

Concepciones de los alumnos del nivel medio y superior sobre el estudio crítico en Ciencias Sociales

Autores: Gracia Clérico, Oscar Lossio, Lucía Ferrero y María Florencia Panigo.

Institución: Instituto de Desarrollo e Investigación para la formación docente -
Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral - Argentina

Palabras clave: estudio crítico - ciencias sociales - concepciones - alumnos.

Este trabajo constituye un avance en el desarrollo del Proyecto de Investigación CAID 2009 “Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en los últimos años de nivel medio y en el nivel superior”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral. Se presentan aquí diferentes concepciones de los alumnos acerca del estudio crítico, en su relación con experiencias de enseñanza en Ciencias Sociales. Se procuran identificar los supuestos que subyacen en dichas concepciones respecto al rol docente y al lugar atribuido a los pares en este tipo de estudio. Posicionados en la perspectiva metodológica interpretativa, se llega a las voces de los alumnos a través de la realización de grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Si bien la enseñanza de las Ciencias Sociales puede ser uno de los ámbitos más propicios para el desarrollo del pensamiento crítico, a la hora de identificarla en su experiencia, muchos estudiantes tienen dificultades para su definición y descripción. Esto puede ser un indicio de la naturalización de ciertos sentidos que conforman estereotipos sobre la criticidad, lo que podría relacionarse con algunas características de las prácticas de enseñanza típicas del área. Realizar una mirada de los procesos educativos focalizando en los decires de sus principales destinatarios, los alumnos, permite acercarse al modo en que internalizan las concepciones que promueven sus docentes.

Introducción.

El proyecto de investigación donde se enmarca este trabajo se denomina: “Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en los últimos años de nivel medio y en el nivel superior”. Una forma de llegar a los casos de buenas prácticas de enseñanza, es mediante la selección de casos reputados (Sagastizabal. 2002: 11), entendidos como aquellos que surgen a través de una valoración y reconocimiento social. En función de ello, durante el año 2009 realizamos una serie de grupos de discusión y de entrevistas en profundidad con estudiantes, ya que sus voces nos podían remitir a la identificación de esos casos reputados. Específicamente, en esta ponencia, nos centramos en las concepciones de los alumnos sobre lo que significa estudiar críticamente desde las representaciones arraigadas en el cuerpo estudiantil, buscando las relaciones de esas concepciones y las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales.

Son muchos los **antecedentes** que se podrían mencionar en cuanto a estudios que indagan sobre el pensamiento crítico. Específicamente en lo relativo a las Ciencias Sociales y a los estudios que lo abordan desde las posibilidades de los estudiantes, mencionaremos brevemente tres investigaciones.

Citamos, en primer lugar, una investigación desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, por Ana C. Muñoz Hueso y Jesús Beltrán Llera, sobre el fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. En el mismo sentido, se destacan las reflexiones en torno al pensamiento crítico de Frida Díaz Barriga (2001), profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de México, quien indaga acerca de las habilidades del pensamiento crítico en alumnos de Bachillerato y en docentes de Historia sobre los contenidos curriculares de una unidad didáctica del programa de historia universal. La investigación se realizó en dos etapas, una previa y otra posterior a la participación de los profesores en el programa de formación docente propuesto por ese equipo de investigación. Los participantes fueron docentes que quisieron involucrarse con sus grupos de alumnos correspondientes. Se aplicó el instrumento elaborado a los estudiantes antes y después de que los profesores impartieran la unidad temática

elegida, lo que significaba a su vez, que eran datos previos y posteriores a la orientación que brindaba el curso de formación docente previsto, en cuanto a analizar y reflexionar sobre sus clases, en base a las videograbaciones, revisión de sus planificaciones, propuestas de trabajo, etc.

Específicamente en relación con las Ciencias Sociales, es de destacar que en nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias se desarrolló una investigación, correspondiente a la convocatoria CAI+D 2005, cuyo título es “Desarrollo del pensamiento crítico para la interpretación de la realidad sociohistórica contemporánea en ingresantes de la U.N.L.”. Se indagaron allí las representaciones sobre los conceptos de globalización, trabajo y pobreza que poseen los alumnos ingresantes a la Facultad y el manejo de capacidades para utilizar dichos conceptos, entre ellas: relacionar, establecer múltiples causas de un fenómeno, diferenciar puntos de vista, argumentar, etc. La técnica empleada para la recolección de datos, consistió en mostrar una serie de dibujos y otros materiales artísticos (como poesías) a los participantes, que representaban distintas categorías con anclaje sociohistórico. Como conclusiones de dicha labor observaron un predominio del pensamiento descriptivo por sobre el explicativo, lo que genera según ese equipo, un pensamiento crítico pobre. Señalan un escaso desarrollo de ciertas capacidades del pensamiento (sintetizar, relacionar, explicar, interpretar, generalizar) y el predominio de nociones que dichos investigadores señalan como de “sentido común”, las que vulgarizan o fragmentan el análisis de la realidad. Expresan que el pensamiento crítico sería el que puede romper con dicha situación, pero que se encuentra desarrollado a un nivel muy bajo.

A diferencia de las perspectivas metodológicas de esos equipos de investigación, nosotros no indagamos desde la construcción de un instrumento de evaluación, sino que lo hacemos desde la recuperación de las voces de los alumnos sobre sus experiencias estudiantiles cotidianas. Además, y sobre todo en relación al último estudio citado, nuestra mirada se orienta más bien a la búsqueda y caracterización de buenas prácticas de enseñanza que faciliten el pensamiento crítico, ya que consideramos que éstas son importantes para la socialización de los resultados, de modo de ayudar a la reflexión de otros colegas sobre cómo propiciar contextos de enseñanza que promuevan metodologías de estudio crítico.

El **problema de investigación** que abordamos específicamente en este artículo se puede sintetizar en dos preguntas: ¿Cuáles son las concepciones de los alumnos del nivel secundario y del nivel superior sobre el estudio crítico? ¿Qué relaciones hay entre esas concepciones y las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales?

Los principales **objetivos** de este trabajo son: identificar las concepciones acerca de estudio crítico que subyacen en las representaciones de los alumnos de nivel secundario y nivel superior; indagar las relaciones entre esas concepciones y las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales y valorar el lugar otorgado por los estudiantes a los pares como posibilitadores de oportunidades de estudio crítico.

Marco teórico.

Con relación a la construcción del marco teórico, presentaremos aquí algunos referentes de ciertos conceptos claves de nuestra investigación: buena enseñanza, prácticas de enseñanza, estudio crítico, pensamiento crítico y representaciones sociales.

Es necesario plantear cómo entendemos a la enseñanza y el aprendizaje, debido a que intentamos acercarnos a las representaciones subyacentes en alumnos sobre el estudio crítico y las relaciones de éste con las prácticas de enseñanza. Compartimos con Fenstermacher la importancia que reviste para un investigador de la educación la explicitación de la definición de enseñanza que, implícita o explícitamente, utiliza. Este autor se pregunta acerca de qué es la enseñanza y del significado de la buena enseñanza: *“Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”*. (Fenstermacher.1989:7). Sostiene que entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje se manifiesta una dependencia ontológica, no causal, dado que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción. Recuperamos particularmente para nuestro trabajo, la idea de que la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar; en enseñarle al alumno cómo aprender.

Las prácticas de enseñanza, como señalan Gloria Edelstein y Adela Coria (1995) son prácticas sociales complejas. Esto nos lleva a reconocer que la construcción metodológica es un acto creativo y singular, donde se conjugan la lógica disciplinar con las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, teniendo en cuenta las situaciones y los contextos particulares donde ambas lógicas se entrecruzan.

Siguiendo a Rosario Mazzeo (1996), comprendemos al estudio como un tipo particular de aprendizaje, el que se da en un contexto de instrucción, donde el sujeto establece una relación con determinados contenidos bajo la colaboración del docente. Según este autor existen distintos tipos de estudio: el memorístico, el culturalista y el crítico. El estudio crítico, a diferencia de los otros, implica un uso hermenéutico e

interpretativo del conocimiento, caracterizado por el deseo de comprender y de juzgar. Este tipo de estudio es alimentado por el aprendizaje significativo y posibilita la comprensión de conocimientos conceptuales ya que implica la acción personal en constante tensión para usar en forma consciente esos contenidos. *“Presenta las siguientes características: atención a los nexos, tensión a documentar y dar razones, apertura y disponibilidad para captar y afrontar nuevos problemas, esfuerzo por conquistar y afirmar lo verdadero.”* (Mazzeo.1996: 20).

Cualquier intento de definición de pensamiento crítico a partir de referencias bibliográficas es una tarea sumamente compleja por la variedad de abordajes presentes en la literatura académica. En una primera aproximación podemos considerarlo como una forma de pensamiento de orden superior. Como afirma Joan Pagés (1998) la definición más común lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad y el valor de una información o conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Edith Litwin expresa que para pensar críticamente se necesitan de criterios para juzgar un problema o cuestión, sin dejar de someter a crítica esos mismos criterios. En palabras de esta autora, *“pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas. Implica el desarrollo de las capacidades de diálogo, cuestionar y autocuestionarse.”* (Litwin.1997: 110) Supone asimismo evaluar las acciones y los discursos de otras personas considerando el contexto en que se realizaron y reconociendo los diferentes puntos de vista desde los cuales se pueden interpretar. Al mismo tiempo, se requiere de capacidad para reflexionar sobre los propios actos y pensamientos. Asimismo esta autora nos advierte que no es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere, para sus propias comprensiones, esta manera de pensar.

En ese mismo sentido, Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) valorizan el lugar del docente como la persona que puede hacer pensar a los estudiantes desde su disciplina, pensando él en primer lugar, de manera crítica. Se preguntan de qué forma es posible desarrollar el pensamiento crítico en el curriculum de las Ciencias Sociales y destacan el valor de la pregunta como la base para elaborar las planificaciones y estrategias metodológicas que permiten que los estudiantes piensen, reflexionen, indaguen, disientan, analicen y evalúen sus respuestas. Esto es, que los docentes incorporen al currículo el procedimiento de razonamiento, de juicio crítico (basado en criterios), de diálogo.

Es así como las Ciencias Sociales pueden ayudar a promover en los sujetos un pensamiento crítico, el cual tiene como meta el desarrollo de ciertas capacidades que

se orientan en este sentido. Este tipo de pensamiento hace que los alumnos tengan la posibilidad de realizar elecciones, decidiendo qué hacer o qué creer. *“Pensar críticamente encierra el arte de hacernos cargo de nuestra mente, y al lograrlo, nos hacemos cargo de nuestra vida, la mejoramos y sometemos a nuestro criterio y dirección.”* (Páez, Arreaza y Vizcaya.2005,:238).

Para abordar las concepciones de los alumnos podemos rescatar la noción de representaciones sociales. A éstas las ubicamos en una perspectiva situada en la intersección entre los procesos sociales y psicológicos. Así nos adentramos en la significación que los sujetos atribuyen a los hechos orientados por las concepciones interiorizadas en su relación con el medio. Las representaciones sociales en tanto conocimiento compartido se van construyendo históricamente y cumplen las funciones de interpretar la realidad y tornar familiar lo extraño. Jodelet (1985) señala que la marca social de los contenidos y de los procesos, ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los cuales surgen las representaciones, a las comunicaciones por las que circulan, a las funciones que sirven en la interacción con el mundo y con los demás.

En nuestro trabajo, nos preocupa acercarnos a las concepciones que tienen los alumnos sobre lo que significa estudiar críticamente. Nuestra indagación, a partir de sus decires, hace hincapié en cierta capacidad representacional que poseen los sujetos, que atañe a las formas que tienen de pensarse a sí mismos o a los otros, de entender las relaciones con ellos y de pensar las cosas en su vida social. Así, las representaciones forman parte de un proceso que consiste en conceptualizar lo percibido y percibir lo conceptualizado.

Aspectos metodológicos.

Enmarcamos la presente investigación bajo la perspectiva constructivista-interpretativa. Por ello reconocemos que el objeto de conocimiento está en permanente construcción y se nutre del intercambio de significados que realizamos con los sujetos que nos narran sus experiencias.

Hemos procurado comprender el sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la visión de los participantes (Sagástizabal y Perlo, 2002). Por eso, el acto es considerado como acción simbólica, que requiere de la construcción de significados a través de un trabajo de interpretación. Como sostiene Geertz (1995), es preciso reconocer que los investigadores hacemos interpretaciones

de segundo y tercer orden ya que sólo los actores consultados son quienes realizan las de primer orden.

Buscamos acercarnos a las concepciones de los alumnos sobre estudio crítico. Para ello, se hicieron cinco grupos de discusión en tres escuelas medias de Santa Fe, cuatro en dos Institutos Superiores de Formación Docente (con alumnos de profesorado de Geografía e Historia) y otros cinco con estudiantes universitarios. Además, se realizaron diez entrevistas en profundidad a alumnos ingresantes a un instituto de nivel superior.

Particularmente, el objetivo de optar por la técnica de grupo de discusión es que permite recuperar la experiencia de estos alumnos en relación al estudio crítico desde sus reflexiones, recuerdos, desacuerdos y dudas. Creemos que esta técnica favorece el debate, desde las posibles diferencias de respuestas, además de ir ayudando -por lo que va comentando cada uno- al recuerdo de otros integrantes.

Resultados alcanzados y/o esperados.

A partir de las voces de los alumnos, comenzamos a construir una clasificación que permite analizar sus concepciones sobre pensamiento crítico. En función de los objetivos previstos se presentan los decires organizados en tres ejes: I) Concepciones de estudio crítico; II) Relación de esas concepciones con las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales; III) Sentidos otorgados a los pares en el estudio crítico.

I) Concepciones sobre estudio crítico.

Las percepciones de los alumnos en torno al estudio crítico las hemos organizado según dos grupos. Por un lado, aquellas que asociamos a respuestas más simplistas que evidencian cierta naturalización acrítica de esta noción. Por el otro lado, aquellas que comprendemos que incluyen reflexiones más profundas. Estas últimas nos resultan más estrechamente articuladas con las definiciones de pensamiento y de estudio crítico que abordamos en el marco teórico.

I. A) Concepciones simplistas y/o estereotipadas.

I.A.1.- "Ser crítico es dar una opinión".

Ciertas voces de los alumnos referían a que ser críticos es sólo dar una opinión, su propio punto de vista o expresar un pensamiento personal, por ejemplo,

algunos sostenían lo siguiente: *“Dar tu punto de vista, decir lo que vos pensás que es y...creo que es eso.”*; *“Es, para mí, dar mi opinión sobre algo que está bien o algo que está mal.”*

La consideración de que este tipo de decires responden a concepciones simplistas reside en el hecho de que pensar críticamente no implica dar meramente una opinión, sino que ésta, como sostiene Litwin (1997), debe ser fundamentada en base a criterios, desde el reconocimiento de diversas posibilidades que fueron sometidas a juicio valorativo.

I.A.2.- “Ser crítico es oponerse”.

Otra de las afirmaciones que surgieron con frecuencia fue la de asociar la crítica con la simple oposición ante una idea, hecho u opinión, tanto para ayudar a alguien a mejorar como por el sólo hecho de estar en contra. Entre las expresiones de los alumnos, podemos citar:

“Normalmente se relaciona la crítica con algo malo, negativo, pero no necesariamente tiene que ser así, muchas veces las críticas son constructivas.”

“Ser crítico es estar con la crítica, ya sea constructiva o destructiva pero yo creo que al ser crítico tenés que presentar una solución porque si vos te vas a sentar a criticar al resto, ya sea bueno o malo pero sin hacer nada, más vale callate la boca.”

De la misma manera que en el caso anterior, observamos simplificación en estas respuestas debido a que tampoco reconocen que ser crítico implica evaluar diferentes posturas en base a criterios. Recuperamos los aportes de Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) que destacan que el pensamiento crítico tiene que ver con la necesidad de que haya enjuiciamiento, esto es, someter una cuestión a examen, discusión y juicio.

I.A.3.- “Ser crítico es no ser ‘tradicional’.”

En los decires de algunos estudiantes interpretamos una internalización de una postura que pregona el valor de la crítica por el mero hecho de contraponerse a tradiciones teóricas que se encuentran desvalorizadas en el discurso docente actual; por ejemplo:

“Nosotros repetimos esa palabra [crítico], para hacernos los intelectuales, repetimos porque suena lindo (...) y porque acá en el Instituto [de profesorado] es como pecado decir que sos conductista.”

Comprendemos que este planteo pone de manifiesto cómo muchas veces los estudiantes incorporan el lenguaje académico, transformándolo en rutinas que son las

aceptadas por sus profesores. Pareciera que se tratase de un “deber ser”, pero sin que puedan entender profundamente qué significa adscribir a una postura determinada.

I.A.4.- “Ser crítico... No sé lo que realmente significa”.

Ciertos alumnos afirman que esta palabra es muy pregonada por los docentes pero que no logran identificar sus alcances, por ejemplo: *“Esa palabra [crítico]...no sé...escucho tanto “ser crítico” y en realidad no sé cómo la utilizan”*. Siendo que en el área de Ciencias Sociales resulta proclamado con tanta frecuencia el valor de pensar críticamente, muchas veces los estudiantes manifiestan que sus docentes dan por supuesto que ellos ya saben reflexionar de esta manera y que, por el contrario, necesitarían que les expliciten cómo deberían hacerlo.

Monereo y Clariana (1993) señalan que cada docente debería considerarse profesor de las formas de pensamiento que influyen sobre el aprendizaje específico de su materia. Reconocemos el valor que adquiere la labor educativa para la conformación de un determinado estilo de aprendizaje y metodología de estudio, en particular, la de tipo crítico que es la que nos interesa indagar.

I. B) Concepciones estrechamente vinculadas a nuestro marco teórico.

I.B.1) “Ser crítico supone interrogar”.

La predisposición a interpelar e interpelarse es uno de los elementos centrales de este tipo de pensamiento. Algunas de las voces de los alumnos referían a ello:

“[Al estudiar críticamente] yo siento un cambio cualitativo por las distintas formas de ver, de analizar distintas propuestas...Yo creo que uno se pregunta más el por qué.”

“Ser crítico es interrogarse...yo me considero crítico, interrogarme acerca de lo que hago, interrogarme acerca de lo que me dicen o de lo que digo...interrogarme sobre todo, interrogarme por qué esto, por qué lo otro. Tratar de ver si lo que hago es correcto, si lo puedo mejorar, no sólo en la docencia, también en mi trabajo y en mi familia.”

“[Ser crítico] está directamente ligado a la curiosidad: uno es curioso y pregunta el por qué, y confronta o da un punto de vista...No confrontando pensando en que el otro está errado, sino dar mi punto de vista, sentarnos, confrontar, discutir y llegar a un consenso o un acuerdo y cambiar la forma de pensar que tiene uno o lograr que el otro entienda el tema que uno le está planteando desde otro punto de vista.”

Comprendemos que para estos alumnos la actitud interpelativa incluye el hecho de preguntarse los por qué de las cosas, la evaluación de las propias ideas y acciones, incluso considerando la posibilidad de cambio. Como sostienen Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) una de las fuerzas motoras del pensamiento crítico es la curiosidad que lleva a formular preguntas a uno mismo o a otra persona hasta encontrar respuestas. También implica reconocer que puede existir consenso o divergencia en la perspectiva sobre un tema.

I.B.1) “Estudiar críticamente supone evaluar los discursos de otros”.

Encontramos respuestas que asocian el estudio crítico con la posibilidad de discutir los autores. Al respecto recuperamos las siguientes:

“Yo creo que cuando se habla de estudio crítico, por ahí tiene que ver con la multicausalidad y (...) de ver un autor y de compararlo, de relacionarlo con qué paradigma o en qué corriente historiográfica está elaborando su material...”

“...De pelearse con el autor que estás leyendo. A mí me pasó de preparar un examen y decir, “bueno este autor dice tal cosa pero a mí me parece que va por otro lado”. Porque también ahí está la cuestión de lo crítico (...)”

“Si uno piensa en la Historia, por ejemplo: “Tal autor dice esto”, vos lo hablás desde tal autor y en realidad sabés que puede venir otro autor a decir otra cosa y eso me parece que te da cierta criticidad.”

Este tipo de respuesta apareció solamente en los estudiantes del nivel superior, no así en los de escuela media. Precisamente el trabajo sobre posturas teóricas-epistemológicas y de discusión de textos académicos creemos sería más usual en los ámbitos de formación profesional. Como sostiene Paula Carlino (2005) este tipo de prácticas requiere de docentes “inclusivos”, es decir, aquellos que estén dispuestos a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseñan para que los estudiantes puedan ingresar a ella.

En aquellos se evidencia el reconocimiento de que en los discursos existen diferentes perspectivas. Esto, muchas veces motiva la necesidad de adquirir una postura propia con fundamentos adecuados, por ejemplo:

“No creerse todo tal como está en el libro, creo que eso es ser crítico. Mirar las cosas, no porque está en el libro o porque lo dice tal es verdad sino seguir, bueno, buscar otras opiniones, formar mi propia opinión, buscar un fundamento.”

Al evaluar estos discursos los alumnos reconocen la posibilidad de un mejor aprendizaje en relación con los contenidos de su carrera:

“Además al ser crítico en la clase uno aprende más o mejor. Las dos cosas, uno puede aprender más y preguntar lo que desconocía, o si critica la postura de un autor puede ir aprendiendo mejor los conceptos. Por una cuestión del aprender, al criticar la postura de un autor se aprenden mejor los conceptos. Si lo crítico ayuda mucho a aprender más las teorías”.

Es así como el alumno se concibe como un interlocutor más que entra en diálogo, no sólo con los docentes, sino también con quienes protagonizan la construcción del saber:

“Poder discutir determinado autor, tener los fundamentos correctos como para discutir determinado autor... (...) discutir a un autor sería digamos decir, bueno, a ver, ésto es con lo que me quedo de valioso de tal autor, con esto no estoy tan de acuerdo, éste no me parece tan bueno, o tiene mayores argumentos...”

“Para mí estudiar críticamente,(...) es encontrar el marco teórico que trabaja el autor y el trasfondo ideológico con el cual trabaja, en historia por supuesto, sobre todo en historia, porque digamos nadie es neutral cuando se escribe historia, siempre se escribe desde un lugar. Por ahí es muy difícil encontrar eso, no es tan simple. Siempre, yo cuando leo un autor que nunca leí, trato de encontrar dónde va el armazón teórico, dónde va la cuestión teórica, por dónde pasa.”

I.B.3) “Estudiar críticamente supone asumir una postura fundamentada.”

Un aspecto del significado atribuido al estudiar críticamente que surgió en uno de los grupos de discusión fue definirlo como la posibilidad de dar un paso más como estudiantes, y poder elaborar algo personal, más allá de discutir los autores, sus posturas y perspectivas:

“Yo creo que cuando uno estudia, lo crítico tiene más que ver con eso, que yo esté de acuerdo o no esté de acuerdo pero tenga, pueda crear...no digo una teoría historiográfica, pero que pueda definir mi propio discurso, que pueda definir una versión que sea mía... (...) Digamos, estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo pero hay que tener fundamentos de lo que uno piensa.”

“Me parece que lo crítico tiene que ver con lo que ella dice, no quedarse con una verdad absoluta de lo que uno está estudiando o leyendo, sino que uno también puede ir aportando y esa es la idea también de trasladarle a los alumnos.”

En otro de los grupos de discusión la primera cuestión que surgió al hablar de estudio crítico y de su aprendizaje fue la necesidad de asumir una postura propia, y de hecho, fue la respuesta que adquirió mayor peso en la discusión:

“Yo creo que aprender es una forma de estudiar, de desarrollar una mirada crítica a través de la carrera...ver un autor y desestructurar al autor, mirar lo que piensa, ver el contexto...pero también pienso que es poder arribar a una opinión propia, a una mirada sobre cualquier problemática histórica. Entiendo que eso es difícil, siento que a veces lo logro en algún examen final y a veces no, pero lo tengo como un objetivo, poder incorporar todo lo que se está aprendiendo en clase y transformar. Que es un proceso siempre, en constante ejercicio.”

Como contracara, la ausencia de esta postura es relacionada con una falta de juicio ante el conocimiento, “naturalizando” el mundo, tal cual lo expresa un estudiante:

“Al no desarrollar una actitud crítica, uno estrecha su mente y cree que es así, se da la naturalización de las cosas, y que el mundo se observa a través de esa lente”

En ese mismo sentido otros alumnos asocian el hecho de estudiar críticamente con el esfuerzo y con el distanciamiento del aprendizaje mecánico o repetitivo, por ejemplo:

“[El estudio crítico]...es como la antítesis de estudiar de memoria como hacía en la secundaria. Digamos, cuando te dicen estudiar críticamente hay que hacer un esfuerzo.”

La posibilidad de juzgar contribuye a aumentar la motivación por el estudio y favorece que el alumno alcance su propia postura frente al saber. Mazzeo (1996) sustenta que el estudio crítico es posibilitado por una indagación existencial, una comparación con la propia vida.

II) Relaciones de esas concepciones con las prácticas de enseñanza.

Reconocemos que los docentes cumplimos un rol muy importante en la forma en que nuestros estudiantes aprenden a pensar el mundo. Nuestra práctica de enseñanza cotidiana, más allá de la enseñanza de los contenidos disciplinares, incide en algún sentido en las maneras en las que los estudiantes aprenden. Con las actividades e intervenciones que realizamos como docentes podemos promover la criticidad o por el contrario, obstaculizar los procesos de estudio crítico. Analizaremos a continuación las percepciones de los estudiantes en este sentido.

II.A. Algunas acciones docentes que son percibidas como obstaculizadoras de pensamiento crítico.

Los estudiantes referían a aquellas prácticas de enseñanza donde interpretaban que se les “imponía” un aprendizaje memorístico, una imposición de la postura del profesor (en lugar del análisis de variadas visiones), la generación de consignas cerradas que no permitían la construcción personal. Citamos algunas expresiones de los estudiantes:

“No quedarnos solamente con la bibliografía que nos dan y leerla textualmente como nos piden algunos profesores”.

“Yo tuve una profesora que trataba de imponer lo que ella pensaba y si vos tenías otras visiones para la prueba siempre tenías que poner lo que ella quería escuchar porque si no, sabías que no ibas a aprobar, pero igual yo me quedaba con mi opinión.”

“Te leen los aportes de los autores, te dicen lo que el profesor dice y qué cosa tenés que descubrir de cada texto, y listo ya está”.

“Hay profesores que te dicen limitense a no usar el factor creador que todos llevamos, hasta que no estén recibidos.”

En esta última expresión, observamos que se posiciona a los alumnos desde el lugar del “no saber” y desde ese posicionamiento, se limita toda posibilidad de explicitar, en la interacción con el docente, cualquier intento de generar un pensamiento propio. En las prácticas docentes se ponen en juego posturas epistemológicas sobre cómo los profesores concebimos el aprendizaje y la enseñanza. Todas estas percepciones de los alumnos nos remiten a pensar en prácticas tradicionales de reproducción y no en aquellas que promueven la crítica.

En relación con los posicionamientos epistemológicos, los alumnos destacan que en algunos casos existe una incoherencia entre discurso y la práctica del docente:

“En cuanto a la didáctica, que no se contradigan entre lo que dicen y lo que hacen, no sé, por ejemplo hay un profesor que en el examen te pide ser lo más crítico posible cuando en clase nunca se hizo...”

“Creo que me cuesta porque cuando te enseñan los paradigmas te dicen “el hermenéutico y el crítico” pero ninguno sabe bien de qué se tratan... Siempre escucho que los profesores, todos, se paran desde lo crítico pero después, en la acción, para mí no, por eso te digo que esa palabra [en relación a lo crítico] la escucho mucho pero no sé bien a qué se refiere.”

En otros casos los alumnos sienten que sus profesores le ponen límites a la posibilidad de crítica, sintiendo que esta debe transformarse en un proceso de reproducción de la crítica ya hecha por otros:

“[En la carrera] se hace un recorte: cada unidad está determinada por un eje, entonces es casi imposible actuar fuera de esas críticas, el trabajo se encierra sobre la crítica que el profesor espera que se haga, lo cual tampoco suma mucho.”

“Vas a tener una cantidad de crítica pero que va a quedar como recortada, no va a haber una posibilidad de criticar fuera de lo planeado, la crítica ya está formalizada, ya se sabe hasta dónde se puede criticar, cuál es el límite, pero eso no creo que sea tan bueno, debería separarse un poco ese lado.”

“Con respecto al pensamiento crítico, te ponen un pensamiento «vos tenés que ser crítico pero ser crítico desde estos parámetros». (...) Cuando analizamos un proceso histórico y queremos ser críticos, te enseñan primero lo bueno y lo malo, está el país bueno y el malo. Por ejemplo, «esta clase es buena y la víctima es esta clase»...no te enseñan que hay un todo. Siempre hay que criticar como que es bueno o malo, no te enseñan que hay un todo, no te dan las dos versiones, las dos campanas...”

En relación a las afirmaciones de esta última cita, el alumno también pone de manifiesto una simplificación de la crítica en términos de “bueno” o “malo” en las que hay que clasificar cada postura, cuando en realidad el ejercicio de juzgar y evaluar posturas, implica identificar distintos criterios para juzgar cada una, sometiendo a crítica esos criterios. (Páez, Arreaza y Vizcaya.2005) Entonces cada perspectiva podría tener aspectos positivos y negativos de acuerdo a cada criterio y a cómo juzguemos esos criterios.

Algunos estudiantes de profesorado perciben con cierta preocupación que en su formación tienen escasas oportunidades para aprender a pensar críticamente. Visualizan una estrecha relación entre sus experiencias de aprendizaje y su futuro desempeño profesional. Por ejemplo, uno de ellos sostenía:

“¿Cómo lo enseñamos si nosotros no lo recibimos? El problema está acá, en la formación docente, si la formación docente es mala...y... lo más seguro es que el docente no sé si va a ser malo, pero digamos, esa base de 4, 5 o 6 años es muy difícil después modificarla con un curso... Yo al momento [que vaya a enseñar] si a los chicos les tengo que enseñar algo, enseño lo que alguien me enseñó, si nadie lo hizo... ¿cómo voy a enseñar algo si yo nunca lo recibí, nadie me lo dio, nadie me lo enseñó?”

Se reconoce la necesidad de un proceso paulatino que, en el marco de la formación que se recibe en el profesorado, contribuya a la adquisición de una perspectiva reflexiva que permita un constante interrogarse acerca de la realidad para generar pensamiento crítico. Se interpreta, asimismo, que ser críticos implica un aprendizaje, que en la mayoría de los casos se lo asocia a la formación académica adquirida en el nivel superior.

II.A. Acciones docentes que promueven pensamiento crítico.

Las voces de los alumnos sobre las prácticas de enseñanza que promueven la adquisición de pensamiento crítico las exponemos acorde a la organización en que presentamos las concepciones de estudio crítico que aquellos manifestaron (Véase el apartado: *I. B) Concepciones estrechamente vinculadas a nuestro marco teórico*).

En primer lugar, uno de los elementos más destacado, de quienes asociaban lo crítico a interrogar y cuestionar la realidad, fue la posibilidad que tienen de aprender con docentes que les enseñan a pensar críticamente, a través de la interacción dialógica y el debate. Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) destacan el lugar del educador para fomentar la curiosidad en los alumnos con fines intelectuales a través de su propuesta didáctica. Algunos de los decires donde más claramente observamos esto, son los siguientes:

“Y, te presenta una situación y ahí empieza a hacerte preguntas de todos lados y vos por ejemplo decís algo y te sigue preguntando hasta que vos por ahí te das cuenta de que con lo que dijiste te estás contradiciendo y ahí te vas dando cuenta...ese es el mecanismo.”

“Un docente crítico es alguien que reflexiona sobre su manera de dar la clase, reflexiona sobre sus prácticas: cómo va, cómo no va; no lo hace como algo mecánico. La manifestación que yo veo acá es ese profesor que nos pregunta, que busca hacernos comprender... Están abiertos a los cambios, y a los vaivenes a los que te pueden llevar los alumnos, porque quizás tenían un tema programado y salimos con otro y siguió con ese otro... acepta sugerencias, tiene flexibilidad, sugerencias del tipo ¿se puede agregar este tema? O: no entiendo esto, ¿podemos verlo otra vez?”

En segundo lugar, otra de las cuestiones a las que hicieron alusión algunos estudiantes es que aprendieron de esos profesores a evaluar lo que dicen otros, que ningún docente, ni ningún autor es objetivo. Uno de ellos expresaba:

“Aprendí en el profesorado que uno puede ampliar los horizontes, consultar con otros docentes, otras cátedras, y que ningún docente es objetivo, en la enseñanza todos son muy subjetivos, cada uno tiene su postura. Entonces...no quedarse en que no se puede poner en tela de juicio lo que dice el otro”.

Esta capacidad de juzgar, los estudiantes la señalan en algunos casos estrechamente vinculada a los debates que promueven los docentes en sus clases:

“Me parece que un componente esencial que hace a una buena práctica de estudio es el tema del debate y la puesta en común entre todos los cursantes de una materia.”

“Sobre todo las [materias] pedagógicas lo que tienen es que brindan espacio para la discusión, da para discutir un montón de cosas.”

“El profesor que te ayuda a debatir ciertos temas, esos debates a vos te quedan y te ayudan a poder entender un poco, más que tener que estudiarte un tema de memoria.”

Precisamente con esta última intervención podemos visualizar cómo las prácticas de enseñanza pueden actuar para ayudar a los alumnos a alejarse del aprendizaje mecánico, acercándose a maneras de estudiar más comprensivas y críticas.

En tercer lugar, también surgieron algunas expresiones en los alumnos de nivel superior sobre aquellos docentes que les fomentan, sea explícita o implícitamente, la necesidad de que puedan construir una posición propia ante el conocimiento.

“Muchas veces las clases en los primeros años digamos, el poder problematizar o poner en común consideraciones propias o autónomas, generalmente estaba relegado. Y me parece que el último año, ese tipo de cosas, con materias más cercanas a la Didáctica, se recuperan fuertemente y ahí considero que hay un punto esencial en lo que podría considerarse una buena práctica de estudio.”

“La parte positiva es que existen instancias desde la docencia [en la universidad] que incentivan a pensar o a que uno busque una postura en la cual se sienta cómodo y que pueda defenderla desde las lecturas que va generando.”

“No me pasó que me explicitaran que tomara una postura crítica, pero hay profesores de la carrera que con lo que hacen en sus clases te llevan de alguna forma a tomar tu propia postura, a pensarte vos. Pero implica que vos también estés buscando posicionarte en algún lugar, que vos tengas el interés de hacerlo. Por ejemplo, en mi caso lo pienso desde mi futuro trabajo docente.”

Estos decires nos hacen reconocer que en la práctica docente actual hay importantes experiencias de enseñanza, tanto en el nivel medio como en el nivel superior, ligadas al fomento del pensamiento crítico. Es de nuestro interés seguir profundizando el estudio de la problemática para seguir reconociendo los elementos de estas prácticas pedagógicas.

III) El lugar otorgado a los pares en el estudio crítico.

El análisis del lugar de los pares para el estudio crítico nos hizo reflexionar sobre cómo ciertos alumnos han internalizado la concepción de que el conocimiento se construye de modo individual, dando cuenta de la necesidad de propiciar una perspectiva que sustente el estudio como un trabajo compartido. Esto se relaciona con que muchas veces se asocia al estudio como aquella actividad que se hace fuera del aula. Como señaláramos en un trabajo anterior: *“el estudio incluye todas las acciones que el alumno desarrolla en un contexto de instrucción para vincularse con el objeto de conocimiento y, por lo tanto, es una actividad que se lleva a cabo tanto en el espacio para ello destinado en el ámbito familiar como en el espacio del aula, en ese momento especial que constituye la clase. De hecho, en el salón de clases se facilita un contacto con los textos a través de la lectura; se produce un acercamiento a las palabras de los otros y a la forma de pensar de los autores, docentes y compañeros; se posibilita una aproximación a los problemas que abordan distintas disciplinas... Y por ello, es un momento donde cada uno va formando una representación sobre lo que implica la tarea del estudio y la posición que hay que adoptar frente a ésta.”* (Clerico y Lossio, 2007: 14)

La posibilidad de expresar la postura propia en el diálogo de las clases aparece relacionada con la que asumen los pares y los docentes. Así por ejemplo, una alumna universitaria relata las consecuencias que tuvo el hecho de recibir el reproche de sus pares y, como contracara, el animarse en virtud de poder contar con la confianza de un docente:

“Yo solía preguntar mucho hasta que tuve una experiencia que me dijeron de todo [mis compañeros] y entonces a partir de allí me callé. Pero después encontré una profesora con la que le pregunto de todo”.

Esto también fue remarcado por alumnos de escuelas medias, muchas veces también ligado a que preguntar puede implicar que el docente profundice más el tratamiento del contenido y se amplíe la complejidad o cantidad de temáticas que serán evaluadas. Sin embargo, otros estudiantes ven en sus pares la posibilidad de

confrontar y, en esa tarea, poder juzgar sus propios aprendizajes. Citamos algunas expresiones:

“Aparte uno es estudiante y necesitas confrontar, ver con otros para realmente darte cuenta de si aprendiste, no aprendiste...aunque vos sos un alumno muy solo también, por tu cuenta podés hacerlo solo pero cuando estudiás con otros cambia.”

“Sí, ponerlo en común...lo otro que me sirvió mucho siempre a mí, con respecto a lo que decías, es leer y cuando uno puede hablarlo y puede tratar de construirlo cognitivamente en su cabeza. Creo que tiene un papel esencial hablarlo al otro y poder ponerlo en común porque cuando tratás de ponerlo en común ahí te das cuenta qué tanto entendés y cómo. Y eso es fundamental para mí, en ese sentido, la interacción con otros es fundamental para considerar que vos aprendiste algo realmente.”

“Pero todo ese enriquecimiento que uno va teniendo, eh, uno va aprendiendo también de los profesores, va aprendiendo de los compañeros...el aprendizaje es siempre, no está limitado solamente al aula sino que también se da en la misma charla con los compañeros o en estudiar con otro compañero”

Vemos cómo algunos alumnos manifestaron que valoran las intervenciones de sus compañeros para entender ciertos temas, ya sea dentro de una clase como fuera de ella, en los debates que los lleva a comprender distintas posturas. Esto se ve potenciado cuando los docentes facilitan interacciones múltiples que los incentivan a discutir, complementar ideas, plantear posturas disímiles a compañeros, evaluar si entienden la opinión de un par. De esta manera, se contribuye a generar el diálogo, el debate y el intercambio de experiencias que, tal como lo expresan los estudiantes, también son condiciones para promover el estudio crítico.

Reflexiones finales

Consideramos que las experiencias narradas por los alumnos nos acercan a sus concepciones acerca del estudio crítico. Interpretamos que en las mismas predominan dos visiones diferentes, aquellas que tienen carácter más simplista y otras más acordes a la perspectiva a la que adscribimos.

Se reconoce asimismo la comprensión del lugar del docente como un sujeto que siempre enseña, ya sea de modo implícito o explícito, a estudiar de manera crítica o acrítica su disciplina. El valor que adquiere la figura del docente resulta llamativo, en

tanto los alumnos lo reconocen como quien los orienta, de algún modo, en la forma en que afrontan el estudio de una asignatura.

Hemos presentado en este trabajo un primer análisis de la información recolectada que deberá ser profundizada en las sucesivas etapas de esta investigación. Queremos compartir con nuestros colegas lo hasta aquí realizado de modo de poder socializarlo y aportar al debate del tema.

Aportes de la investigación a la toma de decisiones.

Pensamos que la investigación puede servir en primer lugar a la toma de decisiones de los implicados en la actividad educativa, fundamentalmente a los docentes del área de Ciencias Sociales, al promover procesos de reflexión sobre el tema y de autoevaluación sobre sus prácticas. Las conclusiones de esta investigación señalan la necesidad de una mayor explicitación a los alumnos acerca de qué se entiende por estudio crítico y cómo desarrollarlo. En esta dirección, este trabajo puede contribuir a reflexionar sobre qué tipo de actividades de enseñanza son valoradas por los alumnos como aquellas que les permiten incorporar métodos de estudio crítico.

En un sentido más amplio, la investigación puede aportar a la toma de decisiones en las instituciones de formación docente con carreras de profesorado ligados a las Ciencias Sociales.

Aportes de la investigación a los temas de la región.

Esta investigación puede realizar contribuciones al tema abordado en relación a la perspectiva epistemológica y metodológica elegida, por el hecho de complementar otros estudios, desde la interpretación de las voces de los estudiantes sobre sus experiencias en relación al estudio crítico.

El otorgamiento de sentidos a las buenas experiencias de aprendizaje que ellos nos relataron puede servir para socializar las conclusiones de esta investigación de modo de aportar a la reflexión de los docentes implicados en la tarea educativa sobre cómo fomentar con más herramientas el pensamiento crítico.

Bibliografía

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. 2006.

CLÉRICO Gracia y LOSSIO Oscar. "El valor del docente como facilitador de la construcción de un método de estudio" en *Revista Krinein* N° 4. Universidad Católica de Santa Fe. Santa Fe, Argentina. 2007. p: 7-33

DÍAZ BARRIGA, Frida. "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de Bachillerato, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, vol 6, nro 13, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2001.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapelusz, Buenos Aires. 1995.

FENSTERMACHER, Gary. *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, 1989.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de culturas*. Barcelona, Gedisa, 1995.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En Moscovici, S. *Introducción a la Psicología Social*, V.2. Paidós. Barcelona.1985.

LITWIN, Edith. "El campo de la didáctica. La búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas.*" Paidós. Buenos Aires. 1997.

MAZZEO, Rosario. *Insegnare un metodo de Studio*, Il Capitelio, Italia. 1996

MONEREO, C. Y CLARIANA, M. *Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*, Editorial Pascal. España. 1993.

MUÑOZ HUESO, Ana y BELTRÁN LLERA, Jesús "Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales." Congreso Internacional online de Psicología Aplicada, 11 al 18 de noviembre de 2001. (<http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>)

PÁEZ, H.; ARREAZA, E. y VIZCAYA, W. "Educar para pensar críticamente: una visión desde al área curricular Estudios Sociales de Educación Básica", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Nro.10. Mérida, Venezuela. 2005

PAGÉS, Joan. "La formación del pensamiento social" en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Horsori Editorial. Barcelona. 1998

SAGÁSTIZABAL, M.A y PERLO, C. *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Ediciones La Crujía, Buenos Aires. 2002