

Calidad e innovación educativa: ausencias y realizaciones de prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento en la formación superior

Cecilia Boguslavsky Ziperovich
 Natalia Alejandra del Milagro González Barbiani
 Patricia Adriana Mercado Viganó

Resumen

Exponemos resultados de investigación acerca del aprendizaje en la universidad pública. Nuestro análisis focaliza en las significaciones asignadas al desarrollo del pensamiento crítico en las prácticas pedagógicas que se realizan. Encontramos que estudiantes y docentes reconocen la memorización como instituida y naturalizada; cargan de utopías al pensamiento crítico, presentando predisposiciones para reflexionar sobre su propio aprendizaje, aunque revelan su ausencia como objeto de enseñanza.

La tarea analítica nos re-posiciona en proponer para la comunidad pedagógica universitaria pública la realización de prácticas de aprendizajes basadas en la razonabilidad y el desarrollo del pensamiento. Así, repolitizar el papel clave de la formación en la constitución de subjetividades críticas y creativas.

Palabras clave: Aprendizaje, estudiantes, prácticas pedagógicas, nivel superior universitario, pensamiento crítico, enseñabilidad del desarrollo del pensamiento, enfoque sociocultural.

Abstract

We present the results of a research about learning in public universities. Our analysis focuses in the meanings assigned to the development of critical thinking in the pedagogical practices that are carried out. We found out that students and professors recognize memorization as established and naturalized, load critical thinking with utopias, presenting predispositions to reflect about their own learning although they reveal its absence as a teaching object.

The analytic task re-position us to propose to the pedagogical community of public university the realization of learning practices based on responsibility and development of thought. So, repoliticize the key role in the formation of the constitution of critical and creative subjectivities.

Key words: learning, students, pedagogical practices, superior university level, critical thinking, teachability of the development of thinking, sociocultural approach.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ¿Se aprende a pensar en las aulas universitarias?

Como equipo de trabajo de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de la República Argentina, desarrollamos proyectos de investigación desde el año 1995. Estos proyectos toman como objeto analítico los procesos socio-pedagógicos que se producen en las instituciones de Educación Superior. En dicho análisis, focalizamos en dos puntos: el aprendizaje universitario en el área de las ciencias sociales y las particularidades que asume el desarrollo del pensamiento crítico en la formación superior.

El aprendizaje de los estudiantes es un tema del que poco se habla y por ello nos interesó indagarlo en forma situada, en instituciones educativas universitarias y públicas, particularmente en carreras en las que se estudian Ciencias Sociales.

La elección del objeto de estudio "aprendizaje" se basa también en el análisis de las condiciones contextuales histórico-sociales actuales: neoliberalismo político, desigualdad social, exclusión económica y cultural, impacto de las tecnologías de la comunicación, entre otras. Estas condiciones estarían determinando cambios identitarios en las subjetividades individuales y colectivas. Consideramos que en el cruce de dichas condiciones se producen también marcas en los modos de aprender, estudiar y pensar el conocimiento, por parte de los sujetos del aprendizaje (SA).

Así también, como campo de estudio teórico sobre el aprendizaje, consideramos las nuevas subjetividades que habitan los diferentes escenarios educativos contemporáneos. Más precisamente, nos centramos en el aprendizaje del pensamiento crítico, buscando establecer relaciones analíticas entre las condiciones cognitivas que se constituyen en los estudiantes, en sus historias personales, y en las representaciones sobre dichos procesos que se manifiestan en las propuestas pedagógicas de los docentes universitarios.

El aprendizaje de los sujetos en el nivel superior es caracterizado por los docentes de modo general como memorístico, reproductor y poco reflexivo, con excepciones que remiten a los estudiantes "brillantes", aquellos estudiantes que se posicionan, establecen relaciones, debaten con el conocimiento. Todos estos atributos se adjudican a trayectorias familiares, condiciones genéticas o prácticas de ejercicio político. Al explicar dicha caracterización, los docentes frecuencia menudo aluden a carencias, tales como ausencia de comprensión lectora y/o débiles capacidades redaccionales.

Encontramos que muchos docentes y estudiantes parecen naturalizar el aprendizaje memorístico, aun cuando reconocen que produce deserción, repetición o tardanza en la carrera que los sujetos elijen cursar.

En este marco, inscribimos y recuperamos las prioridades históricamente atribuidas al nivel de educación superior respecto a la formación de sujetos críticos. Ante esta meta, nos posicionamos en la noción de que el desarrollo del pensamiento crítico (PC) depende tanto de las particularidades de la cultura del aprendizaje institucional, como de su efectiva enseñanza por parte de los docentes, mediante la creación de condiciones para que los estudiantes aprendan a pensar críticamente. Por lo tanto, creemos que los profesores intencionalmente tendrían que desarrollar el "aprender a pensar" en los estudiantes¹.

¹ Entendemos por ello realizaciones de prácticas de enseñanza que promueven la apropiación crítica del conocimiento, que los docentes lo enseñen a partir de intencionalidades explícitas.

El marco teórico del proceso investigativo seguido se fundamentó en la triangulación de categorías conceptuales del enfoque sociocultural de la mente y el aprendizaje de Vygotsky y del autor contemporáneo Bruner, así como en la psicología social de Pichón Rivièrè y Quiroga. También se utilizaron aportes de la Psicología cognitiva de Ennis, la filosofía de Lipman y la pedagogía crítica de Giroux y Freire.

Las dimensiones de análisis construidas nos permitieron aproximarnos a un conocimiento situado del objeto de estudio. Estas dimensiones fueron: el aprendizaje del pensamiento crítico; las representaciones de los profesores sobre el aprendizaje del PC expresadas en las intencionalidades pedagógicas; lo instituido e instituyente en la cultura del aprendizaje de las instituciones y la historia personal de aprender del SA. Inscibimos estas dimensiones en nuestra perspectiva teórica del aprendizaje, según la cual es un proceso complejo que enlaza condiciones históricas, socioculturales, cognitivas, lingüísticas, afectivo emocionales, institucionales y personales (Ziperovich, 2004).

En distintos documentos académicos y en las entrevistas realizadas, localizamos una alta valoración respecto al pensamiento crítico. Sin embargo, en la cultura del aprendizaje de las instituciones universitarias estudiadas, parece estar instalado un vacío respecto al lugar que ocupa en las prácticas pedagógicas su enseñanza, ya que se impone la cultura del aprendizaje memorístico. Esta última posee una historia instituida desde otros ámbitos educativos, cuya resignificación no es objeto de tratamiento en este nivel. En ese sentido, nos preguntamos si las prácticas pedagógicas en la Universidad pública conciben al estudiante como sujeto del aprendizaje y si se aprenden y enseñan, modos de pensar reflexivos y críticos.

La metodología de investigación siguió una lógica cualitativa y exploratoria. Los ámbitos de indagación se focalizaron en Carreras de ciencias sociales de la UNC.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: análisis de documentos en los Planes de estudios; programas de estudio de la materias; cuestionarios a estudiantes; entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a estudiantes y a profesores titulares, adjuntos y jefes de trabajos prácticos. Las decisiones muestrales se realizaron en forma intencional, tomando como criterios a la cantidad población de estudiantes en turnos de cursado, edades, trayectorias de cursado universitario previo, entre otros.

La compleja trama visualizada nos ha permitido encontrar recurrencias en presencias y ausencias, de declamaciones y realizaciones superadoras, paradojas y utopías, en las prácticas y propuestas pedagógicas.

La lógica argumentativa presentada a continuación entrama las significaciones de los actores con las triangulaciones teóricas y de los datos obtenidos.

A modo de historización, presentamos un breve recorrido por las temáticas sobre el aprendizaje en los procesos investigativos que hemos desarrollado.

Entre 2001-2003, el objeto de investigación se centró en el aprendizaje universitario de la relación teoría-práctica durante la enseñanza de los instrumentos psicológicos mediadores (IPM) recurrentes en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades

(FFyH), y en la Facultad de Arquitectura de la UNC. Estos instrumentos fueron identificados como textos bibliográficos y proyectuales. Así, realizamos una aproximación situada a la forma en que es concebida la teoría en relación a las futuras prácticas profesionales: como fundamento de éstas o descontextualizada.

En 2004-2005, continuamos investigando acerca de los IPM en el aprendizaje universitario, esta vez en el caso de las carreras de Historia y Cine de la FFyH., donde reconocimos las potencialidades cognitivas de los IPM recurrentes: la investigación en la primera y el visionado en la segunda.

Finalmente, en 2006-2007, la problemática se situó en la Escuela de Ciencias de la Información. Allí precisamos nuestro interés en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico, con el fin de observar si hay tensiones o encuentros entre las representaciones de estudiantes sobre dicho proceso y las de los profesores, entre lo instituido y las historias personales².

En función de este recorrido, presentamos en este escrito algunos posicionamientos respecto a las condiciones históricas que contextualizan a las prácticas pedagógicas de “enseñar” y “aprender” en la universidad pública argentina y Latinoamérica, focalizando en el lugar que se le asigna al PC. En segundo lugar, analizamos la categoría conceptual PC en la pedagogía universitaria; específicamente, estudiamos las significaciones sobre el aprendizaje y el PC en la universidad: las percepciones de estudiantes y profesores. Por último, presentamos algunas propuestas de cambios pedagógicos orientadas a la enseñanza del pensamiento crítico

2. DEFINIENDO POSICIONAMIENTOS. EL CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD³

Cuando analiza la universidad latinoamericana, el autor brasileño Sousa Santos (2005) refiere a tres crisis:

- 1.** Crisis de hegemonía: por las contradicciones entre las funciones tradicionales - producción de alta cultura y pensamiento crítico- y las que le fueron atribuidas a lo largo del siglo XX- conocimientos instrumentales-.
- 2.** Crisis de legitimidad: desde la tensión entre jerarquización de los saberes especializados a través de restricciones al acceso por un lado y las exigencias político sociales de democratización; y
- 3.** Crisis Institucional: que comienza con las dictaduras que redujeron la autonomía universitaria hasta casi eliminar la producción del pensamiento libre y crítico, y que continúa a partir de los '90 con la presión externa de eficiencia de índole empresarial.

El autor afirma que la sociedad latinoamericana está devastada por las demandas de la globalización. Para salir de estas crisis, propone que se asuman posicionamientos intelectuales transformadores.

Por su parte, Coraggio (2002) sostiene que es necesario realizar un proceso de refundación de la Universidad para que pueda contribuir a procesos de cambio social, se requiere previamente que ella misma se transforme, revea sus objetivos y sus prácticas, y se investigue críticamente a sí misma para reflexionar y fundamentar un camino de autotransformación. El autor refiere a

² Desde 2008 a la fecha, el equipo investiga el aprendizaje en sujetos de la formación docente en el nivel superior. Dicho proyecto se titula “EL APRENDIZAJE ENTRE LO INSTITUIDO Y LAS HISTORIAS PERSONALES” y es dirigido por C. Ziperovich. Está radicado en la convocatoria PICTO-EDUCACIÓN 2005- FONCyT. Asimismo, el equipo desarrolla sus investigaciones en el marco del Proyecto de Transferencia de Resultados de Investigación -Programa PROTRI titulado “Intervenciones pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico en la Educación Tecnológica. Nuevos sentidos para sujetos que enseñan y aprenden, la sociedad y la cultura”, radicado en el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba. Convocatoria 2008, en ejecución.

³ Parte de este texto ha sido elaborado y presentado por C. Ziperovich en Jornadas y Congresos de investigación en el ámbito local, nacional e internacional.

...la recomposición del sistema universitario para contribuir a la generación de utopías, la crítica epistemológica de las verdades desde las cuales se justifican las políticas de dominio, el desarrollo de estrategias de investigación y formación que contribuyan a la constitución de actores sociales y políticos democráticos. (Coraggio, 2002, p. 31).

Como equipo, consideramos que la universidad pública puede y debe contribuir a ofrecer un espacio público pluralista, que sea ámbito de debate de los problemas de la sociedad local en el contexto nacional y mundial. Esto implica contar con una universidad no colonizada por los criterios del mercado, ni autocensurada de participar en la definición de propuestas de acción colectiva. Para ello, una meta a alcanzar, entre otras, es que los SA que se forman en esta institución aprendan a pensar críticamente.

3. LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Pensar en los procesos de institucionalización de la enseñanza y el aprendizaje del PC nos condujo a dos categorías: lo instituido y lo instituyente. Se considera a la institución como lo instituido, es decir, como el momento de la universalidad.; La institución, tal como es, les es dada a los que pertenecen a ella. La institución, como lo instituyente, refiere a las actividades que organizan los que pertenecen a ella para conseguir la satisfacción de sus necesidades y problemas. Así, Lidia Fernández afirma (1994, p. 16).

...es necesario señalar que si bien las instituciones en el aspecto de lo instituido, configuran la trama de sostén de la vida social y el andarivel por el que transcurre el crecimiento de los individuos, inevitablemente se "topan", se confrontan y entran en "lucha" con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente.

Nos aproximamos a desocultar el conjunto de fuerzas que operan en situaciones pedagógicas aparentemente regidas por normas universales, buscando analíticamente poner en evidencia la realidad pedagógica universitaria observable a través de documentos y discursos de prácticas de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, examinamos la validez de argumentaciones en aquello que se omite, en lo que se oculta y en lo que se expresa.

Opinamos que un aporte a la mejora de la calidad pedagógica de la universidad tendría que basarse en el conocimiento y reconocimiento del estudiante como SA, tanto por parte de la institución, como de los profesores y él mismo. Esto posibilitaría resignificar el proceso de aprendizaje en la Universidad y desnaturalizarlo mediante la asunción de intencionalidades pedagógicas que se propongan explícitamente la construcción de subjetividades alternativas, en función del rol que la universidad debe cumplir en la sociedad⁴.

4. SIGNIFICACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD

Concebimos al aprendizaje como un proceso complejo, una construcción individual determinada por condiciones sociohistóricas, culturales e institucionales. Es constitutivo de la identidad personal y en él juegan un papel determinante las relaciones interpersonales, las prácticas sociales, la diversidad de intercambios simbólicos que se producen en distintos espacios institucionales, formales y no formales, ya sea en la vida cotidiana o en instituciones específicas (familia, trabajo, escuela) (Ziporovich, 2004).

⁴ Informes presentados a Secyt-UNC (2002, 2004, 2006, 2008).

Dicho proceso posee una historia particular en cada sujeto: se construye individualmente, pero las interacciones con los "otros", ya sean sujetos que intervienen intencionalmente o pares que colaboran, cumplen en él una vital importancia. Este proceso implica integralmente al sujeto en su pensar, decir, interactuar, actuar.; Además, le permite interiorizar y apropiarse de la cultura, conceptualizar la realidad, pensarla, comunicarla, desarrollar sus funciones psicológicas superiores, reconocerse a sí mismo como aprendiz, en sus fortalezas y debilidades, en los conocimientos que se va apropiando, en los modos de pensar la realidad que va construyendo, en las posiciones que va elaborando y asumiendo frente a los conocimientos y a los instrumentos mediante los que accede a ellos (Ziporovich, 2004).

El PC es definido como el pensamiento racional, reflexivo, interesado en qué hacer o creer y se caracteriza por dominar las ideas. Una persona que piensa de forma crítica -entre otras características- posee independencia mental, humildad, perseverancia y curiosidad intelectual. Además, reconoce la necesidad de la verdad, tiene disposición y conciencia hacia ella. Adopta sus propias conclusiones, las describe coherente y lógicamente para persuadir a otros mediante razones. Tiene predisposiciones para tratar todos los puntos de vista posibles.

Los datos obtenidos en el campo empírico muestran que los estudiantes no han internalizado la capacidad de pensar sobre su pensamiento y aprendizaje, -aspecto propio del PC-. Sin embargo, encontramos predisposiciones intuitivas para reflexionar sobre los propios procesos de aprender cuando refieren a qué es saber lo que se estudia. En relación a esto, la mayoría dice que "saber" es "saber decir", "expresar", "hablar", pero afirman también que saber no es repetir. Esta asignación de sentido se reitera cuando responden acerca de lo que entienden que es aprender y vuelven a marcar lo que no sería aprender, que es "repetir de memoria". Aprender implica para ellos retener a largo plazo, comprender y poder decirlo a otras personas. Lo relacionan con recordar partes de un concepto, realizar lecturas comprensivas, trabajar con los compañeros en estudio o debates. En suma, han aprendido -dicen- cuando: "lo hago mío", "lo meto en mi cabeza".

Encontramos que la mayoría de los alumnos que ingresan a primer año comprenden que en la universidad tienen que cambiar su forma de estudiar. En forma intuitiva, reflexionan respecto a su propio aprendizaje -condición propia del PC-, expresando: "...todavía no he agarrado ritmo de estudio". Comparan con sus hábitos en la escuela secundaria: "acá hay más contenido" "la forma y cantidad no es la misma", y reconocen tener "mala base". También dicen, respecto a las materias que están cursando, que hay exceso de contenido y que: "...las materias cuatrimestrales son muchas y no se las puede profundizar por falta de tiempo". Cuando se les pregunta sobre lo que esperan de su relación con el docente, las respuestas revelan estilos de aprender aún no autónomos -otro aspecto componente del PC-, sino en proceso de serlo, ya que en forma recurrente los estudiantes piden y necesitan que el profesor sea claro y explícito en sus consignas y en las metas de aprendizaje propuestas. Observamos que el estudiante reconoce que debe acomodarse a las características y requerimientos de cada profesor.

Esto último es significado también por una profesora, que señala: "el alumno llega y le toca pasar por una variedad de espacios. Ya en primer año tienen una variedad de disciplinas; eso implica poner en juego múltiples estrategias".

La categoría "tiempo para aprender", que es citada en forma recurrente por los estudiantes, cobra una dimensión particular en sus representaciones. Parece que es un tiempo no apurado en función de metas: un tiempo a "sus tiempos". Tiempos que se superponen y que en la Universidad hacen relevante la planificación, el orden, su autorregulación - otra disposición propia del PC-.

5. APROXIMACIONES A LOS INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS MEDIADORES RECUERRENTES EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE CARRERAS DE CIENCIAS SOCIALES

Para Vygotsky, el IPM que hace posible la actividad cognitiva es el signo. Éste supone significados, generalizaciones; es decir, conceptos que, interiorizados, posibilitan pensar la realidad. Los signos tienen la particularidad de condensar significados, son comunicables, pueden ser objetivados en la comunicación y por lo tanto compartidos.

El uso de la palabra y el signo son sustanciales en el proceso de desarrollo cognitivo del sujeto, porque cumple una función directriz en la formación de los conceptos genuinos a los que conducen estos procesos y son componentes del planeamiento de acciones.

De este modo, el SA y sus modos de aprender son comprendidos como producto de prácticas culturales y sociales situadas en instituciones que poseen una historia y una cultura propia. La perspectiva sociocultural del aprendizaje cuestiona el hecho de que este proceso haya sido estudiado como si se produjera sólo en la mente del sujeto, desconociendo lo que ocurre en el mundo. Como expresa Lave (2002, p. 32):

Sin una concepción teórica del mundo social no es posible analizar la actividad *in situ*. Pero hay una alternativa más promisoría: tratar las relaciones entre persona, actividad y situación como si se *dieran* en la práctica social (...) la teoría de la actividad situada no establece una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor, y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa.

En la indagación de los IPM prevalentes y recurrentes en la educación universitaria en las carreras de Ciencias de la Educación y Arquitectura⁵, encontramos que los textos, en este caso bibliográficos y proyectuales poseen potencialidades para desarrollar funciones psicológicas superiores, pero sólo en función de las relaciones interpersonales pedagógicas que se establezcan.

En la carrera de Ciencias de la Educación (CE) determinamos que el aprendizaje de la teoría social de Bourdieu ocupa un lugar muy importante. Especialmente, uno de sus textos (Bourdieu y Wacquant, 1995) es objeto recurrente de estudio en asignaturas de 1º a 5º año, por lo que lo concebimos como un IPM potente, tanto conceptualmente como en los modos de pensar la realidad que propone. Su interiorización -aprendizaje- favorecerá el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Los estudiantes adhieren a los posicionamientos de dicha teoría, pero toman de ella algunas categorías conceptuales en forma simplificadora y generalizadora para pensar la realidad. También en ese sentido se expresan los profesionales jóvenes cuando se les pide que planeen intervenciones desde la teoría de Bourdieu. De este modo, el entrecruzamiento de los datos obtenidos nos permitió reflexionar acerca de si la mera recurrencia de dicha teoría producirá la interiorización de conceptos y la posibilidad de pensar la realidad socioeducativa en los estudiantes, para actuar en ella desde un pensamiento crítico del que Bourdieu forma parte sustancial.

En la carrera de Arquitectura, encontramos que los IPM recurrentes en la formación académica son textos proyectuales como la bitácora, la lámina y la maqueta. Notamos, como en CE, que estos textos presentan potencial para desarrollar condiciones cognitivas basadas en el pensamiento reflexivo y crítico en los SA, ya que proponen alternativas para pensar la práctica

⁵ Cita extraída del Informe final presentado a Secyt-UNC 2001-2003.

profesional. Sin embargo, a pesar de su recurrencia, determinamos a partir de las propuestas pedagógicas que se enseña intencionalmente a reflexionar acerca de la realidad arquitectónica desde el diseño proyectual.

Con respecto a la relación teoría-práctica -constitutiva del pensamiento crítico-, encontramos algunos desequilibrios que muestran distancias más que encuentros entre ambos procesos. En el caso de CE, se presenta exceso de teorías con escasas referencias a prácticas profesionales. En el caso de Arquitectura, aparecería la misma tensión pero con sentido inverso; esto es, una formación académica teñida por "simulaciones" de la práctica profesional tradicional. Sin embargo, los fundamentos teóricos sobre los que se basa el plan proyectual raramente permiten entender la realidad social. Por ende, también marcamos vacíos en dicha relación.

También fueron localizados los IPM prevalentes las de de Historia y Cine, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC: la investigación en la primera y el visionado en la segunda⁶.(10)

En el análisis del plan de estudios y programas de asignaturas de la carrera de Historia, observamos que emerge una tensión que parece reflejarse en la forma de aprender de los estudiantes: por un lado, los objetivos de los programas se proponen posibilitar el aprendizaje de los procesos históricos desde una postura crítica y reflexiva para favorecer una actitud investigativa. Pero, por el otro, en las entrevistas a profesores y estudiantes el conocimiento histórico, tal como es presentado, parece plantear un tratamiento cronológico y lineal de la Historia. La temporalidad, la cronología, parece prevalecer como criterio de organización curricular. Esto podría influir en el aprendizaje de la categoría "tiempo", ya que al estudiante se le presenta la necesidad de adecuarse al enfoque que cada profesor le requiere y, por lo tanto, se le dificulta la construcción -personal- progresiva de su propio posicionamiento crítico.

Llama la atención, como ya fue mencionado, que en los objetivos pedagógicos de los programas, los profesores parezcan basarse en alumnos "ideales", por cuanto refieren a un SA que puede utilizar herramientas cognitivas de orden superior. Este supuesto sobre el aprendizaje parece no corresponderse con las modalidades, estilos y saberes que efectivamente poseen los alumnos "reales".

La tensión señalada entre el SA pensado por los profesores y el SA "real" aparece también en el discurso de los estudiantes, pero con explicaciones diferentes respecto a los modos de pensar del historiador que van aprendiendo a lo largo de la carrera. Así, expresan sobre el plan (testimonio, informe investigación 2004-2005):

...tiene por detrás una concepción de la Historia positivista y lineal... predomina una mirada de la historia de Europa.....la Historia se ve como el pasado... hay como un desfasaje de lo que se enseña en la Escuela de Historia (EH) entre el saber "sabio" y las nuevas investigaciones... la historia del Presente es algo que no existe... uno intenta ver las claves de nuestra realidad...pero nos enteramos de la realidad en la última materia del profesorado...

Puede inferirse, entonces, que se piensa el aprendizaje desde los programas y el decir de los profesores, vinculándolo a posiciones historiográficas renovadas (constructivistas e interpretativas). Sin embargo, si en la enseñanza predomina la perspectiva cronológica, la exigencia de la memorización puede prevalecer.

En la tarea analítica realizada, se pudo advertir que a los docentes les interesa generar en los estudiantes intervenciones cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico, la argumentación y

⁶ Cita extraída del Informe final presentado a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC 2004-2005

la creatividad en las prácticas referidas al proceso investigativo, pero este interés no está resuelto en las prácticas pedagógicas.

Desde el análisis realizado y como resultado de la triangulación de los datos obtenidos, entendemos que la "investigación" se constituye como un IPM prevalente en Historia. Se trataría de un proceso de apropiación de métodos de acción histórica que implicaría, desde nuestra visión, no sólo trabajar contenidos (las Historias: en distintos tiempos y espacios) sino también los actos de pensamiento involucrados en el tratamiento de esos contenidos. Si el proceso de Investigación fuera asumido como IPM, cobraría valor sustantivo la relación entre la teoría y la práctica, el uso activo de disposiciones de pensamiento complejo en sus dos dimensiones: el crítico y el creativo. También cobraría importancia el valor de los posicionamientos historiográficos que el estudiante tendría que ir construyendo en la disciplina.

En la Escuela de Cine (EC), se identificó como IPM prevalente lo que profesores y alumnos denominan el "visionado". Se lo presenta como un proceso previo y facilitador de la producción que permitiría la apropiación de modos de accionar propios de la realización audiovisual. Este IPM no implica sólo "ver cine", sino que involucra capacidades de alta complejidad cognitiva a la hora de propiciar su desarrollo.

En el caso de algunas asignaturas – las técnicas – se revisa la producción audiovisual desde una mirada específica. En otras, las que procuran una mirada más general, el visionado se realiza para orientar la revisión de la producción, en cuyo proceso las intervenciones docentes parecieran ser la principal guía y orientación.

El aprendizaje del IPM – Visionado – está claramente atravesado por la cuestión tecnológica. Esto produce una situación de compleja resolución, ya que los alumnos poseen destreza y conocimiento sobre la tecnología más avanzada que la Universidad no posee. Por esto, los estudiantes consideran que se les enseñan cosas que ya no se usan y cuya utilidad es relativa.

Ahora bien: podemos señalar que, al igual que en la EH, se plantea una brecha entre el SA real y el pensado por los profesores. No se trata de un SA ideal, sino distinto. El SA real, que está en las aulas de la EC, trae una alfabetización tecnológica y un entrenamiento en la lectura de las imágenes que no existía en décadas anteriores. Los estudiantes muestran dominios técnicos diferentes a los que parecen poseer los profesores; esto se agrava por la carencia de tecnología propia en la institución.

Entonces, cabría sostener que la relación teoría- práctica emerge de manera constante entre las preocupaciones que atraviesan las intencionalidades de los profesores de la EC. En este sentido, observamos una tensión paradójica: por un lado, se considera que la carrera es principalmente técnica; sin embargo, el equipamiento disponible sería escaso y desactualizado. Por otro lado, los profesores reconocen las pocas posibilidades de acompañamiento a los grupos de alumnos por el fenómeno de la masividad, de modo tal que el "aprender a hacer" se resuelve con mayor frecuencia fuera del ámbito educativo y la "teoría" se recorta a las asignaturas del área cultural, con un tratamiento que no parece acercarse lo suficiente a las problemáticas específicas de la realidad.

Un profesor dice (testimonio, informe investigación 2006-2007):

... se apunta más a la formación instrumental... pero resulta ser que al no tener condiciones mínimas necesarias para poder hacer eso, o sea la disponibilidad de tecnología.... estamos poniendo las cargas en lo que objetivamente no podemos hacer..... el resultado termina siendo una cosa confusa... parece que la cosa es práctica y no tenemos la práctica.....abruma

escuchar con cierta razón que la Escuela tiene mucha teoría y poca práctica, es lo que dicen en general muchos alumnos de arte...., lo que hay es más palabras que acción... en todo caso, lo que hay es enciclopedismo...

A su vez, los alumnos experimentan la entrega de los trabajos como una exigencia abrumadora y con ritmo acelerado que no les permite mayor elaboración y/o reflexión.

La problemática de la lectura y la escritura de textos en los alumnos universitarios también se presenta en la EC. En algunas asignaturas, en las que la escritura resulta indispensable para la crítica cinematográfica, se evidencia no sólo la debilidad de tal actividad sino también su rechazo, acompañado por la cautivación que produce la imagen por sobre cualquier otra forma de expresión.

La masividad y los costos de la realización son factores que inciden sobre la apropiación del visionado como IPM, lo que limita la posibilidad de revisión y reelaboración permanente de las producciones.

En tal sentido, podría afirmarse que hay una especie de supuesto respecto a que el "hacer" y el "rehacer" del estudiante permitirá desarrollar las habilidades necesarias, dependiendo de las disposiciones personales individuales o grupales más que de las instancias intersubjetivas intencionalmente gestadas por el docente, que a su vez se ven debilitadas por la cantidad de alumnos.

6. EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA MEMORIZACIÓN

En relación a la carrera de Ciencias de la Información (CI), nos propusimos entender los estilos de aprendizaje de los estudiantes tratando de localizar las versiones que los actores institucionales nos presentaron y los significados que estos actores otorgaron al Pensamiento Crítico en los aprendizajes universitarios.

Encontramos coincidencias por parte de estudiantes y profesores en cuanto al otorgamiento de sentidos peyorativos a los estilos de estudio de los alumnos por su exclusivo uso de la "memoria". Ambos claustros consideran deficitario a este estilo.

Sin embargo, no encontramos un discurso dirigido a superar aquello que se cuestiona (mas que significarlo por su contrario: memorioso-comprensivo) Quienes tienen la responsabilidad de lograr buenos aprendizajes en los alumnos se centran en forma recurrente en la necesidad de enseñar a leer comprensivamente los textos cuando expresan alternativas superadoras. Los docentes sostienen la idea de que la memorización es una modalidad de estudio característica de la escuela media cuya "marca" parece indeleble. También tienden a generalizar acerca de los estilos de aprender de los SA, significándolos en la masividad.

Por su parte, los estudiantes muestran que están problematizando sus estilos de aprender: se aproximan a visualizar sus dificultades, ven alternativas y las justifican. Reconocen que los estilos de aprender que traen del nivel medio se basan en la "memoria": la significan como negativa, pero entienden que está interiorizada en ellos y que es difícil de sostener en la universidad por el caudal de información. También consideran que necesitan nuevas herramientas.

Por lo expresado, evaluamos positivamente que los estudiantes muestren condiciones para reflexionar sobre sus modalidades de aprendizaje y reconocer sus particularidades, ya que se acercan a la comprensión de sus propios procesos, haciendo reflexiones metacognitivas intuitivas que, de ser conscientes, le permitirían autorregular y modificar los estilos que cuestionan.

Es recurrente en su discurso decir que, en las prácticas pedagógicas en la universidad, sigue siéndoles requerida la memorización por parte de los profesores.

En la ECI, el pensamiento crítico se constituye en un mandato explícito en la propuesta curricular y en los programas de estudio, pero no podemos referir –al menos a partir de los datos obtenidos– a prácticas que muestren un proyecto pedagógico que cree y potencie su desarrollo en forma organizada y sistemática.

En el análisis de las entrevistas de profesores, encontramos que éstos coinciden en señalar un “vacío” de pensamiento crítico en los estudiantes. También consideran que ese vacío crítico es promovido por la escuela media y difícil de “romper”.

Algunos docentes justifican el no desarrollo del pensamiento crítico por una cuestión de edad: porque es un proceso a aprender⁷a medida que se avanza en la carrera. Estos docentes dicen que los estudiantes no poseen herramientas a utilizar en 1º año porque no conocen el objeto de estudio, porque que son ingresantes y jóvenes, y por tanto, hay que construir camino.

No obstante dichas afirmaciones, encontramos que en los sentidos atribuidos al pensamiento crítico por parte de los profesores, en algunos casos se acercan a las definiciones teóricas sobre ese proceso. Esto nos indica la posibilidad de posicionamientos dirigidos a desarrollar este tipo de pensamiento; es decir, a enseñarlo.

En el análisis de los datos obtenidos, se infiere que la mayoría de los profesores parecen ver al pensamiento crítico como una expresión espontánea, que puede o no surgir de acuerdo a la forma en que los estudiantes vayan desplegando sus comprensiones. No se plantean enseñar intencionalmente las formas de pensar que promueve el conocimiento, por lo que podríamos inferir que conciben que la enseñanza acerca del pensamiento tendría como consecuencia el riesgo de correr la centralidad que vincula la enseñanza ceñida a las estructuras conceptuales de la disciplina.

Los profesores exponen argumentos en los que otorgan valor y significado al pensamiento crítico, pero cuando refieren a las prácticas pedagógicas en las que se propusieron desarrollarlo, éstas son presentadas como experiencias aisladas, que no siguen una estructuración lógica. Así, presentan una diversidad de opciones que revelan formas pedagógicas intuitivas, con buenas intenciones y actitudes pero limitadas en su alcance, en el sentido que proponen los autores sobre pensamiento crítico.

Por otra parte, en la tarea analítica resulta interesante ver que el estudiante expone, en forma recurrente, una significación del pensamiento crítico cargada de utopías. Este pensamiento es concebido como posibilitador del cambio social, base de la relación teoría-práctica, y está ligado al deseo de ser un estudiante que no esté atenido a las calificaciones. También expresan que las relaciones de los conceptos con la vida cotidiana deja en ellos una marca que recuerdan como acto de facilitación de la comprensión. La fuerza que cobraron estas significaciones nos permitió entenderlas como una concepción *instituyente*; es decir, dirigida a cambiar el orden establecido que impregna las prácticas de aprendizaje en la sociedad y en las instituciones educativas.

Los estudiantes reconocieron también que en su historia personal siempre hubo un otro (sus padres, algún profesor) que les enseñó a pensar críticamente.

⁷ Tal como fue encontrado en otros resultados en donde es visto el aprender a pensar como un proceso que se desarrolla en forma solitaria.

En esta versión, una coincidencia con lo expresado por los profesores, quienes también reconocen, cuando consideran el pensamiento crítico en sí mismos, la intervención de otros: sus padres, sus profesores, la carrera estudiada, el postgrado. Es decir: tanto profesores como estudiantes aludieron a sus historias personales al hablar del pensamiento crítico.

En suma, podríamos decir que en el Plan de estudios, en los programas de las materias de 1º año y en el decir de los estudiantes predomina un discurso *instituyente*. Por otra parte, la acotada mirada a las prácticas que realizamos a través del discurso de profesores y estudiantes, muestra el predominio de lo *instituido*, centrado en lo universal, tanto como resultado de las experiencias en las historias personales en el aprendizaje, en el sistema educativo, como en las propuestas pedagógicas.

7. ENTRE DECLAMACIONES Y AUSENCIAS, APOSTAR A LAS REALIZACIONES

En el contexto sociohistórico actual, el aprendizaje del pensamiento crítico de los sujetos debiera ocupar un lugar central en las instituciones educativas por las que transita; esto requiere posicionamientos y reconceptualizaciones por parte de las políticas educativas, los responsables de la gestión académica y los docentes.

Concebir el aprendizaje como un proceso complejo de apropiación de instrumentos psicológicos potenciadores promueve el desarrollo de las funciones psicológicas superiores - singulares en cada campo disciplinar- y amerita una internalización que implique tanto conocimientos como modos de pensar críticamente, además de la posibilidad de planear prácticas de intervención (Ziporovich, 2007).

Las investigaciones realizadas por el equipo en la temática del aprendizaje en educación superior, ratifica la enseñabilidad del pensamiento crítico apostando a que la formación universitaria centre su atención en la toma de conciencia y en la reflexión metacognitiva de los aprendizajes de los sujetos. Instituyendo la enseñanza del PC en los estudiantes, se habilitará la transferencia de experiencias en el espacio social donde se ejercen las prácticas profesionales.

Así también, estamos convencidos de que la construcción de prácticas de pensamiento crítico, en y con los sujetos del aprendizaje en situaciones de enseñanza, apuesta a desnaturalizar y repolitizar el papel clave de la formación en la constitución de subjetividades críticas y creativas.

Se trata entonces, de reconocer las significaciones sobre el aprendizaje que poseen los docentes de nivel superior para tomarlas como objeto de reflexión crítica y, a partir de allí, realizar una profunda revisión de los esquemas prácticos heredados.

Dichas significaciones constituyen verdaderas "versiones propias", en cuanto están presentes diversos conocimientos, que se traducen en las propuestas pedagógicas y que influyen en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En la complejidad del proceso interactivo que implica el enseñar y el aprender, es necesario inevitablemente un tratamiento particular con relación al sujeto del aprendizaje adulto, para contextualizar dicha problemática en los escenarios institucionales singulares, como las aulas universitarias. Asimismo, parece ineludible que, a partir de la observación de clases, se gesten procesos reflexivos de las prácticas que tiendan a modificar las propuestas de intervención pedagógicas. Estas propuestas no pueden desconocer las subjetividades de sus destinatarios en la actualidad.

Algunos autores nos brindan alternativas para repensar las prácticas pedagógicas en la Universidad. Los aportes de Lidia Fernández (2004), cuando caracteriza a una “buena situación de formación”, se constituyen en valiosas herramientas para los educadores en este nivel. Entre ellas, podemos recuperar la idea del trabajo grupal, en el que la interacción se basa en el reconocimiento mutuo y la confianza, mediante la realización de acciones en contextos reales. También se propone la reflexión constante acerca de dichas acciones, involucrando tanto a los actores como a la sociedad.

Adherimos a la necesidad de crear una cultura institucional que potencie el pensamiento crítico en los sujetos del aprendizaje de forma tal que, lejos de repetir y memorizar, reconstruya los saberes en un doble plano: el del conocimiento y el de los caminos de la mente necesarios (metacognición) para usarlos y transferirlos con sentido crítico y transformador. Para ello, sería necesario proponerse algunos compromisos educativos, como señala Lipman (1997): respetar la diversidad cultural y educar para la razonabilidad cultivando el pensamiento crítico y creativo.

Los datos y la tarea analítica que hemos presentado en este trabajo nos permiten considerar la urgencia de una revisión de las prácticas pedagógicas en la Universidad e instalar en la comunidad pedagógica universitaria la preocupación por el aprendizaje en la educación superior. Ésta es una tarea pendiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1986). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Coraggio. (2001). *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edwards, D. (1988). *El conocimiento compartido*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (2004). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Neuman, D. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Tishman, S. (1994) *Un aula para pensar* Editorial Buenos Aires: Aique.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1992) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Ziperovich, C. (2004). *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Córdoba: Educando.

Ziporovich, C. y Mercado, P. (2007). Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario: los procesos de pensamiento en la lectura y escritura, *Cuadernos de Educación*, 5 (5).