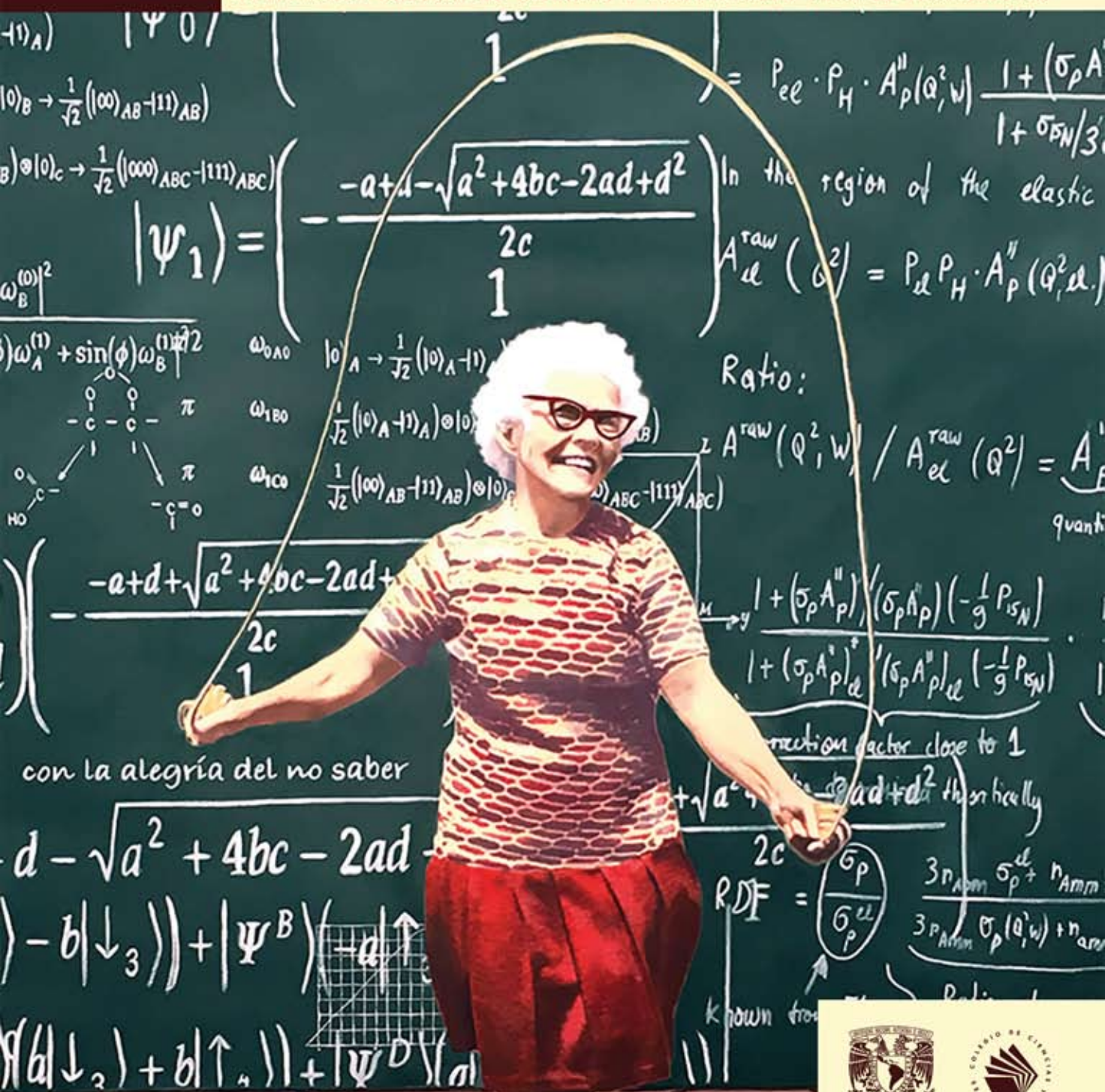


UTOPÍA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO



con la alegría del no saber

CIUDADANÍA Y PENSAMIENTO

CRÍTICO

Quinta época

Año 11

Número 29

Julio-Diciembre 2018



9 771870 813700





CIUDADANÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Eutopía Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato, quinta época, año 11, número 29, julio-diciembre de 2018. 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 Editora responsable: Maricela González Delgado. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2007-021318471000-102. ISSN: e1870-8137, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de éste número: Maricela González Delgado, 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 noviembre 2016. Certificado de licitud de título: 13915. Certificado de licitud de contenido: 11488. Impresa en: Imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia 1002, Col. Portales, CP 3300, México, DF, Tel. 5606 2357. Distribución gratuita realizada por la Dirección General del CCH, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 20. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, México, DF, Tel. 5622 0025. Tiraje: 700 ejemplares. 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

INDICE

EDITORIAL	3
El valor del pensamiento crítico en la educación científica	5
<i>Jorge Meinguer Ledesma</i> El pensamiento crítico y la lectura crítica en el aula	12
<i>Reyna Cristal Díaz Salgado / Wilbert de Jesús López</i> Reflexiones acerca de la ciudadanía a 50 años de México 68	18
<i>Ernesto Ermar Coronel Pereyra</i> Hacia una formación ciudadana en el CCH. Aportaciones desde los programas institucionales de Filosofía y Ciencias Políticas y Sociales	23
<i>Mabarba Annel González García / Montserrat Lizeth González García</i> Los foros estudiantiles como espacios para la formación ciudadana: una experiencia política	29
<i>Jesús Nolasco Nájera / Judith Adriana Díaz Rivera</i>	37
TRAVESÍAS	37
La enseñanza de las ciencias naturales en la formación del ciudadano del siglo XXI	45
<i>Patricia Monroy Carreño / Mireya Monroy Carreño</i> Ciudadanía y educación literaria	50
<i>Reyna Cristal Díaz Salgado</i> La enseñanza de la historia para la formación de una ciudadanía crítica	54
<i>Roberto Daniel Salgado Pérez</i> El abrigo fino que se convirtió en jaula de hierro. La teoría crítica en la Administración Pública	60
<i>Luis Arturo Méndez Reyes</i> Los valores cívicos en el bachillerato. La transición histórica de la moralidad a la ética cívica	67
<i>Miguel Ángel Caballero Rojas / Victor Carlos Hurtado Estrada</i> El pensamiento crítico: habilidad fundamental para la continuidad de estudios entre el bachillerato y la licenciatura. Experiencia de los egresados del CCH	72
<i>Mayra Huicochea Vázquez / Ofelia Rubio Torres</i>	79
COLABORADORES	79

EDITORIAL

CIUDADANÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico simboliza en la actualidad un desafío y un reto educativo para la ciudadanía y, en particular para los jóvenes; por lo cual es necesario que desde la ciencia y el ámbito académico encontremos la mediación interdisciplinaria que contribuya al proceso educativo en el aula, pues supone la cúspide de la formación del pensamiento social en el alumnado y su inclusión en los diversos contextos sociales.

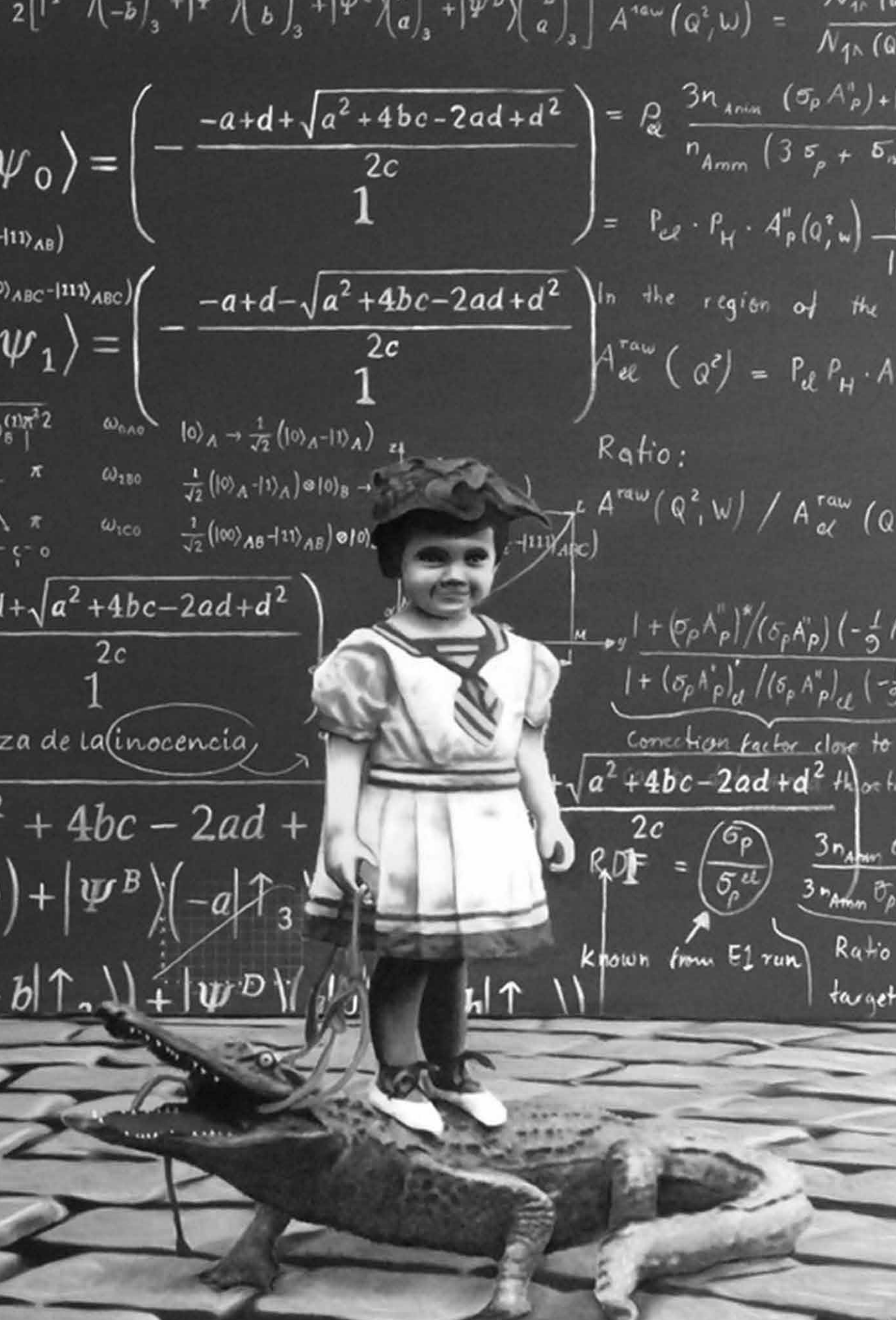
La participación ciudadana no puede concluir con la toma de conciencia y la crítica ante determinadas situaciones sociales; para ello son necesarias nuevas respuestas que nos ayuden a replantear otra forma de abordarlas. Aunque una manera de fortalecer la educación del pensamiento crítico en la ciudadanía es trabajar desde la docencia, de tal suerte que la perspectiva crítica se entrelace con este mundo cada vez más tecnológico.

La Revista *Eutopia* celebra en este primero, de dos números, a la *Ciudadanía y el pensamiento crítico*, a través de la colaboración de distinguidos académicos que nos presentan en sus textos un conjunto de ideas sobre diferentes perspectivas del pensamiento crítico, las cuales propician el diálogo y la apropiación del conocimiento mediante la construcción de significados, símbolos y prácticas colectivas que benefician la participación de los estudiantes y les permite ejercerla, facilitándoles un espacio para tomar decisiones.

Esperamos que el lector encuentre en cada uno de los artículos de esta edición, algunas inspiraciones para seguir analizando y debatiendo sobre nuestro quehacer como ciudadanos críticos y autónomos.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

DIRECTOR GENERAL DE LA ESCUELA NACIONAL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



$$|\psi_0\rangle = \begin{pmatrix} \frac{-a+d+\sqrt{a^2+4bc-2ad+d^2}}{2c} \\ 1 \end{pmatrix} = P_{el} \frac{3n_{Amm} (\sigma_p A_p^*)}{n_{Amm} (3\sigma_p + \sigma_{el})} = P_{el} \cdot P_H \cdot A_p^*(Q^2, W)$$

$$|\psi_1\rangle = \begin{pmatrix} \frac{-a+d-\sqrt{a^2+4bc-2ad+d^2}}{2c} \\ 1 \end{pmatrix} \text{ In the region of the } A_{el}^{raw}(Q^2) = P_{el} P_H \cdot A$$

$\omega_{0A0} \quad |0\rangle_A \rightarrow \frac{1}{\sqrt{2}} (|0\rangle_A - |1\rangle_A)$
 $\omega_{2B0} \quad \frac{1}{\sqrt{2}} (|0\rangle_A - |1\rangle_A) \otimes |0\rangle_B \rightarrow$
 $\omega_{1C0} \quad \frac{1}{\sqrt{2}} (|00\rangle_{AB} - |11\rangle_{AB}) \otimes |0\rangle_C$

Ratio:

$$A_{el}^{raw}(Q^2, W) / A_{el}^{raw}(Q^2)$$

$$\frac{-a+d+\sqrt{a^2+4bc-2ad+d^2}}{2c} \\ 1$$

za de la inocencia

$$\frac{1 + (\sigma_p A_p^*)^* / (\sigma_p A_p) (-\frac{1}{9})}{1 + (\sigma_p A_p^*)_d / (\sigma_p A_p)_{el} (-\frac{1}{9})}$$

Correction factor close to $\sqrt{a^2+4bc-2ad+d^2}$ the oct

$$R_{DF} = \frac{\sigma_p}{\sigma_{el}} \quad \frac{3n_{Amm} \sigma_p}{3n_{Amm} \sigma_{el}}$$

known from E1 run Ratio target

$$+ 4bc - 2ad +$$
$$) + |\psi^B\rangle (-a| \uparrow_3$$
$$b| \uparrow_2 \rangle + |\psi^D\rangle | \uparrow_1$$

EL VALOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA

THE VALUE OF CRITICAL THINKING IN SCIENCE EDUCATION

JORGE MEINGUER LEDESMA

Texto recibido: 23 de julio de 2018

Texto aprobado: 3 de agosto de 2018

Resumen: En este escrito se analiza la importancia de promover el pensamiento crítico en la educación científica. En específico, se indaga sobre los orígenes y el significado que reviste este proceso epistémico en el marco de la filosofía analítica, ya que esta visión de la criticidad es la que ha tenido mayores repercusiones en el proceso de enseñanza de las ciencias. Se discuten también algunas bondades que genera este tipo de pensamiento en las clases de ciencias y sus implicaciones en el enfoque denominado educación ciudadana.

Palabras clave: pensamiento crítico, enseñanza de las ciencias, epistemología, educación ciudadana.

Abstract: *In this paper, we are analyzing the importance of promoting critical thinking in science education. It specifically looks into the origins and meaning that outline this epistemic process within the framework of analytical philosophy since this vision of criticality is the one that has had the most significant repercussions in the science teaching process. This work also discusses some of the favorable characteristics that this way of thinking generates in science classes, and its implications in the scope referred to as a citizen education.*

Keywords: *critical thinking, science teaching, epistemology, citizen education.*

INTRODUCCIÓN

El Pensamiento Crítico (PC) es una noción que ha cobrado fuerza en los últimos años. La razón se debe a que se le suele conceptualizar como un elemento importante de la denominada educación ciudadana. Ante la complejidad los problemas y las contradicciones que caracterizan al mundo contemporáneo se ha edificado la idea de que la escuela debe responder formando ciudadanos capaces de entender, valorar y participar en la toma de decisiones que armonicen su entorno y la vida en democracia. Para el logro de lo anterior, se recomienda potenciar en el ámbito educativo un accionar intelectual que vaya desde la reflexión hasta la acción. El PC cumple con este importante objetivo (Santisteban, 2013).

A pesar de su amplio reconocimiento en el discurso educativo y social, la promoción sistematizada del PC en el ámbito de la educación formal ha sido escasa debido a la falta de claridad que impera en los docentes sobre su significado, sus objetivos más inmediatos, así como su valor tanto dentro como fuera de las aulas (Wright, 2002).

Por tal razón en este escrito se analiza el origen y los elementos que configuran a esta noción desde una perspectiva analítica, ya que esta visión del PC es la que ha tenido mayores repercusiones en el ámbito pedagógico. Posteriormente se discuten algunos objetivos que pueden asociarse al impulso de la criticidad en la educación científica.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FILOSOFÍA ANALÍTICA Y LA EDUCACIÓN

En el campo de la filosofía analítica, el término "*Critical thinking*" (pensamiento crítico) comenzó figurar a mediados de la década de los setenta, en un movimiento que se generó en países anglosajones por profesores

insatisfechos con los logros de aprendizaje obtenidos en los cursos tradicionales de lógica formal o proposicional. Como alternativa este movimiento académico promovió la enseñanza del PC, el cual desde sus inicios se vinculó con el análisis del razonamiento de lo cotidiano. Posteriormente para referenciar su estudio se usaron títulos como lógica práctica, lógica aplicada y lógica informal, siendo este último el que logró mayor aceptación (Herrera, 2008).

Hoy en día, en la tradición analítica al PC se le relaciona con la comprensión y la evaluación de argumentos en sus hábitats naturales, como es el caso del jurídico, estético, ético, científico, político, etc. (Herrera, 2008). Esta visión de la criticidad fue cobrando relevancia en la educación gracias a los trabajos del denominado grupo de los cinco, un núcleo de filósofos norteamericanos que ejercían activamente la docencia y que realizaron aportaciones valiosas acerca del importante papel que juega este proceso epistémico en la formación intelectual de las personas (Boisvert, 2004). El grupo de los cinco constituye un referente en la literatura sobre PC y está constituido por John McPeck, Robert Ennis, Harvey

Siegel, Matthew Lipman y Richard Paul. Los trabajos de este último son los que han tenido mayor trascendencia en el campo de la enseñanza de las ciencias. Por tal razón su visión constituye el basamento teórico de este escrito.

Según Paul y Elder (2007), el PC puede definirse como un modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el que un sujeto epistémico mejora la calidad de su pensamiento inicial al ocuparse con habilidad de las estructuras inherentes al acto de pensar y evaluarlas mediante estándares intelectuales.

Así, para estos autores la clave para desencadenar una mejora del pensamiento está en reestructurarlo como producto de su análisis y evaluación. Desde esta perspectiva, un



El PC puede definirse como un modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema”.



pensador crítico se distingue por mostrar los siguientes rasgos intelectuales:

- Formula problemas y preguntas con claridad y precisión.
- Acumula, maneja, evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento.
- Reconoce y valora, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas alrededor de un tema.
- Al idear soluciones a problemas se comunica efectivamente (Paul y Elder, 2007).

Esta definición del PC que enarbolan los cofundadores de la *Critical Thinking Community* (2018) se basa en una articulación sistemática que contempla los siguientes rubros: elementos de pensamiento, estándares y características o virtudes intelectuales. Los primeros son ocho elementos cuya coherencia configura el acto de pensar: 1) objetivo meta, 2) el intento de explicar un problema o fenómeno, 3) manejo de información, 4) planteamiento de juicios e inferencias, 5) reconocimiento de supuestos, 6) uso de conceptos; 7) identificación de implicaciones o consecuencias y 8) la consideración de diferentes puntos de vista. Dichos elementos deben ser valorados con criterios a los que denominan estándares universales, los cuales aluden a la claridad, exactitud, relevancia, lógica, profundidad e imparcialidad. Finalmente, en esta perspectiva se sostiene

ENTENDER EXIGE RIGOR, COHERENCIA Y AMPLITUD EN EL ANÁLISIS. ADEMÁS SU RELACIÓN CON LA VERDAD SUELE SER SUBJETIVA

que el reconocimiento de la excelencia del pensamiento estriba en el desarrollo de un componente disposicional, el cual se engloba en el desarrollo de un núcleo de virtudes intelectuales como autonomía, honestidad, integridad, perseverancia intelectual y confianza en la razón.

La conjunción de estos elementos hace que el PC sea un proceso autodirigido, autodisciplinado y autorregulado, ya que implica desarrollar habilidades orientadas a la resolución de problemas, someterse a rigurosos estándares en la evaluación de los logros cognitivos y desarrollar una conducta intelectual responsable.

DESARROLLO

Al conceptualizar al PC como un tipo de razonamiento reflexivo que dota de rigor al proceder intelectual, se pueden establecer tres bondades que su desarrollo provee al ámbito de la educación científica: 1) potencia el entendimiento temático o disciplinar, 2) favorece la argumentación en las aulas y laboratorios y 3) permite la formación de cualidades disposicionales que son inherentes a la responsabilidad intelectual (Meinguer, 2017).

En los siguientes párrafos se expone con mayor detalle estas ventajas.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y ENTENDIMIENTO

Según el filósofo norteamericano Jonathan Kvanvig (2003), “la epistemología ha restado importancia al análisis del papel que posee el entendimiento en la cognición”. Para este autor, el entendimiento es un proceso intelectual tan relevante que puede asemejarse en jerarquía al conocimiento, ya que dota de consistencia, organización y veracidad al razonamiento cotidiano. Hechos que le confieren valor social. Desde su perspectiva, para que se suscite el entendimiento un individuo

debe desarrollar habilidades de pensamiento que le permitan captar rastros de verdad en un cuerpo informativo, mediante la identificación y el establecimiento de relaciones explicativas entre los fragmentos o compartimentos que lo configuran.

Por consiguiente, entender exige rigor, coherencia y amplitud en el análisis. Además, su relación con la verdad¹ suele ser subjetiva, pues depende de las habilidades intelectuales que reviste un individuo como de la cantidad y calidad de la información consultada (Kvanvig, 2003). De ahí que, resulta familiar la afirmación de que hay personas que entienden mejor que otras.

El PC guarda una estrecha relación con el entendimiento, porque según la definición de Paul y Elder (2017), no puede conceptualizarse el acto de pensar sin contenido. En consecuencia, al igual que el entendimiento, el PC es temático o disciplinar. La segunda cuestión en la que convergen es en la internalización de información de manera coherente y sistematizada. Como se mencionó en la sección anterior; el PC se articula alrededor de ocho elementos que son inherentes a todo acto de pensar, los cuales no son independientes, sino que funcionan uno en relación del otro. De cierta forma como señala Kvanvig (2003) “son el equivalente a los compartimentos que un sujeto debe articular en un cuerpo informativo para generar entendimiento”. En consecuencia, el PC al ser un tipo de razonamiento coherente, también es en gran medida sistemático e inferencial. Una tercera similitud que puede fincarse entre el entendimiento y la criticidad es que en ambos casos su facticidad o relación con la verdad no es manifiesta sino implícita y gra-

¹ La verdad es un concepto complejo y difícil de definir por sus fuertes connotaciones filosóficas. No obstante, en este trabajo se toma como verdadero algo que es comprobable o verificable bajo determinadas circunstancias y que es intelectualmente compartido por una comunidad epistémica determinada.

dual, ya que depende de las aptitudes propias de un sujeto epistémico como de la objetividad de la información revisada en torno a un tema.

Por lo anteriormente expuesto, se puede aseverar que la principal función cognitiva del PC en el ámbito de la educación científica es suscitar el entendimiento reflexivo, es decir, el reconocimiento de la consistencia, la validez y el significado que posee la información que se comunica en las aulas.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y ARGUMENTACIÓN

Otra función importante que se puede vincular al PC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia es que tiene que ver con el impulso de la argumentación.

Para Jiménez-Alexandre y Puig (2012), la literatura esta aptitud no debe ser contemplada como una relación estrictamente lógica entre una serie de premisas y su conclusión, sino como un acto lingüístico por medio del cual se busca persuadir, convencer o resolver un problema en una situación dialógica.

Desde esta óptica la capacidad de argumentar implica comunicar, valorar, refutar, analizar, interactuar y decidir. Todas estas habilidades inherentes a la criticidad del pensamiento.

En el campo de la educación científica “la argumentación es definida como una habilidad que promueve la explicitación de las representaciones internas que construyen los estudiantes sobre los contenidos estudiados en clase” (Jiménez-Alexandre y Puig, 2012). Su valor reside en su naturaleza informal (no axiomática), ya que esta permite dar cauce a los discursos sociales, esto es, al contexto que enmarca y dota de significado al aprendizaje.

El PC al ser un proceso basado en el análisis y valoración de información, su impulso puede coadyuvar al reconocimiento de

presupuestos subyacentes en la construcción de argumentos, a la evaluación de su consistencia, rigor y veracidad, así como a la acción comunicativa. Por lo anterior resulta claro que, en el marco de la enseñanza de las ciencias, el PC y la argumentación son dos cuestiones imbricadas que favorecen los procesos de metacognición, la enseñanza contextualizada y la adquisición de habilidades necesarias para el diálogo social.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y RESPONSABILIDAD INTELECTUAL

En la visión del PC que da sentido a este escrito existe un fuerte componente disposicional. De hecho, “el indicador más significativo

para sostener que un individuo ha cultivado la facultad de pensar críticamente se encuentra en el desarrollo de una serie de rasgos de carácter a los que se denomina virtudes intelectuales” (Paul y Elder, 2017). “A este núcleo de cualidades se le suele agrupar en la epistemología analítica bajo una noción más general denominada responsabilidad epistémica” (Code, 2011). Bajo esta perspectiva, la justificación de los logros cognitivos guarda una estrecha relación con el proceder de un sujeto al llevar a cabo una tarea o actividad intelectual.

En este contexto la responsabilidad puede asumirse como un medio para acentuar y reconocer la naturaleza activa de un buen conocedor. En el caso concreto del PC la responsabilidad se asocia con la búsqueda, selección, así como el uso que se le da a la información para suscitar el entendimiento y participar en la discusión de un tema. De tal forma que, cuando virtudes como la autonomía, la honestidad, la empatía y la perseverancia intelectual se atrincheran y se convierten en disposiciones estables en el accionar de una persona, estas le confieren credibilidad. “Pues se considera que las disposiciones virtuosas que son perdurables suelen recibir mayor reconocimiento y ad-



La argumentación es definida como una habilidad que promueve la explicitación de las representaciones internas”.

miración en el trabajo intelectual que se da dentro de una comunidad” (Sosa, 2007).

Tomando en cuenta lo anterior, para catalogar a un individuo como crítico o intelectualmente virtuoso es necesario que además de exhibir rasgos fiables en el plano cognitivo, manifieste un proceder responsable en su orientación hacia el mundo, hacia el propio yo que busca conocimiento y hacia otros sujetos semejantes como parte del mundo. Esta visión cobra sentido si se le relaciona con el ideal contemporáneo que reivindican las sociedades democráticas de transformar a su población en una sociedad informada y participativa (Code, 2011).

La participación informada al fincar relaciones basadas en la horizontalidad y la interdependencia cognitiva (la acción de los unos sobre los otros) requiere de un marco ético para regular su funcionamiento en la sociedad. Promover el PC en el ámbito de la educación científica y en general, puede contribuir de forma importante a este respecto, al guiar y enmarcar el proceder intelectual en la responsabilidad. Una aspiración cuyo valor estriba en que permite robustecer y dotar de sentido a procesos deliberativos encaminados a la toma de decisiones. En congruencia con lo anterior, resulta clave optar en la práctica docente por metodologías y esquemas didácticos donde permee la interacción, el diálogo, la pluralidad de ideas, la cooperación y la tolerancia, ya que este tipo de escenarios pedagógicos resultan muy favorables para promover el comportamiento intelectual que se espera que los alumnos pongan en marcha al involucrarse en la discusión de cuestiones socio-científicas fuera de las aulas (Meinguer, 2016).

CONCLUSIÓN

En el contexto actual donde impera el flujo constante de información, el riesgo y la incertidumbre asociada a problemáticas complejas, promover el desarrollo de habilidades relacionadas con analizar, interpretar, argumentar y discernir ha cobrado relevancia. De esto se sigue que, el término pensamiento crítico (PC) sea uno de los más

mencionados en el discurso social, cultural y educativo.

Por lo anterior, en este escrito se ha ofrecido una caracterización del PC con la finalidad de ampliar el dominio de esta noción en el profesorado y, con ello, potenciar su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia en el Colegio. Pues se sostiene que educar en pro de una ciudadanía crítica y global posibilita formar personas capaces de vivir en el cambio, promover una actitud de apertura y no de cerrazón hacia el conocimiento, incentivar el cuestionamiento y, a la vez, la aceptación de aquello que se juzgue como relevante, combatir la uniformización y admitir la diferencia y condición necesaria para que se suscite la genuina colaboración. En síntesis, pugnar por el desarrollo de una escuela crítica es reconocer que ésta debe proyectar una nueva y mejor imagen del tejido social.

REFERENCIAS

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*, México: FCE.

Code, L. (2011). “Responsabilismo”, traducido en Valdés, M. y Fernández, M., *Normas, virtudes y valores epistémicos: ensayos de epistemología contemporánea* 279-298, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS-UNAM.

Herrera, A. (2008). “La situación de la enseñanza del pensamiento crítico. Pasado, presente y futuro de la enseñanza del pensamiento crítico en México”, *Razón comunicada V/ Ergo* (Nueva época), 15-50.

Jiménez-Aleixandre, M., y Puig, B. (2012). *Argumentation, evidence evaluation and critical thinking*. In *Second international handbook of science education*, pp. 1001-1015, Springer Netherlands.

Kvanvig, J. (2003). *The value of knowledge and the pursuit of understanding*. Cambridge: University Press.

Meinguer, J. (2016). “La lectura crítica de las cuestiones socio-científicas en los medios de comunicación”. *Eutopía*, 9 (25), 53-61.

Meinguer, J. (2017). Estudio sobre la contribución de la comunicación de la ciencia



al desarrollo del pensamiento crítico en la educación química preuniversitaria (tesis de doctorado), México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Paul, R. y Elder, L. (2007). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. Foundation for Critical Thinking. Recuperado en agosto 2018 de: <<https://www.criticalthinking.org/store/products/critical-thinking-competency-standards-for-educators/227>>

The Foundation for Crithical Thinking. (2018). Recuperado en agosto 2018 de: <<https://www.criticalthinking.org>>

<<https://www.criticalthinking.org>>

Santisteban, A. (2013). "La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica", en: García, F. y De Alba N., *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 277-286, Sevilla: Díada Editora.

Sosa, E. (2007). *A Virtue Epistemology: Apt Belief and Reflective Knowledge*, New York, Oxford University Press.

Wright, I. (2002). "Critical Thinking in the Schools: Why Doesn't Much Happen?" *Informal Logic*, 22 (2), 137-154.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA LECTURA CRÍTICA EN EL AULA

CRITICAL THINKING AND CRITICAL READING IN THE CLASSROOM

REYNA CRISTAL DÍAZ
SALGADO
WILBERT DE JESÚS LÓPEZ

Texto recibido: 30 de julio de 2018.
Texto aprobado: 17 de octubre de 2018

Resumen: Este trabajo propone la lectura crítica como un medio para desarrollar el pensamiento crítico. De esta manera, al principio se define este concepto; más adelante se expone lo que se entiende por lectura crítica y finalmente se hace una sugerencia para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad, la cual se divide en tres momentos (antes, durante y después de la lectura), a fin de que a través de esta propuesta se logre aportar algunas ideas para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Palabras clave: pensamiento crítico, lectura crítica, ideas propias, momentos de lectura.

Abstract: *This work seeks to present reading as a medium to develop critical thinking. In this way, first of all, this concept is defined, after that, what is understood by critical reading, and finally, a suggestion for the teaching of this skill is presented. It is divided into three moments (before, during and after the reading itself) to improve students' critical thinking of upper secondary education through this proposal.*

Keywords: *critical thinking, critical reading, own ideas, moments of reading.*

PENSAMIENTO CRÍTICO

De acuerdo con Cassany (2006), el término –pensamiento crítico– se deriva de la pedagogía crítica, heredera de la teoría de Paulo Freire, que reflexiona sobre el sentido profundo de la educación; la cual considera que ésta debe consistir en formar a individuos que aprendan a cuestionar y a desarrollar todas sus capacidades intelectuales.

De esta manera, Giroux (1988), representante de esa teoría, describe el pensamiento crítico como el reconocimiento de que ningún saber carece de un propósito comunicativo; es decir, de un interés, que resulta fundamental identificar, a fin de no seguirlo con los ojos cerrados, sino de cuestionarlo y de asumir una postura personal.

Por su parte, Klooster (2001) caracteriza el pensamiento crítico con base en cuatro adjetivos: *independiente* porque se construye a partir de la individualidad; *informado* porque requiere de datos, conocimientos; *cuestionador* porque se detona a partir de preguntas y *razonado* porque busca argumentar.

En suma, los autores coinciden en definir el pensamiento crítico como la capacidad de forjarse un juicio propio a partir del reconocimiento que se haga de las ideas comunicadas por los textos que se leen, el contraste que el sujeto realice entre ellos, los cuestionamientos y las investigaciones que se elaboren.

Lo anterior nos deja ver que la idea central del concepto es el hecho de no aceptar las intuiciones, creencias, o “verdades” *a priori*, sino sólo después de analizarlas, valorarlas, juzgarlas, contrastarlas entre lo que pensamos e investigamos; además, contempla actitudes y habilidades cognitivas.

De esta manera, decimos que el pensamiento crítico implica el desarrollo de habilidades del pensamiento complejas, tales

como la reflexión, el análisis, la valoración de ideas, el uso del razonamiento propio; donde indiscutiblemente también intervienen aspectos de índole emocional, tales como la autoestima y la seguridad en uno mismo.

Sin embargo, ¿cómo podemos enseñar el pensamiento crítico en el aula? Señalábamos que Klooster (2001) caracteriza el pensamiento crítico como cuestionador, dado que se detona a partir de preguntas; así que la formulación de interrogantes podría ser un medio. No obstante, en lo particular consideramos que la lectura podría ser otra forma para enseñarlo, pero no nos referimos a cualquier tipo de lectura, sino a la lectura crítica.

LECTURA CRÍTICA

El concepto de lectura crítica se entiende como un nivel de lectura superior en tanto que persigue que el lector comprenda globalmente el texto, reconozca las intenciones del autor, la superestructura y tome postura frente a lo que lee y lo integre con lo que ya sabe (Sánchez, 2004).

Por su parte, Emilio Sánchez Miguel (2010) define la lectura crítica como la que, entre otras cosas, conlleva valorar el texto, reconocer si el autor consigue lo que se propone, identificar cuáles son las intenciones del autor al escribir la obra y finalmente asumir una idea propia como resultado de este proceso.

Como se observa, los investigadores coinciden en entender la lectura crítica como un proceso que va más allá de la simple decodificación y que, en cambio, implica aplicar habilidades del pensamiento, tales como la identificación de ideas principales, secundarias, inferirlas, predecirlas, valorarlas, interpretarlas, contrastarlas, refutarlas, reafirmarlas, etcétera.

Sirva lo anterior para decir que la lectura crítica implica el desarrollo de habilidades que promueven el pensamiento crítico, dado que exige esfuerzos cognitivos superiores;



Los investigadores coinciden en entender la lectura crítica como un proceso que va más allá de la simple decodificación”.

elaboraciones mentales que trascienden el simple hecho de quedarse con la anécdota de un cuento o con los datos informativos de una nota del periódico, por ejemplo.

De esta manera decimos que la lectura crítica y el pensamiento crítico tienen un objetivo común, que es coadyuvar a la formación de personas con ideas propias, autónomas, libres, y en dicha relación la lectura se presenta como una herramienta importante para lograrlo.

Para afirmar lo anterior se menciona en el texto de Solé (2012) *El aprendizaje de la competencia lectora*, donde se explica que la enseñanza de la lectura no se debe centrar en aprender a descifrar el código, sino en desarrollar las *habilidades* que nos permitan valorarlo, juzgarlo, estudiarlo profundamente; es decir, la autora coincide en entender la lectura como un medio para fomentar otras habilidades cognoscitivas.

tor aprenderá que hay varios significados en un texto, que están situados y son dinámicos; en otras palabras, se propicia el diálogo con otras lecturas; otras formas de haber entendido el mundo suma más puntos de vista que ayudarán a construir el propio.

La sugerencia es hacerlo antes de la lectura, porque de esta manera nuestro acercamiento a la obra podría resultar menos ingenuo y permitiría contrastar la cosmovisión del mundo que el texto presenta con el actual; es decir, nos permitiría entender que toda obra se construye dentro de una situación comunicativa, que responde a intereses sociales y a formas culturales de comprender el mundo.

¿QUIÉN ESCRIBIÓ EL TEXTO?

Investigar los datos biográficos del autor, su trayectoria, a qué institución representa,

LA PROPUESTA CONSISTE EN PRESENTAR LA LECTURA CRÍTICA COMO UNA HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Así pues, la propuesta de este trabajo consiste en presentar la lectura crítica como una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico, puesto que persiguen los mismos fines; pero ¿cómo podemos aterrizar estas concepciones en el aula? A continuación se ofrecen algunas ideas tomadas de distintos autores, las cuales hemos ordenado en los tres momentos en los que Solé (2003), especialista de la lectura, organiza este proceso: antes, durante y después.

ANTES DE LA LECTURA

¿CUÁNDO Y DÓNDE SE ESCRIBIÓ?

Daniel Cassany (2006) señala la importancia de estudiar el contexto (el dónde y cuándo se produjo el escrito) como un recurso relevante para interpretarlo. De esta manera el lec-

cuál ha sido su postura desde la política (derecha/ izquierda), si es ateo o católico o hindú nos ayudará a entender la ideología que persigue comunicar; es decir, su posicionamiento frente a un hecho.

Resulta valioso saberlo antes de la lectura puesto que de esta manera se contribuye a que el lector active algunas habilidades cognitivas que facilitarán el pensamiento crítico, tales como la formulación de hipótesis, predicciones; es decir, nos adelantamos a tratar de comprender las intenciones, los puntos de vista y las actitudes que se encuentran en cada texto.

¿CUÁLES TEXTOS?

Antes de la lectura resulta indispensable seleccionar el tipo de textos que se llevarán al aula, pero ¿cuáles propician el pensamiento crítico? En el libro *Tras las líneas*, Cassany, D.



(2006) recomienda la lectura de textos variados, relacionados con los intereses del aprendiz a fin de que el estudiante pueda tener diferentes visiones sobre un tema y adquirir conciencia de la forma como el autor se posiciona frente a su escrito y después de ello asumir una postura propia.

DURANTE LA LECTURA

¿CÓMO PROMOVER LAS INFERENCIAS?

De acuerdo con Facione (2007) en el pensamiento crítico interviene una gran cantidad de habilidades cognitivas que se necesitan desarrollar; entre ellas las inferencias, las cuales se definen como la capacidad para extraer conclusiones, predecir resultados y relaciones causa-efecto; es decir, se trata de captar las ideas que no están explícitas. Por

ejemplo, cuando el autor escribe “Billy pedaleaba cada vez más rápido entre los montones de hojas secas apiladas a la orilla del sendero, se dirigía a la montaña”, podemos inferir que la historia se sitúa en otoño, que el lugar donde se desarrolla es una zona rural y que se transporta en una bicicleta.

Esa información no está dicha de forma clara en el texto, sino que la hemos inferido con base en la información que se nos da (“hojas”, “montañas”, “pedaleaba”), pero sobre todo por los conocimientos previos que poseemos, ya que sabemos que las hojas secas se caen en otoño, que en las zonas rurales suele haber montañas, cerros y que la bicicleta es un vehículo que se mueve por medio de pedales.

¿Cómo podemos enseñar esto en el aula? Vidal Abarca y Gabriel Martínez (2001) exponen una vía fundamental para



favorecer las inferencias de los estudiantes, que es la formulación de preguntas, las cuales, de acuerdo con los autores, deben motivar respuestas que conlleven la conexión entre las ideas ya sean de tipo causa-efecto, establecer vínculos entre la información aportada por el texto y la activación de los conocimientos previos del lector para predecir los resultados de la historia, formular conclusiones.

Sirva lo anterior para decir que el tipo de preguntas que se elaboren es determinante para la formulación de inferencias, las cuales también dependen del tipo de texto que se trabaje; es decir, éstas varían si el texto es expositivo o narrativo o argumentativo o literario o científico. Por ello es que la intervención pedagógica deberá consistir en plantear con precisión las preguntas y, con base en nuestra experiencia, en no realizar demasiadas porque el estudiantado suele aburrirse o abrumarse.

DESPUÉS DE LA LECTURA

¿CÓMO ME INFLUYE EL TEXTO?

Al final de la lectura se propone formular las siguientes preguntas al estudiantado: ¿qué pretende el autor del texto que yo haga?, ¿qué estereotipos usó?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿en qué estoy de acuerdo y en qué difiero con lo que he leído?, ¿cómo se relaciona este texto con los otros que ha escrito el autor?, ¿a qué tipo de audiencia está dirigido?

Con lo anterior se persigue que el estudiante aprenda a cuestionar lo que el texto dice, a dudar de lo que se nos presenta; en otras palabras, se trata de hacerlo consciente de que se puede diferir de muchas cosas a fin de confrontar las ideas personales con las de la lectura y con las de los compañeros para elaborar opiniones razonadas.

**¿QUÉ PRETENDE EL AUTOR DEL TEXTO QUE YO HAGA?
¿QUÉ ESTEREOTIPOS USÓ? ¿CUÁL ES MI OPINIÓN AL
RESPECTO? ¿EN QUÉ ESTOY DE ACUERDO?**

¿ALGO MÁS?

Miguel (2004) coincide con otros autores en que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque ésta “ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines y las razones que se esconden detrás de este uso” (p. 43); es decir, a partir de la redacción el enunciador se da cuenta de que todo acto comunicativo trae consigo una intención; un interés, que bien puede ser: refutar una idea, imponerla, sancionarla, burlarse.

De esta manera se propone la escritura de textos diversos con distintos fines. Por ejemplo, escribir un cuento para provocar la reflexión sobre un tema difícil o redactar una canción para expresar un sentimiento profundo como lo puede ser la alegría o la tristeza, o bien elaborar una noticia para comunicar una injusticia social, redactar una carta a fin de hacer una solicitud formal o informal; con lo cual se pretenda, además, que el estudiantado reflexione sobre el tipo de registro lingüístico y vocablos que utilizará para producir un efecto determinado.

CONCLUSIONES

Como se pudo observar, el pensamiento crítico y la lectura crítica están altamente vinculados en tanto que persiguen el mismo fin: generar la autonomía del sujeto a partir de la construcción de ideas propias que se elaboran con base en habilidades diversas, tales como cuestionar el texto, formular inferencias, confrontar las ideas propias con las de los escritos, valorar las ideas del autor, detectar sus intenciones comunicativas.

Desde nuestro punto de vista, aquellas habilidades son las que debe desarrollar el estudiante para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de seguir construyendo un

aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

De allí la importancia de generar propuestas que coadyuven a su enseñanza, dado que resulta vital que quien estudia las aprenda, ya que de esta manera se contribuye a la formación de individuos autónomos, libres, capaces de tomar sus propias decisiones, de conocerse a sí mismo y de tener una propia forma de la manera como se quiere mirar el mundo.

REFERENCIAS:

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Recuperado en agosto de (2018) de <<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>>

Giroux, H. (1988). *Los maestros como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Klooster, D. (enero–mayo, 2001). *What is Critical Thinking?, Thinking Classroom. A Journal of Reading. Writing and Critical Reflection*. 4, 36-40.

Miguel, L. (2004). *Didáctica del español. Lengua extranjera*. Mindful: Press.

Sánchez, C. (marzo/junio, 2004). “El desafío de enseñar la comprensión lectora.” *Novedades educativas*. 161, 15-37.

Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (mayo–agosto, 2012). “Competencia lectora y aprendizaje.” *Revista Iberoamericana de educación. Didáctica de la lengua y la literatura*. 59, 43-61.

Vidal, A, y Martínez, G. (2001). *¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son las respuestas. En Bofarull, M. et. al. Comprensión-lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 23-40). Barcelona: Graó.



El pensamiento crítico y la lectura crítica están altamente vinculados, pues que persiguen el mismo fin”.

REFLEXIONES ACERCA DE LA CIUDADANÍA A 50 AÑOS DE MÉXICO 68

**REFLECTIONS ON CITIZENSHIP
IN THE LAST 50 YEARS FROM
MEXICO 68**

**ERNESTO ERMAR
CORONEL PEREYRA**

Texto recibido: 03 de agosto de 2018
Texto aprobado: 17 de octubre de 2018

Resumen: En el marco de las Olimpiadas de 1968, el fotógrafo estadounidense John Dominis tomó una fotografía titulada *Puños Alzados al Cielo*; en ella, quienes levantan sus puños con guantes negros hacia el cielo son Tommie Smith y John Carlos, denunciando la humillación racial que recibían los afroamericanos en Estados Unidos. El propósito de este texto es reflexionar, a partir de esta fotografía, cómo la ciudadanía es algo más que la titularidad y potestad de derechos, pues también implica la participación, el compromiso con el destino de la sociedad y, lo más importante, es un proceso de construcción social que nace muchas veces a través de la lucha de los incontados que reclaman un lugar en la comunidad.

Palabras clave: Ciudadanía, política y fotografía.

Abstract: *On the context of the 1968's Olympics, the American photographer John Dominis took a photograph entitled Fists raised to the sky, in which those who raised their fists with black gloves to the sky are Tommie Smith and John Carlos, denouncing the racial humiliation that African Americans received in the United States. The purpose of this text is to reflect, from this photograph, how citizenship is something more than the ownership and power of rights. It not only implies participation and commitment to the destiny of society but also and most importantly that it is a process of social construction that is born many times through the struggle of the uncontained who demand a place in the community.*

Keywords: *Citizenship, politics, and photography.*

En los juegos olímpicos de 1968, celebrados en la Ciudad de México, John Dominis, fotógrafo de la revista *Life*, registró en el Estadio Olímpico Universitario un momento eminentemente político cuando dos atletas norteamericanos de raza negra, alzaron sus puños como muestra de apoyo al Movimiento Revolucionario Panteras Negras, quienes tenían la firme convicción de denunciar ante el mundo la humillación que vivía su raza en los Estados Unidos, uno de los países que desde su origen se ha sustentado como garante de la libertad y la democracia.

El momento que captó esta fotografía fue contradictorio: dos atletas negros com-

cional. De vuelta a los Estados Unidos, los atletas norteamericanos son tratados como delincuentes, pese a que ellos no formaban parte de las Panteras Negras. El mensaje a los afroamericanos fue claro: “los caballos de carreras, los gallos de riña y los atletas humanos no tienen el derecho de ser aguafiestas. La esposa de Tommie se divorcia. La esposa de John se suicida. De regreso a su país, nadie da trabajo a esos metelíos, John se las arregla como puede y Tommie, que ha conquistado once récords mundiales, lava coches a cambio de la propina” (Robin, 1999, p. 97).

Hubo represalia en contra de los atletas, pero fortaleció y difundió la acción política que encabezaban los llamados Panteras Negras por la reivindicación de los derechos

HUBO REPRESALIA EN CONTRA DE LOS ATLETAS, PERO FORTALECIÓ Y DIFUNDIÓ LA ACCIÓN POLÍTICA QUE ENCABEZABAN LOS PANTERAS NEGRAS

piten en representación de un país que les niega sus derechos civiles. La imagen fue tomada el 27 de octubre, en el instante que la bandera ondeante de los Estados Unidos se alzaba en el mástil más alto del estadio, mientras se escuchaba imponente el himno de aquel país. En ese lapso el campeón olímpico Tommie Smith y el ganador de la medalla de bronce John Carlos, que compitieron en los 200 metros planos, aparecen con sus cabezas agachadas alzando sus puños al cielo con guantes negros, mandando una señal de apoyo al *Black Power*. En la misma fotografía, el sudafricano ganador de la medalla de plata, Peter Norman, apoya la protesta de los norteamericanos pegándose el adhesivo del Proyecto Olímpico por los Derechos Humanos a la altura del corazón, con lo que condenaba el Apartheid en Sudáfrica.

Como represalia a esta acción de protesta, los atletas fueron expulsados de sus respectivos equipos y de la Villa Olímpica, quitándoles el derecho a participar en alguna otra competencia deportiva nacional e interna-

civiles de los afroamericanos durante las décadas de los cincuenta y sesenta. Este movimiento integró a negros y algunos blancos para hacer frente a la segregación racial y la discriminación por el color de piel. A su vez, esta acción política logró que los afroamericanos fueran reconocidos como ciudadanos con la intención de tener acceso igual a todos los mecanismos necesarios para tener una vida digna.

El legado que nos deja esta acción política, en especial esta imagen, es la conciencia de que, como ciudadanos, tenemos la capacidad de alzar la mano cuando vemos una injusticia, cuando algo nos sorprende y nos indigna. Sin duda, hoy en día encontramos exclusión de prácticas racistas que impiden que una parte de la comunidad no tome parte en el ejercicio de las garantías individuales, ni en la participación política en sus gobiernos, además no tiene acceso a la seguridad, al bienestar, al sistema educativo, a los servicios sociales y demás obligaciones que un Estado tiene que brindar a las partes que lo componen.

En el registro fotográfico se reconoce el valor de la intensidad de la memoria, que permite unir el sentir con la razón para contar historias extraídas y relacionadas con el mundo. También es cierto que la fotografía es una técnica de producción y reproducción de imágenes. No obstante, la entiendo como una huella de la realidad, como una forma de expresión de visiones del mundo, que comunica y documenta acontecimientos, situaciones y épocas resultado del ojo revelador del fotógrafo.

Con ello, la fotografía congela el movimiento y transmite impresiones, emociones y sensaciones que nos causan cosas, objetos o personas. Por medio de la subjetividad, el fotógrafo nos devela verdades sinceras, espontáneas y sencillas de la vida cotidiana. Sus mensajes son comprensibles tanto para letrados como para iletrados, es decir, son para cualquiera. Como dice Barthes: “lo que la Fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez: la Fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente” (Barthes, 2006, p. 28).

Según María Cristina Orive (1978), “la fotografía tiene esa capacidad: resume en una imagen lo que muchas palabras no alcanzan a transmitir. Vale recalcar, además, que la fotografía no sólo es una manera de ver, una experiencia visual, sino que es, entre todas las bellas artes, aquélla cuya característica y propiedad es su reproductibilidad. Es el medio de comunicación masiva por excelencia: en esencia, es un arte popular y no de élites” (p. 92).

Así, la fotografía *Puños Alzados al Cielo* no solamente nos habla de la presencia del racismo en la sociedad; además, refleja en la actitud y mentalidad de los atletas olímpicos que la ciudadanía es un constante proceso de construcción basado en la consecución de derechos mediante la lucha de aquellos incontados que hacen visible una realidad que es ignorada o no quiere ser vista. Entonces,

la ciudadanía aparece como un proceso de construcción social, que se liga a las dinámicas de litigios propias de la democratización dentro de los Estados Liberales modernos. En este sentido, ¿cómo entender lo que es la ciudadanía? Nelia Bojórquez insiste que debe tratarse como un conjunto de los derechos civiles, políticos y sociales, un estatuto social que determina el nivel de pertenencia a la comunidad nacional y favorecer la participación en la vida social. De igual forma, esta autora agrega lo siguiente:

La ciudadanía civil ampara los derechos de los individuos frente a la ley que garantizan la posibilidad de vivir según la propia elección, gozar de libertad de expresión y de creencias,

así como de promover el derecho a la propiedad y justicia frente a la ley. La ciudadanía política implica el derecho a elegir y a ser elegido, mientras que la ciudadanía social se refiere a la prerrogativa de cada persona de gozar de un estándar mínimo de bienestar económico y seguridad (derecho a la seguridad social, salarios, beneficios sociales entre otros) (Bojórquez, 2005, p. 79).

Está claro que en nuestras democracias modernas los derechos ciudadanos están asociados a las estructuras institucionales de los Estados que tienen como forma de gobierno la Democracia. Por ello, los derechos civiles están relacionados con los tribunales de justicia. Mientras que los derechos políticos se entrelazan alrededor de los congresos, parlamentos y gobiernos locales. Por su parte, los derechos sociales se inscriben en los sistemas educativos, de salud, vivienda y demás servicios sociales. Es por ello por lo que la práctica social ciudadana se liga a la reforma, modificación o transformación de todas estas instituciones.

La acción política de Tommie Smith y John Carlos en la premiación de los 200 metros planos en los Juegos Olímpicos de México 68, nos invita a pensar que la ciudadanía no es un asunto estático sino por el contrario, está en constante transformación



‘Puños Alzados al Cielo’ nos recuerda que, desde la ciudadanía se pueden transformar y construir leyes.”



mediante la práctica ciudadana. Alain Touraine (1995) insiste que la ciudadanía se debe pensar como una conciencia de pertenencia a la sociedad, como esa capacidad y sentido de responsabilidad del buen funcionamiento de las instituciones, las cuales están obligadas a respetar los derechos de los ciudadanos en su totalidad (Touraine, 1995).

Puños Alzados al Cielo nos recuerda que, desde la ciudadanía, entendida como una

capacidad de cualquiera, se pueden transformar y construir leyes y normas que configuran un mundo en común. Donde se pueda cohabitar un espacio que proteja y respete la dignidad de todos por medio del cumplimiento de la normatividad. Nelia Bojórquez nos hace hincapié en que la ciudadanía tiene un par de ámbitos, uno objetivo y otro subjetivo, puntos que nos explica de la siguiente forma:

El primero se relaciona con las condiciones externas que garanticen un efectivo cumplimiento del derecho que le asiste a la persona. Estas condiciones son de orden legal, institucional y financiero. El orden legal posibilita la exigibilidad de derecho, el institucional crea los organismos necesarios para su ejercicio y el orden financiero permite el ejercicio del derecho. El ámbito subjetivo se refiere a la habilitación de la persona para ejercer sus derechos. Esto implica la necesidad de conocerlos para participar en la creación de reglas de conducta y el desarrollo de capacidades personales acordes con el ejercicio y la protección de sus derechos (Bojórquez, 2005, p. 80).

Tommie Smith y John Carlos nos dejan como legado que la ciudadanía tiene su origen y fundamento en la participación para formular el derecho, ellos lucharon por una causa que consideraron justa, teniendo conciencia que la configuración de un mundo en común depende de entender a la ciudadanía como una práctica social. En este sentido, la ciudadanía auténticamente transformadora es la activa, la cual se hace evidente cuando se manifiesta con la participación cimentada en los valores de responsabilidad, solidaridad y cooperación en el espacio político público donde se configura lo común de la comunidad.

Esta fotografía congeló un momento que nos obliga hoy a reflexionar sobre cómo construir una ciudadanía activa que permita configurar las demandas y hábitos sociales, que evoquen a la inclusión social respetando la diferencia. Vivimos en un espacio donde las condiciones de vida, tanto material como inmaterial, no permite a los incontados desempeñar papeles de participación plena en los ámbitos social, político y económico. Tenemos el reto de construir códigos culturales sobre una ciudadanía de integración de todos y ponga un alto a la exclusión social por razones de raza, preferencia sexual u otro criterio de discriminación.

En fin, el momento político protagonizado por Tommie Smith y John Carlos nos invita a buscar el respeto a nuestros derechos, defendiendo el espacio público como el lugar estratégico donde se desarrollan litigios para

la transformación de la sociedad. La ciudadanía activa es el camino para contrarrestar la desigualdad, la vulnerabilidad y la exclusión social que vivimos en la vida cotidiana. Necesitamos una sociedad inclusiva, donde todos formemos parte de la conversación pública, por medio del debate argumentado, que sea la garantía de que hombres y mujeres puedan participar en la defensa y ampliación de derechos y responsabilidades, que velan por la inclusión, el acceso a la participación política y a un mínimo de seguridad social.

REFERENCIAS

Barthes, R. (2006). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Madrid: Paidós.

Bernal, L.C. (1981). "La fotografía como reflejo de las estructuras sociales". En P. Meyer, *Segundo coloquio latinoamericano de fotografía* (pp. 92-94). México: Consejo Mexicano de Fotografía.

Bojórquez, N. (2005). "Ciudadanía". Obtenido de Antología del Diplomado Derechos de la Infancia. Infancia en Riesgo: <<http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/antologia/ciudadania.pdf>>

Costa, J. (2008). *La fotografía creativa*. México: Trillas.

Digna historia olímpica: Puños alzados al cielo. (7 de agosto de 2012). Obtenido de Canal Cultura: <<https://canalcultura.org/2012/08/07/black-power-mexico-68-tommie-smith-john-carlos/>>

García Canclini, N. (1981). "Fotografía e ideología: sus lugares comunes". En P. Meyer, *Segundo coloquio latinoamericano de fotografía* (pp. 17-20). México: Consejo Mexicano de Fotografía.

Orive, M. C. (1978). "La fotográfica como objeto de arte (comentario)". En P. Meyer, *Memorias del primer coloquio latinoamericano de fotografía* (pp. 89-96). México: Consejo Mexicano de Fotografía AC.

Robin, M. M. (1999). *100 fotos 100 historias: Las fotos del siglo*. Italia: Evergreen.

Stepan, P. (2006). *Iconos de la fotografía. El siglo xx*. Barcelona: Electa.

Touraine, A. (1995). *Qué es la Democracia*. México: FCE.

HACIA UNA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CCH

APORTACIONES DESDE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES
DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**TOWARDS A CITIZEN FORMATION
IN THE CCH.** CONTRIBUTIONS FROM
THE INSTITUTIONAL PROGRAMS OF
PHILOSOPHY AND POLITICAL AND
SOCIAL SCIENCES

MAHARBA ANNEL
GONZÁLEZ GARCÍA
MONTSERRAT LIZETH
GONZÁLEZ GARCÍA

Texto recibido: 09 de agosto de 2018
Texto aprobado: 23 de octubre de 2018

Resumen: El presente artículo pretende mostrar cómo es que los programas institucionales de Filosofía y de Ciencia Política del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) proponen aprendizajes que convergen para fomentar la formación ciudadana y el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Palabras clave: formación ciudadana, Filosofía, Ciencia Política, Ética, Pensamiento Crítico.

Abstract: *The present article aims to show how Philosophy and Political Science's Institutional Programs from the Science and Humanities College (CCH), propose learning that promotes citizen formation and critical thinking in CCH's students.*

Keywords: *citizen formation, philosophy, political science, ethics, critical thinking.*



INTRODUCCIÓN

Tanto los programas institucionales de Filosofía I y II como los de Ciencias Políticas y Sociales I-II (CPYS) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)¹, proponen a los profesores implementar estrategias de aprendizaje que fomenten en los alumnos aprendizajes significativos. Asimismo, se pretende que dichas estrategias fomenten en los estudiantes habilidades para

que éstos sean agentes de su propio proceso de aprendizaje y con ello puedan no sólo comprender e interpretar teorías políticas y filosóficas sino buscar aplicarlas para comprender las problemáticas y los desafíos que su entorno les presente. Nos referimos a habilidades como observar, inferir, interpretar, definir, analizar, relacionar y argumentar, entre otras.

Una aplicación importante de estas habilidades, cuyo aprendizaje se motiva en los estudiantes del CCH, es la de aprender a argumentar con la finalidad, en primer lugar, a que sometan a juicio sus propias creencias, planteen y resuelvan dilemas, y que puedan también participar en diferentes espacios,

¹ Es importante mencionar que ambos Programas de Estudio están siendo aplicados por primera vez, al menos sí de forma oficial, en el año escolar 2018-2019, de manera que aún no contamos con resultados que puedan ser cuantificados y mostrados a la comunidad.

confrontando las ideas propias con aquellas que son diferentes u opuestas sin recurrir a falacias o creencias sin fundamento. Por ello, en los programas vigentes de la materia de Filosofía leemos: “la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía constituyen una oportunidad para educar ciudadanos críticos, personas que tengan un compromiso con su sociedad y con la integración de un proyecto que los encamine a una mejor forma de vida” (CCH, 2016 a.6)

En el caso de la materia de Ciencias Políticas se pretende que los docentes doten a los jóvenes estudiantes de conocimientos, habilidades y metodologías que les permitan interpretar conceptos de la sociología y la ciencia política y así analizar los hechos que se le presentan en su entorno. De manera paralela, la materia también pretende contribuir “a la construcción de una cultura ciudadana mediante el desarrollo de valores de compromiso individual y social; respeto a la diferencia; equidad de género, formas de decisión democrática y conciencia ambiental, para que puedan actuar de manera responsable en la sociedad.” (CCH, 2016b.10). Y es justamente la formación de ciudadanos el aprendizaje que vincula a ambas materias y a su vez es el binomio inseparable del pensamiento crítico.

DESARROLLO

I PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico puede ser entendido como una capacidad humana para analizar, evaluar y aplicar conocimientos de distintos tipos. Implica necesariamente el pensamiento lógico, la capacidad de discernimiento, la conciencia de perspectivas propias y ajenas, el desarrollo progresivo del pensamiento y el empleo de estrategias efectivas. Se aplica el pensamiento crítico, por ejemplo, para discernir entre el sentido común y el pensamiento científico. Para Mathew Lipman, (1997) “el pensamiento

crítico es un *pensamiento* que 1) *facilita el juicio porque* 2) *se basa en criterios,* 3) *es autocorrectivo* y 4) *sensible al contexto*” (p. 174).

Para poder desarrollar este tipo de pensamiento es vital que el individuo posea ciertas habilidades. Algunas de ellas son que sea capaz de reflexionar, no sólo de entender sino de poder profundizar la información recibida; que sea flexible, es decir, que tenga la capacidad de tolerar, comprender, respetar opiniones y juicios contrarios a los suyos, o incluso que sea capaz de mirar que hay otro significado distinto al suyo; capacidad de dudar, curiosidad y creatividad.

El docente, por su parte, tendrá la responsabilidad de promover un ambiente de escucha, de búsqueda de razones, de interés y respeto por opiniones ajenas a la propia para lograr generar el pensamiento crítico en sus alumnos.

II CONTRIBUCIÓN AL PERFIL DE EGRESO

El programa indicativo de la materia de cpyS facilita al estudiante un acercamiento a los distintos enfoques teóricos de la Sociología y la Ciencia Política. Esto le permite desarrollar y fortalecer habilidades de búsqueda, selección, aplicación y análisis de su entorno local y global. Simultáneamente se va formando un estudiante tolerante, crítico, que argumenta y respeta un punto de vista ajeno al suyo. Es decir, “se integra de manera responsable al

trabajo colectivo, escucha y respeta a los demás.” (CCH, 2016b. 5)

Al revisar los propósitos generales de la materia se observa claramente la preocupación por formar jóvenes que contribuyan a la construcción de una cultura ciudadana. Además de que interpreten conceptos, los ubiquen históricamente y los apliquen en el análisis de su entorno.

Así pues, la materia se encuentra inserta en un marco institucional que provee los elementos necesarios para que el docente, guía-



El pensamiento crítico es una capacidad humana para analizar, evaluar y aplicar conocimientos.”

do por los aprendizajes, formule sus estrategias en función del desarrollo de este tipo de pensamiento. El aprendizaje de CPYS que articula los elementos anteriormente señalados, que permite fortalecer el pensamiento crítico en los jóvenes estudiantes y que pueda ser trabajado colegiadamente con la materia de la Filosofía, es decir “Entiende que la condición ciudadana es una actitud activa y responsable frente a las problemáticas nacionales y mundiales.” (CCH. 2016a. 15)

Dicho aprendizaje está precedido de otros que han otorgado a los estudiantes otras herramientas, aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. De esta manera los jóvenes ya conocen y usan conceptos, autores, metodologías propias de la Sociología y la Ciencia Política; recopilan información y utilizan la que mejor les sirva para fundamentar sus argumentos; son flexi-

convivir, hacer comunidad. ¿Cómo? Aprendiendo a resolver conflictos y controversias de forma razonada. No podemos seguir siendo indiferentes hacia los otros, antes bien el reto consiste en fomentar en nuestros alumnos la necesidad de crear vínculos con los otros para reforzar entonces su identidad, así como sus valores y actitudes.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Con base en nuestra labor como docentes, consideramos necesario dedicar ahora un espacio para mencionar algunas de las actividades de enseñanza-aprendizaje que consideramos pertinentes para alcanzar dicho aprendizaje y que a su vez fomentan el pensamiento crítico. Algunas son:

LA ARGUMENTACIÓN ES UNO DE LOS PRINCIPALES INSTRUMENTOS PARA CULTIVAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

bles y abiertos a escuchar diferentes puntos de vista. Todo esto se cristaliza en la elaboración de análisis del entorno inmediato, pero también de la sociedad en general.

El aprendizaje ya citado líneas arriba sostiene que “la condición ciudadana es una actitud crítica y responsable”. El docente, pues, debe diseñar y aplicar las estrategias que considere las mejores para que el estudiante lleve a la práctica su condición de ciudadano crítico y responsable. Es decir, no es suficiente con que los jóvenes sepan definir el concepto de ciudadanía, reconozcan las aportaciones de Marshall y entiendan la crítica de Guevara Niebla. El reto consiste en que el estudiante se asuma como ciudadano y practique en su cotidianidad su condición ciudadana crítica y responsable. De esta manera el enfoque ético se vuelve ineludible; los alumnos obtienen así las herramientas filosóficas que les permitan vincular su formación en tanto seres humanos con el entorno político y social. Porque el reto es también *aprender a*

- Análisis de textos y noticias. El objetivo es reflexionar en torno a cómo se accede a la realidad a partir de los medios de comunicación, analizando la información que estos publican.
- Profundización de las identidades juveniles y grupos sociales. Se pretende conocer la influencia que ejercen las identidades juveniles en los estudiantes en su contexto particular, escolar (concreto).
- Análisis y resolución de problemas. Proponer problemas que aquejan a la sociedad o cierto sector social y plantear posibles soluciones. Se espera fortalecer la capacidad para conocer, analizar y solucionar dificultades.
- El diálogo participativo. Tiene como base emplear el diálogo para llegar al conocimiento. Se pretende generar un ambiente de escucha activa y construcción grupal del conocimiento guiado por el docente. El docente juega un papel importantísimo pues debe estar atento para señalar

contradicciones o imprecisiones para fomentar el análisis. Además, debe asegurar un ambiente de respeto y tolerancia.

- Interpretación de imágenes, lenguaje no verbal, símbolos. Posibilitar la interpretación y generar la sensibilidad ante el lenguaje simbólico y no verbal no sólo en los textos o en los recursos audiovisuales de los que echemos mano en clase, sino también poniendo atención a los elementos del entorno circundante.

En el caso de la materia de Filosofía, el aprendizaje que escogemos para fomentar la formación ciudadana, es “Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo” (CCH, 2016a. 17). Los aspectos básicos a los que se refiere el aprendizaje son, entre otros, la definición de filosofía como:

- *Conocimiento crítico* por poner en crisis, desde su nacimiento, las verdades aparentes y por exhortarnos a trascender las explicaciones que se fundamentan en prejuicios o en historias ficticias.
- *Fundamentadora*, característica que, ligada al punto anterior, indaga por el sustento en el que descansan nuestros conocimientos y más aquellos que consideramos verdaderos.
- *Totalizadora*, que no es más que su tendencia a la *universalidad*, es decir, la búsqueda interminable por desentrañar el sentido último de la vida, del mundo y las cosas que lo constituyen.
- *Sabiduría* o *forma de vida*. Este aspecto apunta a la realización de toda teoría en la vida humana, es decir, a la aplicación de un discurso a nuestras acciones para demostrar con ello que de nuestras prácticas cotidianas podemos extraer sabiduría que nos permita vivir bien, cultivándonos de forma permanente, razonable y buscando con ello incidir en la búsqueda de un bien común. El ejemplo por excelencia de esta característica lo encontramos en Sócrates y la exposición detallada la podemos encontrar tanto en *La apología de Sócrates*

como en *El Banquete*, ambos diálogos escritos por Platón.²

- *Praxis*. Finalmente, y ya incluido de forma explícita en los programas actualizados de la materia de Filosofía, tenemos el aspecto práctico de esta disciplina a través del cual se hace explícita su función demoledora al brindarnos herramientas para despejar el camino de las opiniones y falsos argumentos, modificar nuestras creencias y dotarlas de sustento.

A título personal, consideramos que la herramienta de la argumentación es uno de los principales instrumentos para cultivar el pensamiento crítico e incidir en una formación ciudadana igualmente crítica. Esto último tendrá lugar cuando los estudiantes sometan a examen y a evaluación sus propios razonamientos y separen las creencias falsas que los sustentan para suplirlos por conocimientos que hayan sido ya verificados o que se sustenten a su vez en fuentes de autoridad. Dentro de las estrategias de enseñanza que consideramos fundamentales para desarrollar la habilidad argumentativa y su aprendizaje enumeramos los siguientes:

- Elaboración de textos argumentativos, es decir, ensayo o disertación filosófica. Para ello el alumno aprendió previamente cuáles son las funciones del lenguaje así como a identificar, analizar, producir y evaluar argumentos. En este punto se incluye la identificación de argumentos engañosos: las falacias.
- El diálogo, que es una herramienta que se promueve a diario en diferentes momentos de la clase. Por ejemplo, al inicio de la sesión si es que el profesor decide comenzar con una lluvia de ideas a partir de una pregunta problematizadora; a lo largo de la actividad, si ésta es en equipos y, al final, durante la plenaria de cierre en la que

² En *La apología de Sócrates*, Platón expone en boca de Sócrates cómo es que la filosofía es un ejercicio discursivo que apunta siempre a lograr una acción moral por encima de los deseos y apetencias inmediatas. Por otro lado, en *El Banquete* expone cómo es que la filosofía es una forma de vida, es decir, un discurso que se configura acorde a una específica idea de sabiduría.

se anudan las temáticas que se abordaron a lo largo de la sesión. Es indispensable señalar que el diálogo es un ejercicio con carácter filosófico por excelencia, pues en él se gesta la conciencia moral del que habla cuando pone su atención en el otro, en su igual.

- El debate, que es una herramienta en la cual se ponen en juego otros usos de la argumentación, tales como la deliberación, la negociación y la toma de decisiones razonables.
- Por último, mencionamos a la Bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL), que tiene como propósito fundamental motivar, desarrollar y perfeccionar ciertas habilidades y actitudes en quien la escribe a la par que estimula procesos de pensamiento que posteriormente le ayudarán a autorregular su propio proceso de aprendizaje.

Dentro de los aspectos básicos de los que se ocupa la Filosofía, tenemos que en clase partimos de los problemas que aborda la disciplina; por ejemplo la definición del ser, el problema del conocimiento, la especificidad del ser humano, la conducta moral, el razonamiento y la reflexión sobre la sensibilidad y éstos, buscamos aterrizarlos de forma significativa en las problemáticas que viven nuestros alumnos en su vida diaria. El objetivo es que aquellos busquen los elementos que vuelvan a estos problemas filosóficos significativos en la vida cotidiana.

CONCLUSIONES

El modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades se basa en un proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado en el pensamiento crítico. Ello se ve reflejado en los distintos programas de las materias. Los programas de CPys I-II y de Filosofía I-II son un par de ejemplos. Estos tienen dentro de sus objetivos formar estudiantes que asuman una postura ante su vida, su entorno y su sociedad. Para poder tener una postura, es necesario que el estudiante se interese, lea, problematice, tenga las habilidades para investi-

gar y seleccionar información; sea capaz de ir construyendo argumentos, someterlos a discusión, que tenga la flexibilidad para escuchar argumentos diferentes al suyo y que pueda reelaborarlos. A lo largo de su estancia en el Colegio, el estudiante va adquiriendo habilidades y conocimientos que complejizan su forma de pensar de manera gradual y estas dos materias, que cursan en su último año, coadyuvan en el proceso de formación del pensamiento crítico a partir de la formación de una ciudadanía escolar. Consideramos fundamental trabajar en este proceso de ciudadanía en nuestros alumnos porque el contexto político y social en el que hoy nos desenvolvemos pareciera que sólo tiene vasos comunicantes con la violencia y todas sus posibles manifestaciones. De forma que, haciendo nuestros los principios que sustentan el Modelo Educativo de nuestro Colegio, consideramos que hacer comunidad está ligado inextricablemente al principio del *aprender a ser*. Este aprendizaje nos motiva a asumirnos como personas con ética, es decir, con la convicción de buscar la justicia como virtud principal en nuestro actuar. Si partimos de este sustrato ético, seremos conscientes del vínculo existente entre nuestra humanidad y la sociabilidad, es decir, asumiremos el hecho de que para realizar nuestra función como seres humanos, relacionarnos con los otros será una condición ineludible.

REFERENCIAS

- CCH (2016a). *Programas de Estudio. Filosofía I-II*. México: CCH.
- CCH (2016b). *Programas de Estudios de Ciencias Políticas y Sociales I y II*. México: CCH.
- CCH. Misión y filosofía. Recuperado el 7 de septiembre de 2018 de <<https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>> [Última consulta 7 de septiembre de 2018].
- Hadot, Pierre. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Lipman, Mathew. (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marina, José A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría*. Barcelona: Ariel.

LOS FOROS ESTUDIANTILES COMO ESPACIOS
 PARA LA **FORMACIÓN**
 CIUDADANA: UNA EXPERIENCIA POLÍTICA

**STUDENT FORUMS AS SPACES
 FOR CITIZENSHIP EDUCATION: A
 POLITICAL EXPERIENCE**

JESÚS NOLASCO NÁJERA
 JUDITH ADRIANA DÍAZ RIVERA

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

Resumen: El presente artículo describe y analiza la importancia de promover espacios académicos como los foros estudiantiles enfocados en desarrollar una formación ciudadana sustentada en el diálogo, la argumentación y la tolerancia. Recupera la experiencia de los foros estudiantiles realizados en el año 2013 en el contexto de actualización curricular en el CCH, en el cual se pudo observar la preocupación y el involucramiento de un amplio número de alumnos que influyó en el rumbo de dicho proceso académico e institucional.

Palabras clave: estudiantes, jóvenes, participación, escuela, educación para la ciudadanía

Abstract: *This article describes and analyzes the importance of promoting academic areas such as student forums focused on developing citizen education based on dialogue, argumentation, and tolerance. The experience of the student forums carried out in 2013 is recovered in a context of curricular update in the CCH, in which it was possible to observe the concern and involvement of a large number of students that influenced the course of this academic and institutional process.*

Keywords: *Students, young people, participation, school, citizenship education.*

El desarrollo de sociedades democráticas tiene como requisito indispensable la participación de los ciudadanos en la vida política y social. Sin embargo, el Instituto Mexicano de la Juventud IMJUVE (2012), señala que en México, el interés de los ciudadanos por la política es escaso, pues la consideran como un asunto complejo y ajeno a sus condiciones de vida, situación que se acentúa en el sector juvenil.

Para contrarrestar esta situación, Conde, (2015) se ha señalado que “el espacio escolar debiera desempeñar un papel clave en la educación para la ciudadanía, entendida como “una cualidad moral del sujeto, sus-

procesos electorales que organiza la Universidad para elegir representantes consejeros, en los que se observa que la cantidad de votantes no rebasa el 5% de un total de electores de más de 60 mil alumnos” (p.6). Es algo contradictorio en una institución que figura una historia política de permanente participación de su comunidad.

Un aspecto que condiciona la participación política en los planteles es el escaso espacio formal e informal para ello; además, por lo regular dichos ámbitos son poco democráticos ya sea en sus instrumentos o en su capacidad de representar y atender los intereses, expectativas y realidades de los estudiantes y de la comunidad.

FOROS ESTUDIANTILES ENFOCADOS EN DESARROLLAR UNA FORMACIÓN CIUDADANA SUSTENTADA EN EL DIÁLOGO

tentada en el sentido de pertenencia a una comunidad política y expresada tanto en la voluntad de actuar en ella, como en las competencias necesarias para hacerlo” (p.14). Para lograr lo anterior es necesario promover el involucramiento de los alumnos en la vida escolar, como preámbulo de su participación en la esfera nacional e internacional.

Al mismo tiempo, “diversos expertos han señalado la importancia de indagar la visión que los estudiantes tienen sobre la escuela, pues es a ellos a quienes se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Guzmán y Saucedo, 2007). Además, se ha documentado, que, “al ampliar la participación de los jóvenes en ámbitos sustantivos para la mejora de sus planteles, se promueve su identidad con la escuela y con ello su permanencia en la misma” (INEE, 2017).

En el Colegio de Ciencias y Humanidades (2001), una de las dos instancias de bachillerato de la UNAM, “la participación política de los estudiantes a través de los medios institucionales y no institucionales es mínima, si la comparamos con el número de alumnos que tiene. Tal es el caso de los

Por ejemplo en el Consejo Técnico, máxima autoridad del CCH, “los alumnos son el sector que tiene menos capacidad para participar en la toma de decisiones: 1) Tienen poca representatividad con diez consejeros (cinco propietarios y cinco suplentes) de 57 integrantes” (Reglamento ENCCH, 2018), es decir, dentro del Consejo cuentan con menos del 15 por ciento de los votos¹; “2) duran en el cargo dos años, mientras que los profesores duran seis, y las autoridades el tiempo de su gestión, que puede ser hasta ocho años” (CCH, 2016), 3) la discusión en las comisiones y las plenarias se realizan en las oficinas de la Dirección General del CCH (DGCCH) ubicada en Ciudad Universitaria, muy alejada de sus casas o de sus escuelas; con sesiones que, por lo general, abarcan horarios tanto del turno matutino como del vespertino; 4) los temas tratados pocas veces tienen que ver con asuntos estudiantiles por lo que muestran ‘poco’ conocimiento de la institución (por ejemplo,

¹ Otros escenarios de participación estudiantil en los órganos de gobierno del Colegio son los Consejos Internos de cada uno de los cinco planteles del Colegio, en nivel bachillerato el Consejo Académico del Bachillerato, y en nivel central, el Consejo Universitario.

discutir convocatorias a preesas para docentes, periodo de licencias o protocolos para profesores de carrera, entre otros)².

Por estas razones, crece la ausencia de los consejeros estudiantes conforme avanzan los ciclos escolares, sumado a que su nula experiencia política los hace reproducir esquemas tradicionales como alejarse desde el día en que fueron electos de sus representados estudiantes, no realizar ninguna consulta o reunión informativa o subordinarse a las acciones o discursos de los directivos.

Respecto a la participación de los jóvenes en los espacios no institucionales, como las asambleas estudiantiles, también es mínima, entre otros factores porque: 1) se realizan en

se hacen responsables, pues el amplio número de votantes por lo regular se va de la escuela después de las votaciones

Grosso modo estos dos espacios de participación política de los estudiantes, que no los únicos, si bien representan importantes experiencias para su formación ciudadana, pocas veces proporcionan reales ejercicios democráticos, por lo que deben ser renovados y complementados. Más que negar o cancelar este tipo de participación representativa y directa, podría abonar a su mejoramiento si cuentan con una comunidad informada, acostumbrada al debate y a la reflexión de opiniones diversas, habituada a tomar decisiones con argumentos veraces y,

LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS ESTUDIANTES EN LOS MEDIOS INSTITUCIONALES Y NO INSTITUCIONALES ES MÍNIMA

las explanadas y aunque son los lugares más amplios de los planteles, no cabe el total de la comunidad; 2) se participa de modo directo y, entre más amplia es la asistencia, las posibilidades de intervención son menores; 3) con frecuencia son controladas por grupos reducidos que no solo establecen los temas y las formas de discusión, sino que además deciden quienes intervienen y en qué momento se toman decisiones; 4) existen tendencias políticas en las discusiones y cuando hay expresiones contrarias a ellas (como no suspender clases) existen expresiones de intolerancia; 5) se decide por voto a mano alzada por lo que es obligada la presencia, al menos, a la hora de la votación³; y, de los acuerdos tomados, son los colectivos estudiantiles quienes parcialmente

sobre todo, a involucrarse en la discusión y solución de los problemas comunes. Esto es quizás lo relevante de la promoción de espacios académicos y políticos, como los foros estudiantiles.

EL FORO ESTUDIANTIL EN EL CONTEXTO DE LA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN EL CCH

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, foro, del latín *fórum*, se refiere a una reunión de personas competentes en determinada materia, que debaten ciertos asuntos ante un auditorio que a veces interviene en la discusión (DRAE, 2018). Para el caso escolar, el foro puede tener un carácter formal o informal (institucional o no institucional) y, por lo general, aborda un tema, problema o actividad de interés de una comunidad. Una de sus principales normas, es que el foro permite a todos los integrantes del auditorio la libre expresión de sus ideas y opiniones, por lo que difundir los puntos de

² En los demás órganos de gobierno en donde los estudiantes tienen representantes, como el Consejo Universitario, el Consejo Académico del Bachillerato y los Consejos internos de los planteles, la situación que viven es muy similar a la que tienen en el Consejo Técnico.

³ Por ejemplo, una de las frecuentes acciones que deciden las asambleas son los paros de actividades; si en la asamblea del turno matutino se decidió el paro, en el vespertino la discusión que se promueve es simplemente el asumir la decisión.



vista es uno de sus objetivos, así como establecer conclusiones generales⁴.

La actualización de los programas de estudio (de 77 asignaturas) del CCH concluyó en noviembre de 2016, luego de alrededor de siete años de trabajo⁵. Si bien al inicio del

⁴ En términos procedimentales, el foro cuenta con una mesa que está integrada por moderador y secretario, y en ocasiones por algunos expertos sobre el tema. Otras normas básicas de los foros son: "ajustarse al tiempo definido para cada expositor, apegarse al tema y exponer con la mayor objetividad posible, levantar la mano para pedir la palabra, centrarse en el problema y evitar toda referencia personal" (Chávez, 2009, pág. 66).

⁵ El desarrollo de estos trabajos no fue continuo. Las primeras iniciativas del proceso se presentaron a finales de 2009 con la publicación de siete cuadernillos en los que se exponía un diagnóstico de diferentes ámbitos del Colegio (estudiantes, profesores, plan y programas de estudio, servicios académicos, entre otros). Sin embargo, el proceso fue suspendido debido al cambio de administración que se realizó en marzo de 2010. En diciembre de 2011

proceso se pretendió modificar también el plan de estudios, el contexto político generó dificultades que fueron prolongando y acortando el proceso académico. En un principio la difusión, que en su momento hicieron los órganos colegiados y las respectivas direcciones (la general y las de los planteles), involucró fundamentalmente al sector académico y de forma mínima a los estudiantes; ante esto, algunos alumnos y docentes consideraron insuficientes esos espacios. Derivado de esta inconformidad brotaron protestas estudiantiles (asambleas en planteles, marchas, mítines, consultas como en el plantel Oriente, y la toma de las instalaciones de la DGCC en

los trabajos fueron reiniciados con la publicación del *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*.

febrero de 2013) que incidieron en el rumbo de la actualización, alargando el proceso, pero también generando nuevos espacios de diálogo entre la comunidad *cecebachera* y las autoridades, tal fue el caso del foro estudiantil.

Por iniciativa de los estudiantes consejeros técnicos y, en común acuerdo con otros consejeros (universitarios, académicos del bachillerato e internos), además del apoyo logístico de las direcciones respectivas, se realizó el 19 de abril de ese mismo año el 1er Foro Estudiantil para la Actualización del Plan y los Programas de Estudio. Tras una convocatoria abierta se conformó el Comité Organizador que integró a 200 jóvenes de los cinco planteles, y, con el apoyo de un profesor responsable en cada plantel (designado por cada director), se iniciaron los trabajos de coordinación del foro. Paralelamente, la Dirección General organizó reuniones de preparación con el Comité Organizador para conformar, por un lado, cuatro comisiones (Coordinación de mesas de discusión, Comunicación, Logística y Enlace), y por el otro, impartir talleres de preparación⁶ para cada comisión (moderar mesas, anotar las participaciones y redactar conclusiones; apoyo logístico, periodismo gráfico y escrito, y vinculación entre comisiones).

También la Dirección General, mediante una convocatoria abierta publicada en la *Gaceta CCH*, divulgó las bases del foro y abrió un sitio web dedicado al registro de ponencias <<http://www.cch.unam.mx/foro-estudiantiles>>. Los estudiantes podían presentar su trabajo en forma individual o colectiva, con una extensión máxima de cinco cuartillas, en una de las tres líneas temáticas establecidas: 1) Propuestas para actualizar el Plan y los Programas de Estudio, 2) Condiciones de estudio en el aula, y 3) Servicios,

⁶ En general estos talleres tomaron como base las experiencias de algunos profesores participantes en el Modelo de Naciones Unidas de la UNAM.

seguridad y convivencia. El registro concluyó el 17 de abril con un total de 699 ponencias elaboradas por mil 200 estudiantes, siendo el tema de mayor interés el relacionado con las propuestas de actualización⁷. Un apoyo importante para los alumnos fue la participación de diversos profesores que fungieron como asesores y que los propios jóvenes designaron.

El 1er Foro Estudiantil se realizó el 19 de abril en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo y Sur, en un horario de 9:00 a 15:00 y de 16:00 a 20:00 horas. En cada auditorio y sala, las mesas, la logística, las notas periodísticas y fotográficas, así como el enlace entre las comisiones fueron coordinadas por los estudiantes integrantes del Comité organizador⁸. Debido a su relevancia mediática⁹, el acontecimiento fue cubierto no sólo por los medios locales de los planteles, sino también por algunos periódicos de circulación nacional como *La Jornada*. En el plantel Oriente, a las 8:00 horas del mismo día que iniciaba el foro, se realizó una asamblea estudiantil que decidió cancelarlo tras una cerrada votación¹⁰.

La asistencia a los foros fue de alrededor de siete mil estudiantes en los cinco planteles (CCH, 2013). De acuerdo con las tres líneas temáticas establecidas, los as-



La asistencia a los foros fue de alrededor de siete mil estudiantes en los cinco planteles.”

⁷ El foro tuvo tres líneas temáticas: 1) Propuestas para actualizar el Plan y los Programas de Estudio, 2) Condiciones de estudio en el aula para la aplicación del Plan Actualizado, y 3) Servicios, seguridad y convivencia para la actualización del Plan Actualizado. El número de ponencias para cada línea temática fue de 329, 146 y 224, respectivamente.

⁸ Esta información quedó registrada en el Blog titulado “1º Foro para la Actualización del Plan de Estudios del CCH” que se ubica en la siguiente dirección electrónica <<http://comunidadcch-unam-oficial.blogspot.mx>> (consulta: 7 de marzo de 2017).

⁹ A raíz de la toma de la Dirección General del CCH en febrero de 2013, diversos medios nacionales se interesaron por el proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio, y la opinión de la comunidad estudiantil y docente al respecto de éste.

¹⁰ No obstante, en días posteriores los estudiantes que estaban a favor de ese ejercicio, realizaron miniforos para presentar sus ponencias y pudieran ser tomadas en cuenta en el proceso de actualización.

pectos más abordados fueron: la importancia del aprendizaje del inglés (131 ponencias) y la educación física como materia curricular (106 ponencias); la necesidad de contar con profesores mejor preparados (62 ponencias) y la urgencia de tener comedores que ofrezcan alimentos nutritivos a precios accesibles (52 ponencias), así como la necesidad de tener instalaciones dignas como baños limpios y con servicio de agua permanente (48 ponencias) (CCH, 2013). La información surgida de este primer foro quedó resguardada por la Dirección General, pero debido a los cambios en la administración del año 2014, no fue posible concluir con la elaboración de una Memoria digital en la que serían publicados y sistematizados los trabajos de los estudiantes. Los alumnos participantes recibieron una constancia en una ceremonia realizada en el Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA).

La valoración del foro puede hacerse en dos sentidos. Por un lado, la crítica a las autoridades y los responsables académicos en la recta final de la actualización, pues, debido a la coyuntura política —que acotó el proceso curricular a los programas de estudio, los cambios administrativos en la Dirección General y la desmovilización estudiantil—, las propuestas de los alumnos no fueron completamente analizadas ni consideradas. Con estos resultados es lógico y, como bien lo explica Conde (2015), que “los estudiantes tengan poca confianza para participar en los problemas de sus escuelas y signifiquen a la participación promovida por la institución como una *simulación colectiva*” (p. 36).

Por otro lado se reconoce que el foro fue un instrumento que promovió la participación de los alumnos (más del 10% de la matrícula), superando, de manera significativa, a otros espacios y mecanismos de participación formales e informales. El foro permitió que los jóvenes expresaran sus opiniones con libertad y crítica hacia la escuela y hacia la propia comunidad, lo que a su vez permitió identificar varias de sus necesidades e intereses sobre el funcionamiento de sus planteles, los problemas que perciben y su civilidad escolar. Es de destacar la partici-

pación de jóvenes que no habían tenido este tipo de experiencias políticas. Finalmente, el foro permitió observar a una comunidad cecehachera capaz de discutir un asunto común con tolerancia, respeto y organización.

Como se puede observar, promover la participación de los estudiantes en los asuntos de la escuela es una estrategia indispensable para impulsar su formación ciudadana, ya que implica su involucramiento en los problemas que le atañen, como es su desempeño escolar, el entorno de convivencia y recreación, y su desarrollo integral. Quizás el valor de hacerlo en las escuelas es que el empoderamiento de los alumnos tiene un acompañamiento académico, plural y dialógico que se suscribe a ideales democráticos. Lo complicado será que los demás sectores de la comunidad también deberán suscribirse a esos ideales, y reconocer a los alumnos como sujetos sociales.

ADENDA SOBRE EL CONTEXTO QUE VIVE EL COLEGIO (OCTUBRE DE 2018)

Actualmente el CCH vive una realidad que arrastra muchas dificultades institucionales relacionadas no sólo con un cambio de régimen político nacional, sino sobre todo con el deterioro de la vida social que vive el país, y el mundo en general. En el Colegio esto se ha ido traduciendo en una reestructuración que no necesariamente tiende a la democratización ni al mejoramiento de su desempeño escolar.

El hecho de que los estudiantes hayan tenido que recurrir reiteradamente (entre septiembre, octubre y noviembre de este año), a prácticas políticas como el paro de los planteles (o en su caso de las direcciones) por causas como la negligencia de las autoridades, la violencia porril, las malas condiciones de estudio o la necesidad de participación de los jóvenes, muestra, por un lado, la precariedad que ha venido sufriendo la vida académica: incremento de la violencia e inseguridad, deterioro de los espacios y proyectos colectivos y públicos, desigualdad laboral (de sus profesores) y falta de legitimidad de la autoridad y de los órganos colegiados, por mencionar

algunas. Por otro lado, también evidencia el gran espacio que se ha venido abriendo a otras formas de autoritarismo (de grupos políticos con intereses propios) y violencia de distintos tipos (porrismo, narcomenudeo, extorsiones, acoso, entre otros), que aprovechan, fundamentalmente, el permanente silencio de los académicos colocados en un estado de nulidad política y que contribuyen con el entorno de despolitización y desorganización de la comunidad.

En este contexto, en el Colegio se respira un ambiente de incertidumbre y desconfianza que en apariencia permite una normalidad institucional y escolar (la mayoría de los grupos escolares tiene clases, atienden sus programas de estudio, y realizan los trámites diarios), pero que en los hechos se subordina a minorías movilizadas (estudiantes y autoridades, sobre todo) en mesas de diálogo, asambleas, paros, consultas, y diversos mecanismos en los cuales

requiere todo recinto académico, y además posibilitará que el Colegio oriente su reestructuración institucional y de su comunidad, en un rumbo más incluyente y crítico, con perspectiva social.

REFERENCIAS

Ávila Chaves, Franklin. (2009). "El desarrollo de foros estudiantiles como estrategia para fortalecer la enseñanza de la Cívica. La experiencia del Primer Foro Regional de Gobiernos Estudiantiles". En *Revista Electrónica Educare*. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114401006>

Camacho, F. y Olivares, E. (2013, 19 de abril), "Participan mil alumnos en el primer foro sobre actualización de planes", *La Jornada*, sección Sociedad y Justicia. Recuperado el 7 de marzo de 2017 de <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/19/sociedad/044n1soc>

ES IMPORTANTE QUE SE RECONOZCA A LOS ESTUDIANTES COMO SUJETOS CON CAPACIDAD DE TOMAR DECISIONES EN EL RUMBO DE SU INSTITUCIÓN

se disputan, las tomas de decisión que no trascienden en la solución de los problemas graves de los planteles.

Sin duda, como ha sido el planteamiento de este artículo, resulta necesario construir espacios de participación democráticos, en donde se articulen, en pleno acuerdo, los sectores estudiantiles, docentes, de los trabajadores administrativos, y de las autoridades, para generar esas acciones que tiendan a la democratización de las estructuras de participación y organización de los universitarios, y así resolver de mejor forma los problemas comunes. Para ello es importante que se reconozca a los estudiantes como sujetos con capacidad de tomar decisiones en el rumbo de su institución, y que los docentes se involucren de forma más directa en esos temas. Esto permitirá recuperar la confianza y la tranquilidad que

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), (2001, 10 de octubre) El Colegio de Ciencias y Humanidades. Modelo y prácticas, en *Gaceta CCH*. Suplemento Especial, número extraordinario 4.

----- (2013), *Resumen de las ponencias del primer foro estudiantil para la Actualización del Plan y los Programas de Estudio*. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 de <http://www.cch.unam.mx/actualizacion/alumno#tabs-6>

----- (2016), *Página principal del CCH*. Recuperado el 16 de febrero de 2016 de <http://www.cch.unam.mx/consejo>

Conde, S. (2015). *Formación ciudadana en México*, México, Instituto Nacional Electoral (INE).

Diccionario de la Real Academia Española (2018). Recuperado el 11 de agosto de 2018 de <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=IGVoNxB>.



Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2018). Reglamento Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 21 de agosto de 2018 de <https://www.cch.unam.mx/consejo/>.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. UNAM/Ediciones Pomares.

Instituto Mexicano de la Juventud e Instituto de Investigaciones Jurídicas IMJUVE/IIJ-UNAM (2012), *Encuesta Nacional de Valores*

en Juventud 2012, México, IMJUVE/IIJ-UNAM.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.

Jiménez, A. (2013, 20 de abril). "Programas de estudio son analizados por alumnos", *La Jornada*, sección Sociedad y Justicia. Recuperado el 7 de marzo de 2017 de <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/20/sociedad/037n2soc>.

Travesías

Espacio de expresión cultural de la revista Eutopía
del Colegio de Ciencias y Humanidades



LA FIESTA DE LA GUELAGUETZA



Las fotografías que presentamos en TRAVESÍAS, fueron cedidas por la Secretaría de Turismo del Estado de Oaxaca.





La Guelaguetza significa en lengua zapoteca ofrenda, presente o regalo; es la fiesta de folklore, color, luces, baile y alegría, que muestra al mundo el lado más colorido y alegre de ocho regiones de Oaxaca.





Los hombres, mujeres, niños y niñas oaxaqueños, De los Valles Centrales, de La Cañada, del Papaloapan, de La Mixteca, de La Costa, del Istmo de Tehuantepec, de las sierras Norte y Sur, hacen una ofrenda con los productos característicos de su tierra, a los habitantes y visitantes que los reciben gustosos en la ciudad capital.



Dos lunes del mes de julio, dan el segundo nombre de la fiesta étnica de la Guelaguetza. “La fiesta de los lunes”, donde el dar, es muy importante y dónde los pobladores de dichas regiones se reúnen en el corazón de la Ciudad de Oaxaca, en “el cerrito” entre bailes, cohetes, música y presentes.



La fiesta de la Guelaguetza se remonta a tiempos prehispánicos, donde los indígenas celebraban a Centéotl, diosa del maíz tierno o elote, a quien ofrendaban los mejores productos de la región.





En la época colonial, la celebración fue retomada para la llamada Fiesta de Corpus Christi del templo del Carmen Alto, construido por la orden de los Carmelitas, en las faldas de un cerro al que los zapotecas habían llamado de la Bella Vista. La celebración tenía lugar el lunes siguiente al 16 de julio, en que se celebra en el rito católico la Virgen del Carmen y se repetía ocho días después en la llamada “octava”.



LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

FORMACIÓN

DEL CIUDADANO DEL SIGLO XXI

**THE TEACHING OF NATURAL
SCIENCES** IN THE FORMATION
OF THE CITIZEN OF THE 21ST
CENTURY

PATRICIA MONROY CARREÑO
MIREYA MONROY CARREÑO
Texto recibido: 09 de agosto de 2018
Texto aprobado: 19 de octubre de 2018

Resumen: En la actualidad se requiere una sociedad con formación científica que permita comprender, decidir y actuar en su entorno de manera ética, crítica, reflexiva y propositiva, con el fin de participar sobre asuntos científicos y tecnológicos de interés social, para la búsqueda de soluciones que ayuden a disminuir problemas ambientales, de salud, entre otros; para ello la enseñanza de las ciencias naturales debe promover el aprendizaje de conocimientos teóricos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que formen al ciudadano del siglo XXI.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias naturales, ciudadanía, habilidades científicas.

Abstract: *Currently, a society with scientific education is required to understand, decide and act upon its environment in an ethical, critical, reflective and proactive manner. In order to participate in scientific and technological issues of social interest in the search for solutions that help to reduce environmental and health problems among others. For this reason, integral knowledge (theory, skills, and attitudes) must be included since the teaching of science to form the citizen of the 21st century.*

Keywords: *Teaching, natural sciences, citizenship, scientific skills.*

INTRODUCCIÓN

A la luz de nuevos desafíos del siglo XXI los ciudadanos, sin importar el papel que desempeñen en la sociedad, requieren de una cultura científica que les permita participar de manera informada en las decisiones de su país en materia de ciencia y tecnología que mejoren sus condiciones de vida, pero al mismo tiempo que utilice los avances científicos de modo adecuado; para ello es necesario que los identifiquen (Macedo, Katzkowicz y Quintanilla, 2006).

Bajo la perspectiva anterior, si se parte del hecho que la ciudadanía, además de poseer derechos, tiene como obligación participar en la toma de decisiones que influyen en el destino de una sociedad, entonces la función de la educación no solamente es la formación de individuos educados y capacitados; también tiene el cometido de dar las pautas que cambien la manera de pensar, actuar y convivir; que se reflejen en cambios sociales y culturales que conduzcan al desarrollo de un país (Muñoz y Rodríguez, 2012).

De manera análoga, la enseñanza de las ciencias naturales no implica únicamente exponer teorías y conceptos ya terminados, sino el de proporcionar las bases científicas para que una ciudadana o un ciudadano comprenda situaciones de trascendencia social y personales (Adúriz, 2011).

Asimismo, la formación científica debe contribuir:

A que todos y cada uno desarrolle al máximo sus potencialidades, su propia identidad, se encuentre a sí mismo para que, a partir de ahí, pueda sentirse plenamente integrado, útil para aportar positivamente en el medio en el que le toque vivir, para actuar, interactuar y tener posibilidades de transformarlo (Macedo, Katzkowicz y Quintanilla, 2006, p. 6).

De este modo, los ciudadanos del siglo XXI, partícipes de la “sociedad del conoci-

miento”¹, tienen la facultad y la responsabilidad de formarse científicamente, con la finalidad de participar como personas autónomas, críticas y responsables (Daza, Arriela y Quintanilla, 2015, p. 21).

HABILIDADES DE LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI

Conforme a Figueroa (2013) los seres humanos no nacen siendo ciudadanos, sino que se deben de preparar para ejercer esta condición y con ello desarrollar los conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan participar en asuntos públicos y colectivos (p. 54).

En relación a lo anterior, la ciudadanía necesita tener un elevado componente científico, a lo que se le conoce como *citizenship*, cuyo término se refiere a los conocimientos, actitudes y destrezas del contexto científico que debe dominar el ciudadano a fin de lograr el desarrollo pleno de esta condición (Domènech, 2018); por ello las habilidades que requiere la sociedad del siglo XXI son diversas, las cuales no son nuevas y probablemente fueron necesarias o empleadas en el pasado sin embargo; a diferencia de las épocas anteriores éstas no son orientadas a un grupo selecto, sino requeridas en toda la población (Reimers y Chung, 2016).

En este sentido la Figura 1 muestra las habilidades requeridas en la actualidad, destacando que el pensamiento científico y el análisis crítico tienen la finalidad de proveer las bases para que la ciudadanía participe en temas relacionados con la ciencia y la tecnología de manera informada, ya que si es ajena a este conocimiento será incapaz de intervenir y encomendará a otras instituciones o individuos su responsabilidad.

PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

“La enseñanza de las ciencias ha tenido diferentes propósitos a lo largo de la historia;

¹ En la sociedad actual se destaca la importancia del conocimiento científico, por lo que diversos autores lo nombran la “sociedad del conocimiento”.

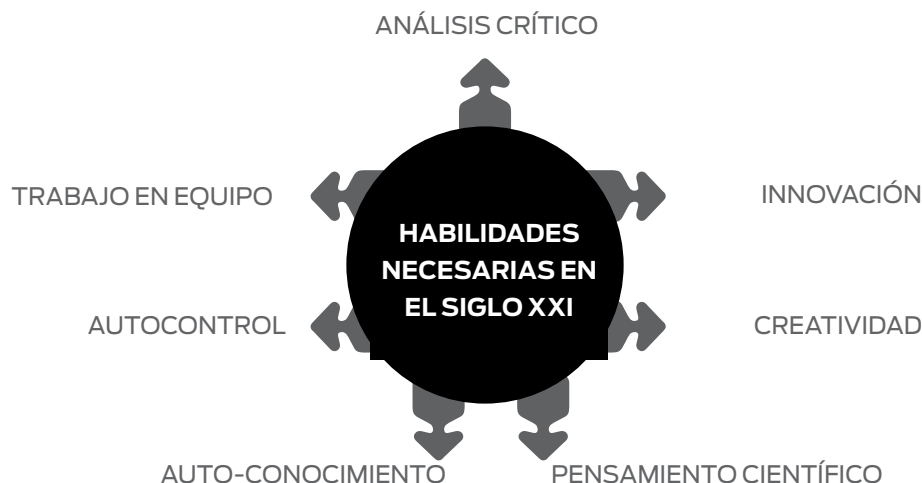


Figura 1. Habilidades necesarias en el siglo XXI
Fuente: Adaptado de Reimers y Chung (2016).

en la edad media su existencia fue mínima” (Torres, 2010, p.132); en la etapa de la Segunda Guerra Mundial, su función primordial era educar con el fin de acceder a la universidad (Sanmartí, 2002); después de este período su meta fue la de preparar científicos con el objetivo de cubrir las demandas de los desarrollos tecnológicos de la época (Días, Aparecida & Alves, 2010, p.276), en los últimos años esta visión se ha modificado, debido a que se le ha dado mayor importancia a la enseñanza vinculada a situaciones de la vida cotidiana; para el desarrollo de la formación científica básica en el contexto de una ciudadanía activa y responsable (Adúriz et, 2011).

Actualmente la enseñanza de la ciencia escolar tiene diversos propósitos (ver Figura 2), destacando que uno de ellos es la formación de los ciudadanos en el contexto científico y tecnológico, las razones de esto son que:

1. Hoy en día se vive en un mundo globalizado provocando cambios a un ritmo acelerado en el campo de la tecnología y la ciencia, afectando el ámbito social y personal de la población.
2. Los medios de comunicación (televisión, radio, periódico y redes sociales, entre otros), constantemente informan a la sociedad sobre temas científicos, por lo que se requieren

ciudadanos con cultura científica capaz de identificar la pseudociencia.

3. Propiciar un pensamiento crítico, activo, propositivo y reflexivo en las personas con la finalidad de que tomen decisiones de manera informada y ética que mejoren su vida, su entorno y con ello las condiciones de una sociedad.
4. Evaluar el impacto al ambiente en el progreso de la ciencia y la tecnología, y con ello concientizar a la población en el uso racional de los recursos naturales para favorecer un desarrollo sostenible.



Figura 2. Los principales propósitos de la enseñanza de la ciencia
Fuente: Adaptado de Acevedo (2004); Aquilano, (2005) y Bossér (2018).

Instancia	Características de las actividades	Habilidades
Comprender	Actividades que tienen como objetivo capacitar al alumnado para crear vínculos entre contextos y modelos científicos, y usar la ciencia para analizar y comprender la realidad.	Interrogar a los medios. Análisis crítico de informaciones y patrones. Identificar modelos científicos en contextos reales.
Decidir	Actividades que tienen como objetivo capacitar al alumnado para valorar consecuencias y tomar decisiones basadas en la ciencia, pero también por valores personales. Las actividades relacionadas en esta instancia implican poner en tensión los modelos científicos con otros elementos en el marco de un conflicto.	Justificar opiniones. Evaluar riesgos y consecuencias. Usar posicionamientos éticos.
Actuar	Actividades que tienen como objetivo capacitar al alumnado para actuar individual y colectivamente sobre el mundo en iniciativas o intervenciones vinculadas con la ciencia.	Interpelar a las instituciones. Promover y desarrollar acciones a nivel social.

Tabla 1. Instancias propuestas para la *citizenship* y habilidades asociadas
Fuente: Domènech (2018, p. 1105-3).

Por lo tanto, la enseñanza de la ciencia debe promover el “*citizenship*”, en tal sentido Domènech (2018) propone tres categorías de secuencias didácticas a partir de lo que necesita el ciudadano en el contexto actual y son: **Comprender** (objetivo tradicional de la divulgación científica), **Decidir** (como consumidor, pero también como miembro de una comunidad) y **Actuar** (de modo directo o mediante la interlocución con instituciones) (p. 1105).

La Tabla 1 expone las características de las actividades para el logro de las habilidades en cada instancia (comprender, actuar y decidir).

Dadas las condiciones que anteceden, la enseñanza de las asignaturas del Área de Ciencias Experimentales en la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH), tienen como propósito llevar a las aulas una cultura básica, que a su vez permita la formación integral, y con ello llevar a la sociedad ciudadanos críticos con una base científica, así como valores y principios en la toma de decisiones en su contexto.

CONCLUSIONES

La enseñanza de las ciencias naturales en el ámbito escolar tiene la oportunidad y la responsabilidad de la formación científica de

los alumnos, con el fin de que perciban su realidad a través de conocimientos científicos fundamentales, habilidades, actitudes y valores, que les permitan excluir prejuicios e información pseudocientífica para encontrar soluciones racionales a ciertas situaciones cotidianas y como resultado tenga una participación activa en la sociedad.

REFERENCIAS

Acevedo, J.A. (2004). “Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía”. *Revista Eureka, sobre enseñanza y la divulgación de las ciencias* 1 (1), 3-16.

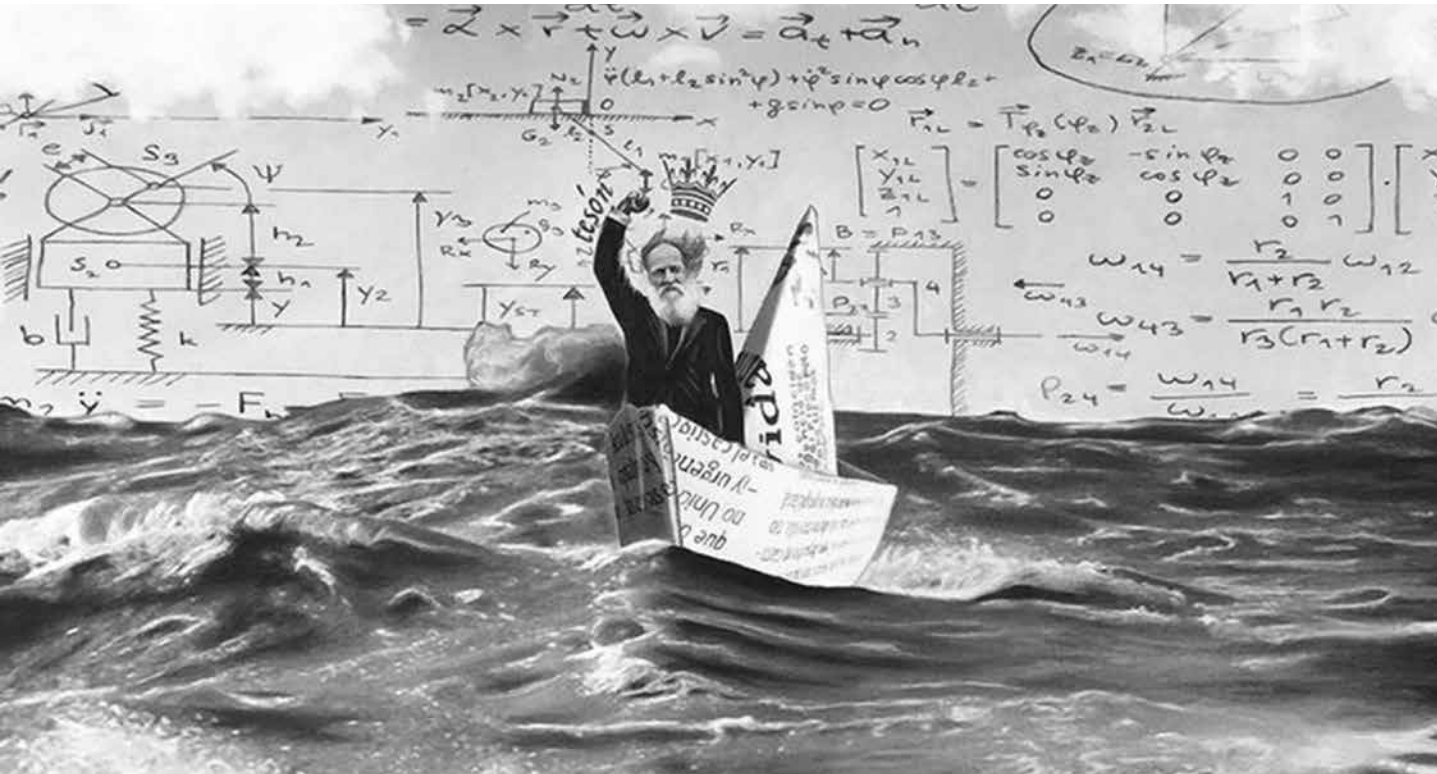
Adúriz, A., Gómez, A.A., Rodríguez, D.P., López, D.M. Jiménez, M.P., Izquierdo, M. y Sanmartí, N. (2011). *Las ciencias naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. México: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Aquilano, R. (2005). *Jóvenes, ciencia y tecnología*. Oporto, M.: *Anales de la educación común. Adolescencia y juventud*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. 157-161.

Bossér, U. (2018). *Exploring the complexities of integrating socioscientific issues in science teaching*. Linnaeus University Department of Chemistry and Biomedical Sciences, Kalmar. Recuperado en agosto de 2018 de:



La enseñanza
de la ciencia
debe promover
el ‘citizenship’”.



<<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1167677/FULLTEXT01.pdf>>.

Daza, S., Arriela, J.R. & Quintanilla, M. (2015). *La ciencia de la enseñanza de las ciencias: Aportes a la construcción de la ciudadanía y valores en un mundo en emergencia planetaria*. PAIDEIA Universidad Sur colombiana. Facultad de Educación, (20) ,15-23. Recuperado en agosto de 2018: <<https://www.journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1188/2327>>.

Días, F.; Aparecida, K. & Alves, A. (2010). "Reflexiones sobre el papel de la contextualización en la enseñanza de ciencias". *Enseñanza de las ciencias* 28 (2), 275-284. Recuperado en agosto de 2018: <<http://ensciencias.uab.es/article/view/363/pdf>>.

Domènech, J. (2018). "Comprender, Decidir y Actuar: una propuesta de marco para la Competencia Científica para la Ciudadanía". *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias* 15 (1), 1105. Recuperado de: <<http://hdl.handle.net/10498/19953>>.

Figuroa, Á. M. F. (2013). "Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio". *Educación*, 22 (43), 51-70.

Flores, F. (2012). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Macedo, B.; Katzkowicz, R. y Quintanilla, M. (2006). "La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aportes para la formación ciudadana". En Katzkowicz, R. y Salgado, C. (Comps.). Proyecto: *Con Ciencias para la sostenibilidad. Construyendo ciudadanía a través de la educación científica*.

Muñoz, H. & Rodríguez, R. (2012). *La educación y futuro de México*. Recuperado en agosto 2018 de: <http://www.planeducativo-nacional.unam.mx/PDF/CAP_02.pdf>

Reimers, F. & Chung, C.K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. España: Síntesis.

Torres, M. I. (2010). "La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas". *Revista electrónica Educare*. 14 (1), 131-142.

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN LITERARIA

CITIZENSHIP AND LITERARY EDUCATION

REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO

Texto recibido: 09 de agosto de 2018

Texto aprobado: 22 de octubre de 2018

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar la educación literaria como una propuesta para la formación de la ciudadanía, dado que coadyuva a mejorar las habilidades comunicativas del estudiantado, necesarias en la toma de decisiones propias y sociales. En principio se define el concepto de ciudadanía. Posteriormente se habla de educación literaria. Finalmente se presentan las conclusiones de este trabajo.

Palabras claves: ciudadanía, educación literaria, competencia comunicativa

Abstract: *This work aims to present literary scholarship as a proposal for the formation of citizenship given that it contributes to improving the communication skills of the student body, necessary in making their own and social decisions. In this way, firstly it defines the concept of citizenship. Subsequently, we talk about literary education. Finally, the conclusions of this work are presented.*

Keywords: *citizenship, literary education, communicative competence.*

La ciudadanía se refiere a la condición que acredita a un ser humano como parte de un país, lo cual implica la adquisición de derechos y obligaciones establecidos por la nación, así como también la participación y el compromiso con el destino de una comunidad.

En 2007 Bojórquez identifica “la ciudadanía con la conciencia de pertenecer a un grupo de personas que conviven bajo normas comunes y con la aptitud del individuo de sentirse responsable del buen funcionamiento de las instituciones, en simetría con la obligación de respetar los derechos de hombres y mujeres” (p. 80).

Por su parte, la unicef (2014) en su página oficial se lee que la ciudadanía dota a las personas de la cualidad para construir o transformar las leyes y normas que rigen a la sociedad. La misma institución habla de dos tipos de condiciones inherentes que la permiten: externa e interna. La primera consiste en las órdenes legales, y la segunda a la habilitación de la persona para ejercer sus derechos.

De esta forma observamos que ser ciudadano significa ejercer la capacidad y el derecho para tomar decisiones que determinen el rumbo de una nación, lo cual conlleva la aplicación de actitudes y valores diversos, tales como la participación, la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación en la esfera pública.

Lo anterior no se considera una tarea ausente de sentido, sino todo lo contrario, una labor muy importante y muy valiosa puesto que significa tomar consciencia de nuestras facultades y de los derechos que la ley nos otorga para decidir las acciones que tendrán impacto no sólo en la vida propia, sino también en la de muchas otras personas.

Ser ciudadano, entonces, nos connota la idea de un sujeto activo y comprometido con el beneficio de su comunidad, de lo cual la educación no podría estar ajena. El plan de

estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (1996) hace mención de ello en el perfil de egreso al que se aspira. Por ello el estudiante que transita a la licenciatura debe ser capaz de realizar lo siguiente:

Funda con racionalidad, responsabilidad y rigor crecientes sus conocimientos e ideas y los discute, analizando los argumentos y juzgando la validez de los puntos de vista de los demás en el ámbito escolar y cultural.

Asimila en su manera de ser, de hacer y de pensar –gracias a la contribución integrada de las nociones y conceptos, habilidades, destrezas y valores cuyo desarrollo se propicia en los distintos cursos– conocimientos y habilidades que lo llevan a mejorar su propia interpretación del mundo y a adquirir una mayor madurez intelectual.

Desarrolla, por medio del ejercicio en los procesos inductivos, deductivos y analógicos, y en íntima relación con problemas y conocimientos de las distintas disciplinas un pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible, que se manifiesta en su capacidad para innovar en las diversas esferas de su actividad (p. 69).

Sirva lo anterior para presentar el compromiso que como educadores tenemos con la formación de los estudiantes que a diario asisten a nuestras aulas; dado a que como docentes también asumimos una responsabilidad con nuestra sociedad; pero ¿de qué manera desde la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación se puede contribuir a formarla? En seguida se disertará sobre ello.

EDUCACIÓN LITERARIA

Colomer (2001) señala que hablar de educación literaria implica un cambio de orientación en los objetivos y en la orientación didáctica; se declara con este término que la



Ser ciudadano significa ejercer la capacidad y el derecho para tomar decisiones que determinen el rumbo de una nación”.



finalidad de la enseñanza literaria no consiste en el simple hecho de transmitir información sobre datos históricos de la obra literaria para la constitución de un canon o en el puro análisis formalista de éste (Colomer, 2001).

Opuesto a lo anterior, la educación literaria consiste en enseñar a construir el sentido del texto a través del contraste que el lector establezca entre sus ideas previas y las que lee, aprender a analizarlas, interpretarlas, valorarlas. Lo anterior coadyuva a ampliar la visión que el lector tiene de sí mismo y del mundo con la elaboración cultural de la experiencia humana que la lectura le ofrece y que ha sido producida en un contexto histórico determinado.

Lomas (1999) menciona que la educación literaria implica plantear como objetivos esenciales la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado, donde la formación no debe centrarse exclusivamente en los aspectos fonológicos o morfosintácticos de una lengua, sino que ante todo debe contribuir al dominio de los diversos usos verbales y no verbales que

las personas utilizan habitualmente (p. 30).

En 2006, Lomas señaló que “la educación literaria debe tener como fin coadyuvar en la competencia comunicativa del estudiante, la cual se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que el hablante/oyente/ escritor/ lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (p.67).

La noción de competencia comunicativa trasciende así el concepto de código lingüístico (conocer la gramática, las normas morfosintácticas y fonológicas de la lengua) para entender la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar.

Los anteriores conocimientos, desde nuestra perspectiva, favorecen la formación de la ciudadanía dado que de esta manera se contribuye a mejorar las capacidades, el pensamiento crítico y las habilidades de expresión y de comprensión de una persona, a fin de que participe de forma activa en la toma de decisiones propias y políticas de su país.



Por ende, ante el universo textual que el ser humano enfrenta a toda hora, más que antes, resulta necesario que quienes egresen del Colegio tengan la capacidad para expresar sus propias ideas y comprender la variedad de textos a que se enfrentan en la vida diaria: anuncios publicitarios, volantes, sitios web, entre tantos otros.

En dicho sentido, se considera que en la medida en que el alumnado posea mayores habilidades para producir e interpretar los textos, mayor será su participación como ciudadano ya que estará dotado de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se necesitan y que la educación literaria fomenta.

De esa manera se reafirma la trascendencia que la educación literaria desempeña en las clases de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, o bien de cualquier clase de lengua, puesto a que en la asignatura no se trabajan con contenidos declarativos exclusivamente, sino también con otras habilidades cognitivas y aprendizajes actitudinales que coadyuvan en la formación de un ciudadano íntegro.

CONCLUSIONES

Sirva lo anterior para presentar la educación literaria como una herramienta que puede coadyuvar a la formación ciudadana, dado que como objetivos de enseñanza plantea la mejora de habilidades cognitivas y comunicativas, las cuales indiscutiblemente resultan necesarias para la participación y el compromiso con el destino de una comunidad.

De tal forma la lectura se presenta como una actividad básica para la construcción de casi todo tipo de saberes, en la que el desarrollo de las habilidades cognitivas resulta esencial para conocer otras experiencias de vida, otras visiones del mundo, como una forma para encontrarse a sí mismo, para evidenciar que la literatura no trata temas que son ajenos al ser humano.

REFERENCIAS

Bojórquez, N. (2007). “Ciudadanía”. Recuperado el 14 de agosto del 2018 de <<http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/antologia/ciudadania.pdf>>.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de estudios*. México: UNAM.

Colomer, T. (2001). “La adquisición de la competencia literaria” en González Nieto, Luis. *Teoría Lingüística de enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación*. Barcelona: Paidós.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Barcelona: Aljibe.

UNICEF. (2014). La noción de infancia y ciudadanía. Recuperado el 14 de agosto del 2018 de <https://unicef.org.mx/?utm_source=search&utm_campaign=brand&utm_term=acquisition&gclid=EAlaQobChMlr6SmYPx3gIVDjJpChozqwSQEAAYASAAEgKJBPD_BwE>.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

THE TEACHING OF HISTORY FOR THE CRITICAL CITIZENSHIP EDUCATION

ROBERTO DANIEL SALGADO PÉREZ

Texto recibido: 12 de agosto de 2018
Texto aprobado: 22 de octubre de 2018

Resumen: El artículo reflexiona en torno a las problemáticas que plantea vivir en la actual sociedad moderna contemporánea y las posibilidades que nos brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia para la formación de una ciudadanía crítica en donde los alumnos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan participar políticamente en la construcción de una sociedad democrática.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, pensamiento crítico, ciudadanía crítica.

Abstract: *The article reflects on the issues with living in contemporary modern society, and the possibilities that offer the teaching of History to the formation of critical citizenship where students develop knowledge, skills, and attitudes that allow them political participation in the construction of a democratic society.*

Keywords: *Teaching of History, critical thinking, critical citizenship.*

CONTEXTO ACTUAL

La Educación Media Superior (EMS) es el espacio educativo que tiene como propósito formar integralmente individuos con conocimientos y habilidades que les permitan ser capaces de continuar con sus estudios superiores o incorporarse al mercado laboral. También debe ser el lugar en el cual se busque la formación de una ciudadanía crítica en donde los alumnos desarrollen valores, actitudes y perspectivas que les ayuden a participar políticamente en la construcción de una sociedad democrática, desarrollen la capacidad de indignación ante injusticias, aprendan a vivir en la diversidad y luchar contra la desigualdad.

Los procesos de globalización, internacionalización del trabajo y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han generado un mundo más complejo y competitivo, por tanto es necesario que la EMS responda a las nuevas necesidades nacionales e internacionales. Por ello es fundamental reflexionar sobre los desafíos de enseñar y aprender en el actual siglo XXI, y así también pensar cómo este nivel educativo y particularmente la enseñanza de la historia pueden responder a las necesidades formativas de los estudiantes y a las problemáticas que plantea vivir en la actual sociedad moderna contemporánea.

Hernández (2003) señala que “desde hace un par de décadas se ha producido una irrupción de la interconectividad y las redes sociales en internet, provocando un súbito incremento de las transferencias de la información. Este fenómeno ha tenido importantes repercusiones en el proceso de socialización, desarrollo cognitivo, proceso de individualización y desarrollo moral de las personas en la sociedad. La explosión de la información y comunicación que vivimos se encuentra tan sólo a un toque de la panta-

lla de nuestro *Smartphone* o *Tablet* los cuales constituyen una herramienta para acceder a una amplia cantidad del conocimiento construido por la humanidad a lo largo de miles de años” (p. 33).

El conocimiento científico y tecnológico desarrollado por la humanidad en el pasado nunca ha estado tan al alcance de un amplio número de la población, tal como en estos momentos ocurre. Ante lo anterior, Bazán (2001) especifica que “a sabiendas de que aún siguen existiendo clases sociales que no tienen acceso a este servicio. Sin embargo, hay que tener presente que todo este vastísimo acervo cultural abierto y en permanente renovación se encuentra constreñido por la gran inmensidad de información contenida en internet. Ésta se distingue por ser exuberante, sin organización, poco fiable y que la mayoría de las veces carece de autoridad legítima que pueda avalar y se haga responsable de los contenidos expuestos en dicho medio” (p. 22).

El exceso de información que proveen los medios de comunicación ha provocado en las sociedades, especialmente en los jóvenes, un sentimiento de saturación, apatía e indiferencia. No obstante, las ventajas que nos brindan estos medios para la construcción de nuevos saberes son muy variadas, por ello es imprescindible trabajar en el aula con las habilidades que permitan convertir los usos de entretenimiento y ocio herramientas de estudio y formar actitudes que ayuden a los alumnos a realizar un uso responsable de los contenidos que se difunden.

En el actual contexto, Bauman (2007) establece que la educación “ha dejado de considerarse a la educación como un proceso para convertirse en un producto perecedero debido a la rapidez con que avanza el conocimiento y el ritmo frenético de los cambios que se producen; de esta manera tiene un mínimo valor aquello que se conoce, para otorgarle prioridad a la capacidad para responder a las nuevas necesidades a través de la renovación constante del conocimiento por uno más actualizado” (p. 26).



El exceso de información ha provocado en los jóvenes, un sentimiento de saturación, apatía e indiferencia.”



PENSAMIENTO CRÍTICO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Responder a este reto de forma cuantitativa, es decir, como lo enuncia Delors (1996) “aumentar al ya de por sí voluminoso bagaje escolar sería inviable y errado. En cambio lo que sí es posible hacer es proporcionar al alumno las «cartas náuticas» de este mundo tan complejo y en constante transformación, así como la «brújula» para poder navegar por él” (p. 95).

Esto se puede realizar al orientar los contenidos de enseñanza hacia un mayor énfasis para forjar en los alumnos un pensamiento crítico que les permita juzgar la validez de la información que le proveen los medios de comunicación y la propia escuela, de manera que pueda seguir aprendiendo, actualizar, profundizar y enriquecer los conocimientos que tiene a lo largo de su vida.

Para empezar, es importante hacer notar el problema que presenta la conceptualización del pensamiento crítico debido a que, si bien se encuentra presente en la gran ma-

yoría de las aspiraciones de los proyectos curriculares, existe una falta de claridad conceptual y profundidad didáctica. Si se parte de que los profesores no tienen una idea clara sobre qué es pensar críticamente, es poco probable que puedan implementar estrategias de enseñanza para incentivar dicha habilidad en sus alumnos.

Desde la perspectiva psicológica Díaz-Barriga (2001) considera que “el pensamiento crítico es una habilidad de pensamiento compleja, de alto nivel, que se compone de otras habilidades, como la comprensión, deducción, categorización y emisión de juicios. No obstante, el pensamiento crítico no se puede entender sólo como la sumatoria de habilidades aisladas de un contexto y contenidos determinados” (p. 17). De ahí como bien explica Guzmán y Escobedo (2006) que “es fundamental entender la noción del pensamiento crítico como un concepto multidimensional que comprende distintos elementos: intelectuales (razonamiento), sociológicos (contexto

socio-histórico), éticos (moral y valores) y filosóficos (ontológico)”, (p. 9).

En tal sentido, el desarrollo de estrategias de enseñanza que tengan como propósito la formación de una ciudadanía crítica deben estar situadas en el contexto político y sociocultural del alumno, de manera que se oriente al desarrollo de disposiciones democráticas, en donde se trate de sustituir hábitos culturales de pasividad política para trabajar en la predisposición de analizar, problematizar e intervenir en la realidad circundante.

Como alternativa al modelo educativo de transmisión y memorización de conocimientos factuales, las propuestas didácticas de las últimas décadas se han centrado en incorporar el método de investigación histórica en el proceso de su enseñanza y aprendizaje (Hen-

crítico que se pueden trabajar a partir del análisis e interpretación de fuentes para la resolución de problemáticas históricas se denomina relativismo cognitivo, que consiste en la capacidad de contrastar información divergente y contradictoria sobre una misma temática.

La manera en que se puede guiar a nuestros alumnos para desarrollar esta habilidad es fomentando la relevancia de la crítica de fuentes por medio de las siguientes preguntas: ¿Quién es el autor? ¿Cuándo, dónde y por qué se creó la fuente? ¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Qué dicen otras fuentes? ¿La información encontrada concuerda o se contradice? ¿Por qué?

A través de estas preguntas, y con la mediación del profesor, los alumnos podrán identificar a los autores de las fuentes, entender cómo

EL RELATIVISMO COGNITIVO ES LA CAPACIDAD DE CONTRASTAR INFORMACIÓN DIVERGENTE

ríquez, 2007). Las propuestas pugnaron por evitar la transmisión frontal de conocimientos y priorizaron la comprensión y el análisis del proceso histórico, a fin de que el alumno domine contenidos, habilidades y actitudes que lo ayuden a pensar de forma crítica.

La organización de una clase con estas características puede partir del planteamiento de una problemática histórica, es decir, un conjunto de preguntas en busca de soluciones o una contradicción a superar, y será a través del análisis e interpretación de fuentes históricas en donde los alumnos, con la guía del profesor, formulen una solución propia y construyan un nuevo conocimiento.

La utilización de fuentes históricas primarias y secundarias para Dalongeville (2003) “se realizará por medio de una posición de crítica y cuestionamiento; lo que permitirá reconocer, comparar y analizar interpretaciones diferentes y contradictorias de un mismo proceso o acontecimiento histórico” (p. 4).

Una de las habilidades de pensamiento

el contexto histórico y los intereses personales influyen en sus perspectivas, podrán contrastar la información prestando atención a las disparidades entre interpretaciones y poder así ejercitar el pensamiento crítico.

En este sentido y como propuesta de enseñanza se retoma la temática de la Guerra Fría, partiendo del planteamiento de una problemática histórica. Por ejemplo: “¿Quién o quiénes iniciaron la Guerra Fría?”, por medio de la lectura y análisis de fuentes elaboradas desde distintas perspectivas políticas como la norteamericana, soviética y alemana. El propósito será que los alumnos, a través del cuestionamiento, evalúen las fuentes, identifiquen interpretaciones contradictorias sobre quién comenzó el conflicto y tomen una postura ante la resolución de la problemática. Así pues, y como sugerencia al docente, se recomienda el uso de fuentes recopiladas por Juan Carlos Pereira (1997) en torno a dicho proceso.

El análisis y contraste de fuentes fungirá

como un catalizador del pensamiento crítico, ya que ayudará a los alumnos a ponderar las limitaciones y fortalezas de un relato histórico, así como a identificar de qué forma y por qué razón se ha interpretado de cierta manera un suceso. A partir de la información de las fuentes utilizadas durante la clase, el alumno desarrollará la capacidad de construir una solución propia ante el problema histórico, brindándole la oportunidad de acercarse a la naturaleza misma del trabajo del historiador.

Es importante que la solución de la problemática que conduzca el análisis de las fuentes no se encuentre tácitamente en éstas, sino que sea necesario realizar un esfuerzo de interpretación y argumentación. El propósito es que el alumno comprenda paulatinamente que en la historia así como en la gran mayoría de los conocimientos científicos, no

La incorporación del método de investigación histórica fundamentado en un problema, así como el análisis e interpretación de fuentes en los procedimientos de trabajo en clase, promueven la adquisición de habilidades y métodos, y por tanto, *aprender a hacer*. Estas habilidades, en última instancia, ayudarán al alumno a adquirir las herramientas de investigación e incentivarán un pensamiento crítico y autónomo.

Por otro lado, la importancia que trae consigo contrastar diversos tipos de información durante las clases radica en ejercitar el pensamiento crítico al trabajar en la elaboración de juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y la capacidad de autocorregirse. El desarrollo del pensamiento crítico permite trabajar con las destrezas para saber utilizar, analizar y dominar el conjunto creciente de información disponible

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PERMITE TRABAJAR CON LAS DESTREZAS PARA SABER UTILIZAR, EL CONJUNTO CRECIENTE DE INFORMACIÓN DISPONIBLE

existe una verdad absoluta y única, y que no sólo es recomendable, sino que es necesario contrastar información para poder entender un fenómeno en toda su complejidad.

Circunscribir el proceso de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo de habilidades propias de problemas de investigación favorece la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, *aprender a aprender*. Al poner en práctica estos planteamientos en la asignatura de historia es necesario entender la importancia por igual del aprendizaje de contenidos declarativos (factuales y conceptuales) y los contenidos procedimentales. Estas habilidades y conocimientos ayudarán al alumno a desarrollar las herramientas que le permitan constituirse como un individuo autónomo que tenga la facultad de dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender.

en los medios de comunicación. Esto implica la búsqueda, el cuestionamiento, así como la toma de una postura razonada y argumentada de la información y de los autores de ésta.

El propósito, como bien señala Bazán Levy (2001), es que “a través del aprendizaje de la historia los alumnos trabajen con las habilidades intelectuales para saber cómo y dónde buscar información, saber cómo distinguirla de la “ganga parasitaria”, evaluar su validez e incorporarla al discurso del alumno” (p. 30).

Es preciso subrayar que el pensamiento crítico no sólo involucra una dimensión cognitiva, sino también propicia actitudes como la amplitud de mente y la honestidad intelectual, así como la toma de conciencia de que el ser humano está permanentemente en la disposición de aprender. En tal sentido debe considerarse, más allá de una habilidad aislada, para pensarla e incentivarla como una actitud de vida dado que no sólo implica el dominio

de habilidades de evaluación y contraste, sino también se deben manifestar disposiciones, hábitos de pensamiento y rasgos de carácter.

Por esta razón, en complemento con los contenidos declarativos y procedimentales, no hay que perder de vista la importancia de los contenidos actitudinales tales como la actitud crítica, solidaridad, justicia y respeto que son un recurso fundamental para que el alumno se desarrolle personalmente y aprenda a vivir en sociedad, que se resume en la formulación *aprender a ser*. De esta manera la dificultad para el docente no únicamente radica en fomentar habilidades de pensamiento, sino también en propiciar actitudes interdependientes orientadas a la crítica y valoración de ideas y acciones.

CONCLUSIONES

Los planes y programas de estudio, así como las prácticas pedagógicas del profesorado de la asignatura de Historia en la EMS, no han explotado lo suficiente la enseñanza del conocimiento histórico como un espacio para formar ciudadanos críticos con una actitud cuestionadora frente a los medios y mensajes de comunicación, y con la capacidad para participar activamente en la vida pública. En este sentido, es preciso otorgarle mayor prioridad a las habilidades y actitudes que a los conocimientos por sí solos.

En la actual sociedad el acceso a la información a través de las TIC se ha facilitado; sin embargo, la mayoría de la información es poco fiable y carece de autoridad legítima. Por ello es fundamental que se ejercite el pensamiento crítico en nuestros alumnos, para fomentar las habilidades para filtrar la gran masa de información disponible en internet a través de la valoración de su calidad, veracidad y credibilidad.

La implementación de estrategias de enseñanza que involucren la resolución de problemáticas históricas a través del análisis y

crítica de fuentes promoverá en el alumno el hábito de cuestionar, contrastar y juzgar la validez de la información disponible en los medios de comunicación y le aportará las bases para tomar una postura razonada y así poder guiar su acción social.

REFERENCIAS

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bazán Levy, J. J. (2001). "Horizontes Actuales de la Educación Media Superior." *Educación media superior. Aportes*, Vol. 1, 15-46.

Dalongeville, A. (2003). "Noción y práctica de la situación-problema en Historia". Enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de investigación*, (2), 3-12.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Díaz-Barriga, F. (2001). "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 (13), 1-19.

Guzmán, S. y Escobedo, S. P. (2006). "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, (2), 1-17.

Henríquez, O. A. (2007). "Incorporación del Método Histórico en el proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Historia". Recuperado en marzo de 2018 de: <<https://www.scribd.com/document/51328778/Incorporacion-del-Metodo-Historico-en-la-Enseñanza-de-la>

Hernández, D. R. (2003). *Describiendo al hiper-individuo, el nuevo individuo conectado*. Madrid: Fundación Telefónica.

Pereira, J. C. (1997). *Los orígenes de la Guerra Fría*. Madrid: Arcos Librols.



En la actual sociedad el acceso a la información a través de las TIC se ha facilitado; sin embargo, la mayoría de la información es poco fiable. “

EL ABRIGO FINO QUE SE CONVIRTIÓ EN JAULA DE HIERRO

LA TEORÍA CRÍTICA EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

**THE FINE COAT THAT BECAME AN
IRON CAGE. THE CRITICAL THEORY
IN PUBLIC ADMINISTRATION**

LUIS ARTURO MÉNDEZ REYES

Texto recibido: 14 de agosto de 2018

Texto aprobado: 05 de noviembre de 2018

Resumen: En este artículo reivindicamos la trascendencia de la teoría crítica en el estudio de la administración pública. Señalamos que a pesar de su bagaje conceptual, no tiene justo reconocimiento en las instituciones educativas mexicanas. Se destaca el replanteamiento organizacional de la Administración Pública para liberarse del yugo del modelo burocrático, heredado de la tradición liberal capitalista. Advertimos dos cuestiones fundamentales para la emancipación: comunicación abierta, apegada a principios de equidad, y eficiencia despojada de su carácter instrumental, no dirigida a la dominación legal sino al beneficio colectivo. Destacamos que estudiar la teoría crítica como eje transversal en el bachillerato sería importante para combatir el pensamiento único, el ser unidimensional. Señalamos las diversas escuelas del pensamiento administrativo, con su respectivo problema crítico, y autores principales, con la finalidad de contrastarla con la teoría crítica. Finalmente hacemos alusión a la metáfora weberiana del abrigo fino que se convirtió en jaula, con la cual se explica el modelo racional burocrático.

Palabras Clave: Administración pública, Ciudadanía, Pensamiento crítico, educación.

Abstract: *In this article, we claim the importance of critical theory in the study of public administration. We point out that despite its conceptual baggage, it does not have due recognition in Mexican educational institutions. The organizational rethinking of the public administration stands out in order to free itself from the yoke of a bureaucratic model, inherited from the liberal capitalist tradition. We notice two fundamental issues for emancipation: open communication, attached to principles of equity; and efficiency deprived of its instrumental character, not directed to legal domination, but common benefit. We emphasize that studying critical theory as a transversal axis in the baccalaureate would be essential to combat the single thought, the one-dimensional being. We point out the different schools of administrative thought, with their respective critical problems and main authors, to contrast them with critical theory. Finally, we allude to the Weberian metaphor of the fine coat that became a cage, with which the rational bureaucratic model is explained.*

Key Words: *Public Administration, Citizenship, critical thinking, education.*

OBJETIVO

En este artículo pretendemos analizar las contribuciones que la teoría crítica de la administración traza para redefinir el funcionamiento del gobierno en instituciones regidas por principios ortodoxos. Aspiramos también a que los estudiosos de la disciplina en el bachillerato dispongan de un corpus para compararlo con los enfoques vislumbrados en el plan de estudios vigente de la asignatura Administración, a saber: eficiencia, calidad, gestión, prospectiva y nueva gestión pública.

ORIGEN DE LA TEORÍA CRÍTICA

Es importante mencionar, aunque de manera somera, que esta teoría surge en la Escuela de Frankfurt, fundada en 1923. La obras primigenias fueron la de Max Horkheimer de 1937 titulada *Teoría tradicional y teoría crítica*, y la de 1947 *Dialéctica de la Ilustración*, en coautoría con Theodor Adorno. *El hombre unidimensional*, de Herbert Marcuse, es otra obra fundamental. En la segunda generación de la escuela, Jürgen Habermas publica en 1981 la *Teoría de la acción comunicativa*, donde redacta la teoría crítica de la modernidad. La resonancia de la escuela de Frankfurt fue inmensa; se propagó a las ciencias sociales y filosóficas, a las ciencias políticas y administrativas y a las ciencias de la educación, donde el corpus teórico la denominó pensamiento crítico, tema que fue llevado al currículum del bachillerato en México a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008, como competencia genérica.

Para los estudiantes de administración es esencial el conocimiento de la teoría crítica: su bagaje teórico permite crear un marco analítico para sopesar la actuación del gobierno mexicano; muestra cómo puede realizarse el adecuado proceso de comunicación organizacional para no generar distorsiones del habla que puedan bloquear la ejecución de políticas públicas, entre

otros aspectos. Pero también es importante el pensamiento crítico para los demás alumnos de bachillerato. Podrán aprender a discrepar, evitar el dogmatismo, reconocer distintas posiciones teóricas, es decir, combatir al pensamiento único. Herbert Marcuse (2001) enarboló una aguda crítica a la conducta unidimensional.

El aparato productivo, y los bienes y servicios que produce, «venden» el sistema social como un todo. Los medios de transporte y comunicación de masas, los bienes de vivienda, alimentación y vestuario, el irresistible rendimiento de la industria de las diversiones y de la información, lleva consigo hábitos y actitudes prescritas, ciertas reacciones emocionales e intelectuales, que vinculan de forma más o menos agradable los consumidores a los productores y, a través de éstos, a la totalidad. Los productos adoctrinan y manipulan; promueven una falsa conciencia inmune a su falsedad. Y a medida que estos productos útiles son asequibles a más individuos en más clases sociales, el adoctrinamiento que llevan a cabo deja de ser publicidad; se convierte en modo de vida. Es un buen modo de vida —mucho mejor que antes—, y en cuanto tal se opone al cambio cualitativo. Así surge el modelo de pensamiento y conducta unidimensional, en el que ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido del discurso y la acción, son rechazados o reducidos a los términos de este universo. La racionalidad del sistema dado y de su extensión cuantitativa da una nueva definición a estas ideas, aspiraciones y objetivos. (p.42).

INFLUENCIA DE LA TEORÍA CRÍTICA EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

En la actualidad, el modelo racional burocrático de gestión no es la única opción para resolver los problemas de implementación de políticas públicas. Sin embargo, muchas organizaciones públicas y privadas están empeñadas en darle continuidad. Metafóricamente hablando, no pueden quitarse el abrigo porque se volvió *jaula de hierro* en sus hombros.

A pesar de la enorme contribución de la teoría crítica al desarrollo de las disciplinas administrativas, sólo ha tenido éxito en instituciones académicas europeas y en algunas de Norteamérica. En el mundo de habla hispana no tiene el debido estatus teórico. Las instituciones educativas mexicanas que imparten docencia e investigación (posgrados, licenciaturas y bachillerato), han desdeñado su importancia.

Los primeros pensadores críticos que aportaron al desarrollo de la administración fueron Herbert Marcuse, Robert Denhardt, John Forester, Herman Finer y Jürgen Habermas. Los investigadores norteamericanos Harmon y Mayer (2001) sintetizan el origen y la temática planteada por los seguidores de la escuela de Frankfurt:

“La influencia de la teoría crítica en el estudio de la administración pública no se manifestó hasta finales de los años setenta. Desde entonces, ha aparecido un pequeño pero importante corpus bibliográfico que amplía la corriente de la Escuela de Frankfurt a un análisis crítico de la burocracia pública, la administración pública y la política pública. Estos análisis van desde intereses prácticos tan cotidianos como la comunicación abierta en las organizaciones hasta temas más vastos como la lucha humana por el significado y la realización en la era burocrática.” (p.80).

Wayne Parsons (2001) resume la reflexión de Habermas sobre la crisis de gestión de la administración pública en el modelo burocrático, provocada por el empleo monolítico de técnicas “racionales”, utilitaristas, como el análisis de costo-beneficio, la investigación de operaciones y el análisis sistémico. De igual modo, señala el viraje en la lógica de la racionalidad: de la instrumental hacia la comunicativa, como condición para la implementación exitosa de políticas públicas, planteado por el pensador alemán:

“... esta visión de la racionalidad ha sido una

preocupación central en la obra de teóricos críticos alemanes como Habermas y en los franceses de la escuela de la deconstrucción, como Foucault, que critican el uso de la racionalidad como forma de control y opresión (...). Habermas ha sido visto como un autor de especial relieve para el desarrollo de un análisis crítico de las políticas públicas. En vez de la racionalidad instrumental que se halla encapsulada en las técnicas analíticas racionales, Habermas propone un modelo alternativo de ‘racionalidad comunicativa’ (...). La razón en el sentido que le da Habermas, no es un proceso lógico que se ocupa de la prueba objetiva o de la posibilidad de refutación, sino de ‘alcanzar el entendimiento dentro de un contexto social’ (de Haven-Smith, 1985 p.85). Las ideas de Habermas encierran grandes implicaciones tanto para la teoría como para la práctica de las políticas públicas. En el nivel teórico, sugieren la necesidad de prestar más atención al lenguaje, al discurso y al argumento. En el nivel práctico, las teorías de Habermas (como la ‘situación del discurso ideal’) han detonado la búsqueda de nuevos métodos de análisis y procesos institucionales que podrían servir para promover un enfoque intercomunicativo para la formulación y la ejecución de políticas públicas.” (p. 88-89).

La ponderación de Habermas sobre la acción comunicativa se convirtió en el tema central de los pensadores críticos de la administración. Denhardt y Forester arguyen que la crisis de legitimidad en el servicio público (desconfianza y hostilidad) podría allanarse mediante un viraje en las condiciones de la comunicación: tornarla abierta, escuchar la recíproca argumentación, un habla sin distorsiones, tanto dentro de la burocracia como en su relación con la ciudadanía. Para Robert Denhardt (2001) la hostilidad de intereses entre ciudadanos y burócratas se debe a

“una marcada falta de congruencia entre los intereses de los burócratas y los del público. En



La asistencia a los foros fue de alrededor de siete mil estudiantes en los cinco planteles.”

tales circunstancias, bien puede ser que las contradicciones de intereses que parece haber estén basadas en realidad en unas comunicaciones deformadas sistemáticamente entre diversas partes. De este modo, el análisis de las limitaciones estructurales en las prácticas comunicativas, exigido por la teoría crítica, parecería el mejor lugar para empezar” (p. 380).

Forester (2001) propone un esquema de comunicación que no esté sesgado al éxito, a la razón de las pruebas objetivas de la eficiencia y eficacia (acción instrumental), sino hacia la comprensión mutua (acción comunicativa) del emisor y el receptor. Para conseguirlo es menester crear una situación ideal del habla, basada en la igualdad, en la que cada hablante soslaye las diferencias de poder, edad, o sexo y pueda expresar el mejor argumento. Parfraseando a Habermas, la comunicación lleva sellada en la piel su promesa de resolver con razones los desasosiegos, porque el lenguaje posibilita el consenso de normas de comportamiento. John Forester sugiere emplear los cuatro mandatos universales del habla como condición para crear en las organizaciones un discurso abierto. Si el escucha pone en duda la validez de alguno de estos principios, sobreviene una distorsión en la comunicación. (p. 80).

LA TEORÍA FUERA DEL MAPA DE ESCUELAS DE ADMINISTRACIÓN OCCIDENTALES

En el pensamiento administrativo occidental en general, y en el norteamericano en particular, la teoría crítica adolece de reconocimiento. Lo mismo sucede con las instituciones mexicanas que imparten la materia. Edgar y Jesús Ramírez (2004) señalan los enfoques que gobiernan el estudio y la enseñanza de la administración pública, donde es notoria la ausencia de la teoría crítica..., la discusión en torno al estudio de la administración pública –siguiendo la tradición norteamericana– se ha desarrollado en etapas tales como: a) la ortodoxia; b) la heterodoxia; c) la corriente neoclásica; d) las políticas públicas; e) la nueva administración pública; f) la nueva economía política; g) la gestión pública y, h) La Nueva Gestión Pública.” (p. 101). En el cuadro 2 se observan los anteriores enfoques, con autores principales y problemas críticos, pero no aparece la teoría crítica. Ese cuadro debería enriquecerse con la incorporación de sus autores principales: Denhardt, Forester, Habermas, Marcuse y su problema crítico: ¿Cómo emanciparse de la opresión burocrática a través de la acción comunicativa?

CUADRO 1

PRINCIPIOS DE COMUNICACIÓN ABIERTA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO	
1	Pretensión de verdad. Se refiere a la existencia de algún estado real de cosas, verbigracia, presencia de una persona, hora del día, si se dice que es de noche es porque está oscuro.
2	Pretensión de legitimidad. Ser apropiado en el contexto, ya que una misma palabra significa cosa distinta en diferentes escenarios.
3	Pretensión de sinceridad. Se refiere a que el hablante realmente piensa y cree en lo que dice.
4	Pretensión de comprensibilidad o claridad. El mensaje es claro y coherente, sin lugar a ambigüedades.

Fuente: Aumentado y parafraseado de John Forester, en Harmon y Mayer, (2001, p. 381).

CUADRO 2

PROBLEMA PRINCIPAL EN LOS ENFOQUES ADMINISTRATIVOS		
Enfoque	Autores representativos	Problema crítico
Ortodoxo (Eficiencia)	Wilson, Weber, Taylor, Gulick, Urwick, Whitey y Willoughby	¿Cómo burocratizar mejor?
Heterodoxo	Appley, Barnard, Waldo y Dahal	¿Cómo controlar a la burocracia como actor político?
Neoclásico	Hebert Simon	¿Cómo racionalizar a las organizaciones?
Políticas Públicas	Laswell, Lindblom	¿Cómo racionalizar la acción del gobierno?
va Administración Pública	Argyris, Mc Gregor, Bennis, Golembiewski, Marini y Frederickson	¿Cómo democratizar a burocracia en función de valores sociales compartidos?
Nueva Economía Política	Ostrom, Niskanem, Buchanan, Tullock y Olson	¿Cómo burocratizar la administración pública en función del nuevo concepto de eficiencia?
Gestión Pública	Bozeman, Peters, Waterman, Drucker, Sherwood, Murray.	¿Cómo desburocratizar a la burocracia?
Nueva Gestión Pública	Osborne, Gaebler, Bozeman, OCDE, Gore, Moe	¿Cómo desburocratizar en función de la Reforma del Estado y la redefinición de lo público?

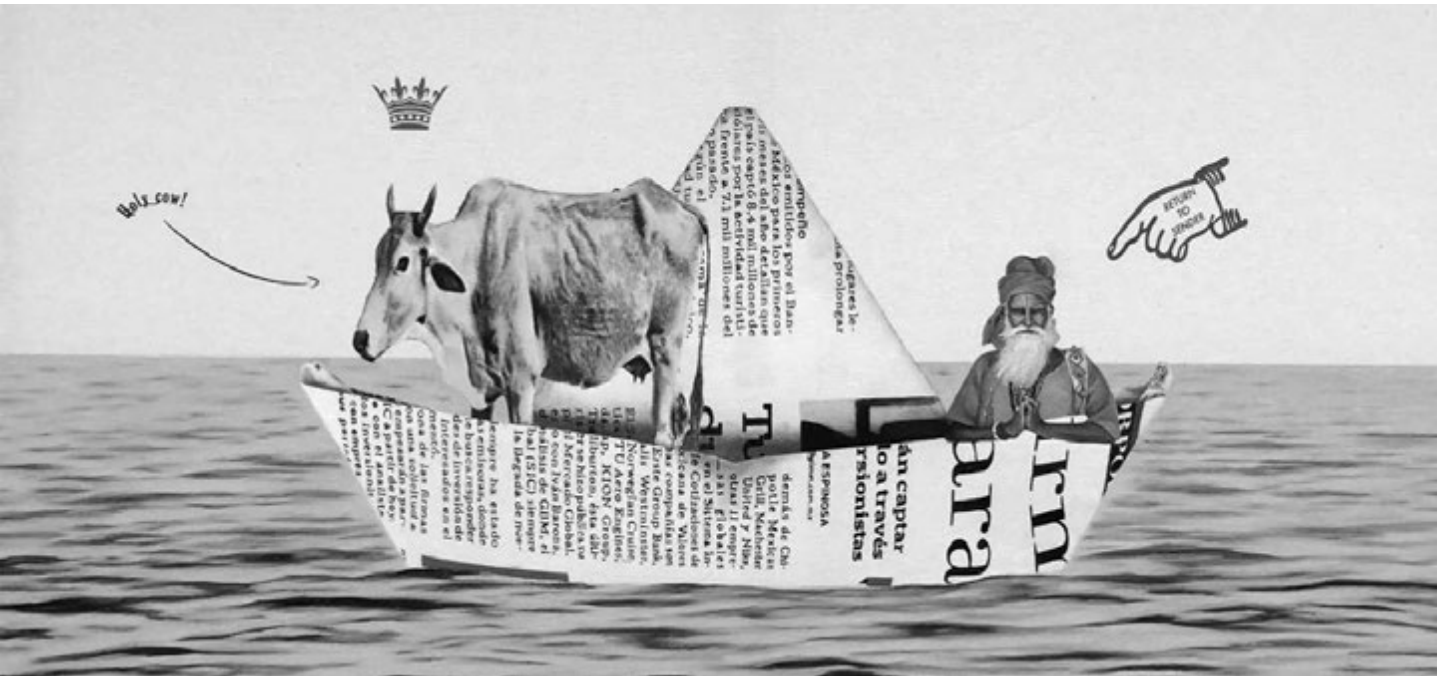
Fuente: Resumen de Ramírez, E. (2004, p. 130-131).

En el cuadro se aprecia que el enfoque ortodoxo marca el inicio de la teoría de la administración pública moderna. Su problema crítico es buscar la mejor manera de burocratizar las instituciones. Se confeccionó hacia finales del siglo XIX, y sin lugar a dudas hoy muchas gestiones públicas y privadas se rigen por sus principios. Su impacto fue tan extraordinario que se le bautizó con varios sobrenombres: evangelio de la eficiencia, modelo racionalista técnico instrumental, organización máquina, organización relojería, entre otros. El nombre evangelio de la eficiencia fue ganado a pulso por haber inspirado ideológica y técnicamente la prosperidad que reinaba en Estados Unidos de América hacia las dos últimas décadas del siglo XIX y principios del XX, misma que detonó la Guerra Mundial para competir con la prosperidad de otros continentes. Para Morgan (2001) blanco principal de la reformulación teórica de los pensadores críticos

son los modelos ortodoxo y neoclásico, los cuales deben transformarse radicalmente. Cuestionan la estructura de la administración pública creada a partir del modelo de la racionalidad instrumental, en particular la burocracia que tiene los siguientes rasgos:

“Max Weber... hizo notar que la burocracia rutiniza los procesos de administración exactamente como la mecanización rutiniza la producción. En su trabajo encontramos la primera definición concreta de burocracia, como una forma de organización que realiza la precisión, la velocidad, la claridad, la regularidad, la exactitud y la eficiencia conseguida a través de la creación de la división prefijada de las tareas, de la supervisión jerárquica y de detalladas reglas y regulaciones” (p. 14).

Sin proponérselo, los seguidores de la escuela de Frankfurt arremeten contra las demás escuelas, que si bien reprochan el



excesivo protagonismo de la burocracia, no atacan el problema de fondo: el carácter político de la eficiencia. Recuérdate que en el esquema weberiano la eficiencia es la fuerza motriz de la racionalización que crea las condiciones para la dominación legal. En otras palabras, el común de las escuelas no cuestiona el beneficiario de la eficiencia: la burocracia, los intereses privados y los poderes fácticos. Los teóricos críticos plantean, como hemos visto, que la eficiencia del gobierno en acción debe estar al servicio del pueblo, en eso estriba el carácter no instrumental de la eficiencia.

LA METÁFORA DEL ABRIGO FINO QUE SE CONVIRTIÓ EN JAULA DE HIERRO

En el texto *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Weber acuñó el concepto célebre *iron cage*, traducido por Talcott Parsons en 1958 como *jaula de hierro*. Se refiere al ineluctable destino de la sociedad: la burocratización del orden social, como consecuencia de la mecanización del orden productivo capitalista moderno. El mundo creado racionalmente, que llegó para eternizarse, se explica con la siguiente metáfora: un abrigo fino que no se puede quitar caprichosamente porque

la fatalidad lo convirtió *jaula de hierro*. He aquí cómo la explica Weber (2013):

“Uno de los componentes constitutivos del espíritu capitalista moderno (y no sólo de éste, sino de toda la cultura moderna): la conducción racional de la vida sobre la base de la idea de profesión, nació del espíritu del ascetismo cristiano (...). El puritano quería ser un profesional, nosotros tenemos que serlo. Pues al ser trasladado de las celdas de los monjes a la vida profesional y comenzar a dominar la eticidad (*sic*) intramundana, el ascetismo contribuyó a erigir aquel poderoso cosmos del poder económico vinculado a los presupuestos técnicos y económicos de la producción mecánica que hoy determina abrumadoramente el estilo de vida de todos los individuos que nacen en este engranaje (no sólo de quienes participan directamente en la actividad económica) y tal vez seguirá determinándolo mientras no se haya apagado el último resto de carburante. De acuerdo con Baxter, la preocupación por los bienes exteriores debería estar sobre los hombros de sus santos sólo como (un abrigo fino que en todo momento uno se puede quitar). Pero la fatalidad hizo que el abrigo se convirtiera en una jaula de acero” (pp. 258-259).



Esa metáfora inspiró el título del presente artículo. La teoría crítica plantea que la racionalización del mundo no es una teleología, no es el fin de la historia, es una jaula de la cual se puede salir.

CONCLUSIONES

Aunque parece mentira, instituciones públicas y privadas continúan operando bajo el esquema racional burocrático. Pero ese abrigo fino no es una *jaula de hierro*, como afirmaba Weber; se adquirió exclusivamente para una *noche polar de fría oscuridad*; se puede quitar al subir la temperatura. La teoría crítica de la administración tiene un corpus conceptual que es necesario que se reconozca en las instituciones académicas universitarias, para tratar de desterrar el anacrónico modelo racional burocrático y combatir su unívoca visión. Con este artículo reivindicamos los postulados derivados de escuela de Frankfurt. Constituyen una postura digna no sólo para estudiantes de administración, sino como eje transversal para quebrantar el pensamiento único imperante en ciertas disciplinas sociales. Autores importantes como Mardones, Guba y Habermas reconocen en la teoría crítica un paradigma adicional al positivismo, post-positivismo y constructivismo (hermenéutico-interpretativo), como metodologías de las ciencias sociales para conocer la realidad.

REFERENCIAS

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Harmon, M. y Mayer, R. (2001). *Teoría de la Organización para la Administración Pública*. México: Fondo de Cultura Económica/Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.

Marcuse, H. (2004). *El hombre unidimensional*. México: Ariel.

Morgan, G. (1998). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega.

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

Ramírez, E. y Ramírez, J. (2004). "Génesis y desarrollo del concepto de nueva gestión 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*. México: Porrúa/CIDE/Cámara de Diputados.

Velasco, C. (2003). *Para leer a Habermas*. Madrid: Alianza Editorial.

Weber, M. (2013). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.

LOS VALORES CÍVICOS EN EL BACHILLERATO

LA TRANSICIÓN HISTÓRICA DE LA MORALIDAD A LA ÉTICA CÍVICA

CIVIC VALUES. A HISTORICAL TRANSITION FROM MORALITY TO CIVIC ETHICS

MIGUEL ÁNGEL CABALLERO ROJAS
VÍCTOR CARLOS HURTADO ESTRADA

Texto recibido: 14 de agosto de 2018

Texto aprobado: 05 de noviembre de 2018

Resumen: Trabajo sobre los valores, actitudes y otros rasgos de la ética cívica, así como su dimensión histórica; su finalidad es comprender su utilidad en la sociedad y en las instituciones escolares, especialmente dentro del bachillerato. También se proponen y justifican algunos beneficios que ofrecen a los estudiantes.

Palabras clave: ética, cívica, valores, normas, ciudadano.

Abstract: *The present work is about the values, attitudes and other elements of civic ethics, as well as its historical dimension to understand its usefulness in society and school institutions, especially within the baccalaureate. It also proposes and justifies some benefits in the students that this knowledge offers.*

Keywords: *ethics, civics, values, norms, citizen.*

INTRODUCCIÓN

La ética cívica es una ética aplicada que tiene como objetivo promover la convivencia con base en principios y valores sociales y políticos, tales como la justicia, la libertad, la dignidad y la igualdad. Mediante la formación ética del ciudadano se pueden mejorar aspectos del tejido social, y con ello disminuir problemas como analfabetismo, delincuencia, drogadicción, prostitución o los crímenes en general, ya que un ciudadano formado e informado reflexiona sobre las consecuencias de sus actos, evitando todo tipo de daño y amplía los beneficios. El problema realmente grave es cuando los ciudadanos no quieren ni tienen los medios para hacer esto último, y deciden llevar una “vida fácil” que los lleva a los prejuicios sin responsabilidades civiles.

Este ensayo expone el desarrollo de la

los valores para Frondizi (2001) “ha permeado en ciencias como la psicología, la sociología, la economía y la politología. Incluso, la filosofía le dedica una disciplina especial: la Axiología. Esta última indica que los valores pueden analizarse en varios tópicos para una mejor comprensión de su impacto en la sociedad. Por tanto, se han dividido en categorías especiales, que se enfocan en las definiciones, la jerarquía, la polaridad o la tipología de los valores” (p. 46).

Hay una multiplicidad de valores sostenidos en ideas, conceptos y palabras. Sin embargo, tienen otra propiedad que se fundamenta en la experiencia humana. Ellos son indicadores de las preferencias de las personas, y pueden trascender hacia lo colectivo e incluso a lo cultural. De ahí que cada individuo, grupo, cultura o nación se identifique con sus propios valores.

Asimismo, cada disciplina del conoci-

LA ARGUMENTACIÓN ES UNO DE LOS PRINCIPALES INSTRUMENTOS PARA CULTIVAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

ética cívica y justifica los beneficios para los ciudadanos y la sociedad en general. El conocimiento de los valores que se desean conservar, además de los pactos y acuerdos comunes, desembocan en la solidaridad, la civilidad y el bien común. Por estas razones la importancia de esta ética es crucial para el progreso de los estudiantes de bachillerato en un país como México.

TRASFONDO FILOSÓFICO

En 2007, Escámez señaló que “los valores son aquellos referentes que designan las cualidades estimables de las cosas, acciones o personas. Esta definición sintetiza uno de los debates interdisciplinarios sobre cuáles son los motivos de las acciones, con consecuencias morales, éticas, legales y políticas. Por ello, es de la mayor importancia reflexionar el papel de los valores en el desempeño general de una persona” (p. 22).

El desarrollo filosófico del problema de

miento construye sus propios valores. Lo hace también toda profesión, lo mismo que cada oficio o labor en la sociedad. Hay valores como el cuidado de la salud, que son exclusivos de estas ciencias. Otros, como el amor a la verdad, son compartidos por varias fuentes del saber. En 1999 Cortina señaló que “el respeto o la libertad son universales y todas las personas los deberían observar” (p. 127). De estos últimos nacen los valores éticos, que son los que han permitido una convivencia y cohesión social. Estos se han concretado en normas que apoyan los reglamentos civiles y leyes, surgiendo así la ética cívica.

EVOLUCIÓN DE LOS VALORES. RELIGIÓN, MORAL Y ÉTICA

Los valores son componentes sociomorales que han tenido una participación importante en la civilización. Por ejemplo, para Camps (2010) “antes de su apogeo en la Modernidad, la cohesión social se lograba

mediante normas y leyes del orden religioso” (p. 40). Las instituciones más poderosas crearon mandamientos que permitieron conservar las comunidades, ya que al mismo tiempo guiaban y sancionaban conductas o acciones de diversos juicios: jurídicos, médicos, técnicos, morales e incluso reproductivos.

Cortina (2010) señala que “las civilizaciones que se alejaron de las creencias y las normas religiosas comenzaron a crear conocimientos científicos y filosóficos validados por la razón y la experiencia. Pronto tuvieron que formar un conjunto de normas y leyes para conservar y unir sus acuerdos sociales. Las justificaron con ideas y conceptos, pero también con ideales progresistas que funcionaron como sus primeros valores. Los grandes ideales de la Ilustración fueron al mismo tiempo los valores que culminaron la Modernidad: Libertad, Igualdad y Fraternidad” (p. 39).

El uso de las habilidades intelectuales para justificar la explicación de fenómenos cotidianos alcanzaron los actos humanos. Estos tenían que analizarse, reflexionarse y criticarse bajo el tribunal de la razón, dando como resultado una ética casi científica. Mientras la moral se centraba en las costumbres y los actos corrientes, la ética buscaba las teorías que explicaban la acción del ser humano y sus motivos, con el fin de trascender lo cotidiano para formar valores y normas de mayor universalidad.

Cada grupo, comunidad, nación y civilización han formado una moral que permite su autorregulación y conservación. Cortina (1999) describe que “pueden prescindir de la ética. Pero solo las sociedades que se unen para lograr el acuerdo global, la universalidad y la validez científica reconocen su utilidad y sus aplicaciones. Además, comprueban que la ética logra fortalecer a las naciones con mayor eficiencia que las religiones o las buenas costumbres. Por ello se busca que los valores éticos influyan en

la redacción de tratados y normas internacionales” (p. 45).

APARICIÓN DE LA ÉTICA CÍVICA

Cortina (2008) señala que “la religión y la moral fungieron como las etapas primitivas de la convivencia social, basadas tanto en el sometimiento a los dioses como en la institución de los sentimientos. Sin embargo, el desarrollo de la ética propició que los valores o ideas como la justicia, la autonomía y la utilidad se establecieran en el fondo de las normas y leyes actuales, concibiendo un nuevo pacto social basado en la razón comunicativa, es decir, la razón como instrumento o herramienta para el diálogo” (p. 19).

La Ilustración señaló la mayoría de edad de los pueblos y civilizaciones, y, con ello, la independencia de los dioses, leyendas, mitos y tradiciones, con el fin de concretar sus ideales y encaminarse a la grandeza cultural. Así, desde la independencia de las colonias norteamericanas y la Revolución Francesa hasta las Guerras Mundiales se considera la etapa de creación de las grandes ideas contemporáneas.

La ética cívica no se formula sino hasta la aparición de la ética aplicada, entrada la segunda mitad del siglo xx. en 2008, Cortina describió que, “la filosofía política analizaba y diseñaba teorías sobre la convivencia moral y política entre las naciones y sus ciudadanos, apelando a las leyes y reglamentos estatales” (p. 25). El desarrollo del pragmatismo y el utilitarismo alcanzó las teorías éticas y pronto se aplicaron las valoraciones morales a distintos campos del conocimiento, como la medicina, la investigación científica y el civismo (p. 43).

Para el mismo autor la función de la ética a finales del siglo anterior fue determinar con bases científicas y racionales válidas lo que conviene a una sociedad. Ya no consistía en una reflexión sobre las definiciones del bien o del mal, sino que su aplicación llegó a las



Cada grupo, comunidad, nación y civilización han formado una moral que permite su autorregulación y conservación.”



profesiones y al avance científico-tecnológico (p. 27, 28). Las éticas aplicadas aparecieron para redefinir la reflexión ética y centrarse en problemas y soluciones concretas. De este modo, para los conflictos políticos, económicos y socioculturales surge la ética cívica.

LOS VALORES DE LA ÉTICA CÍVICA

Cortina (1999) y Yurén (2013) definen a la ética cívica como un campo de conocimiento ético actitudinal que orienta los actos de los ciudadanos para la relación con sus gobiernos (Cortina, 1999; p.40; Yurén, 2013: pp.19-21). Para este fin se apoyan en diversas disciplinas que van desde la ética filosófica hasta las ciencias sociales y conductuales, como la psicología y la pedagogía. En síntesis, estudia los comportamientos de los ciudadanos para

indicar las pautas más sanas para la convivencia cívica y política.

Escámez (2007) analiza la definición, esencia y las propiedades del ciudadano, considera todos los factores para que se desarrolle integralmente. Considera “los componentes cognitivo, afectivo, actitudinal y motivacional” (p. 31). El universo de la ciudadanía es complejo, y a partir de los debates y reflexiones de este concepto es como llega a discernir los rasgos primordiales del ciudadano: valores, virtudes, actitudes y modos de ser.

Se proponen algunos elementos que utiliza la ética cívica para la formación de los ciudadanos y mejorar el desempeño con sus comunidades:

TABLA 1:

Aunque es una propuesta con base en la

ALGUNOS ELEMENTOS DE LA ÉTICA CÍVICA Y RASGOS DEL CIUDADANO IDEAL

Valores	Virtudes	Actitudes	Modos de ser
Solidaridad	Valentía	Colectividad	Amor a la patria
Compromiso	Benevolencia	Ayuda mutua	Sentido de pertenencia
Responsabilidad	Fortaleza	Laboriosidad	Identidad
Respeto	Generosidad	Profesionalidad	Bien común
Participación	Cordialidad	Civilidad	Utilidad

Fuente: Elaboración propia

literatura y teorías sobre ética cívica, no deja de lado su pertinencia. Pero cada comunidad puede formar su propia jerarquización de estos elementos, que sirven para establecer acuerdos y pactos para su progreso ético. Por otra parte, también fungen como bases para la creación de normativas, códigos, reglamentos y otros contratos que permitan alcanzar un fin común, un ideal o una mejor convivencia.

LOS VALORES EN EL BACHILLERATO

También habría que distinguir entre un valor y una actitud, ya que los valores son referentes que permiten orientar o regular la acción, dar sentido a lo que hacemos. Existen diferentes tipos de valores y cada uno plantea distintas condiciones de justificación. Las actitudes, como bien describe Escámez (2007), “son disposiciones para actuar de manera persistente en diferentes contextos” (p. 36). Éstas pueden depender de los valores que asumimos, o no.

Por ejemplo, las actitudes escolares, que pueden ser el interés por el estudio, disposición para trabajar en equipo, cuidado del patrimonio escolar, entre otras. O las actitudes propias de las disciplinas científico-filosóficas; como el rigor, objetividad, disposición para el análisis, la explicación y la reflexión. A ello debemos agregar las actitudes morales y ciudadanas (civiles); tales como la justicia, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad o cuidado del medio ambiente.

Adela Cortina (1999) considera que la formación para la ciudadanía comprende la integración de la moral, el derecho y la política. Aunque en el Modelo Educativo del CCH se enfatiza la importancia de entender la ciudadanía en relación con un sistema económico y sus respectivas condiciones sociales e históricas, también debemos entonces considerar los aspectos antes mencionados, en tanto que la ciudadanía supone identidad y sentido de pertenencia en un contexto determinado.

Independientemente de que la ciudadanía incluya la capacidad para tomar decisiones que conllevan distintos grados de responsabilidad, individual o colectiva, en el bachillerato se requiere promover la reflexión sobre valores como la justicia, la igualdad y la libertad, la legalidad, la solidaridad y la responsabilidad, pues son valores con los cuales problemas

como el rezago y la deserción escolar podrían modificar actitudes en el estudiantado.

CONCLUSIONES

A lo largo del ensayo se ha propuesto una explicación del proceso de creación y consolidación de la ética aplicada a la ciudadanía, y los acuerdos que esta última ha logrado para el común acuerdo con el Estado. Por esa razón, el papel de esta ética aplicada es muy importante para el progreso de la sociedad en tanto que promueve los acuerdos racionales pactados en leyes y normas.

La transición de los mandamientos religiosos a las normas morales y legales fue lenta y sujeta a las tradiciones y las autoridades. El paso de la moral civil a la ética cívica se fue dando a través de la invención de los valores y la racionalidad para fundamentar los actos conforme a las teorías políticas y sociales. En consecuencia, esta ética promueve el uso de la razón y la autonomía para que toda acción cívica despliegue el máximo beneficio y cordialidad posible.

Finalmente, una ética cívica implementada en bachillerato con base en la autonomía y la razón dialógica puede mejorar sustancialmente los valores, las creencias y los actos de los estudiantes para convertirse en excelentes ciudadanos.

REFERENCIAS

- Camps, V. coord. (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2008). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Escámez, J. et al. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Fronzizi, R. (2001). *¿Qué son los valores?* México; Fondo de Cultura Económica.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México. Juan Pablos.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO:

HABILIDAD FUNDAMENTAL PARA LA CONTINUIDAD DE ESTUDIOS ENTRE EL BACHILLERATO Y LA LICENCIATURA. EXPERIENCIA DE LOS EGRESADOS DEL CCH

CRITICAL THINKING: FUNDAMENTAL SKILL FOR THE CONTINUITY STUDIES BETWEEN HIGH SCHOOL AND BACHELOR DEGREE. EXPERIENCE OF CCH'S GRADUATED

MAYRA HUICOHEA VÁZQUEZ
OFELIA RUBIO TORRES

Texto recibido: 14 de agosto de 2018
Texto aprobado: 05 de noviembre de 2018

Resumen: El pensamiento crítico comprende un conjunto de habilidades que, de acuerdo con el perfil de egreso y el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), debieron desarrollar los estudiantes en su tránsito por el bachillerato. El propósito de esta investigación consistió en identificar en qué medida los egresados lograron desarrollar su pensamiento crítico y la manera en que se refleja en su formación académica durante el primer año de licenciatura. La premisa radica en que es una habilidad necesaria para la formación profesional porque aglutina una serie de habilidades complementarias. Entre sus componentes se estudiaron el hábito de lectura, la búsqueda de información, la capacidad de análisis y síntesis, la toma de decisiones, la elaboración de ensayos y el manejo de la argumentación. Los resultados primarios en esta investigación exploratoria, al parecer, demuestran que se trata de un elemento vinculado al éxito de la formación profesional, por lo que es fundamental su reforzamiento tanto en los estudios de bachillerato como de licenciatura.

Palabras clave: Pensamiento crítico, habilidades académicas, perfil del estudiante, modelo educativo.

Abstract: *Critical thinking comprises a set of skills that, according to the graduation profile and the educational model of the Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), had to develop students in their transition through of high school. The purpose of this research was to assess the extent to which the CCH's graduated managed to develop their critical thinking and the way this is reflected in their academic training during the first year of the degree. The premise is that's a necessary skill for professional training because it encloses a sequence of complementary skills. Among its components were studied the reading, search information, the ability to analyze and synthesize, make decisions, preparation of essays and the argumentation. The primary results in this exploratory research, it seems, show that it is an element linked to the success for the continuity of studies, so it is essential to reinforce both, the high school and undergraduate studies.*

Keywords: *Critical thinking, academic skills, student profile, educational model.*

INTRODUCCIÓN

En 2017 la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) encargó a la Secretaría de Planeación (SePlan) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) el análisis de los factores ligados a la continuidad de estudios entre el bachillerato y la licenciatura, con el propósito de evaluar la pertinencia y la calidad de la formación que reciben los estudiantes del CCH y los factores asociados a la continuidad y conclusión de estudios superiores.

Para ello Huicochea y Rubio (2017) iniciaron una investigación exploratoria previa que reveló “algunos resultados sobre los aprendizajes compartidos por los perfiles de egreso del bachillerato y los solicitados para el inicio de las licenciaturas involucradas en el estudio¹: Arquitectura, Medicina, Odontología, Psicología, Administración, Comunicación, Contaduría, Derecho, Relaciones Internacionales y Pedagogía. La intersección de aprendizajes compartidos por ambos niveles educativos se clasificó en tres tipos: declarativos, procedimentales (habilidades) y actitudinales, entre estos últimos se estudió el pensamiento crítico”.

La segunda fase de la investigación, a la que se hace referencia en el presente artículo, consistió en aplicar en marzo de 2018 una encuesta de opinión a estudiantes que ingresaron a la licenciatura en agosto de 2016² con el propósito de explorar su rendimiento escolar, la pertinencia de la formación que recibieron en el bachillerato y los factores que influyen para que continúen sus estudios profesionales.³

¹ Estas carreras de la UNAM reciben, anualmente, alrededor del 50% de los egresados del CCH (más de 7 mil estudiantes).

² En virtud de que el conocimiento sobre la experiencia escolar de los estudiantes sólo puede obtenerse por su propia voz, se les envió, por parte de las autoras de este artículo, una invitación por correo electrónico para contestar una encuesta vía Internet; y se contó con el consentimiento voluntario de los encuestados para el uso de la información, la cual se utilizó de manera confidencial y solamente con fines estadísticos.

³ Los resultados que se reportan en el presente artículo son producto de la recopilación de datos de la encuesta diseñada por las propias autoras y aplicada a través de la SePlan del CCH. Se cuenta con el respaldo del Secretario de Planeación para la publicación de la información.

Además de la pertinencia de aprendizajes que promueve el modelo educativo del CCH, se pretende faciliten el inicio de estudios profesionales, también se encontraron otros factores asociados a la continuidad de estudios: personales, escolares y sociales; en los primeros se identificaron la capacidad de resiliencia de los jóvenes, el sentido de responsabilidad, la autonomía y el autoaprendizaje relacionados con la habilidad de aprender a aprender. Entre los factores escolares relevantes se situaron la afinidad de los modelos educativos del bachillerato y la carrera, las prácticas de enseñanza, el ambiente y los servicios (biblioteca, cómputo, becas). Algunos elementos del factor social que influyen en el desempeño académico son el transporte, la distancia de la casa al centro escolar y otras obligaciones de los estudiantes como el trabajo o la paternidad.

MARCO REFERENCIAL

El *pensamiento crítico* para Morales (2014) se “ha conceptualizado de diferentes maneras. Ha sido estudiado por la filosofía como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad (p. 8); al mismo tiempo ha sido analizado en ámbitos de la sociología, con autores como Cassany (2004), Prieto (2008) y Acosta (2010) que: la educación y el currículum, sobre todo, han sido enfocados a la posibilidad de construir sociedades e instituciones más justas, democráticas y humanas. Así mismo, el pensamiento crítico se vincula a la noción de criterio, es decir, a la aplicación de normas para conocer la verdad; por ello y como bien menciona Prieto (2008) requiere el desarrollo de una serie de destrezas cognitivas para desenvolverse con soltura, rigor y seriedad tanto en el mundo académico como en cualquier otro ámbito de la vida” (p. 39).

Como señala Oliveras y Sanmartí (2009) y Sánchez (2013) desarrollar el pensamiento crítico implica que el estudiante será capaz de hablar, leer y escribir; de plantear juicios fundamentados en información objetiva (argumentar); así como participar en clase con

comentarios críticos. Por ejemplo EDUTEKA (2007) describe que las seis destrezas articuladoras identificadas por un panel de expertos, basadas en The Delphi Report son: “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación” (p. 1). El pensamiento crítico, de origen, se encuentra como uno de los ejes fundamentales del CCH, tal como se describe en la *Gaceta Amarilla* (1971) sobre su modelo educativo, que provee al estudiante de una “cultura integral básica, que al mismo tiempo que forma individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilita para seguir estudios superiores”; y señala otras cualidades: “su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de infor-

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se ha señalado, el pensamiento crítico es una habilidad que está presente en el modelo educativo del CCH y, a su vez, se encuentra en los requisitos de todos los perfiles de ingreso a las carreras de la investigación. Por estos motivos se enfocó a diagnosticar la medida en que los jóvenes desarrollaron el pensamiento crítico durante su estancia en el CCH, la necesidad de su aplicación en el primer año de la facultad, y también si su dominio influye en el desempeño académico durante la carrera.

Para ello, por medio de una encuesta de opinión se solicitó a los estudiantes que hicieran una comparación de sus experiencias educativas vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico tanto en el CCH como

LA ARGUMENTACIÓN ES UNO DE LOS PRINCIPALES INSTRUMENTOS PARA CULTIVAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

marse y documentarse para la elaboración de trabajos” (p. 4). Este principio ha sido ratificado en las distintas etapas de actualización del Plan y Programas de Estudios del CCH (1996); *Comisión Especial Examinadora CCH* (2013) y *Comisión Grupo 1* (2015), en las que se ha insistido que el pensamiento crítico es fundamental en la formación de los alumnos y que es un aprendizaje transversal, es decir, que debe retomarse en todas las asignaturas.

La presente investigación está sustentada en las definiciones citadas anteriormente, y muy en especial en la que afirma Santelices (2010), que el pensamiento crítico consiste en “la capacidad para valorar la realidad mediante el análisis y evaluación efectiva de la información que incluye la búsqueda y evaluación de las fuentes de información, así como el análisis, interpretación y síntesis de la información para dar explicaciones causales e inferencias sobre la realidad” (p.2).

en la carrera. Por medio de las respuestas obtenidas se pretendía analizar el comportamiento de los distintos componentes del pensamiento crítico, si había alguna relación entre los factores y el desempeño académico de los estudiantes, de qué tipo es esta relación; si existen variaciones entre su adquisición en el CCH y su aplicación en los estudios profesionales.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación exploratoria porque permitió sentar las bases para plantear el problema y, en futuras investigaciones, profundizar sobre el seguimiento del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del CCH y los efectos en su formación profesional.

De esta manera, es una investigación descriptiva porque por medio de la correlación de respuestas se pudo contrastar el comportamiento de algunos componentes del pensa-



miento crítico, identificado las relaciones que existen entre los factores de éste y el desempeño académico de los estudiantes, así como las variaciones entre su adquisición en el CCH y su aplicación en los estudios profesionales.

Para lograrlo se aplicó una encuesta de opinión diseñada por las autoras de la investigación y ajustada por medio de “jueces expertos”. Se aplicó en forma electrónica, lo que permitió recabar datos de 251 estudiantes que, habiendo realizado sus estudios de bachillerato en cualquiera de los cinco planteles del CCH, se encontraban inscritos en el segundo año de alguna de las carreras involucradas.

La encuesta incluyó 27 preguntas cerradas y abiertas con diversos tipos de opciones de respuesta (dicotómicas, opción múltiple, graduadas, etc.) y se dividió en tres secciones: experiencia en el CCH, aprendizajes de transición y experiencia en licenciatura.

Las respuestas de cada estudiante quedaron registradas en un archivo de datos que permitió la organización de la información y la aplicación de análisis estadísticos (cuantitativos) y análisis de contenido (cualitativo); con ellos se realizó el análisis y la discusión de los resultados.⁴

RESULTADOS

Los hallazgos fueron amplios y abarcaron distintos aspectos del pensamiento crítico. Desde la perspectiva de los alumnos, los resultados indican del conjunto de habilidades que se requieren para el desarrollo del pen-

⁴A partir de la base de datos se contó la frecuencia absoluta por cada opción de respuesta y se calculó su frecuencia relativa (porcentajes); se agruparon las preguntas para evaluar cada una de las variables de la investigación; se compararon las respuestas de cada grupo de preguntas para valorar la correspondencia del tipo de relación entre los elementos de cada variable. Con el análisis de resultados de cada grupo de preguntas se llevó a cabo la interpretación de los datos.

samiento crítico; entre ellas se incluyen el hábito de la lectura, la habilidad para buscar información, la capacidad de análisis, síntesis, y toma de decisiones, la elaboración de ensayos y el manejo de la argumentación.

Al respecto, los estudiantes reconocen que es altamente necesario tener el *hábito de la lectura*; en promedio, el 96% de los cuestionarios así lo reflejaron. Así, se tiene que los estudiantes con promedios de calificación arriba de 8, al término del primer año de la carrera, cuentan con el hábito de la lectura y alrededor del 60% de ellos dice que es un hábito que desarrolló en el CCH. Por otra parte, los estudiantes que reportaron menor desarrollo del hábito de la lectura reconocieron necesitarlo mucho en la facultad, pues obtuvieron promedios menores de calificación al final de su primer año en licenciatura. Esto permite suponer que, si bien los profesores del Colegio se esfuerzan por fomentar la lectura en los alumnos, es necesario profundizar en estas habilidades para la continuidad exitosa de sus estudios.

Sobre la habilidad para la *búsqueda de información*, se encontró que, prácticamente, el cien por ciento de los estudiantes de licenciatura reportó la necesidad de contar con ella; sin embargo, sólo el 50% de los encuestados la adquirió con destreza en el bachillerato; parece que un 20% la ha tenido que desarrollar por su cuenta. Esta habilidad en particular no mostró diferencias en la apreciación de los estudiantes de altos y bajos promedios de calificación en la carrera; sin embargo, parece demostrar su universalidad, pues atañe a todos por igual. Lo más preocupante respecto a esta habilidad es que el modelo educativo del CCH la contiene en su fundamentación, pero sólo la mitad de sus egresados pudo aplicarla con éxito en sus estudios profesionales. Quizá por la excesiva cantidad de información digital a la que hoy tienen acceso. Probablemente el problema es seleccionar informa-

ción especializada, pues esto requiere de un mayor dominio de elementos que permitan discernir sobre la información confiable para su carrera.

En cuanto a la *habilidad de análisis y síntesis*, los estudiantes consideran que es fundamental para su carrera; en promedio 96% dijo necesitarla *mucho*, sin embargo, sólo 63% la domina gracias a la formación que recibió en el CCH. Al parecer esta habilidad sí está relacionada con el promedio, pues quienes los obtuvieron bajos dijeron necesitarla *mucho*, en contraste con aquellos que tuvieron calificaciones más altas, que afirmaron necesitarla menos; se puede suponer que la razón es que estos últimos ya la habían desarrollado en el bachillerato. A diferencia del hábito de la lectura y de la búsqueda de información, las cuales los jóvenes indicaron incrementar su dominio por sí mismos, el desarrollo de la habilidad de análisis y síntesis demanda apoyo de sus profesores, asesores o tutores, así como del ejercicio continuo para mejorarla. Además, parece que la carencia de esta capacidad se extiende durante y hasta el final de la carrera, por ejemplo para el desarrollo de sus trabajos cotidianos y la elaboración de una tesis.

Con relación a la *toma de decisiones*, prácticamente todos los alumnos (96%) señalaron que ha sido muy importante en su carrera; de ellos, 65% la domina y tan sólo el 51% la desarrolló en el CCH. Una posible explicación sobre la diferencia de porcentajes pudiera ser que en el bachillerato los estudiantes apenas empiezan a enfrentar situaciones de decisión, mientras que en la formación profesional es una práctica mucho más frecuente pues requiere resolver problemáticas reales y, algunas veces, de manera inmediata.

Acerca de la habilidad para elaborar ensayos, los estudiantes dicen que en el CCH lo aprendieron mucho (77%) y lo dominan mejor que los estudiantes egresados de la



Acerca de la habilidad para elaborar ensayos, los estudiantes dicen que en el CCH lo aprendieron mucho (77%) y lo dominan mejor”..

Escuela Nacional Preparatoria (ENP, 64%). Esto quizá sea un reflejo de las prácticas educativas características del CCH, que con frecuencia incluyen la redacción trabajos en asignaturas del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y del área Histórico-social.

Por último, sobre la *capacidad de saber argumentar*, 68% de los egresados del CCH señaló que la domina, en comparación con 66% de los exalumnos de la ENP; aunque hay una mínima diferencia entre estos dos subsistemas de bachillerato, el hecho que los estudiantes del CCH se posicionen ligeramente arriba se puede traducir como una fortaleza de su modelo educativo.

CONCLUSIONES

El *pensamiento crítico* es importante para el buen desempeño académico de los estudiantes en facultad. Al parecer, la mayoría (60%) desarrolló el pensamiento crítico en el bachillerato, otros lo han adquirido en los estudios superiores o por diversos medios; no obstante, hay una fracción de estudiantes que no lo ha desarrollado suficientemente. Las prácticas educativas características del CCH fortalecen el desarrollo de habilidades para *elaborar ensayos y argumentar*; no así la de *tomar decisiones* que, al ser un proceso complejo de adquirir, es necesario fomentar mediante el planteamiento de problemas y la búsqueda de posibles soluciones.

Se logró precisar la transformación que experimentan algunos componentes del pensamiento crítico; por ejemplo, la insuficiente *capacidad de análisis y síntesis* es una problemática común que se extiende a lo largo de la formación académica; no se debe pensar que hay un tope en su logro, pues es un proceso de dominio gradual cuyo desarrollo continúa a lo largo de la vida escolar y profesional; requiere una labor de asesoría continua que deben realizar los profesores, asesores y tutores, por lo que debiera refor-

zarse por igual en ambos niveles educativos.

Finalmente, se puede afirmar que para robustecer el desarrollo del pensamiento crítico es necesario realizar algunas acciones en el ámbito de competencia de los propios estudiantes (autonomía, responsabilidad y autoaprendizaje); otras en el ámbito de la práctica docente de los profesores, quienes debieran desarrollar estrategias que fomenten en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico; y unas más que competen a las facultades, entre éstas, que se fomente el aprendizaje de la *búsqueda y selección de información* especializada con criterios de confiabilidad.

REFERENCIAS

Acosta, Yamandú (2010). "Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 15, núm. 51, octubre-diciembre, 2010, pp. 15-43. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.


Cassany, Daniel (2004). "Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida". Recuperado en marzo del 2018 en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?seque

CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: Ciudad Universitaria, UNAM.

CCH (2013). Actualización del Plan de Estudios. Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora. Recuperado el 23 de marzo de 2018, de: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Resultados_Comision_Examinadora_abril_2013.pdf

Comisión, Grupo 1. (2015). Diagnóstico académico para la actualización curricular del CCH. Documento de trabajo.

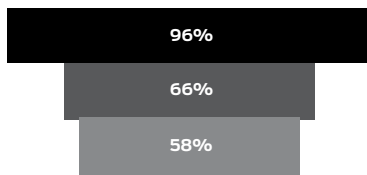
EDUTEKA (2007). Recursos para promover en el aula el desarrollo del pensamiento crítico. Recuperado en marzo 2018 en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoAula.php>.



El pensamiento crítico es importante para el buen desempeño académico de los estudiantes en facultad".

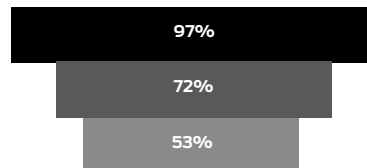
GRÁFICAS REFERENCIAS

HÁBITO DE LECTURA



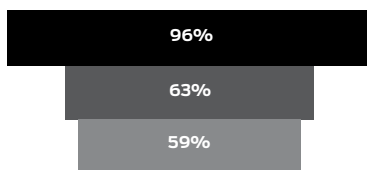
GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE DESARROLLO DEL HÁBITO DE LECTURA. FUENTE: DGCCH, SEPLAN, 2018.

FACILIDAD PARA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN



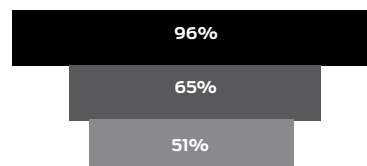
GRÁFICA 2. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR HABILIDAD PARA LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN. FUENTE: DGCCH, SEPLAN, 2018.

HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS



GRÁFICA 3. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS. FUENTE: DGCCH, SEPLAN, 2018.

HABILIDAD PARA TOMAR DECISIONES



GRÁFICA 4. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE DESARROLLO PARA TOMAR DECISIONES. FUENTE: DGCCH, SEPLAN, 2018.

Huicochea, M., y Rubio, O. (2017). Análisis comparativo del perfil de egreso de la ENCCH y los perfiles de ingreso a licenciatura (diez carreras de la UNAM más solicitadas). Estudio de Trayectoria. México: UNAM: Seplan; DGCCH.

Huicochea, M., y Rubio, O. (2018). *Experiencia de los egresados del CCH en su primer año de licenciatura. Diez carreras de alta demanda en la UNAM*. México: Ciudad Universitaria, CdMx, UNAM, DGCCH, Seplan.

Morales, L. (2014). "El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea". En Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*. núm. 2. Recuperado en marzo 2018 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371022>.

Oliveras, Begoña y Neus Sanmartí (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. Memorias de la 8ª convención nacional y 1ª internacional de profesores de ciencias naturales, Conferencias Plenarias. Universidad Autónoma de Barcelona, junio de 2009.

Prada Lara, Laura Rocío (2016). "Influencia de la plataforma del programa "Más Tecnología" sobre el pensamiento crítico. Apertura", *Revista de innovación educativa*, V. 7, núm. 2 / octubre 2015 marzo 2016

Prieto González, José Manuel (2008). "Pensamiento crítico y universidad: Estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México". *Investigación y Ciencia*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 42 (36-44). septiembre-diciembre 2008.

Sánchez Carlessi, Hugo (2013). "La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico" *Horizonte de la Ciencia* 3 (4), julio 2013. FE-UNCP/ISSN 2304-4330.

Santelices Cuevas, Lucía (2010). "Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica". Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 25 de mayo de 2018 de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1/10_01_Cuevas.pdf.



COLABORADORES

JORGE MEINGUER LEDESMA

Doctor en Filosofía de la Ciencia en el área terminal de comunicación de la ciencia, UNAM. Maestro en Docencia para la Educación Media Superior y Licenciado en Química, Facultad de Química, UNAM. Profesor asociado "C" de tiempo completo en la ENCCH-Plantel Sur de la UNAM. Ha sido asesor de las asignaturas de Práctica Docente II y III del posgrado MADEMS-Química, UNAM. Colaborador en proyectos de investigación sobre el análisis elemental de contaminantes atmosféricos con la técnica PIXE (Emisión de Rayos X Inducida por Partículas) en el Instituto de Física, UNAM. Es coautor de artículos sobre técnicas analíticas de origen nuclear, así como autor de publicaciones donde se analiza la importancia de la filosofía y la comunicación de la ciencia en la educación química.

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.

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.

ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA

Licenciado con Mención Honorífica en Ciencias Políticas y Administración Pública por la UNAM. Maestro con Mención Honorífica en Estudios

Políticos y Sociales por la UNAM. Estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Ciencia Política en la UNAM. Ha desarrollado la línea de investigación de la relación arte y política en el cine y la fotografía, principalmente abordando temas de inmigración ilegal y trata de personas. Dos artículos publicados en libros editados por la UNAM. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Impartidor de cursos para profesores del nivel bachillerato.

MAHARBA ANNEL GONZÁLEZ GARCÍA

Licenciada en Filosofía, Maestra y Doctora en Humanidades, línea de Filosofía Política por la UAM-Iztapalapa. Profesora de Filosofía y Temas de Selectos de Filosofía en el CCH, Plantel Vallejo desde hace 13 años.

MONTERRAT LIZETH GONZÁLEZ GARCÍA

Licenciada en Ciencia Política por la UAM Iztapalapa y Maestra en Estudios Políticos y Sociales por la FCPYS, UNAM. Profesora de asignatura desde hace once años en el Plantel Vallejo. Imparte las asignaturas de Historia de México I-II y Ciencias Políticas y Sociales I-II.

MIREYA MONROY CARREÑO

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo impartiendo clases de Física I-IV. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente referentes al área de la enseñanza y el uso de las TIC.

PATRICIA MONROY CARREÑO

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo impartiendo clases de Física I-IV, Matemáticas I-IV y Taller de Cómputo. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente referentes al área de la enseñanza y el uso de las TIC.

JORGE FLORES FIGUEROA

Licenciado en Diseño Gráfico por la UNAM. Estudios y especialidad en tipografía, ilustración y caligrafía en la FAD, UNAM, Diplomado en Diseño Editorial, con más de dieciocho años de experiencia como diseñador editorial y como jefe de tipografía en la DGCH.

ROBERTO DANIEL SALGADO PÉREZ

Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Plantel Iztapalapa. Y pasante de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-Historia) por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha realizado prácticas docentes en las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

JUDITH ADRIANA DÍAZ RIVERA

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Ha impartido clases de Psi-

cor 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.

MIGUEL ÁNGEL CABALLERO ROJAS

Licenciado en Filosofía, Maestro en Docencia (EMS) y Maestro en Pedagogía por la UNAM; Profesor de Asignatura de Filosofía I y II en el CCH Vallejo. Conferencista y ponente sobre los temas de Ética Aplicada, Ética Profesional y Ética Cívica. Actualmente cursa el Doctorado en Pedagogía en la UNAM con una investigación sobre Ética Profesional Docente.

VÍCTOR CARLOS HURTADO ESTRADA

Licenciado y Maestro en Filosofía por la UNAM; Profesor de Asignatura de Filosofía en el Colegio de Bachilleres plantel 4 "Culhuacán" y Profesor de Asignatura de Filosofía I y II del CCH Vallejo.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO SIMBOLIZA EN LA ACTUALIDAD UN DESAFÍO Y UN RETO EDUCATIVO PARA LAS SOCIEDADES, LA CIUDADANÍA Y, EN PARTICULAR, PARA LOS JÓVENES

ciología en el Plantel Vallejo del CCH, ha ocupado cargos administrativos en dicho Plantel y la Dirección General. Actualmente se desempeña como Técnico Académico Asociado C, adscrita a la Dirección General.

JESÚS NOLASCO NÁJERA

Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública, Maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales (MADEMS-CS), y candidato a doctor en Ciencias Políticas y Sociales, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde el 2007 es profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM en el Plantel Oriente en las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México y Ciencias Políticas y Sociales.

LUIS ARTURO MÉNDEZ REYES

Doctor y Maestro en Administración Pública y Licenciado en Sociología en la UNAM. Realizo estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, donde impartió la materia Política y Gestión Educativa. Es profe-

Conferencista sobre temas de Filosofía Política. Actualmente cursa el Doctorado en Filosofía en la UNAM con una investigación sobre Desobediencia Civil.

MAYRA HUICOCHEA VÁZQUEZ

Autora y coautora diversos estudios en materia de educación, con temas sobre evaluación docente (CAD), desempeño escolar de los estudiantes, tutoría, asesoría, servicios estudiantiles; coordinadora de distintos programas institucionales; diseñadora y ponente de cursos para profesores y estudiantes del CCH y del CEIICH en la UNAM, así como de otras instituciones universitarias.

OFELIA RUBIO TORRES

Trabaja en la Secretaría de Planeación en la Dirección General de CCH, ha participado en diferentes proyectos sobre las trayectorias académicas de los egresados del CCH, análisis de titulación; seguimiento y análisis del proceso de actualización de los programas de estudio del CCH; evaluación de diversos programas institucionales para el aprovechamiento escolar; Coordinadora del Seminario de Planeación.

Editorial

El valor del pensamiento crítico en la educación científica

El pensamiento crítico y la lectura crítica en el aula

Reflexiones acerca de la ciudadanía a 50 años de México 68

Hacia una formación ciudadana en el cch. aportaciones desde los programas institucionales de Filosofía y Ciencias Políticas y Sociales

Los foros estudiantiles como espacios para la formación ciudadana: una experiencia política

Travesías

La enseñanza de las ciencias naturales en la formación del ciudadano del siglo XXI

Ciudadanía y educación literaria

La enseñanza de la historia para la formación de una ciudadanía crítica

El abrigo fino que se convirtió en jaula de hierro. La teoría crítica en la Administración Pública

Los valores cívicos en el bachillerato. La transición histórica de la moralidad a la ética cívica

El pensamiento crítico: habilidad fundamental para la continuidad de estudios entre el bachillerato y la licenciatura. Experiencia de los egresados del CCH

