cognoscentes o la paradoja del vaciamiento teórico. La teorización ha podido reinar alejada de las realidades de los sujetos bajo el discurso de la ilustración, de la meritocracia y de la cientificidad. Sin embargo, es fundamental integrar los conocimientos al mundo de la vida de los estudiantes y docentes, a fin de que estos ejerzan el derecho al desarrollo de una vida digna y significativa. Pero, de igual manera, este mundo de la vida no viene prediseñado, ni se cristaliza inmune a las innovaciones sociales.

Categorías como gobernabilidad, respeto, humildad, confianza, entre muchas otras, deben contagiar el discurso y las prácticas dialógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico al interior de los procesos de formación. Siempre que se presentan problemas sociales de gran impacto, como la violencia, la pobreza, el abandono, entre otros, regresamos como sociedad las preguntas a los modelos de formación que han hecho posible que esto suceda. No obstante, sabemos de la violencia escolar, el sistema educativo y sus orientaciones no nos permiten conocer a los estudiantes y sus orígenes sociales; seguimos el pensamiento en la visión romántica de la ilustración y menos en la formación para la construcción de sociedades justas y cosmopolitas.

Tal como afirma Zemelman (2013), se requiere de un vaciamiento categorial para acceder a un pensamiento epistémico libre de categorías que se han solidificado por la tradición y el prestigio. Es la tarea de las escuelas normales rurales el reconfigurar categorías formativas como pensamiento crítico, formación para la vida, formación para la paz y la dialogicidad,

como elementos más importantes del currículo, distante los contenidos descontextualizados del mundo y de la vida de los sujetos. Vaciar, en teoría, es asumir el vértigo de educar con conciencia y capacitar a los estudiantes para que favorezcan un diálogo argumentativo y no reproductivo.

Construcción de comunidad dialógica y la neurosis por la evaluación basada en el desempeño. Frente a la desocialización (Touraine, 1997), de individualización y falta de reconocimiento social (Habermas, 1996; Honneth, 1997; Ricoeur, 2004; *et al.*), el proceso formativo de las escuelas normales rurales deberá vincularse a la construcción de una comunidad auto-crítica, autónoma, integradora e inclusiva a través de prácticas dialógicas como fundamento del proceso formativo. La ritualidad de la formación magistral debe dejarse permear por el mundo de la vida de los sujetos, para detener la necesidad de cumplir con los contenidos y regresar el sentido formativo de la experiencia significativa.

La medición del desempeño ha instrumentalizado el diálogo en las interacciones áulicas, lo que ha hecho que se pierda la espontaneidad de la pérdida, del error y de las diferentes visiones de los estudiantes y docentes. Devolver el sentido de la evaluación situada (Jorro, 2007) y de las trayectorias de vida y formación (Pineau, 2009) es un reto para una pedagogía crítica, situada y significativa.

Tensiones en perspectiva iberoamericana

Pese a las particularidades de cada uno de los territorios, a la heterogeneidad de las muestras y la diversidad endógena de las Américas, es posible encontrar desafíos comunes en la formación docente y en la renovación crítica de las prácticas educativas en las investigaciones reunidas en este estudio.

En primer término, las dificultades de responder a las realidades locales surgen como un eje de tensión común a todas las investigaciones. Esta dificultad aparece pues los aparatos teóricos no siempre se ajustan a las realidades de la práctica que los modelos educativos pueden llegar a repetir, ejercicios acrílicos que obstaculizan la respuesta a los desafíos entregados por el contexto contemporáneo. En el caso particular de México, la necesidad de comprender la relación-inclusión-diferenciación se suma a este primer desafío,

pues las prácticas incluyentes son las que más tienen que responder con prontitud a la heterogeneidad de saberes y desempeños de los estudiantes. Para todos los países involucrados en este estudio, el pensamiento crítico es vital en la renovación de las prácticas docentes y en la dinamización de un proceso de respuesta efectiva frente a las necesidades de la población local.

El crecimiento organizacional al que apuntan los estudios ecuatorianos y chilenos y la superación del paradigma intelectual necesario para llegar a estas nuevas prácticas son fundamentales para responder a las necesidades sociales y laborales de los docentes en formación. Esta llamada *deuda con la realidad*, viene también de las dificultades de provocar una educación emancipadora, la cual se evidencia en toda la región. A este respecto, las apuestas dialógicas no han insistido lo suficiente en que el consenso no es siempre el fin de todo diálogo y que las aporías son las que permiten la diversificación de saberes y su movilidad.

Por esta vía llegamos a un segundo eje de tensiones, las cuales están anudadas por una pregunta sobre las posibilidades prácticas del trabajo dialógico. Las dificultades de superar los discursos y ejercicios monológicos son evidentes en todas las investigaciones participantes de este proceso, ya que la puesta en marcha de prácticas dialógicas hace tránsito desde polaridades muy diversas. Desde España aprendemos que la cooperación y las tertulias dialógicas han nacido como respuesta a este desafío, mientras que en Colombia una triada de pensamiento crítico, producción imaginativa y mediación virtual, han dado respuestas efectivas (si bien en crecimiento) a dichas necesidades. En efecto, imaginar el diálogo fuera de la presencialidad es un reto doble, pues nos enfrentamos a la descolocación de un aparato jerárquico tradicional y, además, a los retos y posibilidades dadas por las mediaciones tecnológicas.

La construcción política de las herramientas dialógicas es urgente en Iberoamérica, pues la resistencia al diálogo no es solo una variable dentro de los centros educativos, sino que hace parte de las complejidades históricas de la gobernabilidad en la región. El dialogismo es una apuesta común, pero sus retos son diversos y transformativos, de forma que las respuestas también deban serlo.

¿Cuál es la variable de más peso al momento de responder a las necesidades de los contextos reales y al posicionamiento de las pedagogías dialógicas?

La instrumentalización de los saberes se presenta, a través de todas las investigaciones que nutren esta obra, como la fractura más difícil de sanar para dar dichas respuestas. Los saberes puramente cognitivos son criticables con facilidad, pero las rutas para una respuesta holística a las necesidades humanas están aún por descifrarse, trazarse y recorrerse. La noción de crecimiento no puede ser patrimonio exclusivo del desenvolvimiento económico y tampoco puede estar determinado por las necesidades de una tecnocracia incolora y anestésica. En esta perspectiva, el problema del diseño instruccional se vuelve un problema de la vida misma, en tanto diseño permanente, y no de la aplicación de protocolos preestablecidos según dinámicas de producción comercial. Las investigaciones que nutren este estudio entienden la conectividad ecológica de los seres humanos, así como la insostenibilidad de un sistema de consumo donde las relaciones sociales se han vuelto instrumento del tránsito de capitales. Nuestro mayor capital cultural es el reconocimiento del otro; este cambio de paradigma es un desafío y la razón de ser nuestros diálogos pedagógicos.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B., Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, Formación de Profesores [en línea]. 2012, 51(1), pp. 57-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167005>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa tomo I y II*. Taurus.
- Molina Roldán, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Universidad de Barcelona.
- Perrenoud, (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. El Marqués, Querétaro.
- Ricoeur, P. (2004). *Caminos del reconocimiento*. Trotta.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Ávalos y Sotomayor.
- Zemelman, H. (2013). *Pensar teórico-pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social*. <http://cajitasdehistoria.blogspot.com.co/2013/08/hugo-zemelman-pensar-teoricopensar.html>

Esta obra abarca las prácticas dialógicas declaradas por profesores en formación y en servicio, respecto a la manera como vivencian el pensamiento crítico en facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos. Los docentes participantes en la investigación provienen de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, España y México en el escenario de la *Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad*, el Colectivo de Formación Docente y Pensamiento Crítico de CLACSO y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.

Así, desde una perspectiva hermenéutica se realiza un aporte significativo a la visibilización y discusión, tanto de la oralidad como de la escritura y lectura como prácticas sociales y mediaciones que fomentan, apoyan y soportan la formación del pensamiento crítico en los futuros educadores. En ese sentido, se profundiza en la capacidad ético-política de reinterpretar, contextualizar y discutir ideas que contribuyan a transformar realidades educativas, a pesar de la progresiva disociación de los sistemas educativos del valor fundamental y teleológico de la pedagogía social.

Mirta Yolima Gutiérrez



Sede Chapinero, Carrera 5 # 59A- 44
PBX: 348 8000 Exts.1224 y 1226
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>
Bogotá, D. C., Colombia

ISBN: 978-958-5148-89-5



9 789585 148895