

DOCUMENTO DE ACOMPañAMIENTO

Nº 15

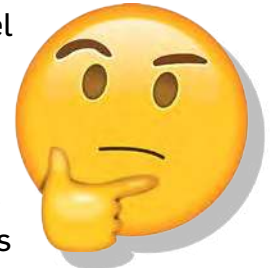
Pensamiento crítico y
creativo:
una capacidad a
desarrollar

ÍNDICE

Presentación.....	02
1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de pensamiento crítico? Dimensiones para su abordaje	03
1.1. Dimensión cognitiva.....	04
1.2. Dimensión sociocultural	17
1.3. Dimensión práctica.....	16
2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de pensamiento creativo? Aproximaciones conceptuales	18
3. ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo?	22
4. Gestionar la enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo	24
4.1. Recomendaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo	25
Bibliografía	37

Presentación

En las actuales sociedades globales atravesadas por las TIC, por el imperio de los multimedios, las redes virtuales y crecientes desigualdades sociales, reviste una gran importancia el fortalecimiento de la capacidad de los sujetos para trascender su condición de espectadores y transformarse en prosumidores¹, en ciudadanos activos que puedan pensar y actuar por sí mismos, desnaturalizando prácticas sociales, proponiendo soluciones innovadoras y superadoras ante situaciones y desafíos planteados en sus diversos contextos.



En el presente documento², en el marco de la Prioridad Pedagógica *Mejora de los aprendizajes*, vamos a poner el foco en la capacidad fundamental *Pensamiento Crítico y Creativo*, a fin de que los estudiantes puedan apropiarse de aquellos saberes personalmente significativos y socialmente relevantes que son necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades y su inclusión social. Se trata, entonces, de formar sujetos *críticos y creativos*, capaces de desnaturalizar, interpretar y comprender el mundo y, así, poner en práctica ideas originales e innovadoras que contribuyan a crear un orden social más justo y una convivencia democrática y plural (Córdoba, Ministerio de Educación 2014).

La capacidad de *pensamiento crítico* se vincula con la posibilidad de elaborar juicios autónomos referidos a aspectos de la realidad, opiniones de otros y acciones propias o ajenas (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, p. 32). En esta línea, desarrollar el pensamiento crítico implicaría realizar el mandato kantiano *¡Sapere aude! atrévete a pensar por ti mismo, o ten el valor de usar tu propia razón*. Sin embargo, en las representaciones y prácticas escolares, esta *autonomía de pensamiento* muchas veces queda reducida a la enseñanza de la argumentación, y en algunos casos al aprendizaje de la lógica. Si bien –como veremos a continuación– éste es uno de los aspectos constitutivos del pensamiento crítico, se trata de una capacidad mucho más *compleja* que involucra el desarrollo de disposiciones subjetivas que abarcan *múltiples dimensiones*, tanto del orden de lo cognitivo como de lo sociocultural y de la práctica, interdependientes pero analíticamente diferenciables.

¹ La palabra prosumidor es una combinación entre dos palabras, productor y consumidor, y refiere al desplazamiento de la Web 1.0 (centrada en el uso de las tecnologías) a la Web 2.0 (centrada en la interacción), proceso por el cual Internet se convirtió en un ámbito en el que los ciudadanos pueden producir información, compartirla, someterla a crítica, convocar a acciones, entre otras posibilidades.

² En el marco del Programa Nacional Nuestra Escuela, este material de acompañamiento está destinado a instituciones educativas de Nivel Inicial, Primario y Secundario. En las Modalidades Educación Especial, Educación Técnica, Educación Rural, Educación de Jóvenes y Adultos corresponderá a cada escuela decidir qué procesos situados y adecuaciones debe promover en función de su proyecto, los sujetos y los contextos.

El pensamiento creativo, por su parte, se caracteriza por ser un pensamiento de tipo divergente, cuyos rasgos distintivos son la fluidez, la flexibilidad y la originalidad; implica huir de lo obvio, lo seguro y previsible, para producir ideas, conceptos, objetos que resulten novedosos. Todos podemos desarrollar las habilidades que nos permitan inventar, imaginar y mejorar para resolver un problema de manera útil y original (Guilford, 1980).

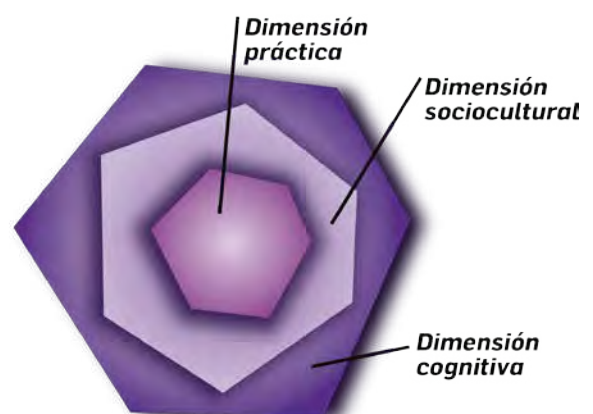
Según Sánchez (2003), el pensamiento creativo es una capacidad que se forma, desarrolla y predispone a toda persona a organizar respuestas originales y novedosas frente a una situación determinada o problema que debe resolverse, dejando de lado soluciones conocidas y buscando alternativas de solución que lleven a nuevos resultados o nuevas producciones. Constituye una de las manifestaciones más originales del comportamiento humano, que se presenta cuando una persona trata de transformar de algún modo el ambiente en que vive e interactuar con él. Todos los seres humanos nacen con la potencialidad para ser creativos.

Para el desarrollo de la capacidad fundamental *Pensamiento Crítico y Creativo*, fuertemente relacionada con las demás, la escuela ha de comprometerse a ofrecer a los estudiantes situaciones de aprendizaje que los desafíen a problematizar, analizar y confrontar posturas diversas, evaluar los argumentos en los cuales se sostienen, fundamentar posicionamientos personales, proponiendo proyectos e ideas innovadoras orientadas a buscar soluciones alternativas. Como se advertirá a lo largo del documento, esta capacidad fundamental se vincula con habilidades del pensar y del hacer, de la teoría y de la práctica. A continuación, se desarrollarán por separado los aspectos críticos y creativos de dicha capacidad, para luego poder establecer algunas vinculaciones entre ambos.

Es importante señalar que una situación de enseñanza puede abordar –prioritariamente y según los propósitos– sólo una dimensión del pensamiento crítico, u optar por integrar aspectos de las otras dimensiones, así como una o varias de las diferentes aristas del pensamiento creativo.

1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de pensamiento crítico? Dimensiones para su abordaje

El concepto de *pensamiento crítico* no escapa a la controversia propia de cualquier campo de conocimiento. Díaz Barriga (2001) sostiene que en muchos programas y propósitos educativos de los distintos campos de conocimiento/espacios curriculares del área de Ciencias Sociales, entre otras, suelen encontrarse afirmaciones tales como que lo que se busca es la formación de estudiantes



críticos, que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen en su papel de actores sociales. Sin embargo, nunca nos preguntamos qué sería pensar críticamente o cómo intervenir pedagógicamente para desarrollar dicha capacidad.

En algunos casos, se asocia la 'crítica' a algo negativo, como hacer un juicio o manifestar una opinión o un punto de vista personal en contra de algo o alguien, esté o no fundamentado; es decir, se asocia a una actitud contestataria y de oposición sistemática. Por otra parte, el pensamiento crítico suele también oponerse al pensamiento ingenuo, dogmático y de sentido común. Otras veces se lo vincula con un pensamiento matemático y lógico, como sinónimo de un 'buen pensamiento', esto es, con un razonamiento válido formalmente.

Como se señaló en la presentación, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes implicaría enseñarles a *pensar y actuar por sí mismos*, lo que supone promover un conjunto *complejo* de disposiciones subjetivas y sociales³. Presentamos a continuación algunas características que, a modo de círculos concéntricos, pretenden visibilizar las *múltiples dimensiones* que constituyen el pensamiento crítico, a la vez que ser útiles para pensar situaciones de enseñanza y modos de intervención docentes que promuevan la capacidad en toda su *complejidad*.

1.1. Dimensión Cognitiva

Etimológicamente, '*crítica*' significa la acción de discernir, distinguir o separar. Vinculada con la palabra 'criterio', implica discriminar, por medio del intelecto, una cosa de otra, lo verdadero de lo falso, lo justo de lo injusto. De este modo, el significado de *crítica* va asociado también al de 'decisión', ya que se trata de poder realizar un juicio, tomar una posición, estar a favor o en contra de algo, previo proceso de deliberación y examen racional. (Koselleck, 2007).

La dimensión cognitiva del pensamiento crítico se vincula con este significado etimológico en la medida en que involucra una serie de procesos mentales, habilidades y actitudes intelectuales que suponen dos movimientos o momentos en el desarrollo del pensamiento: el *negativo* y el *positivo*, manifestándose a la vez en dos conjuntos de operaciones intelectuales: **problematizar** y **fundamentar**.

El primer grupo (problematizar) implica acciones tales como: cuestionar, preguntar y objetar; discernir, separar; analizar, examinar y evaluar; re-flexionar; confrontar y cotejar.

"Una crítica no consiste en decir que las cosas no están bien como están. Consiste en ver sobre qué tipo de evidencias, de familiaridades, de modos de pensar adquiridos y no reflexionados reposan las prácticas que se aceptan.

La crítica consiste en (...) procurar que lo que se acepta como evidente ya no sea evidente.

Criticar es hacer difíciles los gestos demasiado fáciles".

Michel Foucault. *¿Es importante pensar?*

³ Para una primera aproximación a indicadores de estas disposiciones se sugiere la lectura del Fascículo N° 22 de la Serie *Mejora de los aprendizajes... Una propuesta a partir del desarrollo de capacidades fundamentales*, Colección Prioridades Pedagógicas (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017). Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_22.pdf

Se trata de operaciones tendientes a suspender el juicio; *instalar la sospecha y la pregunta*; poner entre paréntesis lo aceptado y producir un extrañamiento o distanciamiento con lo dado; perturbar la obviedad de lo instituido en busca de una explicación; ejercer una vigilancia epistemológica constante de las ideas y conductas propias y ajenas, detectando *supuestos* y analizando las implicancias y derivaciones de los mismos

¿Qué es un supuesto?

El supuesto es una premisa presente pero no declarada abiertamente; es aquello que subyace a un razonamiento, es decir, es una idea de la que se parte y sostiene para fundamentar una posición pero que no ha sido enunciada de manera explícita.

El supuesto es introducido subrepticia o inconscientemente en el desarrollo de una argumentación y es lo que organiza el razonamiento de modo muchas veces inadvertido.

Por ejemplo, en un chiste operan supuestos, cosas no dichas que son, justamente, lo que posibilita que podamos reírnos de lo que se dice.

¿Qué supuestos se encuentran en este chiste?

*Un árabe consigue una lámpara, la frota, el genio sale y le dice:
- Sólo te puedo conceder un deseo.
El árabe le muestra un mapa y le pide paz para el Medio Oriente.
El genio le dice que eso es imposible, ya que tienen 5.000 años en guerra, que pida otra cosa más fácil.
El árabe pide una mujer joven, bonita, cariñosa, con sentido del humor, que limpie, lave, planche, cocine, que no hable mucho, que sea fiel, que no sea celosa, que no le importe el dinero y que no pregunte tonterías...
El genio suspira y le dice: ¡¡¡Pasame el mapa para ver cómo soluciono el tema del Medio Oriente!!!!⁴*

En este primer movimiento, el pensamiento crítico busca evidencias objetivas (racionales, lógicas, fácticas) que sostengan una afirmación; examina y/o reconstruye argumentos, descubriendo *razonamientos falaces*, contradictorios o incoherentes, los efectos retóricos y las estrategias de persuasión presentes en ellos, como así también persigue objetivar

¿QUÉ SON LAS FALACIAS INFORMALES

La Lógica denomina 'falacias' a errores en los razonamientos, es decir, a un razonamiento que parece correcto pero que, bien analizado, lleva a conclusiones inapropiadas.

Es común que, en nuestra vida cotidiana, cuando debatimos con amigos, y queremos defender nuestras ideas o criticar las expresadas por otros, cometamos alguna de estas **falacias**.

Las más frecuentes son: '**falacias ad hominem**' (contra la persona); '**falacias ad baculum**' (apelación a la fuerza); '**falacia ad populum**' (apelación al pueblo); '**falacia ad verecundiam**' (apelación a la autoridad); '**falacias por equívoco**' (ambigüedad).

Damborenea García, Ricardo. **Diccionario de Falacias**. Disponible en <http://www.usoderazon.com/conten/arca/ARCAPDF/COMPLETO.pdf>

Una profesora de **Ciudadanía y Política, de 6to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA**, está trabajando la cuestión de la interrupción voluntaria del embarazo. Para ello, los estudiantes, divididos en grupos, han investigado los diferentes proyectos de ley y debates parlamentarios. Ahora les propone realizar un **juego**: cada grupo debe expresar la posición investigada –argumentando a favor o en contra de la legalización del aborto–, utilizando alguna de las **falacias no formales** más usadas; por ejemplo, '*ad populum*' (por el pueblo) o '*ad hominem*' (contra la persona), falacia por autoridad, entre otras. Los demás grupos deben detectar qué error en el razonamiento ha cometido un grupo, es decir, en qué tipo de falacia incurrió.



⁴ El propósito de la incorporación del presente ejemplo es problematizar las representaciones naturalizadas en la vida cotidiana en relación a las mujeres y que no suelen ser objeto de discusión. En este sentido, es fundamental que la escuela brinde herramientas que permitan abordar estos estereotipos para transformarlos.

¿Qué es argumentar?

La argumentación es la acción de dar argumentos. Pero ¿qué es un argumento? En un sentido amplio, un argumento es una afirmación asentada en una razón o motivo.

Es decir, dar un argumento es justificar, fundamentar, por qué sostenemos lo que sostenemos, apoyar nuestras opiniones en razones.

(Irving M. Copi, *Introducción a la lógica*).

Argumentar es una práctica lingüística sometida a reglas, que se produce en un contexto comunicativo, mediante la cual pretendemos dar razón ante los demás o ante nosotros mismos de alguna de nuestras creencias, opiniones o acciones.

No hay que confundir las causas o motivos de una acción con razones que podrían justificarla: sólo éstas son susceptibles de crítica interpersonal. Cuando Harry le pregunta a su padre por qué fuma, éste le contesta que porque le gusta. ¿Es ésta una buena razón? ¿Es una razón? Harry se siente molesto porque ve que su padre no quiere dar buenas razones a su conducta, razones que, a su vez, Harry pudiera discutir racionalmente.

El hecho de que le guste sólo es la causa de que fume, y él quería que le diera una buena razón para fumar, por ejemplo, probar que el fumar es bueno y él haberle probado –contra argumentado– que no lo es.

Cuando argumentamos, proferimos un conjunto de expresiones lingüísticas conectadas de tal modo que de ellas se sigue otra expresión.

Un argumento es, pues, un conjunto de oraciones llamadas premisas, que justifican o apoyan otra, llamada conclusión, que se deduce de algún modo de aquellas.

(Tomás Miranda, *El juego de la Argumentación*)

procesos de conocimientos propios y ajenos (metacognición, auto y co-evaluación).

La capacidad del pensamiento crítico supone, asimismo, la disposición intelectual a relativizar cualquier punto de vista, ideas o posicionamientos que se presenten como simples o absolutos, promoviendo la apertura a la multiperspectividad y complejidad, confrontando diversas posturas.

Si el primer grupo hace referencia a operaciones que implican un movimiento negativo del pensamiento, donde el sentido de la crítica está vinculado con el cuestionamiento, escrutinio o problematización de lo dado, el segundo movimiento del pensamiento crítico, el *positivo*, y en estrecha relación con el anterior, refiere a un conjunto de acciones que buscan elaborar y sostener elecciones y posicionamientos fundamentados, ya sean propios o identificados con los ajenos.

En esta dirección, ser 'crítico' implica desarrollar, de manera creciente, la capacidad de *argumentar y de construir razonamientos válidos*, esto es, de apoyar dichos posicionamientos en otras ideas, premisas o buenas razones que las sustentan o que actúan como los cimientos sobre los cuales se sostiene 'X' o 'Y'. Se trata, entonces, de una serie de acciones centradas en *fundamentar*, elaborando argumentos de lo que se sostiene.

Como vimos al comenzar, si la capacidad del pensamiento crítico implica el desarrollo de una creciente *autonomía de pensamiento*, desde esta

dimensión cognitiva ser crítico no es 'no sostener nada' u 'oponerse a todo', sino afirmar 'X' porque 'X' ha sido cuestionado, examinado y racionalmente fundamentado.

En las situaciones de enseñanza que se presentan a continuación, se puede observar claramente esta **dimensión cognitiva** del pensamiento crítico y los dos momentos del desarrollo del mismo: el **negativo y positivo**, a partir de las dos operaciones intelectuales vinculadas con la **problematización y fundamentación**.

En una **Sala de 5 años** de **EDUCACIÓN INICIAL**, en los campos de conocimiento **Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología/Identidad y Convivencia**, se propone cuestionar las publicidades infantiles y los propios juguetes que tienen los niños de una Sala de 5, para poder luego sostener intercambios orales que permitan avanzar en contrastar los discursos televisivos sobre los juguetes con las características objetivas de los mismos, así como expresar opiniones fundamentadas y evidenciar criterios en torno a la elección de los propios juguetes, en el marco de un proceso de reflexión y preguntas de metacognición que acompaña todo el desarrollo de la propuesta.

En una situación de enseñanza del espacio curricular **Matemática** de **EDUCACIÓN SECUNDARIA**, el propósito es analizar comparativamente la rentabilidad de dos tipos de producción de lechuga (hidropónico y en tierra). Partiendo de preguntas dilemáticas - ¿cultivo hidropónico o tradicional?, ¿cómo consumidores qué tipo de lechuga elegiríamos? - y de materiales bibliográficos que abordan 'mitos' en torno al cultivo de plantas, los estudiantes deben buscar y analizar información de distintas fuentes en torno a los costos y formas de producción, a los fines de contar con criterios objetivos que sustenten sus exposiciones orales en un debate, así como la redacción de informes finales.

1.2. Dimensión sociocultural

La crítica no opera en el vacío, no es una práctica meramente formal o lógica, sino que siempre es crítica *de algo* –es decir, supone pensarla en diálogo con objetos y saberes específicos–; *realizada por alguien* –un sujeto cultural concreto– *desde una situación social e históricamente determinada*.

En este sentido, los dos grupos de operaciones cognitivas que diferenciamos anteriormente, aquí son puestas al servicio de saberes y prácticas que conforman los diversos campos de conocimiento/de formación y espacios curriculares presentes en la escuela, promoviendo una particular mirada sobre los mismos. Desde esta dimensión, entonces, desarrollar el pensamiento crítico significa advertir sobre el **carácter social, histórico, construido y contingente** de todo aquello producido por el hombre.

En primer lugar, se trata de problematizar el **conocimiento científico, los saberes socialmente legitimados y los diversos sistemas de información** que se producen, circulan y consumen en el contexto de las sociedades actuales, con fuerte presencia de las TIC, como así también el 'progreso' científico tecnológico advirtiendo sobre las consecuencias éticas y políticas del mismo. Al respecto, corresponde el análisis de las condiciones sociales e históricas de producción y validación de esas diversas formas de conocimiento, entendiéndolas como productos sociohistóricos. Como si se tratara de un

"La pregunta es por qué son malas las malas palabras, ¿quién las define? ¿Son malas porque les pegan a las otras palabras?, ¿son de mala calidad porque se deterioran y se dejan de usar?"

Tienen actitudes reñidas con la moral, obviamente. No sé quién las define como malas palabras. Tal vez al marginarlas las hemos derivado en palabras malas, ¿no es cierto?"

Roberto Fontanarrosa. III Congreso Internacional de la Lengua Española.

arqueólogo⁵ que desentierra aquello que el tiempo ha ocultado, el ejercicio de la crítica consiste en preguntarse cuál es la historia de los conceptos de las diferentes disciplinas, qué particular genealogía social ha tenido un discurso científico, como por ejemplo el de la locura o el de la sexualidad, o cuáles han sido los presupuestos culturales que la posibilitaron, entre otros interrogantes.



En este sentido, **ser crítico** implica:

A modo de ejemplos:

Una docente de **EDUCACIÓN INICIAL, Sala de 5 años**, en los campos **Identidad y Convivencia/Lenguaje y Literatura** se propone promover una mirada crítica sobre los diversos contextos sociohistóricos de producción de cuentos infantiles clásicos, a los fines de promover su percepción como productos sociales con diversas funciones de acuerdo con la época, autores, instituciones y representaciones en torno a la infancia. Para ello, luego de relatar el cuento, trabaja con materiales audiovisuales que posibilitan ese abordaje crítico.

⁵ Éste es el abordaje de las ciencias que propone Michel Foucault en su obra *Arqueología del Saber*.

En una propuesta de **Ciencias Naturales, 4to grado de EDUCACIÓN PRIMARIA** a partir de preguntas problematizadoras como “¿qué materiales son los más indicados para el transporte de alimentos?; ¿son los mismos si transporto granos o alimentos húmedos, como sandías?; ¿sufren transformaciones los alimentos a partir del material en que se transportan?”, se propone la búsqueda de información y evidencias objetivas que permitan evaluar críticamente las ventajas y desventajas de diferentes materiales de transporte de alimentos (por ejemplo, bolsas de papel, plástico o tela) y su exposición en un debate en donde los estudiantes deben fundamentar sus respuestas, contrastando creencias comunes con datos objetivos y reconstruyendo opiniones (‘porque sí’, ‘porque me gusta’, ‘porque lo dice el almacenero o mi abuela’) en argumentos científicamente válidos.

Un profesor de **4to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA, en el espacio curricular Geografía**, se propone problematizar las representaciones cartográficas dominantes, de origen eurocéntrico, que portan sus estudiantes (las de Mercator, por ejemplo), e indagar sobre los factores políticos de las mismas, promoviendo la apertura a la percepción de los mapas como construcciones sociohistóricas. Para ello –desde un enfoque crítico–, parte de un recorrido de imágenes que contrasta mapas ‘convencionales’ con mapas ‘invertidos’ y aborda materiales bibliográficos que contraponen los diversos paradigmas cartográficos.



En la situación de enseñanza “Clonación: una mirada crítica del proceso”, planificada para ser desarrollada en el espacio curricular **Biología de 6to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Agro y Ambiente)**, el docente se propone propiciar el análisis de esta problemática científica tecnológica en un primer momento a partir del trabajo con recursos y materiales bibliográficos de diferentes fuentes, que les permitan a los estudiantes contrastar saberes previos con datos científicos, así como la validez científica de diferentes teorías y conceptos vinculados con la clonación. Posteriormente, plantea el siguiente desafío: realizar un debate en torno a las consecuencias bioéticas y legales de este tema controversial, tomando como caso la hipotética clonación de una mascota de los estudiantes. Para ello, se dividirán en grupos que asumirán el rol de diversas posturas: Iglesia Católica, sector científico-tecnológico, sector productivo, profesionales de la salud, organizaciones sociales y empresas farmacéuticas. En los intercambios deberán expresar sus posicionamientos, argumentando y contraargumentando en torno a los mismos.

Nótese como en todas estas situaciones de enseñanza las operaciones intelectuales negativas y positivas de la *dimensión cognitiva* del pensamiento crítico (*problematizar y fundamentar*), desarrolladas anteriormente, son puestas a jugar en relación con la contextualización social e histórica de representaciones infantiles y saberes cartográficos; con la contrastación y análisis tanto de la validez de los conocimientos provenientes del sentido común como de las teorías científicas; con el examen de las consecuencias éticas y humanas del desarrollo científico-tecnológico, todos éstos aspectos de la *dimensión sociocultural de la crítica*, así como los intereses económicos, relaciones de poder y posicionamientos ideológicos que pueden estar implícitos en las diversas posturas en

torno a la clonación, otro aspecto de la *dimensión sociocultural de la crítica* que abordaremos a continuación.

En segundo lugar, ser crítico supone **problematizar y desnaturalizar lo social**, es decir, creencias, costumbres, identidades, roles e instituciones, discursos y prácticas culturales. Aquí el pensamiento crítico *instala una tensión con la realidad existente*, estableciendo conexiones entre las existencias particulares de los sujetos con sus contextos o estructuras socioculturales.

Ser crítico implica, de este modo, **historizar lo social, pensándolo en términos de procesos, con continuidades y rupturas**, promoviendo un cambio en la percepción de las condiciones sociales en la que se encuentran los individuos, ya no como naturales, fijas ni eternas, sino como el resultado de determinadas configuraciones sociales y políticas que se construyeron en el tiempo y que, por lo tanto, pueden ser transformadas.



Desde esta dimensión, un aspecto central a examinar son las *relaciones de poder y dominación*, como así también los mecanismos y procesos culturales que operan en la conformación de las *subjetividades*. En esta dirección, como señala Horkheimer (1974), el pensamiento sale de la 'pureza' de la academia y la crítica se dirige, con las armas de la razón, hacia la realidad sociohistórica para sacar a la luz las formas ocultas de dominación y de explotación existentes, con el fin de hacer aparecer, en negativo, las alternativas que dichas formas obstruyen y excluyen. Se trata entonces de un pensamiento que se 'embarra' en el mundo concreto en el que están insertos los sujetos, constituyéndose la crítica en una herramienta emancipatoria que permite poner en cuestión la multiplicidad de formas en que se presentan los fenómenos de dominación en la vida cotidiana, es decir, formas políticas, económicas, de género, institucionales, culturales, entre otras (Foucault, 1984).

A partir de lo que algunos autores denominan 'autosocioanálisis' (Bourdieu, 2005), los individuos pueden volver reflexivamente sobre sus propias conductas y subjetividades, objetivar condiciones sociales opresivas en sus propias biografías; o examinar las formas sutiles y simbólicas del ejercicio de la violencia y evidenciar discursos ideológicos que legitiman desigualdades sociales.

Desde estas segundas consideraciones, entonces, la capacidad del pensamiento crítico se traduce en **acciones** como:



A modo de ejemplos:

Una docente de **3er grado de EDUCACIÓN PRIMARIA**, en el espacio curricular **Identidad y Convivencia**, quiere abordar el valor de la verdad y la responsabilidad ante las propias acciones. Para ello, inicialmente había pensado trabajar con fábula clásicas, como la del Pastorcito Mentiroso. Sin embargo, se da cuenta de que este recurso no permite desarrollar una reflexión crítica en torno a valores, ya que se trata de una narración cerrada, que brinda respuestas absolutas e indiscutibles. Elige entonces un capítulo de Los Simpsons, en el cual Bart se enfrenta a un dilema moral: delatar a su compañero que ha cometido una falta en la escuela (decir la verdad), o priorizar la lealtad a su amigo (amistad). Los estudiantes ven el capítulo en la sala de video, pero sin ver el final, es decir, cómo se resuelve la situación. Luego se plantea una discusión dirigida a partir de preguntas como: *¿Qué harían ustedes si fuesen Bart en esa situación?; ¿por qué?* La docente interviene en la discusión a los fines de ayudar a los estudiantes a reelaborar y fundamentar moralmente sus posiciones, precisar conceptos como 'bueno', 'malo', entre otros aspectos argumentativos. Posteriormente, ven el final del capítulo y lo examinan a partir de las discusiones surgidas en la clase.

Un docente de **Educación Física de Segundo Ciclo de EDUCACIÓN PRIMARIA** plantea una situación que consiste en que los estudiantes se apropien y creen secuencias de prácticas corporales y motrices que impliquen el despliegue de diversas actividades de la gimnasia y la expresión corporal. Uno de los propósitos es que los estudiantes asuman una postura crítica y reflexiva respecto de los patrones estéticos que promueven los medios de comunicación, reconociendo prejuicios, estereotipos, tendencias y distorsiones en relación con el cuerpo (como construcción social e histórica) y los modelos de belleza dominantes.

La maestra de **Ciudadanía y Participación de 6to grado de EDUCACIÓN PRIMARIA** realiza una encuesta cuyo propósito es relevar la información que tienen sus estudiantes en torno a diferentes temas de Educación Sexual Integral, para posteriormente poder realizar un trabajo de reflexión y análisis crítico de diferentes mitos, prejuicios y estereotipos que siguen vigentes en torno a la sexualidad y al género, especialmente aquellas vinculadas con situaciones de violencia y vulneración de derechos.

Una situación de enseñanza en **Antropología Social y Cultural, de 4to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Ciencias Sociales y Humanidades)** propone como desafío la elaboración de un **Diario de campo**, adoptando los estudiantes el rol de antropólogos. El propósito es propiciar la capacidad del juicio crítico a partir de *ejercicios de objetivación y reflexión escrita* sobre sus propias respuestas y actitudes ante la experiencia de contacto con otras culturas locales. Al hacer *registros etnográficos* no sólo se adquieren conocimientos sobre esos 'otros', sino también sobre 'nosotros', lo cual permite cuestionar el carácter universal, natural o absoluto de nuestras prácticas. El diario debe incluir breves reflexiones escritas que den cuenta de esta metamorfosis de 'nativo' a 'extranjero'.

Una situación de enseñanza de trabajo interdisciplinario entre **Historia y Geografía, de 4to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA** aborda la organización del mercado internacional en la actualidad, la inserción de las distintas regiones en la producción mundial y su impacto en las desigualdades entre países. Los propósitos que organizan esta situación son: explicar, desde la multicausalidad a nivel global y local, los cambios producidos; promover una reflexión crítica sobre la explotación de los recursos naturales de las distintas regiones, reconocer los intereses de los actores sociales involucrados en este proceso; percibir la realidad social como un proceso en continua transformación, con cambios y continuidades.

Un profesor de **Sociología, de 5to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Ciencias Sociales y Humanidades)**, viendo que sus estudiantes portan representaciones estereotipadas y prejuiciosas en torno a la pobreza y las desigualdades sociales, invisibilizando los factores estructurales que inciden en las mismas, les plantea un desafío: reescribir una historieta sobre la meritocracia. Para ello, deben analizar diferentes materiales bibliográficos adecuados al propósito de reconocer y reflexionar sobre los determinantes sociales en las conductas individuales.

Recurso disponible en <http://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2016/05/05/en-bandeja-de-plata-una-historia-sobre-los-privilegios/>

Como se advertirá, todas estas propuestas implican poner en juego las operaciones cognitivas, predominantemente negativas (problematizar, examinar, sospechar) pero también positivas (fundamentar) en relación con determinados hechos sociales, creencias, identidades, discursos y prácticas.

Ahora bien, como sostuvimos al inicio de este apartado, la crítica a estos diferentes objetos y saberes (tanto científicos como de la vida cotidiana) *siempre es realizada por un sujeto cultural concreto* –individual o colectivo- y *desde una situación social e históricamente determinada*. Esto implica advertir sobre cierto modo de entender y practicar el pensamiento crítico, como si se tratara de un pensar puramente racionalista, libre de presupuestos, intereses o condicionamientos socioculturales. Por el contrario, la crítica se ejerce desde un tejido o sustrato –sobre el que no reflexionamos- constituido por los denominados códigos socioculturales, ‘juegos de lenguaje’ (Wittgenstein, 1999), ‘mundo de la vida’ (Habermas, 1999), ‘habitus de clase’ y ‘sentido práctico’ (Bourdieu, 2005), entre otros. Estos elementos son los que posibilitan y a la vez limitan la comprensión y actuación sobre el mundo, determinando lo que es pensable e impensable, lo deseable y lo no deseable para los propios sujetos, es decir, los criterios para percibir algo como ‘obvio’ o de ‘sentido común’.

Esto significa que, a la hora de comunicarnos y construir consensos colectivos –por ejemplo, en torno a normas, valores, roles e instituciones-, se dificulta presuponer que los mismos se lograrán únicamente a partir de la deliberación entre sujetos que comparten una racionalidad única y universal; es decir, sólo mediante un entendimiento intelectual o la ‘fuerza del mejor argumento’ (Habermas, 1999). En este sentido, quién y cómo determina los mejores o peores argumentos, qué se considera –en cierto momento y contexto- ‘lógico’, ‘racional’ o ‘necesario’, puede ser el resultado de un discurso hegemónico o de la imposición de la visión de un grupo dominante.



De este modo, la argumentación –ya analizada como operación crítica cognitiva- adquiere desde esta dimensión sociocultural del pensamiento crítico una mayor complejidad. Por un lado, la argumentación puesta a jugar en situaciones dialógicas supone trascender el

La profesora del **EOI Administración de Recursos Humanos**, en 6to año de **EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Economía y Administración)** plantea como desafío crear un Departamento de Recursos Humanos ficticio. El propósito es analizar saberes y prácticas referidos a los procesos de selección de recursos humanos en una organización. A través de la simulación de los diferentes cargos y funciones del área, deberán detectar los diversos intereses presentes de los actores en juego, relaciones de fuerza y criterios que subyacen en la toma de decisiones.

ejercicio individual de la razón y desarrollar la capacidad de *pensar con otros*, de abrirse al intercambio comunicativo, al ejercicio público y fundamentado de la palabra y a la posibilidad de modificar posicionamientos personales iniciales, como lo muestra la siguiente situación de enseñanza:

Una profesora de **Filosofía, 6to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA**, quiere abordar la Independencia Argentina en el contexto del siglo XXI, analizando críticamente avances y tareas pendientes, a partir de diversos aportes de la filosofía latinoamericana. Para ello, plantea el desafío de construir un **Foro Temático Virtual** utilizando redes sociales y preguntas problematizadoras que funcionarán como hilos de conversación: *¿Qué sucede con los ideales de la Independencia de 1813 en la Argentina del 2016? ¿Somos o no los argentinos del 2016 independientes? ¿En qué aspectos?*

La clase se dividirá en 3 grupos. Cada uno trabajará sobre una de las tres 'pistas' teóricas brindadas por la docente. Luego de la lectura reconstruirán la línea argumental presente en los materiales trabajados, en función del esquema premisas –desarrollo –conclusión ya estudiado en las clases anteriores. En el Foro virtual, cada grupo asume la defensa de la pista teórica trabajada, expresando la respuesta a la pregunta inicial. Posteriormente, cada grupo debe reconstruir argumentalmente la posición de uno de los otros grupos y elaborar una pregunta, la cual debe cuestionar críticamente, es decir, advertir sobre las limitaciones, ventajas, etc. de la posición sostenida por dichos participantes. Por ejemplo: *"El grupo A sostuvo 'x', con base en los siguientes argumentos: 'x, y, z', pero ¿qué sostendría esa teoría con casos como 'y'? o ¿qué consecuencias se derivan, qué supuestos están implícitos?"*

Como 'cierre' del debate, cada grupo elabora una última intervención que dé cuenta, brevemente, de la respuesta inicial que produjeron para la pregunta del foro y de si hubo o no modificaciones a la misma, en función de los aportes de los otros grupos y las discusiones desarrolladas en el 'ágora' virtual. Estos aportes deben estar explicitados. Por ejemplo: *"Nuestra posición inicial era 'x'. Sosteníamos 'B' porque considerábamos 'x, y, z'. En el desarrollo del debate, pudimos advertir, sin embargo, algunas limitaciones a dicha postura tales como 'h' o 'j'".*

Propuesta completa disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/SecundariaOrientado/SD-CO-Fil-DesCapacidades.pdf>

Pero, por otro lado, implica no soslayar el pluralismo, la conflictividad y el antagonismo que pueden existir en esos 'otros'; es decir, entre diferentes cosmovisiones (dadas por la clase social, la lengua, la etnia, la religión, el género, entre otros factores) que configuran diferentes 'racionalidades' a partir de las cuales los sujetos piensan y actúan; así como no minimizar las relaciones de poder que atraviesan los intercambios socio-comunicativos. Esto representa un gran desafío para la escuela en la actualidad. Implica la necesidad de habilitar espacios de deliberación que permitan multiplicar las instancias de confrontación de interpretaciones alternativas del mundo, de construir acuerdos y elaborar consensos colectivos no sólo argumentativamente logrados, sino desde el diálogo intercultural y el respeto activo (Cortina, 2007) entre los grupos.

Una profesora de **Antropología Social y Cultural, de 4to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Ciencias Sociales y Humanidades)** está trabajando conceptos como etnocentrismo, aculturación y choque cultural, multiculturalismo e interculturalidad. Les propone a sus estudiantes el siguiente desafío: realizar un **conversatorio digital** a través de un Grupo de WhatsApp o Facebook.

El propósito es realizar experiencias de *diálogo intercultural*. A partir del Trabajo de Campo realizado en la comunidad local, los estudiantes y el grupo investigado eligen una temática específica (por ejemplo: formas de comunicarse, vestimentas, música y comidas, formas de organización familiar, creencias, festividades populares y rituales religiosos, entre otros) e intercambian archivos de audios, imágenes, preguntas y respuestas que den cuenta de una 'conversación' entre ambos grupos.

La comunicación *intercultural* requiere el conocimiento de la cultura del otro, pero también la reflexión sobre las propias bases culturales que estructuran nuestras prácticas cotidianas, como un saludo o una comida. Desnaturalizarlas es una condición necesaria para poder estar abierto a una *genuina* comunicación entre 'nosotros' y los 'otros'. Implica, asimismo, cuestionar imágenes estereotipadas y prejuiciosas sobre los 'extraños', superando concepciones etnocéntricas –incluso aquellas camufladas bajo formas humanistas y paternalistas–, partiendo del reconocimiento positivo de la diversidad cultural y de la igualdad de los sujetos del intercambio comunicativo.

Propuesta completa disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/coleccionpensar/SecundariaOrientado/Propuesta%20ANTROPOLOGIA%20Y%20CAPACIDADES.pdf>

La promoción de la capacidad del pensamiento crítico, desde esta dimensión, es fundamental para el desarrollo de capacidades ciudadanas necesarias para una convivencia plenamente democrática e intercultural.

Para seguir reflexionando:

En la **Sala de 5 años de EDUCACIÓN INICIAL**, se ha producido la siguiente situación: Ángel, un estudiante nuevo, es Testigo de Jehová y su mamá se opone a que participe de la celebración de los cumpleaños en el Jardín y del ritual de la bandera.

Por otra parte, el padre de Aylén quiere que se salude todos los días a la Whipala y que se celebre la fiesta de la Pachamama.

¿Cómo construir acuerdos institucionales en torno a estas problemáticas, que sean inclusivos, y donde las partes estén en pie de igualdad para discutir, es decir, desde el diálogo intercultural?



1.3. Dimensión práctica

La dimensión práctica hace referencia al componente ético y político del pensamiento crítico y presupone el desarrollo de las habilidades y las actitudes de la dimensión cognitiva y sociocultural. Aquí la crítica está vinculada con la praxis, entendida como aquellas **prácticas transformadoras de la subjetividad de los individuos, de situaciones y de contextos sociales**. De lo que se trata, es de proponer desde la escuela experiencias de trabajo y cuidado de sí mismo y los demás, sobre la propia identidad y los modos históricos, sociales y familiares de constitución de las subjetividades.

En esta dirección, la dimensión práctica de la crítica no se agota en ser un cuestionamiento meramente teórico, sino que implica promover prácticas de libertad que tiendan a modificar situaciones de

dominación, injusticia, antidemocráticas, de vulneración y/o ampliación de derechos individuales y colectivos. De esta manera, formar a los estudiantes como sujetos críticos implica desarrollar en ellos una serie de disposiciones éticas y políticas para consigo mismo y los demás; ofrecer experiencias formativas que vinculan dialécticamente teoría y práctica, reflexión crítica y acción transformadora de sí mismos y de la realidad.

Desde esta dimensión, entonces, el desarrollo del pensamiento crítico no se limita al logro de una autonomía intelectual o cognitiva, a la elaboración de juicios independientes sobre diversos aspectos de la realidad, sino que promueve una creciente autonomía *práctica*, es decir, ética y política en los estudiantes.

A modo de ejemplos:

Una docente de **Sala de 5 años de EDUCACIÓN INICIAL**, en los campos de conocimiento **Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología e Identidad y Convivencia**, se propone problematizar los consumos culturales de sus estudiantes, en relación con los juguetes y las publicidades, principalmente televisivas. A través de actividades que permiten contrastar las publicidades con características objetivas de los juguetes, detectar intereses económicos que subyacen en los anuncios, intercambiar oralmente sencillas razones y ejercicios de reflexión metacognitiva sobre sus propios juguetes 'preferidos' (todos aspectos tanto de la *dimensión cognitiva como sociocultural* del pensamiento crítico), la docente pretende modificar algunas prácticas 'consumistas' de sus estudiantes y promover una creciente autonomía en sus elecciones, es decir, un propósito relacionado con la **dimensión práctica de la crítica**.

"El conocimiento de los determinantes sociales del pensamiento es indispensable para liberarlo, en la medida de lo posible, de los determinismos que pesan sobre él y, por tanto, para hacerlo capaz de proyectarnos mentalmente más allá del mundo tal como nos ha sido dado para poder así inventar otros futuros distintos".

Löis Wacquant. *Pensamiento crítico y doxa*.

En el espacio curricular **Lengua y Literatura**, en articulación con **Ciencias Sociales, de 4to grado de EDUCACIÓN PRIMARIA**, la docente plantea el siguiente desafío: producir *mapas parlantes* de la comunidad escolar o local, que luego serán socializados oralmente en la escuela. Los propósitos de esta situación de enseñanza, además del desarrollo de la oralidad, se vinculan con la **dimensión cognitiva y sociocultural** del pensamiento crítico, en cuanto se persigue generar un distanciamiento de los espacios cotidianos transitados y las personas que los habitan, para *re-mirarlos*, relevar de manera gráfica la percepción de los estudiantes sobre su propio territorio y producir nueva información alternativa a la que circula, por ejemplo, en medios de comunicación y redes sociales, proyectando pequeñas transformaciones barriales a través de la participación ciudadana, aspectos estos últimos vinculados con la **dimensión práctica del pensamiento crítico**.

Una docente de **Educación Física de 2do año de EDUCACIÓN SECUNDARIA** pretende generar un espacio para reconocer y reflexionar en torno a la singularidad de cada joven, sus potencialidades y limitaciones corporales, motrices y deportivas. Para ello, propone como desafío realizar juegos modificados y accesibles para todos (2 vs 2; 3 vs 3; 4vs 4) en hándbol, básquet, fútbol o vóley, en donde los agrupamientos se realizan con el criterio de la diversidad (características físicas, habilidades, género, experiencias deportivas previas, entre otros).

El propósito de esta situación está vinculado con la **dimensión práctica del pensamiento crítico**: promover transformaciones en las propias subjetividades de los estudiantes, reconociéndose a sí mismos como sujetos de derechos, así como la necesidad de que se respeten sus diferencias. Por otra parte, y a partir de otras actividades previas que buscan evidenciar los modelos de belleza dominantes en los medios de comunicación, así como los estereotipos de cuerpos femeninos y masculinos como construcciones históricas (**dimensión sociocultural de la crítica**) se trata de que los estudiantes puedan avanzar en el reconocimiento positivo de sus propias corporalidades, poniéndolas en valor y promoviendo formas más libres de ser y estar en el mundo.

Una situación de enseñanza de **Matemática, en 5to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA**, tiene como propósito fundamental analizar y comparar dos sistemas de producción de la lechuga (hidropónico o en tierra), a los fines de determinar críticamente cuál sería el más conveniente. Este propósito se desarrolla a partir de la utilización de diferentes recursos, materiales bibliográficos, agrupamientos y actividades como la búsqueda de información en diferentes fuentes científicas, que permiten contrastar creencias populares y preferencias con datos objetivos y la discusión fundamentada entre los grupos que han investigado ambos tipos de cultivo. Como se observa, la situación prioriza el desarrollo de aspectos de la **dimensión cognitiva y sociocultural del pensamiento crítico**. Sin embargo, aunque en menor medida, también es potente para avanzar en torno a la **dimensión práctica**, en cuanto permite que los estudiantes se constituyan en consumidores más autónomos y responsables en sus elecciones de productos cotidianos.

2. Aproximaciones conceptuales

¿De qué hablamos cuando hablamos de pensamiento creativo?

Así como en la escuela el *pensamiento crítico* suele reducirse a uno de sus aspectos, la argumentación, y se delega su enseñanza a campos de conocimiento/espacios curriculares del área de Ciencias Sociales y Humanidades, muchas veces el desarrollo del *pensamiento creativo* parece ser una responsabilidad privativa de las disciplinas artísticas. En esta dirección, es importante tomar conciencia y ofrecer, desde todas las áreas de conocimiento escolar, experiencias de aprendizaje del *pensamiento creativo*, para que los estudiantes puedan explorar, experimentar, generar distintas alternativas, inventar e imaginar utilizando diversos lenguajes para comunicar sus ideas.

El clásico dilema *nature–nurture*: ¿se nace creativo o es la creatividad el resultado de un aprendizaje y de un medio favorable? Parece ser cierto que dentro de unos límites se puede enseñar y aprender a ser más creativo. Actualmente, se defiende que todos los individuos poseen todas las aptitudes en diferentes grados. Para autores como Guilford (1980), la creatividad, como la inteligencia, es algo que todos los individuos poseen en alguna medida, y como cualquier otra capacidad, todos pueden desarrollarla.

Se puede decir que el desarrollo del pensamiento creativo exige promover un clima que favorezca y estimule la expresión de la creatividad y, a la vez, eliminar o minimizar los obstáculos o barreras que impiden su manifestación, es decir, suministrar una atmósfera favorable hacia la creatividad que libere al individuo de bloqueos socioafectivos.

Para el desarrollo del pensamiento creativo, Nickerson, Perkins y Smith (1998) ofrecen una serie de principios

que debería observar el docente: proveer una variedad de materiales educativos y habilitar diferentes formas de expresión del estudiante; crear un clima áulico de fluidez, originalidad y flexibilidad de los temas abordados; desarrollar actitudes favorables hacia la producción creativa, ya que la misma tiene componentes socioafectivos; brindar experiencias de apertura y receptividad hacia las nuevas ideas, alentar continuamente la expresión espontánea, promover la productividad, transformar las ideas creativas en productos tangibles y situaciones viables, proveer asistencia y *feedback*, enseñar técnicas para solucionar los problemas creativamente y proponer criterios que permitan revisar crítica y constructivamente la creatividad del estudiante puesta en juego.



Para ello, es necesario tener presente algunas características del pensamiento creativo (Sánchez, 2003), tales como:

- **Originalidad**

Es la característica más importante que define a la persona creativa ya que le permite producir o lograr una respuesta nueva. La respuesta original que da la persona siempre debe tomar en cuenta su edad de desarrollo y el contexto en el cual se realiza esta conducta creativa. Esto es importante, porque la respuesta original que da un niño de 9 años es muy diferente de la respuesta original que puede dar el de 12 o 13 años, un joven de 17 o un adulto de 40. También hay que considerar que no existe una idea estrictamente original, creada desde la nada, sino que siempre ésta se origina sobre la base de un conocimiento o una experiencia anterior.

- **Fluidez**

La fluidez analógica es aquella que relaciona, reproduce, descubre, integra y establece parecidos, similitudes o equivalencias. Toma como base el proceso psicológico de la analogía que puede dar lugar al pensamiento metafórico. La fluidez verbal es aquella que comunica, elabora. Toma como base discurso oral o escrito. La fluidez figurativa es aquella que extrapola, representa. Toma como base la simbolización.

- **Flexibilidad**

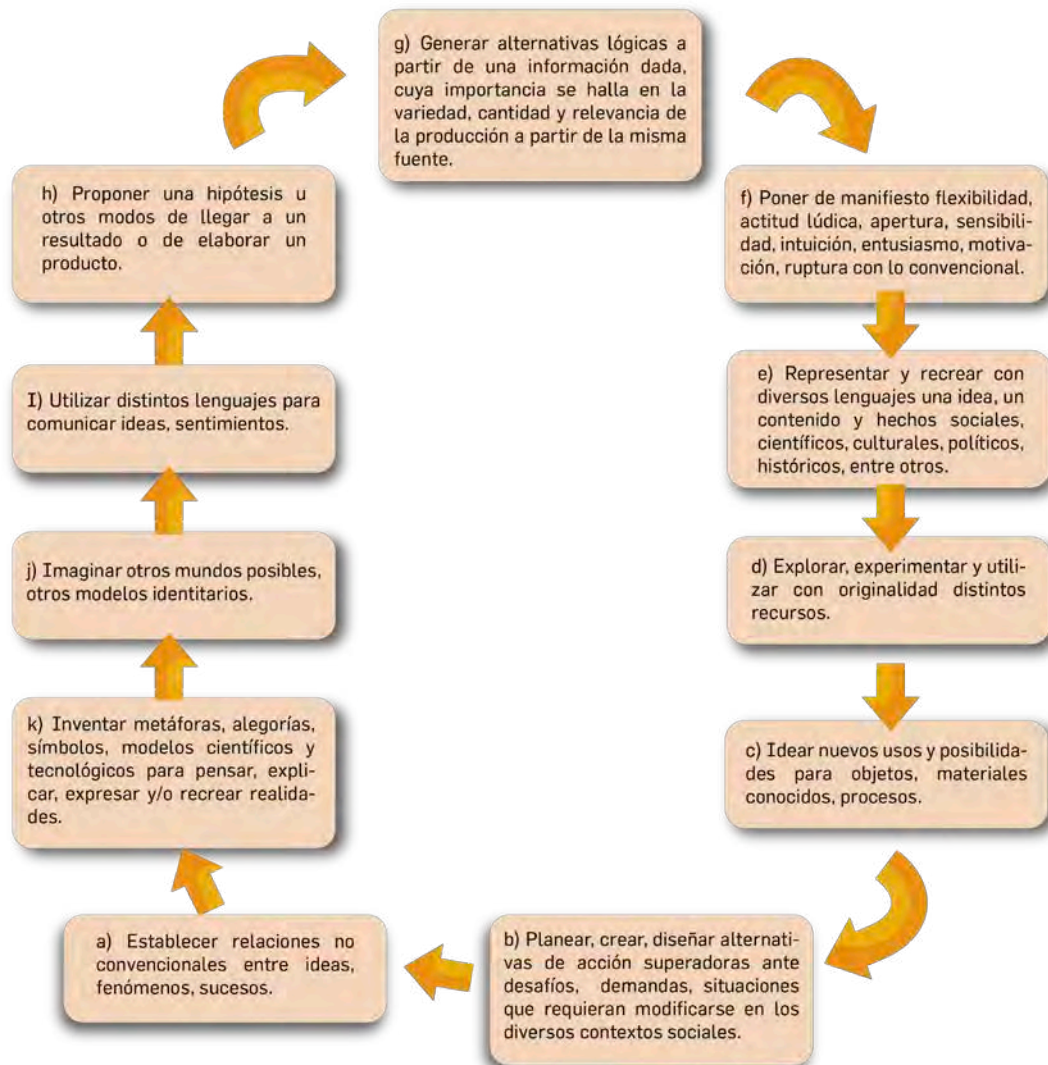
La persona flexible es aquella que sabe adaptarse a las circunstancias del momento, permitiendo la opinión y juicio de otros; es tolerante y sabe adecuarse, aceptar el planteamiento y la forma de pensar de otras personas para buscar una solución diferente. Un estudiante que es flexible sabe adaptarse al pensamiento de los otros para después optar por la alternativa de respuesta que considera más adecuada. Ser flexible con el resto implica ser flexible en sus procesos y representaciones que organiza.

- **Divergencia**

Es aquella que demanda generar varias ideas alternativas, diversos procedimientos, y variados resultados o soluciones ante una situación problemática de naturaleza abierta y en donde es posible plantear varias alternativas de solución y no sólo una. Guilford (1980) lo reconoce como pensamiento divergente en oposición al pensamiento convergente, es decir, que se abre a la experiencia.

Como se advertirá, el pensamiento creativo supone también múltiples *aristas* involucradas en su desarrollo. De esta manera, **ser 'creativo'** implica⁶ :

⁶ Se recuperan aquí algunos indicadores presentes en el Fascículo N° 22 de la Serie *Mejora de los aprendizajes... Una propuesta a partir del desarrollo de capacidades fundamentales* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017). Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_22.pdf



Los ejemplos de situaciones de enseñanza que se presentan a continuación, son orientadores en cuanto se vinculan con propósitos, estrategias y recursos que permiten desarrollar los diversos indicadores del pensamiento creativo.

A modo de ejemplos:

Un docente de **Sala de 5 años, EDUCACIÓN INICIAL**, para la clase de **Matemática**, planifica una situación: "Diseñando Mosaicos". El propósito es explorar figuras geométricas presentadas con distintos cortes y utilizarlas para componer un cuadrado. Cada grupo debe cubrir de dos formas diferentes los cuadrados blancos con piezas que están sobre la mesa, de manera que no se superpongan entre ellas, sin dejar espacios en blanco y sin sobresalirse del cuadrado. En relación con otros aspectos del juego (puntaje, rondas, finalización, entre) la docente lo pone a consideración de los estudiantes para que ellos mismos construyan nuevas reglas del juego.

En esta situación se pone en juego la flexibilidad, la actitud lúdica, la apertura a nuevos y diferentes caminos para llegar a una meta o resolver un desafío; la sensibilidad, la intuición y ruptura con lo convencional, aspectos centrales del



Figura 1



Figura 2

En **Educación Física, Segundo Ciclo de EDUCACIÓN PRIMARIA**, la docente, con el propósito de compartir actividades que favorezcan el desarrollo de la práctica lúdica y deportiva y el valor del juego cooperativo, propone las siguientes actividades: Lectura de los reglamentos a partir de trabajar los aspectos que son necesarios para el deporte escolar, análisis y modificación de las reglas en relación con los espacios y elementos que tiene la escuela según las técnicas y estrategias aprendidas por el grupo.

Esta situación permite desarrollar el pensamiento creativo, en tanto pone de relieve el planear, crear, diseñar alternativas de acción superadoras ante desafíos, demandas y situaciones que requieran modificarse en los diversos contextos sociales, en este caso juegos colectivos en la escuela.

En la propuesta de **Antropología Social y Cultural de 4to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Ciencias Sociales y Humanidades)** –ya mencionada anteriormente– a partir de los resultados obtenidos en un Trabajo de Campo, de información disponible en la Web y en articulación con los espacios de *Geografía*, se propone como desafío la creación de una **Cartografía de la Multiculturalidad**, que visibilice la diversidad sociocultural presente en espacios cercanos: el barrio, la escuela, la comunidad local, avanzando incluso hacia el diseño creativo de una *Ciudad Intercultural*, que implique imaginar espacios de encuentro y diálogo entre 'nosotros' y los 'otros'. Aquí se pone de manifiesto una arista del pensamiento creativo, referida a inventar símbolos, modelos científicos y tecnológicos para pensar, explicar, expresar y/o recrear realidades.

Con el propósito de generar alternativas de acción a partir de una información analizada, cuya importancia se halla en la variedad de respuestas y relevancia de la producción, la profesora de **Filosofía, de 6to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA**, decide construir un Laboratorio de ideas filosóficas con sus estudiantes, en torno a la Declaración de la Independencia Argentina de 1816 y su vigencia más de dos siglos después. Para ello, y previo trabajo de análisis crítico con materiales bibliográficos de filósofos latinoamericanos y de preguntas problematizadoras, los estudiantes deben elaborar, a través de un documento colaborativo *on line*, una nueva **Acta de la Declaración de la Independencia Argentina de 2018**. La misma debe proponer ideas innovadoras en torno al contenido del documento: proyectos de acción, los actores sociales que intervendrían, los valores e ideales sostenidos, ejercicios decolonizadores y prácticas de emancipación política y cultural, entre otros aspectos.

Propuesta completa disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/SecundariaOrientado/SD-CO-Fil-DesCapacidades.pdf>

Los estudios sobre la creatividad, su desarrollo en los estudiantes y el papel dentro de la educación y la enseñanza no son suficientes. Es hora de introducir cambios en nuestras propias propuestas de enseñanza para que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar el *pensamiento creativo* dentro del contexto escolar. La actitud creadora de los individuos está a menudo reprimida por ciertas experiencias escolares que la deslegitiman o banalizan, haciendo que en muchas ocasiones ni siquiera seamos capaces de reconocer su potencialidad para el aprendizaje y menos todavía de explotarla.

3. ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo?

El *pensamiento crítico y creativo* no se agota en debates propios de *Filosofía, Artes* o de *Ciudadanía y Participación*, significa enseñar a fundamentar posiciones, a recurrir a la evidencia y a validar la información en todos y cada uno de los campos de conocimiento y disciplinas escolares que conforman el currículum de todos los niveles educativos. De esta manera, se promueve el pensamiento crítico y creativo cuando en *Lengua y Literatura* se debate sobre la interpretación de una película u obra literaria, analizando la solidez de los argumentos esgrimidos, o cuando se propone un final diferente; en *Matemática*, cuando se invita a los estudiantes a argumentar una demostración o cálculo e imaginar un modo alternativo de resolución del mismo, o en *Ciencias Naturales*, cuando se fundamenta una posición ética y política respecto de una industria con impacto ambiental o de una práctica de salud y se presentan ideas y proyectos innovadores para su solución.

Desde la perspectiva del desarrollo de capacidades fundamentales, el pensamiento crítico es necesario para analizar discursos, saberes e instituciones instaladas y para la toma racional y autónoma de decisiones, mientras que el pensamiento creativo es indispensable para desarrollar alternativas deseables, imaginar nuevos escenarios de acción y proponer soluciones a los problemas abordados.

Estos planteos dan pie a considerar que lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo por éste, “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio (...) cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía” (Lipman, 1998, p.62). Asimismo, el autor sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que ambos se apoyan y refuerzan mutuamente.

Como hemos desarrollado en los apartados anteriores, la capacidad fundamental – tanto en relación con el pensamiento crítico como con el creativo- supone una complejidad de disposiciones subjetivas que involucran múltiples aristas y dimensiones en su abordaje en la escuela. Ambos dan cuenta de procesos no sólo cognitivos, sino también sociales y prácticos, que involucran a todos los campos de conocimiento/ formación /espacios curriculares y que requieren de compromisos institucionales para su sostenimiento progresivo en las trayectorias escolares de los estudiantes.

A modo de ejemplos:

Un docente de **Sala de 5 años de EDUCACIÓN INICIAL**, para el campo de conocimiento **Educación Artística** y en relación con aprendizajes y contenidos de **Lenguaje Musical**, propone a sus estudiantes el siguiente desafío: Crear una canción sencilla. Para ello, inicia la clase con preguntas problematizadoras: *¿Qué hace que una canción sea una 'buena' canción? ¿La 'lindura' estará dentro o fuera de la canción? ¿Dependerá o no de algunas personas que dicen qué es una linda o una fea canción?*

Los estudiantes, a partir de un análisis auditivo de diferentes obras musicales, trabajan sobre algunos criterios que se deberán tener en cuenta en la producción de la canción: estilos, letra, instrumentos, voces, ritmos, melodías. A partir de este examen, los estudiantes pueden tener más elementos para valorar críticamente dichas obras, así como autoevaluar las canciones que producirán y construir pequeñas fundamentaciones orales sobre las mismas, que tiendan a promover la superación de opiniones acríticas ('esta canción es linda por qué sí', 'porque es la mía', 'porque es la que les gusta a todos') hacia la apropiación de buenas razones.

Como se advertirá, en estas actividades se hallan presente las dos operaciones de la dimensión cognitiva (negativa y positiva) del pensamiento crítico. Dependiendo de los tiempos y el grupo, el docente decidirá si avanza en problematizar, a su vez, esos diferentes criterios musicales – por ejemplo, mostrando alternativas de estilos o cómo los mismos se han ido modificando social e históricamente, o abordando diferencias, por ejemplo, entre lo 'culto' y lo 'popular' (**dimensión sociocultural de la crítica**)-.

Por otra parte, los estudiantes habían conversado inicialmente sobre sus canciones 'preferidas', escuchándolas en la sala a través del celular del docente, quien recupera esos registros orales y a partir de contar con los criterios antes mencionados, plantea un conversatorio que, a través de preguntas de metacognición, tiene el propósito de que los estudiantes pueden volver reflexivamente sobre sus propios gustos musicales, abriéndose a otras posibilidades, modificar sus preferencias o seguir sosteniendo sus elecciones musicales de manera más autónoma (**dimensión práctica de la crítica**).

Para la producción de la canción, utilizaran diversos elementos del medio, el propio cuerpo o instrumentos de percusión de ejecución sencilla y herramientas TIC (editores de audios; por ejemplo, *Audacity*) para grabar las producciones y socializarlas en las redes sociales de la comunidad.

En una situación de enseñanza de **Biología -6to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Agro y Ambiente)**- denominada *Clonación: una mirada crítica del proceso*, luego de un trabajo de análisis de fuentes científicas y de un debate sobre distintas posiciones (a favor o en contra), la profesora propone a los estudiantes los siguientes desafíos: elaborar –con ayuda del profesor de *Lengua y Literatura* y el de *Educación Artística*- notas editoriales en la que asuman sus posicionamientos y los den a conocer a través de las redes sociales y las carteleras de la institución; inventar viñetas que muestren posturas a favor y en contra de la clonación, en las que estén presentes los actores sociales que las sostienen; o crear un cómic futurista en que la clonación de las mascotas – pero también la humana- sea una realidad, y que contemple las posibles consecuencias de la misma; elaborar pequeños spots radiales y socializarlos en la radio escolar o en un *hashtag* *#clonacioneldebate*.

4. Gestionar la enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo

Es conveniente recordar que el pensamiento crítico y creativo es una capacidad que se encuentra presente potencialmente en *todos* los estudiantes, pero que necesita acciones e intervenciones pedagógicas concretas para poder desarrollarse progresivamente y ser utilizada como plataforma de nuevos aprendizajes. Se trata de que la escuela, como espacio de inclusión, ofrezca oportunidades para que los desiguales capitales culturales que portan los estudiantes, entre otros factores, no se transformen en un destino inexorable.

Bajo esta mirada, el desarrollo de ésta –como de las otras capacidades fundamentales– requiere entonces acuerdos didácticos e institucionales que la sostengan en el tiempo, es decir, demanda una tarea constante de reflexión y propuestas en el equipo docente, pues implica replantearse el modo de transmitir conocimientos, de presentar los contenidos, de promover la problematización y cuestionar lo establecido, de trabajar con las fuentes de información y opinión, de ofrecer espacios para la pregunta y el debate, de propiciar el pensar en voz alta y el ejercicio público de la palabra, de habilitar espacios para ideas y proyectos alternativos e innovadores así como para la expresión a través de múltiples lenguajes, entre otros aspectos.

Ahora bien, ¿cómo gestionar, concretamente, la enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo? ¿Qué experiencias de aprendizaje ofrecer a nuestros estudiantes para promover esta capacidad fundamental?

El enfoque pedagógico de desarrollo de capacidades fundamentales se estructura en torno al concepto de *situación de enseñanza*, entendida como aquel modo de organizar la experiencia escolar de los estudiantes que favorezca un aprendizaje experiencial, reflexivo y situado. Pensar en términos de ‘situación’ de enseñanza implica visibilizar un proceso educativo constituido por una serie de decisiones docentes que involucra no sólo la selección de aprendizajes y contenidos de cada campo de conocimiento/formación o espacio curricular sino una dinámica de trabajo áulico (agrupamientos específicos, tiempos y espacios determinados, interacciones entre pares y con el docente, recursos y materiales de trabajo, actividades, modos de evaluar) y, fundamentalmente, los modos de intervención docente antes, durante y después del abordaje de los aprendizajes y contenidos. El desafío consiste entonces en construir un *escenario* favorable para el desarrollo de la capacidad.

A los fines de orientar el diseño e implementación de propuestas educativas, pueden resultar útiles algunas recomendaciones y sugerencias en torno a dichos componentes, que se despliegan a continuación.

a. **Recomendaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo**

• **En relación con la situación de enseñanza y los propósitos**

Una situación de enseñanza relevante es aquella que pone en relación los contenidos curriculares con la capacidad prioritaria a desarrollar –en este caso, el pensamiento crítico y creativo– recuperando los ámbitos de experiencia y los saberes emergentes de los estudiantes. En este sentido, es fundamental tener en claro y comunicar, al inicio de la propuesta, los **propósitos** que guiarán el trabajo. Para esto es importante volver a revisar las tres dimensiones del pensamiento crítico (cognitiva, sociocultural y práctica), las acciones concretas en que se traducen, así como las características del pensamiento creativo, desarrolladas en los apartados anteriores.

En esta dirección se sugiere tener en cuenta interrogantes como:

- ✓ *¿Cuáles son los **propósitos** que organizan las acciones a realizar? ¿Qué se espera que los estudiantes aprendan, además, y en vinculación con el contenido a abordar? ¿Se los comunica a los estudiantes/se los comparte con ellos/ se los define en conjunto con ellos?*
- ✓ *¿Se generan **situaciones** en las que los estudiantes puedan formular preguntas problematizadoras, indagar en los supuestos, cuestionar la validez de una afirmación, analizar las fuentes de información, identificar los argumentos que sostienen las diversas posiciones frente al tema, generar la controversia y el debate con base en razones, poner en práctica y valorar la multiperspectividad, detectar los conflictos de intereses y las relaciones de poder que subyacen en un acontecimiento social o un discurso político, modificar situaciones de dominación y vulneración de derechos, imaginar y practicar otras formas de ser y estar en el mundo, proponer soluciones innovadoras, apropiarse de diversos lenguajes expresivos, construir proyectos alternativos en torno a una problemática ambiental, entre otros?*

Por otra parte, una **situación de enseñanza potente** es aquella que vincula **teoría y praxis**, pensamiento y acción. En este sentido, y en estrecha vinculación con la dimensión práctica, es importante que la acción escudriñadora de la crítica y la innovación del pensamiento creativo se vinculen en la construcción de proyectos de intervención y modificación de la realidad analizada, a escala escolar, o que promuevan transformaciones en las propias subjetividades de los estudiantes, como por ejemplo las propuestas de *Identidad y Convivencia/Ciencias* de Educación Inicial, *Educación Física* (Educación Primaria) o *Matemática* (Educación Secundaria), presentadas y analizadas anteriormente.

• **En torno a los aprendizajes y contenidos de enseñanza**

En la dimensión sociocultural del pensamiento crítico, señalamos que ser 'críticos' implicaba advertir sobre el carácter social, histórico, construido y contingente de discursos, creencias, instituciones, prácticas y saberes socialmente establecidos. De esta

manera, a la hora de abordar los aprendizajes y contenidos de cada campo de conocimiento/formación/espacio curricular es fundamental contextualizarlos, a partir de preguntas tales como:

Un docente de **Lenguaje multimedial – 4to. Año de EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Arte - Multimedia)** plantea el desafío de crear perfiles de la escuela en diversas redes. Para ello, los estudiantes deberán utilizar y explicitar los criterios presentes en sus producciones tales como la estética, la inclusión de diferentes signos y códigos, la adecuación de la comunicación, las configuraciones de privacidad, entre otras posibilidades. Las estrategias que se propiciarán serán: la observación, el reconocimiento y el análisis (durante el estudio de los perfiles sociales seleccionados), además del ejercicio de desnaturalización y distanciamiento necesario para re-mirar un espacio que puede resultar muy familiar y natural como la propia escuela y las redes sociales. A partir de ese trabajo, se llevará adelante un debate en el que se pondrá en juego la confrontación con las diferentes propuestas a los fines de tener argumentos válidos al momento de realizar la votación de los perfiles elegidos.

¿Cuáles son los tiempos, espacios y autores de las producciones abordadas?

¿Cómo incidieron las estructuras y los actores sociales que configuraron determinado campo de prácticas y conocimientos?

Por otra parte, el pensamiento crítico y creativo no es una habilidad meramente lógica o formal, está anclada en una subjetividad individual y colectiva, histórica y cultural, que muchas veces se resiste a ser cuestionada y modificada.

En esta dirección, en relación con los aprendizajes y contenidos a abordar:

¿Habilitamos un tiempo y actividades que permitan examinar las nociones de sentido común, los prejuicios y estereotipos, las representaciones y experiencias que portan estudiantes –y docentes– como actores insertos en un contexto social determinado?

Lo anterior permite problematizar, desde los aportes específicos de los distintos campos del saber escolar, los vínculos y tensiones posibles entre la subjetividad y la objetividad en los procesos de construcción del conocimiento.

- **En relación con las estrategias sociocognitivas, actividades y recursos**

En muchas ocasiones, bajo el propósito de desarrollar el pensamiento crítico, se proponen modos a-críticos de abordar los contenidos. Se ofrecen actividades y recursos que no van más allá de la memorización o de la repetición de ideas presentes en los materiales, sin entrar en diálogo o permitir la disidencia con los autores y saberes expuestos, analizando sus posibilidades, pero también sus limitaciones para el tema abordado. Se trata de situaciones de aprendizajes cerradas, donde las respuestas son únicas y no controversiales.

Por el contrario, se deben promover **estrategias sociocognitivas** que generen un clima de trabajo de *genuinos intercambios dialógicos, que posibiliten la espontaneidad, el pensamiento divergente y complejo, la multidimensionalidad, la apertura a las diferentes perspectivas para afrontar un problema y el análisis de fortalezas y debilidades de posiciones diversas y opuestas.*

Es importante también brindar oportunidades para que los estudiantes elijan actividades, textos y materiales de trabajo, haciendo elecciones fundamentadas dentro de un espectro de opciones, que los motiven a expresar su propia individualidad, a inventar y crear, a jugar con sus ideas propias, compartirlas y reflexionar con otros sobre ellas.

Por otra parte, la **integración de TIC a las actividades** debe trascender el sentido instrumental con el que muchas veces se las incluye en el aula, promoviendo nuevas formas de enseñar y aprender, posibilitando la interactividad, la decodificación de diversos lenguajes, la horizontalidad y la colectividad en los procesos de aprendizaje.⁷

En esta dirección:

- ✓ *¿Se ofrecen herramientas y recursos TIC que simplemente sustituyen el lugar de la 'explicación' docente o del manual? ¿O por el contrario posibilitan que los estudiantes construyan aprendizajes en torno a un tema, busquen y examinen la información, debatan e intercambien argumentos?*
- ✓ *¿Se incorporan al trabajo escolar los usos sociales que los estudiantes hacen de recursos tecnológicos como foros en redes sociales, comunicaciones por grupos de WathsApp, elaboración de productos multimediales, webquest, chats, entre otros?*

En lo que respecta a los **recursos**, sería conveniente tener en cuenta algunos criterios:

- ✓ *¿Son potentes para generar la controversia?*
- ✓ *¿Los textos se presentan como verdades únicas y absolutas o abren a la multiplicidad de perspectivas?, ¿involucran soportes en diferentes lenguajes expresivos?, ¿permiten valorar el grado de validez de las fuentes de información?, ¿posibilitan poner en cuestión saberes legitimados de diferentes campos de conocimiento?, ¿permiten contrastar discursos de la vida cotidiana y creencias establecidas con datos objetivos?, ¿examinan lo sostenido, explicitan posicionamientos argumentativamente?, entre otras consideraciones.*

Una docente de **3er grado de EDUCACIÓN PRIMARIA** plantea una situación de enseñanza que articula aprendizajes y contenidos de **Lengua y Literatura e Identidad y Convivencia**. Elige utilizar como recurso un cuento infantil, 'Cruel historia de un pobre lobo hambriento' (Gustavo Roldán), ya que lo considera potente para trabajar la multiplicidad de perspectivas y cuestionar saberes previos –en este caso, en torno a personajes clásicos como Caperucita Roja-, problematizando la relación víctima-victimario, como así también para indagar en torno a los fundamentos morales de nuestras elecciones y sus determinantes sociales; para instalar preguntas en torno a lo justo e injusto, como asimismo indagar sobre la existencia de versiones dominantes y alternativas sobre determinados hechos; todos éstos aspectos vinculados tanto con la **dimensión cognitiva** como **sociocultural** del pensamiento crítico.

⁷ En el documento Orientaciones curriculares y TIC se pueden consultar ejemplos de propuestas de enseñanza que incorporan TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde este enfoque. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/UnidEducDig/Docs/Orient-Curric-y-TIC-2018.pdf>

En **Ciudadanía y Participación de 2do año de EDUCACIÓN SECUNDARIA**, la docente se propone analizar críticamente la efectivización de los derechos sociales de los inmigrantes en nuestro país, a partir del caso del proyecto de ley de cobrar un seguro por la atención hospitalaria a extranjeros, en Jujuy. Para ello decide utilizar un texto que permite contrastar discursos sociales con datos estadísticos, a la vez que evidenciar los posicionamientos ideológicos.

Disponible en <http://soberaniasanitaria.org.ar/wp/cobro-de-prestaciones-de-salud-a-extranjeros-cual-es-el-verdadero-debate/>

Otros *ejemplos* de recursos que pueden utilizarse en diversos espacios curriculares:

- Publicidades que sean 'provocadoras', en el sentido de que permiten cuestionar representaciones sociales; por ejemplo, un aviso sobre un producto de limpieza, en el cual el protagonista es un hombre, o de elementos de cuidado personal con mujeres 'gorditas', de formas de familias monoparentales, del mismo género, o de los consumos culturales de los estudiantes.
- Caricaturas de personajes públicos, viñetas o chistes que permitan trabajar sobre supuestos e implícitos instalados en torno a una problemática.
- Obras de artistas sociales que posibiliten no sólo conmoverse ante situaciones de injusticias o vulneración de derechos, sino también interrogarse acerca de los factores sociales e históricos que las producen.



Carlos Alonso. El Lustrabotas

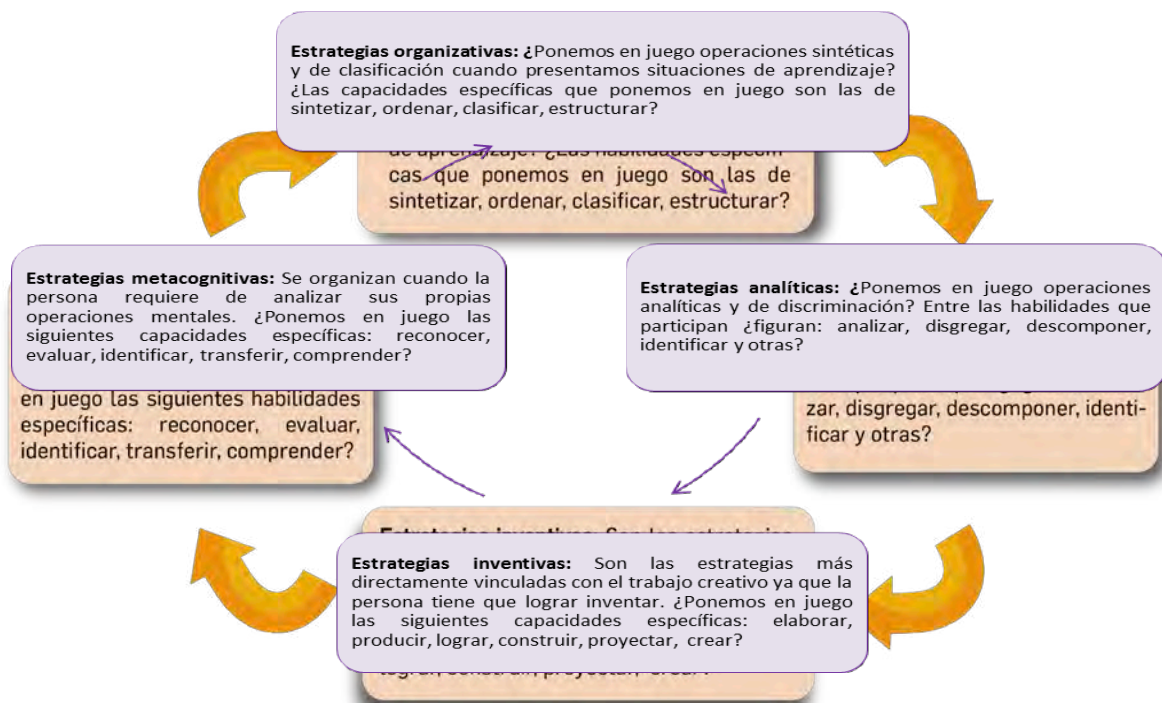


Programa televisivo.

<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8822>

- Debates filosóficos, sociales, políticos o científicos en torno a problemáticas existenciales, sociales, ambientales, biotecnológicas, entre otros, que muestren posiciones diferentes u opuestas en torno a un tema controversial, y que posibiliten identificar y reconstruir argumentos, como por ejemplo debates televisivos sobre matrimonio igualitario, aborto legal, clonación y manipulación genética, transgénicos, eutanasia, entre otros.
- Utilización de TIC y fuentes de información alternativas a los medios masivos de comunicación (televisión, diarios); por ejemplo, diarios digitales, redes sociales, sitios *Web*, *blogs* o grupos de *Facebook*.

Entre las **estrategias** que deben emplearse para permitir el desarrollo del **pensamiento creativo** y que pueden promoverse conjuntamente con las actividades vinculadas con cada área de conocimiento podemos diferenciar:



Por ejemplo:

En una situación de **Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología/Identidad y Convivencia**, de **EDUCACIÓN INICIAL**, el docente plantea el desafío de convertirse en publicistas de los juguetes que tienen en la sala. Los estudiantes deben distribuirse en grupos y desarrollar las siguientes habilidades: elegir un juguete, elaborar publicidades, inventar lo que dirá la misma, junto con una canción, un símbolo, etc. Luego de ese trabajo, plantea la pregunta *¿Cómo podemos hacer para que otros las vean?* Con base en las respuestas brindadas por los estudiantes, se podrán filmar con celulares, *netbooks*, cámaras, etc. los juguetes de la sala que los niños seleccionaron, para realizar comparaciones; por ejemplo, haciendo tomas desde diferentes lugares y posiciones, para definir cuestiones referidas al tamaño de los objetos, movimiento de los mismos, etc. Podrán también socializar las publicidades realizadas en medios locales o proponer la realización de un anuncio publicitario vendiendo cosas inesperadas (amistad, paz, risas); organizar una Feria de Trueque de Juguetes en la Sala en la que cada niño/a pueda llevar aquellos juguetes que ya ha desechado en sus juegos, para intercambiar en el grupo; organizar una campaña solidaria de recolección de juguetes para donar a otros niños, entre otras opciones.

- **Respecto de los agrupamientos, tiempos y espacios**

En la dinámica de trabajo áulico y escolar:

- ✓ *¿Cuáles son los criterios para conformar los agrupamientos estudiantiles?*
- ✓ *¿Se proponen actividades que requieren el trabajo analítico individual, se priorizan los intercambios grupales, o se planifican diferentes momentos que combinan ambas modalidades organizativas?*
- ✓ *¿Se planifican agrupamientos que permitan la participación simétrica o asimétrica de los estudiantes?*

✓ *¿Cómo se tramitan las diferencias, los conflictos, la diversidad de intereses, capitales culturales y trayectorias educativas?*

Un aspecto constitutivo –aunque no el único- del pensar críticamente es la argumentación. Sin embargo, como vimos en la dimensión sociocultural, el aprendizaje de la misma no se reduce a una habilidad meramente cognitiva, técnica o instrumental –limitada, por ejemplo, a detectar razonamientos falaces- sino que implica una disposición social que supone un encuentro con un otro en el marco de situaciones dialógicas donde se construyen y reconstruyen intercambios fundamentados.

De esta manera, las decisiones que se tomen en torno a los agrupamientos pueden potenciar o minimizar este aspecto del desarrollo del pensamiento crítico.

A continuación, se encuentran ejemplos situaciones que relacionan *coherentemente agrupamientos, tiempos y espacios* que permiten el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente la dimensión sociocultural del mismo:

En el espacio curricular Lengua **y Literatura**, en articulación con **Ciencias Sociales, de 4to grado de EDUCACIÓN PRIMARIA**, la docente plantea el siguiente desafío: producir mapas parlantes de la comunidad escolar o local, que luego serán socializados oralmente en la escuela. Para esto, los estudiantes **formarán grupos** conformados por niños que compartan un mismo territorio -por ejemplo, la cercanía del barrio en que viven- y estudiantes que provengan de otros lugares, a los fines de potenciar las diversas miradas en torno al territorio a mapear. En relación con los **tiempos y espacios**, se organizan salidas a distintos espacios barriales y locales, recorriendo a modo de safari fotográfico diferentes lugares físicos (plazas, puentes, por ejemplo) y organizaciones de la comunidad. Supone también trabajo de los estudiantes fuera del horario y espacio escolar; por ejemplo, realizando las entrevistas en sus hogares o a los vecinos. Este trabajo extra-áulico se continuará en el aula o en otro espacio más amplio, en donde los distintos agrupamientos elegirán sectores para elaborar sus producciones con base en la información recolectada

Una docente de **Educación Física de 2do año de EDUCACIÓN SECUNDARIA** se propone generar un espacio para reconocer y reflexionar en torno a la singularidad de cada joven, sus potencialidades y limitaciones corporales, motrices y deportivas, reconociéndose a sí mismos como sujetos de derechos, así como la necesidad de que se respeten sus diferencias. El desafío consiste en realizar juegos modificados y accesibles para todos (2 vs 2; 3 vs 3; 4vs 4) en hándbol, básquet, fútbol o vóley. Los **agrupamientos se organizan en torno a la diversidad** de características físicas, habilidades, género, experiencias deportivas previas, entre otros criterios. Todo el grupo clase, a su vez, participará en distintos roles y funciones dentro de los juegos

Un docente de **Educación Física de 3er año de EDUCACIÓN SECUNDARIA** propone, para promover el pensamiento creativo, el siguiente desafío: *crear colectivamente un conjunto de secuencias que contengan diversas prácticas corporales y motrices en torno a un objeto de su elección y cuyo resultado manifieste un esquema grupal de múltiples actividades gimnásticas y expresivas*. Para ello, realiza el siguiente **agrupamiento de estudiantes**: primero, se realizarán secuencias de movimientos preestablecidas en grupos reducidos a partir de tarjetas que indiquen la unión de ocho movimientos establecidos, explorando distintas habilidades en dúos, tríos y cuartetos; luego, los grupos se irán uniendo por acoplamiento de secuencias, para finalizar con la unión de todas las secuencias en una sola.

En el espacio curricular **Biología de 6to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Agro y Ambiente)**, la profesora propone la realización de un debate sobre un tema controversial: *la Clonación de una mascota de los estudiantes*. **La división de los estudiantes en grupos** se realizará de acuerdo con los sectores que representarán: Iglesia Católica, sector científico-tecnológico, sector productivo, profesionales de la salud, organizaciones sociales y empresas farmacéuticas. Cada grupo investigará sobre su sector.

En el debate, se designará también un moderador y secretario.

En cuanto al **espacio y tiempo** de la propuesta, los estudiantes proponen realizar un debate en el SUM de la escuela, con la presencia de los cursos del Ciclo Orientado. Para ello, se organiza el espacio de modo circular (al estilo de una mesa redonda), en mesas o paneles donde se ubicarán las distintas posiciones que expondrán, sillas detrás de cada uno de ellos para el grupo asesor de cada posición y un espacio central destinado a los moderadores. Es importante dejar, además, 'sillas vacías', cerca de los distintos grupos-posiciones, ya que el resto de los estudiantes decidirá, al final del debate, en qué lugar se ubica. Asimismo, y con el propósito de promover la posibilidad de cambiar de posición, habrá sillas para aquellos que modifiquen su posicionamiento inicial, debiendo explicitarlo.

En lo que respecta a los **tiempos y espacios** también debieran tenerse en cuenta las consideraciones anteriores.

- ✓ *¿Cuándo y dónde se desarrollará la situación de enseñanza?*
- ✓ *¿Se tiene en cuenta que esos espacios y tiempos favorezcan el diálogo (espacios físicos que, por ejemplo, permitan la escucha), diferentes disposiciones espaciales de bancos y mesas, la presencia de diversos modos tanto sincrónicos como asincrónicos posibilitados, por ejemplo, por las TIC?*
- ✓ *¿Se habilitan tiempos para la reflexión individual y producción de los estudiantes y para la socialización e intercambios grupales?, entre otros.*

Algunos ejemplos:

Una docente de **Sala de 5 años de EDUCACIÓN INICIAL**, en los campos de conocimiento **Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología e Identidad y Convivencia**, se propone analizar críticamente los consumos culturales de sus estudiantes, en relación con los juguetes y las publicidades, principalmente televisivas. Para ello, decide realizar un visionado de publicidades en la sala de informática o video, y les pide a los estudiantes que, con sus padres, saquen fotos en sus hogares de sus juguetes preferidos, enviándolos a un grupo de *WhatsApp* creado para ello.

Una situación de enseñanza de **Matemática de 5to año de EDUCACIÓN SECUNDARIA** –que se puede articular con espacios de **Ciencias Naturales** o **Administración (Orientación Economía y Administración)**- tiene el propósito de analizar y comparar dos sistemas de producción de la lechuga (hidropónico o en tierra), a los fines de determinar críticamente cuál sería el más conveniente. Para ello, el profesor dividió el aula en dos grandes agrupamientos, A y B, trabajando cada grupo un modo de cultivo diferente que, con base en consignas e información suministrada por el docente –en papel e Internet-, los estudiantes tienen que leer en clase y en sus hogares. En subgrupos - del grupo A y B-, los estudiantes elegirán entre distintos espacios: un sector del aula, biblioteca, sala de informática, entre otros. La socialización de las conclusiones se realizará en un espacio virtual: cada grupo completará una presentación de los resultados en un *Power Point* colaborativo (*Google Drive*) –cuya plantilla crea el docente- y a través un grupo de *Facebook*, una red social o un grupo de *WhatsApp* especialmente creado para ello, se discutirá en torno a qué forma de cultivo conviene y por qué.

- **En torno a los modos de intervención docente y las interacciones con los estudiantes**

El modo de intervención docente es también un componente clave a la hora de habilitar la problematización y discusión de los contenidos, acciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. De este modo, en el aula en particular y en la institución en general, debe existir un ambiente favorable para el cuestionamiento, el debate, la propuesta y confrontación de ideas, la tolerancia y el respeto hacia las posiciones de los otros, favoreciendo la exploración, la experimentación y la elaboración de propuestas innovadoras, alternativas y superadoras.

Por ello, es fundamental modificar ciertas prácticas tradicionales en las que el docente ejerce el control, no sólo sobre los tiempos y sobre los contenidos a desarrollar, sino también sobre la palabra de los estudiantes, práctica que lleva, en ocasiones, a generar en ellos cierta capacidad muy lejana a la del pensamiento crítico y creativo: la capacidad de decir lo que se supone que el docente espera que se diga. Es importante que el docente también pueda compartir sus posicionamientos y opiniones en torno a la temática del encuentro, siempre y cuando se haya generado previamente la discusión en el grupo de modo que no sea tomada como la respuesta ‘correcta’, ni la palabra final y autorizada que clausure la búsqueda colectiva de saberes.

Por otra parte, es conveniente que los docentes ejerzan una vigilancia epistemológica sobre las propias prácticas de enseñanza y reflexionen sobre los modos en que ellos mismos acceden y se apropian de la información y los conocimientos. Sólo un docente que se cuestiona y fundamenta sus posicionamientos personales puede ayudar a otros a pensar críticamente. En esta dirección es importante preguntarse:

- ✓ *¿En qué medida se han examinado previamente las fuentes de la información y los fundamentos en que se sostiene la teoría biológica que se va a enseñar, las interpretaciones de una novela, las hipótesis de las ciencias sociales sobre un acontecimiento histórico, o cómo se ha construido históricamente los conceptos matemáticos; por ejemplo, la noción de función?*

El lugar que se le otorga a **la pregunta y al enseñar a preguntar** – a preguntarme y a preguntarnos-tiene una importancia fundamental en una situación de enseñanza que pretenda promover el pensamiento crítico y creativo. Sin embargo, es necesario avanzar hacia un cambio de enfoque: del uso ‘escolarizado’ de la pregunta y el preguntar; de la pregunta meramente retórica, de la “burocratización de la pregunta” (Freire y Faundez, 2014) que produce una “castración de la curiosidad” (Freire, 2014), a un uso pedagógico que potencie aprendizajes personalizados, en situaciones de enseñanza donde se den verdaderos intercambios dialógicos.

En esta dirección *¿Qué preguntas debiera promover la escuela para desarrollar el pensamiento crítico y creativo?*: preguntas genuinas, preguntas que instalen la perplejidad y el pensar lo que hasta ahora no se había pensado, preguntas que involucren al estudiante desde su particular situación personal y social, preguntas problematizadoras y abiertas, preguntas creativas y metacognitivas, entre otras. Para esto, el docente mismo debe ser un sujeto ‘preguntón’ que ejercite –como vimos anteriormente- la problematización en relación con los propios conocimientos que está ofreciendo, con los modos en que se han construido históricamente y a las decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas tomadas.

En relación con esta centralidad que tiene el ejercicio del preguntar en los modos de intervención docente, es importante diferenciar distintos tipos de preguntas para los distintos momentos del proceso: **apertura, seguimiento, cierre y metacognición.**

- **Preguntas de apertura**

Como sostuvimos anteriormente, en este momento es fundamental que el docente explicita a los estudiantes los propósitos que organizan la situación de enseñanza. Se trata de utilizar variedad de preguntas en función de las decisiones en torno a qué aspectos o dimensiones de la compleja capacidad del pensamiento crítico y creativo se busca trabajar: preguntas para aclarar conceptos, preguntas para indagar sobre supuestos o los fundamentos de las opiniones sustentadas, preguntas para anticipar consecuencias sobre lo afirmado, preguntar para anticipar hipótesis sobre el tema, preguntar para explorar intereses subyacentes en un discurso, preguntar para ejercer metacognición, entre otras.

Para empezar a modificar cierto oficio de estudiante construido, es interesante realizar ejercicios que permitan instalar la pregunta, utilizando diversos recursos, invitando a los estudiantes a compartir sus preguntas sobre el tema y complejizarlas a partir de la de los otros.

Son preguntas de apertura, de relevamiento de intereses e inquietudes sobre el tema presentado, cuidando que no se reduzcan a ‘diagnosticar’ lo que los estudiantes saben del mismo.

Preguntas de seguimiento

En este momento el docente acompaña con preguntas de seguimiento que posibilitan ir complejizando el abordaje de los contenidos y el examen del problema bajo nuevas perspectivas.

El docente debe construir un contexto de cuidado y escucha respetuosa de los intercambios dialógicos, garantizando la participación de todos los estudiantes (no sólo los que más saben o los que siempre hablan), actuando como un inquisidor constante en torno a las respuestas de los estudiantes, invitándolos a revisar sus fundamentos, a que ofrezcan razones relevantes, o 'buenas razones', con conexiones pertinentes entre su opinión y lo que están sosteniendo. Un ejercicio básico aquí consiste en preguntar ¿por qué? o pedir a los estudiantes que acompañen su respuesta con el 'porque'. Si responden con 'porque sí', 'porque no', 'porque me gusta', 'porque quiero', 'porque lo dice mi papá o la televisión', debemos devolver esa respuesta al grupo, para examinarla colectivamente.

Debe haber también voluntad de confrontación de las distintas perspectivas. En esta dirección, cuando todos parecen estar de acuerdo, el docente puede introducir una pregunta de ruptura, es decir, introducir en la discusión una postura totalmente opuesta. El disenso es lo que motoriza la discusión.

En el intercambio de preguntas con los estudiantes, es necesario además tener la precaución de que las mismas sirvan para potenciar el desarrollo de la capacidad y los contenidos seleccionados y no que persigan la evaluación constante.

Preguntas de Seguimiento

1-Preguntas que sirven para clarificar nuevos conceptos o ayudar a expresarse:

- ¿sería correcto plantear tu posición de esta manera...?
- ¿qué significa 'verdadero' para vos?; ¿en qué sentido usás el término 'poder'?; ¿podrías darnos algún ejemplo de 'injusticia'?

2-Preguntas que buscan ampliar la explicación que dan los estudiantes:

- ¿qué puntos de los que decís te gustaría enfatizar?

3-Preguntas que buscan interpretar o indagar sobre las inferencias lógicas:

- ¿estás implicando que...?
- ¿Se podrían derivar las siguientes consecuencias de tu afirmación...?

4-Preguntas que buscan consistencias:

- Antes, cuando usaste la palabra 'x' ¿no la usaste en un sentido diferente del que le estás dando ahora?

5-Preguntas que buscan los supuestos que están subyacentes en una afirmación:

- Lo que decís, ¿supone que...?
- Lo que dijiste, ¿está basado en tu creencia de que...en tu ideología política?

6- Preguntas acerca de cómo saben algo: la simple pregunta **¿Cómo lo sabes?** indaga sobre el criterio de verdad, o la postura frente al conocimiento ('porque lo veo', 'porque me lo dijeron', entre otros).

7-Preguntas que buscan mostrar las diversas posibilidades que presenta un tema, los distintos puntos de vista:

- ¿De qué otra forma se podría ver la cuestión?
- ¿Alguien tiene otro punto de vista?
- Y si alguien quiere contradecirte, ¿qué posición tomaría?

(Extraído de Acorinti Stella. Trabajando en el aula)

- **Preguntas de cierre y metacognición**

En esta etapa, el docente propone una reconstrucción del proceso realizado, las preguntas y los conocimientos de los que se partió inicialmente y las conclusiones o resultados a los que se llegó. Se trata de proponer instancias de socialización y valoración de lo aprendido, que resignifiquen no sólo los contenidos abordados, reconstruyendo saberes previos, sintetizándolos y jerarquizándolos sino que se habiliten ejercicios de metacognición sobre qué y cómo se ha aprendido. A los fines de no presentar los resultados como definitivos, únicos o absolutos, actitud contradictoria con la crítica, es importante también no clausurar el ejercicio de preguntar, dejando espacio para la generación de dudas, incertidumbres y nuevas preguntas.

A modo de ejemplo:

En la **Sala de 5 años de EDUCACIÓN INICIAL – en los espacios curriculares Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología/Identidad y Convivencia-**, en la ronda de intercambio, una estudiante comenta que, para el Día del Niño, su papá le regalará una muñeca que aparece en una propaganda de televisión. Esto provoca múltiples comentarios entre los compañeros respecto de los juguetes publicitados que quieren recibir.

Momento de Apertura:

La docente invita a los estudiantes a visionar un compilado de publicidades televisivas de juguetes y las fotos de los propios juguetes que los chicos enviaron al grupo de *WhatsApp*. La docente presentará uno o varios juguetes observados en el compilado, acompañando cada uno con la proyección de la publicidad correspondiente.

Durante la proyección, habilitará la expresión de emociones (gustos, preferencias, evocaciones, deseos, etc.), registrando de alguna manera lo exteriorizado, a fin de contrastarlo con reflexiones posteriores.

Invita a los estudiantes a conversar y plantea preguntas problematizadoras como:

- *¿Qué opinan de estas imágenes?*
- *¿El/los juguetes de la/s publicidad/es es/son iguales a los reales? ¿En qué se diferencian? ¿Por qué?* (aquí, pensando en el aprendizaje abordado, es conveniente hacer hincapié en la diferencia entre lo que se muestra y la realidad –por ejemplo, cuestiones referidas al tamaño, con capacidades que en la realidad no tienen, entre otros aspectos- pero también establecer relaciones con sus propios juguetes).

Momento de seguimiento

- *¿Por qué elegiríamos un juguete? ¿Qué lo hace un 'buen' juguete?*
- *¿Por qué el juguete de ustedes es su 'preferido'?* (la docente orientará la conversación hacia la búsqueda de 'buenas razones', para diferenciarlas de motivos e intereses, y tratará de explicitar los criterios a partir de los cuales los chicos eligen un juguete).
- *¿Qué cosas pueden hacer por sí solos esos juguetes?*
- *¿Podemos jugar con otros juguetes que no aparecen en las publicidades? ¿cuáles? ¿Alguien tiene alguno?*
- *¿Hay otras formas de entretenernos o sólo con estos juguetes? ¿Por qué?*
- *¿Qué pasaría si no les pueden comprar ese juguete que querían?*

Es importante procurar el registro de las opiniones de los estudiantes.

El docente recuperará los saberes previos de los estudiantes en relación con *¿qué es una publicidad?, ¿para qué sirve?, ¿quiénes hacen las publicidades de juguetes y para qué las harán?, ¿a quiénes está dirigida?,* promoviendo la reflexión en torno a algunas de las publicidades ya analizadas.

Momento de cierre y metacognición

La docente socializa los registros obtenidos en las diferentes actividades a fin de que los estudiantes puedan ir reflexionando sobre su propio proceso de pensamiento. Habilita un nuevo espacio de preguntas: *¿Qué aprendimos hoy? ¿Seguirían o no eligiendo los juguetes de las publicidades? ¿Por qué? ¿Qué juguetes le pedirían a Papá Noel o a los Reyes Magos? ¿Qué preguntas le harían a un fabricante de juguetes?*

Otro ejemplo de situación de enseñanza, en este caso del espacio curricular **Biotecnología**, 6to año de **EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientación Agro y Ambiente)**:

En la situación de enseñanza "*Clonación: una mirada crítica del proceso*", el docente planifica los siguientes modos y momentos de intervención:

Momento de Apertura: Indagar acerca de las inquietudes e ideas preliminares sobre el tema en general a partir de preguntas como: *¿Qué preguntas le harían a un científico experto en clonación? ¿Qué casos conocen? ¿Qué entienden por clonación? ¿Qué opiniones tienen al respecto?*

Momento de Seguimiento: A partir del trabajo de los grupos con los diferentes posicionamientos, pregunta:

¿Cuál es la postura de cada uno de los sectores? ¿Qué relación tiene el ambiente con el desarrollo del individuo clonal? ¿Qué beneficios productivos trae esta técnica? ¿Existe o no relación con conceptos como el de Variabilidad Genética? ¿Cuál?

Asumiendo que esta técnica tiene potencial biomédico a través del cultivo de células madres, se plantea un debate en relación con *¿qué implicancias bioéticas y legales posee o puede poseer?*

En relación con lo anterior, algunas preguntas posibles de acompañamiento y complejización de los intercambios serían: *¿Es correcto cómo están planteando la situación? ¿En qué sentido usan el término 'vida', 'bueno' o 'malo'? ¿Qué consecuencias sociales se pueden desprender de la clonación? ¿De qué otra forma se podría ver la cuestión? ¿Qué tienen en común y de diferente las posturas 'A' y 'B'?*

El docente deberá, simultáneamente al debate de los estudiantes, ir sistematizando las ideas, posturas y argumentos, ayudándolos a examinarlos y reconstruirlos, con preguntas tales como: *¿En qué se basa lo que decís? ¿Qué tipo de información sostiene sus posturas?* (aquí las preguntas apuntan tanto a la detección de supuestos como a contrastar la información con datos objetivos). *Entonces, ¿lo que se infiere de lo que afirman es que...? ¿están de acuerdo? A ver, lo que quieren decir es que... ¿he interpretado correctamente lo que quieren transmitir? A partir de lo que sostienen, ¿podríamos decir que las consecuencias (científicas, humanas, éticas, ecológicas, etc.) serían...?*

Momento de cierre: Se propone una reconstrucción reflexiva del trabajo realizado, con preguntas de metacognición y la elaboración de distintos productos (una nota editorial, una viñeta, un *comic* futurista, un *spot* publicitario de las distintas posiciones) y la socialización a través del uso de alguna red social con el *hashtag #clonacionelproceso*, en el que se presentaran los conocimientos de los que se partió inicialmente, algunas de las preguntas que propiciaron el debate y las conclusiones o resultados a los que se llegó.

Bibliografía

- Argentina, Ministerio de Educación (2010). *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. UNICEF. OEI. Asociación Civil Educación para todos.
- Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo, en Beltrán, J. y Genovard, C. (Eds.). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos* (pp. 429-503). Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Bs. As: Siglo XXI
- Copi, I. y Cohen, C. (2000) *Introducción a la Lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la Razón Cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Nobeles.
- Damborenea García, R. (2001). *Diccionario de Falacias*. Publicación electrónica. Disponible en <http://www.usoderazon.com/conten/arca/ARCAPDFCOMPLETO.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525-554.
- Foucault, M. (1981). *¿Es importante pensar?* Entrevista con D. Éribon, *Liberación*, N° 15. Paris.
- Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de sí como práctica de libertad*. Entrevista en *Revista Le Monde Diplomatique*.
- Ferreyra, H. y Vidales, S. (2012). Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo. En *Revista Educación y Ciudad* No. 23, 67-76.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Guilford, J. (1980). La creatividad. En Beaudot, A. *La Creatividad*. Madrid: Narcea.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Encuadre general de la Educación Secundaria*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014 a). Fascículo 1: *Conceptos claves*. Serie Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014 b) Fascículo 2: *Estrategias de enseñanza e intervención*. Serie Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). Fascículo 22: *Capacidades fundamentales. Algunos indicadores a considerar*. Serie Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Córdoba, Argentina: Autor.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.

Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kohan, W. (2003). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona, España: Laertes.

Koselleck, R. (2007) *Crítica y crisis*. Madrid: Trotta.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.

Miranda Alonso, T. (1999). *El juego de la argumentación*. Madrid: De la Torre.

Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1998). *Enseñar a pensar*. Barcelona, España: Paidós.

Romo Santos, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. En *Revista Estudios de Psicología* N° 27-28, 175-192. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65974>

Sánchez C., H. (2003). *Psicología de la creatividad*. Lima: Visión universitaria.

Wacquant, L. (2006). Pensamiento Crítico y Disolución de la Doxa. *Revista Antípoda* N° 2, 43-50.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona, España: Altaya.

Gobierno de Córdoba

Ministerio de Educación

Secretaría de Educación

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Coordinación

Horacio Ferreyra.

Referente pedagógica

Silvia Vidales.

Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares

Desarrollo Curricular

Elaboración

Mariano Campilia y Paula Gordillo.

Colaboración

- Equipo de Educación Física.
- Equipo de Lenguas y Comunicación.
- Equipo de Ciencias Naturales.
- Equipo de Matemática, Tecnologías e Informática.
- Equipo de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Equipo de Educación Artística.
- Equipo de Economía y Administración, Turismo.

Diseño de tapa y diagramación

Área de Comunicación Institucional y Prensa.



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la [LicenciaCreativeCommons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en [http www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

25 de abril de 2019

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Presidente Provisorio Poder Legislativo Córdoba

Dr. Oscar Félix González

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaría de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial

Lic. Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Primaria

Lic. Stella Maris Adrover

Director General de Educación Secundaria

Prof. Víctor Gómez

**Director General de Educación Técnica y Formación
Profesional**

Ing. Domingo Horacio Aringoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Mgter. Hugo Ramón Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Omar Brene

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Lic. Alicia Beatriz Bonetto

**Director General de Planeamiento, Información y Evaluación
Educativa**

Lic. Nicolás De Mori



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA



ENTRE
TODOS

Subsecretaría de
**PROMOCIÓN DE IGUALDAD
Y CALIDAD EDUCATIVA**

Ministerio de
EDUCACIÓN

2018