

Preguntas para enseñar: pensamiento crítico en acción¹

Questions to teach: critical thinking in action

Perguntas para ensinar: o pensamento crítico em ação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3908>

Laura B. Curbelo Varela

Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública

Uruguay

lauracurbelovarela@gmail.com

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

Resumen

El presente artículo surge de una investigación académica en la que se estudia la relación entre las prácticas educativas y el desarrollo del pensamiento crítico, enfocándose en la pregunta pedagógica docente como elemento fundamental para promover el desarrollo de este último en la formación de los maestros de educación primaria. La pregunta motoriza la curiosidad y orienta la búsqueda y la indagación hacia lo que se desea conocer. El conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, comienzan con preguntas, de modo que formular buenas preguntas produce un giro epistémico en las prácticas de enseñanza y asociado a la idea de enseñar investigando es posible pensar en la pregunta como un dispositivo de enseñanza. Para esta investigación se tomó a los docentes de formación docente del área metropolitana de Montevideo (Uruguay) como unidad de análisis y se realizó un diseño de base crítica y con una muestra no probabilística e intencional, de carácter heterogéneo, dentro de ese universo poblacional. Como herramientas de recolección de información de la metodología cualitativa se utilizaron: relevamiento documental, entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y observación participante, y la estrategia de análisis fue la teoría fundamentada, que determinó que en la mayoría de los casos las prácticas de los formadores de docentes se enmarcan en una lógica paradigmática de la explicación, que involucra y robustece la concepción de minoridad del estudiante y la de sabio del docente, alejándose así de las marcas esenciales de un paradigma crítico. La investigación concluye que el preguntar se despliega como ejercicio docente poco planificado y con

Recibido: 26/07/24

Aprobado: 16/10/24

Cómo citar:

Curbelo Varela, L. B. (2025). Preguntas para enseñar: pensamiento crítico en acción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3908>

escasa presencia de preguntas auténticas/honestas; de hecho, se detectó que existe un desencuentro entre los paradigmas que teóricamente los formadores sostienen y a los que dicen estar afiliados o suscriptos y la práctica en relación con las preguntas que realizan.

Abstract

This paper arises from academic research in which the relationship between educational practices and the development of critical thinking is studied, focusing on the pedagogical teaching question as a fundamental element to promote the latter's growth in the training of elementary school teachers. The question drives curiosity and orients the search and inquiry toward what one wishes to know. Teaching and learning begin with questions, so formulating good questions produces an epistemic turn in teaching practices. For this research, teachers in teacher training in the metropolitan area of Montevideo (Uruguay) were taken as the unit of analysis. A critical base design was carried out with a non-probabilistic and intentional sample of heterogeneous character within this population universe. The data collection tools used for the qualitative methodology were a documentary survey, semi-structured interviews, in-depth interviews, and participant observation. The analysis strategy was grounded theory, which determined that in most cases the practices of teacher educators are framed in a paradigmatic logic of explanation, which involves and strengthens the conception of the student as a minor and the teacher as a sage, thus moving away from the essential marks of a critical paradigm. The research concludes that questioning unfolds as a poorly planned teaching exercise and with the scarce presence of authentic/honest questions; in fact, it was detected that there is a mismatch between the paradigms that trainers theoretically sustain and to which they claim to be affiliated or subscribed and the practice in relation to the questions they ask.

Resumo

Este artigo é o resultado de uma pesquisa acadêmica que investiga a relação entre as práticas educacionais e o desenvolvimento do pensamento crítico. O foco está na pergunta pedagógica do docente como elemento fundamental para promover o pensamento crítico na formação de professores do ensino fundamental. A pergunta, ao despertar a curiosidade, estimula a busca e a indagação sobre o que se quer compreender. O conhecimento, o ensino e a aprendizagem começam com perguntas e a formulação de boas perguntas provoca uma transformação epistêmica nas práticas docentes. Ao associar esta ideia ao ensino baseado na pesquisa, a pergunta pode ser concebida como um dispositivo pedagógico essencial. A pesquisa teve como unidade de análise os professores em formação docente da região metropolitana de Montevideu (Uruguai). Foi adotado um desenho de base crítica com uma amostra não probabilística e intencional de características heterogêneas dentro deste universo populacional. Os instrumentos de coleta de dados utilizados na metodologia qualitativa foram: levantamento documental, entrevistas semiestruturadas, entrevistas em profundidade e observação participante. A análise foi conduzida com base na teoria fundamentada, determinando que,

Palabras clave:

pregunta pedagógica, pensamiento crítico, formación docente, pedagogía crítica.

Keywords:

pedagogical question, critical thinking, teacher training, critical pedagogy.

na maioria dos casos, as práticas dos formadores de professores seguem uma lógica paradigmática de explicação. Essa lógica reforça a concepção do aluno como subordinado e do professor como sábio, afastando-se das características fundamentais de um paradigma crítico. A pesquisa conclui que a problematização costuma ser realizada como um exercício de ensino pouco planejado, com baixa incidência de perguntas autênticas/honestas. Observou-se, ainda, um desencontro entre os paradigmas que os formadores afirmam teoricamente adotar e as práticas de fato, especialmente no que tange às perguntas que formulam.

Palavras-chave: pergunta pedagógica, pensamento crítico, formação de professores, pedagogia crítica.

Introducción

Este artículo presentará algunos de los aspectos trabajados en una investigación más amplia, que puso el foco en la pregunta pedagógica; el planteamiento del problema surge de la observación de algunos desencuentros entre los discursos de los docentes y sus prácticas de enseñanza, en una investigación anterior y de manera poco específica habíamos percibido cierta distancia entre los paradigmas o las referencias teóricas a los que los educadores sostienen estar afiliados y sus prácticas. La revisión y búsqueda de referencias teóricas al respecto mostró que existen enormes desencuentros entre los modos en que los docentes que se autoperciben, considerándose críticos, éticos y progresistas; en tanto, sus prácticas se enmarcan en modelos tradicionales, explicativos y reproductivistas (Baquero, 2001; Freire & Faúndez, 2010; Ranciére, 2003).

Nos planteamos que, si podíamos determinar algún tipo de denominador común presente en las diversas prácticas de aula se constituiría en un indicador potente en relación con los modos y sentidos que esas prácticas poseen para los formadores. Este planteamiento nos llevó a dirigir nuestra mirada de observación a la *pregunta* como actividad pedagógica. En el entendido que los docentes realizan preguntas en sus prácticas y considerando además que las preguntas son observables, registrables y factibles de ser caracterizadas, pensamos en la posibilidad de estudiarlas como evento que reviste unas u otras características, según pudiéramos enmarcar las prácticas de enseñanza en un paradigma promotor del desarrollo del pensar autónomo y crítico o en un paradigma obturador del mismo.

La pregunta habilita el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998). Desde esos supuestos epistémicos y pedagógicos resulta pertinente reflexionar en torno a cómo, por qué y para qué preguntamos los docentes formadores de maestros. Además, las preguntas docentes permiten desplegar qué noción de infancias está presente en quien las formula, pudiendo así generar datos adicionales que permitan develar el paradigma en donde el docente se ubica. Esta es la razón por la que son consideradas de utilidad, en tanto recursos para imaginar y crear nuevas formas posibles de infantilizar positivamente a la educación. Revisar el contexto de utilización y formulación de las preguntas en la formación en educación nos permitió mapear la existencia o la ausencia de preguntas auténticas, abiertas, honestas y que promuevan honestidad en el vínculo educativo.

Principales conceptualizaciones teóricas

Encuadre conceptual: ¿pedagogía, educación o filosofía?

Consideramos innecesario determinar en qué campo se inscribe nuestra investigación, podría decirse que se encuadra en lo pedagógico, pero también tiene que ver con la educación y la formación, aunque por momentos toma un vuelo más filosófico. De acuerdo con lo anterior, preferimos complejizar la mirada e intentar un diálogo más interdisciplinar y de frontera que enriquezca conceptualmente lo que presentamos.

La educación en sí misma es un campo problemático, entendemos que se hace necesario abordar las reflexiones e indagaciones en este campo de manera compleja

y que cualquier encuadre simplificador sería limitante de nuestras preguntas y nuestros hallazgos. Creemos posible construir teoría en un universo que recorre esos pliegues de fronteras difusas entre disciplinas, recorriendo intersticios educativos de manera filosófica para construir teoría pedagógica.

Desde la no parcelación de saberes en zonas de conocimientos, buscamos evitar una división disciplinar en el entendido que esta postura epistémica permite observar de manera abierta nuestro problema, permitiendo que emerjan aquellos aspectos plurales, diversos, pluridisciplinarios, multidimensionales, globales que nos permitan observar las interacciones y retroalimentaciones presentes en el ámbito de lo educativo, "la esencia de los problemas esenciales" (Morin, 1999).

Evitamos comprender lo educativo desde la fragmentación disciplinar, debido a que pretendemos evitar la reproducción asignaturista simplificadora de los saberes, presente habitualmente en nuestra forma de educar, así como la concepción de sujetos fragmentados desde y en la educación y en las preguntas que les/nos hacemos. Desde esta posición podría romperse la lógica de la desigualdad — presente en el clásico triángulo pedagógico donde el estudiante es definido como sujeto carente de conocimiento— para producir otros modos de subjetivaciones que, al evitar la fragmentación, produzcan un movimiento integrador, restituyente del valor y el sentido, transformando las experiencias educativas de los sujetos.

Ese movimiento integrador —además —pone de manifiesto la imposibilidad de humanizarnos sin otros humanos que estén allí para nosotros, constituyéndose en una alteridad que interpela, hace pensar e interroga para ofrecerme deconstruir lo sedimentado; provocándonos un proceso creativo para crear nuevas maneras de ver y sentir, de vivir y ser desde lo educativo (Walsh, 2017).

Las preguntas inquietantes son producidas por la curiosidad que las personas tenemos desde siempre y que acompaña, con mayor o menor intensidad, diferentes etapas de nuestras vidas. Una pregunta inquieta porque surge de la curiosidad y provoca a pensar, presenta un desafío cognitivo. Es una manifestación de que alguien quiere saber algo, pretende conocer, podría sostenerse que existe una relación muy marcada entre las preguntas y los procesos de enseñanza y claramente, esta relación también está presente en los procesos de aprendizaje. La pregunta provoca ganas de saber y muestra ganas de saber, es curiosidad activada que manifiesta amor por la sabiduría. De alguna forma la pregunta *libidiniza*: una buena pregunta apasiona y da ganas de indagar.

¿Qué preguntas convocan a la criticidad?

Desde el currículum vigente y —prácticamente— en todos los programas de todos los niveles de la educación en nuestro país se plantea como objetivo el trabajo docente en el desarrollo del pensamiento crítico.

A veces sin mucha claridad ni de densidad conceptual en relación a esta noción y, sobre todo, a cuáles son las acciones educativas tendientes al desarrollo de esta manera de pensar. Pensar críticamente se ha transformado en una frase dicha, escrita, presente y hasta en un aspiracional, pero vaciada de contenido. Tiene sentido entonces preguntar(nos): ¿qué es pensar críticamente?

Entre las asunciones vinculadas a esta noción, está la que establece una relación directa entre el pensamiento crítico, la calidad de vida de las personas e incluso de las sociedades y las democracias. Por ello afirmamos el carácter ético-político del pensar crítico. Entre las acepciones más frecuentes de la palabra criticidad aparece aquella de no aceptar nada sin antes haberlo cuestionado y —con algo menos de frecuencia— la que refiere a poder explicitar los criterios en los que nos basamos para sostener algo.

Para Lipman (1998) el pensamiento crítico es un modo de pensar basado en criterios reconocibles y explicitables, y se expresa a través de juicios. Por ello, se entiende que los juicios son el producto del pensamiento crítico. El autor sostiene que pensamos críticamente cuando logramos distinguir y separar la información más relevante de la menos relevante, y cuando somos capaces de explicitar criterios y argumentos. Por tanto, es el pensamiento crítico el que nos permite fundamentar nuestras opiniones de manera asertiva y pertinente.

Es el propio desarrollo del pensamiento crítico el que nos orienta a rechazar aquellas afirmaciones o juicios que no son criteriosos, protegiéndonos contra la enajenación, en la medida que el pensar crítico es autocorrectivo y contextual, permite —al decir de Lipman (1998)— pensar mejor, expresar mejores juicios y, por ello, vivir mejor.

A la vez, si consideramos que la pregunta habilita el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998), resulta pertinente reflexionar en torno a cómo preguntamos, por qué y para qué lo hacemos y si nuestras preguntas tienen la potencia de provocar alguna de estas acciones que están presentes en las definiciones anteriores: juzgar adecuadamente, explicitar criterios, buscar buenas razones, pensar contextualizadamente, detectar errores y corregirlos.

Resumiendo, en nuestra indagación buscamos si existe algún nexo entre las preguntas que realizan los docentes y estas manifestaciones señaladas como inherentes al pensar crítico.

Metodología

Se realizó un diseño de investigación cualitativa que nos permitió explorar y producir conocimiento partiendo de la palabra de las personas involucradas, y que busca visibilizar y describir los acontecimientos y procesos (Vasilachis de Gialdino, 2006) con el objetivo de comprenderlos e interpretarlos. En este proceso, además, se procuró transformar la realidad dentro de un contexto sociohistórico específico, compuesto por un entramado complejo de interacciones donde articular el contexto macro con el nivel meso de las instituciones educativas y el plano micro donde acontecen los vínculos y lazos sociopsíquicos. La relación del investigador con el problema se entiende como relación entre sujetos. Tanto los sujetos entrevistados como los posibles actos educativos observados se seleccionaron mediante un muestreo teórico y fueron definidos por su capacidad de contribuir a la elucidación del problema de investigación. Siempre que correspondiera se tuvieron en cuenta todas las consideraciones éticas y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes.

Cartografía de las preguntas

Presentaremos algunos elementos teóricos que nos permitieron organizar y sistematizar el material colectado durante la observación participante y las entrevistas en profundidad, específicamente en relación con las preguntas que se recogieron, nuestra finalidad era realizar un mapeo tipológico que nos permitiera comprender los sentidos del preguntar.

“¿Qué hay en una pregunta?”, plantea Dewey (1989), y responde: “Todo”. Puede haberlo todo y que auténticamente provoque apertura y estímulo, pero también puede comportarse como un elemento obturador de búsquedas, de intereses, de inquietudes. La pregunta puede aniquilar las ganas de conocer o puede generar nuevos deseos en aquel lugar en el que no había nada interesante, incluso puede hacer dudar en relación con algo de lo que estábamos seguros y que, a partir de la pregunta que nos hicimos o nos hicieron, necesitamos visitar para realojar nuestra búsqueda de certezas.

En un mundo tan veloz como el que habitamos y en el que educar, enseñar y aprender no se apartan de esas velocidades que implican las horas de clase, las entregas, los coloquios y los avances; la pregunta es un freno, es una apuesta entre paréntesis, porque nos pide detenernos a analizar, es poner en suspenso y —a la misma vez— es tomar un camino (elegir) para comenzar a averiguar.

Dewey (1989) utiliza la metáfora de una cadena para definir el pensamiento reflexivo, constituido por elementos únicos que están definidos pero ligados entre sí, que produce un movimiento orientado a una finalidad. Lo que constituye el pensamiento reflexivo, sostiene, “es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (p. 25).

Este pensamiento reflexivo implica la presencia de dos fases:

1. un estado de duda y perplejidad;
2. un acto de búsqueda o indagación para encontrar algo que esclarezca la duda que le dio origen.

Ambas fases requieren de una actitud y un método unidos a través de una mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad o rigor frente a las consecuencias. En este trabajo nos interesa particularmente una de las consideraciones que el autor realiza sobre el pensamiento reflexivo como impulsor de la investigación: creemos que esta reflexividad que señala el autor vincula fuertemente con el concepto de criticidad que estamos desarrollando. Adicionalmente, esta noción orientó la cartografía de preguntas que presentamos (ver Tabla 1), en la que logramos entrelazar las más de 400 preguntas que recogimos en la observación participante.

Tabla 1

Cartografía de las preguntas

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

Nota. Preguntas por niveles (pronombres y sentidos del preguntar). RA= Rebeca Anijovich, BL= Bárbara Larrivee, EP= Elder y Paul, ML= Matthew Lipman, AF= Alec Fischer.

Marcadores de nuestra ruta de mapeo

La pregunta socrática caracterizada por Elder & Paul

Elder & Paul (2006) caracterizan al interrogador socrático diciendo que mantiene el foco temático, asegura el compromiso intelectual con la discusión, promueve la exploración, resume qué se ha atendido y resuelto —y lo que no— y, además, involucra al mayor número de participantes posible.

Los autores describen y presentan seis tipos de preguntas:

1. **Preguntas conceptuales aclaratorias.** Promueven la reflexión sobre qué es exactamente lo que están pensando o preguntando; se apoyan en argumentos, son preguntas que ayudan profundizar una noción o idea, permiten conceptualizar.
2. **Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos.** Invitan a pensar sobre los supuestos implícitos en una afirmación; buscan presuposiciones y creencias naturalizadas en las que se basa una afirmación permiten el trabajo con la solidez de los argumentos.
3. **Preguntas que exploran razones y evidencias.** Este tipo de pregunta ayuda a profundizar y reconsiderar el razonamiento argumentativo.
4. **Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas.** Promueven la revisión de otros puntos de vista válidos.
5. **Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias.** Proponen la búsqueda de implicaciones lógicas que se podrían pronosticar o predecir.
6. **Preguntas sobre las preguntas.** Se repregunta lo preguntado, se interroga sobre las preguntas formuladas con el objetivo de analizar la interrogación emergente. Suelen ser una herramienta poderosa para lanzar nuevamente la inquietud al grupo.

Las “buenas preguntas” para Rebeca Anijovich

La caracterización de las «buenas preguntas» realizada por Anijovich & Gvirtz (2009) nos ofreció también una oportunidad para densificar las categorías de análisis de los diferentes tipos de preguntas a nivel teórico.

1. Las preguntas sencillas buscan respuestas simples, únicas, una información precisa y breve; si bien pueden ser necesarias, no provocan diálogo ni profundización.
2. Las preguntas de comprensión tienden a provocar que se procese una determinada información relacionando datos, requieren cierto grado de profundidad.
3. Las preguntas de orden cognitivo superior exigen interpretar, evaluar críticamente, predecir algo.
4. Las preguntas de tipo metacognitivo implican la reflexión sobre los propios modos de aprender y de pensar, de resolver problemas, de tramitar las dificultades.

Las preguntas para Alec Fisher (2001)

1. **Preguntas para interpretar.** Se proponen comprender y articular correctamente un significado; pueden solicitar ejemplos apropiados, la especificación de criterios e incluso pedir analogías o eliminar vaguedades/ ambigüedades.
2. **Preguntas para analizar.** Pretenden identificar elementos de un razonamiento concreto (conclusiones, razones, información de base), buscan la claridad, realizar inferencias entre juicios, hacer analogías, comparar, contrastar alternativas, relacionar partes y todos, medios y fines, clasificar y secuenciar información.
3. **Preguntas para desarrollar procesos evaluativos en los estudiantes.** Se solicita juzgar la relevancia, aceptabilidad, credibilidad o verdad de afirmaciones, evaluar inferencias, buenas razones, ofrecer estrategias creativas o hipótesis imaginativas, extrapolar y proyectar posibles consecuencias.
4. **Preguntas de autorregulación.** Tienen como objetivo provocar la metacognición sobre el propio pensamiento para mejorarlo (clarificarlo, garantizar su fiabilidad, considerar la relevancia). Tienen en cuenta otras afirmaciones, suposiciones y justificaciones; son capaces de anticipar críticas/ objeciones en una argumentación.

Las preguntas en relación con la reflexividad de la práctica docente de Bárbara Larrivee

Larrivee (2008) clasifica y ordena las preguntas considerando el nivel de reflexividad de la práctica y la posición docente frente a la reflexividad.

- **Inicial.** Centrado en las funciones, acciones y habilidades docentes, en el que generalmente los encuentros educativos son considerados hechos aislados.
- **Avanzado.** Considerando la teoría y la fundamentación o razones de las prácticas.
- **Superior.** Donde los profesores examinan las consecuencias éticas, sociales y políticas de su enseñanza, teniendo en cuenta los fines últimos de la escolarización.

Además, para caracterizar el rol o posición del maestro para cada categoría, la autora define cuatro niveles de reflexión: prerreflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica.

1. **Prerreflexión.** Se observan reacciones automáticas sin consideración de alternativas; respuestas instintivas, atribución de problemas al estudiantado, autopercepción como víctimas de las situaciones, bajo nivel de cuestionamiento, no adaptan sus prácticas al contexto.
2. **Reflexión superficial.** Centran sus reflexiones en las estrategias y métodos utilizados con relación a los objetivos; es por ello un nivel técnico que presenta mayor preocupación por los modos de funcionamiento que por su valor o sus fines.

3. **Reflexión pedagógica.** Se orientan hacia las prácticas, representa un mayor nivel reflexivo desde el conocimiento didáctico en articulación con la teoría.
4. **Reflexión crítica.** Reflexión sobre las implicaciones y consecuencias morales y éticas de sus prácticas, analizan y examinan sus propios sistemas de creencias y también las condiciones internas y externas del desarrollo de sus prácticas, atienden problemas de equidad y de justicia social.

Las preguntas y las habilidades del pensamiento según Matthew Lipman

Lipman (*et al.*, 1992; 1998) agrupa las habilidades del pensar de la siguiente manera: habilidades de investigación, de razonamiento, de información (y organización) y habilidades de traducción. Entiende que las habilidades son perfectibles y permiten un trabajo detallado. A su vez, son indicadores potentes del pensar que se manifiestan a través de los juicios entendidos como los productos del pensar crítico. Por lo tanto, este autor ofrece una posibilidad adicional para encontrar indicadores tangibles del pensar crítico: los juicios. Sostiene que el producto de un pensar crítico es el juzgar correctamente, o juzgar bien e inteligentemente. Dicho de otro modo, el pensamiento crítico se manifiesta a través de juicios y se basa en criterios. Lipman (1998) lo caracteriza destacando su relación con la capacidad de juzgar correctamente, afirma que el pensamiento crítico facilita el juicio, porque se basa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto.

Esta definición nos permitió organizar nuestro análisis desde un interjuego entre preguntas, criterios, disposiciones y habilidades.

Resultados

Momentos y sentidos del preguntar para los profesores magisteriales

A partir de la sistematización de las preguntas recuperadas en nuestra observación participante, esta investigación realiza cartografía o mapeo orientativo para el trabajo con ellas, resultando una categorización en cuatro niveles que operó como nuestra matriz de análisis de datos.

Adicionalmente, y con relación a los datos que surgen de la entrevista, es posible afirmar que el 90 % de los entrevistados entendió que "preguntan todo el tiempo" y que abren "espacios de diálogo" durante sus clases.

Sobre los sentidos que ellos mismos otorgan al preguntar, aparecen algunos matices: señalan que lo hacen "para recordar, para acordar perspectivas, para que clarifiquen conceptos, para disparar la reflexión". Tres de los profesores entrevistados señalaron que el momento en que preguntan es "a principios de año, al comenzar el curso, para saber quiénes son, qué trayectoria educativa tienen, qué saben de pedagogía". En relación con las preguntas cotidianas en el aula, afirmaron que preguntan "para tener *feedback* sobre la comprensión de los contenidos".

Curiosa y seguramente porque la pregunta pedagógica es el tema central de esta investigación, algunos formadores intentaron responder lo que imaginaron o sintieron que era acorde con nuestro proyecto; a pesar de ello, sus respuestas evidenciaron que no siempre trabajan desde las preguntas. Uno de ellos dijo: "En todo momento", acotando luego que pregunta "cuando el desarrollo de la clase lo amerita".

Los docentes entrevistados señalaron que la acción práctica de preguntar tiene una alta vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico, sosteniendo que "preguntan para problematizar una determinada idea proveniente del texto o tema" que se está trabajando; mencionaron que "la pregunta viene de la mano de la problematización [...] como forma de acercamiento al pensamiento crítico", y también dijeron que preguntan para promover "el diálogo generado en el grupo".

En cuanto a la finalidad que tienen al preguntar, uno de los entrevistados comentó: "Realizo preguntas de distinto tipo: las más obvias sobre qué dice un texto o autor, otras sobre cómo vinculan esos planteos con las prácticas o con otras autorías, devuelvo al grupo las preguntas que ellos realizan, pregunto opiniones, etcétera". Además, varios formadores señalaron que sus clases se basan en textos que presentan para problematizar y analizar con los estudiantes. "Procuró realizar preguntas que nos problematicen a todos, aquellas que no tienen una única respuesta y habilitan otras miradas posibles", afirmó uno de los entrevistados.

Según los resultados de esta investigación, los docentes organizan y categorizan sus preguntas de acuerdo con el momento en que son planteadas. En general, señalaron tres momentos: inicio, desarrollo y cierre de la clase. No reparan en otros detalles en relación con su acción práctica de preguntar.

¿Cómo entienden el pensamiento crítico los formadores de docentes?

Interrogados sobre qué consideran que es pensar críticamente, señalaron que es poder cuestionar, poder pensar de manera autónoma y no aceptar algo sin haberlo analizado. También lo vinculan con realizar elecciones fundamentadas y con poder cuestionarse sobre la conveniencia de sus decisiones. Del intercambio con los docentes surge que, a pesar de lo que parece en primera instancia, entienden que no todas las preguntas motivan el pensar ni todas acompañan el desarrollo del pensamiento crítico, evidenciando que se hace necesario un primerísimo primer paso en relación a la comprensión sobre por qué hacemos preguntas y la necesidad de planificar la acción del preguntar. Curiosamente, algunos docentes sostienen que analizar, interpretar, evaluar y autorregular son etapas de un proceso creciente en nivel de dificultad. Asimismo, vincularon la interpretación y el análisis con los textos que trabajan. Afirman que analizar es desmenuzar, separar y decidir qué es pertinente y qué no en relación con una idea, en función de las causas y consecuencias, los medios y los fines, las partes y el todo, las conclusiones y los argumentos.

Al momento de intentar categorizar y vincular las preguntas con el pensamiento crítico, se hizo necesario recuperar algunas de las listas que dentro de la "tradición del pensamiento crítico" se han construido para presentar aquellas habilidades consideradas características de este modo de pensar. Fisher (2001) las resume y agrupa. Sostiene que las habilidades de interpretación parecen ser las más simples, pero se consideran el puntapié inicial para muchas de las de nivel superior. El desarrollo de estas habilidades permite la definición clara de problemas, comprender lo central

de las ideas expuestas o leídas y, además, interpretar implica otras habilidades como, por ejemplo:

(comprender y articular) el significado de los términos, expresiones, sentidos —quizás también imágenes/caricaturas, gráficos, signos y otras formas de presentación, etc.—, necesita también aclarar e interpretar expresiones e ideas, encontrar ejemplos buenos o paradigmáticos, estableciendo contrastes, especificando los criterios necesarios y suficientes, proporcionando una paráfrasis, proporcionando analogías, etc., para eliminar la vaguedad o la ambivalencia. (Fisher, 2001, p. 23)

Agrega que no todo buen pensamiento es pensamiento crítico; ofrece el ejemplo del pensamiento rutinario, que es rápido, y está entrenado para la rapidez por la propia rutina; agregando:

Es claro que el pensamiento crítico se contrapone al pensamiento irreflexivo o pasivo, el tipo de pensamiento que se produce cuando alguien se lanza a una conclusión, o acepta alguna prueba, afirmación o decisión al pie de la letra, sin pensar realmente en ello. Se trata de una actividad hábil, que puede hacerse más o menos bien, un buen pensamiento crítico cumplirá varios estándares intelectuales, como los de claridad, relevancia, adecuación y coherencia. (Fisher, 2001, p. 23)

Se hacía necesario lograr organizar los registros obtenidos. Nuestra bitácora contenía 474 preguntas recuperadas en 16 clases de Pedagogía y Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, formuladas por 16 docentes formadores de tres instituciones de formación docente del área metropolitana (Institutos Normales de Montevideo, Instituto de Formación Docente de la Costa, Instituto de Formación Docente de Pando). Utilizamos Atlas.ti para analizar las preguntas y codificarlas en cuatro niveles, de cero a tres, se obtuvo una red conceptual que permitió organizar los datos con relación a los usos y sentidos que los docentes dan a sus preguntas, así pudimos organizar cuatro niveles según los siguientes criterios:

En el **nivel cero** se colocaron aquellas interrogaciones que revisten un carácter casi automático, que obtienen respuestas poco elaboradas o son de respuesta única, con bajo nivel de cuestionamiento y sin consideración del contexto. Se incluyen en este grupo aquellas preguntas que buscan y obtienen respuestas simples, únicas, o una información precisa y breve. Si bien son necesarias dentro de la dinámica de trabajo en el aula, no provocan diálogo ni profundización, corresponde a un tipo prerreflexivo.

Además, se analizaron las preguntas registradas en búsqueda de supuestos implícitos presentes en ellas, se pudo determinar que ninguna de las realizadas permite procesos de reflexividad profunda, en la medida que claramente limitan las alternativas para pensar sus respuestas, se enmarcan en los juicios previos de la persona que las formulan, debido a ello las colocamos dentro de este horizonte de preguntas sencillas y de nula reflexividad.

En este grupo también colocamos las preguntas que en realidad son afirmaciones; fonéticamente son interrogativas porque se oralizan con el tono de pregunta, pero de ellas no se espera una respuesta.

Aquí pertenecen también las preguntas organizativas, son aquellas que realizan los docentes y que permiten organizar el encuentro de clase, o que están vinculadas a la planificación, como por ejemplo las siguientes:

- ¿A través del diálogo y de qué más?
- ¿Puede la experiencia ser fuente de saber?
- ¿De acuerdo con qué cosas se ubica la gente en los subsistemas?
- ¿Está claro que la experiencia es lo inesperado?
- ¿Interiorizamos las normas que nos enseñaron en la escuela?
- ¿Es complejo eso?
- ¿Estamos de acuerdo?
- ¿Lo sacaste de la querida Wikipedia?

En el **nivel uno** se hacen preguntas que proponen pensar sobre el contenido pedagógico. Buscan conceptualizar, realizar y formular conjeturas, la exploran en relación con las razones y las evidencias de algo (Elder & Paul, 2006). Proponen analizar e interpretar (Fisher, 2001), promueven así la emisión correcta de juicios y la indagación, y se vinculan con las habilidades de información y razonamiento (Lipman, 1998).

Además, existen otras preguntas que se podrían considerar más interesantes, en la medida en que mueven el eje del proceso de enseñanza y el del aprendizaje, yendo desde un lugar de reproducir saberes y conocimientos a un lugar de discusión con las ideas de los pedagogos y textos trabajados. Son interrogantes que invitan a pensar sobre los contenidos, a buscar presuposiciones y creencias naturalizadas en una afirmación.

En un último subgrupo dentro del nivel uno se encuentran aquellas preguntas que solicitan ser respondidas de manera argumentada y razonada; buscan profundizar en el razonamiento argumentativo y reconsiderar argumentos poco profundos o no pertinentes.

Algunas otras preguntas que surgen en clase no tienen vinculación inmediata con el tema en el que se está trabajando. El docente propone una articulación reflexiva sobre un tema trabajado con anterioridad, o a partir de un acuerdo realizado con el grupo. Con este sentido, observamos preguntas como la siguiente:

- ¿Recuerdan el contrato de la señorita maestra?

Colocamos en el **nivel dos** aquellas preguntas que se realizan en el aula de pedagogía y que provocan pensar crítica y reflexivamente tanto la profesión docente como la práctica. Se analizaron 88 preguntas, de las cuales 11 fueron realizadas por estudiantes. Se subagruparon de acuerdo con las características trabajadas en el marco teórico y resumidas en la taxonomía de la investigación.

Como resultado se encontró que las preguntas que aparecen con menor frecuencia son las de autocorrección y evaluación; en cierta manera este resultado era previsible porque los colegas entrevistados ya lo habían adelantado al responder el cuestionario propuesto. Los otros dos subgrupos se presentaron de manera bastante similar.

Por otra parte, las preguntas de orden cognitivo superior requieren procesos de interpretación, predicción y de análisis crítico para ser respondidas. Estos son algunos ejemplos de las recogidas en el trabajo de campo:

- ¿Desde qué debates partimos para mirar la educación?
- ¿Detrás de toda práctica hay teoría?
- ¿Este diagnóstico es igual en nuestro país?
- ¿Hay principios más importantes que otros dentro de lo educativo?
- ¿Para qué estudiar pedagogía?
- ¿Por qué la escuela en Uruguay forma parte del proceso civilizatorio de la campaña?
- ¿Qué es la educación?
- ¿Cuáles son sus elementos nodales?

En un segundo subgrupo se colocaron las preguntas que provocan pensar pedagógicamente sobre las consecuencias e implicaciones de algo; son preguntas sobre el sentido de algo o sobre si algo es deseable. Requieren anticipar las consecuencias de una acción o una idea, cuestionándonos sobre qué pasaría en esa situación y cuáles serían los resultados de esa teoría o de esa práctica educativa.

Entre las preguntas con menor densidad de casos están aquellas que pretenden que la respuesta involucre un proceso de evaluación, de autoevaluación y de corrección o autocorrección, ya sea en relación con el conocimiento teórico que se está manejando en el encuentro o en relación con la reflexión sobre la práctica.

En el **nivel tres** colocamos las preguntas de carácter metacognitivo, que implican pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar. Si bien varios de los docentes entrevistados señalaron la importancia de los procesos de evaluación y autorregulación, y los vincularon fuertemente con el desarrollo del pensamiento crítico, en el trabajo de campo hallamos muy pocas preguntas asociadas a procesos metacognitivos sobre el aprendizaje.

Por otra parte, las preguntas de tipo metacognitivo implican que el estudiante reflexione sobre su propio modo de aprender y de pensar, el modo en que resuelve problemas y tramita dificultades. Estas preguntas provocan la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y, en el caso de la formación docente, es un camino hacia la reflexividad que ayuda a enfocar y considerar el espacio de la práctica docente como constructor de saberes sobre la profesión.

En cuanto a las preguntas que articulan con el desarrollo de la reflexión crítica, se detectó que estas se formulan para intentar desentrañar las implicaciones y/o consecuencias morales y ético-políticas de sus prácticas, además de analizar las condiciones de producción de un fenómeno.

Algunas de las preguntas que se encontraron en la observación participante fueron:

- ¿Qué significa generar conocimiento sobre las prácticas? ¿Qué implica?
- ¿Qué pasa cuando reflexionamos acerca de una acción?
- ¿Podría suceder que la pedagogía no sea teoría?
- ¿Podríamos necesitar que la teoría y la pedagogía se divorcien?
- ¿Cómo vamos de la práctica a la experiencia, y viceversa? ¿Cuál es la clave?

Otras preguntas se formulan con la intención de que los estudiantes reflexionen sobre una temática, por ejemplo:

- ¿Habían mencionado que un elemento nodal para definir la educación es que se necesita algo que enseñar? ¿Por qué?
- ¿Qué les pareció la lectura?
- ¿Qué piensan, qué pueden agregar y decir?
- De todo lo leído, ¿qué rescatan y qué preguntas les genera?
- ¿Hay alguna función social para las que este tipo de formatos escolares sea un aporte?

Existen también otro tipo de preguntas —de las que se encontraron muy pocas— que solicitan la reflexión argumentativa sobre lo dicho por un estudiante. Son del tipo:

- ¿Qué es lo que querés decir?
- ¿Por qué sostenés eso?

En el total de 474 preguntas analizadas y categorizadas, solo 44 incluyeron la pregunta solicitando argumentos ante una afirmación de un estudiante.

Estas últimas parecen vincularse más con la modalidad del formador y con cierta pausa que se genera, para poder evaluar cómo va el proceso de aprendizaje desde las voces de sus estudiantes. En este nivel de preguntas, se incluyeron aquellas que tienen que ver con la reflexión que provoca un pensamiento que se centra en el contexto, que piensa de manera situada y que provoca a pensar de manera contextualizada. Por ejemplo:

- ¿Podríamos, a raíz de esto, generalizar la idea de eliminar los exámenes?
- Si no existieran estos fenómenos sociales de educación, en sentido restringido, ¿existiría este cambio a las 7:30, a las 12, a las 13 y a las 17 horas en el paisaje social?
- ¿Hay alguna idea o inquietud para pensar hoy en día en relación con este texto?

El proceso metacognitivo —que podríamos resumir en la consigna “pensemos cómo pensamos”— conlleva un proceso de autoevaluación sobre las propias maneras de pensar; implica clarificar las ideas, fiabilizarlas a partir de razones pertinentes y apropiadas. Se hace necesario considerar la relevancia del pensar y posibilita anticipar críticas/objeciones en una argumentación, permite contextualizar. Necesita de otros y de sus ideas, necesita del diálogo con autores, profesores, colegas, compañeros, en clase y fuera de ella, permite que la otredad nos atraviese, y hace que no nos autoconvalidemos.

Preguntas honestas y “honestizadas”

Una de las cuestiones que subyace a nuestra investigación fue encontrar un vínculo que permita producir algún conocimiento en cuanto a si la “honestización” de la pregunta pedagógica puede articularse con un mayor/mejor desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, se encontraron algunas relaciones que nos resultan interesantes. En el total de preguntas que se colectaron y analizaron muchas no son auténticas; o

sea que el emisor tiene certeza sobre cuál es la respuesta esperada o correcta para esa pregunta. Sin embargo, existe un porcentaje de preguntas que pone en juego el desconocimiento como forma de indagar, de investigar y de construir algo juntos en el aula. El porcentaje —para nada despreciable— corresponde al 47 % del total de preguntas realizadas.

También resultó evidente que, a los efectos de articular con un mayor (y mejor) desarrollo del pensar, en el sentido de aumentar su criticidad, sería deseable que ese porcentaje aumentara en cantidad para mejorar la calidad del preguntar en general.

Otro hallazgo interesante fue que la frecuencia de las que llamamos «preguntas honestas» es mayor cuanto mayor es el nivel de criticidad de las preguntas realizadas. En el nivel tres para la casi totalidad de las preguntas hechas por los formadores y por los estudiantes magisteriales, el emisor desconoce la respuesta que la pregunta tendrá; es una pregunta formulada con auténtica ignorancia, con honestidad, para averiguar o investigar algo. Entre las preguntas honestas también encontramos algunas que provocan asombro o generan perplejidad y, de ese modo, orientan a buscar, a indagar sobre un tema.

Surge del análisis que la clave de *honestizar* las preguntas podría ser un camino para preguntar, para aprender y para enseñar a preguntar, si lo que nos orienta es enseñar a pensar críticamente a los estudiantes, provocándolos a examinar reflexivamente sus prácticas a partir de sus supuestos sobre qué es la enseñanza, el pensamiento, qué destrezas son necesarias y, en función de ello, con qué contenidos y estándares trabajar (Lipman, 1998).

Conclusiones

Algunas proyecciones y consideraciones de cierre hacia la reflexividad

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

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

Un primer hallazgo es que las preguntas que los formadores realizan de manera oral son espontáneas, no planificadas en la mayoría de los casos. Sin embargo, los formadores sí planifican aquellas preguntas que incluyen en las consignas de las actividades que plantean, logrando así mayor conexión entre lo que se proponen y

las preguntas que despliegan, que aparecen en estos casos mejor formuladas, más precisas y coherentes con la intencionalidad pedagógica. Mayormente se trata de preguntas que llegan al estudiante de forma escrita, o al menos que el docente lee en voz alta desde sus notas o plan de clase.

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

Un hallazgo especialmente interesante es el caso particular de dos profesoras que trabajan con imágenes para generar espacios de interpretación, análisis, evaluación crítica y autorregulación; los cuatro conceptos involucrados en la definición de pensamiento crítico de Fisher (2021). Estas dos profesoras, al utilizar las imágenes como estrategia didáctica para la reflexión, hicieron prácticamente la mitad de las preguntas honestas/auténticas de la muestra, y también un alto porcentaje de las que colocamos en los niveles 2 y 3. Este es un dato muy interesante, ya que se trata de solo dos docentes en el total de los participantes que realizan prácticamente la mitad de las preguntas honestas encontradas.

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

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

De(s)colonial/colonial e insurgencias. En las prácticas pedagógicas de(s)coloniales se presentan "las utopías, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la marca de algunos de los pedagogos latinoamericanos, la fuerte vinculación con la política y una praxis participativa e incluyente" (Guelman & Palumbo, 2019, p. 6), debiendo existir, además, una propuesta de trabajo "productivo autogestivo-cooperativo que dé un lugar para saberes otros que ubican a los sujetos en una posición epistémica relevante" (p.6).

Hallamos que estas notas están presentes en las prácticas de los formadores, especialmente a partir de la intencionalidad crítica del docente en su relación con el contexto y el saber situado. Sin embargo, esta intencionalidad se presentó en el marco de prácticas explicativas, pudiendo concluir que aún falta una construcción biográfica propia que potencie la confianza en aprender investigando y en las posibilidades de investigar que ofrecemos a los estudiantes como forma de construir saberes profesionales, otorgándoles relevancia epistémica.

Se pudo apreciar un alto número de docentes con una propuesta emancipadora y decolonial; que promueven procesos de reflexión y análisis sobre la sociedad, la escuela y la enseñanza, implicando a los estudiantes magisteriales, invitándolos a pensar posibles cambios en el dispositivo escolar y en sus prácticas, y convocándolos a una actividad profesional reflexiva. Sin embargo, se encontraron pocas preguntas vinculadas a este componente que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, entendido desde las características que le asigna Lipman (1998) y con las manifestaciones que Fisher (2001, 2021) considera que lo caracterizan.

Dialógico/explicador. La mayoría de las preguntas que se recogieron se encuentran en el nivel cero, revelando unas prácticas que podemos ubicar dentro de un paradigma explicativo. Sin embargo, los docentes formadores sostuvieron que, desde sus prácticas, promueven el diálogo y la participación. Al triangular este discurso con la observación de las prácticas de los formadores, se encontró escasa coherencia. Respecto a qué dijeron los docentes sobre sus preguntas, se puso de manifiesto que, si bien interrogan mucho, consideran imprescindible transmitir un saber de manera explicativa. Solo en cuatro de las clases visitadas se pudo observar un espacio dialógico que, sin embargo, no condujo a la indagación ni a la construcción de un saber, si bien podría decirse que sí circularon saberes previos.

En estos espacios dialógicos, la pregunta que da participación al estudiante es —en general— utilizada por el docente para adelantar un contenido temático o programático, o aportado por un autor. Se encontró que la mayoría de los formadores concibe su propio rol desde un paradigma explicador y presenta dificultades para provocar participación y autonomía que dé lugar a un producto/saber que se escinda de lo ya hecho, permitiendo la construcción colectiva. Se entiende que probablemente este sea el costado epistémico del "darlo todo", del sentir que formar es transmitir y que somos los encargados de hacer que el otro sepa. Estas concepciones nos impiden construir saberes a partir de la pregunta y el diálogo, herramientas que transforman nuestro rol y posibilitan el aprendizaje activo de los estudiantes junto a otros.

Infancias agencia/infancias como minoridad. En el interjuego del aula, y de la relación de poder que lo escolar no disimula, también resultó interesante analizar el contraste centro/periferia que se da en la relación docente/alumno. En general, la institución educativa sostiene la concepción del estudiante centro, pero pareciera que lo que realmente se encuentra en el centro es la transmisión de contenidos. El educador o docente se concibe como un ser iluminado, culto y central que es quien determina cuán cerca o lejos de la propia centralidad está el estudiante, y lo hace valorando cuánto este ha aprendido de lo que él le ha brindado/explicado.

Pudo observarse que los maestros en formación revisten un rol epistémico minorizado, son aprendientes pasivos, al margen en la construcción solitaria de sus saberes. No se encontró participación autogestiva en los procesos formativos observados. Si bien se identificaron espacios de diálogo activo y crítico, no se construyeron saberes en ellos ni la participación fue auténticamente autónoma. Casi la mitad de los docentes proponen encuentros dialógicos en los que se reconoce y valora la condición de agencia de los estudiantes. En el resto de los casos, en cambio, se constató un desencuentro entre el discurso sobre las infancias y el lugar en que la práctica del formador coloca a los futuros docentes. Esto permite afirmar que existe una minorización del estudiante magisterial, que se manifiesta también en los modos de preguntar.

Tampoco se hallaron modos de preguntar capaces de promover la infantilización de lo educativo, revistiendo la educación y sus procesos de auténtica curiosidad. No se realizan preguntas que coloquen a los estudiantes en un lugar de autenticidad y curiosidad radicales. No se encontraron momentos en los que, a través de la pregunta, se logre provocar ni contagiar ese deseo de hacer algo que ponga de manifiesto y active el interés por indagar una temática.

Comunidad de investigación y autorías múltiples. Como ya se ha dicho y reiterado, nuestra observación participante da cuenta de prácticas que discurren mayoritariamente en el terreno de lo explicativo. En ellas se ponen de manifiesto con intensidad los saberes del docente y la urgencia por desarrollar una explicación completa del tema que planificó tratar en ese encuentro. No se constata en este aspecto un posicionamiento en un paradigma crítico que permita las múltiples autorías en el aula, ni se pudo observar a los estudiantes ocupando el lugar de quien investiga. Tampoco se encontró ninguna instancia en la que a través de una pregunta se propusiera una indagación de los estudiantes para construir un saber o investigar sobre un contenido específico del programa.

En suma, se halló que, en la mayoría de los casos, el diálogo se utiliza como "actividad" y luego se retorna al discurso sabio del formador, respondiendo a una lógica paradigmática de la explicación, que involucra la concepción del estudiante como minoridad y del docente como sabio, sosteniendo la desigualdad de las inteligencias. Esta nota característica permite afirmar que no se enmarca en un paradigma crítico. Observándose —adicionalmente— que muchas veces las preguntas sostienen o anticipan el discurso explicativo que a continuación realizará el formador.

Se hallaron algunos espacios en los que, a partir de la interrogación, se promueve la interpretación y el análisis de textos y temáticas. En cinco casos los docentes propusieron la evaluación del encuentro con diferentes niveles de profundidad, y lo hicieron a través de preguntas de tercer nivel. En dos de estos casos se identificó una propuesta tendiente a la autorregulación a través de las preguntas. Al especificar las articulaciones posibles entre sus preguntas y el desarrollo del pensar crítico, todos los docentes entrevistados entendieron que hay una vinculación entre ambos; sin embargo, resulta llamativo que para los docentes no hay una definición clara de pensamiento crítico.

Finalmente, es posible afirmar que las nuevas concepciones pedagógicas no logran atravesar los muros de la escuela ni los de los centros de formación en educación. Si bien es cierto que el tema reviste una enorme complejidad de abordaje y que, por lo tanto, cualquier intento simplificador es un yerro, también es cierto que es necesario crear comunidades de investigación educativa que desarrollen la multidimensionalidad del pensamiento a través del diálogo, considerando la complejidad del mundo y de los aprendizajes. Pareciera urgente construir espacios formativos que logren generar posturas que permitan pensar reflexivamente sobre la igualdad de las inteligencias, el rol de los educadores en nuestro contexto epocal. La educación requiere que los escenarios y espacios educativos se encuentren con la multiplicidad, con lo diverso, requiere de puntos de encuentro constructores de saberes y conocimientos. También es urgente una formación en educación que proponga repensar nuestras prácticas de aula de manera íntegra, integral, integradora, y que evite seguir poniendo fuera las causas de los diversos fracasos cotidianos de lo escolar. En este mundo signado por lo incierto, lo alternativo, ¿cómo es posible seguir creyendo que enseñar es exclusivamente transmitir?

¿Enseñar con preguntas?

Este tiempo signado por la constatación de las incertidumbres no parece encontrar en las aulas expositivas un camino que produzca nuevas formas de estar en el mundo para los estudiantes. Solemos afirmar que no están interesados en asistir a clase, en las temáticas que les planteamos ni en las lecturas que les ofrecemos.

Adicionalmente, es cierto que nuestra posición docente está frecuentemente influenciada por nuestras propias biografías, por algunas tradiciones, estereotipos y prácticas, pero no es posible sostener que está completamente determinada. Por el contrario, la práctica docente en la cotidianidad escolar y en la especificidad de nuestro rol de enseñantes es el espacio de creación, de desarrollo y de lucha contra la reproducción acrítica de prácticas no reflexionadas de las que ya conocemos la inutilidad.

Pensar mejores mundos posibles, desde las vinculaciones y subjetivaciones que forman nuestras prácticas de docencia cotidiana, es un desafío que nos permite la acción reflexiva volcada a nuestras propias prácticas como formadores de maestros. "¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que propician un trabajo comprometido y democratizador del vínculo educacional?" se pregunta Southwell (2020), encontrando que las propias regulaciones sobre la formación docente, en tanto parten de la idea del normalismo, producen desde las políticas determinadas fijaciones que traccionan hacia un lugar u otro la noción sobre cómo los docentes deben ser formados, la idea de posición docente se despliega en diálogo con estas otras ideas, adicionalmente y en tanto las identidades y los modos y modelos de entender nuestro trabajo también responden al imaginario colectivo, la autora sostiene que:

Como decíamos, y conviene subrayar, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones de aquellos con quienes trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación. (Southwell, 2020, p. 94)

Entonces, en ese vínculo relacional la escuela como lugar de producción y no solo de reproducción, puede constituirse como un escenario de distribución de signos de interrogación.

Enseñar es distribuir símbolos y signos que nos orienten en el mundo sostiene Elías (1994), esos signos que orienten quizá estén hoy mucho más vinculados con enseñar a investigar, con enseñar a preguntar y a preguntar(se) que, a la distribución cultural hegemónica de símbolos cargados de contenidos a través de una explicación, pareciera hacerse cada vez más imprescindible que los maestros sepan preguntar para enseñar el mundo.

Entendemos que es necesario continuar indagando sobre la pregunta como dispositivo pedagógico, profundizar en la pregunta como ejercicio desplegado de subjetivación y construcción de posiciones docentes, algunas de nuestras próximas investigaciones seguramente explorarán si la pregunta volcada sobre nuestra propia práctica de manera reflexiva y reflexionada podría constituirse como un modo de comprender las discrepancias entre lo que los formadores piensan acerca de cómo preguntan y lo que verdaderamente ocurre en las clases, explorando incluso sus

vínculos con la educación y la emancipación y con la noción de enseñanza como forma de hacer público lo privado de acceso (Masschelein & Simons, 2014).

En todo caso, encontramos en este dispositivo simple un camino apasionante para reflexionar sobre nuestras propias prácticas como un espacio privilegiado de construcción de saberes docentes reflexionados.

Notas:

¹ El artículo surge de la tesis de maestría de la autora, titulada: "La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de educación primaria", presentada y aprobada en la Universidad de Quilmes.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Laura B. Curbelo Varela: conceptualización, curación de datos, gestión y planificación, diseño y desarrollo de la metodología, investigación, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito final.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público.

Referencias

- ANIJOVICH, R., & GVIRTZ, S. (2009). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, 71–85.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- ELDER, L., & PAUL, R. (2006). *The Art of Asking Essential Questions. Based on Critical Thinking Concepts and Socratic Principles*. www.criticalthinking.org
- ELÍAS, N. (1994). *Conocimiento y Poder*. Ediciones de la Piqueta.
- FISHER, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge University Press.
- FISHER, A. (2021). What Critical Thinkig is? En A. Blair (Ed.), *Studies in Critical Thinking* (2.ª ed.). Windsor Studies in Argumentation.
- FREIRE, P., & FAÚNDEZ, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- GUELMAN, A., & PALUMBO, M. M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 33–49.
- LARRIVEE, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de La Torre.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., & OSCANYAN, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- MORIN, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. SEUIL.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- SOUTHWELL, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Biblioteca Devenir Docente.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- WALSH, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Convergencias y divergencias: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.