

LA HONESTIZACIÓN DE LA INTERROGACIÓN, PEDAGOGÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Laura Curbelo Varela

Consejo de Formación en Educación

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9488-5273>

Consideramos que formular buenas preguntas produce un giro epistémico en las prácticas de enseñanza que permite repositionar el rol del docente moviéndolo desde el lugar de la explicación al lugar de la indagación, por ello la *pregunta pedagógica* es comprendida como el primer motor hacia la búsqueda, es una fuga de curiosidad hacia lo que se desea conocer. El aprendizaje, y la propia enseñanza, comienzan con preguntas.

¿Qué tipos de preguntas realizan los formadores de docentes? Nos interesa comprender el sentido que los docentes otorgan a sus preguntas y cómo estas se relacionan con el *pensar crítico* y con las habilidades del *pensar*. Creemos que es posible identificar y caracterizar los paradigmas educativos que operan al momento en que los docentes realizan preguntas y que las preguntas permiten también visibilizar las concepciones de infancias que subyacen a nuestras prácticas educativas.

Para nuestra investigación tomamos como unidad de análisis a los docentes de formación docente del área metropolitana

de Montevideo (Uruguay) en un diseño de base crítica y con una muestra no probabilística e intencional, de carácter heterogéneo dentro del mismo universo poblacional.

Utilizamos herramientas de recolección de información de la metodología cualitativa –relevamiento documental, entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y observación participante–, y como estrategia de análisis, la teoría fundamentada. Encontramos que en la mayoría de los casos las prácticas de los formadores de docentes se enmarcan en una lógica paradigmática de la explicación, que involucra y robustece la concepción de *minoridad* del estudiante y la de *sabio* del docente, alejándose entonces de las marcas esenciales de un paradigma crítico. A su vez, hallamos que el preguntar se despliega como ejercicio docente poco planificado y con escasa presencia de preguntas auténticas/honestas; de hecho, detectamos que existe un desencuentro entre los paradigmas a los que los formadores dicen estar suscriptos y las preguntas que realizan. Como aporte teórico, elaboramos una taxonomía de las preguntas enlazando el grado de abstracción que generan con los sentidos de la pregunta docente; esta articulación teórica permite reconocer y caracterizar cuatro niveles crecientes en la reflexividad producida por el fenómeno del preguntar.

La importancia de estudiar la *pregunta pedagógica* reside en permitirnos profundizar y densificar a la vez que articular dos conceptos habitualmente frecuentes en los discursos y en las prácticas de la formación docente: la *pregunta* y el *pensamiento crítico*. El planteamiento del problema surge de la observación de cierta situación paradójica a la hora de implementar en la práctica docente los paradigmas y las referencias

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

Las preguntas docentes no solo ponen de manifiesto la concepción de infancias subyacente al paradigma en el que el docente se ubica, sino que también podrían ser utilizadas como un recurso para infantilizar positivamente a la educación. Permitiendo que los intereses de niñas y niños entren en las aulas escolares y revivificando la escuela. Revisar el contexto de utilización de la pregunta en la formación de docentes nos permitirá mapear la existencia o la ausencia de preguntas auténticas, abiertas, honestas y que *honesticen*¹ el vínculo educativo.

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

Consideramos que una práctica educativa que no pregunta reproduce las lógicas y racionalidades de una sociedad injusta en la que solo algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la razón. La pregunta es método y recurso para construir comunidad que indaga; otorga sentido al formato escolar que coloca a los estudiantes junto a otros en el aula, permite la construcción compartida del saber y la razonabilidad (Freire y Faúndez, 2010; Giroux, 2001; Lipman, 1998; Miranda, 2007).

Para conocer sobre la *interrogación docente* y aquello que estos creen en relación con sus propias preguntas, nos formulamos las siguientes interrogantes: ¿qué tipos de preguntas realizan los docentes?, ¿qué concepciones de infancias subyacen en sus preguntas?, ¿qué vínculo existe entre estas concepciones y las prácticas de los docentes?, ¿cuáles son sus objetivos al preguntar?, ¿qué aspectos del desarrollo del pensamiento crítico se visibilizan en las preguntas que circulan en las aulas de formación docente?

Recuperando lo anterior, planteamos como objetivo general comprender los sentidos de la pregunta pedagógica en el ámbito de la formación docente de maestros de educación primaria y su relación con el pensar crítico. Desagregando este objetivo central en tres específicos: a) identificar y caracterizar los paradigmas educativos que están operando al momento de realizar preguntas; b) describir y visibilizar las concepciones sobre las infancias en cuanto sujetos de la educación que subyacen a las preguntas de los docentes de formación docente y por último c) articular y vincular los objetivos de la formación docente con la pregunta como

motivadora y como promotora del pensamiento crítico y de las habilidades del pensar.

Pregunta, pensamiento crítico, dimensión ética y creatividad

“¿Cuáles son exactamente esas habilidades y disposiciones que caracterizan al pensamiento crítico? ¿Cuáles son algunas formas efectivas de enseñar a pensar críticamente? ¿Y cómo se puede evaluar el pensamiento crítico?” (Facione, 1990, p. 5). Intentemos precisar estos conceptos. En *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* –un informe a partir de un Panel Delphi²– se produce una declaración de consenso, los 46 expertos consultados “sobre el pensamiento y el pensador crítico ideal” dicen:

Entendemos el pensamiento crítico como un juicio auto-regulado y con propósitos basados en la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia; así como la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, criteriológico o contextual de las consideraciones en las que se basa ese juicio. El pensamiento crítico es esencial como herramienta de investigación. Como tal, es una fuerza liberadora en la educación y un recurso

2 El método Delphi es una técnica de recogida de datos e información que posibilita obtener la opinión de un grupo de expertos a través de consultas reiteradas, es una metodología cualitativa interesante para construir información hacia la toma de decisiones y cuando se necesitan recoger opiniones consensuadas y representativas sobre un tema que interesa demarcar o densificar conceptualmente (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).

poderoso en la vida personal y cívica. Aunque no es sinónimo de buen pensar, es un fenómeno humano omnipresente y autocorrectivo (Facione, 1990, p. 6).

Se agrega una descripción del pensador crítico ideal:

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

El desarrollo del pensamiento crítico y su fomento a través de la educación tienen un doble cometido: el desarrollo personal y social de las personas; inciden en su calidad de vida y en la calidad de las democracias que promueven. El concepto de *pensamiento crítico* es una de las categorías principales de nuestro problema, profundizar en su descripción y considerar sus implicancias para la vida de las personas y para las democracias permitirá reflexionar sobre cómo la dimensión crítica

del pensar se vincula con el carácter ético-político de nuestro planteo, y, en consecuencia, nos permite atrapar los vínculos entre las dimensiones ética y crítica, haciendo presente un análisis multidimensional.

Para Lipman (1998) el pensamiento crítico es un modo de pensar basado en criterios reconocibles y explicitables, y se expresa a través de juicios. Los juicios son el producto del pensamiento crítico. Sostiene que las personas piensan críticamente cuando logran distinguir y separar la información más relevante de la menos relevante, y cuando son capaces de explicitar sus criterios a través de opiniones fundamentadas, rechazando aquellas que no lo son. Pensar críticamente es una protección contra la enajenación. Lipman afirma que el pensamiento crítico es autocorrectivo y permite desarrollar la sensibilidad al contexto, habilita a pensar mejor, expresar mejores juicios y, por ello, a vivir mejor. Si a la vez consideramos que la pregunta habilita el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998), resulta pertinente reflexionar en torno a cómo preguntamos, por qué y para qué lo hacemos especialmente si nos planteamos como cometido promover el desarrollo de la criticidad como forma de reflexividad.

La investigación de Facione (1990) se propone poder listar una serie de habilidades que definan el pensar críticamente, aunque el autor señala claramente que esta forma de pensar no es un proceso de tipo operativo y mecánico, sino que necesita de una determinada disposición, vinculándolo así con lo actitudinal. Además, sostiene que el pensamiento crítico excede lo que sería un modelo cognitivo, y por ello

existen modos de estar en el mundo deseables si se elige vivir de manera crítica, “un buen pensar crítico no es la ejecución memorística, mecánica, irreflexiva, desconectada de diversos procesos cognitivos, sino que se trata de atender bien a sus muchas partes” (Facione, 1990, p. 11). Los expertos consultados por el autor realizan dos recomendaciones que recuperan el concepto de triple dimensionalidad del pensamiento de alto orden; sostienen que las habilidades del pensador crítico deberían apuntar a integrarse con la confianza, la inclinación y el buen juicio, y que esas formas y habilidades del pensar no sólo deberían usarse en sus estudios y profesiones, sino especialmente en su vida cotidiana. Afirman que las personas que pueden utilizar profesionalmente el pensamiento crítico, pero fallan al usarlo apropiadamente en su vida cotidiana no deberían ser vistas como buenos pensadores críticos. A la hora de pensar en incluir el desarrollo del pensar crítico en la educación formal, consideran que éste debe ser evaluado de manera holística o integral, evitando estrategias de evaluación educativa que distorsionen la conceptualización compleja y multidimensional del pensar crítico.

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

medida en que el fruto del pensar es nuestro pensamiento, y este siempre es tridimensional; en este trabajo se aborda la dimensión crítica en un afán de comprensión y en una búsqueda de profundidad de análisis, nunca en un modo reduccionista o restringido.

El concepto de infancias en la formación de maestros

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

La formación de los maestros está atravesada por una noción de *infancias* que también ha sido permeada por ese concepto de *minoridad*; formamos a los maestros para educar a unos niños que han sido pensados –de acuerdo con un patrón conceptual hegemónico– como seres inacabados que alcanzarán su completitud al crecer y luego de haber sido educados por los adultos.

En el mundo dividido de las inteligencias que plantea Rancière, el más inteligente y capacitado enseña el mundo al menos inteligente. Esta concepción de *enseñanza* y de la *formación docente* genera para el autor lo que llama un “progreso del embrutecimiento”. El estudiante ocupa el rol del infante, es el explicado en esta lógica del orden explicador y empleará su inteligencia en atender la explicación y en procesar el duelo

de comprender que no comprende si no se le explica. Más adelante, él mismo podrá convertirse en un explicador y -como posee el equipamiento necesario- lo perfeccionará. Perfecciona el embrutecimiento. Dice Rancière (2003) irónicamente: “Todo perfeccionamiento en la manera de hacer comprender, esa gran preocupación de metodistas y progresistas es un progreso en el embrutecimiento” (p. 23). Explicar mejor se constituye como el supuesto progreso de la explicación, y en ese sentido es un “mejoramiento del embrutecimiento” (Colella, 2020). Este es un mecanismo explicador que organiza la transmisión de determinados contenidos generando una complejidad que opera a través de las representaciones, creencias e ideas que tienen los individuos, clasificándolos y ordenándolos en ignorantes y no ignorantes, capaces e incapaces.

La creencia en la desigualdad de las inteligencias es la que reproduce la desigualdad; en palabras de Rancière (2003): “Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos” (p. 21). Es el *explicador* quien necesita de la existencia del *incapaz* como inteligencia inferior para justificar su existencia. Tal como lo explica Rancière, nuestra idea de los niños, sus capacidades y modos de aprender atraviesan la sociedad pedagogizándola.

También la formación docente es una carrera graduada que presenta los contenidos de manera evolutiva y lineal explicándolos; responde y construye esta lógica que indica que así se aprende: necesitamos explicar para existir, y explicaremos desde ese lugar de desigualdad intelectual. Si bien

los niños nos muestran a cada segundo que comprenden más allá de nuestras explicaciones y que son diferentes de nuestras concepciones sobre ellos, sostendremos el método que reza que se aprende yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, y gradualmente. Pensamos a los estudiantes magisteriales tan monocrónica y monóticamente como a los escolares, y de este modo los constituimos y conformamos, considerándolos inferiores, minorizándolos. Les ofrecemos realizar sus “carreras” a lo largo de un tiempo óptimo previamente estipulado, aunque la misma lógica indica que lo harán de acuerdo con sus capacidades y compromisos; esperamos que puedan “darlo todo”. Ese compromiso los mantendrá adheridos al progreso y podrán terminar a tiempo o tendrán rezagos. Irán adquiriendo contenidos explicados de modo parcializado y asignaturista. Se les formará como docentes en el convencimiento de que luego serán capaces de explicar mejor, perfeccionando y perpetuando el sentido embrutecedor del orden explicador. Lo descrito es una de las manifestaciones más evidentes de la incoherencia entre pensamiento y acción, ya que también resulta evidente que no queremos perpetuar ese orden que sostenemos en el hacer cotidiano.

Si ser críticos es ser pregunta debiéramos preguntarnos qué parte tenemos en esta máquina de educar embrutecedora perteneciente a la lógica de la explicación, y cómo podríamos detenerla, qué preguntas nos ayudarían a des-sedimentarla y desembrutecerla.

La pregunta pedagógica, el pensamiento y el pensador crítico

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

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

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

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

En su análisis, Fisher considera que existen determinadas disposiciones afectivas para el desarrollo del pensamiento crítico. Entre ellas, señala la curiosidad (¿la pregunta?), la preocupación por la información, el estar alerta a oportunidades de usar el pensar crítico, la confianza en la investigación razonada, así como también la confianza en la propia capacidad de razonar –de la mano de una mentalidad abierta y de una actitud de amplitud hacia lo diverso– junto a la flexibilidad para modificar las ideas y una alta comprensión de las opiniones ajenas. Menciona además como características el tener imparcialidad al evaluar razonamientos, la honestidad al enfrentar los propios sesgos, prejuicios, estereotipos, egoísmos

y tendencias sociocéntricas. Y agrega que el pensamiento crítico reviste prudencia al suspender, dictar o modificar juicios y voluntad para reconsiderar y revisar puntos de vista.

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

En suma, pensar críticamente depende de dos componentes: habilidades y disposiciones; ambos inherentes y necesarios. Las personas deben saber qué habilidad es necesario desplegar, pero además deben estar motivadas e interesadas en hacerlo. Los pensadores críticos usan algunas habilidades adecuadamente en diversos contextos y además se disponen anímicamente de manera consciente a pensar críticamente. Esa disposición anímica para pensar críticamente tiene que ver con el compromiso con el cuidado del propio pensar y el

de los demás, y otorga cierta textura ética al pensar, sostenida en el interés y en la finalidad de la acción. Un pensador poco ético, poco cuidadoso con los demás, no será un buen pensador crítico. Entonces, retomando lo dicho y basándonos en Lipman y en su proceso de construcción de una definición instrumental de pensamiento crítico, podríamos decir que es preciso explicitar su vinculación con el saber. Vale decir que para comprender qué es pensar críticamente debemos preguntarnos ¿qué es el *saber* y qué es la *sabiduría*? Estos términos se vinculan históricamente con “juzgar bien”; entonces, ¿qué es un juicio? Encontraremos referencias a “formar opinión”; es comúnmente aceptado que las personas sabias realizan buenos juicios.

Por tanto, un juicio es una determinación del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Un gesto como levantar la mano puede ser un juicio, una metáfora como “Ana es un encanto” es un juicio, una ecuación como $e=mc^2$ también lo es. Los buenos juicios serían aquellos que se producen a partir de actos hábilmente ejecutados, orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados. Si nos centramos en los procesos de pensamiento crítico e identificamos sus características esenciales, podremos apreciar y comprender su relación con el juicio. En efecto, podemos afirmar que el pensamiento crítico es un pensamiento que: 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto (Lipman, 1998, pp. 173-174).

A modo de resumen podemos señalar que el pensador crítico ideal está dispuesto a intentar “hacerlo bien”, a presentar una posición honesta y clara, sosteniendo la capacidad de

aclarar, buscar y juzgar bien para emitir juicios; sabe inferir, supone e integra imaginativamente, y puede expresarlo de manera ágil, sensible y habilidosa (Ennis, 2011). Podríamos organizar las habilidades de un pensador crítico en un recorrido por las cuatro categorías principales que plantea Fisher (interpretación, análisis, evaluación, autorregulación), y a ellas podemos agregar la disposición para el desarrollo del pensamiento crítico. Estos criterios podrían trabajarse de manera conjunta, unificándolos de acuerdo a la organización conceptual realizada por Cardozo y Pietro, y presentándolos como las siguientes “disposiciones”, destrezas o habilidades: a) disposición problematizadora (plantear y explorar problemas), b) disposición crítica (corroborando, utilizando y comprobando teorías y explicaciones), c) disposición a la flexibilidad (búsqueda de múltiples perspectivas, alternativas y posibilidades) y d) disposición para juzgar reflexivamente (Cardozo Hernández et al., 2009).

En definitiva, el pensamiento crítico envuelve e implica considerar determinadas habilidades, actitudes, disposiciones y modos de aproximarse a las investigaciones y problemas. Estos determinan una postura vital investigadora, atenta, cuidadosa, que se constituye como un hábito y a la vez es una elección ética que provoca mantener un modo activo y lúcido de pensar de manera analítica, detenida, esmerada y creativa.

La sistematización conceptual de las preguntas que recogimos en el trabajo de campo de nuestra investigación produjo un ordenamiento o mapeo orientativo para el trabajo con ellas, resultando una categorización en cuatro niveles que funciona como matriz de análisis de datos, como se puede ver en la tabla n° 1 hacia el final de este trabajo.

Conclusiones, proyecciones y consideraciones hacia nuevas preguntas

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

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

La injusticia epistémica y la violencia que esta entraña hacia las infancias en relación con su educación podría comenzar a difuminarse si el mundo adulto fuera capaz de tratar a los niños como personas; las formas que reviste esta violencia resultan centrales para la experiencia de los niños, que son expulsados de la toma de decisiones a través de un

sistema social que alimenta la concepción de su incapacidad epistémica. La violencia y la injusticia epistémica son claves en el soporte de concepciones como el racismo y el machismo. Vigorizar conceptualmente la idea de *infancias* y empoderar a los sujetos que transitan la infancia requiere analizar y colocar la mirada en las formas de violencia menos evidentes que recaen sobre ellas, que muchas veces están enmascaradas en la necesidad de protección –como se hizo/hace con las mujeres–, y que son propias de las heteronomías del machismo, y en este caso del adultocentrismo.

Sobre las preguntas de esta investigación

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

Un primer hallazgo es que, en la mayoría de los casos, las preguntas que los formadores realizan de manera oral son espontáneas, no planificadas. Sin embargo, las preguntas que los formadores incluyen en las consignas de las actividades planteadas son evidentemente planificadas, pensadas con detalle y gran detenimiento; reflejan mucha precisión y gran coherencia con su intencionalidad pedagógica. Casi siempre se trata de preguntas que llegan al estudiante de forma escrita, o

al menos que el docente lee en voz alta desde su planificación.

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

Un hallazgo especialmente interesante es el caso particular de dos profesoras que trabajan con imágenes para generar espacios de interpretación, análisis, evaluación crítica y autorregulación; los cuatro conceptos involucrados en la definición de pensamiento crítico de Fisher (2021). Estas dos profesoras, al utilizar las imágenes como estrategia didáctica para la reflexión, hicieron prácticamente la mitad de las preguntas honestas/auténticas de la muestra, y también un alto porcentaje de las que colocamos en los niveles 2 (Pensar críticamente la práctica y la profesión docente) y 3 (Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar).

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

de(s)colonial/colonial e insurgente; dialógico/explicador; infancias agencia/infancias como minoridad; comunidad de investigación como forma de aprendizaje (autorías múltiples).

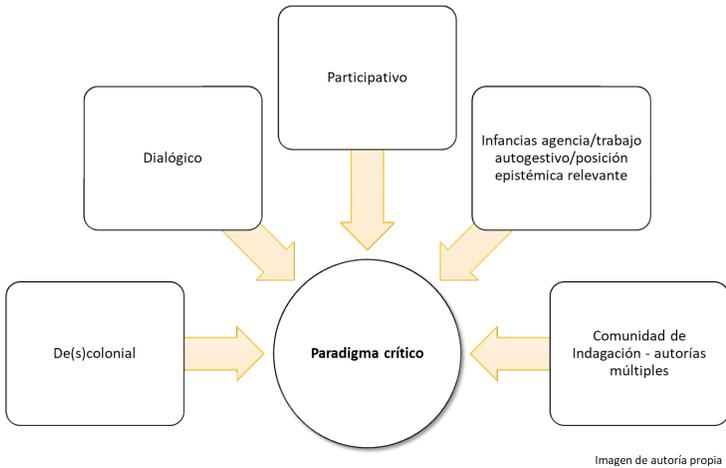


Figura 1. Categorías del paradigma crítico

De(s)colonial/colonial e insurgencias. En las prácticas pedagógicas de(s)coloniales se presentan “las utopías, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la marca de algunos de los pedagogos latinoamericanos, la fuerte vinculación con la política y una *praxis* participativa e incluyente” (Guelman y Palumbo, 2019, p. 6). Adicionalmente, debe existir una propuesta de trabajo “productivo autogestivo-cooperativo que dé un lugar para saberes otros que ubican a los sujetos en una posición epistémica relevante”. En nuestro trabajo de campo encontramos que estas notas están presentes en las prácticas de los formadores, especialmente a partir de la intencionalidad

crítica del docente en su relación con el contexto y el saber situado. Sin embargo, esta intencionalidad se presenta en el marco de prácticas explicativas, por lo cual entendemos que aún nos falta una construcción biográfica propia que potencie la confianza en aprender investigando y en las posibilidades de investigar que ofrecemos a los estudiantes como forma de construir saberes profesionales, otorgándoles relevancia epistémica.

Nuestra observación participante permitió apreciar un alto número de docentes con una propuesta emancipadora y decolonial; que promueven procesos de reflexión y análisis sobre la sociedad, la escuela y la enseñanza, implicando a los estudiantes magisteriales, invitándolos a pensar en los posibles cambios y convocándolos a una actividad profesional reflexiva. Sin embargo, se encontraron pocas preguntas vinculadas a este componente que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, entendido desde las características que le asigna Lipman (1998) y con las manifestaciones que Fisher (2001, 2021)³ considera que lo caracterizan. No hallamos tampoco modos de preguntar capaces de promover la infantilización⁴ de lo educativo, revistiendo la educación y sus procesos de auténtica curiosidad y de honestidad indagatoria. No se realizan preguntas que coloquen a los estudiantes en un lugar de autenticidad y curiosidad radicales, que los incite a indagar y a preguntar por lo que quieren saber. No se encuentran momentos en los

3 Interpretación, análisis, evaluación y autorregulación (Fisher, 2001).

4 Infantilización como un fenómeno positivo y posibilitante de una escuela auténticamente habitada por las infancias y por su manera de estar en el mundo curiosa y activa.

que, a través de la pregunta, se logre provocar ni contagiar ese deseo de hacer algo que ponga de manifiesto y active el interés por indagar una temática.

Dialogico/explicador. La mayoría de las preguntas que recogimos se encuentran en el nivel cero, de modo que revelan un posicionamiento práctico en un paradigma explicativo. Sin embargo, los docentes formadores sostienen que desde sus prácticas promueven el diálogo y la participación. Al triangular este discurso con la observación de las prácticas de los formadores encontramos escasa coherencia.

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

Encontramos que la mayoría de los formadores concibe su propio rol desde un paradigma explicador, y presenta dificultades para provocar una participación y una autonomía que dé lugar a un producto/saber que se escinda de lo ya hecho y permita la construcción colectiva. Entendemos que probablemente este sea el costado epistémico del “darlo todo”, del sentir que formar es transmitir y que somos los encargados de hacer que el otro sepa. Estas concepciones nos impiden construir saberes a partir de la pregunta y el diálogo, herramientas que

transforman nuestro rol y posibilitan el aprendizaje activo de los estudiantes junto a otros.

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

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

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

Comunidad de investigación y autorías múltiples. Nuestra observación participante da cuenta de prácticas que discurren

mayoritariamente en el terreno de lo explicativo. En ellas se ponen de manifiesto con intensidad los saberes del docente y la urgencia por desarrollar una explicación completa del tema que planificó tratar en ese encuentro. No constatamos en este aspecto un posicionamiento en un paradigma crítico que permita las múltiples autorías en el aula, ni se pudo observar a los estudiantes ocupando el lugar de quien investiga.

Tampoco encontramos ninguna instancia en la que a través de una pregunta se propusiera una indagación de los estudiantes para construir un saber o investigar sobre un contenido específico del programa.

En suma, hallamos que en la mayoría de los casos el diálogo se utiliza como “actividad”, y luego se retorna al discurso sabio del formador. Esto responde a una lógica paradigmática de la explicación, que involucra la concepción del estudiante como minoridad y del docente como sabio. Por esto podemos afirmar que no se enmarca en un paradigma crítico.

Observamos que las preguntas sostienen el discurso que a continuación realizará el formador.

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

Al especificar las articulaciones posibles entre sus preguntas y el desarrollo del pensar crítico, todos los docentes

entrevistados entienden que hay una vinculación entre ambos; sin embargo, nos resulta llamativo que para los docentes no hay una definición clara de pensamiento crítico.

Aportes para nuevas investigaciones sobre la pregunta pedagógica

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

Hallamos que es posible organizar las diferentes “formas del preguntar” articulándolas con la tipología y profundidad del pensamiento crítico y con los sentidos de la pregunta en el marco de la formación docente. Es justo decir que la mirada que detecta esta observación proviene y está atravesada por la formación en Filosofía para Niños, especialmente por el Proyecto Noria⁵, que trabaja con detenimiento y profundidad

5 El Proyecto Noria fue desarrollado por Angélica Sátiro e Irene de Puig, ambas fueron discípulas de Mathew Lipman, creador del currículum de Filosofía para Niños. Este proyecto consta

la vinculación entre habilidades de pensamiento y preguntas. Otro enfoque que posibilitó este hallazgo fue un material de clase inédito titulado *Preguntas que promueven habilidades*, desarrollado por el Dr. Eugenio Echeverría⁶.

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

Podemos afirmar que las preguntas catalogadas como de nivel cero son aquellas sencillas, de tipo prerreflexivo, que no articulan necesariamente con una búsqueda de pensamiento crítico; más bien se vinculan con la información y los datos del curso o temática que se está tratando. Asimismo, pretenden que el interrogado perciba con atención, describa con detalle, informe, constate, recuerde sucesos, textos o autores. Para estas preguntas se utilizan los pronombres qué, dónde, quiénes, cuándo.

Las preguntas incluidas en el nivel uno proponen pensar sobre un contenido o tema para comprenderlo desde una

de muchos manuales de trabajo dirigidos a los docentes en los que las autoras trabajan en profundidad las diferentes preguntas con las que es posible ejercitar cada habilidad de pensamiento.

6 Doctorado en Formación de Docentes, Eugenio Echeverría es el director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, CELAFIN a. c. de México, también fue alumno y asistente de Matthew Lipman y es actualmente consultor en FpN para organizaciones de diversos países de América Central y el Caribe.

reflexión superficial. Buscan que el interrogado clasifique, clarifique, formule conceptos, defina, emita juicios sobre la información recibida, analice e interprete dicha información, brinde ejemplos y contraejemplos. Para ello se utilizan formulaciones interrogativas del siguiente tipo: ¿cómo es/funciona/explica...? ¿Qué significa lo descrito/lo dicho?

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

Un tercer nivel incluye las preguntas que proponen pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar y de aprender, y también la reflexión crítica respecto a la formación y el rol del docente. Promueven evaluar con intención de autorregular, autocorregir, cambiar algo. Buscan coherencia ética entre el discurso pedagógico y la práctica. Para estas preguntas no encontramos un modelo de formulación ni un tipo de pronombre interrogativo específico que permita identificarlas, son preguntas que bajo formatos diversos están formuladas para provocar una reflexión profunda,

situada y contextualizada desde una actitud del preguntante que no pertenece a la lógica de la explicación, y que es una actitud abierta a conocer lo que otro piensa, a partir de una perspectiva de enseñante aprendiente.

La siguiente tabla recoge y organiza visualmente lo dicho en los párrafos anteriores:

Tabla 1. Taxonomía de preguntas por niveles, pronombres y sentidos del preguntar

| Nivel cero | Nivel uno | Nivel dos | Nivel tres |
|---|--|--|---|
| No vincular con pensamiento crítico | Pensar sobre el contenido pedagógico | Pensar críticamente la práctica y la profesión docente | Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar |
| Preguntas sencillas (RA) Preguntas prerrelexivas (BL) | -Preguntas de comprensión (RA) -Preguntas de reflexión superficial (BL) -Preguntas que buscan conjeturas, conceptualizar, explorar razones y evidencias (EP) -Preguntas para juzgar y buscar vinculadas a habilidades de información y razonamiento (ML) -Preguntas para analizar e interpretar (AF) | -Preguntas de orden cognitivo superior (BA) -Preguntas para provocar la reflexión pedagógica (BL) -Preguntas sobre consecuencias e implicaciones (EP) -Preguntas para provocar autocorrección (ML) -Preguntas de evaluación (AF) | Preguntas de tipo metacognitivo (RA) Preguntas de reflexión crítica (BL) Preguntas de análisis contextual vinculadas a habilidades de investigación y traducción (ML) Preguntas de autorregulación (AF) |
| Pronombres interrogativos e intencionalidad | | | |
| ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿En qué momento? | ¿Cómo es/funciona/explica...? ¿Qué significa lo descrito/lo dicho? | ¿Cómo aplicarías? ¿Cómo se vincula? ¿Podría decirse que...? ¿Cómo lo llevarías a tu práctica? ¿Por qué? ¿Cómo articularías esta idea/tema/autor con esta idea/tema/autor? | No existe un pronombre interrogativo específico, son preguntas que bajo formas muy diversas están formuladas para provocar una reflexión profunda situada y contextualizada |
| Sentidos de la pregunta en formación docente | | | |
| Percibir y describir Relevar información Constar hechos Recordar sucesos, textos, autores | Clasificar y clarificar información Formular conceptos con claridad Articular superficialmente Emitir juicios sobre la información Analizar e interpretar la información Brindar ejemplos y contraejemplos | Analizar consecuencias de la práctica pedagógica a partir de la reflexión generada por la teoría, evaluar y corregir prácticas docentes, reflexionar sobre ellas Reformular, relacionar medios y fines, partes y todo Inferir, detectar supuestos, dar razones Buscar alternativas Buscar coherencia | Pensar el propio pensamiento, las formas de pensar y de aprender Reflexionar críticamente sobre la formación y el rol del docente Evaluar con intención de autorregular, autocorregir, cambiar algo. Buscar coherencia ética entre el discurso pedagógico y la práctica |
| Abstracción y compromiso reflexivo/crítico creciente  | | | |

(Referencias: RA=Rebeca Anijovich, BA= Barbara Larrivee, EP= Elder y Paul, AF=Alec Fisher, ML= Matthew Lipman)

Aportes hacia la reflexividad

Desde lo discursivo muchas veces los educadores manifestamos que percibimos cierta incoherencia entre nuestros aprendizajes teóricos y lo que luego acontece en las aulas. Al repensar nuestras prácticas surge que no hemos aprendido a hacer/actuar de otros modos. A veces incluso creemos que

existen formas rígidas o ya establecidas de hacer las cosas, y no nos atrevemos a movilizar nuestros saberes, a inventar, a innovar; no corremos riesgos a pesar de los resultados, tememos desapegarnos de los diagnósticos. Aun desde el epistémico a veces se cree que hay una verdad a la que arribar, a pesar de la vivencia cotidiana de la incertidumbre. Si los docentes consideráramos nuestros saberes académicos, pedagógicos y didácticos como un lenguaje a adquirir colaborativamente, diríamos que aprender ese lenguaje implica pensar con ese nuevo código, internalizándolo, apropiándonos de él, potenciando nuestras habilidades para establecer lazos con otros, con otras situaciones, con las oportunidades de interacción.

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

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

Las nuevas concepciones pedagógicas no logran atravesar

los muros de la escuela ni los de los centros de formación docente. Si bien es cierto que el tema reviste una enorme complejidad de abordaje, y que por lo tanto cualquier intento simplificador es un yerro, también es cierto que es necesario crear comunidades de investigación educativa que desarrollen la multidimensionalidad del pensamiento a través del diálogo, considerando la complejidad del mundo y de los aprendizajes. Tendientes a generar posturas que iguallen, los escenarios y espacios educativos no se encuentran con la potencia de las diferencias para una formación docente habilitante, desde lo diverso, que proponga repensar nuestras prácticas de aula de manera íntegra, integral, integradora, y que evite seguir poniendo afuera nuestro todas las causas de los diversos fracasos cotidianos de lo escolar. Colaborando, compartiendo. Dice Estanislao Antelo (2014):

Digo “compartir” pues, si bien es cierto que la soledad puede propiciar cierto estado de gracia capaz de fabricar uno que otro “Eureka”, cuando se trata del pensamiento la necesidad de intercambiar perplejidades es crónica y apremiante. Quiero decir que no tenemos otro modo de saber si nuestro trabajo funciona más que poniéndolo a consideración de otros ejemplares, tan o más estupefactos que nosotros, con el anhelo de que sean capaces de ayudarnos a comprender lo que ya no alcanzamos a comprender tan fácilmente. Al fin y al cabo, como decía Deleuze en algún lugar que ya no recuerdo, el pensamiento es una tribu. Nadie piensa solo.

Y si nadie piensa solo, entonces se piensa en comunidad, dialogando, en el adentro que nace de la construcción exterior y colectiva. Se piensa el pensar que se construye en diálogo,

eso es pensamiento que surge y brota desde lo colectivo. Pensar el pensar como una acción, como una actitud, permitiéndonos también –desde el rol de formadores de docentes– repensar qué tipo de formación queremos para que nuestros estudiantes sean diálogo, sean pregunta.

Referencias

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(18).
- Anijovich, R. (2009a). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Capítulo ii: “Las buenas preguntas”. Aique.
- Anijovich, R. (2009b). *Transitar la Formación Pedagógica*. Paidós.
- Antelo, E. (2015). *¿Qué se puede hacer con un niño? Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía*, Flasco virtual, Cohorte, 5.
- Baquero, R. (2019). *Gestión directiva. Enseñanza y currículo en sociedades complejas*. Conferencia. <https://www.youtube.com/watch?v=bdUdqZ8dNu8&t=4s>
- Cardozo Hernández, A., y Prieto Sánchez, M. D. (2009). Pensamiento Crítico y Alta Habilidad. *Aula Abierta*, 37(2), 79–92.
- Colella, L. (2020). *Rancière – El maestro ignorante: emancipación vs. explicación* P3. <https://www.youtube.com/watch?v=wB086trzi-A>
- Elder, L., y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. www.criticalthinking.org
- rae (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

- Fisher, A. (2021). What Critical Thinkig is? En A. Blair (Ed.). *Studies in Critical Thinking* (2a ed.). Windsor Studies in Argumentation.
- Freire, P., y Faúndez, Antonio. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo xxi Editores.
- Guelman, A., y Palumbo, M. M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras. Notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 33–49. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5929>
- Larrivee, B. (2008). *Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice*.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2a ed., vol. 1). Ediciones de la Torre. Proyecto Didáctico Quirón.
- Miranda, T. (2007). M. Lipman. Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. *Filosofía para Niños*, 1–20.
- Paul, R., y Elder, L. (2006). *The Thinker's Guide to The Foundation for Critical Thinking Socratic Questioning A Companion to: The Thinkers Guide to Analytic Thinking The Art of Asking Essential Questions Based on Critical Thinking Concepts & Tools*. www.criticalthinking.org
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* [Universitat de Barcelona]. https://www.tesisnred.net/bitstream/handle/10803/96169/01.MALS_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y.