



REVISTA **UTOPIA**

DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PARA EL BACHILLERATO

ISSN: EN TRÁMITE

**El pensamiento
crítico
en el aula**



Quinta época
Año 11
Número 30
Enero-Junio 2019



9 771870 813700



EL PENSAMIENTO CRITICO EN EL AULA

INDICE

Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, quinta época, año 11, número 30, enero-junio de 2019. Es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Cd. de México, Tel. 5622 0025. URL: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia> Correo electrónico: eutopiacch@yahoo.com.mx Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2007-021318471000-102. ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número: Héctor Baca Espinoza, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, Cd. de México, Tel. 5622 0025. Fecha de última modificación enero de 2019. Certificado de licitud de título: 13915. Certificado de licitud de contenido: 11488.

La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopía* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2007 ©
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.
Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopía*, Dirección General del CCH, 1er piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, Tel. 5622 0025. eutopiacch@yahoo.com.mx

EDITORIAL	5
Pensamiento crítico en la enseñanza de la Administración en el CCH.	7
<i>Mario Navarro Ocaña</i>	
Desarrollo del pensamiento crítico en estancias cortas de investigación para estudiantes de bachillerato.	15
<i>Santiago Alfredo Díaz Azuara / Celia R. Fierro Santillán/ Sergio Tobón</i>	
¿Educar para qué? Formación de ciudadanos críticos en el siglo XXI.	21
<i>Rocío Valdés Quintero</i>	
Administración pública para la formación ciudadana.	27
<i>Luis Arturo Méndez Reyes</i>	
El pensamiento crítico y creativo como sustento de la ciudadanía.	35
<i>Claudia Nayadeli Reynoso Monterrubio</i>	
Portafolio de relieves y texturas.	43
<i>Guillermo Arreola</i>	
Pensamiento crítico, currículum y bachillerato mexicano en doce años de transición política (1976-1988).	51
<i>Dalia Carolina Argüello Nevado</i>	
El método de resolución de problemas, un medio para el desarrollo del pensamiento crítico en Matemáticas.	59
<i>Wilbert De Jesús López/Reyna Cristal Díaz Salgado</i>	
Autonomía, movimientos sociales y pensamiento crítico.	65
<i>Marco Antonio González Villa</i>	
¿Educación único paliativo para la construcción de una ciudadanía crítica activa?	71
<i>J. Concepción Barrera de Jesús</i>	
El pensamiento crítico en el TLRIID	77
<i>Elvira Xarani Correa Gatica/ Thalía Michelle Domínguez Granillo</i>	
Importancia de la argumentación en la formación ciudadana de los bachilleres.	83
<i>Tanya Graciela Guerrero González</i>	
El Taller de Pensamiento Crítico “Dr. Pablo González Casanova”.	90
Una experiencia crítica en el CCH Azcapotzalco.	
<i>Juan Carlos Alemán Márquez /Araceli Padilla Rubio.</i>	
COLABORADORES	96



DIRECTOR

Benjamín Barajas Sánchez

EDITOR

Héctor Baca Espinoza

COORDINACIÓN EDITORIAL

Zyanya Sánchez Gómez

EDICIÓN GRÁFICA Y EDITORIAL

María Mercedes Olvera Pacheco

CORRECCIÓN

Zyanya Sánchez Gómez

Elvira Xarani Correa Gatica

Alejandro García

CORRECCIÓN EN INGLÉS

Carmen Celeste Martínez Aguilar

FOTOGRAFÍA

Archivo Histórico Fotográfico del CCH

ARTISTA VISUAL INVITADO

Guillermo Arreola



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers
RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
SECRETARIO GENERAL

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
**SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN
Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA**

Dra. Mónica González Contró
ABOGADA GENERAL

Mtro. Néstor Martínez Cristo
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL

Mtro. Ernesto García Palacios
SECRETARIO GENERAL

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. Guadalupe Mendiola Ruiz
**SECRETARIA DE SERVICIOS
DE APOYO AL APRENDIZAJE**

Lic. Maricela González Delgado
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA ESTUDIANTIL

Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

EDITORIAL

La educación es uno de los pilares de la sociedad y su función es estructurar el pensamiento de los jóvenes. Hablar del pensamiento crítico en la Educación Media Superior es un reto para la UNAM; razón por la cual el Colegio de Ciencias y Humanidades busca desarrollar en sus estudiantes las competencias y habilidades imprescindibles que los ayuden a desempeñarse de manera autónoma en la sociedad contemporánea.

El Modelo Educativo del Colegio, brinda a los alumnos actitudes, valores y habilidades que permiten el rigor intelectual, la exigencia, la crítica, el trabajo sistemático y colaborativo, así como dimensiones éticas derivadas de la propia adquisición del saber dentro y fuera del aula; siendo el pensamiento crítico la columna vertebral del CCH, ya que ayuda a interpretar ideas, análisis y desarrolla en los jóvenes la capacidad de autoanalizarse para reconocerse como un ser social, histórico y humano.

Esta publicación como la anterior, es dedicada al *Pensamiento crítico en el aula*; encontraremos en las siguientes páginas diversas investigaciones, estrategias didácticas, propuestas y artículos que fueron elaborados y diseñados por académicos del Colegio, quienes no sólo indagan habilidades cognitivas, sino también, buscan desarrollar un proceso de aprendizaje que fomente en los jóvenes la adquisición de una autonomía intelectual que les ayudará en un mundo globalizado, complejo y multicultural.

Esperamos que los artículos, estudios e investigaciones los inspiren en su práctica docente, al debate, análisis y crítica; así, además les permitan innovar en su campo de trabajo: el aula.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

DIRECTOR GENERAL
DE LA ESCUELA NACIONAL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ABSTRACCIÓN BARROCA



PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACIÓN EN EL CCH

**CRITICAL THINKING IN TEACHING
ADMINISTRATION IN CCH**

MARIO NAVARRO OCAÑA

Texto recibido: 4 de agosto de 2018
Texto aprobado: 21 de octubre de 2018

Resumen: Este trabajo tiene como finalidad presentar una conceptualización del pensamiento crítico en la enseñanza de la Administración en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), al ser un elemento fundamental en la educación media superior. En este artículo se señala la importancia de fomentar o reforzar su aplicación. Se muestra una propuesta que pretende apoyar lo señalado en el programa actualizado de la asignatura, donde se menciona que los alumnos deben tener un pensamiento crítico ante las diversas situaciones que se presentan en las organizaciones y se concluye sobre la importancia que tiene para el alumno en su vida cotidiana, académica y en algunos casos en el ámbito laboral.

Palabras clave: pensamiento crítico, diálogo, aprendizaje significativo, enseñanza en administración.

Abstract: *This work aims to think about the necessity to rely on academic researches that help to improve teaching, in this case, in the subject of Administrative Studies I and II as part of the curricula in the CCH, at UNAM. This proposal focuses on presenting the critical thinking that students should apply against different situations like organizations, daily academic and work life.*

Keywords: *critical thinking, dialog, meaningful learning, education research.*

UN POCO DE HISTORIA

El 26 de enero de 1971, el Consejo Técnico Universitario aprueba por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), a iniciativa del Doctor Pablo González Casanova, rector, en ese momento, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con la fundación del Colegio se buscó tener una nueva perspectiva curricular y un diferente método de enseñanza.

Con este método apoyado en tres postulados: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, los estudiantes son los actores principales de su formación, donde se busca que los alumnos posean la capacidad de saber razonar, reflexionar y analizar para construir su propio conocimiento.

Con la finalidad de que tengan una cultura básica, se pretende que puedan adentrarse a las ciencias experimentales, a las humanidades y al lenguaje de las matemáticas y español.

De 1971 a la fecha, el CCH ha pasado por innumerables acontecimientos y habrá que seguir trabajando para que los alumnos tengan una formación integral de calidad, con una cultura básica y aprendizajes significativos, donde puedan allegarse de información con la ayuda de las herramientas tecnológicas adecuadas, y ser capaces de analizar, argumentar, tener un pensamiento crítico y reflexivo, para así proporcionar respuestas a los problemas que viven en su vida cotidiana y para el día de mañana en su vida profesional y laboral.

¿Qué es el PENSAMIENTO CRÍTICO?

Los jóvenes, así como los profesores que trabajan día a día en las aulas de los cinco planteles que integran el CCH, deben asumir la tarea que a cada uno corresponde; por ejemplo: los docentes, deben formarse en la parte didáctica; conocer el modelo del CCH, actualizarse en su disciplina, trabajar con los alumnos mediante el reforzamiento de estrategias para impulsar una clara comprensión del modelo educativo del CCH.

Como lo señala Galicia (2014-2015), integrante de la Comisión encargada del Diagnóstico Académico para la Actualización Curricular del CCH: “es necesario integrar seminarios de investigación educativa, así como diseñar instrumentos para analizar la eficiencia de los aprendizajes transversales, como la comprensión de lectura, el razonamiento abstracto, pensamiento crítico y hacer la difusión de la investigación educativa” (p. 54).

Se coincide con Galicia; sobre que en el Colegio se crean comisiones, grupos de trabajo, se realizan estudios y generan documentos donde se señalan resultados, sin embargo, muy poco de estos trabajos se difunden entre la comunidad.

Aunque hay trabajos acerca del pensamiento crítico y su definición no fue posible encontrar referencias a cerca de su relación con la enseñanza y práctica de la Administración a nivel de la educación media superior.

En nuestro país, investigadores como Díaz Barriga (2001), han dedicado algunos trabajos al estudio del pensamiento crítico y precisamente uno de los estudios que realizó es sobre las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del bachillerato CCH de la UNAM, en la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea, en la cual destaca que: “los estudiantes alcanzaron conocimientos

significativos de un tema, pero no hay un avance en pensamiento crítico” (p. 1).

En este sentido, es necesario preguntarse si los docentes y alumnos que realizan a diario su trabajo en el aula, comprenden ¿qué es el pensamiento crítico?

Sócrates es considerado un pensador crítico por excelencia, este filósofo griego decía, según Rodríguez (2018), que: “era preciso que el conocimiento surgiera de la propia persona por medio de preguntas que le planteara su tutor y a esté método se le conoce como mayéutica o método socrático” (pp. 21,22).

De aquí el interés por investigar sobre el tema que ha sido señalado en documentos y estudios, desde que se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades, y así, definir claramente qué es el pensamiento crítico.



**Pensamiento:
ideas propias de
una persona o de
una colectividad o
de una época”.**

“EL PENSAMIENTO ES UN PROCESO MENTAL POR EL CUAL SE GENERAN IDEAS, QUE SE EXPRESA MEDIANTE EL LENGUAJE Y PERMITE REPRESENTAR, MODIFICAR E INTERPRETAR LA REALIDAD CAPTADA A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS DE LAS PERSONAS”

Se parte de lo que la Real Academia Española (2014), considera como pensamiento, siendo este “la capacidad o facultad de pensar. Son las ideas propias de una persona o de una colectividad o de una época”.

Así, “el pensamiento es un proceso mental por el cual se generan ideas, que se expresa mediante el lenguaje y permite representar, modificar e interpretar la realidad captada a través de los sentidos de las personas” (Hernández, Londoño, Silva, Becerra. 2019. p. 63).

Ser crítico, “es poseer la capacidad mental y la congruencia emocional para discernir el valor o contravalor frente a cada situación o acontecimiento” (Thompson, p.63, citado por Hernández, Londoño, Silva y Becerra. 2019).

Díaz (2001), señala que en ocasiones los profesores y alumnos entienden que el pensamiento crítico “es la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática” (p. 2).

McMillan en el 2001 analizó las diferentes definiciones sobre el pensamiento crítico, y señala “que necesariamente debe haber un involucramiento del reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos, las evidencias que ofrece, la realización de injerencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado” (p. 3).

Es decir; el alumno, tendría que tener la capacidad de analizar, tener un razonamiento lógico y dialógico. Donde el papel del docente es fundamental al momento de enseñar. Por lo tanto, es importante que un estudiante a nivel bachillerato analice, problematice y por supuesto tenga la capacidad de situarse en un contexto y una perspectiva de valores, creencias e ideologías propias o ajenas.

Saladino (2012) señala que:

“Conceptualización del pensamiento crítico; necesariamente impone la pertinencia de iniciar con la definición de las dos palabras que lo expresan. En primer lugar, el término pensamiento es un sustantivo construido a partir del verbo pensar, que proviene del latín *pensare*. Pensamiento es una palabra con diversidad de significados que puede entenderse de seis maneras distintas: 1) Facultad intelectual; 2) Acción y efecto del pensar; 3) Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad; 4) Ideas discursivas; 5) Autoconciencia creadora; 6) Reflexión con base en la cual proceder.

El segundo término procede del griego *kritikos*, latinizado como *criticus* y en español se intercambia con la palabra crítica.

En resumen, se delimita a toda acción o arte de juzgar o problematizar, cuyo horizonte lo constituye el proceso de transición.

En el ámbito de la filosofía Emmanuel Kant, categorizó la crítica como: el proceso mediante el cual la razón construye los conocimientos fundamentados y le asignó una función legitimadora al mostrar su pretensión de someter todo a la crítica de la razón, incluida la razón misma, con lo que la erigió en valor de la modernidad (p.2).

Robert Ennis lo conceptualizaba como: “una capacidad racional y reflexiva, cuyo propósito es decidir qué hacer o creer. Lo considera un proceso cognitivo complejo y prepondera la razón sobre otras dimensiones, que su finalidad es reconocer lo que es justo y lo que es verdadero, que es el pensamiento de una persona racional” (citado por Rodríguez. 2018. p. 23).

Para Rodríguez (2018) el pensamiento crítico es considerado: “una combinación compleja de habilidades intelectuales, que se usa con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente toda información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación, así como las premisas y la solución de una problemática” (p. 23).

Halpern, señala que el pensamiento crítico es “propositivo, razonado y dirigido hacia un objetivo, en la solución de problemas, en la formulación de injerencias, en el cálculo de probabilidades y en la toma de decisiones. Implica evaluar tanto el resultado del pensamiento como del proceso, con el objetivo de retroalimentar correctamente y que sirva para mejorarlo” (citado por Rodríguez, 2018, p. 24).

Paul y Elder, consideran al pensamiento crítico como “un proceso mental, un modo de pensar, sobre cualquier tema, problema o contenido, mediante el cual, la persona mejora la calidad de sus pensamientos al hacer uso de las estructuras inherentes al pensamiento, descritas en apartados anteriores, y someterlas a procesos intelectuales como evaluar o valorar situaciones, argumentos o acontecimientos” (citado por Hernández, Londoño, Silva y Becerra, 2019, p. 64).

El pensamiento crítico de acuerdo a Díaz Barriga, “es una indagación reflexiva sobre problemas con significado para el individuo y que por su carácter valoral-afectivo, forma parte de un esquema de desarrollo más lento y sólido que el del pensamiento lógico-formal” (citado por Bautista, 2016, p. 79).

Para Bautista (2016), esta habilidad cognitiva cobra importancia en México a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado, cuando fue diseñado el modelo del CCH, “en cuyos objetivos se hizo explícito el deseo de cultivar este tipo de pensamiento entre sus estudiantes” (p. 80).

Para el año 2000, Bautista resalta que “con la implementación del modelo de competencias en el subsistema de Educación Media Superior (EMS), con mayor cobertura a nivel nacional, la Dirección General de Bachillerato (DGB), hace explícito su objetivo de proveer al educando de cultura general

que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica” (p. 80).

De ahí que el pensamiento crítico sea un tema de interés y una tarea no solo del joven que cursa el bachillerato con el modelo del CCH sino para cualquier ser humano que quiera comprender su contexto.

En la esfera educativa, Meza (2009) menciona que Paulo Freire, en particular, expresó que:

El docente al enseñar aproveche los saberes del alumno, para el proceso de enseñanza-aprendizaje y discutir con ellos la razón de esos conocimientos en relación con la enseñanza de los contenidos, y criticó la transmisión memorística de estos, su pensamiento

está profundamente soportado en el concepto de libertad, donde se pone al servicio de la transformación de los procesos educativos y sociopolíticos. Freire busca que los estudiantes y los docentes dejen de ser objetos pasivos de una historia estática y dogmática, para convertirse en sujetos responsables, capaces de conocer y de crear su propia historia (p. 2).

En este sentido desde su creación, el CCH ha tenido como base el que los estudiantes, erradiquen lo que se llama enciclopedismo y que a decir del propio González Casanova el proyecto está sustentado en los postulados de Freire que para ese entonces era uno de los autores latinoamericanos precursores de la escuela activa.

La posición de Freire:

“Incluye el planteamiento de la relación dialógica, planteada desde una relación de horizontalidad (como contraposición a la verticalidad imperante), entre quien aprende y quien le apoya en su proceso de aprendizaje.

No se trata de una postura dialógica fingida, que aparenta ser un diálogo libre y sincero, sino que se trata en verdad de una cuestión profunda: la



Pensamiento crítico: capacidad racional y reflexiva, cuyo propósito es decidir qué hacer o creer”.

posibilidad de dar voz a todas las personas, pues todas las personas tenemos siempre algo que decir y algo que aportar” (Meza, 2009, p. 2).

Es importante reflexionar qué tanto en la práctica docente del CCH se fomenta el diálogo y efectivamente se lleva acabo, cómo es que se hace, por lo tanto me permito presentar algunas de las problemáticas más recurrentes en las aulas del CCH. De acuerdo a Robles (2017), en las aulas: “se abordan temas de manera tradicional, otorgando más peso a la memorización” (p. 32).

En la clase, Domínguez (2015) señala que: “se comunican hechos, por lo común mediante disertaciones y textos, se efectúan exámenes y se adjudican puntos, sin ser, la vía adecuada para lograr los objetivos del aprendizaje significativo” (p. 50).

También se encuentran carencias en la parte del conocimiento como en definiciones, procedimientos, algoritmos, metodología de investigación, aplicaciones, problemas de comunicación, de lectura y de escritura, manejo de conceptos disciplinares y de actitud, entre otros.

ASIGNATURA DE ADMINISTRACIÓN EN EL CCH

La asignatura de Administración I y II, forma parte del Área Histórico-Social en el Colegio de Ciencias y Humanidades, esta materia es optativa en quinto y sexto semestre, donde el estudiante la selecciona de acuerdo con el esquema preferencial y su perfil de egreso.

En el programa actualizado de la asignatura de Administración I y II (2016), se señala, que los estudiantes: “adquieren una formación metodológica sustentada en el análisis histórico-social, donde el profesor es un facilitador y guía que al

mismo tiempo, busca orientar al conocimiento de la materia y el fortalecimiento de actitudes cívicas, culturales, éticas y sociales, además de capacidades intelectuales, para que el estudiante desarrolle habilidades que se concretan en el proceso de describir, comprender y explicar conocimientos, métodos, técnicas y procedimientos administrativos orientados al logro de los objetivos personales y organizacionales” (p. 5).

Así mismo, la asignatura de Administración, por medio de su Programa actualizado (2016), “dotará al estudiante de los elementos básicos necesarios para que participe y contribuya, de manera responsable y creativa, en su propia formación; analice, comprenda e intérprete de manera crítica, diversas teorías y facetas sobre acontecimientos, procesos y fenómenos de la vida cotidiana, incluyendo aspectos económicos, administrativos y político-sociales” (p. 8).

En particular en esta asignatura y de acuerdo a lo sustentado en el Programa actualizado de la materia (2016), menciona que: “se requieren estudiantes que tengan habilidades lógicas, críticas y creativas, que puedan establecer relaciones interpersonales solidarias, respetuosas y de trabajo colaborativo” (pp.7, 8).

Es necesario destacar que hay una ausencia de trabajos de investigación en el contexto del CCH, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con dicha materia, por lo tanto; en ocasiones es difícil para los docentes tener estrategias didácticas variadas y probadas, para lograr los aprendizajes esperados o señalados en los programas institucionales por lo que se desarrolla la labor educativa bajo los lineamientos tradicionales y no permitimos abrir o probar otras opciones para beneficio de los estudiantes.

LA ASIGNATURA DE ADMINISTRACIÓN, POR MEDIO DE SU PROGRAMA ACTUALIZADO (2016), “DOTARÁ AL ESTUDIANTE DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS NECESARIOS PARA QUE PARTICIPE Y CONTRIBUYA, DE MANERA RESPONSABLE Y CREATIVA, EN SU PROPIA FORMACIÓN”

ES FUNDAMENTAL, FOMENTAR LOS VALORES Y ACTITUDES (CREATIVIDAD, INNOVACIÓN COMO LO SEÑALA EL PROGRAMA INSTITUCIONAL), BUSCAR LA INTERACCIÓN, LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA ÉTICA, SIN DEJAR A UN LADO LA PRÁCTICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

PROPUESTA INICIAL

Se presenta una propuesta inicial que apoye a la actividad primordial del CCH, en relación a la mejora del aprendizaje significativo, para que sea una entidad educativa innovadora y moderna.

La propuesta consiste en que el profesor se centre o emplee el aprendizaje basado en problemas (ABP) o utilice el método del caso, donde los estudiantes construyan sus propios conceptos de la temática problematizada, donde integren diferentes interpretaciones y puedan establecer una valoración y cuestionen diferentes posturas, analicen contextos, consecuencias y demás aspectos del quehacer administrativo y promuevan el pensamiento crítico en la enseñanza, la investigación y la práctica de la administración.

Al mismo tiempo, el docente debe ejercer su labor con calidad y convertirse en ejemplo a seguir para los estudiantes, se propone que los profesores desarrollen competencias para planear, organizar, gestionar y promover el aprendizaje en las aulas, en un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se fomente el diálogo, el pensamiento crítico, que se trabaje en la adquisición de habilidades y actitudes para aplicar el conocimiento en los diferentes espacios en los que se encuentren.

Los profesores deben invitar a los alumnos a preguntar, investigar, dudar e ir más allá del entorno académico, sin dejar de incorporar, las herramientas tecnológicas como complemento y obtener de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) los beneficios que ofrece, y que el alumno no sólo se dedique a buscar información de un tema, ver videos, tutoriales o elaborar un resumen para intentar comprender alguna situación.

Se debe trabajar para propiciar el debate, la elaboración de mapas conceptuales o algún organizador gráfico, es necesario elegir actividades donde se generen situaciones significativas, se pueda aplicar el pensamiento crítico y el ABP o el método del caso donde se tengan prácticas en lo posible de escenarios reales.

Según Campos, citado por Morales (2016), “la solución del caso implica, análisis, inferencias, hipótesis, evidencias y conclusiones. Generalmente el caso puede ser resuelto por varios grupos que trabajan simultáneamente. Cada grupo resuelve las interrogantes planteadas en el tiempo establecido, y, luego, en una sesión plenaria, el docente invita a los grupos a compartir sus respuestas y a construir consensos” (p. 39).

Con la utilización del método de casos, se puede impulsar a tener aprendizajes importantes, donde el docente y los alumnos, logren involucrarse en las reflexiones planteadas y con ello tener un aprendizaje significativo que a su vez fomente el pensamiento crítico.

Una de las actividades del profesor, es formular preguntas de manera adecuada para explorar la capacidad del pensamiento crítico de los alumnos, para que así logren tener un proceso de razonamiento cada vez mejor.

Es fundamental, fomentar los valores y actitudes (creatividad, innovación como lo señala el programa institucional), buscar la interacción, la responsabilidad social y la ética, sin dejar a un lado la práctica del pensamiento crítico ante las situaciones diversas que se tienen en las organizaciones sociales.

Desarrollar el análisis y síntesis, donde se generen las habilidades de la gestión de





AMANECERES

información, y que al final se integren todos los conocimientos adquiridos.

CONCLUSIÓN

Es necesario comenzar o reforzar lo que implica el pensamiento crítico en la enseñanza de la asignatura de Administración I y II en el bachillerato de la UNAM, compartir experiencias que apoyen la práctica docente y que a su vez, los alumnos puedan mejorar en su vida personal, académica, social y laboral.

En la enseñanza de la Administración en el CCH, se deben diseñar estrategias didácticas que incluyan aspectos como: el ABP, el método del caso, acompañados de lecturas, narraciones, explicaciones causales, escenarios, hechos históricos y se aplique el pensamiento crítico para tener una visión del pasado, presente y futuro; donde los estudiantes, puedan tener un diálogo, una presentación oral y escrita adecuada, un pensamiento crítico permanente ante los problemas de la actualidad y así fortalecer la reflexión, el análisis, la síntesis y la comprensión, para que el bachillerato del CCH de la UNAM siga siendo un referente en el país y se fortalezca a más de 47 años de su fundación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, O. (2016). *El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de la aplicación de la situación-problema en la enseñanza de la Historia Universal*. Tesis de MADEMS en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- CCH. (2016). *Programas de estudio Administración I y II, actualizado*, México: DGCCH. Recuperado el 19 de Agosto de 2018, de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/ADMINISTRACION_I_II.pdf.
- Díaz, F. (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*, en *Revista Mexicana de Educación Educativa*, vol. 6, número 13, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado el 19 de Agosto de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>.
- Domínguez, C. (2015). *Programas digitales sobre la cultura y vida cotidiana para la enseñanza de la historia en el CCH*. En *HistoriAgenda*, número 31, tercera época. Ciudad de México, México: DGCCH, UNAM.
- Galicia, M. (2016). *El CCH que queremos: asignaturas pendientes*. En *HistoriAgenda*, año 24, número especial. Ciudad de México, México: DGCCH, UNAM.
- Hernández, I; Londoño, J; Silva, L; Becerra, L. (2019). *El pensamiento crítico y sus beneficios para la enseñanza y la práctica de la Administración*. *Logos Ciencia & Tecnología*, Vol. 11, Iss 1, Pp 61-76 (2019), (1), 61. Recuperado el 10 de enero de 2019 de <https://doi.org/10.22335/rlet.v11i1.694>
- Meza, L. (2009). *Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior*. En *Revista digital matemática e internet*, vol. 10 No. 1, Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica. Recuperado el 19 de Agosto de 2018, de <http://funes.uniandes.edu.co/8073/1/Meza2009Elementos.pdf>.
- Morales, M. (2016). *Desarrollo del pensamiento crítico frente a la violencia en la pareja adolescente a través de la propuesta didáctica del estudio de cas*. Tesis de maestría en docencia para la educación media superior ciencias sociales. México: UNAM. Recuperado el 19 de Agosto de 2018, de [32.248.9.195/ptd2016/sep-tiembre/304217447/304217447.pdf](https://repositorio.unam.mx/bitstream/handle/506/195/ptd2016/sep-tiembre/304217447/304217447.pdf).
- Saladino, G. (2012). *Pensamiento crítico. En Conceptos y Fenómenos fundamentales de Nuestro tiempo*, México: Instituto de Investigaciones Sociales, México: UNAM. Recuperado el 19 de Agosto de 2018, de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf.
- Real Academia Española. (2014). *Pensamiento. Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario (23a Edición). Madrid, España. Recuperado el 10 de Enero de 2019, de <http://dle.rae.es/?id=STXDsjX>
- Robles, M. (2017). *El uso de la historia reciente para contrarrestar panegíricos e invectivas*. En *HistoriAgenda*, número 35, tercera época. Ciudad de México, México: DGCCH, UNAM.
- Rodríguez, G. (2018). *Pensamiento crítico en alumnos de nivel medio superior. Tesis de Maestría en Psicología Clínica, UNAM*. Recuperado el 10 de Enero de 2019, de <http://132.248.9.195/ptd2018/marzo/0771692/Index.html>

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

EN ESTANCIAS CORTAS DE INVESTIGACIÓN PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN SHORT RESEARCH STAYS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

SANTIAGO ALFREDO DÍAZ AZUARA
CELIA R. FIERRO SANTILLÁN
SERGIO TOBÓN

Texto recibido: 5 de agosto de 2018.
Texto aprobado: 12 de octubre de 2018.

Resumen: Actualmente numerosos alumnos tienen información errónea o desvalorizada acerca de la ciencia y las ingenierías, presuponiendo que son complicadas o difíciles de entender. Sin embargo, es posible atraer a los jóvenes hacia estas áreas con propuestas innovadoras. Este trabajo tiene como propuesta desarrollada del 2016 al 2018 con jóvenes de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se realizaron estancias de verano en las que los estudiantes participaron de varias actividades con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, así como el uso de diversas metodologías educativas incluyendo la educación CTIM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y la socio-formación. Al final de la estancia los estudiantes resolvieron problemas de contexto. Respondieron con seguridad y proporcionaron respuestas claras, lograron el objetivo: *aprender a ser*. Aprendieron a manipular el telescopio de 1m y otros instrumentos, logrando el *aprender a hacer*. En charlas con investigadores mantuvieron la atención, externaron sus dudas e inquietudes y reflexionaron sobre el tema: *aprender a aprender*.

Palabras clave: pensamiento crítico, estrategia de enseñanza, proyecto educativo.

Abstract: *Currently, many students have erroneous or devalued information about science and engineering, assuming they are complicated or difficult to understand. However, with innovative proposals, it's possible to attract young people to these areas. This paper describes a proposal that was developed from 2016 to 2018 with high school students from Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Whom attended summer stays in which participated in various activities with the aim of encouraging critical and reflective thinking, as well as the use of various educational methodologies including STEM education (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) and socioformation. At the end of the stay, the students solved context problems. They responded with certainty and provided clear answers, achieving the goal of learning to be. They learned to manipulate the 1m telescope and other instruments, achieving the goal of learning to do. In talks with researchers, they kept the attention, expressed their doubts and concerns, and reflected on the subject, achieving the goal of learning to learn.*

Keywords: *critical thinking, teaching strategy, educational project.*

INTRODUCCIÓN

El universo, la vida, la ciencia, la sociedad, así como la educación están en continuo proceso de cambio. Uno de los retos actuales de alumnos y docentes es dejar atrás la sociedad de la información descrita por Trejo Delarbre en 2006 y transitar hacia el paradigma de la sociedad del conocimiento explicado por Binimelis Espinoza en 2010. Uno de los ideales de la sociedad del conocimiento es utilizar el conocimiento en un marco de inclusión y tolerancia para mejorar las condiciones de vida del individuo y de la ciudadanía que lo rodea. Se debe trascender en la adquisición de información para pasar a la construcción y aplicación del conocimiento con comprensión, pensamiento crítico, reflexivo, ético y empático sin olvidar los retos del contexto local y global. Desafortunadamente en varios países aún predomina la sociedad de la información y esto hace que se tomen decisiones que en muchas ocasiones no corresponden a la realidad o a la ética. Torres (2018), en su análisis de los alcances y limitaciones de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) resalta la importancia de profundizar en la implicación de las tecnologías en el aula, no sólo reconoce la necesidad de infraestructura y conectividad, sino también cómo se refleja su uso en la calidad del sistema educativo. Se hace necesario adaptar o generar nuevos enfoques y modelos educativos que se orienten a formar una nueva ciudadanía acorde a los retos de la sociedad del conocimiento (pp. 861, 876).

Hasta el momento, los modelos educati-

vos de las últimas décadas solo han respondido a las necesidades de la sociedad industrial o era digital, pero no a los de la sociedad del conocimiento. Han surgido nuevos enfoques educativos que buscan resolver este problema. En Latinoamérica, Tobón (2017) propuso la socio formación en la década de los 90, tomando como base los principios del pensamiento complejo descritos por Morín y Pakman (1994), con el objetivo de formar ciudadanos enfocados en resolver problemas con una visión basada en el trabajo colaborativo, la co-creación de conocimiento, la metacognición y un sólido proyecto ético de vida (pp.22,28). Progresivamente se ha venido implementando este enfoque en países como Argentina, Colombia y España, entre otros. En México y desde 1973, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), aplica los principios de los saberes explicados por Delors (1997): “*aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*”. (pp.92, 102)

Estos conceptos también son empleados en la socio-formación, la cual propone una actuación integral del estudiante para resolver problemas de su contexto con creatividad y colaboración apoyando su proyecto ético de vida.

Uno de los objetivos del modelo educativo del CCH es que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, entendido como la capacidad que posee el ser humano para desarrollar o construir una opinión o idea a través del análisis, comprensión, evaluación y reflexión de la forma en que se organizan los conocimientos básicos para interpretarlos, explicarlos y descubrir relaciones entre ellos, así como con el entorno social y aca-

UNO DE LOS IDEALES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ES UTILIZAR EL CONOCIMIENTO EN UN MARCO DE INCLUSIÓN Y TOLERANCIA PARA MEJORAR LAS CONDICIONES DE VIDA DEL INDIVIDUO Y DE LA CIUDADANÍA QUE LO RODEA.

démico. Sánchez y Rivas (2012) señalan la importancia de pensar, razonar y decidir para resolver problemas (p.325). Esto genera el desarrollo de opiniones o ideas propias basadas en los conocimientos adquiridos que en el corto plazo sirven como retroalimentación para generar nuevas ideas.

El presente estudio surge de la idea de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes a través de la educación CTIM. Durante las vacaciones de verano de 2016 a 2018, se promovió que los estudiantes realizaran estancias de tres semanas en el Instituto de Astronomía (IA) y la Estación Meteorológica del CCH Sur; con el fin de atraer vocaciones y generar aprendizaje significativo sobre Astronomía, Cómputo, Física, Matemáticas y Meteorología. La propuesta implementa diversos enfoques educativos: desde la clase magistral, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), resolución de problemas por Escudero y De Flores (2016), trabajo colaborativo por Almenara y Vaillant (2016), proyectos socio-formativos y técnicas de planeación y desarrollo de creatividad de Parra Acosta, Tobón y López Loya (2015). Con un matiz de inteligencia emocional y eustrés académico de Díaz Azuara, Fierro Santillán y Tobón (2018). Se establecieron los siguientes objetivos:

a) Implementar una combinación de es-

trategias didácticas tradicionales, centradas en contenidos, en combinación con estrategias didácticas enfocadas en el aprendizaje significativo.

b) Estimar cualitativamente el impacto que tuvo la actividad en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (pp.22, 28).

PROCEDIMIENTO

Cada ciclo escolar se trabajó con diez estudiantes con una edad promedio de 15 años, residentes de la Ciudad de México, sin importar su credo, género, capacidad intelectual o condiciones socioeconómicas. La propuesta tuvo las siguientes etapas:

1. Se realizó una convocatoria.
2. Cada estudiante aceptado se canalizó con un asesor, sin exceder tres jóvenes por asesor.
3. Se realizaron los trámites administrativos de seguro, certificado médico, aceptación de los padres, autoridades y alumnos.
4. Cada alumno participó en varias actividades de acuerdo con sus propios intereses, planeándolas de común acuerdo con el asesor
5. La estancia tuvo una duración de tres semanas con tres horas diarias de trabajo.

Lugar	Actividades
IA, UNAM.	Clases de introducción a la astronomía. Visita a la biblioteca, diseño, posgrado, laboratorios (cómputo, electrónica, óptica y vacío), talleres (mecánica y torno). Charlas con investigadores y técnicos académicos. Observación con telescopio. Reducción de espectros de estrellas.
Centro de Ciencias de la atmósfera.	Visita guiada. Charlas con investigadores.
Museo de: Geología, de la Luz y UNIVERSUM.	Visita guiada. Charlas con anfitriones.
Planetario José de la Herrán.	Función en el planetario y charlas.
Estación Meteorológica del CCH Sur.	Plática sobre el funcionamiento de la estación meteorológica. Escuchar las tormentas en Júpiter usando la antena de radio Joven. Armar su propia antena de radio.

Tabla 1. Actividades desarrolladas en institutos, museos y en la estación meteorológica sur.

La tabla 1 muestra las actividades a las que podían acceder los estudiantes. Cuando fue posible se realizó la visita a uno o varios de los observatorios astronómicos de la UNAM (Tabla 2).

Al final de la estancia, los tutores plantearon a los estudiantes un problema de contex-

to sobre astronomía o meteorología.

Se mantuvo contacto con los estudiantes por medio de *Facebook* o *WhatsApp*; con el propósito de que integraran un portafolio de evidencias de la estancia, de acuerdo con las recomendaciones de Murillo Sancho (2012) y las normas de la socio-formación. (Tabla 3).

Observatorio		Actividades
Tonantzintla, Puebla.	Observatorio Astronómico Nacional (OAN-TNT).	Visita guiada y charlas con académicos. Práctica de uso y manejo de telescopios Newtonianos Luminova . Obtener en el telescopio de 1m imágenes de objetos celestes con distintos filtros y/o espectros de estrellas con el espectrógrafo.
	Instituto Nacional de Astronomía Óptica y Electrónica (INAOE).	Visita guiada a la cámara Smith y Biblioteca. Charlas con investigadores y técnicos.
Sierra negra, Veracruz.	Observatorio de Rayos Gamma High Altitude Water Cherenkov (HAWC).	Visita guiada y charlas con académicos.
	Gran Telescopio Milimétrico (GTM).	Visita guiada y charlas con académicos.

Tabla 2. Actividades desarrolladas por los estudiantes en observatorios.

Actividad	Descripción
Plan de trabajo de la estancia.	Cada estudiante apoyado por un asesor eligió las actividades en las que participaría. Se utilizó un software de administración de proyectos para agendar y gestionar las actividades de la estancia.
Reporte de actividades de la estancia.	Cada día el estudiante reportó las actividades realizadas en la estancia en un ensayo de una cuartilla. Los reportes incluyeron fotografías, audios y videos. Los archivos se compartieron con el asesor a través de un <i>blog</i> cerrado y <i>Google Drive</i> .
Trabajo de investigación.	Cada estudiante tuvo la opción de resolver un problema de contexto aplicando el conocimiento adquirido en la estancia. El trabajo incluyó: introducción, objetivo, hipótesis o problema a resolver, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.

Tabla 3. Portafolio de evidencias de la estancia.

RESULTADOS

A continuación se muestran los principales resultados obtenidos durante la estancia y la resolución de problemas de contexto:

a) **Trabajo individual:** los estudiantes respondieron con seguridad, sin titubeos y proporcionaron respuestas claras; logrando el objetivo de *aprender a ser*. Fueron capaces de explicar su razonamiento y fundamentar adecuadamente su respuesta, mostraron pensamiento crítico de acuerdo con las capacidades descritas

por Poveda (2010): “evaluación de la credibilidad de una fuente, análisis de argumentos, presentación de una postura con ayuda de una argumentación oral o escrita y respetar etapas del proceso en la resolución de problemas” (pp.1, 7).

b) **Trabajo en equipo:** los estudiantes debatieron, desarrollaron conceptos, analizaron sus respuestas, estructuraron y fundamentaron sus conclusiones y se retroalimentaron de las opiniones de su equipo en forma colaborativa.

c) **Prácticas con telescopios e instrumentos:** después de una explicación sobre uso y manejo de los instrumentos, los estudiantes perdieron el miedo a manipular el equipo, expresaron sus dudas e hicieron propuestas sobre qué objetos observar en el telescopio de un metro (1m); lograron el objetivo de *aprender a hacer*.

d) **Pláticas con investigadores y técnicos:** conocer a expertos en áreas de su interés tuvo un impacto emocional positivo en los estudiantes; esto propició que mantuvieran la atención, externaran sus dudas e inquietudes y reflexionaran sobre el tema, aún después de la charla; lograron el objetivo de *aprender a aprender*.

La implementación de estrategias didácticas centradas en contenidos combinadas con estrategias de aprendizaje significativo mostró ser efectiva. Por ejemplo, al combinar las clases magistrales con las visitas a museos y pláticas con académicos, dio como resultado mayor interés de los estudiantes en las visitas que en la clase magistral. Sin embargo, durante las visitas utilizaron los conceptos adquiridos en la clase magistral para formular preguntas y opiniones, generando un aprendizaje significativo.

Durante la primera semana, los ensayos diarios de los estudiantes eran sólo un resumen de las actividades realizadas. Al avanzar la estancia se notó una evolución positiva en la forma de redactar. En cuanto al lenguaje científico y al principio de la estancia, los estudiantes no estaban familiarizados con palabras o frases del lenguaje astronómico, por ejemplo: *espectro, espectrógrafo, líneas espectrales, filtro en H-Alfa*. Al avanzar la estancia los alumnos mostraron una mejor comprensión de dichos términos, los incorporaron a su lenguaje oral y escrito.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, los jóvenes fueron capaces de profundizar en un tema de investigación, revisando la información teórica; aplicaron criterios de credibilidad a las fuentes consultadas (sistemas de búsqueda avanzadas como *Google*

Académico, *SciELO*, Dialnet y Redalyc); distinguieron los principios causales de algunos fenómenos; comprendieron el concepto de discusión científica en torno al tema, donde la mayoría mostró creatividad en el abordaje de los problemas de contexto.

DISCUSIÓN

El modelo educativo del CCH concibe al estudiante como ser activo en su propio aprendizaje. En las estancias de investigación se fomenta esta forma de trabajo desde el inicio, el estudiante es quien decide las actividades en las que participará de acuerdo con sus propias inquietudes e intereses. El principal objetivo de las cuestiones socio-científicas, es la necesidad de promover el empoderamiento en los alumnos. Es en este proceso donde dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos en la toma de decisiones.

Yager (1993) afirma que, “el pensamiento crítico está relacionado con la capacidad de hacer elecciones racionales y tomar decisiones para resolver problemas. Después de cada actividad, con la información recién adquirida, el estudiante tiene la posibilidad de hacer cambios al plan inicial. Por ejemplo, puede ser que al principio un estudiante no se sienta muy motivado al realizar un programa de computadora para procesar datos astronómicos, pero después de una charla con un ingeniero en software puede tener un nuevo enfoque del problema y sentir curiosidad por experimentar si es capaz o no de concretar esta tarea” (p.219).

La resolución de problemas de contexto fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. La educación CTIM, apoyada por la socio-formación y los diversos enfoques educativos, cambia la percepción en los alumnos sobre las carreras de Ciencias e Ingenierías. Esta forma de educar a los jóvenes genera una mayor preferencia por estudiar carreras en estas áreas. Como trabajo futuro se propone incrementar el número de docentes participantes para atender la demanda de estudiantes sin aumentar la cantidad de alumnos por docente.

Bibliografía

Almenara, J. C., Osuna, J. B., Cejudo, M. D. C. L. y Cabrera, C. Y. (2016). *Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias*. Revista de Educación a Distancia, (51). Pp. 2-10. Recuperado el 21 de enero de 2019, de <https://revistas.um.es/red/article/view/275131>

Aranibar, D. (2010). *Los siete saberes, según Edgar Morin*. Gaceta Médica Boliviana, 33(1). Pp. 76-78. Recuperado el 21 de enero de 2019, de <https://goo.gl/QEAG3K>.

Binimelis, H. (2010). *Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica*. Argumentos. Ciudad de México, México. 23(62), 203-224. Recuperado el 21 de enero de 2019, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100009&lng=es&tln=es.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Singh, K. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 21 de enero de 2019 de <https://goo.gl/DuRH44>

Díaz, A. A., Fierro, S. C. y Tobón, S. *Aplicación de un e-cuestionario de eustrés y distreses académicos socioformativos en estudiantes de educación media superior*. En Eutopía, 11, número 28, Ciudad de México, México: DGCCH, UNAM.

Escudero, C., Flores, S. G. (2016). *Resolución de problemas en nivel medio: un cambio cognitivo y social*. Investigações em Ensino de Ciências, 1(2), 155-175.

Font, L. R., Monzó, M. L. G., Diego, M. F., Boza, A., Cuenca, L., Valero, F. A. y Díaz, M. D. M. A. (2015). *Implementación de actividades de aprendizaje y evaluación para el desarrollo de competencias genéricas: un caso práctico de aplicación de técnicas de Pensamiento de Diseño, y evaluación mediante rúbricas, de las competencias de Creatividad, Innovación y Emprendimiento*. Recuperado el 21 de enero de 2019, de <https://riunet.upv.es/handle/10251/63167>

Murillo, G. (2012). *El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación*

superior. Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación, 12(1). Recuperado el 21 de enero de 2019, de <https://goo.gl/55N77Z>

Parra, A. H., Tobón, S. y López, L. J. (2015). *Docencia socio-formativa y desempeño académico en la educación superior*. Paradigma. pp. 36(1), 42-55.

Prado, R. A. (2018). *La socioformación: un enfoque de cambio educativo*. Revista Iberoamericana de Educación, pp. 76(1), 57-82. Recuperado el 21 de enero de 2019, de <https://goo.gl/xVy1qq>

Poveda, L. (2010). *Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación, pp. 53(3), 1-7.

Sánchez, C. S., Rivas, S. F. (2012). *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos*. REDU: Revista de Docencia Universitaria, pp. 10(3), 325-346. Recuperado el 21 de enero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4132278.pdf>

Solbes, M. J., Torres, N. (2013). *Concepciones y dificultades del profesorado sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias, (Extra), 03389-3393. Recuperado el 21 de enero de 2019, de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/308434/398449>

Torres, C. I. (2018). *La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva/The role of ICT in education: Applications, Limitations, and Future Trends*. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, pp. 8(15), 861-876.

Trejo, D. R. (2006). Cap III, *Rasgos de la Sociedad de la Información en Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Madrid, España: Gedisa.

Yager R. E. (1993) *Science and critical thinking* In J. H. Clarke, & A. W. Biddle (Eds.) *Teaching critical thinking: Reports from across the curriculum*. Englewood Cliffs. N. J, EUA: Prentice Hall.

Zeidler, D.L., Lederman, N.G., Taylor, S.C. (1992). *Fallacies and student discourse: Conceptualizing the role of critical thinking in science education*. Science Education.

¿EDUCAR PARA QUÉ? FORMACIÓN DE CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL SIGLO XXI

EDUCATE: WHAT IS THE OBJECTIVE?

TRAINING CRITICAL CITIZENS
IN THE 21ST CENTURY

ROCÍO VALDÉS QUINTERO.

Texto recibido: 9 de agosto de 2018
Texto aprobado: 22 de octubre de 2018

Resumen: El presente artículo es una reflexión sobre el significado de educar en el siglo XXI para formar ciudadanos críticos desde el enfoque de la pedagogía crítica, en donde los estudiantes sean capaces de cuestionarse su entorno, de establecer vínculos comunitarios y transformar su realidad social a través de una propuesta de praxis educativa que les permita a los alumnos obtener herramientas para desarrollarse en un marco de vida cívica en el siglo XXI, frente a los procesos de individualización que han surgido con el paso de la modernidad.

Palabras clave: pedagogía crítica, ciudadanía crítica, educación.

Abstract: *This article is a reflection on the meaning of educating in the 21st century in order to form critical citizens from the viewpoint of Critical pedagogy. In which students can question their surroundings, establish communitarian interconnections, and transform their social reality through a practical education proposal, that allows them to obtain the necessary tools for their development in the framework of civic life in the 21st century, amidst individualization processes that are a result of modernity.*

Keywords: *critical pedagogy, critical citizens, education.*

CONSIDERACIONES INICIALES

De acuerdo con Fidel Castro (2007), “la educación es una de las más nobles y humanas tareas a las que alguien puede dedicar su vida” (p.151); pues sin educación no existiría la ciencia, el arte o las letras, no habría producción económica, ni calidad de vida, ni reconocimiento social posible. Por lo tanto sin educación y sin cultura no habría democracia y mucho menos ciudadanía.

Se educa para convertir al individuo en sujeto social, el proceso de socialización que brinda la escuela, permite tomar decisiones e incidir en el mundo que le rodea. En ese sentido, la educación es el instrumento por excelencia en la búsqueda de la igualdad, el bienestar y la justicia social, es decir la transformación total de la sociedad que emana del aprendizaje de una cultura general que debe alcanzar a todos los ciudadanos.

De acuerdo con Henry Giroux (1998), “el concepto de ciudadanía reside en la idea de ésta como una práctica histórica socialmente construida, y por ende debe problematizarse y deconstruirse para cada generación” (p. 5), es decir, la formación de ciudadanía hoy, debe ir encaminada al desarrollo de un lenguaje público que determine las acciones de los sujetos, en aras de eliminar las condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, marginación, encarnados en la discriminación racial, clasista y sexista.

Así, se plantea la formación de ciudadanos, desde un punto de vista emancipatorio, no sólo para eliminar las prácticas sociales opresivas, sino para construir nuevas formas de socialización que apuesten por la vida comunitaria, como parte de un proceso de regulación moral y de producción cultural, que estructure subjetividades dentro del sentido de pertenencia a un Estado nacional.

FORMAR CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL SIGLO XXI

En lo que concierne al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es importante hablar sobre él desde una óptica actual. El modelo educativo está basado en el análisis, la crítica y la participación de los estudiantes; actualmente atraviesa por diversos retos dado que se encuentra permeado por los procesos del siglo XXI tales como la globalización de las economías, la internacionalización de los mercados y el desarrollo vertiginoso de la tecnología; se da así el impulso de la transformación del modelo educativo en diversos sentidos.

Las rutas de acción pedagógicas de este modelo educativo descansan en la formación de los estudiantes dentro de la cultura básica y de tres principios de aprendizaje: *Aprender a aprender*, *Aprender a hacer* y *Aprender a ser*, mismos que deben ser practicados en el proceso de enseñar y aprender; además de ser redimensionados en aras de responder a nuestra realidad, lejana ya de la década de los setenta; momento en que fue fundado el CCH.

No se trata de dejar atrás el pensamiento de Pablo González Casanova (2013), sobre los docentes como orientadores del conocimiento y los estudiantes como sujetos activos capaces de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje (pp.1-3). Sino, se trata de reflexionar acerca de un tipo de práctica educativa en donde se fomenten estos principios con la finalidad de formar bachilleres capaces de incidir en la transformación de su país a partir de un compromiso personal y social, con actitudes analíticas, críticas y participativas; las cuales les permitan contribuir a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, justa e incluyente. Para ello, resulta conveniente indagar entre diferentes alternativas que conduzcan a la construcción de propuestas de intervención en la práctica docente; sin dejar de lado que la tarea funda-



La educación es una de las más nobles y humanas tareas a las que alguien puede dedicar su vida”.

mental del CCH es la formación integral del ser humano y no solamente la enseñanza de contenidos y conceptos que respondan a la lógica del mercado global y la formación para el trabajo, para ello invito a proporcionar en toda práctica educativa, las habilidades necesarias para efectuar un análisis crítico de la sociedad en la que viven los estudiantes.

En esa lógica, no debe perderse de vista el sentido crítico y humano que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato; para ello es sumamente importante recuperar la idea del *Aprender a Ser*, como un tipo de aprendizaje para toda la vida; el cual da cuenta de la configuración axiológica de la persona, que como bien menciona Escámez (2007): “cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y

como lugares que desempeñan un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica” (p. 59).

Para ello, es menester que el docente se haga consciente de su labor; como un ser capaz de preservar su comunidad, como un sujeto creativo y activo dentro del aula, en favor de la protección del destino de los otros y de él mismo. En este caso, la labor del docente se plantea desde la posibilidad de promocionar el aprendizaje de valores cívicos, desde un punto de vista que apueste por el rescate de los vínculos comunitarios versus los procesos de individualización que surgen en la sociedad contemporánea.

Así, la formación de ciudadanos, desde la pedagogía crítica, es un intento por deconstruir los conocimientos que se obtienen en el aula, no sólo en términos conceptuales,

“LOS PROFESORES DEBEN EXAMINAR SU PROPIO CAPITAL CULTURAL, PARA COMPROBAR DE QUÉ MANERA, BENEFICIOSA O EMBAUCADORA, INFLUYE EN LOS ESTUDIANTES”.

las cosas con las que se relaciona” (p.42), a través de su referente valórico.

Por lo tanto, para que los estudiantes se formen en los valores esenciales de los seres humanos, aprendan a convivir en sociedad y se desarrollen como ciudadanos críticos en la misma. Es necesario que el docente, desarrolle la habilidad de transmitir a los estudiantes nuevas formas de concebir la realidad, pues de acuerdo con Henry Giroux (1990): “los profesores deben examinar su propio capital cultural, para comprobar de qué manera, beneficiosa o embaucadora, influye en los estudiantes” (p. 47).

Asimismo como Giroux (1998), señala que: los docentes necesitan legitimar las escuelas como “esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionen un servicio público esencial, para la formación de sujetos activos, con el objeto de defender a éstos

sino en la forma en que pueden entenderse para comprender y transformar su realidad inmediata.

En ese sentido, la formación de ciudadanos desde un enfoque crítico según Giroux, (1998), “proporciona la fundamentación racional para el desarrollo de las escuelas como esferas públicas, donde es posible que los estudiantes aprendan los conocimientos y las habilidades de ciudadanía dentro de las formas de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipadoras de vida comunitaria”. (p. 59).

De acuerdo con la teoría crítica de la educación, ésta se fundamenta en la conjunción de teoría y práctica, la cual entiende a la teoría como una forma de práctica que apunta hacia la necesidad de construir un pensamiento y discurso crítico que constituya una nueva forma de pensar la ciudadanía, no solamen-

DESDE SU LABERINTO



te como un medio para consolidar prácticas electorales, sino para incidir y transformar la realidad desde la participación y la organización social de los estudiantes en su entorno.

Para lograr lo anterior, se propone una intervención educativa que apueste por la vinculación entre teoría y práctica, mediante la cual se apueste por el reconocimiento de las subjetividades de los estudiantes y a su vez mostrarles las formas en que pertenecen a una comunidad y, en esa lógica deconstruir la premisa posmoderna de la individualidad como lo más importante y pensar en los vínculos comunitarios que nos mantienen cohesionados y que a su vez permitan la transformación social.

La propuesta radica en las *Vivencias de Acogida* de Durán (2012): entendidas como “la parte más humana del docente; la cual se deriva de valores extraídos de su comunidad [...], lo anterior muestra en sus actitudes hacia la vida comunitaria que siempre toma en cuenta al otro en su sensibilidad y afectividad” (p.15), es decir; mediante estas se reconoce lo humano de los seres humanos y con ello es posible reconocerse en el otro y por ende se establece una vinculación social dentro del aula, permitiendo así la concepción de comunidad.

Con las *Vivencias de Acogida*, se da un acercamiento con los estudiantes a partir de algunas técnicas de integración grupal y posteriormente en el abordaje de las temáticas del curso, se desarrollan estrategias de aprendizaje que concientizarán a los estudiantes sobre la importancia del aprendizaje de valores cívicos y comunitarios, los cuáles les permitan desenvolverse en la vida social y así formar ciudadanos críticos en los estudiantes de bachillerato, quienes desarrollan un sentido permanente de estar informados para participar y organizarse pues se sienten identificados con su comunidad, de tal modo que les sea posible incidir en su realidad próxima.

Así, se recomienda al docente pensar en las relaciones en el aula a partir de la correlación sujeto-sujeto; reconociendo a los estudiantes como seres humanos, frente a una realidad cambiante como la nuestra, caracte-

rizada por una vida de consumo que tiende a mercantilizar todo, incluso a los propios seres humanos.

Para responder a la pregunta: ¿educar para qué?, lo hacemos en función de los retos que enfrentan los docentes para formar ciudadanos del siglo XXI, los cuales radican en construir mundos de sentido para los estudiantes, recuperar al CCH y la educación misma como medio por excelencia para la impartición del conocimiento y como medio para formar de manera integral a la persona, sin dejar de lado la utilidad de las nuevas tecnologías, pero no delegando las funciones de la educación.

De tal manera, la formación de ciudadanos críticos, debe pensarse en términos de que los estudiantes reivindiquen las nociones de justicia social, solidaridad y esperanza, en torno a sus formas de actuar en el mundo. Esto significa que la formación ciudadana para el siglo XXI y desde el pensamiento crítico que emana de la pedagogía crítica, tratan de descubrir las fuentes de opresión e individualización para defender los principios de sociabilidad y comunidad orientados al mejoramiento de la vida humana.

CONSIDERACIONES FINALES

En resumen, es necesario que además de fomentar la lectura, la escritura y la ciencia en el CCH, como parte de la cultura básica, también es importante que se fomente el aprendizaje de los valores apelando al *Aprender a ser*, mismo que es esencial para la vida. Estos valores deben ser: la libertad, la igualdad y la solidaridad; pues de estos tres valores se desprenden otros que permiten la vida en comunidad y a través de ellos pueden rescatarse los vínculos humanos, los cuales se han diluido con el paso de la modernidad, los cuales resultan sumamente útiles en la formación de ciudadanos críticos.

Por ende, es fundamental desarrollar la construcción de escenarios en el aula que sitúen a la igualdad, la libertad, la justicia social y la vida humana en el centro de las nociones de enseñanza y aprendizaje, se trata de hacer visible lo invisible, sacar a la luz el



currículum oculto en dónde han permanecido estos valores en los procesos educativos.

Finalmente y como señala Giroux (1998), es importante fomentar en el aula “un lenguaje de ciudadanía y democracia el cual trae consigo el fortalecimiento de los vínculos horizontales entre ciudadano y ciudadano” (p.56), en donde se reconozca el pluralismo y la singularidad de los sujetos, para que pueda crearse una atmosfera de confianza y solidaridad que dé sostén a una vida común basada en principios que generen el bien social.

Es decir, generar un contexto de posibilidad del *Aprender a Ser*; Giroux (1998), señala que es necesario conjugar una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social, o sea que se fomenten en el aula estrategias orientadas a la construcción de un nuevo conjunto de relaciones sociales entre el sujeto y la comunidad (p.56).

Por lo tanto, es sustancial desarrollar la didáctica de los docentes desde una concepción crítica, cuyas actividades incluyan elementos enfocados en valores, entendiendo que estos son un eje transversal en la formación para los egresados del CCH, pues estos

les permitirán obtener herramientas para desarrollarse en un marco de vida cívica en el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, L. (2007). *Un mundo sin educación*. Ciudad de México, México: Driada.
- Durán, N. (2005). *La quimera o didáctica en México*. Ciudad de México, México: CESU-UNAM.
- Durán, N. (2012). *La didáctica es humanista*. Ciudad de México, México: IISUE-UNAM.
- Escámez, J. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Octaedro.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- González, P. (2013). *El problema del método en la reforma de la enseñanza. En Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad de México, México: CCH-UNAM.

ADMINISTRACIÓN PÚBLICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

PUBLIC ADMINISTRATION FOR CITIZENSHIP TRAINING.

LUIS ARTURO MÉNDEZ REYES

Texto recibido: 14 de agosto de 2018

Texto aprobado: 07 de octubre de 2018

Resumen: En este artículo definimos algunos vectores de la administración pública: eficiencia y eficacia; derechos del individuo y adecuación del proceso; y representación y control de la discrecionalidad. Interpretamos las contribuciones, que en torno a esos tres segmentos, se desprenden de la *teoría crítica* de la administración, para redefinir el funcionamiento del gobierno y con ello, estimular la formación ciudadana. Iniciamos con la definición del concepto evolutivo de ciudadanía. Realizamos dos cuadros, uno sobre los derechos civiles, sociales y políticos que conforman la definición evolutiva de la ciudadanía, y otro sobre el Código de Conducta Ética de los Servidores Públicos del Gobierno Federal Mexicano, que ilustran la competencia moral que deben ostentar los funcionarios para desempeñar sus funciones de manera justa y desarrollar la ciudadanía. La tesis central que permea en el artículo consiste en lo siguiente: bajo el esquema racional burocrático, no se concibe la formación de ciudadanos, porque está infestado de la ideología liberal, cuya prioridad es el desarrollo de individuos.

Palabras clave: administración pública, ciudadanía, eficiencia, burocracia, derechos sociales, derechos civiles, derechos políticos.

Abstract: *In this article, we define the three pillars of Public Administration: efficiency and effectiveness; rights of the individual and adaptation to the organizational process; representation and control of discretion. We interpret the contributions that, based on these pillars, stem from the critical theory of administration, to redefine the functioning of government, and with that, stimulate citizen education. We begin with the definition of the evolutionary concept of citizenship. We elaborate two tables, one on the Civil, Social and Political rights that make up the evolutionary definition of Citizenship, and another about the Code of Ethical Conduct of Public Servants of the Mexican Federal Government, which illustrate the moral competence that officials should have for performing their functions reasonably and developing citizenship. The central thesis that permeates the article consists of the following: under the rational bureaucratic scheme, the formation of citizens is not conceived, because it is infested with the liberal ideology, whose priority is the development of individuals.*

Keywords: *public administration, citizenship, efficiency, bureaucracy, civil rights social rights, political rights.*

OBJETIVO

En las distintas teorías occidentales de la administración pública, la formación de la ciudadanía no ha sido objeto central de estudio, a pesar de la vitalidad que ha adquirido, en la teoría política y constitucional. La *teoría crítica* de la administración (derivada de la *Escuela de Frankfurt* en Alemania); la cual tiene un importante corpus conceptual sobre el funcionamiento de la administración pública que favorece el desarrollo de ciudadanos. En este artículo pretendemos que los profesores del bachillerato inmiscuidos en el estudio y enseñanza de esta disciplina, conozcan y analicen las aportaciones que de esta teoría se derivan, para la construcción ciudadana.

PREÁMBULO

La administración pública es el órgano ejecutivo del estado mexicano. Como gobierno en acción, se encarga, entre otras funciones, de crear las condiciones para el desarrollo de la ciudadanía. Esto significa que el desarrollo social y económico se lleve a cabo con estricto apego a la legalidad, al cumplimiento de los derechos humanos, la equidad y justicia distributiva. Además, de la participación real de los ciudadanos en la toma de decisiones sobre políticas públicas. En otras palabras, con apego a los principios de la democracia política, la democracia participativa y la democracia económica. El experto en esta materia, Aguilera (2010), señala que:

“El problema de la eficiencia, equidad y justicia de los servidores públicos del Estado social nos remite al análisis de la necesidad de involucrar a la ciudadanía como sociedad civil en los problemas del aparato estatal facilitando mecanismo de participación. En la actualidad, la formulación de nuevas políticas públicas no puede hacerse si no es realmente desde la participación ciudadana (...) En este sentido, la participación no es sólo un objetivo sino un método efectivo que permite una mayor legi-

timación, corresponsabilidad y efectividad de las políticas públicas” (p.97).

En este artículo, analizaremos tres vectores de la administración pública esenciales para garantizar la construcción de verdaderos ciudadanos. Antes de hacerlo, es necesaria una breve caracterización del concepto de ciudadanía. Existen diversas acepciones del término, desde las filosóficas, deontológicas, jurídicas, sociológicas, etc., hasta las de índole político. La teoría que emplearemos en este trabajo, es en este último sentido, la citada por el autor Aguilera (2010), quien explica el significado desde la óptica del Estado, la cual: “consiste en la titularidad y ejercicio de los derechos ciudadanos: civiles, sociales y políticos que están íntimamente relacionados con un determinado sistema de gobierno, sociedad civil y estructura socio-económica” (p.12). Bajo esta concepción, la formación de ciudadanía, ha recorrido tres etapas históricas fundamentales: los derechos civiles en el siglo XVIII, los derechos sociales del siglo XIX y los políticos en el XX, tal como se observa en el cuadro 1.

VECTORES DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y FORMACIÓN DE CIUDADANOS

Los tres vectores del estado que la administración pública debe poner en acción para garantizar la verdadera formación de ciudadanos, son: 1) Eficiencia y eficacia; 2) Derechos y adecuación del proceso; 3) Representación y control de la discrecionalidad. A estos tres elementos, también se les conoce con el nombre de *fuerzas normativas* porque se convierten en indicadores del desempeño de la gestión pública. Es importante destacar que la definición de los vectores, se realizó desde plataformas ortodoxas y heterodoxas de la disciplina administrativa (léase Max Weber, Frederick Taylor y Barnard Chester, principalmente), que han tenido severos cuestionamientos por parte de teóricos de la *Escuela de Frankfurt*, porque fueron concebidos para construir un modelo de racionalidad, cuyo beneficiario es la burocracia de Estado y ciertos intereses privados. En otras

palabras, los tres vectores fueron concebidos para no construir ciudadanía. He aquí como se puede revertir su estructura y funcionamiento.

1. EFICIENCIA Y EFICACIA

La eficiencia y la eficacia son dos normas para alcanzar con rapidez y economía resultados idóneos para proporcionar servicios gubernamentales con bajo costo y grandes beneficios. Los pensadores críticos de la *Escuela de Frankfurt*, advierten que esos dos elementos, han buscado siempre el beneficio de la burocracia y de intereses privados, no de los ciudadanos. Arguyen que la renta social se puso al servicio del sistema de *dominación legal*, sobre el resto de la sociedad. Harmon y Mayer (como se citó en: *Teoría de la Orga-*

las que se les paga por pensar en esto” (p.21).

Las manos, no el cerebro, eran el empuje de la relojería organizacional para el logro de la eficiencia, en ese esquema ortodoxo. Uno de los más conspicuos de los pensadores críticos de la Escuela de Frankfurt, Robert Denhardt; en la cual, Harmon y Mayor (como se citó en: *Teoría de la Organización para la Administración Pública*, 2001) advierten que la rigidez de los procesos productivos y el sometimiento de los empleados:

“Se manifiesta en una objetivación de miembros y usuarios y sirve a los intereses de la eficiencia, pero en su preocupación con el mundo externo y ‘objetivo’, actúa para despersonalizar y hacer más rígidos los procesos administrativos. La idea parece ser que puede lograrse un control si se trata a la gente como

Los recursos deben estar al servicio de la justicia distributiva, la protección de todos los derechos sociales como educación, salud, agua, vivienda, alimentación, ambiente sano, infraestructura urbana, etc.

nización para la Administración Pública, 2001), describen que: “el propio Max Weber, advirtió que la fuerza motriz de la racionalización que crea la burocracia, es el uso eficiente de los recursos en pos de una dominación legal” (p. 152)

Los críticos de la Escuela de Frankfurt añaden que la *dominación legal* aniquila los intereses de los propios empleados de la burocracia y los ciudadanos, pues inhibe la introspección, la meditación de sí mismo, el deshago de emociones, y los aleja de la lucha por reivindicar derechos civiles, sociales y políticos. Bajo un sistema de *dominación legal-racional*, se trata a los seres humanos como cosa. Morgan (1998), menciona que: “recuérdese como Frederick Taylor, defendía este proceso de *cosificación* de los empleados, con la analogía de las máquinas: no se supone que piensas, que hay otras personas a

datos que se deben manipular o como funcionarios que deben ser dirigidos desde arriba. El primer resultado de esta situación es que las personas quedan aisladas y por consiguiente, se tratan como objetos impersonales. El segundo resultado es que los administradores y otros son apartados de la introspección. Es esta combinación de una mayor ‘objetividad’ y de una reducida reflexividad la que se encuentra en la base tanto de la enajenación y en la burocracia como en la enajenación de la burocracia” (p. 380).

En suma, para los teóricos críticos, los beneficios de la eficiencia y eficacia no deben estar al servicio de la dominación legal del gobierno, ni de la dominación ilegítima de los poderes fácticos sobre la sociedad. Los recursos deben estar al servicio de la justicia distributiva, la protección de todos los de-

rechos sociales como educación, salud, agua, vivienda, alimentación, ambiente sano, infraestructura urbana, etc.

2. DERECHOS Y LA ADECUACIÓN DEL PROCESO

La protección de los derechos y la adecuación del proceso, son el segundo vector que guía el funcionamiento de la administración pública para la formación de ciudadanos. Analicemos cada uno:

A) DERECHOS

Tal como puede observarse en el cuadro 1, a lo largo de la historia, los derechos, se han desarrollado en tres etapas. En la primera etapa (siglo XVIII), se enarbolaron los llamados derechos naturales, civiles, o procesales. Garantizar esos derechos es esencial para la formación de ciudadanos libres, especialmente, los relativos a la libertad de conciencia, pensamiento, cátedra o profesión. En el modelo racional de burocracia, diseñado a partir de Weber, Taylor y Barnard (y adoptado también por administraciones públicas neoliberales), los derechos naturales son sustituidos por derechos definidos a partir de las organizaciones y legitimados en reglamentos internos de trabajo. Por tanto, los derechos se conciben como métodos de trabajo, y los

derechos naturales, quedan en letra muerta. Todo el sistema de Taylor, pero en especial la supervisión funcional, son claro ejemplo del aniquilamiento de la libertad de conciencia, pensamiento y profesión. De esta forma, los derechos naturales, en la ya larga tradición liberal burguesa, se conciben como taques aislados a las garantías individuales, no como vulneración de derechos sociales. Los críticos de la Escuela de Frankfurt, no niegan la protección legítima de los derechos individuales, pero reprochan que en los gobiernos burocráticos, se relegue la vida social:

“... la enajenación no sólo es resultado de la dominación fomentada por la autoridad jerárquica sino de la errónea creencia en que los intereses fundamentales de cualquier individuo son independientes y distintos de los demás. La teoría interpretativa y crítica no niega la necesidad de proteger al individuo de intrusiones injustificadas a su vida privada. Sin embargo, objeta un énfasis en los derechos individuales que acaba por oscurecer el carácter esencialmente social de la existencia humana. En otras palabras, proteger al individuo de la dominación de una autoridad racional, impersonal y jerárquica es necesario para la realización del individuo dentro de un contexto social, y no aparte de él” (Harmon y Mayer. 2004, p.388).

Cuadro 1. Concepción evolutiva de ciudadanía

Derechos civiles y procesales. <i>Ciudadanía civil</i> Siglo XVIII	Derechos Políticos. <i>Ciudadanía Política</i> Siglo XIX	Derechos Sociales. <i>Ciudadanía Social</i> Siglo XX
<ul style="list-style-type: none"> • Propiedad privada • Libertad de conciencia, pensamiento y cátedra. • Garantía de indemnización por expropiaciones • Derecho a juicio justo • Debido proceso • Presunción de inocencia • Acceso igualitario a la justicia 	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos de participación política • Derecho al sufragio • Libertades públicas de expresión, de asociación, de reunión. • Derecho a la política (“Elegir y ser elegido”) o representación política. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación, seguridad social, salud, trabajo, medio ambiente. • Garantía de los derechos conseguidos en las dos etapas anteriores.

Fuente: elaboración propia, con base en (Aguilera, 2010, p.12-13)

B) ADECUACIÓN DEL PROCESO

La adecuación al proceso, es la serie de mecanismos que las burocracias gubernamentales y privadas emplean para adaptar a ciudadanos y empleados a la dinámica social y la dinámica laboral. Los teóricos críticos de la *Escuela de Frankfurt*, impugnan la manera de amoldar a los empleados a la dinámica de las instituciones, pues se les hace creer que ambos intereses son idénticos. Por ejemplo, Frederick Taylor planteaba que la felicidad se alcanzaba con bonos de productividad, por ende, la “prosperidad” era objetivo común de empleados, patrones y administradores. Los partidarios del pensamiento crítico, refutan que la adaptación a la organización produzca la felicidad ciudadana, pues ésta, no se consigue mediante aspiraciones personales, ni con la protección de derechos individuales. La felicidad se revela en comunidad, en los procesos sociales, es ahí donde se lleva a cabo el verdadero ejercicio de la razón comunicativa (crítica), donde el diálogo es abierto, sincero, legítimo, entre iguales, sin el argumento de la autoridad por delante:

“Los procesos son importantes en sí mismos, ya que aportan el contexto en el cual se desenvuelven los proyectos de los individuos y se alimentan las relaciones humanas. Lo adecuado de los procesos sociales, dejando aparte toda consideración de la intimidad personal, debe juzgarse por el grado en que permiten el discurso no coercitivo y el ejercicio de la razón crítica e introspectiva (Harmon y Mayer, 2001.p.388).

Así, los pensadores críticos plantean que los diseñadores organizacionales tienen dos tareas para la adaptación real de los individuos a las instituciones. Por un lado, indagar cómo trastocar la hegemonía de la autoridad en las instituciones para que reconozcan el discurso y la introspección. Por otro lado, cómo la organización formal menoscaba la inter-

locución, e inhibe el diálogo. Ahora bien, la adecuación de los ciudadanos a la república se torna posible, con el desarrollo de la conciencia ciudadana, con la observancia del derecho a conocer al gobierno y la participación en las decisiones públicas, de manera consciente, como veremos enseguida.

3. REPRESENTACIÓN Y CONTROL DE LA DISCRECIONALIDAD

El tercer vector de la administración que marca el camino para la construcción de una real ciudadanía política, se compone de dos elementos interrelacionados. Por un lado, la *representación*; por otro lado, *Control de la discrecionalidad*. Analicemos cada uno.

A) REPRESENTACIÓN

La *representación* es la personificación real, en las autoridades gubernamentales, de los intereses ciudadanos. Para que éstos, sean verdaderamente representados es necesario que los servidores públicos efectúen tres acciones ineludibles: *rendición de cuentas*, actuar con *responsabilidad* y practicar la *sensibilidad*. Rendir cuentas significa, en primer lugar, contar con leyes para que los ciudadanos vigilen y evalúen el actuar responsable de los funcionarios públicos, a través de la

transparencia y la fiscalización; en segundo lugar, comprobar que lo ejecutado, se haya cumplido conforme a las normas y leyes. En nuestro país, existe la legislación en esta materia, pero no se ha logrado su cumplimiento. Al menos son tres leyes que deben cumplirse para que exista un gobierno francamente representativo. Por una parte, la *Ley General del Sistema Nacional Anticorrupción*, encargada de normar el funcionamiento del Sistema Nacional para la prevención, investigación y sanción de las faltas administrativas en todo el territorio nacional; además regula el funcionamiento de los comités de participación ciudadana, entre otras cuestiones. Por otro



Garantizar los derechos naturales es esencial para la formación de ciudadanos libres.”

lado, la *Ley de Fiscalización y Rendición de Cuentas* de la Federación, ocupada de vigilar la gestión financiera (ingresos y egresos) de las entidades públicas federales. Finalmente, la *Ley de Participación Ciudadana*, que desafortunadamente, sólo unas cuantas entidades federativas del país cuentan con ella; hay notorio atraso normativo en este rubro, es decir, no existe una ley federal. El déficit legislativo federal ha bloqueado la institucionalización de diversos instrumentos: *Consulta Ciudadana*, *Colaboración Ciudadana*, *Difusión Pública*, *Contralorías Ciudadanas*, *Audiencia Pública*, *Asamblea Ciudadana*, *Unidades de Quejas*, entre otros.

La *responsabilidad* consiste en el ejercicio de dos cualidades del servidor público. Primera, contar con competencia profesional

técnica y/o científica para ser eficaz en distintos entornos, especialmente los complejos. Segunda, poseer principios morales para actuar con honradez, justicia y equidad. En nuestro país, estos requerimientos se encuentran normados en la *Ley General de Responsabilidades Administrativas*, que contiene obligaciones, compromisos, mecanismos de prevención, instrumentos de rendición de cuentas y sanciones por actos u omisiones de los servidores públicos. Como ejemplo de un mecanismo de prevención de conductas delictivas de gobernantes, en el cuadro 2, presentamos el *Código de Conducta Ética*, que debió regir el funcionamiento de la Administración Pública para el sexenio 2012-2018. Este código es un parámetro de comparación con los hechos reales durante ese período.

Cuadro 2. Código de Conducta Ética de los Servidores Públicos del Gobierno Federal de México (2012-2018)

Principios	Valores	
1. Legalidad	1. Interés público	7. Integridad
2. Honradez	2. Respeto	8. Cooperación
3. Lealtad	3. Respeto a los derechos humanos	9. Liderazgo
4. Imparcialidad	4. Igualdad y no discriminación	10. Transparencia
5. Eficiencia	5. Equidad de género	11. Rendición de cuentas
	6. Entorno cultural y ecológico	

Fuente: Secretaría de la Función Pública.

La *sensibilidad* es el último elemento de la *representación*; se refiere a la capacidad de percibir demandas ciudadanas. Para gobernar con *sensibilidad* es necesario el ejercicio del criterio, una probada calidad moral y un profundo acercamiento con la gente para conocerla y satisfacer sus necesidades. Los seguidores de la *Escuela de Frankfurt*, plantean dos condiciones para hacer realidad la *representación*: la primera, que la eficiencia se libere de su carácter esencialmente instrumental, es decir, transitar de estar al servicio de intereses burocráticos y privados, para ponerse al servicio de los ciudadanos. Segunda, una pródiga participación social

en las decisiones públicas. En nombre de los pensadores de la *teoría crítica*, Harmon y Mayer (2004), explican que la *representación* no es una acción mecánica de políticas públicas adoptadas en el pasado, sino un recuento cotidiano de las necesidades sentidas por la sociedad:

“En primer lugar, teóricos críticos como Denhardt, sostienen que los imperativos de la racionalidad instrumental hacen que la burocracia sea incapaz de representar los intereses más fundamentales del ciudadano, que consisten en participar activamente en la esfera pública (...) Para que los teóricos críticos

le encuentren algún significado, la representación tendría que ser redefinida a fin de que promoviera el compromiso activo de los ciudadanos en la toma de decisiones públicas y no sólo en una pasiva receta de cosas materiales o servicios gubernamentales (...) En segundo lugar está la cuestión de cuán adecuadamente están representados los intereses del ciudadano en unas políticas generales que se aplican de manera uniforme a todos. Pero cuando los individuos varían en su interpretación subjetiva de intereses, unas políticas generales o agregadas serán incapaces de explicar esas variaciones. Entonces, las decisiones serán representativas tan solo cuando los que son servidos por las organizaciones públicas participan activamente en la toma de decisiones, de acuerdo con los marcos de significado y términos de lo que les parece importante (p. 390)”

B) CONTROL DE LA DISCRECIONALIDAD

El *Control de la discrecionalidad*, es un método de decisión sustentado en normas concretas, para evitar el juicio subjetivo de un individuo. Es la única forma de impedir el uso inadecuado de los recursos públicos. Se trata de enarbolar la mayor reglamentación posible para evitar corrupción, prevaricación, peculado, tráfico de influencias, o cualquier otra práctica ilegal. El *control de la discrecionalidad* enaltece la rectoría del Estado; crea las bases para que los recursos se canalicen a los ciudadanos, no a los *poderes fácticos* de la política. Para controlar la *discrecionalidad*, se necesitan políticas públicas con sentido social. El cumplimiento de las leyes, como las aquí citadas, son el mecanismo por antonomasia, para lograr ese objetivo. En suma, sólo un sistema de toma de decisiones que controle al máximo la *discrecionalidad*, sería capaz de impedir la laxitud, corrupción y falta de diligencia de los servidores públicos.

CONCLUSIÓN

El punto de partida para que los gobiernos propicien la formación ciudadana se ubica en el terreno de las ideas: despojarse de la tradición liberal y neoliberal, derivada de la

ilustración, de proteger y fomentar el interés egoísta, como motor del desarrollo. Esto significa desterrar la idea de que el Estado es únicamente garante de intromisiones a derechos individuales, y no protector de derechos civiles, políticos, económicos y sociales. En segundo lugar, el desarrollo de ciudadanos demanda recursos públicos, esto es, que el usufructo de la eficiencia y eficacia gubernamental, se destine a cumplir con los derechos fundamentales del hombre y la mujer: alimentación, servicio de agua, salud, vivienda, educación, ambiente no contaminado, cultura, recreación, etc. En tercer lugar, el *control de la discrecionalidad* es crucial para evitar la malversación de la renta pública, y en general, de la corrupción. En cuarto lugar, es necesaria la comunicación permanente con la sociedad para conocer sus demandas, esto es, el desarrollo de un ejercicio público con *sensibilidad*. Para tornarse más *representativa*, la administración pública; debe rendir cuentas, someterse a pautas rigurosas de comportamiento, castigar los casos de incumplimiento y actuar con *responsabilidad* técnica y moral. En fin, un gobierno con vocación ciudadana, permite la participación, la crítica, la decisión social en la repartición de los recursos y asegura todos los derechos fundamentales de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, R. (2010). *Ciudadanía y participación política en el Estado democrático y social*. Ciudad de México. México: Porrúa.

Denhardt, R. Vol. 41, No. 6 (Nov. - Dic., 1981). *Toward a Critical Theory of Public Organization*, *Public Administration Review*. pp. 628-635. USA: Wiley on behalf of the American Society for Public Administration.

García, S. (2011). *Los derechos sociales como derechos humanos fundamentales. Su imprescindibilidad y sus garantías*. Ciudad de México, México: Porrúa.

Harmon, M. y Mayer, R. (2001). *Teoría de la Organización para la Administración Pública*. Ciudad de México, México: FCE/Colegio



Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.

Marín, L. y García, P. (2002). *Sociología de las Organizaciones*. Ciudad de México, México: Mc-Graw-Hill.

McCarthy, T. (1998). *La teoría crítica de Jurgen Habermas*. Madrid, España: Tecnos.

México Leyes y Decretos (2018). *Agenda de la Administración Pública Federal. Compendio de leyes, reglamentos y otras disposiciones conexas sobre la materia*. (32 a ed.) Ciudad de México, México.

Morgan, G. (1998). *Imágenes de la organización*. Ciudad de México, México: Alfa Omega.

Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Ciudad de México, México: FLACSO.

Ramírez, E. y Ramírez, J. (2004) Génesis y desarrollo del concepto de nueva ges-

ción pública. Bases organizacionales para el replanteamiento de la acción administrativa y su impacto en la reforma del gobierno, en David Arellano Gault (Coord.) *Más allá de la reinención del gobierno: fundamentos de la Nueva Gestión Pública y presupuestos por resultados en América Latina*. Ciudad de México, México: Porrúa/CIDE/Cámara de Diputados.

Scheid, J. (1987). *Los grandes autores en administración*. Madrid, España: Orbis (Biblioteca de la Empresa).

Secretaría de la Función Pública (2015). *Código de Ética de los Servidores Públicos del Gobierno Federal*. Recuperado en noviembre de 2018 de www.gob.mx/unidad-de-ética.

Talavera, S. (2011). *Derechos Humanos*. Buenos Aires, Argentina: Vallentta Ediciones.

Taylor, W. (2000). *Principios de la administración científica*. Ciudad de México, México: Herrero Hermanos.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO COMO SUSTENTO DE LA CIUDADANÍA

CRITICAL AND CREATIVE THINKING AS A CITIZENSHIP SUPPORT

CLAUDIA NAYADELI
REYNOSO MONTEERRUBIO

Texto recibido: 14 de agosto de 2018.
Texto aprobado: 19 de octubre de 2018

Resumen

En el presente texto se aborda la relación entre *Ciudadanía* y *Pensamiento crítico*. Por una parte, se analiza el rol que asumimos como integrantes de una determinada sociedad y por otra, los criterios que utilizamos para valorar la conducta del gobierno, de la sociedad o del individuo. Además, se examina la influencia de la educación en la estructura del pensamiento complejo.

Palabras claves: pensamiento crítico, ciudadanía, creatividad, educación y comunidad.

Abstract

The present text addresses the relationship between Citizenship and Critical Thinking. On the one hand, we analyze the role that we as individuals assume as members of a particular society and, on the other hand, the criteria we use to assess the behavior of the government, society or individual. Besides, the influence of education on the structure of convoluted thinking is examined.

Keywords: critical thinking, citizenship, creativity, education, and community.

*¿Estamos formando niños
que solo son capaces
de aprender lo que ya se sabe? ¿O deberíamos
tratar de desarrollar mentes creativas e
innovadoras, capaces de descubrir
desde la edad preescolar, durante toda la vida?*

Piaget

El ser humano ha tenido la inquietud de conocer la verdad sobre el mundo que lo rodea. Este afán ha sido constante durante siglos. Desde la antigua Grecia hasta nuestros días, la pasión por la verdad ha generado trascendentes investigaciones, obras de arte extraordinarias, interminables guerras, teorías revolucionarias, sorprendentes descubrimientos, en donde la verdad surge a partir de una construcción social que es cambiante.

Hoy la ciencia y la tecnología revolucionan la vida cotidiana en períodos cortos; con cada transformación produciendo un nuevo conocimiento y por lo tanto, una nueva concepción de verdad. A esto hay que sumar, que el sistema político y económico establecido por el mundo occidental pone en primer lugar al individuo sobre lo colectivo, lo cual ha fomentado que el ser humano crea tener la verdad sin llevar a cabo un proceso de reflexión.

En la vida cotidiana, las personas pocas veces se detienen a realizar un análisis profundo de los juicios que emiten y cuando se hace, éste es superficial y casi siempre en función de sus sentimientos, es decir, hay carencia de un pensamiento crítico. Por ello, es provechoso hacer un examen de los criterios que utilizamos para expresar nuestras opiniones.

Con respecto a la ciudadanía, sucede algo parecido. La mayoría de los individuos tiene una impresión muy difusa de lo que implica ser ciudadano y se quedan solamente con una idea indefinida de cuál es nuestro papel como habitantes frente a los sucesos que atañen a la comunidad.

En consecuencia, es preciso analizar la relación entre pensamiento crítico y ciudadanía para comprender mejor nuestras circunstancias.

RELACIÓN ENTRE CIUDADANOS Y ESTADO

La activista y socióloga Elizabeth Jelin (1997), analiza aspectos relevantes del concepto de ciudadanía que es oportuno retomar.

Jelin (1997), pone atención en la naturaleza de los individuos que se consideran ciudadanos y revisa el vínculo entre sujeto individual y sujetos colectivos (p.189). Esta relación es importante porque propicia el reconocimiento de que se es ciudadano en función de otras personas con quienes se comparten la nacionalidad, estilos de vida, aspiraciones comunes, valores y responsabilidades. Ejercer la ciudadanía implica la posibilidad de hablar y ser escuchado por las instituciones y organismos políticos que se encargan de la administración pública.

La pertenencia y el reconocimiento a una comunidad implica deberes y derechos, ello se materializa en las diversas acciones que los ciudadanos realizan en la vida diaria mediante su participación en la esfera política. Ser ciudadano, permite al individuo votar en las elecciones, tener libertades diversas, o recibir beneficios sociales del Estado.

Este escenario condiciona la actuación de los ciudadanos, por ello es necesario que ejerciten ciertas actitudes superiores, las cuales ayuden a transformar la realidad en que se desenvuelve su vida.

Una definición desde la postura de Cá-



Ser ciudadano
permite al individuo
votar en las
elecciones, tener
libertades diversas,
o recibir beneficios
sociales del Estado”.

SER CIUDADANO O CIUDADANA IMPLICA TENER EL DERECHO A EXIGIR EXPLICACIONES SOBRE LA TOMA DE DECISIONES QUE REALIZAN LAS PERSONAS AL FRENTE DEL ESTADO, Y QUE EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS SUELEN AFECTAR A LA COMUNIDAD

zares y Pérez-Castro (2013), que señala que la ciudadanía “puede entenderse como una identidad sociopolítica construida a partir de los derechos y las responsabilidades de quien la ostenta” (p. 2).

Es conveniente reflexionar acerca de la importancia del nexo entre ciudadanía y Estado, puesto que este último es el encargado de salvaguardar la integridad y derechos de los ciudadanos y quien establece, no solo las reglas de la convivencia social, sino incluso la manera de pensar de las personas. Sabemos que las condiciones económicas, políticas, religiosas y personales del individuo están delimitadas por los intereses de un grupo social que se caracteriza por fiscalizar de diversas maneras las acciones, deseos, pensamientos y valores de la comunidad.

Así mismo, el Estado cumple una función de vigilancia y contención de la conducta de los ciudadanos, tiene los medios de control como los distintos órganos de gobierno, sin embargo, estos representan los intereses de una parte minoritaria de la población. Ser ciudadano o ciudadana implica tener el derecho a exigir explicaciones sobre la toma de decisiones que realizan las personas al frente del Estado, y que en la mayoría de los casos suelen afectar a la comunidad, como ha sucedido en México.

No obstante, para que la ciudadanía pueda ejercer tal derecho, es necesario una reflexión previa que ponga en duda todas las verdades establecidas que rigen su práctica social, en otras palabras, hace falta un pensamiento razonado.

¿QUIÉNES PUEDEN CRITICAR AL ESTADO?

Una sociedad comunitaria requiere que las personas estén al tanto de lo que sucede en su entorno; es decir, necesita ciudadanos informados y analíticos de los sucesos relevantes de la cultura, política y economía, por citar algunos aspectos de la vida social, lo cual implica contar con determinadas habilidades y conocimientos, así como tener actitudes éticas y objetivas esto es, poseer un pensamiento crítico altamente desarrollado.

Conviene ahora indicar que, para examinar la relación entre ciudadanía y pensamiento crítico, hemos seguido algunas ideas de Matthew Lipman (1991), autor de la corriente *Filosofía para niños*, porque aporta ideas útiles y creativas. Este investigador y filósofo utiliza el constructo de *pensamiento complejo* y lo define como: un pensamiento que se sustenta en el razonamiento y en el juicio, es autocorrectivo, sensible al contexto y orientado por criterios (p.7).

Se entiende por carácter autocorrectivo a la capacidad de poner atención en los propios errores para rectificar cuando es necesario. Félix García (1992), manifiesta que la capacidad autocorrectora, es una característica de una persona crítica (p. 7).

En este sentido, la autocorrección es indispensable cuando queremos ser ciudadanos críticos, si somos capaces de observar y corregir nuestras percepciones de la realidad, seremos más competentes para proponer nuevas formas de transformar el mundo.

¿POR QUÉ ES SUPERIOR EL PENSAMIENTO COMPLEJO?

La conceptualización de Lipman (1991), destaca la referencia a la superioridad del pensamiento complejo que se mide por normas o

principios establecidos y que se pueden comprender como razones fiables, entre las que podemos recordar la coherencia, la validez, las evidencias, los supuestos y los criterios.

Otra dimensión importante del pensamiento complejo es que está integrado por un *pensamiento crítico* y un *pensamiento creativo*, sin embargo, no es dable sin el otro.

Lipman dice que el razonamiento permite realizar conexiones, mientras que el pensamiento creativo, genera conexiones nuevas y diferentes.

Las personas que piensan, tienen valores, por ello Lipman (1991), agrega al pensamiento complejo un aspecto *cuidante* y cooperativo. El aspecto *cuidante* hace alusión al interés por el bien de los demás, el cuidado del entorno y la acción conjunta. El aspecto cooperativo, se refiere a la posibilidad de

lo han manifestado reconocidos pensadores como Jean Piaget quien sostiene que uno de sus objetivos es:

“...formar mentes que puede ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece. El gran peligro de hoy son los lemas, opiniones colectivas, las tendencias ya hechas de pensamiento. Tenemos que ser capaces de oponernos de forma individual, para criticar, para distinguir entre lo que está bien y lo que no” (Piaget, p. 73, citado por Sunders y Bingham-Newman, 1998).

Piaget confirma la necesidad de educar a la mente para la crítica, entendiendo ésta como una capacidad de análisis y juicio que ponga en duda las ideas dominantes en la colectividad y que, en determinadas circuns-

LA EDUCACIÓN ES “EL CAMINO PRIMORDIAL PARA FORMAR A ESOS CIUDADANOS CRÍTICOS, QUE OBSERVEN EL MUNDO, LO EXAMINEN ATENTAMENTE, LO INTERPELEN Y LE PROPONGAN PARTICIPATIVAMENTE, PUEDE FUNCIONAR EN LAS ESCUELAS, SI Y SÓLO SI, SE LOGRA UNA VINCULACIÓN CON LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS”

generar relaciones sociales y cognitivas, por ello es necesario el componente comunitario e investigativo, lo anterior implica aspectos afectivos que también son determinantes en el crecimiento mental.

EDUCAR PARA CRITICAR

Cázares y Pérez-Castro (2013), consideran que la educación es “el camino primordial para formar a esos ciudadanos críticos, que observen el mundo, lo examinen atentamente, lo interpeleen y le propongan participativamente, puede funcionar en las escuelas, si y sólo si, se logra una vinculación con las necesidades de los alumnos” (p. 7).

Sin duda, la promoción de estas facultades y habilidades es tarea de la educación, así

tancias puedan impedir conocer la realidad de los acontecimientos. Las palabras de este educador son muy significativas, sin embargo, pensamos que, para oponernos a las tendencias generales, no basta la acción individual, se requiere de acciones comunitarias y organizadas para hacer frente a los poderosos mandatos sociales.

Piaget, también considera que la educación es la vía idónea para formar ciudadanos críticos. Es en la escuela, donde los niños y jóvenes podrán desarrollar el conjunto de cualidades adecuadas a una manera de pensar de alto nivel.

En este sentido, John Dewey (2000) manifiesta que un programa escolar debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de sentirse miembros que contribuyen en una comuni-



EL ANSIA

dad de vida cooperativa, en donde puedan convocar y aprovechar conocimientos y habilidades para resolver problemas.

CIUDADANOS Y EDUCADORES CREATIVOS

Es importante poner énfasis en la idea de la creatividad, es decir, que el pensamiento de los ciudadanos sea educado y reúna las cualidades necesarias para ser crítico, pero que, además, proponga nuevas maneras de vivir la vida social. Para esto, tendrían que cambiar muchas estructuras en el ámbito educativo, las cuales han demostrado que solo reproducen modos de vida carentes de imaginación.

La escuela debería ser propositiva y promotora de la formación, en palabras de Piaget, de hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores.

Es esencial que también los educadores se auto instruyan y reflexionarán acerca de su trabajo. Lipman (1991) afirma que pensar por nosotros mismos es dialógico pues manifiesta que:

“Si alguien nos enseña un arte y a trascender dicha enseñanza, es cuando hallamos valor para pensar por nosotros mismos. Aprender un arte es entrar en diálogo con todos aquellos que han sabido defender su pensamiento, construir, rechazar, modificarlo, hasta hallar su propia forma de hacer, decir o actuar, que es descubrir nuestra propia creatividad” (p. 11).

Los teóricos que se han ocupado de caracterizar el pensamiento crítico coinciden en la idea de educar a los niños con el propósito de fomentar el desarrollo de un pensamiento de orden superior. No obstante, es necesario apuntar que las instituciones escolares, como otros organismos sociales, están insertas en un universo inclinado a repetir las condiciones de vida generales.

En consecuencia, para alcanzar esta superioridad mental, es importante que toda la sociedad participe en la construcción de una nueva forma de pensar. Los ciudadanos

tendrían que ser educados para ser críticos; aprender a razonar y desarrollar habilidades básicas y complejas relacionadas con el pensamiento, así como, generar actitudes que contribuyan a fortalecer esta educación.

Una tarea fundamental es tener presente que los paradigmas que nos rigen son, producto de un contexto social muy poderoso, el cual determina nuestros modos de pensar y actuar. La alternativa, es crear un pensamiento autónomo que nos permita una visión más cierta de la realidad. Lo anterior se propicia a través de un proceso educativo de alto nivel, que tanto Lipman como Piaget han caracterizado en sus propuestas.

En suma, la naturaleza del pensamiento crítico y creador, es de tal complejidad que exige una preparación amplia y profunda y su aprendizaje, de acuerdo con los autores citados, debe iniciarse desde la educación básica, pero sus resultados solo se podrán ver a largo plazo, dada la diversidad de los factores involucrados, y que apenas se apuntaron en esta breve reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

- Cazares L. y Pérez-Castro E. (2013). ¿Existen mecanismos para formar ciudadanos críticos? .Recuperado el 14 de junio de 2018 de <http://reflexionesmarginales.com/3.0/17-existen-mecanismos-para-formar-ciudadanos-criticos/>
- Cuadernos de Pedagogía. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona, España: CISSPRAXIS.
- Eagleton, T. (1999). *La función de la crítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- García, F. (1992). *Aprender a pensar: en busca del sentido*. Recuperado el 28 de Mayo de 2018 de http://filosofiaeinfancia.org/wp-content/uploads/2017/02/aprender_a_pensar_-_en_busca_del_sentido.pdf
- Jelin, E. (1997). *Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ágora.
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Sunders y Bingham-Newman. (1998). *Perspectivas piagetianas en la educación Infantil*. Madrid, España: Ediciones Morata.



PASEANTE

POSTAL DE LA CIUDAD DE JUÁREZ





PORTAFOLIOS

De relieves y texturas

Para el artista visual y escritor Guillermo Arreola (Tijuana, 1969) la pintura “es infinita, no te mira, no hay fin”; es una búsqueda donde el creador se encuentra y desencuentra.

En la obra de Arreola se elabora un discurso de la propia realidad, pues se involucran elementos y cuestionamiento tanto del orden físico, como emocional de la propia representación subsumidos y consumidos en el conjunto de cada una de las obras, sin temor por el impacto que origina la superposición de planos e imágenes en que no sólo se halla la belleza del mismo, sino la original concepción que no titubea en transmitir.

Arreola es uno de los artistas plásticos más destacados de su generación es un explorador que encuentra la belleza en elementos, personajes y lugares inesperados, su pintura es una mezcla de pensamientos borrascosos y silencios desesperados que conmueven e intrigan al observador que se permite ser envuelto por cada una de sus pinceladas.

Arreola ha realizado más de 25 exposiciones individuales, entre las que se encuentran *Sursum Corda*, 2015, Museo de la Ciudad de México. *El olvido que me diste. Una retrospectiva*, 2014, Centro Cultural Tijuana. *Relámpagos*, 2013, Casa Lamm, México, D.F. Para verte mejor, 2012, Consulado General de México en Los Angeles. To See You Better With, 2012, Consulado General de México en San Francisco. El resto es silencio, 2010, intervención pictórica en el edificio central del Tecnológico de Monterrey Campus Santa Fe, México, D. F. No volveré, 2010, Instituto Nacional de Bellas Artes-CONACULTA, exposición itinerante, con textos de presentación de Raquel Tibol y Hugo García Manríquez.

“Con la pintura de Guillermo Arreola entramos en contacto con una mente emancipada de ilusiones, que contempla la soledad, el espanto, la muerte y los insondables misterios de la conciencia”, dice Alfred Corn.

PORTAFOLIOS

De relieves y texturas

*La pintura es como una casa,
mi casa más segura, un refugio
más allá del éxito, más allá del
fracaso o más allá del amor,
ahí está la pintura.*
(Arreola, 2013)

VERTERLA A TUS PIES



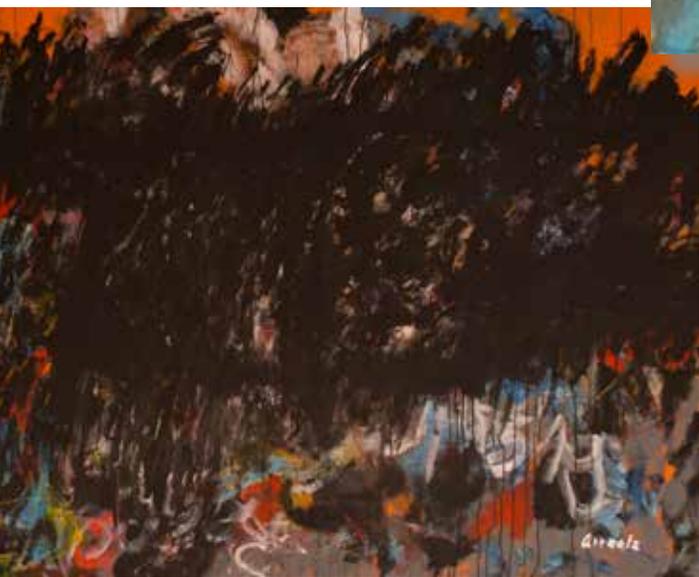
POSTAL DE LA CIUDAD JUÁREZ

PORTAFOLIOS

De relieves y texturas



TODO MÉXICO



*La pintura para mí sí es
infinita, no te mira, no hay fin
y nos podemos proponer llegar
a algo quizás para calmar las
impaciencias propias de uno,
pero no hay fin.
(Arreola, 2013)*

RECUERDO DE SAN FERNANDO, TAMAULIPAS

PORTAFOLIOS

De relieves y texturas

TRES DESTINOS



*El arte es una búsqueda, intentos, tropiezos,
el fracaso siempre es un aliciente también.
(Arreola 2013)*

PORTAFOLIOS

De relieves y texturas



ASKABE

El proceso de creación
- Tal como lo he vivido, he comprobado que no hay manera, es muy difícil admitirlo, no hay manera de tener el control absoluto, la pintura es mi cuerpo, ni siquiera es como mi apéndice, sino un intento de fusión.
(Arreola, 2013)

PORTAFOLIOS

De relieves y texturas

VOLVER

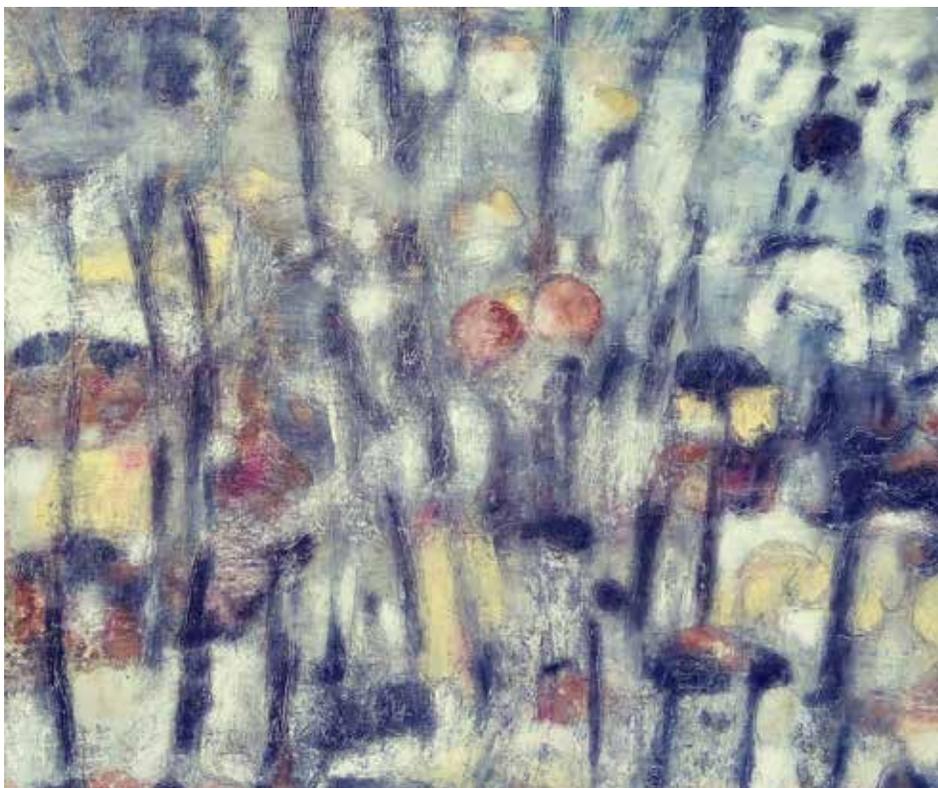


El arte sin misterio

- Vivimos en un tiempo en que el arte, como lo entendíamos, ha sufrido una especie de persecución porque quieren que el arte muestre su verdad y creo que despojarlo tiene que ver con algo fundamental que es el misterio del arte. Se le exige que muestre su verdad como si ese misterio tuviera que ver con algo deshonesto, casi delincuencial.

(Arreola, 2013)

NÍQUEL



PORTAFOLIOS

De relieves y texturas

Arte como resultado del lenguaje

- Es un enfrentamiento de poderes. No sé realmente hasta dónde puede llegar esto de hacer arte con lenguaje. Para echar una casa abajo necesitas lenguaje, no se sostiene de otra manera, necesita el lenguaje, entonces lo veo como confrontación entre la imagen y la palabra.

(Arreola, 2013)

UN CIELO PARA TUS LÁGRIMAS



UNA VEZ HABÍA



PORTAFOLIOS

De relieves y texturas

No terminar el lienzo

*- Es una posibilidad, considerar que se te fue.
Después de observar la pintura, hay que poner
un alto, pero también hay que detenerse y darle
tiempo y energía a otras posibilidades.*

(Arreola, 2013)



VÍA CORPORIS

PENSAMIENTO CRÍTICO, CURRÍCULUM Y

BACHILLERATO

MEXICANO EN DOCE AÑOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA (1976-1988)

CRITICAL THINKING AND HIGH SCHOOL CURRICULUM IN TWELVE YEARS OF POLITICAL TRANSITION IN MEXICO (1976-1988)

DALIA CAROLINA

ARGÜELLO NEVADO

Texto recibido: 14 de agosto de 2018
 Texto aprobado: 23 de octubre de 2018

Resumen:

El presente artículo aborda el periodo de 1976 a 1988 que corresponde a los gobiernos de José López Portillo y Miguel de la Madrid en México, en el que se dio la transición entre el modelo económico conocido como *Desarrollista o Benefactor* al modelo *Neoliberal*. Aunado al contexto político internacional dominado por el comienzo del fin de la Guerra Fría; la política nacional impactó en las directrices educativas que implicaron, entre otras cosas, una redefinición de la formación para el pensamiento crítico en el bachillerato mexicano.

Palabras clave: pensamiento crítico, currículum, bachillerato, desarrollismo, neoliberalismo.

Abstract

This article addresses the period from 1976 to 1988, which corresponds to the governments of José López Portillo and Miguel de la Madrid and the transition between the Welfare State to the Neoliberal Model. In addition to the international political context, dominated by the beginning of the end of the Cold War, the national policy impacted on the educational guidelines that implied, among other things, a redefinition of the formation of critical thinking in the Mexican high school curriculum.

Keywords: critical thinking, high school curriculum, Welfare State, Neoliberalism.

El siguiente artículo es un breve acercamiento al periodo de 1976 a 1988 en el que se buscó establecer un tronco común para el bachillerato mexicano y que detonó una discusión sobre qué enseñar y cómo a los jóvenes en esa edad escolar. Estos cambios curriculares ocurrieron en medio de la transición al modelo neoliberal en México y de la influencia de las corrientes pedagógicas de Estado Unidos como se mostrará a continuación. El objetivo es explicar los cambios en la educación del nivel medio superior y la formación para el pensamiento crítico desde su especificidad histórica ejemplificados en dos instituciones de la Ciudad de México: El Colegio de Bachilleres y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

El periodo estudiado corresponde a los dos sexenios presidenciales de José López Portillo y Miguel de la Madrid. Estos doce años forman parte de un momento histórico de transición a nivel internacional entre un modelo económico a otro que modificó la relación estado-sociedad y coincidieron con la parte final de la guerra fría, que terminaría con el poderío de la URSS y cambiaría drásticamente el entorno geopolítico mundial a partir de 1989. Además de una profunda crisis económica en América Latina por la pérdida de control sobre la deuda externa. Para México los últimos años de la década de los setenta y los ochenta pueden interpretarse como un periodo de mutación de una manera de hacer política a otra que abrió la puerta de entrada al neoliberalismo y la globalización.

Aunque como toda periodización con fines analíticos puede ser un tanto arbitraria, es posible decir que en México el tránsito del modelo de Estado desarrollista al neoliberal se dio sobre todo durante estos dos sexenios. Esta transición política y económica también significó un periodo de gestación de cambios en el ámbito educativo por la introducción de técnicas para el diseño y planeación curriculares y de los enfoques cognitivistas que florecieron poco tiempo después. Así mismo la crisis de las izquierdas y el empoderamiento del pensamiento neoconservador a nivel

mundial en estos doce años dieron paso a un discurso educativo cada vez más técnico que buscó la neutralidad política y subestimó las implicaciones sociales de la práctica escolar en un contexto de desigualdad y exclusión. La tarea de formar pensamiento crítico en los jóvenes transitó también por estas vicisitudes ideológicas. El objetivo de este texto es mostrar estas interrelaciones.

Hacia la década de los setenta Harvey (2007), señala que “el modelo económico desarrollista seguido hasta entonces en México y gran parte de Latinoamérica¹ se caracterizó por un Estado intervencionista con políticas fiscales y monetarias keynesianas bajo la consigna del pleno empleo, un robusto gasto público y cierta integración política de sectores de trabajadores como sindicatos y partidos de izquierda” (p.18). Después de 1970 con el aumento acelerado del desempleo y la inflación, el escaso o nulo crecimiento y la caída precipitosa de los activos, hizo cada vez más evidente que el modelo se había agotado, lo que llevó a las élites dominantes a buscar las alianzas políticas necesarias que permitieran restablecer las condiciones para la acumulación de capital bajo el apoyo contundente de Estados Unidos y su política imperialista en apogeo.

En México, el ascenso de la política neoliberal fue producto tanto de su creciente dependencia a los capitales extranjeros, como de las condiciones internas de burocratización, fragmentación de intereses, ineficacia de las instituciones públicas y paraestatales, aumento de la corrupción en conjunto con los malos resultados frente a los problemas de la pobreza y la falta de justicia social efectiva. Sumado a lo anterior y con el apoyo de ciertos grupos empresariales se empezó a expandir la idea de que todo aquello administrado por el estado, era arcaico, poco eficien-

1 Una de las características distintivas de los estados desarrollistas del siglo XX en América Latina es que impulsaron la industrialización enfocada hacia adentro, hicieron uso del nacionalismo, retórica y símbolos unificadores, así como de ideas de autonomía y autodeterminación para alcanzar la independencia política sobre la base de la economía, y eso significaba industrialización. Véase Smith, P. (1997). Cap.3 Ascenso y caída del Estado desarrollista en América Latina. En M., Vellinga, (Coord.) *El cambio del papel del Estado en América Latina* (pp.74-102). México, Siglo XXI.

El periodo de **1976 a 1988** que corresponde a los gobiernos de José López Portillo y Miguel de la Madrid en México, en el que **se dio la transición entre el modelo económico conocido como Desarrollista o Benefactor al modelo Neoliberal.**

te y de mala calidad, por lo que la inversión privada, dentro de un esquema de libre competencia sería el mejor camino para mejorar la calidad de servicios como el transporte, la comunicación, la salud y la educación, además de que generaría precios más bajos y aseguraría innovación y rentabilidad en todos los sectores.

Aunque a nivel internacional los países vivieron procesos semejantes, las acciones de los dos presidentes que gobernaron durante este periodo tuvieron también un peso en el desarrollo histórico particular del país. Por un lado, José López Portillo en el periodo de 1976 a 1982 pudo sortear la crisis económica con los recursos nacionales: el descubrimiento de nuevas y grandes reservas de hidrocarburos en el sureste mexicano y el aumento histórico en los precios del petróleo en el mercado mundial como consecuencia de la guerra del *Yom Kippur* colocó al país en una condición económica favorable, que hizo que su gobierno considerara innecesaria la ayuda del Fondo Monetario Internacional abandonó el programa de estabilización y rechazó la anexión al GATT, (Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, firmado entre 1986 y 1993 por 123 países) retrasando la apertura de la economía mexicana al libre mercado (Romero, 2009, p.185).

Sin embargo, el gobierno entrante de Miguel de la Madrid de 1982 a 1988 afrontó una crisis de mayor magnitud, en parte resultado de la mala administración anterior, lo cual ocasionó el aumento de la inflación del déficit fiscal y devaluación. Para enfrentarla, el presidente finalmente aceptó los préstamos del FMI a cambio de firmar la carta de intención de 1982 donde se comprometieron reformas estructurales a la política económi-

ca nacional. Harvey (2007) expresa que: “se llevó a cabo la implementación de las políticas neoliberales durante esta y la siguiente década, fue posible gracias a la llegada de una nueva élite política formada en Estados Unidos bajo la línea de la Escuela de Chicago con una concepción distinta sobre la responsabilidad del Estado frente a la sociedad” (p.28). A partir de entonces, menciona Romero (2009) comenzó la privatización de empresas, la venta de acciones del gobierno, la reducción paulatina del sistema de protección a las importaciones (p.19) y una serie de cambios que incidieron directamente en las políticas educativas para el Nivel Medio Superior.

A pesar de que los gobiernos en estos doce años iniciaron la redefinición de la política pública y el sistema presidencialista de partido único con temple autoritario permaneció fuerte y saludable lo que explica por qué a pesar de que el Estado perdía algunas de sus atribuciones en el ámbito económico, mantuvo la centralización de las decisiones y el control total sobre asuntos de diseño curricular y gestión escolar. Desde la retórica nacionalista que utilizaron ambos presidentes, legitimada desde su autoafirmación como herederos de la Revolución Mexicana, enaltecieron la importancia de la educación pública para el desarrollo del país, pero enfatizaron sobre todo su papel en función del desarrollo económico, la producción y la incorporación del progreso técnico.

Para el Nivel Medio Superior, esto propició cambios curriculares que acentuaron considerablemente su orientación hacia la formación para el trabajo, así como la creación de otras instituciones concebidas como sistemas terminales vinculados directamente con el sistema productivo. Para esto, en el

contexto de la “Alianza para la producción” implementada por José López Portillo y seguida por Miguel de la Madrid, se crearon la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, los Institutos Tecnológicos Regionales y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que en 1979 abrió nueve planteles en el entonces Distrito Federal.

Para adecuar la formación de este nivel de estudios a los requerimientos del mercado laboral y la expectativa productiva del país, pero también para regular y armonizar la diversidad de subsistemas que existían, se buscó que el bachillerato mexicano se consolidara como un nivel educativo integral con identidad y objetivos propios y no solo como un periodo de tránsito entre el nivel básico y el superior. Con este propósito se llevó a cabo el Congreso Nacional de Bachillerato a principios de 1982 en el que se definieron bases conceptuales, objetivos generales y metas para la unificación de la educación media superior a nivel nacional con base en criterios mínimos. A partir de esto, Castrejón (1991) planteó la idea de establecer un tronco común para el bachillerato como una estructura académica flexible que permitiera homologación del sistema (p.2). Sin embargo, a pesar de que en los resolutivos del Congreso se acordó preparar la implementación del tronco común para el mediano plazo con base en la realización de diagnósticos y proyecciones, dos meses después y sin los estudios previos la SEP lo estableció oficialmente como obligatorio, con lo que iniciaron las reformas correspondientes en distintas instituciones.²

En la ciudad de México, el Colegio de Bachilleres fue la primera institución en

implementarlo en su plan y programas de estudio. Para el bachillerato universitario, específicamente en el CCH, este decreto que estableció las bases del tronco común; el cual no fue aceptado normativamente, pero si incentivó una discusión interna sobre la necesidad de elaborar planes y programas de estudio oficiales.³ En ambas instituciones las discusiones en torno a cómo definir las “Orientaciones Básicas” o el tronco común y cómo implementarlos estuvieron permanentemente relacionadas con las pugnas políticas e ideológicas al interior de los grupos de profesores y estudiantiles. Estas disputas reflejan también la gestación de toda una serie de cambios a nivel ideológico y social que se detonaron con la transición de un modelo económico a otro.

El enfoque de las Ciencias Sociales y las Humanidades en el nivel medio superior y superior en la Ciudad de México, adoptó durante los años setenta una visión social del discurso educativo con tintes progresistas, a propósito de la creación de instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana, que representaron un momento clave en el desarrollo curricular alternativo en México (Díaz-Barriga, 1985, p.19). Esta orientación de planes y programas de

estudio volcados claramente hacia el materialismo histórico también entró en un periodo de transición y cambio visible durante estos doce años, en los que se gestaron los cambios profundos que se materializarían con el cambio de siglo. Es decir, en términos de contenidos, categorías de análisis y bibliografía utilizada la concepción marxista de la historia, así como la ideología de izquierda entre grupos de profesores y estudiantiles predominaron en las instituciones públicas durante casi toda la década de los ochenta.



El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en 1979 abrió nueve Planteles ”

² La cronología del proceso de discusión e implementación del Tronco Común para el Bachillerato fue elaborada como parte de la investigación doctoral de la que forma parte este artículo. Pueden consultarse las Memorias del Congreso Nacional de Bachillerato y los Acuerdos 71 y 77 publicados en el Diario Oficial de la Federación el 24 de mayo de 1982 y 2 de septiembre de 1982 respectivamente.

³ Desde su creación en 1972 el CCH no contó con programas de materia oficiales hasta la Reforma curricular de 1993.

Por lo tanto, la vocación de formación de los alumnos hacia la formación del pensamiento crítico en términos de participación política y conciencia social fue muy vigente y poderosa entre sus respectivas comunidades. Sin embargo, el repliegue paulatino a nivel mundial tanto de la ideología de izquierda vinculada al bloque socialista, como del marxismo como teoría política, así como de la influencia del materialismo histórico en los ámbitos académicos terminó minando en estas posturas al interior de las instituciones y con ello se creó un ambiente propicio para que permearan rápidamente las perspectivas neoliberales y neoconservadoras.

Para 1982, cuando Miguel de la Madrid asumió el poder en medio de una fuerte cri-

sis económica algunos movimientos sindicales, organizaciones sociales y grupos armados seguían vigentes, pero con menos fuerza y respaldo entre la sociedad. Esto no fue condición exclusiva de la izquierda en México, sino de una crisis generalizada y de cambios de equilibrios políticos a nivel internacional, para decirlo de manera sintética, en esta década de los ochenta el mundo occidental revitalizó el pensamiento conservador, en gran medida, gracias a la crisis terminal del bloque socialista.

En el ámbito educativo, la despolitización progresiva del currículo oficial y los esfuerzos por neutralizar el discurso en torno a las prácticas educativas fue resultado de la influencia del movimiento llamado *Back to the*

EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, LA DESPOLITIZACIÓN PROGRESIVA DEL CURRÍCULO OFICIAL Y LOS ESFUERZOS POR NEUTRALIZAR EL DISCURSO EN TORNO A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FUE RESULTADO DE LA INFLUENCIA DEL MOVIMIENTO LLAMADO BACK TO THE BASICS



EL ADIOS

LA INICIATIVA DE “VOLVER A LO BÁSICO” SURTIÓ A RAÍZ DE UN DIAGNÓSTICO SOBRE LOS BAJOS NIVELES EDUCATIVOS EN ESTADOS UNIDOS

Basics impulsado por el gobierno de Ronald Reagan (1981- 1989). La iniciativa de “volver a lo básico” surgió a raíz de un diagnóstico sobre los bajos niveles educativos en Estados Unidos y de la preocupación ante el riesgo de que la heterogeneidad de los contenidos debilitara la idea de la unión americana entre sus ciudadanos. Se propusieron cinco “Nuevos Básicos” como el núcleo mínimo que debía conformar la educación obligatoria para todos: Inglés, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Computación, complementados con Bellas Artes y Lenguas extranjeras. Gardner (1983) considera que estos nuevos básicos “constituyen la mente y el espíritu de nuestra cultura” (p.24), y garantizan la excelencia de la educación, este movimiento reavivó el proyecto conservador y nacionalista de homogeneizar a través de la educación y de promover modelos de virtudes y pautas morales, pero en medio de un sistema de desigualdad de oportunidades que excluía y marginaba al reproducir las divisiones sociales de conocimiento y trabajo.

Por otra parte, la teoría sobre diseño y planeación curricular experimentó cambios más radicales cuando se empezaron a implementar ideas provenientes de la academia estadounidense conocidas en México como *Tecnología educativa*, que pugnan por conducir los procesos educativos con base en la ciencia y en procesos tecnificados que aseguran mayor eficacia y cuantificación de resultados, así como un modelo administrativo objetivo e irrefutable aplicable en distintas instituciones (Gimeno, 1988). Los promotores de esta corriente privilegiaron las formas y los aspectos técnicos por encima del aspecto social y político del proceso educativo,

impulsaron la idea de buscar una evaluación objetiva e inequívoca a través de instrumentos estandarizados y la planeación curricular y la selección de contenidos fueron vistas como actividades neutrales e instrumentales que trascendían intereses y conflictos que por lo tanto eran ajenas a la ideología y al contexto social. En el caso del Colegio de Bachilleres estas ideas llevaron a la creación del Centro de Evaluación y Planeación Académica, que desarrolló la reticulación como estrategia estandarizada para la elaboración de programas de acuerdo con el tronco común establecido por la SEP.

En el currículum del bachillerato estas visiones científicas minaron poco a poco la concepción materialista de la educación dando paso a las interpretaciones cognitivistas centradas en el aprendizaje individual y en las habilidades transversales del pensamiento que tomarían una gran fuerza en el siglo XXI, con lo que se impulsó una vertiente del pensamiento crítico más enfocada al análisis de la información que al cuestionamiento del entorno social, es decir, se privilegió una definición en términos de un conjunto de habilidades como la interpretación, análisis, evaluación e inferencia para la investigación, pero sin el posicionamiento ético contra las condiciones de injusticia ni la búsqueda del cambio de un pensamiento crítico en términos políticos.

Durante estos doce años, el bachillerato mexicano se orientó sobre todo hacia la formación técnica para responder a la política económica y social en dos sentidos: de manera explícita con la capacitación laboral para los jóvenes y de manera tácita, se normaron las relaciones sociales

y económicas en la distribución inequitativa de las oportunidades, del trabajo y del acceso al conocimiento de manera diferenciada para quienes acceden a las distintas modalidades.

Conforme el discurso educativo se fue ajustando más a la perspectiva de la Sociedad del Conocimiento en el contexto de la globalización, los esfuerzos por centralizar el currículo, homogeneizar los saberes y dar prioridad a la práctica sobre el contenido, la formación para el pensamiento crítico en el bachillerato mexicano diluyó su perspectiva política de formar sujetos sociales comprometidos con su realidad en una mucho más pragmática y eficientista, que en muchos casos termina por reducir los procesos de aprendizaje al dominio de procedimientos técnicos.

Historizar el concepto de pensamiento crítico nos permite comprender cómo ha sido utilizado desde distintas visiones, proyectos y reformas educativas, lo que significa mirar todo acto educativo como acción situada en un tiempo y espacio, por lo tanto multi determinada.

Desde la investigación sobre enseñanza de la Historia estamos lejos aún de clarificar qué es el pensamiento crítico, cómo se expresa en el ámbito escolar, qué tipo de ejercicio crítico se promueve con el conocimiento histórico, o qué tipo de docencia lo favorece más. Sin embargo, se requiere repensar el papel del ejercicio crítico para la formación de las nuevas generaciones, porque además de enseñar a manejar información o cuestionar argumentaciones, la Historia puede ejercitar a los alumnos para cuestionar los criterios de verdad, los juegos de poder en la construcción del conocimiento y las condiciones que permiten imponer un tipo de saberes sobre otros. De nuestra responsabilidad actual como profesores de Historia para la formación del pensamiento crítico aún queda casi todo por decir.

REFERENCIAS:

- Castrejón, J. (1991). *Congreso Nacional de Bachillerato* [versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*. Volumen 20 (77), pp.1-5.
- Carrillo, A. (1979). *Acerca del proceso de revisión, actualización y unificación de los Programas* [versión electrónica]. *Cuadernos del Colegio*. (5), pp.19-22.
- Díaz, A. (1985). *La evolución del discurso curricular en México (1970- 1982)*. [versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. p.15.
- Fuentes, O. (1983). *Educación y política en México*. Ciudad de México, México: Nueva Imagen.
- García, E. (1979). *El Proceso de Revisión y actualización de los programas de estudio*. [versión electrónica]. *Cuadernos del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Pp.11-17.
- Gardner, P. (1983). *A Nation at risk: The imperative for educational Reform. An open letter to the American people. A report to the Nation and the Secretary of Education*. Recuperado el 5 de noviembre de 2018 de <https://teachertenture.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>
- Gimeno, J. (1998). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Morata.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Nacionalismo*. Madrid, España: Akal.
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. (2009). *Crecimiento y comercio*. En Bizberg, I, y Meyer L, (Coords.), *Una historia contemporánea de México: Las políticas*. Ciudad de México, México: Océano.
- Smith, H. (1997). *Ascenso y caída del Estado desarrollista en América Latina*. En Vellinga, M., (Coord.): *El cambio del papel del Estado en América Latina*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Vázquez, J. (2005). *Neoliberalismo y Estado benefactor: El caso mexicano*. [versión electrónica]. *Aportes*. Volumen 10 (30), pp. 51-76.
- Villegas, J. (1992) *Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres 1973-1983*. Ciudad de México, México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Tesis de licenciatura en Sociología.



CAMADA

EL MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE

PROBLEMAS,

UN MEDIO PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN MATEMÁTICAS

**PROBLEM-SOLVING METHOD, A MEANS
FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL
THINKING IN MATHEMATICS**

**WILBERT DE JESÚS LÓPEZ
REYNA CRISTAL DIAZ SALGADO**

Texto recibido: 14 de agosto de 2018

Texto aprobado: 23 de octubre de 2018

Resumen

En este trabajo planteamos dos interrogantes: ¿Qué entendemos por pensamiento crítico? Y, por supuesto, lo que nos concierne: ¿cómo se podría fomentar el pensamiento crítico en el aula? Para responder estas preguntas, empezaremos analizando algunas de las definiciones y conclusiones a las que han llegado algunos de los precursores y contemporáneos más importantes; los cuales han abordado este tema, y posteriormente, presentaremos un análisis del porqué el método de resolución de problemas es un camino factible para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

Palabras clave: Pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, resolución de problemas.

Abstract

In this paper, we pose two questions: What do we understand for critical thinking? Moreover, of course, what concerns us: how could critical thinking be encouraged in the classroom? To answer these questions, we will analyze some of the definitions and the conclusions achieved by some of the most important precursors and contemporaries who have dealt with this issue, and later, an analysis will be presented. It is about why the method of problem-solving is a feasible way to develop critical thinking skills in students.

Keywords: Critical thinking, reflective thinking, problem-solving.

INTRODUCCIÓN

Desde su creación, el Colegio de Ciencias y Humanidades abrió un nuevo paradigma educativo basado en tres principios: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser* y en un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y su enseñanza, considerando así, el proceso de aprendizaje no como una simple adquisición y acumulación de información, sino como un proceso dinámico que da pie al análisis y a la reflexión, siendo el alumno autor y actor de su propio proceso (CCH, sf).

Con base en el enfoque planteado, los programas de estudio de Matemáticas I-IV en el CCH (2016) se centran en los aprendizajes de los alumnos, siendo la columna vertebral de la metodología didáctica la resolución de problemas; sin embargo, esto no implica desecharse la exposición de conceptos y métodos por parte del profesor, siempre y cuando la necesidad de su estudio surja en la etapa de comprensión de una situación problemática y éste plantee actividades que garanticen la comprensión de los mismos.

El Modelo Educativo del Colegio busca formar estudiantes con un pensamiento crítico, que le permita desarrollar una autonomía intelectual. Es así como el *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades* (sf), plantea:

“Un alumno que ha aprendido a aprender, adquiere un pensamiento crítico, capaz de juzgar la validez de los conocimientos que se presentan a su examen; sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados” (p.4).

Sin embargo, ¿qué entendemos por pensamiento crítico? Y por supuesto, lo que nos

ataña, ¿cómo se podría fomentar el pensamiento crítico en el aula?

En este trabajo trataremos de responder estas dos interrogantes. Para ello, empezaremos analizando algunas de las definiciones y características del pensamiento crítico, y posteriormente, presentaremos un análisis de cómo el pensamiento crítico se vincula con el método de resolución de problemas del George Polya.

PENSAMIENTO CRÍTICO

Imagine que le plantean el siguiente problema:

Un lápiz y una hoja blanca cuestan en total \$1.20. El lápiz cuesta \$1.00 más que la hoja. ¿Cuánto cuesta el lápiz?

Tómese unos segundos para responder.

Si contestó que el lápiz cuesta \$1.00 y la hoja \$0.20, ha proporcionado la misma respuesta que aproximadamente el 90% de los alumnos de Matemáticas I a los que se les planteó el mismo problema. Sin embargo, la respuesta es incorrecta, ¿Por qué? Analícelo nuevamente, tómese su tiempo. En efecto, los alumnos después de analizarlo con más calma, la mayoría respondió que el lápiz debía costar \$1.10 y la hoja \$0.10 (si proporcionó esta respuesta a la primera, considerarse un hábil

resolutor de problemas).

¿Cuál fue la diferencia entre la respuesta inicial y la última? La primera fue intuitiva, inmediata y sin vacilar. La segunda, resultado de un razonamiento deliberado, lento y esforzado. Esta última, pasó por un filtro más reflexivo.

Al ser el pensamiento crítico una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una definición completa y definitiva podría resultar en vano; sin embargo, es necesario identificar algunas de las características que permitan identificar cuándo estamos desarrollando un pensamiento crítico. Para



Un alumno que ha aprendido a aprender, adquiere un pensamiento crítico, capaz de juzgar la validez de los conocimientos”.



ello, analizaremos algunas de las definiciones y conclusiones que han llegado algunos de los precursores y contemporáneos más importantes que han abordado este tema.

El estudio del pensamiento crítico en la educación no es algo reciente. Algunos autores como Ennis (1996), Díaz (1999), Fisher (2001) y Facione (2015), le atribuyen a Dewey (1909), los inicios del pensamiento crítico debido a sus planteamientos sobre el pensamiento reflexivo -otro nombre del pensamiento crítico-, definiéndolo como “consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las conclusiones adicionales a las que tiende” (p. 9).

Esta definición deja ver que la idea central del concepto es la actitud de no aceptar las intuiciones, creencias, o “verdades” a priori sino solo después de analizarlas con un espíritu crítico; además, contempla actitudes, habilidades cognitivas y creatividad.

La concepción de Dewey fue enriqueci-

da tres décadas después por Edward Glaser, quien llevó a cabo el primer experimento científico para ver si las habilidades de pensamiento crítico se podían enseñar. Co-autor de una de las pruebas más utilizadas en el mundo para evaluar el pensamiento crítico *The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (1941), quien apoyándose en las ideas de Dewey define el pensamiento crítico como:

“Una actitud para considerar de manera reflexiva los problemas relacionados con la propia experiencia; 2) el conocimiento de los métodos de investigación lógica y razonamiento; y 3) la habilidad para aplicar esos métodos. El pensamiento crítico requiere un esfuerzo persistente para examinar cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de la evidencia que la respalda y las conclusiones adicionales

a las que atiende” (p. 5).

Uno de los principales exponentes contemporáneos del pensamiento crítico, Robert H. Ennis (1996), lo define como “un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer” (p. 166).

En su libro *Critical Thinking* publicado en 1996, Ennis introduce lo que se considera como los seis elementos básicos del pensamiento crítico, el cual se conoce con el acrónimo FRISCO; a saber, *Focus, Reasons, Inference, Situation, Clarity* y *Overview*, que resulta muy útil como lista de control, para asegurarse de haber cumplido las condiciones básicas para alcanzar una decisión acerca de qué hacer o creer.

En 1988 se inició “*El proyecto de investigación Delphi*”, en donde un amplio panel de expertos compuesto por cuarenta y seis profesionales de Estados Unidos y Canadá que representaban diferentes áreas como las humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales y educación, estuvieron discutiendo sobre cómo definir el pensamiento crítico

a nivel universitario. Al cabo de dos años, en 1990, se publicó un trabajo bajo el título “*Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*”, siendo Peter A. Facione el investigador principal.

De acuerdo con Facione (2015), con res-

pecto a las habilidades cognitivas, esto es lo que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación. Las explicaciones de cada una de estas habilidades se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1. HABILIDADES Y SUB HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, SEGÚN FACIONE (2015).

Habilidades	Descripción	Sub-habilidades
Interpretación	Comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.	Decodificación del significado y aclaración del sentido.
Análisis	Consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.	Examinar las ideas, detectar y analizar argumentos.
Evaluación	Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.	Evaluar la credibilidad de las demandas. Evaluar la calidad de los argumentos que se hicieron usando el razonamiento inductivo o deductivo.
Inferencia	Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.	Cuestionar la evidencia, proponer alternativas, y sacar conclusiones.
Explicación	Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo: “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos.	Describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible.
Auto regulación	Monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios.	Auto examen y la auto corrección.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Según Puig (1996), el proceso de resolución de problemas se entiende como “la actividad mental y manifiesta que desarrolla el resolutor desde el momento en que, presentándosele un problema, asume que lo que tiene delante es un problema y quiere resolverlo, hasta que da por acabada la tarea” (p.34). En la misma línea, De Guzmán (2003), considera que un verdadero problema es

Resolver un problema implica interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y auto regular, es decir, poner en juego las habilidades del pensamiento crítico.

una situación en la que sabes, más o menos, a dónde quieres ir, pero no sabes cómo llegar.

Al analizar las características de los elementos básicos del pensamiento crítico de Robert Ennis como las habilidades contempladas por el panel de expertos descritos por Faccione, de manera natural viene a la mente el método de Resolución de Problemas de George Polya (1990), que consiste en cuatro fases: 1) Comprender el problema, 2) Configurar un plan, 3) Ejecutar el plan y 4) Examinar la solución obtenida.

¿Por qué nos viene a la mente este método? Resolver un problema implica interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y auto regular, es decir, poner en juego las habilidades del pensamiento crítico. De hecho, en cada una de las cuatro fases, Polya proporciona algunas preguntas que evocan el desarrollo del pensamiento crítico, por ejemplo, para la etapa de Comprender *el problema*, se plantean preguntas como: ¿cuál es la incógnita?, ¿cuáles son los datos?, ¿cuál es la condición?, ¿es la condición suficiente para determinar la incógnita?, ¿es insuficiente?, ¿redundante?, ¿contradictoria?

Esto nos lleva a formular la siguiente interrogante: ¿significa que el pensamiento crítico y la metodología de resolución de problemas van de la mano? En efecto, Polya (1990) menciona, que un principio fundamental en la resolución de problemas es la importancia de formular preguntas relevantes como medio para entender, representar, explorar y resolver problema. El objetivo de realizar preguntas o sugerencias, es ayudar al alumno a resolver el problema en cuestión y, desde luego, desarrollar la habilidad para que posteriormente, pueda resolver problemas por sí mismo (autonomía intelectual).

Por tanto, no es de sorprender que el Colegio contemple en su enfoque pedagógico el pensamiento crítico y en su enfoque didáctico la resolución de problemas en los Programas de Estudio de Matemáticas I-IV. Este acierto en el Modelo del Colegio, permite de manera natural desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes al emplear adecuadamente el enfoque de resolución de problemas.

REFLEXIONES FINALES

Implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan desarrollar habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales para pensar de manera crítica, debe ser el desafío principal para las instituciones educativas de cualquier nivel, deben inducir al alumno a aprender a aprender, es decir, que este adquiera una autonomía intelectual. Sin embargo, lo anterior se vuelve imposible si no se le proporcionan las herramientas adecuadas para desarrollar un pensamiento crítico.

Un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de manera natural en Matemáticas, es a través de la implementación del método de resolución de problemas. Por supuesto, este no es el único camino para desarrollar estas habilidades; sin embargo, es una vía factible y que está en completa sintonía con el enfoque pedagógico planteado en el Modelo del Colegio, porque permite al estudiante ser el actor principal de su proceso de aprendizaje, adquiere la responsabilidad de aprender y hacer las construcciones mentales que requiera, mientras que el profesor adopta el papel de guía, facilitador y creador de situaciones de aprendizaje.



EN SECRETO

REFERENCIAS

- CCH (sf). *Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>
- CCH (2016). *Programas de Estudio de Matemáticas I a IV*. Ciudad de México, México: CCH- UNAM.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom. A survey of programs*. New York, USA: Teachers College. Columbia University.
- De Guzmán, M. (2003). *Cómo hablar, demostrar y resolver en matemática*. Madrid, España: Anaya.
- Díaz, A. (1999). *El pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias: Cuadernos pedagógicos*.
- Dewey, J. (1909). *How We Think*. Boston, USA: D.C. Heath and Co.
- Ennis, R. (1996a). *Critical Thinking*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Ennis, R. (1996b). *Critical thinking dispositions: Their nature and assessability*. *Informal Logic*, 18 (2&3). pp.165-82.
- Facione, P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment*.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge. Cambridge, UK: University Press.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York, USA: Teacher's College, Columbia University.
- Polya, G. (1990). *Cómo plantear y resolver problemas*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Puig, L. (1996). *Elementos de resolución de problemas*. Madrid, España: Comares.

AUTONOMÍA, MOVIMIENTOS SOCIALES Y PENSAMIENTO CRÍTICO

AUTONOMY, SOCIAL MOVEMENTS, AND CRITICAL THINKING.

MARCO ANTONIO
GONZÁLEZ VILLA

Texto recibido: 14 de agosto de 2018
Texto aprobado: 23 de octubre de 2018

Resumen

El texto realiza un abordaje de la noción de Autonomía propuesto por Castoriadis como forma de manifestación del pensamiento crítico. Producto de la reflexión, la toma de conciencia y el pensamiento crítico, los ciudadanos cuestionan en actos y palabras las diferentes significaciones que desde una exterioridad le fueron impuestas, como una forma de romper con la lógica identitaria y ejercer su capacidad instituyente en la creación de nuevas formas de significación. Los movimientos sociales en el México contemporáneo se presentan como una forma de hacer un señalamiento y un reclamo sobre hechos que patentizan actos de injusticia, desigualdad social y falta de ética, lo que posibilita proponer nuevas formas de relación y fortalecer el lazo social.

Palabras clave: movimientos sociales, autonomía, Castoriadis, pensamiento crítico, ciudadanía.

Abstract

The text deals with the notion of autonomy proposed by Castoriadis as a form of manifestation of critical thinking. As a product of reflection, awareness and critical thinking, citizens question in acts and words, the different meanings that were imposed on them from exteriority, as a way to break with the identarian logic and exercise their founding capacity in the creation of new forms of meaning. Social movements in contemporary Mexico are presented as a way to stand a marker and claim about facts that demonstrate acts of injustice, social inequality and lack of ethics, with the purpose of generating new forms of social relationship.

Keywords: social movements, autonomy, Castoriadis, critical thinking, citizen

“Ojalá tuviera yo, casta de caudillo.
Te consta que nuestra gente
vive como animales...
hundidos en la miseria...
sumidos en la ignorancia...
y cuantas veces hemos visto caer
el látigo sobre sus espalda.”

Película El escapulario. (1968).

IMAGINARIO SOCIAL COMO ORDEN SOCIAL

¿Cuál es el elemento que fundamenta la unión y permanencia de una serie de individuos dentro de un grupo o sociedad? Lejos de elementos de índole psicológico o afectivo que se podrían identificar, existen significaciones compartidas que posibilitan la cohesión y adhesión a las diferentes formaciones sociales. Todo lo existente en una sociedad, ya sea fenómeno, institución, práctica o actor, como el Estado, la mujer, la felicidad, el dinero, la muerte, la escuela, iglesia y los ciudadanos por referir algunos ejemplos, en tanto símbolos sociales, adquieren sentido a través de una red y entramado de significaciones a la que Castoriadis (1983) llama *Imaginario Social*, a una capacidad imaginante, que hace posible aceptar y creer en los mitos sociales y no en el concepto de imagen. La presencia de cada símbolo se encuentra en estrecha relación con la realidad construida, imaginada, y se determina por las interrelaciones en las que se integran los individuos por consenso y aceptación sin cuestionamiento en un orden propuesto por un orden dominante (Reboredo, 1980); sin embargo, dicha situación no implica necesariamente igualdad, conformidad o total aceptación.

Castoriadis (1989) señala que dicha integración a una sociedad, con su entramado de significaciones, dispone de una lógica conjuntista-identitaria en la que se pueden ob-

* Kant. Crítica de la razón pura.

servar dos dimensiones e instituciones específicas. Por un lado tenemos el *Legein*, que permite organizar, distinguir, elegir, contar, etc., cuyo fin es designar y darle nombre a todo, produciendo así una relación de signos (significativa) que permite y hace del lenguaje un código, un magma de significaciones en los diferentes campos en los que se haya el sujeto, tanto en lo social como en las disciplinas del saber; es la dimensión identitaria del hablar social a través de la organización del mundo en conjuntos, siendo el lenguaje un mismo sistema, por lo cual se le otorga el estatuto de real. Tiene un carácter determinante obviamente, pero posibilita el entendimiento común. El *Teukhein*, por su

parte, determina en su función instrumental, lo que es y lo que no es, lo que se puede hacer y lo que no; es la forma de vida posible, la vida en sociedad. Es una dimensión identitaria de comportamiento social, por lo que igualmente favorece un determinismo de los sujetos que posibilita establecer una condición de heteronomía en ellos. *Legein* y *Teukhein*, decir y hacer, tienen así una condición socio-histórica, que pueden ser localizables en un contexto y momento específico que no siempre son compartidos más allá de sus fronteras geográficas y/o temporales. La definición de ciudadano y de movimiento social que aquí se abordan responde, entonces, estrictamente a nuestro tiempo y circunstancia.

CIUDADANOS Y MOVIMIENTOS SOCIALES

“El motor de la historia es la lucha de clases”.
Marx. El Manifiesto Comunista

Diferentes acontecimientos sociales a lo largo de la historia han propiciado que la definición de ciudadanía haya sufrido cambios y transformaciones. En el entender de las teorías liberales, por ejemplo, se le define como un estatus que dota a los individuos de una serie de derechos mínimos sociales y econó-



La felicidad no es un ideal de la razón, sino de la imaginación”.*

Kant

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES SON UNA FORMA DE ACCIÓN POLÍTICA QUE IMPLICA LA PREEXISTENCIA DE UN CONFLICTO QUE SE INTENTA RESOLVER A TRAVÉS DE UNA MOVILIZACIÓN

micos en donde el estado debe garantizar la satisfacción de tales necesidades (Marshall, 1949; en PARTICIPA, 2008). En muchas ocasiones el Estado no dispone de las condiciones o de la disposición para responder a las demandas que surgen en la exigencia válida de sus derechos, lo que puede provocar diferentes tipos de reacciones entre los individuos.

La historia de la humanidad es empíricamente la historia de los movimientos sociales. La vida en grupos, en sociedades o comunidades hará inevitablemente, que aparezcan tanto los puntos en común y de acuerdo, así como las diferencias entre los individuos, lo que puede favorecer a que emerjan las pasiones, las necesidades de poder e intereses que se encuentran en el interior de cada uno, que no necesariamente son consensuados.

Hoy en día los movimientos sociales tienden a ser una expresión normal dentro de las democracias en las que se unen una cantidad considerable de ciudadanos que evidencian un descontento o un punto de vista diferente al que expresa y ejerce el grupo en el poder, ponen el dedo en aquello en donde se comete una injusticia, o señalando la pobreza y la desigualdad social que prevalecen, cada vez que se atenta contra la integridad de muchas personas o cuando se considera que se sufre corrupción e impunidad ante delitos y crímenes cometidos; se habla de condiciones de vulnerabilidad no atendida en la sociedad. En palabras de Martí (2004), los movimientos sociales son una forma de acción política que implica la preexistencia de un conflicto que se intenta resolver a través de una movilización. En muchas ocasiones hablan de una herida que no cierra y que no ha recibi-

do atención; muchos de estos movimientos en la historia de México tienen sangre en su causa.

Lejos de aquellas movilizaciones en las que la sociedad en general tomó las armas, y se forjaron guerras que forman parte de la historia de nuestra nación, en las últimas décadas es innegable que el movimiento del 68 trajo consigo un cambio en la forma de regular y tolerar las expresiones sociales (Castillo, 1996). De hecho, muchos de los movimientos en la década de los setenta tenían un sentido reivindicativo y sectorial (López, 1991). La sociedad entendió, bajo el cobijo de una no agresión conseguida, que una de las formas principales para que su voz fuera escuchada, sería precisamente a través del movimiento social. Desde una perspectiva social, epistemológica y psicológica, la única posibilidad de hacer válida la existencia es a partir del reconocimiento del otro; cuando dicha situación no se presenta, las personas son totalmente nulificadas o cosificadas (González, 2017). Los movimientos obligan a depositar la mirada en aquel que desea o necesita ser visto.

Salen a las calles, convocan a masas y multitudes, lo que genera sentimientos ambivalentes y opiniones distintas en la sociedad. Al formarse, al integrarse, crean un solo cuerpo con características propias. Freud (1978) plantea que si se quiere formar una idea de la moralidad de las multitudes, se tiene que tomar en cuenta al momento de unirse los individuos en una masa, en donde desaparecen todo tipo de inhibiciones individuales, al mismo tiempo que los instintos crueles, brutales y destructores, latentes en el individuo, despiertan y buscan satisfacción;

LAS MOVILIZACIONES NOS RECUERDAN QUE EL SISTEMA SOCIAL VIGENTE PRESENTA UNA SERIE DE FALLAS Y OMISIONES QUE ATENTAN CONTRA LA VIDA Y DERECHOS DE LOS INDIVIDUOS.

bajo la influencia de la sugestión, las masas son también capaces de sacrificarse por un ideal, dejan que el interés personal no sea un elemento dominante en las masas. Se puede establecer que se presenta una moralización del individuo por la masa: el nivel intelectual de la multitud es siempre inferior al del individuo, pero su conducta moral puede sobrepasar el nivel ético individual o descender muy por debajo de él. La masa tiende a ser inconsciente en el discurso Freudiano, por lo que tenderá a realizar acciones en las que el anonimato y el grupo permiten transgredir las normas y reglas sociales, así restan validez a la causa. Sin embargo, siempre se presenta una suerte de confrontación; comúnmente, la causa y fin prevalecen.

Las movilizaciones nos recuerdan que el sistema social vigente presenta una serie de fallas y omisiones que atentan contra la vida y derechos de los individuos. ¿Cómo llega un individuo a tener conciencia de estas fallas en el sistema? Castoriadis nos da la respuesta.

LA AUTONOMÍA COMO ACTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

“No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia”.

Marx. Contribución a la crítica de la
Economía Política

La reflexión es la que permite que un sujeto logre tomar conciencia de la alienación en la que se encuentra, hace posible cuestionar y confrontar las significaciones imaginarias sociales que asumió y aceptó a partir de la identidad que adquirió al formar parte de un grupo; hablamos propiamente de un pensa-

miento crítico que trasciende las significaciones que le fueron dadas. La reflexión o pensamiento crítico en un sentido más pragmático, es un proceso continuo y no un estado meta al que se pueda o pretenda llegar, es la vía para romper la heteronomía en la que se encuentra una persona; permite actuar desde una valoración realizada a través de procesos psicológicos y cognitivos superiores, lejos de una mera impulsividad.

Es así como la autonomía se hace posible, trasciende una limitación de origen: la autonomía individual sólo es posible si coincide con la autonomía del conjunto. El psicoanálisis, poco aprovechado en México, podría ser una opción formativa de inicio para los individuos, ya que favorece a cada uno al darse su propia ley, entendida como autocreación de la sociedad, sin fundamentos extra-sociales, cuestionando las propias instituciones asumiendo que son los mismos integrantes de la sociedad quienes les dan a esas instituciones su poder. Se rompe así con la identidad y se crean significaciones imaginarias sociales nuevas, como lo menciona Castoriadis en 1997 y es una idea cercana a la propuesta de Imaginación radical del teórico griego.

Freud señala que la cultura siempre buscará e implementará mecanismos para lograr que todo aquello que sea de inicio una confrontación directa al sistema, paulatinamente forme parte de la cultura (1992). Hoy las manifestaciones son permitidas, pero también controladas y reguladas, por eso se requiere que el pensamiento crítico y el proceso reflexivo sean constantes y permanentes.

En este sentido, muchos de los movimientos sociales en los últimos años han surgido de los espacios educativos, pelean desde distintos frentes y por causas que buscan siempre un bien común, lo que vuelve a lo académico, docentes, alumnos y escuelas,



EL RAPTO

los lugares desde el cual se genera reflexión y se desarrolla un pensamiento crítico; la lucha por una causa justa a las instituciones, ya lo hemos visto en el movimiento estudiantil de 1968, en las marchas contra la Reforma Educativa, el movimiento promovido por los alumnos del IPN en tiempos recientes, las protestas contra los normalistas desaparecidos de Ayotzinapa y las recientes movilizaciones en contra de la violencia contra los estudiantes del CCH. La autonomía se manifiesta a través de un posicionamiento que cuestiona una realidad presente y una serie de acciones que dificultan la convivencia entre los individuos, lastima y debilita el tejido social. Es necesario entonces que cada proyecto educativo, de las escuelas y de los docentes, desarrolle un pensamiento social y político en los estudiantes, con un sentido crítico y éticamente comprometido, no reproductivo o conformista; el modelo del CCH dispone, desde su fundación, de esta visión y esencia., hacen recortes y reflexiones del escenario sociohistórico en los salones desde distintas disciplinas, con el fin de crear nuevas posibilidades y significaciones.

(IN)CONCLUSIÓN

Es pues el espacio académico uno de los principales responsables que, dado su compromiso y función social, necesitan formar individuos que sean capaces de analizar, criticar, opinar, cuestionar y poner en duda a las instituciones, como prácticas o como espacios, que fomentan la alienación y la heteronomía. Es por tanto la autonomía la que posibilita señalar lo inadmisibles de la injusticia y la desigualdad social, así como hacer frente a una realidad insoportable, que atenta contra la integridad de sus miembros, a través de propuestas que emerjan desde cada lugar académico. Es necesario, llevar a cada aula la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico no sólo como posibilidad y vía de aprendizaje, sino también como necesidad social para crear nuevas formas de significación y de relación social. Sólo así es posible construir mundos y sociedades nuevas.

BIBLIOGRAFÍA

- Castillo, H. (1996). *Las consecuencias del 68*. Revista Proceso. México. Recuperado el 4 de noviembre de 2018 de <http://www.proceso.com.mx/173372/las-consecuencias-del-68>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Barcelona, España: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Madrid, España: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Freud, S. (1978). *Psicología de las masas y el análisis del yo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1992) *El malestar en la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- González, V. M. (2017). *Democracia, causas y marchas traicionadas*. Revista Educ@rnos. México. Recuperado el 4 de noviembre de 2018 de <https://revistaeducarnos.com/democracia-causas-y-marchas-traicionadas/>
- Kant, I. (2017). *Crítica de la razón pura*. Madrid, España: Gredos
- López, A. (1991). *Movimientos políticos, movimientos sociales*. En El estudio de los movimientos sociales: teoría y Método. Ciudad de México. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Marshall (2008) *PARTICIPA: Manual de participación ciudadana*. Santiago de Chile: Corporación Participa.
- Martí I, Puig, S. (2004). Los movimientos sociales ¿alguna novedad? *América Latina Hoy* No.36. Madrid, España.
- Marx, K. (2000). *Contribución a la crítica de la razón política*. Ciudad de México, México: Quinto Sol.
- Marx, K. (2016) *El manifiesto comunista*. Ciudad De México, México: Lectorum.
- Reboredo, A. (1980). “Brujería e Imaginario Social”. Cuadernos de estudio del departamento de Ciencias Sociales y de la conducta. Ciudad de México, México: ENEP Iztacala UNAM.
- Santos, C.; González, S. (1968). *El escapulario*. Ciudad de México, México: Churubusco Azteca S.A.

¿EDUCACIÓN

ÚNICO PALIATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE
UNA CIUDADANÍA CRÍTICA ACTIVA?

**EDUCATION: UNIQUE PALLIATIVE FOR
THE CONSTRUCTION OF AN ACTIVE
CRITICAL CITIZENSHIP?**

J. CONCEPCIÓN BARRERA

DE JESÚS

Texto recibido: 4 de agosto de 2018
Texto aprobado: 23 de octubre de 2018

Resumen: Diversos autores, señalan a la educación y a la cultura como las culpables de la realidad social que vivimos; una realidad caótica, deshumanizada e individualista; en la que prevalece la indiferencia ante el dolor, el sufrimiento, la desigualdad, la pobreza y la violencia. Por tal motivo, el presente ensayo pretende incidir en la negación de que la educación y la cultura han dejado de hacer su labor, al propiciar la imposibilidad de conformar una “ciudadanía crítica activa”. Una especie de linchamiento mediático al señalar que la educación capacita bien para el empleo, pero pésimamente en valores éticos que sensibilicen a los estudiantes sobre lo que acontece en su entorno.

Palabras Clave: Educación, cultura, ética, valores, derechos humanos, dignidad, justicia, ciudadanía y crítica.

Abstract

Different authors point at education and culture as the culprits of the current social reality that we live; a chaotic, dehumanized and individualistic reality; where indifference to pain, suffering, inequality, poverty, and violence prevails. For this reason, this essay aims to influence the denial that education and culture have stopped doing their work, by promoting the impossibility of forming “active critical citizenship.” A kind of media lynching that point out that education trains very well for employment, but poorly in ethical values that raise awareness in students about what happens in their environment.

Keywords: Education, culture, ethics, values, human rights, dignity, justice, citizenship, and criticism.

Existe una marcada percepción social en la calidad de la educación en el país, lo cual no es nada favorable, se le atañen una serie de males, como la falta de cobertura, la profesionalización real de la planta docente, la necesidad de ofrecer una educación de calidad, entre otros; aunado a los bajos resultados de los alumnos en ciertas evaluaciones (ENLACE, PLANEA y PISA), el bajo nivel con el que egresan para integrarse al grado superior inmediato, la poca correspondencia que existe entre los conocimientos impartidos en las universidades y lo que demanda el sector empresarial.

Sabemos de sobra que la educación es uno de los rubros más importantes de toda sociedad y desafortunadamente es en lo que menos se invierte en nuestro país, pero sí, al que más se le exige. Pareciera ser que la educación es la doméstica del sistema económico, político, social y cultural; a la cual se le demanda resolver la gran crisis en la que se encuentra actualmente el tejido social; al sistema en su conjunto le es más fácil señalar a un culpable “educación y cultura” al colocarlas en el banquillo de los acusados.

Desafortunadamente en México la situación social, político, económico y cultural se ha ido deteriorando, derivado del modelo neoliberal predominante. Dicho modelo promueve el individualismo como una actitud ante la vida, considerando a la educación una actividad instrumental que fomenta la competencia por el éxito individual.

Un individualismo que se respira en el ambiente social, a través de los diferentes medios de comunicación, en el ámbito familiar, escolar, laboral, se promueven falsos valores relacionados con el éxito. Individualismo que se muestra indiferente, perdiendo su capacidad de asombro ante el dolor y la desesperanza propiciada por la desigualdad, la pobreza extrema y marginación en la que viven comunidades, municipios, estados y

naciones, que viven violentados por sus derechos atentando contra su dignidad.

Para Jiménez (2005): “La sociedad ha fomentado un excesivo individualismo y una consideración del individuo como mera unidad de consumo, pero escasamente ha brindado al individuo un tipo de vida en comunidad o ha ofrecido una escasa influencia en las decisiones de un entorno social” (p. 216). En la actualidad los sujetos no se piensan como parte de una comunidad, se visualizan como entes aislados, viven en la inmediatez, con necesidades individuales. Pareciera que no se educa para participar comunitariamente, es decir, no se educa para construir una ciudadanía crítica activa.

Nos enfrentamos ante una crisis en las diferentes instituciones que forman parte de nuestra sociedad, se habla de un Estado fallido que perdió la brújula del país y, por lo tanto que carece de gobernabilidad; lo que nos obliga a enfrentarnos de manera cotidiana a situaciones tan violentas como feminicidios, secuestros, extorción, asaltos, linchamientos multitudinarios, mutilados, desaparecidos, la aparición de fosas clandestinas, pueblos fantasmas (poblaciones desplazadas por la violencia ejercida por parte de los cárteles de la droga ante la disputa territorial), entre otros problemas propios de una sociedad en crisis y en decadencia, en donde predomina la barbarie e irracionalidad ante la nula gobernabilidad y la pérdida del estado de derecho.

Las familia en la actualidad también en crisis, presenta un cuadro clínico bastante agudo, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Qué han dejado de hacer en casa los padres de familia?, ¿Por qué a pesar de vivir bajo un mismo techo, existen padres “ausentes”?, ¿Acaso los hijos de las familias actuales deambulan en una “orfandad”?, ¿En qué momento ciertas familias se convirtieron en verdaderas empresas criminales; donde se manufactura la extorsión, el terror, el miedo y muerte?, ¿Los padres se han vuelto cómplices de los



La educación es uno de los rubros más importantes de toda sociedad y desafortunadamente es en lo que menos se invierte”.

**EN LA ACTUALIDAD LOS SUJETOS
NO SE PIENSAN COMO PARTE DE UNA COMUNIDAD,
SE VISUALIZAN COMO ENTES AISLADOS,
VIVEN EN LA INMEDIATEZ,
CON NECESIDADES INDIVIDUALES.**

actos de sus hijos, pequeños infractores de los que somos presa cotidianamente?.

Por todo lo anterior, se debe cancelar toda presencia de apatía e indiferencia ciudadana, es fundamental regresar a la comunidad, construir ciudadanía, pero una ciudadanía real que a la vez de ser crítica sea activa y genere propuestas. Es necesario que la educación cumpla un papel transformador de los sujetos, no sólo en su “economía” sino también en su persona.

Es por tal motivo que los ojos del mundo están puestos en la educación como una alternativa, con lo cual estamos de acuerdo; pero no, en que el docente se convierta en

una especie de niñera(o) y las escuelas en guarderías de los padres de familia; ya que son ellos los que tienen que reforzar aún más los valores, supuestamente son quienes conviven mayor tiempo con sus hijos. Por consiguiente, es una labor de conjunto, ya que el maestro puede hablar de valores y ponerlos en práctica en el aula; pero si no existe un reforzamiento de los mismos en la sociedad y en el hogar el esfuerzo del docente se desvanece o diluye ante el nulo apoyo de los padres de familia y de la sociedad misma.

Algunos teóricos piensan que la educación y la cultura no han cumplido con su papel por ejemplo Argüelles (2013) describe



HACIA LA META

que: “después de todo, pese a la educación superior y pese a la cultura, la gente se sigue comportando miserablemente, habrá que convenir en que ni la educación superior ni la cultura han hecho bien su tarea” (s/p.).

Quienes piensan que la educación puede producir profesionistas competentes, pero que ha demostrado su incapacidad de formar seres éticos; deben entender que el sujeto social no sólo se forma en el aula, no es un monomio, ni un binomio matemático “estudiante-profesor”, mucho menos un trinomio algebraico “estudiante-profesor-padres de familia”; plantearlo de esta forma es asumir una postura reduccionista del proceso de construcción social del sujeto, por lo que es mucho más complejo, es una especie de polinomio.

El sujeto social, no solo es producto de la educación y la cultura, es también producto del contexto familiar, comunitario, regional, nacional e internacional, que se encuentra en crisis. Si todo se ha globalizado por qué no deberían globalizarse los síntomas y las patologías de deshumanización y barbarie que vive la humanidad a nivel mundial; tal es el caso de la crisis humanitaria que se vive en África y América Latina por los miles de desplazados.

Ante tal situación el docente desde la intimidad áulica debe generar en los alumnos una ciudadanía no solo crítica, sino también participativa ante lo que acontece en las entrañas del hogar, la calle, la colonia, la escuela, el municipio, el estado, el país y el mundo; pensar primero en deberes que, en derechos, en ser solidario, equitativo, justo, hacer a un lado los prejuicios y la exclusión, ya que cancelan toda posibilidad de construir una ciudadanía crítica y activa.

Por lo tanto, para decir que la educación y la cultura han dejado de hacer su tarea primero valdría la pena preguntarnos sí, la totalidad de la población tiene acceso a la educación, sí existe una democratización educativa, sí es suficiente con incrementar

la matrícula saturando las aulas, sí contamos con una educación equitativa y de calidad. Beltrán (2017) describe que:

“América Latina se nos presenta en un escenario en donde los actores protagonistas son gobiernos caracterizados por democracias débiles (debido a los procesos de transición en los que se encuentran inmersos), con un modelo económico de corte neoliberal, centrado en desarrollar políticas económicas que impulsen únicamente el área de mercado mediante enormes privatizaciones, contribuyendo al aumento del desempleo, la delincuencia, inseguridad ciudadana y disminución de la capacidad adquisitiva de la población” (p. 2).

Es necesario hablar de la relevancia de la educación, pero no solo la escolarizada sino también de la que se imparte en casa y en la misma sociedad. Es ineludible abordar la problemática desde diversos frentes, el hogar, la comunidad, los medios, los centros recreativos, los espacios de descanso, los servicios públicos, los espacios de ocio y tiempo libre. Es sustancial concientizar a los jóvenes como sujetos de cambio, siendo ellos en los que recae el presente y el futuro de la sociedad,

que asuman una postura de ciudadanía crítica activa ante lo que acontece en su entorno económico, político, social y cultural del cual forman parte; Jiménez en el 2005 refiere:

“La sociedad actual se convierte en la sociedad de la tentación para los jóvenes, potencia una sutil ideologización hábilmente dirigida desde el poder, con lo que los jóvenes han perdido el sentido real de la vida y se han precipitado en un ambiente donde se palpa el desencanto, la decepción, la desorientación y el absurdo. Por ende, parte de la juventud ha perdido la confianza en el futuro, en el Estado y en la sociedad. Y una juventud sin futuro es una generación que nace muerta, sin porvenir, sin esperanza” (p. 257).



La educación está llamada a desempeñarse como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos”.

Es ineludible empezar en la construcción de una ciudadanía crítica, activa y con conciencia social. Sí, la educación y la cultura hubieran dejado de hacer su papel, no caminaríamos hacia la transición y concientización democrática del respeto a los derechos humanos. La negación constante de lo que hacemos es lo que nos permite seguir avanzando en la construcción de una sociedad más justa y digna.

Por lo que se hace necesario que los docentes sean también partícipes del cambio, que se incluyan, dejando a un lado el confort, apatía y desinterés por participar, Ramírez (2014) señala que “un primer paso para em-

se como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos, pues hoy nadie duda de que la educación es el pilar fundamental para construir la paz y la libertad de las personas, y sin ella no habrá desarrollo posible, pero sobre todo permitirá vivir con justicia y dignidad.

Respecto al compromiso de las universidades en formar profesionistas a nivel licenciatura y de posgrado como parte de una *Ciudadanía Crítica*, se ve cada vez más distante dicha función, McLaren en 2016 describió que: “Las corporaciones se han convertido en socios de las Universidades, convirtiendo a la educación como una forma

HOY NADIE DUDA DE QUE LA EDUCACIÓN ES EL PILAR FUNDAMENTAL PARA CONSTRUIR LA PAZ Y LA LIBERTAD DE LAS PERSONAS

prender el proceso de cambio, consiste en que los docentes hagan una crítica objetiva de su desempeño en el aula; en ese ejercicio de introspección tendrán que mirar lo bueno de su práctica, pero sobre todo lo malo; la intención es que reflexionen acerca de sus aciertos y sus fallas, pues solo cuando tomamos conciencia de nuestros errores podemos comenzar a corregirlos”(p.16).

Pareciera hasta cierto punto que algunos docentes se han centrado más en la impartición de los contenidos que se encuentran dentro de los programas de estudio, saturando y tapizando pizarrones de lo mismo; más que, de difundir y practicar a la par los valores que permitirán encaminar a los estudiantes hacia la construcción de una ciudadanía crítica y activa; por ejemplo Jordán en el 2009 menciona que: “la realidad, en efecto, muestra tozudamente que la tendencia profesional más general al respecto es la de poner prioritariamente el acento —a veces de forma exageradamente estrecha— en la actividad instructiva, quedando en la penumbra la función socializadora y, sobre todo, formadora” (p.67).

La educación está llamada a desempeñar-

de disciplinamiento de trabajadores y educación para fuerzas laborales, generando una *ciudadanía de consumo. Educamos y producimos consumidores*”. (s/p).

Por lo tanto, es necesario negar la función actual de las universidades, iniciar una revolución de cambio y transformación que permita el regreso de la ciudadanía crítica por la cancelación de la ciudadanía del consumo; retomó de nuevo a McLaren que en 2016, refiere que:

“es importante enfrentar al sistema capitalista actual, ya que éste crea barreras a las reformas escolares, brinda un escaso margen de libertad, a lo único que pueden aspirar los docentes es a incidir en el Plan de Estudios. Las políticas estatales apoyan a las escuelas que están bien en lugar de apoyar con fondos a las que están mal, impulsan la lógica de la privatización, generan una Ciudadanía del Consumo y la relación docente-alumno es una relación de clientes, se convirtió en una transacción de negocios” (s/p).

Es una invitación a la acción, a la negación

Es necesario negar la función actual de las universidades, iniciar una revolución de cambio y transformación que permita el regreso de la ciudadanía crítica por la cancelación de la ciudadanía del consumo

de lo establecido, al inicio de una revolución de cambio y de transformación. No se piensa en un docente mártir, o de aquel que se queja de todo y no hace nada, que construye muros de lamentaciones, que politiza a sus alumnos en beneficio de su ideología e intereses personales, de propuestas permeadas de buenas intenciones, etc. De lo que se habla es de una pedagogía crítica de ciudadanía crítica activa y propositiva, no de criticar por criticar sino de aportar soluciones a los diversos problemas presentes en la comunidad.

Finalmente, ante lo anteriormente expuesto es importante seguir reflexionando sobre las siguientes interrogantes: ¿Es la escuela la única institución encomendada a la construcción de una ciudadanía crítica y activa?, de no ser así ¿Desde qué espacios debe impulsarse la construcción de una ciudadanía crítica y activa?, ¿Cuál es el incentivo de los ciudadanos a mantener una actitud crítica que denuncie, exija y demande?, ¿Cómo hacer para que a los alumnos en pro de una Ciudadanía Crítica y activa, no les coloquen el pasa montañas y el fusil en beneficio de intereses oscuros? y por último quizá valdría la pena preguntarnos ¿Sí, existe un gobierno que tenga un real interés por la educación y la construcción de una ciudadanía crítica y activa en este país?

BIBLIOGRAFÍA

Baeltrán, M. (S/f.). *La importancia de la educación en los Derechos Humanos. Especial referencia a América Latina.*, No. 15. pp. 37-48. Sevilla, España: DEHUIDELA. . Recuperado el 6 de septiembre de 2018, de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>

Domingo, J. (2013). *¿Por qué la educación no es suficiente?*. Ciudad de México, México. Recu-

perado el 3 de septiembre de 2018 de: http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=166:por-que-la-educacion-no-es-suficiente&Item

Jiménez, R. (2005). *La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual*. 11. núm.43. Toluca, México. Recuperado el 3 de Septiembre de 2018, de www.redalyc.org/pdf/112/11204310.pdf

Jordán, J. (2009). *Cultura escolar, con flicktividad y convivencia*. P.67. Recuperado el 8 de septiembre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/aleaut?codigo=147392>

Martínez, G. (2013). *La bioética nos enseña a respetar los derechos humanos. Suplemento Universitario*. Ciudad de México, México: CAMPUS MILENIO. Recuperado el 30 de agosto de 2018, de http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=448:la-bioetica-nos-ensena-a-respetar

Mclaren, P. (2016 a). *Entrevista, Pedagogía Crítica. 1ª. Parte Filosofía*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 25 de Agosto de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=AH9uAv5O2RI>

Mclaren, P. (2016 b). *Entrevista . 2ª parte: Pedagogías Críticas*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 25 de agosto de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=EkeBGzbjje8>

Mclaren, P. (2016 c). *Entrevista 3ª parte: Política*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 25 de Agosto de 2018, de https://www.youtube.com/watch?v=kh3JWc_7rHI

Pérez, G. (2004). *Derechos Humanos y Educación Social*. Ciudad de México, México. Recuperado el 5 de Septiembre de 2018, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_02.pdf

Ramírez, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

ELPENSAMIENTO CRÍTICO EN EL TLRIID

THE CRITICAL THINKING IN TLRIID SUBJECT.

ELVIRA XARANI CORREA GATICA,
THALÍA MICHELLE DOMÍNGUEZ GRANILLO

Texto recibido: 14 de agosto de 2018
Texto aprobado: 23 de octubre de 2018

Resumen

El Colegio de Ciencias y Humanidades no podría concebirse sin el pensamiento crítico, pues es una parte fundamental de su Modelo Educativo, el cual desde hace 47 años ha ayudado al desarrollo de las generaciones de alumnos que han pasado por sus aulas cursando las asignaturas propias de las cuatro áreas de conocimiento. Una de esas áreas es la de Talleres de Lenguaje y Comunicación donde se busca mediante sus diferentes materias, formar alumnos críticos con la capacidad de entender la información que reciben y a la par asumir una postura razonada que les permita aplicar esos conocimientos a su vida cotidiana para tomar un papel más activo como actores sociales. Por lo anterior, el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico en los estudiantes se vuelve una labor fundamental para el docente, quien usando como herramienta principal el modelo constructivista propiciará el formar mejores ciudadanos, tal cual se planteó en el proyecto original del CCH.

Palabras clave: aprendizaje significativo, pensamiento crítico, modelo educativo, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

Abstract

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) could not be conceived without critical thinking, as it is a fundamental part of its Educational Model, which for 47 years has contributed to the growth of generations of students that have been in its classrooms studying subjects that are part of the four areas of knowledge. One of those areas is the Language and Communication Workshop which, by its different subjects, seeks to train critical students with the ability to understand the information they receive and at the same time, assume a reasoned position that allows them to apply this knowledge to their daily lives and have a more active role as social actors. Therefore, to develop teaching-learning strategies that encourage critical thinking in students, become a fundamental task for the teacher, who by using the Constructivist Model as the primary tool, will propitiate the formation of better citizens, as the original project of CCH proposed.

Keywords: meaningful learning, critical thinking, Educational Model, Reading, Writing, and Initiation to Documentary Research Workshop I-IV, Colegio de Ciencias y Humanidades, syllabus, teaching-learning strategies.

*La educación debe permitir tamizar
y sopesar la evidencia, discernir lo verdadero
de lo falso, lo real de lo irreal, y los hechos de la ficción.
Por lo tanto, la función de la educación es enseñar a pensar
intensamente y a pensar críticamente.*
Martin Luther King Jr.

¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

El pensamiento se define como “el proceso disciplinado activo e intelectualmente hábil para la conceptualización, aplicación, análisis, síntesis y/o evaluación, de información seleccionada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción” (Consejo Nacional para la Excelencia en Pensamiento Crítico, 2018). Todos estos elementos forman parte de la relación efectuada entre docentes y alumnos dentro del espacio áulico.

El papel del profesor es fundamental en todo acto educativo, pues él, es el encargado de la impartición del conocimiento ejerciendo en su labor los distintos modelos pedagógicos que le permiten la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje con las que los alumnos interactuarán a lo largo del ciclo escolar. Louis Not en 1986 describe tres tendencias pedagógicas o metodológicas sustentadas en la estructuración del conocimiento dada entre maestros, alumnos y objetos que son la heteroestructuración¹, la autoestructuración² y la interestructuralis-

ta³; cada una de ellas dependiendo del estilo de docencia del profesor, la cual puede servir como una herramienta efectiva para la transmisión de conocimiento que dotará a los jóvenes de estrategias para tomar decisiones a largo plazo y no solo en el ambiente académico.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL MODELO EDUCATIVO DEL CCH

Castrejón, J. (1998) señala que el papel de la educación Media Superior es el de proveer al estudiante de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en todos los aspectos, para proporcionarle las bases para ingresar al nivel superior o bien para integrarse al mercado de trabajo (P.p. 8-10).

En la Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971 (Gaceta amarilla) se pueden leer los principios filosóficos y pedagógicos que hasta el día de hoy rigen al Colegio de Ciencias y Humanidades. Desde la concepción de este nuevo bachillerato se planteó una propuesta educativa diferente a las que hasta ese momento existían en el país. Como bien menciona González Casanova (1971): “El objetivo de este innovador modelo era “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos” (p. 7). Es así como el entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova, afirmó que el Colegio sería punta de lanza para crear un país independiente, con menos injusticias y carencias. Con esta visión se creó el Modelo Educativo del CCH, que aún es la estructura vigente y el eje central del Colegio, sus principales características son formar al alumnado personal y socialmente en ciencias y humanidades.

El CCH tiene tres principios fundamentales; *aprender a aprender, aprender a hacer*

¹ **Heteroestructuración:** Es la visión tradicional de una escuela donde el maestro impone su conocimiento del tema en cuestión al alumno y este a su vez lo asume ya como conocimiento propio, es un conocimiento basado en la experiencia previa de un tercero y que está sujeto a sus percepciones, valores y prejuicios dando así ya no un conocimiento puro y propio al alumno. (Not, 1986)

² **Autoestructuración:** Acorde a Not se trata del conocimiento a aquella posición en la cual el alumno es el artesano de su propia construcción, es la educación del individuo por su propia acción.

es una tendencia que por el contrario permite al alumno forjarse una idea propia al respecto, pero queda limitado por la percepción de un solo individuo que es el alumno ya que el docente tiene casi una nula participación en la construcción del conocimiento de su alumno. (Not.1986)

³ **Interestructuralista:** Se maneja la construcción del conocimiento bajo la guía del docente y con el aporte de interacción de grupos creando así una lluvia de ideas y llegando a una aproximación menos sesgada del conocimiento que se pretende adquirir. (Not.1986)



y *aprender a ser*, es decir, en este sistema el alumno es responsable de su aprendizaje, incorpora elementos conceptuales y actitudinales a su proceso cognitivo, finalmente pone en práctica el conocimiento adquirido en su vida cotidiana. Acorde al Modelo educativo del CCH, en el plan de estudios 2016 y desde 1996, tiene como fundamento seguir e implementar los aprendizajes y ligarlos a estrategias didácticas centradas en el contenido temático, con base en la organización del trabajo del docente, quien será capaz de dotar al alumno de creatividad y conocimiento para lograr aprendizajes significativos mediante la implementación del pensamiento crítico.

Henry Giroux (2000), teórico fundador de la pedagogía crítica, afirma, que es el profesor quien tiene la obligación de desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado para que posteriormente, por cuenta propia le sea posible cuestionar su entorno. Por ejemplo González Martínez (2006) describe que: “Los docentes deben de tener un control teórico de las formas en que se constru-

ye la diferencia, ya que este puede adoptar diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces de los grupos subordinados” (p.84).

El alumno es el actor principal de este método de enseñanza-aprendizaje, en el cual el profesor es orientador y guía, por medio del docente y su ejemplo adoptan valores, la finalidad es que se vuelvan autónomos, es decir, aprendan a conocerse, autorregularse y tomen el control de su aprendizaje. Los estudiantes al construir su propio conocimiento de acuerdo con lo investigado para sus clases, vivencias personales, procesos cognitivos previos y la interpretación de su contexto, se apropian del conocimiento y generan una propuesta con esas bases; es decir, el Modelo Educativo del CCH prepara para generar alumnos críticos y propositivos.

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo

EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO PRETENDE DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL ALUMNO, ES DECIR, LA FORMA ESTRUCTURADA DE PENSAR

progresivamente modelos cada vez más complejos.

El Modelo Educativo del Colegio pretende desarrollar el pensamiento crítico del alumno, es decir, la forma estructurada de pensar, ocurre cuando el educando es capaz de interiorizar, analizar, cuestionar y emitir un juicio sobre lo que aprende. El alumno que ha generado un pensamiento crítico puede formular preguntas, jerarquizar información, inferir de forma sustentada, ser abierto a otras opiniones y transformar su entorno con el aprendizaje adquirido y al finalizar reconocerse como actor social.

Es importante aclarar que el pensamiento crítico no es sólo opinar respecto a algo, sino va más allá, este trata de una toma de conciencia que ayude a fomentar la duda, la cual se encargará de llevar un proceso de razonamiento para posteriormente poder tomar una postura respecto a un tema en específico.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Para el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación es fundamental introducir el pensamiento crítico en los alumnos a lo largo de los seis semestres, sobre todo en los cuatro primeros correspondientes al Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, donde los contenidos temáticos del Programa de estudios (2016) utilizan este tipo de conocimiento como

herramienta para adentrar a los alumnos al aprendizaje profundo a través de diversas actividades de enseñanza-aprendizaje que fomenten en ellos la creatividad, la comunicación y el trabajo colaborativo a través del enfoque comunicativo.

Talleres de Lenguaje y Comunicación es un eje fundamental para el desarrollo de habilidades básicas en los alumnos, al ejercitar competencias comunicativas tales como: la lectura, el habla, la escritura y la escucha, destrezas imprescindibles para el aprendizaje; de igual forma, la comprensión es de suma importancia para producir significados y formar jóvenes críticos que consoliden y garanticen el pensamiento crítico. Dicho enfoque constructivista se centra esencialmente en el concepto de aprender a aprender, el cual con-

duce al estudiante a la participación en el proceso de aprendizaje, al poner a prueba su inteligencia, con tendencia a la formación de alumnos independientes.

El área dedicada al manejo y utilización del lenguaje, que ejerce fielmente el Modelo Educativo del CCH utiliza los principios básicos del modelo pedagógico constructivista, por lo cual González Casanova refirió en 1971 que: “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” (p.1), donde el alumno es el protagonista del acto educativo durante los tres años de duración del bachillerato en el que el joven es dotado a través de sus asignaturas de diversas herramientas que le permiten aprender, ejecutar, expresar, producir operaciones textuales, construir y modificar su entorno.



El alumno ha generado un pensamiento crítico puede formular preguntas e inferir de forma sustentada.”

La lengua es la herramienta primordial por medio de la cual el profesorado se comunica con los alumnos, de esta forma es posible verificar aprendizajes, además de fomentar la producción de textos escritos y orales, por lo anterior es importante que los docentes creen estrategias en las que se refuercen conocimientos y los jóvenes elaboren diversos géneros académicos, en los cuales puedan plasmar el conocimiento adquirido.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL TALLER DE LECTURA REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

El Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental es la asignatura del tronco común del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el plan de estudios del Colegio. Esta se enfoca en la utilización correcta de la lengua materna y al tener la modalidad de taller, es posible desarrollar a través de ella el pensamiento crítico en los alumnos mediante las estrategias didácticas y la elección adecuada de textos tanto literarios, como periodísticos y académicos con la finalidad de incentivar en los jóvenes el aprendizaje significativo.

Para implementar el pensamiento crítico dentro de las aulas donde se imparte el TLRIID, es necesario combinar los elementos que conforman el proceso de la docencia en cuanto a los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, con ello se permite la interacción entre los estudiantes mediante actividades que motiven el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva, resolución de problemas planteados por el docente (ya sea con Aprendizaje Basado en Problemas o Estudios de caso) y con ello se fomente el desarrollo de habilidades so-

ciales a través de la toma de decisiones que convierta a los jóvenes en agentes de cambio. Sosa (2011) describe que: “pensar con pensamiento crítico tiene que llevarnos a saber que es posible transformar nuestras cabezas, nuestro horizonte, y confiar en que las soluciones que proponamos serán seguramente mejores que las que nos han obligado a aceptar.” (p.10.)

Al ser el lenguaje la forma más elevada del pensamiento es claro que no sólo se limita transmitir información, sino que coadyuva al desarrollo de la comprensión y producción de conocimiento nuevo, es un elemento básico en la vida académica de los alumnos, por su parte, el lenguaje verbal es la evidencia del aprendizaje, la comprensión y la organización del pensamiento.

El pensamiento crítico permitirá que los jóvenes adquieran la capacidad de resolver situaciones problemáticas con el análisis de evidencias, puntos de vista y posibles alternativas de acción. Algunas unidades de los cuatro semestres del TLRIID que permiten desarrollar los puntos anteriores son: narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes: ensayo académico, nota informativa, artículo de opinión, comentario libre, cuento, novela, comentario analítico, editorial, caricatura política, debate académico, ensayo literario. En el cuarto semestre se pone mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento autónomo del estudiante, pues a lo largo de este se debe desarrollar un proyecto de investigación que incluya la búsqueda, selección, registro y acopio de información, procesamiento de esta para la resolución de un problema específico que finalmente deberá ser presentado de forma oral y escrita.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO PERMITIRÁ QUE LOS JÓVENES ADQUIERAN LA CAPACIDAD DE RESOLVER SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

Las unidades que componen los cuatro semestres de TLRIID permiten a los alumnos ampliar su perspectiva en cuanto a los enfoques: literario, periodístico y académico, para enriquecer no solo sus conocimientos, sí no también fomentar el pensamiento crítico que les permitirá a los alumnos transformar su entorno, hacerlo más equitativo para construir una sociedad mejor a través de la reflexión constante.

CONCLUSIÓN

Es claro que el papel del maestro dentro del Modelo Educativo del CCH no es enseñar a los alumnos bajo una serie de reglas inamovibles donde los jóvenes solo son receptores pasivos de conocimiento, al contrario, trata de superar este enfoque tradicionalista donde el docente es el actor principal de la educación y cede dicho papel al estudiante, quien ahora poseedor de su propio conocimiento, tomará la escuela como un punto de partida para el cambio social.

El Colegio a través de sus docentes se encarga de dotar a los alumnos no solo de contenidos disciplinares tomadas del programa de estudios, también de habilidades y estrategias que fomentan el pensamiento crítico, desde las cuatro áreas del conocimiento, las cuales ayudan al educando en la toma de decisiones determinantes para su devenir, a través de una formación integral, la cual será indispensable para el resto de su vida escolar y social. En este sentido, el enfoque comunicativo del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se encarga de ejercitar las competencias tanto lingüísticas en los niveles oral y escrito, a través de sus asignaturas cuya modalidad de taller, permite una mayor flexibilidad y fomento a la variación creativa y enfoque crítico en los alumnos.

Así mismo y acorde al plan de estudios 2016, el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, al ser obligatoria cursada durante cuatro semestres se convierte en una materia fundamental para los alumnos al dotarlos de contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales a través de estrategias de ense-

ñanza-aprendizaje guiadas por los docentes, quienes motivaran el pensamiento crítico en el espacio áulico para producir alumnos “conscientes, reflexivos, críticos y propositivos, en una sociedad cambiante y demandante de nuevas exigencias en todas las esferas de la vida” (p. 7).

Bibliografía

Castrejón, J. (1998). *El Bachillerato, en Pablo Lapati Sarre, Un siglo de educación en México*. Ciudad de México, México: FCE-CONACULTA.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programa de Estudio de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Ciudad de México, México: UNAM.

Díaz, F. (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. vol. 6, núm. 13.

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*, Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fadel, C. (2016). *Educación en cuatro dimensiones, las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Stanford, California: Center of Curriculum Redesign.

Gaceta UNAM. (1971). Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) “Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades”.

National Council for Excellence in Critical Thinking. (2018). *Defining Critical Thinking*. Obtenido de: www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

Not, L. (1987). *Las pedagogías del conocimiento*. Ciudad de México, México: FCE.

Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico*. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Sosa, R. (2011). *Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico en América Latina: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano de Argentina y Le Monde*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

IMPORTANCIA DE LA ARGUMENTACIÓN

EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LOS BACHILLERES

THE IMPORTANCE OF ARGUMENTATION IN HIGH SCHOOL GRADUATES FOR CITIZEN EDUCATION

TANYA GRACIELA GUERRERO
GONZÁLEZ

Texto recibido: 14 de agosto de 2018
Texto aprobado: 22 de octubre de 2018

Resumen

El fenómeno de la conformación de ciudadanía desde el agenciamiento juvenil retoma como principio los cambios de interacción de este grupo dentro de los espacios virtuales creados a partir del desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's). Para sentar las pautas sobre la importancia que tiene la enseñanza de la argumentación a nivel bachillerato, se debe retomar desde un sentido práctico las destrezas enmarcadas en la metodología del pensamiento crítico, lo que permite al alumno discernir la calidad informativa, establecer puntos de vista razonados y ejercitar los valores de tolerancia y respeto básicos en toda ciudadanía democrática.

Palabras clave: Argumentación, pensamiento crítico, agenciamiento juvenil, identidad, redes sociales, ciudadanía.

Abstract

The social phenomenon of the citizenship formation, under parameters of the youth agency, resumes the changes on the interaction inside this social group and the virtual spaces created in behalf of the Development of the New Information Technologies and Communication. The importance of teaching argumentation in high school level should be based on the practical sense of the skills framed in the critical thinking methodology. These skills allow the student to identify the information quality, establishing reasoned points of view and practice tolerance and respect as basics values in all democratic citizenship.

Keywords: Argumentation, critical thinking, youth agency, identity, social media, citizenship.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo complejo. La serie de cambios paradigmáticos que impactan en las prácticas culturales y las formas de comunicación repercuten en lo que pensamos de nosotros mismos y de aquellos que nos rodean.

Sabemos que el auge de la globalización y las consecuencias socioeconómicas que ésta trae consigo promueven cada vez más la fragmentación del individuo y el desencuentro con su esencia humana. La *cultura depredadora*, como la llamaría Peter McLaren (1997), ha encontrado la forma de inmunizar al sujeto, promoviendo su identificación con estereotipos impuestos, formas de pensar homogeneizadas y una peligrosa normalización de la bestialidad que deja a la educación humanística en un lugar obsoleto. La realidad se vuelve inasible, efímera y volátil ante nuestros ojos.

Inmersos en esta realidad, se encuentran los estudiantes de bachillerato: jóvenes que viven su cotidianidad con incertidumbre, sin un concepto claro de pertenencia, sin arraigo identitario y con una jerarquización axiológica mercantilista. Adolescentes cuya principal interacción social se hace a través de computadoras, dispositivos móviles o *gadgets*, que transmiten la información a velocidades inimaginables.

Solo para contextualizar, según datos de Excelacom. Inc. (2017) —empresa dedicada a la medición de contenido en redes sociales—, en sesenta segundos, son enviados 29.2 millones de mensajes en Whatsapp, y 350,000 tweets, generando como consecuencia un sinnúmero de interacciones. De hecho, en el minuto que acaba de pasar, se realizaron 3,5 millones de búsquedas en Google y 156 millones de correos fueron enviados.

En ese contexto, un fenómeno tan diverso como es la participación ciudadana no puede sino complejizarse; sobre todo cuando

hablamos de su consolidación dentro del entramado juvenil. La conformación de nuevas formas de identidad colectiva permite mirar desde una visión fresca la participación política de los jóvenes mexicanos, a partir de la utilización de códigos y nichos simbólicos albergados principalmente en las redes sociales.

La forma de expresión virtual del colectivo juvenil ha evolucionado de tal manera en las últimas cinco décadas que, como profesores de bachillerato, debemos priorizar en los estudiantes la reflexión crítica, tanto en la producción como en la recepción de mensajes de tipo argumentativo dentro y fuera de la escuela.

Al modelar en estos jóvenes los esquemas mentales del pensamiento lógico, formamos su capacidad para interpretar la información que llega a sus manos, dilucidando la calidad, utilidad y valía de los datos en el marco de la toma de postura respecto a un tema.

En ese sentido, Campos Arenas (2007) afirma que “el pensar claro y racional favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente [lo] que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción” (p. 19).

Con lo anterior se puede decir que, tanto el pensamiento crítico como la argumentación, se consolidan como procesos hermanados por un mismo objetivo: lograr la criticidad en el estudiante, afianzando su propia dimensión identitaria.

Al ser la argumentación pieza clave para el fomento de la participación ciudadana juvenil hoy, más que nunca, su enseñanza se enmarca en la metodología del pensamiento crítico que llevará al alumno hacia la creación de cuestionamientos útiles para encontrar la naturaleza real de los problemas que aquejan a nuestra sociedad y resolverlos correctamente.

En el primer apartado del presente en-



Los estudiantes de bachillerato: jóvenes que viven su cotidianidad con incertidumbre, sin un concepto claro de pertenencia.”



sayo, se establecen nociones básicas sobre la conformación ciudadana del colectivo juvenil y sus nuevas formas de agenciamiento por medio de las redes sociales. En segundo término, se resalta la importancia de la argumentación y su correlación con el pensamiento crítico, como piedra angular del intercambio de ideas en las prácticas juveniles.

AGENCIAMIENTO JUVENIL CIUDADANO, NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN.

El fenómeno de la conformación ciudadana bajo los intereses neoliberales no deja de ser un tema vasto y exhaustivo. En principio, dicho proceso se debe entender como una incursión fáctica del sujeto al ámbito político que establece derechos y obligaciones –le-

gales y sociales– de las personas, dentro de un territorio específico. Lo anterior, dicta la pauta general para entender el principio de extrapolación de dichos parámetros hacia el ámbito de lo juvenil como un método práctico para comprender el fenómeno.

Para Rossana Reguillo (2000), una nueva mirada desde donde la participación de los jóvenes puede ser vista en los procesos socio-históricos actuales: “Si el ciudadano se define en el *hacer*, son las *prácticas* el territorio privilegiado para explorar la participación juvenil” (p. 5). Este *hacer* al que la autora refiere, apunta hacia una apertura en el panorama de oportunidades que los jóvenes hoy en día no dudan en tomar, basando sus prácticas principalmente en la construcción identitaria colectiva y la otredad. Retoman

EL MOVIMIENTO SOCIAL LLEVADO A LAS CALLES FUE EL PASO NATURAL DEL COLECTIVO BASADO EN EXIGENCIAS CONCRETAS DE JUSTICIA, DIRIGIDAS AL GOBIERNO MEXICANO.

así el cambio paradigmático que la visión de ciudadanía moderna tiene para consolidarse en este nuevo espacio social creado por ellos.

En el caso del colectivo juvenil, la conformación de identidad ciudadana, al igual que la mayoría de sus dinámicas enunciativas, se realizan a partir de un hecho dicotómico de confrontación con lo establecido (Brito, 2002). Es decir, una respuesta que establece la lucha constante con la adultocracia y con las formas “tradicionales” de ejercer dichas prácticas.

La ambivalencia anterior se configura en los diversos códigos de expresión ciudadana que se vuelven comunes a través del agenciamiento, como mecanismo de incorporación de los jóvenes al ámbito social. Así, se promueve el empoderamiento de grupo bajo sus propios significantes y parámetros; que a su vez, impacta en la noción que el resto de la sociedad tiene de ellos, promoviendo una nueva forma de ver sus actividades.

Los espacios de interacción con mayor auge en nuestros días son sin duda los creados a partir del uso de las plataformas virtuales de internet, generadas en el marco de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's).

Estos espacios simbólicos, en donde observamos un comportamiento importante en la construcción de ciudadanía juvenil, se instauran códigos de orden simbólico afines al momento de interrelación a nivel social, los cuales han permitido en los últimos años la inserción en el ámbito de lo político a este sector, recuperando el concepto de agenciamiento juvenil ciudadano.

Existen varios ejemplos del impacto que la tecnología ha tenido en las movilizaciones ciudadanas a favor de causas políticas y so-

ciales de los jóvenes. Entre los más significativos en nuestro país está la creación del *Movimiento #Yosoy132* como uno de los más importantes, seguido de la expresión ciudadana activa por la *Jornada de Acción Nacional e Internacional por Ayotzinapa* en el 2014. Ambos casos muestran el poder de convocatoria a partir de códigos creados para fines de expresión ciudadana juvenil directa, fecundada en espacios virtuales que fungen como potenciadores culturales de agenciamiento.

En medida que los jóvenes hicieron de esta interacción virtual un espacio propio, el movimiento social llevado a las calles fue el paso natural del colectivo basado en exigencias concretas de justicia, dirigidas al gobierno mexicano. La dimensión virtual se hizo paulatinamente física, legitimando al mismo tiempo la participación política en una forma clásica de protesta.

Dentro de esta dinámica de agenciamiento juvenil, el tratamiento informativo y la interpretación de los hechos en los dos ejemplos fue fundamental, tanto para la consolidación del discurso de protesta como para la conformación identitaria de ciudadanía política. Resalta el hecho de que, en el colectivo se promueve la lealtad entre pares, la solidaridad y la integración de grupo.

Sin embargo, en este camino de incursión hacia nuevas formas de participación, existen vicios que interfieren en el fortalecimiento de una ciudadanía dialógica y democrática. Uno de ellos surge a razón de la velocidad a la que se genera la información como un arma de doble filo que provoca incertidumbre respecto a la veracidad de hechos y afirmaciones.

La calidad de los datos que se generan en las redes sociales puede no ser siempre la más

idónea para consolidar un diálogo provechoso en una discusión seria, y en ocasiones tampoco lo es la actitud de los interlocutores. Entonces, si existe una necesidad de alcanzar la rapidez a la que dicha información se transmite, el fomento de la criticidad en los estudiantes se convierte en algo más que un aprendizaje escolar. Ser crítico con los datos que se obtienen en la investigación y autogestivo en la construcción de premisas, permite al joven formarse para insertarse eventualmente en los temas de la vida pública; aunado a que, ubicarse dentro de un espacio moral y social desde el cual dialoga, se torna también en una forma de ejercer ciudadanía.

En ese sentido, como educadores no podemos dejar al azar el ejercicio argumentativo de los jóvenes insertos en este contexto. La importancia que tienen las redes sociales para ellos y la dinámica enunciativa suscitada dentro de estos ámbitos debería ser aprovechada para potenciar su pensamiento lógico, mediante ejemplos comunicativos concretos y cotidianos.

Cuestionar, criticar y problematizar la información de forma correcta consolida el papel de su propia existencia en relación a las prácticas culturales de las que forman parte, reconociéndose así como sujetos susceptibles de su propia realidad.

LAS REDES SOCIALES O EL REINO DE LOS OPINADORES

A partir de la creación de los nuevos contextos de formación ciudadana juvenil, la didáctica argumentativa expone la trascendencia que hay en la valoración de la calidad de la información que surge en dichos entornos.

Si observamos con detenimiento el acontecer discursivo en las redes sociales, como Facebook o Twitter, vemos que inmerso en un amplio sentido de desinformación, existen falsas creencias sobre la noción de criticidad, como el enjuiciamiento de los hechos

sin un sentido formal de razonamiento de los mismos. En dichos espacios, Díaz (2001) describe que: “se hace evidente la creencia popular de que el “ser crítico” es mantener una actitud contestataria y de oposición sistemática, o bien ser capaz de manifestar un punto de vista personal no necesariamente fundamentado” (p. 2).

Para evitar esos vicios de razonamiento en los alumnos, funcionaría enfatizar en la comprensión de lectura, como punto de mejora en la enseñanza de la argumentación, que se entrelaza con el desarrollo de habilidades interpretativas y la recopilación de evidencias plausibles y se convertirán en elementos clave para distinguir una opinión de un argumento plenamente estructurado.

A partir de la metodología del pensamiento crítico se desarrolla el arte del juicio basado en la aceptación o el rechazo de la información útil y verídica que será base para ejercer dicha distinción. Para Furedy y Furedy (1985, cit. por López, 2012, p. 45), pensar críticamente enmarca las destrezas de distintas capacidades en la persona como son: la identificación de argumentos y supuestos, el reconocimiento de relaciones temáticas importantes, la realización de inferencias correctas, la evaluación de la evidencia y la deducción de conclusiones. Al respecto Reygadas dice:

“[La argumentación] Nos permite comprender el qué, el cómo, el por qué, el cuándo, el dónde y el para qué de los argumentos. Los modos a su vez corresponden, de manera nodal, a los elementos metafísicamente irreducibles del argumentar” (p.36).

En este punto, el aprendizaje de la argumentación se entrelaza con la metodología del pensamiento crítico en la construcción de ciudadanía juvenil. Al efectuar estas tareas mentales, los estudiantes dominan operaciones de razonamiento formal, de complejidad representacional y de especificidad del domi-



La argumentación nos permite comprender el qué, el cómo, el por qué, el cuándo, el dónde y para qué de los argumentos.”

nio (Silvestri, 2001, p.36).

Para Robert Ennis (1985): “el pensamiento crítico se constituye como la actividad de un ser humano racional, quien “analiza [tanto] lo bien fundamentado de su propia reflexión como lo de la reflexión ajena” (citado por López, 2012, p. 43), evaluando la información y los conocimientos obtenidos en la toma de decisiones para la resolución de un problema.

Aunado a lo anterior, Silvestri (2001) advierte que el desarrollo de la habilidad argumentativa en el sujeto, además de requerir el “dominio de estrategias verbales que harán posible un despliegue convincente de las ideas o creencias en conflicto” (p.31), se necesitan habilidades comprensivas y productivas que configuren la actitud crítica ante la manipulación de los discursos sociales. Para ella, la competencia argumentativa es un aprendizaje que le otorga valor a las prácticas verbales de persuasión y convencimiento como formas de representación mental y procedimental del sujeto (Wertsch, 1993, citado por Silvestri, 2001), quien al traducir habilidades comprensivas y verbales despliega su empatía y el conocimiento sobre los diferentes grados argumentativos que implementa, tomando en cuenta el contexto de la situación (p.32).

Para Reygadas (2015), las personas “argumentamos y hablamos en general desde la historia y desde el lugar que ocupamos como sujetos dentro de formaciones discursivas que limitan nuestra libertad, en una oscilación entre la libre determinación y la sujeción social” (p. 36). Así que, al analizar el discurso que se emite en las redes sociales, el alumno pone en juego el aprendizaje de la situación comunicativa que envuelve la producción, la circulación y la recepción de dichos textos, ubicándolos en su justo valor informativo.

El ideal es que, frente a la polifonía de opiniones y puntos de vista que existen, el joven bachiller genere actitudes críticas que desarrollen su capacidad intelectual y el ordenamiento efectivo de la información, ejerciendo con responsabilidad su ciudadanía y fundamentando sus decisiones con elemen-

tos sólidos y verdaderos. Un ejercicio que debería ser considerado como el fin último de la educación a este nivel.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Construir ciudadanía es entablar un diálogo continuo basado en la empatía, la preocupación profunda de los problemas sociales y la toma de decisión basada en distintos puntos de vista.

Como docentes, es prioridad enseñar al alumno no a dudar de todo, sino a establecer pautas de aprendizaje del pensamiento formal que lo conduzcan hacia la creación de conjeturas necesarias para conformar argumentos informados y razonados. Esto eventualmente lo ubicará en el espacio propicio para desarrollar sentimientos de satisfacción, tolerancia y respeto para consigo mismo y para su entorno; cualidades fundamentales de la formación humanística.

BIBLIOGRAFÍA

Brito, R. (2002). *Identidades juveniles y praxis divergentes: Acerca de la conceptualización de la juventud*, en Nateras, Alfredo (coord.), Jóvenes, culturas e identidades urbanas. Ciudad de México, México: UAM/ Porrúa.

Camarena, R. (2000). *Los jóvenes y la educación: Situación actual y cambios intergeneracionales*. *Papeles de población*, 6(26), 25-41. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-7425200000400003&lng=es&tlng=es.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá Colombia: Magisterio. octubre –diciembre. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Díaz, F. (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]* 2001, 6 (septiembre). Recuperado el 25 de julio de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>

Díaz, F., Barriga, A. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje*



LA INSÓLITA APARICIÓN DE LA ANTIGONA EN VERACRUZ

significativo, una interpretación constructivista. Ciudad de México, México: Mc. Graw Hill.

López, G. (2012) *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, ISSN 1133-9926, 22 (37) 41-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695>

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.

Reygadas, P. (2005). *El arte de argumentar. Sentido, forma, diálogo y persuasión*. Ciudad de México, México: UACM.

Silvestri, A. (2001). "Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendiza-

je" en María Cristina Martínez: *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali, Colombia: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Silvestri, A. (1997) *El aprendizaje textual en la adolescencia: implicaciones cognitivas*. En: *Actas de las Primera Jornadas "El lenguaje y sus alteraciones"*. Barcelona, España: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Medicina. U.B.A.

Urteaga, M. (2000). *Identidades juveniles en la ciudad de México. La juventud en la ciudad de México. Políticas, programas, retos y perspectivas*. Ciudad de México, México: Gobierno del Distrito Federal. Secretaria de Desarrollo Social.

Vázquez, A. (2012). *Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento actual*. Pedagogía. ISSN 0120-1700. N.º 60. julio-diciembre del 2012, pp. 149-169.

EL TALLER DE PENSAMIENTO CRÍTICO:

“DR. PABLO GONZÁLEZ CASANOVA”.

UNA EXPERIENCIA CRÍTICA EN EL CCH AZCAPOTZALCO

THE CRITICAL THINKING WORKSHOP

“DR. PABLO GONZÁLEZ CASANOVA.”

A CRITICAL EXPERIENCE AT CCH AZCAPOTZALCO

JUAN CARLOS ALEMÁN MÁRQUEZ,
ARACELI PADILLA RÚBIO.

Texto recibido: 14 de agosto de 2018
Texto aprobado: 21 de octubre de 2018

Resumen

Este taller lleva seis años realizando diversas actividades con el objetivo de propiciar el ejercicio del Pensamiento Crítico en los alumnos, apoyados en lecturas, películas y otras actividades que les generen la reflexión y la necesidad de comprometerse con su entorno ciudadano, ya sea con su familia, con sus amigos de la colonia o en sus espacios religiosos, deportivos y culturales.

Palabras clave: Principios fundacionales, interdisciplina, debate, análisis, actitud crítica.

Abstract

This workshop has been carrying out various activities for six years with the aim of promoting the exercise of Critical Thinking in students. Supported by readings, films, and other activities, it generates reflection and the need to engage with their citizen peers, with their family, with their neighborhood friends or in their religious, sports, and cultural spaces.

Keywords: Foundational principles, interdiscipline, debate, analysis, critical attitude.

Este trabajo es una descripción narrativa de las actividades del Taller de Pensamiento Crítico “Dr. Pablo González Casanova”, que surgió en septiembre de 2012 como un espacio *extracurricular* para el debate y el intercambio de opiniones entre alumnos a partir de lecturas y películas de autores y directores con pensamiento crítico, que les brindan elementos para interpretar su vida cotidiana y actuar en ella como estudiantes y ciudadanos críticos.

Los objetivos que se plantearon en el Taller fueron los siguientes:

- Trabajar en la línea de pensamiento crítico que ejercía el Dr. Pablo González Casanova, cuando fundó el CCH, para que el taller sea un espacio donde los alumnos debatan e intercambien opiniones en torno a su realidad, apoyados en material bibliográfico, hemerográfico y videográfico. Es importante entender dicha línea de pensamiento para comprender las actividades realizadas en el Taller.

- Concretar el principio fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades, referido al *Aprender a Ser* que, sin desligarse de los otros dos principios fundamentales (aprender a hacer, aprender a aprender) lo que implicara acciones de apoyo al aprendizaje de los alumnos con actividades que fomenten y fortalezcan sus habilidades para la vida presente y futura, tanto como profesionistas y ciudadanos.

- Completar y enriquecer temas y conceptos vistos en materias del Área Histórico – Social donde se profundice según su interés personal y formativo.

- Llevar a la práctica la interdisciplina como aspecto fundacional de nuestro colegio, pues la vinculación entre las materias y áreas, lo cual permite abrir este taller a todos

los alumnos que deseen asistir, puesto que las lecturas, pláticas y películas que se abordarán en el taller serán desde una perspectiva interdisciplinaria.

Durante seis periodos lectivos (2012/13, 2013/14, 2014/15, 2015/16, 2016/17 y 2017/18) el taller ha sesionado cada miércoles de 13:00 a 15:00 hrs. en salas de los edificios de Audiovisual y Siladin del CCH Azcapotzalco y cada semana se pegan carteles en espacios del plantel para informar la lectura o la película que se abordarán.

La Dirección del plantel siempre ha entregado constancias de asistencia a los alumnos más constantes¹ y el Departamento de Psicopedagogía ha avalado la asistencia de los alumnos en el taller dentro del Programa *Prepa Sí*.

Los alumnos participan y comentan colectivamente la lectura (fotocopiada en el Departamento de Impresiones de acuerdo a la cantidad de asistentes) o la película (con base en las lecturas realizadas) y lo articulan con contenidos de las materias que cursan del área Histórico Social, tratando de trasladar sus análisis teóricos a los problemas de la realidad; también elaboran un comentario (no necesariamente resumen) de la película o del debate en torno a la lectura y tratan de articularla con el contenido de las materias que cursan o que cursaron.

El taller pretende proporcionarles conceptos y enfoques que refuercen los contenidos de las materias, para propiciar una mejor argumentación en sus participaciones y la dinámica integrada por diversas actividades como lo son: lectura individual o en voz alta en el taller, síntesis colectiva, debate, análisis cinematográfico, presentaciones de libros y películas e intercambio de opiniones con los autores o directores.

No es obligatoria la asistencia al taller,



El taller pretende proporcionarles conceptos y enfoques que refuercen los contenidos de las materias.”

¹ Reynoso, J. (28/VIII/17), “Taller de Pensamiento Crítico dirigido al análisis social”, en *Contraste. Gaceta del Plantel Azcapotzalco*, núm. 237, pág. 13. Igualmente, el núm. 143 (12/V/14), pág. 3.

pero se van dando cuenta que las lecturas del taller y las películas les amplían su marco teórico y conceptual, brindándoles conocimientos para apoyar sus participaciones en las materias que cursan, ya que adquieren mejores habilidades para su desempeño en las materias, pero también para otras actividades de la vida, tales como el razonamiento, el análisis, el diálogo, la argumentación, la interpretación, el liderazgo, la iniciativa.

Las actividades desarrolladas, en general durante estos seis años, han sido:

1. Presentación del cuentacuentos Germán Argueta.
2. Obra de teatro y canto: “Colectivo ARTI-26 Sep. IDP”².

LAS LECTURAS DEL TALLER Y LAS PELÍCULAS LES AMPLÍAN SU MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL, BRINDÁNDOLES CONOCIMIENTOS PARA APOYAR SUS PARTICIPACIONES EN LAS MATERIAS QUE CURSAN

3. Exhibición y debate de películas: *Cascabel* (R. Araiza); *Canoa* (F. Casals); *Cómodas mensualidades* (J. Pastor); *Partes usadas* (A. Fernández), *El Grito* (López Aretche); *Ahora sí tenemos que ganar* (R. Kamfer, basada en cuentos de R. Flores Magón); *Autodefensas Michoacanas*; *Ayotzinapa*; *José Revueltas* (UNAM), *Frida* (J. Taymor), *Ágora* (A. Amenábar); *Danton* (A. Wajda), *Salvador* (O. Stone), *Lenin*, *Germinal* (C. Berri), *Olga* (J. Monjardín), *Rosa Luxemburgo* (M. Von trotta), *Los Miserables* (B. August), *La última batalla de Salvador Allende* (P. Henríquez), *K. Marx* (análisis de Fdo. Savater), *The Trotsky* (J. Tierney), *Octubre* (S. M. Eisenstein), *El joven Marx* (R. Peck).
4. Lectura y análisis de textos: “Pablo González Casanova. El intelectual y la iz-

quierda”³; “José Revueltas. Balance Existencial”⁴; “Ayotzinapa. Símbolo de Lucha Popular”⁵ y “¡No nos dejen solos! ¡No nos dejen solos!”⁶ (artículos relativos a la asistencia del coordinador del taller, aquí reseñado, los días 23 de noviembre y 7 de diciembre de 2014 a las Asambleas Nacionales Populares realizadas en la *Escuela Normal Rural de Ayotzinapa Isidro Burgos*); “Trabaja cerebro, trabaja”, “A los proletarios patriotas” y “¡Bah, un borracho!” (Ricardo Flores Magón); “Carta a Annenkov” y “Reflexiones de un joven en la elección de carrera” (Marx); “Infancia y años escolares”, “El alcohol, la iglesia y el cine” y “La familia y las ceremonias” (Trotsky); “Tareas de las juventudes co-

munistas” (Lenin); “Origen y carácter de los sóviets” y “La victoria de Octubre” (A. Nin); “A los jóvenes” (Kropotkin); “El amor y la moral nueva” (A. Kollontai); “La ideología y el sentido común popular” y “¿Por dónde empezar a estudiar?” (N. Kohan); “Estancamiento y progreso del marxismo” (R. Luxemburgo); “Occupy Wall Street o el violento silencio de un nuevo comienzo” (S. Žižek), “Las nuevas formas de control” (H. Marcuse); *Memoira y Esperanza* (M. Benedetti).

5. Presentaciones de libro:

a) *Guerrilleras*, 2ª edic., México, por su autora, Ma. de la Luz Aguilar Terréz (2014)⁷;

² Ruiz, Javier (5/IX/16), “Música y teatro alternativo con el Taller de Pensamiento Crítico”, *Contraste*. Gaceta del CCH/A, Núm. 207, pág. 8

³ Hernández, Luis (13/I/13). *La Jornada Semanal*, Núm. 932.

⁴ A. Revueltas y P. Cheron (2001), *Conversaciones con José Revueltas*. Ciudad de México: Era.

⁵ Alemán, J. C. (1/XII/14), en *Tribuna Comunista*, núm. 112, pág. 33

⁶ Alemán, J. C. (14/XII/14) en *Tribuna Comunista* núm. 114, pp. 13 – 14.

⁷ Buendía, Ana (26/I/16), *Contraste*, Gaceta del CCH/A, núm. 209, 26/IX/16.



LLANTO

- b) *Economía feminista como un derecho* (2015, 3ª edic., CDMx) presentado por Mtra en C. Luz Mary Alzate⁸,
- c) *Anhelos opuestos*, ed. Palabra en vuelo, México, por su autor S V. Moraq (2011)⁹.
6. Presentación película: *Rojo amanecer* y plática con su guionista, Xavier Robles¹⁰.
7. Plática con los jóvenes: ofrecida por el C. Marcos Leonel Posadas, que dirigió las Juventudes Comunistas desde 1956 y posteriormente fue integrante del PCM, PSUM, PMS y PRD y ahora es dirigente del Movimiento Comunista Mexicano.
8. Participación en eventos:
- a) *IV Encuentro volver a Marx*, realizado del 3 al 5 de mayo de 2013 en el auditorio del Sindicato Mexicano de Electricistas, con las ponencias “Una perspectiva de jóvenes adolescentes respecto a los problemas actuales en México” presentada por los alumnos Alejandra Rosales y César Castellanos y “El Sujeto revolucionario es el sujeto trabajador” presentada por el Coordinador del Taller, JCAM.
- b) Los alumnos Rubí Casasola y Eduardo Latorre elaboraron el texto “¿Por qué volver a Marx?” y fue publicado en la página 7 del periódico *Convocatoria al V Encuentro internacional del pensamiento crítico volver a Marx*.
- c) *Encuentro Regional de Marxistas del Valle de México*, el 18 de abril de 2015 en instalaciones del Sindicato de Telefonistas en Serapio Rendón 71.
- d) *V Encuentro Volver a Marx*, realizado los días 2 y 3 de mayo de 2015 en instalaciones del Sindicato de Telefonistas en Rio Neva 16

⁸ Buendía, Ana (13/III/17), “La economía feminista como un derecho”. *Contraste*. Gaceta del CCH/A, núm. 227, pág. 8.

⁹ Buendía, Ana (14/XI/16), *Contraste*. Gaceta del CCH/A, núm. 215, pág. 10

¹⁰ Buendía, Ana (17/X/16), *Contraste*. Gaceta del CCH/A, núm. 212, pág. 9.

PARA QUE LOS ALUMNOS PUDIERAN ENCAMINAR SU FORMACIÓN HACIA LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE HISTORIA UNIVERSAL ERA NECESARIO COMPRENDER, CON CIERTA PROFUNDIDAD, LAS HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

e) *Taller contra la violencia de género*, realizado el 11 de marzo de 2017 en las instalaciones del Movimiento Comunista Mexicano en Álvaro Obregón 10 colonia Roma, los y las jóvenes que trabajaban el tema de género debatieron con feministas y tuvieron una destacada participación.

f) Participación en el Programa Jóvenes a la investigación en Ciencias Sociales en el 15^o *Foro Estudiantil de Iniciación a la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*, 4 y 5 abril 2017. El taller participó con dos grupos y sendas ponencias: “¿Cómo nos impactan a los jóvenes ceceacheros las propuestas de Trump?” y “¿Cómo podemos los y las jóvenes CCH’eros participar en la transformación de nuestro entorno a partir de la equidad de género?”.

Para la elaboración de ponencias, se dedicaron varias sesiones del taller a debatir acerca de los temas, su distribución entre los interesados en participar, la revisión de la redacción, la lectura en voz alta de lo redactado para medir tiempos y familiarizarse con los nombres, así como realizar “presentaciones” internas para escuchar preguntas y sugerencias.

9. Organización de evento académico: Ciclo “Revolución Socialista Rusa. Cuando los trabajadores y las trabajadoras cambiaron el mundo”, los días 6 y 7 de noviembre de 2017, en la sala Juan Rulfo, Auditorio B del Siladin y explanada. Los eventos fueron conferencias, películas, taller de estencil, concierto de violinista y Coro del CCH/A¹¹.

En los periodos 2014/15 y 2015/16 participó en el Taller la profesora Georgina Sandoval, que impartía la materia de *Historia Universal Moderna y Contemporánea*. Su participación la basó en los objetivos de la materia, es decir, analizar los procesos históricos a través del estudio de diferentes corrientes de interpretación histórica y de sus métodos, buscando que los alumnos de primero y segundo semestres hicieran reflexiones colectivas con los alumnos asistentes de Economía y de otras asignaturas sobre las lecturas y películas proyectadas.

Desde la perspectiva de la profesora Georgina, esto permitió a sus alumnos asistentes fortalecer la capacidad de utilizar los marcos conceptuales del marxismo para abordar preguntas de investigación específicas, dando así los primeros pasos hacia la investigación sistematizada, para que los alumnos pudieran encaminar su formación hacia la investigación en el área de Historia Universal era necesario comprender, con cierta profundidad, las herramientas conceptuales y metodológicas de las diferentes corrientes de pensamiento histórico social, siendo el marxismo una de las más relevantes.

Como parte de los contenidos del curso de Historia Universal, los alumnos mostraron una mejoría destacada en la investigación de seguimiento noticioso que realizaron dentro del salón de clases de la profesora. En dicha actividad se les solicitó emplear algún marco teórico para analizar y problematizar la noticia de su elección, plantearan una pregunta de investigación e hipótesis de trabajo.

¹¹ Ruiz, Javier (13/XI/17), *Conmemoran el centenario de la Revolución Rusa. Precursora del movimiento socialista obrero – campesino*

del siglo XX, en *Contraste*. Gaceta del CCH/A, núm. 247, pág. 8

En la mayor parte de los casos, los alumnos participantes del taller aplicaron la corriente marxista como enfoque teórico para abordar sus preguntas de investigación y plantearon problemas de investigación sobresalientes dentro de la clase de Historia.

Por su parte, los alumnos de Economía asistentes, al final del taller exponen, en su respectivo grupo de Economía, uno de los temas relacionados con el tema de “Alternativas” de la Unidad II de Economía II. En Economía I y II la participación es un factor evaluatorio importante, puesto que este taller les proporciona conceptos y enfoques que refuerzan los contenidos de la materia y les brinda una mejor argumentación en sus participaciones.

Entre los tópicos económicos que se han abordado están, a grandes rasgos:

- Desigualdad en la distribución de la riqueza, desempleo y subempleo (películas *Los Miserables*, *Partes usadas* y *Cascabel*)

- Modalidades de consumo y poder adquisitivo (película *Cómodas mensualidades*).

- Divergencia entre modelos Keynesiano y Neoliberal (película *La última batalla de Salvador Allende*).

Respecto a Inglés, en el Taller se han realizado lecturas en dicho idioma, por ejemplo, “Donal Trump’s Shaky Grasp on immigration” de E. Porter (1/IX/2015, en *The New Yorker*), que constaba de una cuartilla y los alumnos contestaban colectivamente preguntas de comprensión.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Como coordinadores, nuestra intención solamente es mostrar la dinámica realizada durante seis años. Por ello, realizamos esta reseña descriptiva de actividades del **Taller de Pensamiento Crítico “Dr. Pablo González Casanova** del CCH Azcapotzalco para mostrar cómo nos auxiliamos del pensamiento crítico para contribuir en la formación de la ciudadanía del alumno del CCH, ciudadanía que entendemos como una condición de vida comprometida activamente con su entorno y su comunidad, tal como se planteaba en los documentos fundacionales de este subsiste-

ma universitario de educación media superior.

En el periodo 2014/15 no pudimos completar el programa planteado inicialmente por un paro de actividades del año 2014 debido a la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa, y en el periodo 2018/19, apenas iniciando el semestre, se presentó, nuevamente, un paro por tres semanas¹², iniciado por cuestiones locales en el Plantel Azcapotzalco del CCH, pero que, debido a un ataque violento contra los estudiantes de dicho plantel, el cual extendió la protesta a más de 40 dependencias de la UNAM e iniciaron paros, tanto activos como totales.

Estas circunstancias no las deseamos, pero entendemos que son aspectos imprevisibles y no deben descontarse de la dinámica *ceceachera*, pues también contribuyen a la formación de la ciudadanía a partir de la posición que asumen los alumnos ante dichas situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Bogo, A., Pizzeta, A. y Frei, B. (2010). *Método de Trabajo y Organización Popular*, Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Caracas, Venezuela: Nuestra América.

Illades, C. (2018). *La sociología de la explotación*, en *El marxismo en México. Una historia intelectual*. Ciudad México, México: Taurus.

Martínez, M. (2017). *Taller de estudio para principiantes. Una propuesta para la educación obrera, campesina y popular*. Ciudad de México. México: Coordinación de Movimientos Populares.

Torres, J. (2014). *Tiempos de transición: de pensar la democracia a explicar la explotación*, en *Dialéctica de la imaginación: Pablo González Casanova, una biografía intelectual*. Ciudad de México, México: La Jornada Ediciones.

12 Al momento de entregar este texto (14 de septiembre), el Rector de la UNAM y el Director General del CCH se habían presentado al Plantel Azcapotzalco y habían firmado acuerdos con los estudiantes paristas, por lo que el plantel debería ser abierto a partir del martes 18, aunque en la modalidad de Paro Activo, y, en consecuencia, nuestro Taller podría iniciar sus actividades.



COLABORADORES

MARIO NAVARRO OCAÑA

Doctor en Ciencias de la Administración por la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Coautor de un libro sobre Recursos Humanos y autor de artículos publicados en la FCA. Docente en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM y en el CCH plantel Sur. Ha ocupado diversos puestos en la empresa privada y fue jefe de la Unidad de Planeación del CCH Sur. Ponente en diversos eventos académicos de la UNAM así como en Universidades del interior del país.

SANTIAGO ALFREDO DÍAZ AZUARA

Maestro en Desarrollo de Competencias Docentes por el Instituto Universitario Puebla. Profesor adscrito (desde el 2007) al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur; donde imparte las asignaturas de Taller de Cómputo I y II. Técnico Académico Titular "B" de T. C. en el Instituto de Astronomía de la UNAM. Participa constantemente en diversas actividades académicas tanto del plantel sur como con la estación Meteorológica del sur y con el instituto de Astronomía. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales en el área de astrofísica y educación.

CELIA R. FIERRO SANTILLÁN

Doctora en Ciencias (Astronomía), Instituto de Astronomía, Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Sociedad Mexicana de Física. Profesor adscrito (desde el 2008) al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur; donde imparte las asignaturas de Matemáticas I - IV. Participa constantemente en diversas actividades académicas tanto del plantel sur como con la estación Meteorológica del sur y con el in-

stituto de Astronomía. También colabora con Laboratorio de Matemática Aplicada y Cómputo de Alto Rendimiento ABACUS-CINVESTAV. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales en el área de astrofísica y educación.

SERGIO TOBÓN

Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, en Modelos Educativos y Políticas Culturales. Profesor y Director científico del Centro Universitario CIFE. Asesor de la Reforma de la Educación Básica de México, por invitación de la SEP como parte del GTAI. Cofundador e integrante de la Junta Directiva de Contacto Vital, VIVEDUC, del Centro Exicom y Cofundador de la red RICIE para la innovación en educación en Iberoamérica. Ha publicado 29 libros y varios artículos en revistas internacionales en el área de educación, competencias, calidad de vida y calidad de la educación.

ROCÍO VALDÉS QUINTERO

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior, con orientación en Ciencias Sociales y licenciada en Sociología, ambos grados por la FCPYS de la UNAM, ha participado en diversos foros y congresos internacionales sobre educación, con el tema formación de ciudadanía en adolescentes y didáctica humanista, ha publicado artículos en revistas indexadas sobre didáctica de las ciencias sociales, formación de ciudadanía y educación humanista.

LUIS ARTURO MÉNDEZ REYES

Es Doctor y Maestro en Administración Pública y Licenciado en Sociología en la



Universidad Nacional Autónoma de México. Realizo estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, donde impartió la materia Política y Gestión Educativa. Es profesor de Asignatura definitivo de las materias Administración I-II del Plantel Oriente y Técnico Académico Titular C de Tiempo Completo. Ha impartido clases de Calidad Total en la Gestión Pública en la licenciatura en Administración Pública de la FCPyS de la UNAM.

CLAUDIA NAYADELI REYNOSO MONTERRUBIO

Egresada de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Maestra en Comunicación organizacional. Se desempeñó como docente en la FCPyS, el IPN y actualmente en CCH Plantel Vallejo, donde imparte las asignaturas de TLRIID I-IV. Fue coordinadora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

DALIA CAROLINA ARGÜELLO NEVADO

Estudiante del doctorado en Pedagogía de la UNAM con maestría en Docencia para la Educación Media Superior- Historia. Ha sido docente en temas de didáctica y enseñanza en la licenciatura en Historia del Instituto Mora y la ENAH, así como en el Colegio de Bachilleres en el área histórico-social. Ha participado como instructora en cursos de formación docente para el Colegio de Bachilleres y el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

WILBERT DE JESÚS LÓPEZ

Licenciado en Física y Matemáticas egresado de la Escuela Superior de Física y Matemáticas (ESFM) y Maestro en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Profesor de Matemáticas desde el 2008 en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo de la Universidad Nacional Autónoma de México.

REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma institución. Hoy en día labora como profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo; donde imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

MARCO ANTONIO GONZÁLEZ VILLA

Docente de nivel medio Superior, Superior y Posgrado. Impartición de pláticas, cursos y talleres para docentes en diferentes instituciones. Publicación de artículos en revistas nacionales e internacionales. Realización de investigaciones y participación en coloquios de investigación. Editorialista revista Educ@rnos. Psicoterapeuta.

J. CONCEPCIÓN BARRERA DE JESÚS

Profesor de carrera titular “A” tiempo completo definitivo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Egresado de la Licenciatura en Sociología, Doctorando en Docencia e Investigación Social, he tomado diversos Diplomados y cursos de formación, participado en diversos Seminarios y diseñado e impartido cursos de formación relacionados con la “Identidad del profesor de la ENCCCH”.

ELVIRA XARANI CORREA GATICA

Profesora de asignatura en el CCH, con ocho años de antigüedad. Licenciada en Comunicación. Ha colaborado como reportera para la gaceta informativa del plantel Vallejo, estuvo comisionada en el departamento de planeación, apoyó el programa de Asesorías y actualmente se desempeña como reportera de Gaceta CCH y estudia la maestría en educación.

THALÍA MICHELLE DOMÍNGUEZ GRANILLO

Profesora de asignatura del CCH Vallejo, con cuatro años de antigüedad. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Ha colaborado como reportera en la gaceta informativa del plantel Vallejo, fue coordinadora del departamento de tutores y actualmente cursa el último año de la MADEMS.

TANYA GRACIELA GUERRERO GONZÁLEZ

Profesora de Tiempo Completo, Asoc. “C”, juvenóloga y docente del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo desde hace diez años. Maestra en Educación Media Superior en Español por la UNAM y especialista en Literatura Mexicana del Siglo XX por la UAM- Azcapotzalco; es coautora de los libros Tú y yo coincidimos en la noche terrible, A mí no me va a pasar, editado por el CEAMEG de la Cámara de Diputados y Ayoztzinapa. La Travesía de las Tortugas. Mención Honorífica en el Premio Nacional Rostros de la Discriminación “Gilberto Rincón Gallardo” en 2012 y colaboradora del periódico El Universal.

JUAN CARLOS ALEMÁN MÁRQUEZ

Profesor Titular “C” Tiempo Completo; 31 años de antigüedad docente; responsable del Grupo de Trabajo que realizó la Revisión del Programa de Estudios de Economía I y II en 2016; Consejero Interno del Plantel Azcapotzalco; durante seis años publicó Academix. Revista Interdisciplinaria que se distribuía en los planteles del CCH.

ARACELI PADILLA RUBIO

Profesora Titular “A” Tiempo Completo; 15 años de antigüedad académica; Consejera Académica de Inglés; ha publicado libros de texto para la enseñanza del inglés. Integrante de la Comisión de Investigación de la COEL – CAAyHA.





Editorial

Pensamiento crítico en la enseñanza de la Administración en el CCH.

Desarrollo del pensamiento crítico en **estancias cortas de investigación** para estudiantes de bachillerato.

¿**Educar para qué?** Formación de ciudadanos críticos en el siglo XXI.

Administración pública para la formación ciudadana.

El pensamiento crítico y creativo como sustento de la ciudadanía.

Portafolio de relieves y texturas, Guillermo Arreola.

Pensamiento crítico, **currículum y bachillerato mexicano** en doce años de transición política (1976-1988).

El método de resolución de problemas, un medio para el desarrollo del **pensamiento crítico en Matemáticas**.

Autonomía, movimientos sociales y pensamiento crítico.

¿**Educación** único paliativo para la construcción de una ciudadanía crítica activa?

El pensamiento crítico en el **TLRIID**.

Importancia de la **argumentación** en la formación ciudadana de los bachilleres.

El Taller de Pensamiento Crítico, "Dr. Pablo González Casanova". Una experiencia crítica en el CCH Azcapotzalco.

Colaboradores

