

instituto fronesis

**PEDAGOGIA CRITICA:
EJE DE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR***

José Luis Coraggio

1994

INDICE

1.INTRODUCCION 1

2.CRISIS DE LA EDUCACION Y PRIMERAS RESPUESTAS 2

3.NECESIDAD DE REVISAR LOS SUPUESTOS DE LAS RESPUESTAS ACTUALES 5

4.ALGUNAS HIPOTESIS PARA UNA INNOVACION EDUCATIVA 6

4.1. Sobre el sentido de la educación: El desarrollo del capital humano 6

4.2. La reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje 8

4.3. Algunas hipótesis para una visión crítica del proceso de E-A 9

La relación docente-educandos 9

La relación alumno-texto 10

La relación alumno-contexto 11

El pensamiento crítico y la comunicación 12

5.CARACTERISTICAS DE UNA PEDAGOGIA CRITICA 13

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

* Trabajo preparado para el Rectorado de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires)

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de nuestros países requiere la renovación de las universidades. La creación de una nueva universidad o la reforma de la existente abre la posibilidad de la innovación. Pero la innovación suele consistir generalmente en la creación de nuevas carreras, con nuevas materias o nuevas combinaciones y permutaciones de materias. Es decir, la innovación suele girar en torno del qué se enseña. De este modo se perpetúa otra inercia, menos perceptible que la de las burocracias universitarias: la inercia del pensamiento sobre cómo enseñar.

Una de las razones por las que estamos relativamente desprovistos de propuestas innovadoras para los métodos de la enseñanza superior es que el proceso de aprendizaje en la enseñanza superior ha sido objeto de escasa reflexión y mucho menos de investigación. A esto ha contribuido el hecho de que la Pedagogía, como la etimología de su nombre indica, tanto desde el punto de vista teórico como experimental, ha centrado su atención en el proceso de formación de las capacidades intelectuales de los niños. Por otro lado, la *Andragogía* ("pedagogía" de adultos) se ha centrado en adaptar las tesis de la pedagogía infantil a la situación de adultos que han sido excluidos o han participado sólo marginalmente en el sistema escolar formal, es decir adultos pobres, que estudian en tiempos marginales, con estilos no formales o informales. Y, salvo en el campo de la alfabetización, el contenido de los programas remediales para adultos es usualmente un menú de paquetes de conocimientos de utilidad práctica inmediata -que van desde los programas de capacitación ofrecidos por las academias privadas hasta los programas para pobres- sin encarar una formación básica y sistemática capaz de construir nuevas competencias generales.¹

De hecho, la formación básica sistemática de adultos ha quedado limitada al sistema formal de enseñanza superior. Pero aquí -como mostró nuestra búsqueda en los archivos del *Teacher College* de la Universidad de Columbia, en Nueva York- es notoria la ausencia de una pedagogía para la enseñanza formal en este nivel. La profusión de investigaciones realizadas no da cuenta teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior, en tanto pulveriza la problemática y la ataca buscando respuestas inmediatamente operativas a problemas tales como las técnicas de estudio o de enseñanza y al tipo de evaluaciones que deben acompañar la transmisión de un conocimiento dado, o bien se pierde en elucubraciones acerca del desarrollo de un pensamiento crítico.

La falta de una problemática educativa sólida ayuda a que la cuestión de **la calidad** de la enseñanza superior suela estar centrada en la discusión de los contenidos (**qué se enseña**), con referencias marginales a la pedagogía (**cómo se enseña**). A esto contribuye la creencia generalizada de que un buen profesor es aquel que domina académica o profesionalmente su materia, generalmente un profesional especialista en algún campo científico o técnico, aunque sea un improvisado en su tarea específica dentro de la universidad: enseñar. La experiencia de una vida dedicada a la docencia no siempre es garantía de una buena enseñanza, pues lo normal es que el resultado sea un rígido estilo educativo y la convicción de que toda problematización desde la pedagogía amenaza las seguridades alcanzadas.

Las concepciones del currículo que se centran en los contenidos y en la concatenación de las materias, vigilan la docencia concentrándose en asegurar que se "enseñen" los contenidos programados y que el profesor sea "exigente" al evaluar la capacidad del alumno para repetir, utilizar o, en el mejor de los casos, crear nuevas combinaciones de ideas sobre la base de lo que se quiso transmitirle. Las condiciones y naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje que transcurre

¹ Hecha esta aclaración, en lo que sigue continuaremos con el uso extendido del término *Pedagogía* para referirnos a la enseñanza superior.

cotidianamente en los centros de estudio superior, pasan inadvertidas, sin ser objeto de reflexión o discusión. Esto equivale a una empresa que se preocupa por establecer qué productos va a producir, pero se despreocupa de examinar la tecnología que va a utilizar.

En situaciones extremas, se aplica el conocido "En casa de herrero, cuchillo de palo". Es el caso de profesores medioambientalistas que no tienen en cuenta el medio ambiente de su clase, o de profesores de comunicación que no perciben la dimensión comunicativa del proceso de aula, o de profesores de sociología o psicología social que no aplican su saber a la dinámica de los grupos con que trabajan, o de profesores de ciencia política que hacen caso omiso de las estructuras de poder que se introyectan en los métodos del aula, o de profesores de lógica formal que no parten de las estructuras de lógica informal ² de sus estudiantes ni de las necesidades lógicas reales que demandará su futura práctica profesional.

Sería suficiente con examinar las presentaciones de los alumnos egresados de las Licenciaturas cuando aspiran a ingresar a programas de post-grado para advertir que tienen serios problemas en su formación, a pesar de haber sido formalmente "enseñados" y haber "pasado" todas las materias exigidas para habilitarlos como intelectuales o técnicos. El problema puede advertirse antes de que el mercado rechace a los graduados e incluso si éste los admite tal como salen de las aulas. Pero, además, existe ahora un dramático "problema de mercado" que indica que es necesario innovar, adaptándose a una demanda cambiante o creando nuevas demandas a través de una oferta renovada. **Postulamos aquí que un eje central de esa innovación pasa por una profunda reforma pedagógica dentro de la educación superior.**

Dada la falta ya señalada de reflexión teórica y metodológica en el terreno de la pedagogía de la enseñanza superior, un intento de innovación profunda en este campo debe:

- (a) asumir un conjunto flexible de hipótesis explícitas (tan fundadas teórica y empíricamente como sea posible) sobre las variantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo que debe verse como un proceso que va más allá de las relaciones de aula;
- (b) incluir entre las tareas sustantivas de la universidad un proceso de investigación empírica y de reflexión pedagógica en base a esas hipótesis, en el que participen toda la comunidad educativa involucrada (docentes, alumnos, graduados, administradores e investigadores), así como elementos representativos de la sociedad en que se insertan los graduados, dando seguimiento al proceso amplio de enseñanza-aprendizaje, y realimentándolo a través del perfeccionamiento continuo de las hipótesis que lo guían.

En lo que sigue vamos a plantear algunos problemas referidos al ámbito de la pedagogía en la enseñanza superior y, en algunos casos, hipótesis acerca de cómo encararlos, con el único objetivo de estimular la reflexión sobre esta problemática y el reconocimiento de su importancia en el proceso de innovación que implica la construcción de una nueva universidad.

Aunque puede tener alguna relevancia para las ciencias formales, lo que se sigue ha sido inspirado y apunta sobre todo a las ciencias sociales y humanas.

2. CRISIS DE LA EDUCACION Y PRIMERAS RESPUESTAS

Existe un consenso universal acerca de la crisis de la educación en todos sus niveles. Si bien en América Latina aún hay países y sectores con déficits extraordinarios de acceso a los niveles básicos de la educación, se acepta que, para la región en su conjunto, el problema principal no es

² Ver: Voss, James, *et al*, **Informal Reasoning and Education**, Erlbaum, New Jersey, 1991.

extender el actual sistema educativo de modo que alcance a los excluidos, sino dar un salto cualitativo. Esto exige una reforma a fondo del sistema.

Para demostrar que hay problemas de calidad, algo difícil de medir directamente, se apela a dos tipos de indicadores:

(a) índices de ineficiencia interna, las cuales arrojan altas tasas de repitencia y deserción que incrementan el costo por graduado, mostrando que algo falla en un proceso educativo que no puede motivar, retener y promover a sus educandos; y

(b) índices de bajo nivel de aprendizaje, según atestiguan los niveles de analfabetismo funcional de graduados que no pueden comprender un texto elemental y tienen dificultad para utilizar, en la resolución de problemas, los conocimientos que supuestamente se les ha transmitido.

Hay otros índices preocupantes que no siempre se atribuyen o se analizan como problemas derivados de la calidad de la educación: los indicadores de subocupación o desocupación de graduados que, dada la evidente necesidad de encarar nuevos y múltiples problemas de la comunidad, la sociedad y especialmente la economía, ponen en tela de juicio la relevancia y pertinencia de los conocimientos y capacidades transmitidos. Aunque la relevancia o irrelevancia atañe al sistema educativo en su conjunto, ésta sería particularmente atribuible al subsistema de educación superior, dado que su carácter supuestamente terminal lo pone en contacto directo con las demandas externas al sistema educativo.

Aunque esta problemática ya venía manifestándose desde los 70, la actual crisis económica y los diversos reajustes de estructuras económicas y político-administrativas que la acompañan han llevado a diagnosticar que el problema se debe a la conjunción de dos factores:

(a) el rápido cambio en la demanda de recursos humanos, inducido por las transformaciones de la sociedad, la economía y el Estado, y

(b) la falta de flexibilidad en la correspondiente oferta del sector educativo.

Tal diagnóstico ha inducido respuestas adaptativas de corto plazo, como por ejemplo la proliferación de carreras cortas, con una nueva configuración temática, tales como "gestión del medio ambiente", "gobierno local", "procesos de privatización", "autogestión de servicios locales", "informática", "nuevas relaciones de trabajo", "microempresas", "técnicas de producción flexible", etc.

Es también regla general que -sobre todo en el campo de las ciencias sociales y humanas- tales "nuevas" carreras se armen en buena medida adaptando o reensamblando viejos contenidos alrededor de nuevos ejes problemáticos, sin que ello signifique siempre una sistematización del nuevo conocimiento acumulado durante más de una década de experiencia y empirismo intentando dar respuesta práctica o investigando esos nuevos problemas. En esta selección/adaptación de contenidos viejos se tiende a privilegiar lo relacionado con aspectos profesionales "operativos", orientados a la acción inmediata (entendido como "lo concreto"), y a minimizar lo relacionado con sistemas conceptuales de interpretación y comprensión de macro-realidades (entendido como "lo abstracto"). Esto está a tono con el rechazo generalizado a los ambiciosos proyectos de ingeniería social a los que estaban asociados los currículos de los años 60-70, y la tendencia a dejar los aspectos macroprocesuales en manos del mercado, del sistema político, o de otros mecanismos - vistos como "naturales"- de interacción y concurrencia de agentes.

Esta manera de reaccionar frente a la crisis tiene algunos problemas:

(i) no garantiza que en poco tiempo no se vuelva a saturar la demanda con los nuevos tipos de graduados;

(ii) no crea graduados en sí mismos flexibles, en tanto se los especializa sin una formación

general suficiente, dándoles un "toque final" que es, en realidad, el grueso de su formación profesional;

(iii) es una respuesta a la demanda efectiva de corto plazo, en especial la del sector empresarial privado, compartiéndose de este modo la miopía del mercado que no ve más allá de los requerimientos inmediatos;

(iv) no está pensada para un cambio de orden civilizatorio como el que experimenta el mundo, donde se están modificando no sólo ciertas tecnologías productivas sino todo el sistema de instituciones y la cultura misma.³

Esta situación requiere ser drásticamente revisada, en tanto:

- la educación y el conocimiento han sido -correctamente- identificados como el eje estratégico de la transformación productiva y de la democratización⁴;
- la educación y la investigación son inversiones de largo plazo en las que es necesario anticiparse y adelantarse a necesidades sociales que el mercado no alcanza aún a manifestar, tanto más si se trata de crear condiciones para una competitividad dinámica;
- la crisis actual de representatividad del Estado nacional impide la expresión de necesidades colectivas o sistémicas que deberán emprenderse tarde o temprano (por ejemplo, las derivadas de los futuros procesos de transformación y regulación consciente de la sociedad y su economía);
- las organizaciones sociales no tienen capacidad para expresar sus necesidades como demanda efectiva en el mercado educativo;

³ Un cambio de orden igualmente importante, aunque en escala mucho menor, ocurrió en nuestros países con el proceso de industrialización sustitutiva, al que intentó dar respuesta la universidad científicista de los años 60. Pero en ese caso se contaba con la prefiguración de las demandas de una sociedad industrial, prefiguración que permitían las sociedades ya industrializadas existentes. Hoy el cambio es de orden universal y por ello hay que trabajar con hipótesis más que con certidumbres.

⁴ Ver: CEPAL-UNESCO, **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad**, Santiago, 1992; Banco Mundial, **Educación técnica y formación profesional**, Documento de Política del Banco Mundial, Washington, 1992.

- dejar librada la política educativa a la competencia entre centros educativos enfrentados a demandas de corto plazo puede significar un uso irracional de recursos extremadamente escasos en nuestras sociedades;⁵
- la universidad está renunciado a cumplir una función intelectual que difícilmente podría satisfacerse por la vía del mercado, esto es, la función de proveer marcos de interpretación y producción de sentido, justamente en un momento de crisis de las estructuras de sentido tradicionales.

3. LA NECESIDAD DE REVISAR LOS SUPUESTOS DE LAS RESPUESTAS ACTUALES

El diagnóstico que fundamenta esas respuestas supone que, antes de la crisis, las universidades cumplían su función a cabalidad y que la calidad y cantidad de sus servicios eran adecuadas. De acuerdo a esa visión, sólo habría que adaptar el perfil de graduados a un mercado cambiante, y la flexibilidad consistiría en estar dispuestos a reestructurar los currículos y la oferta de carreras cada dos o tres generaciones de graduados.

Otra visión, tal vez más esclarecedora del momento actual, afirma que la universidad nunca ha llegado a cumplir a cabalidad con su propio paradigma: la formación de intelectuales y profesionales competentes y creativos, capaces de manejar las reglas de elaboración y uso del discurso crítico-racional y de traducirlo en reglas de acción de eficacia superior. La existencia de una capa de intelectuales y profesionales que cumplen esas condiciones y son competitivos a nivel mundial no alcanza a ocultar el mar de mediocridad masiva que produce la mayoría de las universidades. Los tests que muestran que se puede egresar de una universidad en condiciones de analfabetismo funcional apenas muestran la cresta de la ola.

Mas allá de las serias restricciones económicas que impone la propia crisis, es evidente el debilitamiento de la motivación por proseguir estudios superiores cuando el mercado tiende a rechazar a los graduados. Esto confirma que tal motivación ha tenido más que ver con los canales de ascenso social que con la encarnación de una necesidad cultural profunda de acceder a un pensamiento racional por parte tanto de personas como de organizaciones. Además, la subocupación y desocupación de los graduados responde en parte a su incapacidad histórica para operar como recurso fundamental de un desarrollo que a su vez los haga necesarios, quedando limitados a ser recursos pasivos ante la iniciativa del sector empresarial, orientado por la ganancia de corto plazo, o del Estado, orientado por el clientelismo político electoral, también de corto plazo.

De esa incapacidad histórica es co-responsable el hecho de que la competencia intelectual y técnica de los graduados para participar en los procesos extra-universitarios fue un aspecto poco atendido en su formación. El desarrollo de esa eficacia, a partir de una base de conocimientos que se suponía eran adecuados, quedó de hecho librado a procesos extra-universitarios. Síntoma de esta desconexión entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la realidad externa a la universidad fue la exacerbación del ciclo de autoconsumo de sus propios paradigmas -el egresado capacitado básicamente para dictar clases a futuros egresados-, lo que llevó, junto con otros factores, a un abultamiento socialmente ineficiente de las universidades.

⁵ Por lo demás, las medidas que se vienen proponiendo, inspiradas en criterios propios de la Banca de Desarrollo, están lejos de garantizar un salto cualitativo en la dirección requerida. Dichas propuestas pueden contribuir a concentrar la discusión en las ventajas o desventajas de introyectar valores del mercado en el sistema educativo (arancelamiento, descentralización, privatización, etc.), desviando la atención de los problemas sustantivos que debe encarar una reforma de la educación.

Como parte de este modelo, la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje fue juzgada fundamentalmente en términos internos. Pero, además, fue medida superficialmente: calificaciones que medían el grado de correspondencia entre lo enseñado y lo aprendido en el aula, número de graduados respecto al número de ingresados, número de tesis acabadas. La eficiencia externa, por su parte, también fue medida de manera superficial, generalmente por el número de graduados empleados, y no por la eficacia efectiva del conocimiento y las habilidades que estos estaban en capacidad de poner en práctica.

No es de extrañar que esto estuviera acompañado por una industrialización de la universidad (acorde al concepto por entonces vigente de industrialización): la producción en masa de especialistas estandarizados, con escasa flexibilidad individual y de conjunto. A pesar de que las dificultades de inserción de los graduados permitieron advertir los problemas de la disciplinariedad estrecha, se siguió produciendo especialistas por especialistas, confiando en que de algún modo se ensamblaría el intelectual o técnico colectivo mediante la formación de equipos interdisciplinarios antes que construyendo una capacidad transdisciplinaria en cada graduado. Para fortalecer este esquema se fue ampliando el número de materias "conectivas" que traían la jerga básica de las otras disciplinas en cada campo especializado, informando pero no formando, y reduciendo a la vez el espacio para la formación en el núcleo central de cada disciplina. Por su parte, la esfera político-administrativa y la de enseñanza-aprendizaje desarrollaron lógicas distintas, lo que no impidió de todos modos la intrusión del poder en los procesos pedagógicos.

Nada de esto puede resolverse meramente revisando contenidos o diseñando nuevas carreras. El proceso de producción y reproducción del conocimiento y las habilidades técnico-profesionales requiere una profunda revisión, si el objetivo es efectivamente reconectar la universidad con la sociedad.

4. ALGUNAS HIPOTESIS PARA UNA INNOVACION EDUCATIVA

Una innovación profunda de la educación superior requeriría:

- a) redefinir un sentido trascendente, orientador de una reforma responsable de sistemas y prácticas educativas, capaz de motivar y movilizar las energías de la comunidad educativa, superando intereses que tienden a mantener el *status quo*;
- b) instaurar como valor compartido la necesidad de una reflexión crítica permanente sobre la práctica misma de la educación superior, comenzando por explicitar y revisar los presupuestos (aspectos no tematizables de la práctica educativa) que han venido configurándose como sentido común de la educación;
- c) sobre estas bases, pensar hipótesis alternativas de trabajo, e iniciar un proceso de puesta a prueba rigurosamente vigilado y de manera participativa.

4.1. Sobre el sentido de la educación: El desarrollo del capital humano

Más que una ocasión para reorganizar lo viejo, la crisis actual puede ser vista como una extraordinaria oportunidad para dar un salto cualitativo en la formación sistemática del capital humano que requiere nuestro desarrollo. Esto, a su vez, exige contar con hipótesis sobre el proceso de desarrollo económico-social al que están llamadas a contribuir las universidades. Pero la relación entre educación y desarrollo no debe verse como una relación externa pues -como discutiremos- elemento central en una concepción renovada del proceso de enseñanza-aprendizaje es la necesidad de superar, de partida, la separación convencional entre el aula y su contexto.

El sentido de la educación superior puede estar dado por el proyecto de desarrollo humano,

basado a su vez en la inversión en capital humano.⁶ El **capital humano** no es un objeto -que se puede producir, vender y explotar como recurso productivo subordinado a una lógica externa como la de acumulación del capital- sino un acervo inseparable de la persona y, por extensión, de la comunidad y de la sociedad, cuyo desarrollo eficaz incluye de manera inmediata la mejoría en la calidad de vida de sus miembros.

Para esta concepción del capital humano, la política estratégica es la inversión en educación (formal, no-formal e informal), dirigida a la expansión sistemática de las capacidades, destrezas y habilidades de las personas. Esto ha sido reconocido por agencias como CEPAL y UNESCO (con énfasis en la educación "básica"), si con un sesgo economicista, que ve a las personas educadas fundamentalmente como recurso productivo. Pero, para hacerla viable y eficiente, la política educativa debe acompañarse de otras políticas sociales dirigidas a "invertir en la gente".⁷ Esto es válido no sólo a escala social sino a nivel de cada institución educativa vinculada a su medio, como puede ser una universidad. Tal vinculación suele fundamentarse en un sentido social, agregado al objetivo propiamente educativo. Por el contrario, aquí la vemos como una **condición intrínseca** de la eficiencia interna y externa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el enfoque tradicional de la planificación educativa, la educación tiende a ser vista como un sector de servicios, cuya eficacia consiste en producir los recursos humanos que demandará básicamente el mercado. Dada nuestra realidad actual, vincular la educación al mercado supone adecuarla a una demanda determinada fundamentalmente desde el exterior, por un mercado mundial sin mayor relación con un proyecto de desarrollo nacional o local.

En cambio, si vemos el capital humano como una categoría comparable a la del capital, en el sentido de que es capaz de autodesarrollarse por su propia dialéctica interna, surge otra visión de la educación. Dicha educación, entendida como proceso permanente de formación a lo largo de la vida de individuos y sociedades, para ser eficiente debe ir más allá de una etapa básica, formal y directiva, entrando en un proceso de autoeducación personal y social. Esto incorpora en el capital humano una dinámica de autodesarrollo, sin requerir continuas inversiones externas. Y el papel de las instituciones de enseñanza es impulsar la constitución del capital humano desde su interior, contribuyendo a crear las condiciones para que se vuelva autosostenido.

Esto supone que:

- i) durante una primera etapa (directiva) de formación debe incorporarse al capital humano la habilidad para aprender (el "aprender a aprender"), de modo que en su propio funcionamiento vaya superándose, incorporando o generando conocimientos útiles superiores o actualizados, en un proceso de aprendizaje vinculado a los procesos prácticos de transformación cada vez más compleja de la realidad;
- ii) la estructuración del capital humano debe incluir funciones (institucionalizadas y

⁶ Ver: PNUD, **Human Development Report**, Nueva York, 1990, 1991, 1992, 1993. Ver también: PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990**, Documento de Referencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 5-9 marzo de 1990.

⁷ Ver: Coraggio, José Luis, **Desarrollo humano, economía popular y educación (El papel de las ONGs latinoamericanas en la iniciativa de Educación para Todos)**, Papeles del CEAAL, N° 5, CEAAL, Santiago, 1993.

organizadas con autonomía relativa) de investigación, educación y capacitación, recuperando, potenciando científicamente y difundiendo los resultados de su experiencia. Lejos de ser un aparato externo que produce y lanza al mercado recursos humanos, la universidad se vuelve así órgano interior del capital humano;

iii) la propia eficacia del capital humano debe realimentar la motivación de sus agentes, dando lugar a nuevas necesidades -educativas y no educativas-, y a la vez permitirle obtener los recursos materiales para autosustentarse.

En esta concepción, el capital humano es una categoría social dialéctica, cuyo desarrollo es inseparable del sentido y el accionar de los individuos y grupos articulados en la sociedad y, particularmente, en la economía. El capital humano alcanza su máximo desarrollo cuando es capaz de reproducir condiciones fundamentales de su continuada expansión. Por ello, una inversión educativa limitada al aparato escolar no es suficiente y, por sí sola, es ineficiente. Para ser eficientes, las inversiones educativas deben considerar las otras condiciones necesarias para hacer que el desarrollo del capital humano sea sustentable (motivacional y económicamente). Esto es, en sí mismo, razón suficiente para que la universidad atienda al desarrollo de su contexto social, económico y político. A ello se agrega, además, la conveniencia pedagógica de articular los procesos específicos de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo de su contexto social.

Para desarrollar en los educandos (y en los educadores) la motivación para aprender, para buscar y asimilar conocimientos, para producir nuevos conocimientos a partir de la reflexión y la observación, es fundamental internalizar una siempre insatisfecha necesidad de continuar aprendiendo a través de una práctica continuada y exitosa que demuestre la utilidad de aprender. Por lo tanto, la calidad de los procesos de formación de capital humano guardan relación no sólo con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje sino con la utilidad socialmente reconocida de los conocimientos y habilidades adquiridos.

Una pedagogía centrada en el aprendizaje debe entonces incluir el contexto como lugar de realización del conocimiento. Esta es, en realidad, la fase fundamental de la educación, pues el aprendizaje en su conjunto no se reduce al tiempo y al espacio del aula. Un contexto dinámico, participativo, que plantea continuamente nuevos problemas **resolubles** -de diverso grado de complejidad y esfuerzo- es sumamente estimulante para el aprendizaje, sobre todo si contenidos y procedimientos educativos están abiertos a esa cambiante problemática cotidiana. El "contexto" no es sólo una condición externa más o menos favorable para la educación; el contexto es, en esencia, esa misma comunidad o sociedad humana cuyo desarrollo incluye procesos de educación formal, no-formal e informal.

Además, todo esto lleva a superar la habitual separación conceptual y organizativa entre actividades docentes, actividades de investigación y actividades de extensión. En otras palabras, no hay formación de intelectuales o profesionales eficaces si tal formación no incluye estos tres aspectos.

⁸

4.2. La reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje

Si se pretende un cambio de calidad del proceso educativo es fundamental una reflexión sobre lo que generalmente se toma como dado: el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando las condiciones más favorables para un aprendizaje efectivo, capaz de desarrollar simultáneamente a educandos y educadores. En este sentido:

(1) El proceso de enseñanza-aprendizaje no debe restringirse al ámbito del aula. El

⁸ Existen, por supuesto, "momentos" o actividades en que se enfatiza uno u otro aspecto, e incluso una cierta división del trabajo dentro de un conjunto que los ve como parte de un todo orgánico.

aprendizaje se da también en procesos extraescolares simultáneos al proceso de educación formal. Incorporar la reflexión sobre dichos procesos es ganar recursos sumamente importantes para el proceso educativo. Por otra parte, la vivencia que educador y educando tienen de los procesos extraescolares en que se insertará el graduado contribuye decisivamente a forjar sus expectativas, elemento fundamental de la motivación con que se participa en el proceso educativo. Si bien una institución universitaria no puede tener acceso a toda la realidad nacional pertinente, el medio local y regional puede proveer un referente empírico a tal fin.

(2) El aprendizaje no debe ser visto como un proceso individual, por más que los títulos se entreguen individualmente. Es fundamental crear una comunidad de trabajo educativo. Esto requiere una coherencia básica entre:

(a) los valores de la institución encarnados en regulaciones administrativas y en el manejo político-académico;

(b) las relaciones entre docentes y entre alumnos de distinto nivel;

(c) las relaciones entre docentes y alumnos y entre alumnos en los procesos de aula, incluido el estilo docente y el estilo de evaluación; y

(d) los procesos de estudio/investigación individuales o colectivos y, en particular, la devolución de los resultados a los sectores de la sociedad a los cuales se refieren (empresas, comunidades, organizaciones sociales, gobiernos locales, etc.).

La reflexión y programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden ser exclusividad de un departamento o sección de la universidad, salvo en tanto responsables de alimentar y animar la reflexión educativa, involucrando en ella a docentes, alumnos y administradores. De esos encuentros irán surgiendo o se irán clarificando las reglas del juego que regulan las relaciones educativas.

Para apoyar este proceso, es fundamental la existencia de una unidad de investigación que dé seguimiento y realmente continuamente a los procesos educativos. En ausencia de teorías suficientemente corroboradas en torno al proceso educativo en el nivel superior, es recomendable tomar como materia prima los propios procesos educativos de la universidad, examinándolos desde teorías generales de la educación. Esto supone diseñar desde el comienzo un programa de investigación-reflexión que vigile críticamente los procesos educativos y dirija la búsqueda colectiva de pautas para su mejoramiento continuo.

Es asimismo fundamental que la universidad esté en condiciones de reconocer la situación inicial en que ingresan sus alumnos (y profesores). Más allá de eso, sería de desear que pueda incidir mediante investigaciones y acciones de apoyo en los procesos educativos previos al ingreso a la universidad, en particular con referencia a la escuela secundaria de su medio.

4.3. Algunas hipótesis para una visión crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje

La relación docente-educandos

Esta relación es tradicionalmente asimétrica, monológica y vertical, asociándose la posición en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una posición de poder. Este tipo de relación educativa, caracterizada corrientemente como "bancaria", supone que hay un acervo de conocimientos que los docentes transfieren a los educandos, quienes deben limitarse a asimilarlos. En esta concepción, el docente enseña, y el educando aprende, ciertos conocimientos.

Otro modelo es el centrado en relaciones dialógicas, más horizontales, donde alumnos y profesores aprenden, cada uno a partir de su nivel particular. En este modelo, si alguien llega a ganar

una posición central en el espacio dialógico, no es por su situación en las estructuras de poder sino por sus méritos, reconocidos por el otro. Un buen profesor tiene altas probabilidades de mantener su legitimidad y autoridad aún cuando utilice este tipo de modelo docente. No obstante, a menudo son las estructuras de poder político-administrativo de la universidad las que tienden a obstaculizar el espacio académico del aula, lo que afecta la calidad del intercambio que allí se da.

La relación alumno-texto

Esta relación es tan preponderante en los procesos de formación superior, que la **lectura** se convierte en la principal habilidad implícitamente puesta en el centro de su formación. Las evaluaciones suelen centrarse en el grado de asimilación (juzgada por la capacidad del alumno para repetir, mostrar comprensión o utilizar las ideas transmitidas para resolver problemas) del discurso científico que viene bajo la forma de texto escrito.

Hay tres concepciones del discurso de las cuales se derivan, a su vez, diversas estrategias para orientar la lectura:

(a) el **estructuralismo**, para el cual cada texto tiene un significado cierto, ya dado por su autor, que hay que descodificar y entender "correctamente". El papel de la clase es ofrecer la versión verdadera de los textos y enseñar a leer en general. Los exámenes evalúan la asimilación que cada estudiante ha hecho de esa lectura guiada. El profesor está en una posición de poder, pues controla las respuestas correctas y la evaluación es vertical y unidireccional.

(b) el **constructivismo**, para el cual la intención del autor se diluye ante los significados que los diversos lectores construyen a partir del texto. Toda lectura es válida, y no es posible diferenciar entre opinión y verdad. Ante este relativismo, toda regla de lectura y toda evaluación unidireccional pierde sentido. El profesor se vuelve *animador* de una clase donde se generan múltiples "lecturas" de un mismo texto. El examen pierde su sentido dentro de esta óptica docente.

(c) el **consensualismo**, para el cual la lectura es una actividad colectiva, donde varios interlocutores dan sus interpretaciones, argumentan y buscan un consenso sobre cuál es la mejor lectura, o bien llegan a un acuerdo sobre la existencia de varias lecturas igualmente válidas. Aquí el trabajo horizontal en la clase es crucial, y el profesor puede llegar a convertirse en un participante que se distingue por sus habilidades o conocimientos más que por ocupar determinada posición. Eventualmente, las reglas mismas de lectura y las evaluaciones pueden surgir del trabajo del colectivo.

Dependiendo del tipo de texto que se trate, cada una de estas lecturas tiene sus méritos desde el punto de vista de la formación. La tendencia generalizada es a adoptar lecturas del primer tipo, sin explicitar la existencia de alternativas, lo que crea tensiones y abre un espacio para la arbitrariedad del profesor y, sobre todo, para el dogmatismo. Sin embargo, facilita el desarrollo de una actitud objetivante hacia el texto y, por tanto, de una actitud científica. Podría ser más apropiada para disciplinas exactas.

Una lectura constructivista apuntala la particularidad y parece apropiada para disciplinas hermenéuticas, planteando serias dificultades cuando el texto es una pieza de discurso científico. Sin embargo, dada la ambigüedad de buena parte del discurso científico, el ejercicio de la opinión o la influencia de la experiencia pasada o de las expectativas en la lectura pueden ser más cercanas a algunas situaciones reales que la que simula una lectura estructuralista.

Un estilo consensualista de lectura puede ser adecuado para disciplinas de las ciencias sociales, que combinan en diverso grado la comprensión con la explicación legaliforme. Además, desarrolla importantes habilidades comunicativas en educandos y docentes, tales como: capacidad para reconocer y comprender al otro, capacidad para argumentar y dialogar, capacidad para trabajar

con los pares.

En todo caso, una pedagogía crítica supone que la cuestión del tipo de texto y del tipo de lectura son objeto de reflexión y discusión y no simplemente presupuestos, y que se adopta conscientemente una estrategia para desarrollar ciertas actitudes (pluralismo) y habilidades (pensamiento crítico, aprender de la experiencia, simbolización, simulación) entre los miembros de la comunidad educativa (por analogía con la comunidad científica en el sentido de Kuhn).⁹

Para una pedagogía crítica, el pensamiento siempre tiene lugar en un contexto determinado, y cada contexto favorece el desarrollo de un estilo de pensamiento u otro. Es más, en la realidad el alumno se enfrentará a muy diversas situaciones y tendrá que decidir qué estrategia adoptar para dar respuesta a las demandas cognitivas y sociales de cada una. No obstante, no es usual que se construya en el alumno esa habilidad para situarse en un contexto y decidir el mejor curso de acción, lo que da origen al llamado "problema de la transferencia". Dicho problema se refiere a la dificultad para transferir a la realidad extraescolar las habilidades y conocimientos desarrollados en un contexto escolar.¹⁰

Por ejemplo, suele intentarse desarrollar la habilidad para resolver problemas planteándolos de tal manera que tengan una única interpretación correcta y una única respuesta correcta. Pero en la realidad extraescolar, los problemas rara vez vienen planteados de esa manera. Generalmente hay un alto grado de ambigüedad en su formulación y parte de la tarea es precisamente interpretar y reformular el problema. Incluso el punto de partida puede no ser un problema sino una situación problematizable, en cuyo caso la primera tarea será formular uno o más problemas, algo extremadamente difícil para quien fue formado pensando la solución a problemas planteados por otros.

Una manera de encarar el problema de la "transferencia" es advertir que no sólo son contextos las realidades extra-escolares sino que la comunidad educativa interna a la propia institución educativa (docentes, administradores, alumnos) es también un contexto real, en el cual pueden desarrollarse habilidades básicas que no tengan esa dificultad. Esto es válido tanto para la comunidad educativa en sentido restringido (interna a la institución educativa) como en sentido ampliado (a los anteriores se suman los miembros de la comunidad local que participan como demandantes de servicios o como auspiciantes de la universidad). Si en el contexto de la comunidad educativa se configuran relaciones más cercanas a las que enfrentará un profesional, es "natural" que se desarrollen habilidades directamente útiles para ese momento.

Otra manera de encarar este problema de la "transferencia" es, obviamente, vinculando el proceso educativo con el contexto extra-escolar. A esto nos referiremos en el siguiente punto.

La relación alumno-contexto

El contexto extra-escolar puede estar presente en el proceso educativo de diversas maneras. En primer lugar, cada alumno trae una experiencia vital asociada a contextos determinados, que está cristalizada en conocimientos, categorías y criterios básicos, valores, actitudes, hábitos, expectativas, todo lo cual incide directamente tanto en sus capacidades básicas como en su contribución a la producción colectiva de significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, lo usual es pretender que los alumnos están nivelados y homogeneizados, como *tabula rasa*, sin otro

⁹ Ver: Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

¹⁰ Ver: Kuhn, Deanna (ed.) *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*, Basel, New York, 1990.

antecedente que el paso por niveles previos del sistema escolar. Esa concepción dificulta innecesariamente los procesos de aprendizaje e impide aprovechar los recursos que cada uno trae (incluido el profesor), al no reconocer el verdadero "punto de partida" del aprendizaje individual o grupal. Esto puede corregirse si hay un reconocimiento y diagnóstico sistemático de dicho punto de partida y ese trasfondo es traído creativamente y trabajado al interior del proceso educativo.

En segundo lugar, cada alumno sigue viviendo en un contexto familiar, comunal y social durante sus estudios, y tiene una proyección de su inserción en ese contexto, lo que opera como elemento fundamental en su interés/motivación hacia el trabajo académico. La experiencia o proyección de reconocimiento social de la educación es un elemento poderoso, que incluye no sólo las perspectivas de empleo remunerado sino también las perspectivas de inscripción socialmente útil de esos conocimientos para mejorar las condiciones de la producción, de la vida en comunidad, etc. Inscribir socialmente esos conocimientos de manera exitosa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puede reforzar notablemente la motivación al trabajo académico riguroso. Esto, claro, requiere una política expresa de la universidad para vincularse y vincular oportunamente a sus alumnos al medio, y una valoración de dicha vinculación por parte de los diversos agentes sociales así asociados.

El pensamiento crítico y la comunicación

Pocos disientirán con el objetivo de enseñar al estudiante a pensar críticamente. Más difícil es llegar a un acuerdo sobre qué se entiende por pensamiento crítico y sobre cómo se enseña a pensar críticamente. Parafraseando a D. Kuhn (*op.cit.*), la habilidad de "pensar bien" requiere a su vez habilidades para: (i) considerar alternativas, (ii) sopesar la evidencia, (iii) alcanzar juicios independientes, y (iv) justificarlos de manera razonada. ¿Cómo definir metas y plantear procedimientos para "enseñar a pensar bien"?

La experiencia norteamericana en este sentido puede ayudar a mostrar algunas aristas del problema. En los años 70, la Fundación Rockefeller auspició una comisión para estudiar las humanidades en la vida norteamericana. Dicha comisión concluía en su informe: "El Departamento de Educación debería definir el **pensamiento crítico** como una de las destrezas básicas que provee el fundamento para las destrezas avanzadas de todo tipo".¹¹ En 1980, la Universidad Estatal de California emitió la instrucción 338, que establecía la obligatoriedad de instruir a los alumnos en el pensamiento crítico

"...para alcanzar un entendimiento de la relación del lenguaje con la lógica, que conduzca a la habilidad para analizar, criticar y defender ideas, para razonar inductiva y deductivamente, y para alcanzar conclusiones fácticas y juicios basados en inferencias competentes, extraídas de afirmaciones no ambiguas de conocimiento o creencia. La competencia mínima que debería esperarse de una exitosa instrucción para el pensamiento crítico es la habilidad para distinguir hechos de juicios, creencias de conocimientos, así como habilidades elementales para los procesos de inducción y deducción."

Sin embargo, las habilidades para pensar, razonar y resolver problemas siguen siendo las más difíciles de enseñar a los estudiantes y, según Kuhn, poco se habría avanzado en la dirección señalada. Tampoco hay garantía de que todo docente tenga él o ella misma esas habilidades. Las evaluaciones hechas de esos programas en 1981 mostraban que mientras los alumnos (9-17 años) estaban en capacidad de:

- alcanzar una comprensión inicial de un texto corto

¹¹ Kuhn, Deanna, "Education for Thinking", *Teachers College Record*, Vol. 87, 4, Summer 1986, p.495-512. Nuestra traducción.

- resumir su tema o contenido principal
- producir ideas superficiales o reacciones personales sobre el mismo,

mostraban en cambio escasa habilidad para:

- analizar o evaluar dicho texto
- usarlo como evidencia parcial para apoyar su propio juicio.

Otra evaluación, referida a las matemáticas, mostraba que mientras los alumnos habían alcanzado un nivel aceptable de competencia en:

- destrezas computacionales

eran incapaces para:

- aplicar esas destrezas en situaciones que requieren un razonamiento cuantitativo y la resolución de problemas.

En general, los programas de "desarrollo del pensamiento crítico" llevados a cabo en los últimos años en Estados Unidos muestran el estado limitado del conocimiento sobre qué son (y cuáles) las destrezas para pensar, y cómo se desarrollan. De hecho, numerosas evaluaciones hechas al cabo de una década de implementación de tales programas no pueden concluir con seguridad si (y en qué medida) las actividades dirigidas a desarrollar un pensamiento crítico han tenido éxito.

La mejor estrategia para el desarrollo de un pensamiento crítico puede ser combinar intentos de formalizar ciertas reglas del pensamiento "correcto", tematizando sobre todo las formas del pensar, por un lado, y, por otro, crear una comunidad educativa que estimule el ejercicio del pensamiento reflexivo, confiando en que dicho ejercicio continuado favorecerá el desarrollo de su criticidad.

En todo caso, debemos tener en cuenta que la otra cara del pensar bien es saber transmitir y comprender el pensamiento, lo que requiere habilidades comunicativas. Un graduado que se vincule con su comunidad debe estar capacitado para expresarse oralmente y por escrito, con interlocutores tan variados como un empresario, un burócrata, un dirigente gremial o un vendedor ambulante, y a través de medios tan diversos como un panfleto, un audiovisual, un informe ejecutivo o un programa de televisión. En muchos casos, para que sus conocimientos sean socialmente útiles, debe tener habilidades pedagógicas. Por ejemplo, debe saber:

- cómo se enseña a producir con nuevas técnicas
- cómo se introducen nuevos insumos y medios de producción
- cómo se enseña a buscar y asimilar información pertinente para la actualización de procesos productivos, de comercialización, de gestión comunitaria, etc.
- cómo se enseña a hacer generalizaciones válidas a partir de experiencias singulares.

Estas habilidades, como las del buen pensar, son difíciles de transmitir por la vía exclusivamente formal de la instrucción especializada. Estos problemas pueden contribuir a diseñar el tipo de procesos y relaciones educativas que pueden favorecer, mejor que materias especiales, el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y de la comunicación, ambos elementos vitales para el desarrollo del capital humano.

5 CARACTERÍSTICAS DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La formación de los intelectuales y profesionales que requiere el desarrollo del capital humano necesita una reforma fuerte de los procesos educativos. En la orientación de dicha reforma juega un papel fundamental el desarrollo de una pedagogía crítica.

Si la pedagogía en general tiene por objeto las relaciones educativas, una pedagogía crítica se

caracteriza por estar despojada de todo interés que no sea el de contribuir al pleno desarrollo de dichas relaciones de manera coherente, con una utopía social superadora del *status quo*. Aunque existen elementos importantes en esa dirección, tal pedagogía está aún por sistematizarse.

En este sentido, las propuestas alternativas a los criterios de la pedagogía tradicional deben ser tomadas como hipótesis de trabajo a ser corroboradas por sus resultados y vigiladas mediante una investigación educativa que acompañe el proceso de innovación. Su referente empírico serán entonces los problemas experimentados en la docencia concreta (los que generalmente son vividos como deficiencias o fracasos de los alumnos), analizados desde un modelo de trabajo académico asumido explícitamente por la universidad (lo que no se limita a estilos de razonamiento y mucho menos de evaluación, sino que incluye valores, actitudes y sentidos trascendentes para el conjunto de la comunidad académica).

Resumiendo, algunos lineamientos que creemos debería seguir una pedagogía crítica son los siguientes:

- Su característica principal no es la crítica cerrada del sistema escolar existente y la pretensión de sustituirlo, sino partir de esa institución educativa para transformarla desde adentro, mediante la implementación, consensual o acordada, de propuestas viables que le permitan cumplir su papel central en el desarrollo humano.
- Su lema principal es "enseñar a aprender". Esto incluye enseñar a todos los miembros de la comunidad educativa a aprender de su propia práctica, para lo cual debe tematizar los elementos "naturalizados" o inconscientes del proceso educativo. Y supone evaluar tanto a alumnos como a docentes por los resultados del aprendizaje.
- Su objetivo no es la asimilación eficiente de determinados conocimientos por parte de los alumnos, sino la *formación* de intelectuales y profesionales con autonomía creativa, capaces de diagnosticar problemas y de plantear alternativas construyendo consensos de manera dialógica, en interacción con los agentes del medio. La transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos a contextos extraeducativos debe ser una preocupación fundamental y traducirse en propuestas para encararla a lo largo de todo el proceso universitario. En esto debe ponerse especial énfasis en garantizar la capacidad de los graduados para identificar y atender a demandas o necesidades experimentadas por los diversos sectores o agentes sociales involucrados en un proceso de desarrollo humano, verdadera prueba de rendimiento del proceso educativo.
- A diferencia de las pedagogías que mantienen la jerarquía entre maestro y alumnos y de las que, en el otro extremo, plantean una horizontalidad total, una pedagogía crítica debe ver las relaciones maestro-alumno como una etapa necesaria en el desarrollo del capital humano, pero considerando al maestro mismo como parte de ese capital, necesitado de aprender y desarrollarse en su relación con los alumnos.
- Su estilo no debe ser normativo y su ámbito de vigilancia e intervención no debe ser sólo el aula ni sólo la relación profesor-alumno. Su estilo debe ser propositivo y consensual, institucionalizando una reflexión colectiva acerca de todas las relaciones y ámbitos en el interior de la comunidad académica, porque tanto maestros como alumnos y administradores tienen interés y algo que aportar en la búsqueda de mejores procedimientos educativos, y porque, en tanto contexto real inmediato de las relaciones educativas, prácticamente todas las relaciones que allí se tienen son formativas de valores, actitudes y capacidades. Esta amplitud de mira ayuda también a defender las relaciones educativas de posibles intrusiones del mercado (que tiende a estandarizar la producción de "recursos humanos" de acuerdo a demandas efectivas de corto plazo) o del poder burocrático (que impulsa un concepto de eficiencia que mide el rendimiento por indicadores cuantitativos antes que cualitativos).
- Mientras la pedagogía tradicional ha estado centrada en la enseñanza y sus medios (buenos

profesores y buenos textos), y algunas corrientes han tendido, por el contrario, a poner el acento en el aprendizaje (el alumno y su contexto), una pedagogía crítica debe asumir la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando a los alumnos y sus relaciones cooperativas como recurso del proceso educativo.

- Una pedagogía crítica debe velar porque la autoridad basada en el conocimiento sea legítima y no se sustente en el ejercicio arbitrario de un poder externo al proceso de producción colectiva de significado. Desde ese punto de vista, la necesidad de iniciar los procesos educativos superiores a partir de una división del trabajo entre profesores y alumnos es algo que debe superarse a lo largo de la carrera universitaria, condición para la formación de egresados capaces de enfrentar las situaciones reales fuera del medio académico. Asimismo, la evaluación, usualmente instrumento de control de los alumnos por parte de los profesores, debe ser vista como un recurso fértil para apoyar el proceso de estudio y favorecer relaciones menos jerárquicas.

- Mientras la pedagogía tradicional se asienta en una concepción de la cognición como proceso individual, una pedagogía crítica debe enfatizar los procesos de participación en la producción colectiva de significado. Además, debe considerar explícitamente no sólo la dimensión cognitiva del proceso educativo, sino también su dimensión expresiva y normativa.

- Mientras otras corrientes ponen el centro de atención en el desarrollo de la capacidad lingüística de los graduados (manejo de lenguajes básicos y especializados), una pedagogía crítica debe dar mayor peso al desarrollo de la capacidad comunicativa (entre diversos niveles de la comunidad académica, entre los pares, con diversos interlocutores y a través de diversos medios del contexto extra-universitario), habilitando al egresado a insertarse en las múltiples redes existentes de comunicación social, condición para su eficacia profesional.

Avanzar de manera firme en todas estas direcciones supone varias tareas:

- (1) Sistematizar los principios básicos de una propuesta pedagógica para la universidad que se base en un acuerdo real de su planta docente y administrativa respecto a reglas del juego y procedimientos;

- (2) Conformar una unidad responsable de la investigación y seguimiento pedagógicos, que -en estrecha colaboración con los responsables de la planificación curricular- trabaje con profesores y alumnos en todos los niveles de la carrera y esté a cargo de la capacitación pedagógica de la planta docente y la continua devolución de los resultados de sus investigaciones.

- (3) Realizar actividades docentes especialmente dirigidas a sentar las reglas del juego académico y a sensibilizar al estudiante respecto a sus estrategias de trabajo académico, abriéndole la posibilidad de un comportamiento más racional al respecto.

Bibliografía de referencia

BERTHOFF, Ann E., "Is Teaching Still Possible? Writing, Meaning, and Higher Order Reasoning", *College English*; Vol. 46, Nº 6. p. 743-55, Dec 1984.

BONNSTETTER, Ronald J., "Research & Teaching: Active Learning Often Starts with a Question", *Journal of College Science Teaching*; Vol. 18, Nº 2, p. 95-97, Nov 1988.

BOWERS, C. A., "Culture against Itself: Nihilism as an Element in Recent Educational Thought", *American Journal of Education*, Vol. 93, Nº 4, p. 465-90, Aug 1985.

BOZIK, Mary, "Critical Thinking through Creative Thinking", Nov 1987 *

- BUNGE, Mario, La investigación científica. Su estrategia y su filosofía, Ariel, Barcelona, 1980, cap. 1, 2 y 7.
- COPI, Irving M., Introducción a la lógica, EUDEBA, Buenos Aires, 1987, cap IX y XI.
- CHARKINS, R. J. et. al., "Linking Teacher and Student Learning Styles with Student Achievement and Attitudes", *Journal of Economic Education*; Vol. 16, Nº 2, p. 111-20, Sep 1985.
- DE BONO, Edward, "Critical Thinking Is Not Enough", *Educational Leadership*; Vol. 42 Nº 1, p. 16-17, Sep 1984.
- DIEKHOFF, George M., "True-False Tests that Measure and Promote Structural Understanding", *Teaching of Psychology*; Vol. 11, Nº 2, p. 99-101, Apr 1984.
- FRAGER, Alan M., "Questioning Strategies: Implications for Teacher Training", 1979 *
- FULLER, R. G. et al (comp), Piagetian Programs in higher education, Lincoln, NE ADAPT Program, 1980; D. Moshman, "Piaget's Theory and College Teaching", p. 1-13.
- GIDDENS, Anthony, Las nuevas reglas del método sociológico, Amorrortu, Buenos Aires, 1987, p. 159-166.
- GLEASON, Maryellen, "Better Communication in Large Courses", *College Teaching*, Vol. 34, Nº 1, p. 20-24, 1986.
- GOVIER, Trudy, A practical study of argument, Wadsworth, Inc., California, 1992, cap. 3, 5, 7, 9, 10, 11.
- GRICE, George L., "Instructional Strategies for the Development of Thinking Skills", Nov 1987 *
- HABERMAS, Jürgen, "Crítica de la teoría del significado", en: J. Habermas, Pensamiento postmetafísico, Taurus, Madrid, 1988, cap. 5.
- , "Un informe bibliográfico: La lógica de las ciencias sociales", en: J. Habermas, La lógica de las ciencias sociales, Tecnos, Madrid, 1988.
- , "Teorías de la verdad", en: J. Habermas, Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Cátedra, Madrid, 1989.
- , "Foucault: desenmascaramiento de las ciencias humanas en términos de crítica a la razón", en: J. Habermas, El discurso filosófico de la modernidad, Taurus, Buenos Aires, 1989.
- , "Ciencias sociales reconstructivas vs. comprensivas (*verstehende*)", en: J. Habermas, Conciencia moral y acción comunicativa, Península, Barcelona, 1985, cap. II.
- HALONEN, Jane S., "Critical Thinking throughout the Undergraduate Psychology Curriculum", Oct 1985 *
- HARTOONIAN, Michael, "Social Content and Higher Order Thinking", 1990 *
- HOWARD, James, "Writing to Learn", Council for Basic Education, Washington, D.C. 1983 *
- KARMOS, Joseph S. et al., "Questioning Techniques for the Classroom", *Illinois Schools Journal*; Vol. 69, Nº 2, p. 20-24, 1990.
- KILGORE, Alvah M., "Models of Teaching and Teacher Education", 1984*
- KUHN, Deanna, "Education for Thinking", *Teachers College Record*; Vol. 87, Nº 4, p. 495-512, 1986.
- KUHN, Deanna (ed.) Contributions to Human Developmentt Vol 21: Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills, Karger, New York, 1990; "Introduction", p.1-8; cap. 2.
- KUHN, Thomas S. Segundos pensamientos sobre paradigmas, Editorial TECNOS, Madrid, 1978.
- LEEMAN, Richard W., "Taking Perspectives: Teaching Critical Thinking in the Argumentation Course", 1987 *

MARZANO, Robert J. et al, Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction, ASCD, Alexandria, 1988.

MEALEY, Donna L. Nist, Sherrie L., "Postsecondary Teacher Directed Comprehension Strategies", Journal of Reading; Vol. 32, Nº 6, p. 484-93, 1989.

MURRAY, John P., "Better Testing for Better Learning", College Teaching, Vol. 38, Nº 4. p. 148-52, 1990.

NICKERSON, Raymond S. Reflections on reasoning, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 1986.

NICKERSON, Raymond S. et al, Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual, Paidós, Barcelona, 1987.

PHIPPS, Rita, "Critical Thinking and Community College Students", 1984 *

RYAN, Michael P., "Monitoring Text Comprehension: Individual Differences in Epistemological Standards", 17, Jul 1982 *

SCRIVEN, Michael, Reasoning, Mc Graw Hill, 1976, cap. 3.

SIEGEL, Harvey, Educating reason. Rationality, critical thinking, and education, Routledge, New York.

SMITH, Sharon L., "Learning Strategies of Mature College Learners", Journal of Reading; Vol. 26, Nº 1, p. 5-12, Oct 1982.

STAHL, Norman A. et al., "Developing Independent Learners: Strategies and Tactics for Mastery of Text"; College Reading and Learning Assistance Technical Report 85-10, Georgia State Univ., Atlanta. Div. of Developmental Studies, 1985 *

TAMA, M. Carrol, "Thinking Skills: A Return to the Content Area Classroom", 1986 *

TAYLOR, Robert B., "A Modified Personalized Instruction Method of Teaching Introduction to Cultural Anthropology", Anthropology and Education Quarterly, Vol. 21, Nº 2, p. 113-20, Jun 1990.

TUMA, D. T. & Reif F., Problem solving and education: issues in teaching and research, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1980; cap 2: James G. Greeno, "Trends in the theory of knowledge for problem solving"; Cap. 6: Herbert A. Simon, "Problem solving and education"; Cap. 9: Michael Scriven, "Prescriptive and descriptive approaches to problem solving".

VOSS, James F., "Reasoning by Argumentation", Social Studies Learning Milestone 4, Pittsburgh Univ., Pa. Learning Research and Development Center, 1987 *

WHITTAKER, Jeweleane W., "Three approaches to teaching college reading skills", Apr 81 *

WILLARD, Charles Arthur, A theory of argumentation, The University of Alabama Press, 1989.

* Documentos no publicados, disponibles en el Sistema Computarizado ERIC.