

Capítulo 8.

LAS PRÁCTICAS DIALÓGICAS GENERADORAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA REFLEXIÓN SITUADA EN LA FORMACIÓN DOCENTE IBEROAMERICANA

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos¹
Patricia Pérez Morales²
María Nelsy Rodríguez [Lozano](#)³

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar los hallazgos de la triangulación realizada a los resultados de los seis estudios que se llevaron a cabo en cada uno de los países-nodos⁴ de la *Red iberoamericana de estudios sobre oralidad*. Esta mirada meta reflexiva e intencionada hacia las instituciones que forman docentes en Iberoamérica permitió una comprensión situada de la caracterización de prácticas dialógicas que generan pensamiento crítico.

La yuxtaposición de los resultados buscó establecer conexiones internas entre las categorías de análisis presentes en los tres objetivos de la investigación: 1) Identificar concepciones de diálogo y pensamiento crítico; 2) Describir los temas, escenarios y formas en las que sucede el diálogo en los procesos formativos de los docentes; y, 3) Analizar las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico. Así mismo, se realizaron comparaciones entre categorías diferentes y se buscaron nexos con procesos y fenómenos exteriores al hecho estudiado.

Es importante señalar que, con la aplicación de esta técnica de recomponer lógicamente los resultados y sus relaciones posibles, no se pretende corroborar o

¹ Docente investigadora de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad y del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico, UniSalle-CLACSO, presidenta de la Red iberoamericana de estudios sobre oralidad. Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co

² Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Directora del grupo de investigación interinstitucional de Estudios sobre la Oralidad, UNAE. Miembro de la Red iberoamericana de estudios sobre oralidad y del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico UniSalle-CLACSO. PhD., en Educación por la Universidad de São Paulo. Correo electrónico: patricia.perez@unae.edu.ec

³ Docente investigadora de la UNAE, miembro del grupo de investigación interinstitucional de Estudios sobre Oralidad de la UNAE y del grupo de investigación Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia. Miembro de la Red iberoamericana de estudios sobre oralidad y del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico UniSalle-CLACSO. PhD., en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Leipzig. Correo electrónico: maria.rodriguez@unae.edu.ec

⁴ Argentina, Colombia, Ecuador, España, Chile y México.

validar la similitud de hallazgos en los diferentes estudios, más bien, lo que se procura es una comprensión o ampliación de la caracterización de prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico, dada la complejidad de las mismas, y, por ende, la riqueza en la interpretación al ser un estudio iberoamericano. Para tal fin, se acogió la codificación de los Grupos Focales (GF) y de los Relatos Biográficos (RB) seguida del país respectivo.

La meta-reflexión sobre la identificación de concepciones en torno a las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico conllevó a tipificar unas concepciones epistemológicas y ético-políticas de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico en el marco de la formación docente, la cuales serán presentadas en la primera parte. En la segunda parte, los resultados de la descripción de temas, escenarios académicos y formas de diálogo, posibilitaron identificar la presencia de los enfoques racionalista instrumental, interpretativo y crítico en las prácticas educativas. Y en la tercera parte, el análisis de las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico mostró una tendencia al reconocimiento del profesor como pensador crítico y agente de cambio. Finalmente, las conclusiones plantean una mirada crítica y propositiva de las autoras frente a los estudios realizados por los diferentes países iberoamericanos que participaron en la investigación.

Las concepciones de diálogo y pensamiento crítico

Actualmente, los estudios del quehacer docente y en particular, de la enseñanza y el aprendizaje coinciden en que la experiencia en el aula, aporta a la comprensión de los discursos y las prácticas docentes. Sin duda, hoy la docencia es una categoría social que ha ido reinterpretándose entre la dimensión vocacional y la experta. Para responder a las nuevas exigencias se espera que el profesor pueda desarrollar capacidades para aprender a pensar, aprender a crear, aprender a aprender, aprender a convivir, entre otros procesos. Demanda que implica un mayor conocimiento de la asignatura y sus formas de comunicarla y hacerla comprensible.

Por lo anterior, esta investigación interrogó la formación inicial de profesores en seis países y específicamente les preguntó a los formadores de formadores, ¿cómo desarrollan habitualmente una clase en su área de conocimiento?, ¿cuál es su concepción sobre las prácticas dialógicas? y ¿qué papel desempeñan las prácticas dialógicas en su área de conocimiento? Y a los docentes en formación les planteó que describieran ¿cómo se desarrolla habitualmente una de las asignaturas que

cursan?, ¿cuál es la concepción que tienen de las prácticas dialógicas? y ¿qué papel desempeñan las prácticas dialógicas en las asignaturas que cursan? Esto con el fin de contar con las perspectivas del profesor y del estudiante frente a la experiencia cotidiana del aula y su relación con la formación del pensamiento crítico.

Los resultados obtenidos, muestran en primer lugar, que en el discurso de los profesores en formación y en servicio de carreras de licenciatura en IES⁵ y programas de formación complementaria en ENS⁶, subyacen distintas concepciones de diálogo y pensamiento crítico que pueden incidir de manera favorable o no, en la formación de una nueva generación de docentes. Se identificaron dos macro concepciones, una de carácter epistemológico y otra de carácter ético político, respecto a las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico, las cuales, a su vez, están conformadas por una serie de concepciones que las dotan de sentido y significado.

Cabe señalar que, las concepciones son un conjunto de representaciones o marcos organizadores, implícitos que guían el pensamiento y el comportamiento y, por tanto, condicionan la forma como se abordan las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tienen a permanecer aún ante fuertes contradicciones lógicas y crean un filtro a través del cual los fenómenos son interpretados y la información es procesada (Pajares, 1992; Ponte, 1992; Contreras, 1998; Martínez y Gorgorió, 2004; Moreno, 2005 citados por Gutiérrez-Ríos, 2014).

Thompson (1992) define las concepciones como una categoría estructurante que engloba diversos elementos que la organizan. Es “una estructura mental más general que abarca las creencias conscientes o subconscientes, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias” (p.130), que poseen los maestros acerca de la disciplina o de aspectos particulares de ésta, ya sea antes, durante o después de la acción pedagógica. Desde una perspectiva constructivista, las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente respecto a qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll y Miras, 1993).

También es necesario precisar que, las investigaciones actuales muestran una tendencia al estudio de concepciones situadas, es decir, desde una perspectiva menos

⁵ Instituciones de Educación Superior

⁶ Escuelas Normales Superiores

cognitivista y más antropológica y sociocultural; hecho que implica reconocer que las acciones del sujeto forman parte de las acciones del grupo humano al que pertenece y están determinadas por valores, sentidos y significados propios de una construcción social y cultural (Durkheim, 1990).

Concepciones epistemológicas de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico.

Resulta evidente que el discurso docente se centre en la práctica que desarrollan en el aula y que esta adquiera pleno sentido si se logra el aprendizaje. En esta perspectiva, se identificaron concepciones epistemológicas relacionadas con las prácticas dialógicas y su relación con el pensamiento crítico, situándose en el terreno del pensamiento y el lenguaje, a partir de las interacciones.

Se parte de entender las concepciones epistemológicas como aquellas que guían las acciones de los docentes en formación y en ejercicio en su práctica docente y orientan las formas de articular dicha práctica con el currículum, los contenidos y los modos de abordarlos didácticamente (Barron, 2015). Así, pues, las concepciones del formador de formadores y el docente en formación en torno a las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico se relacionan directamente con la naturaleza de la ciencia y con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas dialógicas como mediaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una primera línea de concepciones se sitúa en la potencialidad de las mediaciones para gestionar el conocimiento dentro y fuera del aula, evidenciándose la influencia de la tradición vigotskyana, en relación con concebir el discurso y sus formas de manifestación en distintas situaciones sociales. Esto significa que la cognición se forja en las distintas situaciones sociales Vigotsky (1934 [2010]) y es allí donde las interacciones privilegian la comunicación y el aprendizaje; por cuanto unos aprenden de otros que poseen un mayor nivel de experticia.

De este modo, los docentes apuntan a que la interacción en el aula, ya sea entre compañeros, con el docente o con los autores u objetos de referencia se crea un marco discursivo y cognoscitivo para conceptualizar o apropiar ciertos objetos de estudio. En ese punto, encuentran que diálogo no es un “simple instrumento didáctico-metodológico” (GFENRMH), (GFEUNAE) sino que en éste se halla la “esencia de la

educación, por lo cual, debe existir una relación entre diálogo y dialogicidad” (GFE México; GFE Ecuador; RBE Colombia). Así, se imputa al diálogo, atributos de mediador del aprendizaje y generador de procesos que van más allá del intercambio de preguntas.

Se trata de una interacción entre los participantes en el aula o en otros espacios, un tipo mediación que Bruner (1988) llama andamiaje y que posibilita transformar una realidad o resignificar una forma de ver, de ser o de hacer. Por tanto, se observa en los contextos estudiados, una reiterada alusión a comprender las prácticas dialógicas como mediaciones. Sin embargo, por la diversidad de contextos y realidades educativas, se encontraron distintos sentidos dados al concepto de mediación.

Las prácticas dialógicas actúan como mediaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la vez, como generadoras de interacción y comunicación; es decir, la interacción con los textos y los discursos orales, escritos o mediales, indiscutiblemente, permea lo que se va a pensar, cómo se va a pensar y qué se va a decir. Basta señalar, entonces que la interacción oral está presente en la mayoría de los intercambios lingüísticos orales, por lo que, de un modo u otro, las actividades de comprensión y expresión oral en cualquier área de conocimiento son igualmente válidas para incluir y desarrollar la interacción oral (Núñez Delgado & Santamarina Sancho, 2014)

Por consiguiente, la conceptualización del mundo ocurre mediante interacciones discursivas y en ese sentido, el lenguaje en uso cumple un papel fundamental como mediador y tamiz de toda interacción. Al respecto los docentes en formación conciben las prácticas dialógicas como un asunto didáctico, “como un camino para introducir el diálogo, a partir de “paneles y debates” (GFE México) como de “preguntas y conversatorios” (GFE Colombia) y de este modo, se “fomenta la participación y se pretende generar una dialogicidad”, la cual debe caracterizarse, según algunos docentes por “el respeto, la escucha y la humildad” (GFE México). Además, señalan que las clases transitan entre el discurso monológico del docente con algunos momentos de diálogo y otros, de diálogo crítico.

Desde la perspectiva de Moeschler (1985) se trata de tipos de discurso que por su estructura semántica pueden caracterizarse del siguiente modo:

1. Dialogal-dialógico: enunciación en la que intervienen varios interlocutores con estructura de intercambio, lo cual implica una dialógica (confrontación) en torno a la verdad.

2. Dialogal-monológico: enunciación que supone el diálogo por la expresión de varios locutores, pero hay predominio de un punto de vista de un locutor que subordina todas las voces.
3. Monologal-monológico: enunciación con la intervención de un solo locutor, con estructura de intervención.
4. Monologal-dialógico: discurso en el que interviene un locutor cuya enunciación facilita la plurivocidad en torno a la verdad.

Por ende, se puede afirmar que el dialogismo es esencial entre los sujetos que interactúan en el aula, es infinito y se renueva permanentemente a través de las prácticas dialógicas. Estas requieren una formación deliberada y estratégica sobre los modos de generar las interacciones.

Las prácticas dialógicas como manifestaciones de la intersubjetividad crítica. Se parte de considerar la intersubjetividad en perspectiva dialógica como una construcción colectiva de sentidos, significados y acuerdos en la interacción oral, escrita o medial. En otras palabras, la intersubjetividad es la capacidad relacional para poner en escena los mundos interpretativos y en ese sentido, construir una intersubjetividad crítica significa ir al terreno de los estudios del lenguaje en perspectiva dialógica (Gutiérrez-Ríos, Uribe, Varga y Vives, en prensa).

Desde otras perspectivas es necesario distinguir las nociones de subjetividad e intersubjetividad, la primera, relativa a la conciencia que se tiene del mundo desde el punto de vista propio y la segunda, el proceso de co-construir y compartir colectivamente el mundo de la vida. Ahora bien, en la intersubjetividad crítica, los sujetos adoptan una actitud y usan ciertas habilidades comunicativas e inferencias interpretativas para adoptar una posición frente a la realidad social.

En esencia, los docentes en formación y en ejercicio conciben las prácticas dialógicas como fuentes de intersubjetividad crítica en el ideario de constituir comunidades deliberantes en contextos de aprendizaje. Se trata entonces de “una experiencia dialógica que involucra formación autónoma y crítica” (GFD Ecuador; RBE Colombia) desde “el espacio de encuentro entre los sujetos” (GFD Ecuador; GFD Argentina), por tanto “el diálogo es entendido como habla que interpela al otro y así mismo” (GFD Ecuador). Comunidades que discuten con rigor acerca de asuntos fundamentales del contexto educativo que requieren pensarse críticamente. Es en

estas situaciones deliberantes donde se enseña a pensar al futuro docente para incidir positivamente en la escuela.

Pensamiento crítico como medio, fin y transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El pensamiento crítico en el ámbito educativo ha sido asociado generalmente con aspectos de orden cognitivo, (Facione, 2007; Ennis, 2011). Su valor e importancia se relacionan con la idea de que a través de su desarrollo se logran mejores resultados en el campo del conocimiento. Sin embargo, una de las grandes cuestiones identificadas en el estudio, se relaciona con las dudas que los formadores de formadores y los futuros docentes tienen sobre las estrategias que favorecen el desarrollo de este tipo de pensamiento “Nosotras, por ejemplo, podemos hacer actividades que intenten fomentar y trabajar el pensamiento crítico, pero no sabemos si realmente son adecuadas para eso porque a nosotras no nos lo han impartido en la carrera” (GFD España).

Por otra parte, se encontró una asociación frecuente entre pensamiento crítico como medio o fin; es decir, para algunos docentes y estudiantes resulta ser el objetivo central en los procesos formativos, siendo las estrategias didácticas el mecanismo propicio para conseguirlo. Por lo que, las mediaciones e interacciones, a través de textos y discursos orales, escritos y audiovisuales, son las más comunes en el aula, por ejemplo: la lectura, la escritura, el debate, la argumentación, entre otros citados en este estudio. “Para favorecer el pensamiento crítico es importante el poder hacer foros o demostraciones de lo que se trabaja, con otros grupos, con otras academias, o con otras escuelas” (GFD México).

Al respecto Bruner (1998), reconoce que el pensamiento crítico propicia interacciones, posicionamiento crítico y autonomía, al ser llevados a la practicidad de las relaciones con los otros, genera formas diversas de interpretar la realidad; así, “su propósito es fomentar la capacidad de análisis y de reflexión, de ver más allá de lo simple, de cuestionarnos acerca de lo que vemos, de lo que aprendemos, de lo que hacemos y vamos a hacer en la práctica” (RBE Colombia).

Por lo que, las interacciones, tanto para docentes como para estudiantes, asociadas con el fomento del pensamiento crítico, pasan por la cantidad y calidad de experiencias a las que se expone el sujeto, logrando a través de ellas, identificar estrategias y medios para encontrar y confrontar ideas y posiciones, llevándolas al plano de la discusión, la argumentación y el debate: “A partir de una concepción dada,

podemos juzgar o valorar de acuerdo a nuestros pensamientos o a nuestras concepciones teóricas que tengamos respecto a un tema específico” (GFE Ecuador).

Parece entonces, que hablar de pensamiento crítico implica una transformación en los sujetos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que irrumpe en la cotidianidad de una escuela que piensa el conocimiento como transmisión de contenidos y practica la jerarquización de las relaciones entre docentes y estudiantes. Por el contrario, Freire propone que “ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen” (1970, p. 86).

En este punto, fomentar el pensamiento crítico en el aula, implica reconocer al estudiante como sujeto de saber, con voz y capaz de decidir y argumentar: “No aceptar de entrada todo lo que tengas, todo lo que se te presenta, sino que eres capaz de poner en duda lo que estás recibiendo, por lo tanto, al poner en duda estás sacando tu propio pensamiento y valoración” (GFD España). En el mismo sentido, el docente requiere, según testimonio de algunos participantes la acertada elección de estrategias que permitirán a los estudiantes pensar críticamente su realidad y su profesión.

Uno de los recursos -para generar pensamiento crítico- es la misma práctica que ellos hacen, las visitas a las escuelas primarias. Ellos tienen la oportunidad de revisar la práctica del docente, del maestro titular, pero luego la comparan con la que ellos hacen (GFD México).

Concepciones ético-políticas de las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico.

Las concepciones ético-políticas de docentes en servicio y docentes en formación se refieren a la toma de decisiones y al sinnúmero de elecciones cotidianas propias de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y su relación con las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico. En este sentido, Arendt (1998) considera que como habitantes del siglo XXI y herederos de las premisas políticas modernas, urge interrogarnos por la validez del axioma: “el fin de lo político es la libertad”. En efecto, tomar decisiones frente a formas establecidas de ver y pensar la realidad implica hacer uso de la libertad como una experiencia política, tanto personal como colectiva. Además, señala que toda acción política se ampara en la condición de la libertad sinónimo de la condición humana; y, la condición humana se expresa a través del lenguaje.

Es fundamental subrayar que, las relaciones entre las acciones y las reflexiones, se sostienen si estas prevalecen, o se rompen si se separan. Allí es donde surge la violencia, es decir, las acciones sin argumentos o sin reflexiones son acciones violentas y por tanto, antidialógicas o antipolíticas. En este orden de ideas, ser libre indica que se es reflexivo y cuando se cuenta con esta capacidad se está favoreciendo el bienestar propio y colectivo.

En el escenario de la formación docente se identifica un punto de convergencia, aquel que reconoce al maestro como un ser reflexivo tanto en su actuar como en sus formas de argumentar y razonar. Y la valoración del espacio del aula o el escenario de discusión académica como “caldo de cultivo” para formar la condición ético-política (RBD Ecuador). Estos son elementos que contextualizan la interacción entre el docente formador y el docente en formación y le dan sentido al quehacer pedagógico.

Esta capacidad de ser un sujeto reflexivo permite relacionarse de mejor manera con otros, comprenderlos y respetarlos y estos son méritos valiosos e imprescindibles en una democracia. Al respecto Savater (1995) defiende que la democracia se funda en personas razonables y sociables. En otras palabras, no hay seres humanos asociales, tal vez estos, traicionen el pacto social, pero no podrán salirse de él.

En consecuencia, la concepción ético-política considera que esta se basa en la libertad para hacer elecciones razonadas, esto es, con capacidad de reflexión y, por tanto, con un criterio político. Aquí aparece la categoría del reconocimiento centrado en los derechos humanos para el ejercicio de la democracia: “El Estado no debe tener otra razón de ser ni de actuar que la protección de los derechos humanos. Todos estos objetivos se resumen en una palabra griega: democracia” (Savater, 1995, pp. 251-252). No obstante, el mismo Savater advierte que si bien las personas son sujetos de derechos y estos son los derechos humanos universales, se puede caer en la implantación universal del individualismo democrático.

En términos generales, la concepción ético-política del pensamiento crítico y las prácticas dialógicas tiene un carácter transformador del contexto socioeducativo. Es decir, se coincide en que enseñar y aprender a ver, pensar y actuar de manera crítica en la realidad implica: “tener una postura consciente de la historia de los sujetos y reflexionar sobre el *statu quo*” (GFD México). En consecuencia, pensar críticamente significa, “desnaturalizar lo hegemónico, realizar un análisis reflexivo y confrontativo con otras formas de pensar el conocimiento y los saberes” (GFD Argentina).

Freire (2006) menciona que la transformación se concretiza a través de la mirada crítica que hacemos sobre la realidad, la capacidad de intervenir en la misma y el valor que el proceso educativo tiene en y para transformarla, pues este, no se refiere solo al dominio de contenidos, es una práctica de intervención en el mundo.

Significa, por tanto, entender el pensamiento crítico como acción y reflexión transformadora que articula procesos formativos con procesos sociales. Ambos, requieren acciones, deliberaciones y oportunidades para potencializar experiencias ético políticas sustentadas en prácticas dialógicas. Para Giroux (1997) pensar críticamente implica salir de los propios parámetros, confrontarlos y analizarlos al interior de un sistema de relaciones que generan significaciones. Para algunos docentes en formación, pensar críticamente es leer, interpretar y actuar bajo premisas éticas como: “ser consciente y honesto, ser coherente con lo que soy y con las necesidades que veo en las comunidades.” (GFE México).

Se puede afirmar que la relación pensamiento crítico y contexto social, es condición para el ejercicio crítico del pensamiento y su concreción en acciones políticas argumentadas; para lo que se requiere de un espacio y tiempo dialógico, dinámico, intersubjetivo, intencional y comunicativo como condición para una relación educativa, que en términos de Mélich y Martínez (1991) es “una relación cara a cara. Los sujetos en relación mantienen una complicación, una igualdad, una complicidad. Es una construcción significativa mutua entre subjetividades” (p. 54).

La relación entre pensamiento y conocimiento críticos, desde la perspectiva de transformación social, se construyen a través de la intersubjetividad, por ser ésta, el espacio relacional que pone en escena los mundos interpretativos y simbólicos de los sujetos, negociando y confrontando sus significados de mundo, haciendo uso del lenguaje desde su expresión dialógica (Gutiérrez-Ríos, Uribe, Varga y Vives, en prensa).

Para los formadores de formadores y docentes en formación, el pensamiento crítico involucra procesos reflexivos, argumentativos, de confrontación, posicionamiento y debate, que se concretan en acciones asumidas por los sujetos, de acuerdo a las decisiones tomadas, sean estas individuales y/o colectivas. Aprovechar al máximo la riqueza y potencialidad que ofrece la diversidad para construir nuevas formas de entender el mundo, sus problemáticas y sus posibles soluciones y aportes desde una educación basada en el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico y proactivo” (RB Ecuador).

Aportes, desde una relación educativa, que asume las acciones de los sujetos como posiciones éticas y políticas frente al conocimiento. Para Mélich y Martínez (1991) “es una forma de relación no jerárquica, de pares, libre, sincera e íntima” (p. 54), que favorece la formación del pensamiento crítico y las prácticas dialógicas, a partir de las interacciones con los otros, con el objetivo de plantear transformaciones en el campo educativo, pues este tipo de pensamiento “desempeña un papel importante para posicionarse ética y políticamente frente a situaciones” (GFD Argentina).

Por lo que las acciones argumentadas, se convierten en posibles ideas generadoras de cambio que pueden contribuir a comprender y solucionar problemas, tal vez desde ópticas diferentes y novedosas, pero para lograr este cambio de perspectiva en el enfoque de solución de problemas, se requiere de un sujeto formado e informado críticamente y dispuesto a la interacción con los otros, desde una postura dialógica, “capaz de responder a las demandas sociales y culturales de su entorno y posicionado ética y políticamente” (GFD Ecuador; GFD México; GFD Colombia; GFE Ecuador; GFE Colombia; GFE México).

En cuanto a las prácticas dialógicas como acciones transformadoras configuradas en la lectura, escritura y oralidad son concurrentes, complementarias, situadas y deliberadas. En los procesos de enseñanza y aprendizaje sus concepciones y usos se construyen socialmente para la comprensión e interpretación de un determinado fenómeno. Es decir, median en las interacciones de las comunidades y contribuyen a poner en diálogo las diferentes voces involucradas para generar la dialogicidad que va más allá de lo predecible, hacia mundos de la incertidumbre, la búsqueda y la reflexividad.

Las prácticas dialógicas transforman no solo el entorno en el que se encuentra el sujeto, el mismo se transforma en la medida en que reconoce en ellas su valor para comprender e interpretar el mundo. “Desde mi punto de vista las experiencias dialógicas van más allá de un mero coloquio en el aula. Es la posibilidad de organizar y/o crear una actividad que potencie habilidades sociales” (RBD Chile). Uno de los campos de interacción que empieza a tomar fuerza y que ha sido referido en varias oportunidades por los docentes en formación, es el de las redes sociales (GFE Colombia; GFE Ecuador). El uso de WhatsApp y Facebook, son recurrentes y sus posibilidades son diversas, convirtiéndose en un espacio de mediación e interacción entre pares. En este sentido las prácticas dialógicas desde la percepción de los estudiantes toman otros

matices y lógicas. Se ubican en contextos de diálogo con lo académico, pero lo desbordan.

Por lo que, dentro de tales posibilidades, la lectura y la escritura cobran un sentido diferente, su valor va más allá de la función de comunicar contenidos, es decir, su importancia está en la interacción que provoca en y con el mundo. No es solo una práctica académica es social. “La lectura permite ampliar los horizontes de sentido y adquirir nuevos conocimientos, no solo desde los textos escritos, sino también de la lectura semiótica de la vida” (RBD Colombia). La escritura como experiencia personal toma sentido cuando conecta lo académico y lo social, cuando provoca interpretaciones sobre lo que se lee, se observa y escribe (GFD Ecuador; GFD Colombia).

En síntesis, se considera que las prácticas dialógicas y el pensamiento crítico tienen una relación intrínseca que son objeto de enseñanza y aprendizaje con un carácter ético-político en la medida en que buscan generar diversidad de posiciones, ideas, encuentros y desencuentros. Aquí, el diálogo emerge y se potencia mediante procesos reflexivos en la co-construcción de los interlocutores desde el reconocimiento de unos saberes e intereses que animan sus acciones y las legitiman.

Los temas, escenarios académicos y formas de diálogo

En los resultados de los estudios realizados por en los seis países, se puede señalar como consenso tácito que la práctica educativa o pedagógica se configura en el aula o sala de clases como escenario académico y allí se desarrollan, los temas y las formas de diálogo en el proceso formativo inicial docente. Hecho que evidencia un tímido cambio en relación con el escenario de acción docente, aunque, se encontraron mayores transformaciones en los temas y formas de diálogo debido a las demandas sociales y educativas, como también a la emergencia de nuevos paradigmas.

Históricamente los “modelos” de práctica educativa o pedagógica imbrican diversas relaciones de poder, de acuerdo con los dominios paradigmáticos de conocimiento en los que se fundamentan. Las prácticas educativas han estado al vaivén de estas teorías paradigmáticas que las moldean, quedando latente el cuestionamiento sobre la función de la dialogicidad en la relación teoría-práctica en el proceso formativo inicial docente. De ahí la importancia de realizar un acercamiento comprensivo a las

relaciones de poder y sus mediaciones en las formas de construir pensamiento crítico entre docentes y estudiantes.

El enfoque racionalista instrumental en la práctica educativa

El paradigma racional-tecnológico de la educación, es un modelo en el que la práctica se ubica como objeto de la teoría, por lo tanto, su naturaleza objetiva reclama categorías de las ciencias físico-naturales estableciendo el rigor y la precisión en el acto educativo (Sáez,1988).

“Desde la modernidad se le dio a la enseñanza la vía de la razón y del conocimiento, [...] desde allí se le delegó el papel de transmisión y acción instrumental” (Boom, 2005, p.213), consecuentemente, la práctica educativa se concibe como la aplicación de los conocimientos que son de dominio exclusivo del docente quien tiene el rol de orientar, describir y explicar el funcionamiento de la realidad educativa. Así, por ejemplo, “(...) realizo clase monológica, expongo la materia y los contenidos; lo dialógico es en torno a las preguntas de los alumnos, el 80% es clase monológica (...)” (GFD Chile).

Esta lógica instrumental promueve interacciones de verticalidad “Hay profesores que, si no le decís lo que quieren escuchar, sabés que no te van a aprobar y entonces es preferible no contestar” (GFE Argentina); interacciones coercitivas que producen miedo a los estudiantes “la ausencia del diálogo, provoque miedo y pasividad en el propio aprendizaje y que los estudiantes, sientan miedo, impotencia e inseguridad ante la voz única de un profesor” (GFE Argentina).

Igualmente, en este tipo de racionalidad instrumental, la evaluación se convierte en uno de los instrumentos que afianza el poder del docente en el aula (Duque Zambrano, 2018), tal y como lo explicitan los estudiantes en los grupos focales “A mí me pasa que a veces no estoy de acuerdo con algunos planteos o comentarios que hace el profesor, pero sabemos que se molesta si se lo decimos y tenemos miedo de que esto opere al momento de la evaluación” (GFE Argentina). Cuando la relación docente estudiante está sometida al control, adolece de significados nuevos, pierde toda su novedad (Contreras y Pérez, 2010) “Yo creo que debería haber la confianza para decirle al maestro sobre lo que no te gusta acerca de su forma de enseñar y estar seguro que no tome represalias sobre tu calificación. No participamos mucho porque tenemos miedo que nos perjudique el maestro” (GFE México).

Este enfoque racionalista instrumental le da una orientación a la educación como ciencia práctica, por lo tanto, esta concepción aproxima el proceso formativo como apropiación a la cultura científica. Esta teoría influye negativamente en la educación sometiéndola a modelos procedentes de las ciencias naturales para dar cuenta de la objetividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje “También intento que los jóvenes utilicen con mucha frecuencia la taxonomía de Bloom, y de que hagamos reflexiones en torno a los niveles, hasta dónde queremos llegar” (GFD México).

La función del proceso formativo es hacer ciencia a través de la relación de procesos epistémicos y sus argumentaciones que posibiliten a los estudiantes ciertas habilidades como “relacionar datos con conclusiones, identificar principios o reglas que permitan llegar a resultados, usar modelos y conceptos científicos para soportar conclusiones” (Henaó y Palacio, 2013, p.41).

Surge el cuestionamiento sobre ¿qué tipo de saber construyen los estudiantes en unas relaciones áulicas mediadas por el poder omnipotente del profesor? Evidentemente, este tipo de relaciones no propician el desarrollo de un pensamiento crítico “Considero que muchos maestros se pegan a su discurso y se quedan ahí, y piensan que eso es educar, que en eso consiste educar. Creo que educar es formar a los estudiantes con un pensamiento autónomo, crítico” (GFE México).

En síntesis, el enfoque racionalista dimensiona el proceso educativo como instrucción donde prima un sentido unidireccional en la relación docente-estudiante; en consecuencia, las formas de interacción no son dialógicas, la práctica educativa se base en el discurso o voz del profesor y los textos “El profesor llega a ofrecer la clase y poco dialoga con los estudiantes, se remite a contestar algunas preguntas, pero las respuestas no motivan a dialogar porque son tajantes, como si el docente asegurara que solo sus chicarrones truenan y es muy molesto, porque son profesores con los que no se puede dialogar, solo hay que ponerles atención y llenar cuadernos con sus discursos (...)” (GFE México).

El enfoque interpretativo en la práctica educativa

En el modelo interpretativo-simbólico de la educación, Sáez (1988), afirma que, la práctica pasa a ser un presupuesto de la teoría, así, la práctica educativa se convierte en una práctica social y la teoría educativa es una reflexión en y desde la práctica educativa, que se entreteje a través de los significados y símbolos que se comparten en la interacción educativa.

(...) el formador ha vivido ese proceso o ha tenido esas prácticas docentes y que entonces lo acompaña y vive la realidad junto con él, que lo acompaña al enfrentarse a necesidades, al enfrentarse a retos en las escuelas primarias, a padres de familia, a alumnos con barreras de aprendizaje, entonces, lo maneja como un tutor que está a su lado para escucharlo y para reflexionar sobre esas vivencias. (GFD México).

Entonces, lo vivido en la práctica educativa es la condición de la experiencia del docente para acompañar el proceso formativo del estudiante “Yo así lo concibo, como ese proceso de interacción donde a partir de actitudes de respeto, de humildad, nos podríamos colocar en un nivel de iguales para poder aprender uno de otro sin dejar de tener el rol del profesor que orienta en algunos casos” (GFD México). El sentido unidireccional se pierde, para dar paso a la horizontalidad posible de la relación en la que el acto educativo como experiencia vivida se resignifica “la educación como experiencia es por tanto poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas” (Contreras y Pérez, 2010, p.23).

El enfoque interpretativo dimensiona la práctica misma como un espacio en el que confluyen “historias, relatos, juegos, interpretaciones” donde no hay posibilidad para un “único lenguaje, o un lenguaje privilegiado”, “sino múltiples y distintos” (Mélích, 2010, p.51). En la interacción no prima la voz del docente como única voz, los estudiantes también tienen su propia voz, y el respeto por la escucha es un acto ético de situarnos en la perspectiva del otro, es un *negociar y aprender juntos* “Las prácticas dialógicas las concibo como esa interacción que sucede en el aula, con el maestro y el alumno, a partir del diálogo, donde pues se asumen actitudes importantes de respeto al escuchar a los alumnos, al situarnos en sus puntos de vista y poder negociar significados. Poder negociar y aprender juntos” (GFD México).

Todo acto educativo debe estar cargado de sentido para que pueda dejar aprendizajes en los estudiantes (Mosquera y Rodríguez, 2018); es decir, todo acto educativo no puede ser indiferente a lo que mueve, afecta, implica, sucede en la relación con el otro” (Contreras y Pérez, 2010). Justo, en una relación hermenéutica del acto educativo, el principal deber del docente es escuchar a sus estudiantes (Rivero, 2003). “Ambos reconocen la importancia de una hermenéutica de la escucha (León Suárez, 2010) que emerge en la necesidad de escuchar al colega maestro porque de él se aprende (RBD Colombia).

Por consiguiente, los escenarios y las formas de diálogo en el enfoque interpretativo se configuran desde la experiencia vivida, donde la escucha y el acompañamiento tienen un rol protagónico en el acto educativo.

El enfoque crítico en la práctica docente

La relación teoría-praxis en el paradigma crítico de la educación reafirma la práctica como realidad modificable teórica y prácticamente, es decir, la relación entre teoría y práctica educativa no es lineal ni directa, es dialógica entre la teoría pedagógica y la praxis educativo-social (Sáez, 1988). “Se reconoce que, al crear las condiciones para pensar críticamente, cualquier tema se puede asumir desde una mirada cuestionadora o problematizadora y desde allí, se plantean alternativas o formas de resolución: “el estudiante en un aula dialógica pregunta, interroga, reflexiona y se preocupa por lo que aprende” (GFE Colombia).

Este enfoque crítico busca recuperar el rol del docente —como sujeto de saber, sujeto político, sujeto público, comprometido con la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad— las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico, juegan un rol preponderante, que no es otro que el de la pedagogía crítica y sus principios constitutivos, la dialogicidad y la comunicación, los cuales reflejan el pensamiento freiriano “Fortalecer la praxis educativa, una práctica docente fundamentada, pensada siempre en perspectiva de responsabilidad social y compromiso ético político de aporte en la transformación de la educación” (RBD Ecuador).

La teoría crítica influyó positivamente en el pensamiento filosófico de la educación, dando origen a la escuela crítica o pedagogía crítica cuya intencionalidad ha estado marcada por las relaciones de poder de las estructuras sociales que afectan la vida cotidiana de los sujetos educativos en las escuelas; por lo tanto, la pedagogía crítica se define como una forma de “política cultural” que brinda posibilidades de lucha y de emancipación a esos sujetos educativos “Se podría decir que, a través de la problematización de la realidad social, cultural e inclusive política, se pretendía realizar un ejercicio de pensamiento crítico permanente dentro de las clases” (RBE Ecuador).

Para Giroux (2006) el acto educativo como enfoque crítico se valora por su “proyecto político, por su cualidad de inusual y por el carácter de su crítica como parte de un proyecto de posibilidad y esperanza democráticas (p.309). En consecuencia, son prácticas que transforman la vida de los estudiantes “Se trata de prácticas dialógicas que han generado de cambios significativos en la vida del estudiante universitario o normalista (RBE Colombia), que les posibilitan encontrar su propia voz para tomar decisiones ante situaciones y problemáticas educativas “cuando confirma su decisión de

ser un maestro o acude a la práctica pedagógica para transformar parte de la compleja problemática educativa que ha identificado o encuentra en un proyecto de escritura, lectura u oralidad la vía para alzar la voz, resaltar las contribuciones o discrepar con argumentos” (RBE Colombia).

En el acto educativo crítico la voz del docente no es aséptica, por el contrario, es una voz que debe establecer relaciones colectivas entre “escuela y comunidad” por lo que en palabras de Giroux amerita que los docentes creen un lenguaje que “recupere los conceptos de lucha, solidaridad y esperanza” y “entretrejerlos con la acción pedagógica, educativa y de acción social” (Giroux, 2006, p.322).

De este modo, “el profesor da cuenta de un interés por compartir posiciones críticas con sus estudiantes y conocer las de estos (GFE Colombia); además, “pensar críticamente es para mí ser consciente y honesto, ser coherente con lo que soy y con las necesidades que veo en las comunidades” (GFE México). En suma, formar en una práctica educativa crítica, implica asumir una práctica ético política (Giroux, 2006) y formar en una práctica pedagógica transformadora implica salir de la comodidad de los lenguajes e ideologías de dependencia y transitar hacia una conciencia crítica de las prácticas cotidianas de formación docente

Las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico

La pregunta por las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico debe ser una cuestión apremiante en el campo educativo y de especial atención en las instituciones de educación superior donde se forman a los docentes de la región. Ciertamente, la educación es un campo de poder como lo señala Bourdieu (1988) que históricamente se ha configurado a través de instituciones con unas funciones y unas leyes que regulan los roles de actuación de los diferentes actores educativos (profesores, estudiantes, directivos, administrativos, entre otros.), atribuyéndoles una identidad y un posicionamiento. Es en este escenario donde ocurren, de manera permanente, unas formas de lucha emancipatoria basadas en el reconocimiento, la legitimidad y el derecho al ejercicio de unos saberes y poderes (capital cultural, social o simbólico) que nutren las interacciones cotidianas.

El reconocimiento social de la profesión docente es una de las perspectivas predominantes en el análisis realizado a la relación entre las prácticas dialógicas y la generación de pensamiento crítico en universidades, facultades de educación, escuelas

normales superiores e institutos pedagógicos de los nodos-países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España y México. Se analizó que, el desarrollo del pensamiento crítico, tanto para los profesores como para los estudiantes, está vinculado estrechamente a buscar un “posicionamiento ético y político ante determinadas situaciones” (GFD Argentina), con el fin de generar procesos de “desnaturalización de lo hegemónico” y confrontación de las “formas de pensar el conocimiento y los saberes” (GFD Argentina), para lo cual se instituye una lucha por el reconocimiento.

Al respecto, Honneth (1997) considera que en la vida social cotidiana impera la necesidad de un reconocimiento recíproco. Se apoya en el planteamiento hegeliano de la necesidad que tiene el yo de ser reconocido por los demás en su libertad y en sus diversas capacidades para lograr una autoconciencia. En efecto, nadie puede existir sin la relación con los otros (personas) y lo otro (comunidades, ideologías, etc.). La interacción con el otro, no solo posibilita el reconocimiento, sino también, su vinculación y ubicación en la estructura social. En ese sentido, se valora la práctica dialógica como una forma de poner en escena una serie de saberes y poderes en un “marco de confianza y respeto mutuo, valores fundamentales, tanto en la formación del profesorado”; además, “formar personas, más allá de ser un individuo; poseer valores y conocimientos” (GFE Argentina; GFD Chile) como en el fomento de la interacción dialógica (GFD España).

En estas relaciones e implicaciones del reconocimiento se identifican tres: la primera relacionada con la construcción de la confianza, la segunda relativa a la construcción de la identidad y la tercera alude a la implicación de las universidades, las escuelas normales superiores y los institutos pedagógicos en el posicionamiento y legitimación del profesor como sujeto político y agente de cambio.

Implicación de la construcción de confianza.

Una de las formas de reconocimiento identificadas es la construcción de la confianza en las interacciones que ocurren en las aulas de educación superior:

Este desafío empieza desde el primer día de clase, cuando la puesta en escena de una estrategia dialógica es clave para crear vínculos entre los interlocutores, permitirles que reconozcan aspectos personales —procedencia, costumbres, intereses, etc.—, con el pretexto de intercambiar experiencias de vida y librarlos del acecho de la exclusión, la

competencia o la desconfianza. Se trata precisamente de construir confianza en sí mismo y en los demás. (Gutiérrez-Ríos, 2018, p. 207).

Para Honneth (1997), el reconocimiento a través de la confianza consiste en la capacidad de que el sujeto articule su cuerpo como parte de la identidad y pueda expresar sus sentimientos y necesidades sin temor alguno. Por tanto, la confianza implica estar a la expectativa de que el otro actúe conforme a unas reglas de acción, es decir:

La confianza es la actitud de apertura al otro con la expectativa de que el otro (o los otros) me verá como un legítimo otro en la convivencia con él, generándose una sensación de certeza o certidumbre durante el tiempo y el espacio de la interacción. Si el otro me ve como un legítimo otro, respetará mi integridad, mis ideas, mis creencias, mis capacidades, mis habilidades, mis pertenencias, mis conocimientos. La confianza implica entregarse al otro, asumiendo el riesgo de equivocarse o ser engañado. La confianza es una actitud que implica apertura al otro, al mismo tiempo que la posibilidad de asumir un riesgo (Vives, 2015, pp. 16-17).

No obstante, algunos profesores señalan que la desconfianza es uno de los principales obstáculos para generar interacciones dialógicas en el aula. El temor a “quedar mal delante de sus compañeros” y en ocasiones “la timidez excesiva de los estudiantes a la hora de exponerse, al parecer está vinculado a una desconfianza en sus propios puntos de vista, en el qué decir y cómo decirlo” (GFD Colombia). Se trata de un menosprecio o desconocimiento de las potencialidades de los saberes y poderes de sí mismo, lo cual es una forma de negación del reconocimiento propio en situaciones de interacción oral. En palabras de Honnet (1997), es el "aspecto de un comportamiento, por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente" (p.160). Una experiencia de desprecio en la esfera cultural o del capital cultural como lo denomina Bourdieu (1988), que ocurre en interacciones cotidianas como las del aula de clase donde existen participantes que se autoexcluyen o que niegan a otros el uso de la palabra como forma de expresión de sus maneras de pensar y sentir.

Esta ausencia del reconocimiento debe tener una implicación activa y crítica para la que es fundamental preparar a los profesores en formación para dialogar con

la sociedad (Perrenoud, 2001), lo cual significa, interesarse y documentarse para participar en el debate socioeducativo, por cuanto formar el pensamiento crítico implica “dominar unos contenidos y tener unos conocimientos básicos” respecto a las demandas que la sociedad hace a la educación, por ejemplo, “en ámbitos de exclusión no hay formación alguna” (GFD España). Sin duda, formar profesionales con un conocimiento especializado, hace posible el desarrollo de la capacidad argumentativa del profesor al servicio del debate sobre las realidades educativas en diversos contextos. Es ahí donde la enseñanza de la práctica reflexiva permanente devela tensiones y propone acciones cooperativas para resolver las situaciones de crisis desarrollando un juicio profesional con una dimensión ética.

Implicación de la construcción de identidad

Otra de las formas de reconocimiento está dada por las cualidades personales y las facultades que poseen los sujetos en las interacciones. Esto es, el reconocimiento de lo que sabe y puede hacer el profesor o el estudiante en su grupo de referencia o en la comunidad en la cual puede distinguirse gracias a su posicionamiento. Se trata de la construcción de la identidad o de las identidades que entran a ser reconocidas por los demás, según las cualidades y capacidades de cada sujeto aporta a la consolidación de su comunidad. Por ejemplo, reconocer la práctica docente como una práctica dialógica y al practicante reflexivo como aquel que “prepara, acompaña y realiza su práctica preprofesional” mediante metodologías participativas como “el aprendizaje basado en problemas y proyectos” contribuye a la resolución de problemáticas sociales (RBD Ecuador). Además, “la oportunidad de revisar la práctica del maestro titular, del maestro en formación y el maestro formador” (GFD México), pone en juego unas relaciones de fuerza que afianzan la identidad individual y colectiva.

En efecto, en los relatos biográficos tanto de docentes en servicio como en formación son recurrentes las luchas por el reconocimiento y la legitimidad de la identidad docente. Se advierte que la práctica docente es fundamental porque desde la experiencia en contextos situados encuentran sentido a la reflexión entre pares. Por ello la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente (Vaillant, 2014).

El rol del practicante reflexivo es una construcción identitaria que nace con Dewey (1933/1993) y se consolida con Perrenoud (2001), quien distingue la postura

reflexiva continua del profesional con la reflexión episódica que cada uno puede realizar de su quehacer docente, es decir, una práctica reflexiva, además de desarrollar la capacidad de asumir determinaciones debe impulsarlas a través de la acción permanente, lo cual supone una postura, una forma de identidad.

Por tanto, la identidad docente se ha ido construyendo gracias al reconocimiento dado por los grandes pedagogos, al educador como "un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia" Perrenoud (2001, p.13). Existe plena conciencia del rol del profesor como mediador y generador de la palabra en detrimento del transmisor de información y de los efectos del poder hegemónico del "capital cultural y simbólico" (Bourdieu, 1988) del profesor en el ideario de crear comunidades educativas emancipadas.

Implicación de las universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos en el posicionamiento del profesor como sujeto político y agente de cambio

En general, en las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en esta investigación, apuntan a la existencia de una conciencia de la importancia de posicionar al profesor como un ser sujeto desde la educación, capaz de generar pensamiento crítico y transformador desde la acción o desde el saber. Los grupos focales de profesores y estudiantes de los seis países confluyen en que las prácticas de lectura, escritura y oralidad en los diferentes espacios académicos actúan como mediaciones potentes en el reto de formar maestros con pensamiento crítico.

En la dinámica de las universidades, facultades de educación, institutos pedagógicos y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores cobra relieve especial, los principios del reconocimiento y la alteridad en la medida en que se evidencia una conciencia frente a la necesidad de formar y formar-se en lo diferente y lo alterno para facilitar la transformación de realidades educativas.

El reconocimiento se configura en una sofisticada elaboración simbólica de trayectorias e identidades que se tejen en la esfera educativa a través del diálogo. Se

trata de la “condición de la lingüística” (Gadamer, 1998, p. 69) que orienta nuestro lugar en el mundo planteada o una condición de dialogicidad (Freire, 1997), indispensable en el encuentro y desencuentro entre los interlocutores interesados en la esfera del nosotros recíproco. Es decir, somos conscientes de las relaciones de poder que encarna el lenguaje y las relaciones equilibradas que se pueden construir si queremos.

Se advierte, la defensa por crear ambientes de convivencia en las aulas de educación superior centrada en prácticas dialógicas que favorezcan la confianza y la identidad, no solo personal sino profesional, esto es la identidad docente. Los relatos de la muestra de docentes en servicio y en formación evidencian una postura clara sobre la necesidad de educar para la ciudadanía y la tolerancia en contextos de diversidad: “No hay preparación para educación intercultural. ¿cómo pasas la Guerra del Pacífico con niños bolivianos, peruanos y chilenos sin pasar a llevar ninguna susceptibilidad?, ¿cómo pasas la pacificación de la Araucanía con niños mapuches en tu sala de clases? (...) Si condensamos el currículo, nunca vamos a necesitar tanto contenido en algunas áreas, pero si reforzar esto, las habilidades sociales o comunicativas” (RBE Chile).

De ahí que se reconozca al educador como un sujeto político capaz de generar transformaciones no solo en el conocimiento sino en la sociedad y la cultura, y se considere a la escuela como el lugar por excelencia para gestar la reflexión y el pensamiento crítico. Formar docentes como sujetos políticos significa educar agentes que hacen que las cosas sucedan, que den valor al discernimiento y al diálogo crítico; que enseñen y aprendan a decidir con responsabilidad ética y social.

Sin duda, aquí se visibiliza un desplazamiento de la concepción de sujeto de la modernidad permeado por la razón, el poder y la conquista a un ser humano, sujeto transformador permeado por la dimensión intersubjetiva. El primero, está representado en aquel educador formado para imponer el mundo desde la razón, aquel que considera al pensamiento crítico como proceso para conceptualizar, aplicar y evaluar información obtenida mediante observaciones, la cual se comunica como una creencia o un discurso demostrativo (Paul, 1997). El segundo, está representado en el educador formado como interlocutor que pone en servicio o comparte el conocimiento para la convivencia; aquel que considera el pensamiento crítico vinculado al contexto de actuación social, al discurso deliberativo que resiste al pensamiento hegemónico.

Se destaca en las reflexiones de la muestra representativa de docentes que se reconoce el pensamiento crítico más allá de una actividad lógica y cognitiva y se valora como su carácter relacional y constructivo. Para construir conocimiento crítico se necesita confrontar nuestras concepciones y prácticas en función de construir alternativas a los problemas educativos. “El profesor debe mostrar un interés por compartir posiciones críticas con sus estudiantes y conocer las de estos (...) y el debate debe ser una estrategia potente para estructurar el conocimiento y el pensamiento de los futuros maestros” (GFE, RBD Colombia)

Sin embargo, también reconocen que no es una tarea habitual y aunque se promueve la discusión académica no siempre tiene las características de una pedagogía crítica. En el caso de las escuelas normales superiores se otorga un lugar importante a su contexto histórico, su tradición pedagógica de estas instituciones dedicadas a la formación de docentes y la amenaza de su extinción o las tensiones de su continuidad marca un origen crítico y una acción social. En el caso de México está presente la historia posrevolucionaria de las escuelas normales rurales y en el caso de Colombia, el proceso de acreditación de calidad, motivaciones que acrecientan la necesidad de generar pensamiento crítico en los nuevos docentes. Cabe señalar que en Chile, Ecuador y Argentina las Escuelas Normales desaparecieron en los años setenta y 80, en México cambiaron la modalidad de titulación a la de licenciado y en Colombia, pese a las tensiones presentadas "aún conservan su esencia y mantienen el objetivo de formar a los docentes para la educación básica primaria" (Rátiva, 2018, p. 21)

Otra práctica frecuente es la de preguntar, ante lo cual tendríamos que reconocer que la pregunta como estrategia dialógica para abordar los temas-problema que hacen parte de las materias y otras que realmente posibilitan el diálogo reflexivo y crítico por cuanto abordan problemas del contexto socioeducativo. La interacción en el mismo sentido que la pregunta, funciona como proceso y escenario para el intercambio de aprendizajes y de comunicación con los otros. Es, a través de su posibilidad de concreción en el aula, que se logra la apropiación de valores, la autonomía, resolución de problemas, entre otros.

Si bien, existe una conciencia clara sobre la incidencia de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico, un conocimiento experiencial valioso y una formación disciplinar en las áreas de conocimiento de los profesores participantes en la investigación, puede advertirse dos necesidades relacionadas con las prácticas

dialógicas y el pensamiento crítico. En relación con las prácticas dialógicas se percibe la necesidad de formar en un Conocimiento Didáctico del Contenido Lingüístico-Discursivo Oral (Gutiérrez-Ríos, 2014) y escrito del profesor que desarrolle la relación entre el pensamiento y el lenguaje en su dimensión sociocultural y desde los distintos campos disciplinares.

La necesidad de formar al profesor en un Conocimiento Didáctico del Contenido⁷ significa potenciar una práctica reflexiva sobre la acción que le permita articular los contenidos de aprendizaje de su disciplina a las realidades del contexto y del aula en la perspectiva de comunicarlos a través de géneros discursivos porque con ello se busca reconocer el ser humano como sujeto político, interlocutor de contextos y situaciones sociales. En esta línea, paulatinamente se va instituyendo la integración a una comunidad discursiva, a una serie de actividades formales del discurso especializado que implican saber aquello que se dice, cómo se dice, de qué manera y con qué palabras, incluso con las que no se expresan, pero se transmiten en la comunicación no verbal. En esencia, el sujeto político se posiciona frente a las relaciones entre el decir y el hacer en el aula y las posibilidades de generar pensamiento crítico.

En este marco, se interroga la formación de sujetos discursivos con pensamiento crítico y creativo en los diferentes campos disciplinares desde la relación inter y transdisciplinar del lenguaje dialógico y la didáctica de las distintas disciplinas escolares. Se pregunta por los presupuestos de campos como el lenguaje y la comunicación, la filosofía, la pedagogía y la didáctica críticas, fuentes para constituir géneros discursivos didácticos que revelen un tipo de roles discursivos, contenidos de aprendizaje, estrategias y formas de apropiación del género discursivo desde el posicionamiento de la voz autoral.

Sin duda, la calidad de la formación docente en Iberoamérica tiene requerimientos permanentes que aún no logra satisfacer y por ello, la tarea apenas comienza; es necesario apostarle a una misión política orientada a formar personas que alcancen un nivel de interdependencia para construir una vida de calidad y, en consecuencia, las capacidades para formar el pensamiento crítico. En otras palabras, la implicación de las universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos

⁷ Cabe señalar que interactúan entre sí un conocimiento disciplinar, un conocimiento de la didáctica específica (representaciones o estrategias instruccionales para la enseñanza del tópico) y un conocimiento del contexto que reconoce los intereses, creencias y concepciones de los estudiantes.

pedagógicos debe situarse en crear las condiciones curriculares, pedagógicas y didácticas para formar el pensamiento crítico de los futuros profesores, su capacidad para reconfigurar los saberes, discursos y prácticas y de este modo, puedan asumir una práctica dialógica que problematice las relaciones de los hombres con el mundo (Freire, 2005).

Conclusiones

Se presentan unas conclusiones derivadas de una mirada meta reflexiva a los hallazgos obtenidos en este estudio iberoamericano, denominado: “Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes” realizado en Argentina, Ecuador, Chile, Colombia, España y México como nodos países de la *Red iberoamericana de estudios sobre oralidad* en alianza con el Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico de la Universidad de La Salle y CLACSO. Los hallazgos presentados en cada uno de los capítulos preliminares han sido objeto de una meta reflexión que puso en relación cada uno de los tres objetivos específicos de la investigación.

Del primer objetivo relacionado con la identificación de concepciones de diálogo y pensamiento crítico en docentes y estudiantes de programas de Licenciatura y formación complementaria (PFC), se concluye que:

las concepciones sobre pensamiento crítico y prácticas dialógicas en docentes en ejercicio y en formación revelan una coincidencia generalizadas y es la conciencia docente frente a la relación intrínseca entre prácticas dialógicas y pensamiento crítico y una contradicción entre lo que se dice sobre su uso, importancia y estrategias utilizadas y lo que se en realidad ocurre en el espacio de aula.

Además, se encontró como concepción generalizada la importancia dada a la conversación en clase, a la pregunta, a la escucha y a la retroalimentación que hace el maestro a los aportes orales o escritos de los estudiantes. Tanto estudiantes como docentes, otorgan distintos sentidos a las prácticas dialógicas, especialmente su contribución a la comprensión de teorías, conceptos e interpretaciones de otros.

No obstante, lo anterior, los estudiantes demandan de sus docentes mayor coherencia entre lo que para ellos significa el respeto a la palabra, la importancia de la escucha, el

derecho a pensar diferente, argumentar desde sus saberes y experiencias y el sentido que debe cobrar en el acto educativo la relación entre conocimiento, saber y contexto, es decir pasar de la relación instructiva a una educativa. En el caso de la instructiva, Mèlich y Martínez (1991) caracterizan la relación instructiva como aquella que “siempre resulta entre “desiguales”: el que posee la información es uno y el resto no la conoce con lo que el sentido de la interacción es unidireccional. Suele ser, por ello, jerárquica” (p. 56). Por el contrario, la educativa es una relación “no jerárquica, libre, entre pares y sincera” (p. 54).

Al respecto de las contradicciones encontradas y demandas por parte de los estudiantes, es importante señalar que las concepciones se construyen a partir del contexto social, cultural e histórico en el cual se desenvuelve el sujeto y pasan de ser individuales a colectivas, incluso a ser parte de la identidad institucional como en el caso de las escuelas normales superiores mexicanas y colombianas que han luchado permanentemente por ser reconocidas por sus aportes a la formación docente. Esto significa que las prácticas dialógicas han dado sentido a una comunidad y se han constituido en mediaciones sociales instituyentes e instituidas.

Entonces, encontramos un grupo de concepciones más orientadas al campo de lo epistemológico y su relación con el ámbito educativo, allí predominan aquellas referidas a las mediaciones e interacciones en el aula, caracterizadas por tensiones como por ejemplo: lo que socialmente significa ser docente en términos del conocimiento y del poder, como también la formación inicial recibida y el predominio en el ejercicio docente del conocimiento práctico sobre el pensamiento práctico, como lo aseguran: Pérez, Soto y Serván (2015).

Por lo indicado en el párrafo anterior, es frecuente encontrar en los discursos de los docentes en ejercicio ideas relacionadas con la necesidad e importancia de tener conocimientos teóricos previos para luego si promover el pensamiento crítico, o decir que es necesario que los estudiantes manifiesten sus opiniones e ideas, pero los estudiantes constatan que no hay una práctica genuina del uso de la palabra porque la figura de poder y de conocimiento del maestro se impone sobre ellos.

Otro grupo de concepciones están más en la línea de lo ético-político y la transformación social, estas enfatizan en la relación educación y sociedad, dan cuenta de las interacciones entre sujetos en el contexto social; tanto docentes en ejercicio como en formación privilegian el escenario de las prácticas pre y profesionales como eslabón que articula la reflexión y la práctica, la “escuela y la sociedad, especialmente en el

campo de la profesión, ya sea como docente y/o ciudadano que reconoce las problemáticas del entorno, las analiza y evalúa posibles soluciones.

Algunos de los comentarios relacionados con este grupo de concepciones, muestran una preocupación con la tendencia actual de formar docentes en y para el aula, desatendiendo la importancia de una educación que se piense, también fuera del aula, una educación que forme a docentes con perspectiva ética y política. En este sentido los docentes en formación y en ejercicio señalan que para ellos la importancia de leer y escribir está en su valor de interpretación de la realidad y no solo para comunicar aspectos académicos, pero también se encontró que aspectos como la transformación social a través del fomento del pensamiento crítico y las prácticas dialógicas, se reducen a su valor cognitivo y no se acercan al campo de lo afectivo y experiencial. Es decir, se puede producir una transformación, pero ella se encasilla en las posibilidades individuales de éxito del individuo que las desarrolla.

Por otra parte, se pudieron observar concepciones identificadas con ambos grupos, las epistemológicas y las ético-políticas, pero llaman la atención por su sentido instituyente, es decir en prospectiva o emergentes, pues se develan en ellas fisuras que posibilitan cambios importantes en las concepciones habitualmente encontradas en relación a las dos categorías.

Se destacan allí concepciones que cuestionan el *statu quo*, las formas tradicionales de relacionamiento entre docente-estudiante-estudiantes-conocimiento, reconocen el valor de la experiencia y el saber previo como co-construcción de saberes y prácticas dialógicas y muestran las posibilidades de un pensamiento crítico en perspectiva intercultural, multifuncional que no solo sirve para el desarrollo de competencias cognitivas, va más al orden de lo social y su aporte a la discusión y solución de problemas sociales, posicionándose desde principios éticos como la pertinencia.

Finalmente, este estudio desde una mirada a las concepciones de docentes en ejercicio y en formación, revela la necesidad de repensar los procesos formativos en clave de pensamiento crítico y prácticas dialógicas, atendiendo a la reflexión sobre el pensamiento y el conocimiento práctico en profesores, con el fin de develar las formas, creencias e ideas practicadas, tanto en el aula como fuera de ella y que determinan el tipo de relaciones con estudiantes y con el conocimiento, con lo cual debemos preguntarnos qué tipo de docente queremos formar y para qué.

Del segundo objetivo relacionado con la descripción de temas, escenarios académicos y formas de diálogo entre docentes y estudiantes de programas de licenciatura y de formación complementaria (PFC), se concluye que:

Los temas, escenarios académicos y formas de diálogo entre docentes y estudiantes están mediados por modelos paradigmáticos que determinan la relación del docente con sus estudiantes. Es así como se evidencian tres tipos de prácticas educativas, unas fundamentadas en un enfoque racionalista instrumental de la educación; otras, ancladas en una perspectiva hermenéutica interpretativa del acto educativo; y, las prácticas educativas críticas intencionadas desde una racionalidad ético-política en el proceso formativo.

Aunque en los diferentes estudios no se da un acercamiento explícito a la descripción de los temas de diálogo entre docentes y estudiantes, si se deja leer en las narrativas que, por ejemplo, en las prácticas educativas caracterizadas como racionalistas instrumentales, los estudiantes no hacen ninguna referencia a los temas de clase, pero sí, enfatizan las relaciones de verticalidad y de dominación del docente. En las prácticas educativas hermenéuticas, llama la atención que, tanto docentes como estudiantes relieván el acto educativo en sí mismo como proceso, dando mayor importancia al acompañamiento y la escucha en la relación docente-estudiante; algunos, hacen referencia a una “hermenéutica de la escucha”. En el caso de las prácticas educativas críticas, se hace referencia a que el tema no es lo central, la importancia está en las condiciones que se generen para problematizar o cuestionar dicho tema.

En cuanto a los escenarios académico, tal y como se afirma en el punto dos de este capítulo, hay un consenso tácito de que es el aula, el escenario natural en el que se configuran los diálogos entre docentes y estudiantes; aunque en algunos de los estudios, refieren la importancia de los encuentros informales, fuera de la clase, como posibles escenarios académicos, más abiertos y desinhibidos para tener conversaciones honestas con sus docentes.

Respecto a las formas de diálogo entre docentes y estudiantes, las prácticas educativas enmarcadas en el racionalismo instrumental, definitivamente, están alejadas de genuinas relaciones dialógicas; caso contrario, impera la voz del docente en el espacio áulico; los estudiantes solo se limitan a escuchar porque sienten temor o temen represalias del docente en el momento de la evaluación. Los estudiantes prefieren repetir lo que el docente desea escuchar, guardar silencio o doblegarse ante su autoridad. La práctica educativa del docente está centrada en el desarrollo de

habilidades cognitivas, pedagogía por objetivos, y se infiere como recursos importantes el conocimiento del docente y los textos. Aunque, aparentemente, este tipo de prácticas educativas han sido cuestionadas en la educación moderna, es evidente que, aún siguen latentes en los procesos de formación inicial docente.

Las formas de diálogo en las prácticas educativas de enfoque interpretativo o hermenéutico, se alejan de la unidireccionalidad del discurso docente, posibilitando la horizontalidad en las formas de diálogo entre docentes y estudiantes. Esto se refleja en la práctica educativa en tanto que, esta se dimensiona como experiencia vivida por el docente que está en condición de acompañar al estudiante en formación, desde una actitud de respeto y humildad, en la que, la escucha juega un rol preponderante, dado que, la relación entre docente y estudiante se resignifica a partir del aprendizaje mutuo.

La práctica educativa crítica, privilegia la dialogicidad en los procesos de formación de los sujetos educativos desde sus vivencias, narraciones e historias que son determinantes de sentido para su acción. El acto educativo crítico surge en la pregunta, la reflexión, la acción, la participación, solidaridad, corresponsabilidad y cooperación entre docente y estudiante y entre estudiantes. En este sentido, la práctica educativa crítica es condición para la formación de un sujeto de saber, un sujeto político y un sujeto público, comprometido ética y socialmente con la misión que, la escuela y la educación cumplen en la transformación social. Es decir, que la práctica educativa es resignificada desde la responsabilidad social y el compromiso ético político del docente y el estudiante en formación.

En síntesis, dando continuidad a los aspectos anteriores desarrollados, se puede afirmar que, en el enfoque racionalista instrumental la categoría de dialogicidad está articulada a la relación entre argumentación y procesos cognitivos, mientras que, en los enfoques interpretativo y crítico se aborda desde la relación entre “el discurso de las culturas vivas y cómo crean los sujetos educativos sus vivencias, narraciones, historias que supongan un sentido de determinación y acción” (Giroux, 1997, p.37). Es decir, fomentar o generar en los sujetos educativos un pensamiento crítico, implica en palabras de Giroux que, el maestro sea un sujeto de cambio y de transformación, capaz de plantearse nuevas preguntas, establecer nuevos compromisos y nuevas formas de organización educativa y cultural, dado que, la relación e interacción discursiva debe posibilitar a los sujetos educativos la comprensión de los intereses subjetivos y los mundos privados que entran en juego en toda pedagogía del aula (Giroux, 1997).

La dialogicidad implica un diálogo reflexivo; más que una interacción, es un encuentro e intercambio de saberes, donde los sujetos implicados en el acto educativo toman postura o posición sobre el hecho o situación educativa a la que se enfrentan, generando la conexión entre escuela, comunidad y territorio.

Del tercer objetivo relacionado con el análisis de las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico, se concluye que las relaciones e implicaciones de las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico están orientadas por una perspectiva del reconocimiento social, la cual se nutre del posicionamiento del profesor como sujeto político y agente de transformaciones desde la construcción de la confianza e identidad profesional.

Se reconoce que la lectura, escritura y oralidad son prácticas dialógicas que posibilitan un reconocimiento social del docente en servicio y en formación frente al grupo o a la comunidad académica, entre otras razones porque estructuran su pensamiento y lo dotan de un discurso especializado. En ese sentido, la generación del pensamiento crítico recaería en el lenguaje y en las prácticas dialógicas que discurren en el aula; por tanto, puede aseverarse que cuando se explica, se narra o se argumenta se establece una relación con el conocimiento y se atribuye a los participantes, especialmente al profesor, un estatus por su capital cultural y simbólico.

Este reconocimiento dado al profesor como sujeto político es un hallazgo importante porque revela una perspectiva emergente respecto a la formación docente y a la función profesional del profesor en universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores e institutos pedagógicos de los nodos países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España y México. Este posicionamiento desde el colectivo generaría un efecto sistémico que no solo anticipa el deseo de transformación, sino que también contribuye a superar la crisis de identidad del profesor y a resignificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. En palabras de Vaillant (2014), “devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados” (p. 15).

Ahora bien, las relaciones e implicaciones de las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico de los docentes tienen una base importante en la construcción de la confianza y la identidad y tienen que ver con la capacidad comunicativa del formador de formadores para conseguir un equilibrio entre la distancia y la proximidad discursiva. Los docentes coinciden en que la comunicación no verbal es decisiva, como también la actitud de apertura al otro, de acogida de su presencia, de

escucha crítica de sus ideas. El desafío consiste entonces, en puesta en escena de habilidades relacionales, matizando la imagen de autoridad y el conocimiento profesional del profesor.

De este modo el reconocimiento es una capacidad de legitimación social que crea vínculos entre los interlocutores, gracias a la actividad reflexiva de las prácticas dialógicas; se comparten valores, preocupaciones y una serie de constructos para mantener abierto el diálogo crítico y fluido entre lo cognitivo y lo afectivo. Cabe señalar que, se trata de un reconocimiento declarativo en cuanto se expresa que el conocimiento en construcción apunta a desarrollar el pensamiento crítico; no obstante, los docentes en formación coinciden en que el pensamiento crítico es aquel que plantea el profesor fundamentado en determinadas perspectivas, por ende, se limita a las posturas asumidas por éste. Es decir, en la mayoría de las clases se discute mucho en busca de generar criticidad, pero al final “se hace lo que el maestro dice”; es decir, los estudiantes, deben hacer elecciones o tomar decisiones desde la postura planteada por el profesor.

Esta tensión señala que no es fácil romper totalmente con la tradición de la educación superior, caracterizada por cierto grado de formalidad y experticia del profesor. Si bien, estas características discursivas persisten, también se encontró que tienen un carácter más deliberativo. Se busca transformar la dinámica del aula, en algunos aspectos, en otros, mantienen una lógica de control. Además, predomina cierta dependencia de los estudiantes frente a la exposición del profesor, en otras palabras, una transmisión controlada del conocimiento. Este se prepara y actúa como un experto orador capaz de gestionar o restringir la interacción en el aula. Por ende, los estudiantes tienden a seguir la progresión del discurso especializado y a regularlo, a partir de la voluntad del profesor de ceder el turno de palabra o propiciar espacios para la interacción dialógica.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2007). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Paidós.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU, Revista de docencia universitaria 13 (1), 35-56
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*.

Madrid: Akal Editores.

Boom, M. (2005). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía y Epistemología* (pp. 185-241). Colombia: Magisterio.

Coll, C., & Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación II* (297-333). Psicología de la educación. Madrid: Alianza.

Contreras J., Pérez N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras J. & Pérez N. (Comp.), *Investigar la experiencia educativa* (pp.21-86). Madrid: Morata.

Duque Zambrano, N. (2018). La Práctica Docente Universitaria desde la Perspectiva de la Dialogicidad y las Relaciones de Poder. *Revista Scientific, volumen 3 (10)*, pp-344-355. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.20.344-355>.

Eliminado: .pp

Con formato

Con formato

Con formato

Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía ensayos y controversias*. En I. Castaño y G. Cataño (Trad.). Bogotá: Procesos Editoriales Icfes.

Ennis, R. (2011) "The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities". Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011.

Recuperado en:

http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

Código de campo cambiado

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*, (Tr. Manuel Ballester). Barcelona: Crítica.

Con formato

Heno Sierra, B. L., & Palacio, L. V. (2013). Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la educación en ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 134-161.

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

Freire, P. (1970). *La alfabetización funcional en Chile*. París: UNESCO.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz y Terra

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Giroux, Henry (2006), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, pp. 176-222.

Gutiérrez-Ríos, M. Y., Uribe, R., Varga Z. y Vives, M. (en prensa). El diálogo como práctica discursiva en la construcción de la intersubjetividad crítica.

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). Aprender a dialogar para incluir y convivir. El gran reto pedagógico y estratégico de la escuela. En Gutiérrez-Ríos, M. Y. y Bejarano, O., *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformarla práctica docente*, (91-109). Bogotá: Ediciones Kimpres.

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Colección Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Gutiérrez-Ríos, M. Y. y Pérez Morales, P. (2015). El juego: de la actividad al acontecimiento. En Gutiérrez, M. Y. y Pérez, P. *El juego en el escenario educativo actual. Concepciones y prácticas* (pp. 21-36). Universidad de La Salle. Facultad de Educación. Programa de Maestría en Docencia.

Habermas, Jürgén. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa tomo I y II*. Buenos Aires: Taurus.

Mèlich, M. y Martínez, M. (1991). Instrucción, Educación y Encuentro Comunicativo en el Aula. *Revista Educar* 18 (1991) 53-62. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v18-melich-martinez/483>

Mélich, J-C. (2010). Filosofía y Educación en la Posmodernidad. En Hoyos G.(Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 35-53). Madrid:Trotta.

Con formato: Inglés (americano)

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Geneve: Hatier-Crédif.

Con formato

Mosquera, C. E., & Rodríguez Lozano, M. N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>

Núñez Delgado, M. P., Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla* (18), 72-92.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>

Pérez, A., Soto, E., y Serván, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación*

del profesorado. vol. 29, núm. 3, 81-102. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871006.pdf>

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rátiva, M. (2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. *Praxis*, 14(1), 9-24.
- Rivero, P. (2003). La concepción hermenéutica de la verdad y la docencia. En *La Necesidad de la Pedagogía*. Primero, L., Cantoral, S., Escalera J. (Coord.), (pp-23-39). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Savater, F. (1995). *Ética como amor propio* (1ª edición en 1988). Barcelona: Grijalbo, Mondadori.
- Sáez, J. (1988). El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en pedagogía social. *En Pedagogía Social: revista inter universitaria*, (3), 9-48.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Grouws, D. A. (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (127-146). New York, NY: Macmillan.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Revista Educar*, 55-66
- Vigotsky, L. (1934 [2010]). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vives, M. (2015). *Confianza: propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Con formato: Inglés (americano)