

January 2018

Formación docente y pensamiento crítico

Daysi Velásquez Aponte

Universidad de La Salle, actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co

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

Citación recomendada

Velásquez Aponte, Daysi (2018). Formación docente y pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 9-11. <https://doi.org/10.19052/ap.5409>

This Editorial is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Actualidades Pedagógicas* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Editorial

Formación docente y pensamiento crítico

En años recientes, desde la psicología, la psicopedagogía y varias ciencias de la educación, se ha perfilado una tendencia en crecimiento a partir de la cual se posiciona el pensamiento crítico como una preocupación y una veta con nuevas aristas para la investigación en todos los niveles de educación formal y no formal.

Si bien autores como Norris y Ennis (1989), Lipman (1991), McPeck (1981), Paul (1992) y Siegel (1988), citados en Boisvert (2004), fundamentan lo que este autor recalca como la necesidad de “formar un pensamiento crítico”. Solo en años recientes se ha dado un papel preponderante, entre otros procesos, a la lectura crítica. La principal razón radica en la aplicación en todo el mundo de las pruebas estandarizadas que indican la calidad de la educación, en las cuales, además de exigirse un nivel de comprensión lectora, se evalúa la capacidad de argumentación y raciocinio frente a aseveraciones que requieren un pensamiento crítico y relacional, más allá de lo “enseñado” en clase de español o lengua castellana.

Partamos de un principio, las investigaciones, como las que se presentan en esta edición, dan cuenta de la urgente necesidad de la interdisciplinariedad. Amerita una reflexión continua identificar el lugar que ocupa el pensamiento crítico en la formación de docentes de diversas disciplinas. Se acusa con poca seguridad a los docentes del área de humanidades de no “enseñar” a pensar críticamente. Es más, el incremento de trabajos de grado en licenciaturas y maestrías, relacionados con estrategias para la lectura crítica, revelan la preocupación permanente de los docentes en formación. Sin embargo, no pasa lo mismo con las llamadas “ciencias duras”, en las cuales pensar críticamente parece una condición dada en los estudiantes, por lo que no hace falta proponer estrategias o formas para desarrollarle.

Por otra parte, las formulaciones teóricas y metodológicas permiten identificar diversos impactos en las investigaciones adelantadas. Dichos aportes se han venido haciendo desde el plano cognitivista, en procesos de aprendizaje mediado, así como desde la influencia de la hipertextualidad y las potencialidades identificadas recientemente en el pensamiento relacional, gracias a las tecnologías de información y comunicación, junto con el

auge de las redes. Estas formulaciones teóricas y metodológicas permiten ahondar en las tensiones que son cada vez más evidentes en relación con la familia y las condiciones contextuales de los sujetos que facilitan o entorpecen el desarrollo de habilidades cognitivas, capacidades racionales y actitudes necesarias para el pensamiento crítico.

Las tendencias en investigación en los campos de la pedagogía y la didáctica se delimitan entre la resignificación de situaciones, los temas, los problemas de la realidad escolar y las funciones que los diversos lenguajes cumplen en el desarrollo del pensamiento crítico. Por lo anterior, se indaga sobre la información y el conocimiento necesario para que este tenga sustento. Así como Boisvert (2004) permite entramar en su texto las habilidades cognitivas, las estrategias escolares (docentes, pedagógicas, didácticas o cognitivas) y las diversas operaciones requeridas para el pensamiento crítico como proceso y campo de investigación, los investigadores de diversas latitudes plantean preguntas desde diversas disciplinas y proponen alternativas interdisciplinarias para resolver problemas referidos a las tensiones entre el deber ser y el ser del pensamiento crítico en la educación.

10 ■ La primera orilla que demarca estas tendencias de investigación se plantea desde la instrumentalización de las prácticas pedagógicas para desarrollar con la denominación de “crítico” todas las habilidades, las capacidades y las “competencias” exigidas por los sistemas de calidad. De este modo, el discurso sobre los sujetos activos capaces de autonomía y toma de postura crítica se contradice con las prácticas en las que se subestiman a los sujetos de la acción pedagógica como meros seguidores de instrucciones y normas que los conducen a aprender-enseñar fórmulas para el “pensamiento crítico”.

La otra orilla, no menos espinosa, se asienta en las cuestiones ideológicas que siempre se han dado respecto a las posturas críticas emancipadoras, que han procurado avanzar en distintas épocas de la pedagogía, particularmente en el contexto latinoamericano. Lo anterior, en procura de sujetos críticos capaces de empoderarse ante sus propias condiciones y responder de manera comunitaria, no individualizada, frente a circunstancias que le atañan como sujetos de saber y de poder, para lo cual se forma el pensamiento crítico. Muestra de esta polémica postura se encuentran revisiones teóricas, como la realizada por Martínez de Toda (1998) en su tesis doctoral, en la cual se reconocen diversas discusiones en torno a las ideologías que fundamentan, en su caso, al *sujeto crítico* que el autor plantea

ha de desarrollarse en conjunto con los otros sujetos, para así alcanzar una formación en las *Seis dimensiones para la lectura crítica de medios*. Ambas orillas se nutren de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional que implica la dimensión afectiva que subyace al pensamiento crítico.

Ahora bien, refiriéndonos a la pedagogía crítica que, se supone, desde sus fundamentos habría de sustentar la formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico, destacan los autores Henry Giroux y Peter McLaren desde hace ya varias décadas. Las mayores críticas a estas propuestas no se hacen a los autores, sino a los discípulos, a quienes se les acusa de “perder el norte” y dejarse llevar por los ideales, desdibujando sus propias prácticas, que dejan de ser críticas para ser “quejumbrosas”, poco realistas y nada pertinentes a los contextos sociales a los que se deben.

Un tratamiento especial merecen las investigaciones de tipo etnográfico, participativo y transformador —así mismo, los grupos de investigadores que, desde las ciencias de la educación, se han dedicado a gestar procesos de transformación de las prácticas de aula—que se deben abordar de modo diferente, en coherencia con las realidades contextuales, pues proponen acciones que superan el análisis de los datos recogidos y forjan vínculos sociales que generan transformaciones en diferentes ámbitos de la sociedad, para los cuales pocos indicadores tenemos.

Ante estas tendencias, las investigaciones que esperamos dirigir, promover y gestionar desde las ciencias de la educación dejan demarcadas nuevas y exigentes rutas que, como se pudo observar en el marco de la II Escuela Internacional de Posgrados Claso-Unisalle (mayo de 2018), interesan a maestros en todos los niveles de formación, en todas las regiones latinoamericanas y nos confrontan con múltiples saberes a los que vale la pena hacer frente.

Referencias

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez de Toda, J. (1998). *Metodología para evaluar la educación para los medios: la aplicación con un instrumento multidimensional*. Roma: Pontificia Università Gregoriana.