

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.735>

Artículos científicos

Desarrollar el pensamiento crítico: cartografía mínima de los formadores de docentes

Developing Critical Thinking: Between Structures and Simulacrum

Desenvolvendo o pensamento crítico: mapeamento mínimo de formadores de professores

Araceli García González¹

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México

ara2308@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3866-9901>

Resumen

Los argumentos que aquí se exponen son resultado de una investigación que tuvo el objetivo de documentar cartográficamente los trayectos que toma el formador de docentes ante las exigencias educativas de desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos. La investigación se llevó a cabo a partir de un estudio de caso en una escuela normal del sur del Estado de México. Como parte de los resultados, destacan tres trayectos que forman parte de toda una cartografía del ser y hacer docente. El primero da cuenta de docentes normados bajo estratos duros, quienes adecúan cada plan de estudios a su forma de ser porque tienen posturas arraigadas de su labor docente. El segundo muestra la oscilación entre el interés del docente en la posibilidad de transformar su práctica de acuerdo con las exigencias de un plan de estudio y el retorno al estrato duro, circunstancias que lo llevan a debatirse entre la lógica de

¹ Este artículo se desprende del seminario “Lenguaje, sentido y acontecimiento”, tomado como alumna de doctorado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), y la vinculación con el tema de tesis “Acciones didácticas que implementan los docentes en la pretensión de desarrollar el pensamiento crítico”



una costumbre arraigada y la posibilidad de romper con ella. Por último, el tercer trayecto da cuenta de la capacidad de agencia que tiene el docente y, en ese sentido, la facultad de romper esquemas conceptuales para dar apertura a nuevas formas de organización del aprendizaje de sus alumnos y provocar el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: cartografía, estrato duro, formador de docentes, líneas de fuga, pensamiento crítico, simulacro.

Abstract

The arguments presented here are the result of an investigation that had the objective of cartographically documenting the paths taken by the teacher educator in the face of the educational demands of developing critical thinking in their students. The research was carried out from a case study in a normal school in the south of the Estado de México. As part of the results, three paths stand out that are part of a whole cartography of being and doing a teacher. The first shows teachers regulated under hard strata, who adapt each study plan to their way of being because they have deeply rooted positions of their teaching work. The second shows the oscillation between the teacher's interest in the possibility of transforming their practice according to the demands of a study plan and the return to the hard stratum, circumstances that lead them to debate between the logic of an ingrained custom and the possibility to break up with it. Finally, the third path gives an account of the agency capacity that the teacher has and, in that sense, the faculty of breaking conceptual schemes to open up new ways of organizing the learning of their students and provoke the development of critical thinking.

Keywords: cartography, hard stratum, teacher trainer, leak lines, critical thinking, simulacrum.

Resumo

Os argumentos aqui apresentados resultam de uma investigação que teve por objetivo documentar cartograficamente os caminhos percorridos pelo formador de professores diante das demandas educacionais de desenvolvimento do pensamento crítico em seus alunos. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso em uma escola normal do sul do Estado do México. Como parte dos resultados, destacam-se três caminhos que fazem parte de toda uma cartografia de ser e fazer professor. O primeiro dá conta de professores regulamentados em estratos rígidos, que adaptam cada plano de estudos ao seu modo de ser porque têm posições arraigadas em seu trabalho docente. A segunda mostra a oscilação entre o interesse do professor pela possibilidade de transformar sua prática segundo as demandas de um plano de estudos e o retorno ao estrato duro, circunstâncias que o levam a debater entre a lógica de um costume arraigado e a possibilidade terminar com ela. Por fim, o terceiro caminho dá conta da capacidade de agenciamento que o professor possui e, nesse sentido, a faculdade de romper esquemas conceituais para abrir novas formas de organizar a aprendizagem de seus alunos e provocar o desenvolvimento do pensamento crítico.

Palavras-chave: cartografia, estrato rígido, formador de professores, linhas de fuga, pensamento crítico, simulação.

Fecha Recepción: Enero 2020

Fecha Aceptación: Septiembre 2020

Introducción

En México, a partir de 1985, desarrollar el pensamiento crítico a lo largo del proceso de formación de docentes pasó a ser una exigencia oficial. Desde esta perspectiva, la acción de promover el pensamiento crítico recayó directamente en los docentes. Sin embargo, a más de dos décadas, este planteamiento educativo parece no tener los resultados esperados. Algunas razones podrían estar respaldadas por la adaptación de los formadores de docentes a las estructuras sociales establecidas, y porque fueron formados para funcionar bajo un sistema que norma sus condiciones laborales y que, en consecuencia, los ha constituido bajo estratos duros de pensamiento, sin embargo, ante las circunstancias educativas, se ven obligados a dar un gran giro a su ser y hacer docente.

Sin duda, cumplir con dicha tarea de potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes trajo consigo un cúmulo de dificultades diversas. Por ello, el interés en plantear la siguiente pregunta: ¿cuáles son los trayectos trazados por un formador de docentes ante la disyuntiva de desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos?

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que partió de la rememoración de un docente para analizar y documentar cartográficamente los trayectos trazados por este ante la disyuntiva de desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos. Se trata de una dimensión que evoca la condición del ser docente y sus circunstancias.

La tesis que aquí se defiende es que el docente, generalmente, es un ser constituido por estructuras sociales y estratos duros de pensamiento, pero la situación que se le plantea de desarrollar el pensamiento crítico le implica moverse a estratos flexibles y a ser agente que transforma la educación. En efecto, hay estructuras que nos constituyen, pero no nos determinan, porque hay *acontecimientos*, entendidos como simulacros, pequeños intersticios, devenir imperceptible, que le dan al docente la oportunidad de ser agente de cambio. En este caso, el maestro transita por líneas de fuga existentes en cada clase; líneas de fuga que van trazando un mapa de la práctica docente hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, es una situación por demás difícil que obliga al formador de docentes a permanecer en terreno conocido, aunque con ello no consiga el objetivo educativo planteado.

En las andanzas con Deleuze se ha logrado conceptualizar al *pensamiento crítico* como ese tipo de pensamiento complejo y organizado, pero capaz de desorganizarse, de plegarse y extenderse, de avanzar en espiral, en un “eterno ritornelo”, en busca de aprender y violentar estructuras. Un tipo de pensamiento que demanda experimentar siempre nuevas formas de entender la vida. Aún más: un pensamiento que cuestiona, que problematiza, que busca soluciones no dadas, que piensa en los “todavía no”; un pensamiento informado, que toma decisiones basadas en criterios y, para comunicar, argumenta. Se podría resumir en tres grandes competencias: 1) plantear, abordar o solucionar problemas (Gil, 2018), 2) argumentar (Córdova, Velásquez y Arenas, 2016) y 3) hacer ejercicios metacognitivos que permiten autorregular los procesos de aprendizaje (Jaramillo y Simbaña, 2014). A su vez, estas tres grandes competencias se relacionan de manera directa con las acciones didácticas que posibilitan su desarrollo.

Generalmente, las metodologías utilizadas por los investigadores especializados en el tema aquí en cuestión se relacionan con el aprendizaje basado en problemas. Saiz y Rivas (2017), por ejemplo, tienen una larga trayectoria en la aplicación del aprendizaje basado en problemas relacionado con este fin en España, gracias a la cual han logrado formular un programa cada vez mejor definido y criterios para valorar el nivel de desarrollo al aplicar tal programa. En México, Núñez, Ávila y Olivares (2017) encontraron que el uso del aprendizaje basado en problemas promueve el desarrollo del pensamiento crítico. También se encuentran algunos trabajos en los que se investiga la concepción que los actores educativos tienen sobre el pensamiento crítico y la influencia de su desarrollo en estudios de educación superior (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arraz y Campo, 2018). Sin embargo, las investigaciones relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes en formación son menos comunes; y las pocas que existen dan por hecho que el formador de docentes sabe lo que es el pensamiento crítico y que, sin más, va a poner en práctica las metodologías propuestas para su desarrollo. Por último, aún más escasas son las investigaciones relacionadas con las condiciones que viven los formadores de docentes ante la tarea de desarrollo del pensamiento crítico.

Así pues, la importancia de esta investigación radica, por un lado, en que el pensamiento crítico es una de las competencias cognitivas con mayor presencia en los currículos escolares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Orealc], 2018); y por el otro, que desde el discurso oficial político educativo los formadores de docentes han sido señalados como los promotores directos del desarrollo de esta competencia.

Comprender la condición en la que viven esta exigencia posibilita entender al docente desde su condición humana, social y laboral. Los acercamientos de este tipo permiten alcanzar una situación más favorable para implementar estrategias de capacitación conjunta para el formador de docentes y salvar obstáculos que detienen los fines educativos y el logro de las competencias educativas planteadas para el siglo XXI.

Camino recorrido (metodología)

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, haremos un acercamiento a la perspectiva teórica de Deleuze por medio principalmente de Mc Namara y Santaya (2017). A partir de la construcción de una cartografía social (Diez y Escudero, 2014) y la narrativa como opción para dar voz a las experiencias del formador de docentes (Landín y Sánchez, 2019), llevaremos a cabo el análisis de las prácticas de intervención docente y sus diferentes trayectos.

Es, con el método biográfico narrativo, el cual se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa, que podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio (Landín y Sánchez, 2019, p. 229).

Por medio de la narrativa del docente, quien contaba historias suscitadas dentro del aula, se obtuvieron de viva voz datos empíricos. Aunado a ello, las notas de campo sirvieron para registrar otros datos igualmente importantes. Una vez que se transcribió la narrativa, se hizo una confrontación con los aportes teóricos y se analizaron algunas situaciones comunes relacionadas con algunas dificultades que viven los formadores de docentes en la exigencia de promover el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes.

En este caso, solo se abordarán tres posibles trayectos de un sinnúmero de ellos que acontecen cotidianamente en las relaciones educativas dentro de las escuelas normales: estrato duro, estrato flexible y simulacro. Esos trayectos están delineados por las dificultades que enfrenta el formador de docentes normado bajo estratos duros, pero que se encuentran en la coyuntura de un cambio educativo. Sobre todo, la forma en que el docente se debate entre sus estratos duros y la oportunidad de hacer un simulacro. Cabe señalar que *simulacro* es entendido aquí, siguiendo a Deleuze (Castillo y Moreno, 2018), como un hacer la diferencia, como la posibilidad de romper esquemas para lograr resultados diferentes.

El análisis que se plantea parte de una narrativa rememorada por un formador de docentes de una escuela normal del Estado de México. El ejercicio de rememoración fue realizado durante el mes de noviembre de 2019. El docente es normalista de formación. A la fecha de la entrevista, contaba con 27 años de servicio, 23 de los cuales los ha ejercido, en diferentes momentos, en dos escuelas normales de la región sur. Actualmente se encuentra

cursando estudios de doctorado en línea. Esta narrativa es retomada por ser representativa de los trayectos que trazan las dificultades que viven los docentes ante la responsabilidad que demanda la transformación de su práctica educativa.

El presente trabajo no pretende suministrar una respuesta sistemática, sino solamente inducir una posibilidad de análisis que deje abiertas algunas líneas de fuga para emprender una revolución educativa a fuerza de experimentar la diferencia. Solo pretende desplegar el análisis de algunas prácticas de intervención docente a partir de los trayectos trazados y de los que aún son posibles.

Un acercamiento conceptual al pensamiento crítico

En educación, el Estado trata de imponer un modelo con sus respectivos códigos, protocolos, programas e incluso lengua dominante: el lenguaje normalizado que impide el acceso a las semióticas particulares (Guattari, 2013). “El lenguaje es un equipamiento colectivo (...) que ofrece un eje a mi pensamiento” (Guattari, 2013, p. 10); o lo que es lo mismo, que lo limita a un modelo, a una copia, a una representación. Así, a través del lenguaje dominante, y de un modelo educativo, el Estado va marcando pautas y líneas de acción en la educación. Sin embargo, discursivamente, se considera que “la educación se configura como una posibilidad de contribuir a la formación de sujetos críticos” (Ducoing, 2014, p. 16).

Como sea que fuere, más allá de lo que digan las teorías educativas existentes, el maestro tiende a representar un modelo educativo a partir de sus concepciones, creencias y justificaciones. Esta representación lo mantiene en línea, en la rutina y lo hace renunciar a prácticas de intervención que lo lleven reinventarse, a hacer la diferencia, a ser simulacro. La representación lo mantiene al margen de un devenir en ideas auténticas que el docente a menudo ve y oye en los intersticios que le dan las relaciones educativas. Guattari (2013) se alinea a la idea de que “otro mundo es posible”; así, junto con Deleuze, constantemente incitan a ser simulacro (Heffesse, Pachilla y Schoenle, 2019). Esto es: a ser diferencia. Ello le daría la oportunidad al docente, en este caso, de escapar de los estereotipos y de jugar roles diferentes en su hacer docente: de encaminarse hacia la provocación del desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos.

Para provocar el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental que los docentes comprendan tanto el sustento teórico que respalda al pensamiento crítico como la necesidad de transformar sus prácticas educativas. Al docente le corresponde inventar nuevas formas,

ser revolucionario de ideas, de las normas. Le corresponde favorecer la proliferación de las líneas de fuga (entendidas como posibilidades) para formar rizomas:

Esas formas en las que no importa qué punto puede conectarse a cualquiera de los otros puntos, de manera aleatoria (...) a fin de detectar los nudos “donde eso se atranca”, los espacios-tiempos donde por el contrario «eso camina» y hacerlos trabajar, hacerlos huir (Guattari, 2013, p. 13).

Es decir, al docente le corresponde ser simulacro, ser diferencia. Inventar otro mundo donde nada está jamás dado por sentado, donde todo es todavía posible. Trazar senderos nuevos. En realidad, no importa que parezcan que ya han sido abordados, lo importante es que provoquen experimentos y devenires diferentes. En este sentido, y considerando los tres elementos mencionados anteriormente del pensamiento crítico, las prácticas educativas se deberían centrar en dar al alumno la posibilidad de cuestionar, de investigar, argumentar, resolver problemas, ser consciente de lo que aprende y la forma en que aprende. En suma, brindar la posibilidad de pensar.

Hecha esta aproximación a algunos conceptos necesarios, se pasa ahora a narrar una historia que habla de una experiencia educativa. En ella subyace ese debate personal que el docente tiene constantemente ante la posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico: simulacro o iniciar, al menos, flexibilizando sus estratos y ese estrato duro sujeto a las estructuras dominantes, arraigado a su conciencia docente, constituida por toda una historia de vida, una cultura y un contexto. Allí se manifiesta esa intensa lucha que tienen los docentes al intentar escapar de “las redundancias que fabrica nuestra cotidianidad” (Guattari, 2013, p. 64) y movilizar estructuras estratificadas para reorganizar el ámbito educativo y escapar al sistema categorial.

Una historia con sentido en la voz del docente

Son las 8:35 h. A punto de concluir la clase de Pensamiento Matemático, el formador de docentes deja una tarea a sus alumnos del 1.^{er} semestre de la licenciatura en Educación Preescolar: “Investigar cómo transformar 1110101 (en base dos) a sistema decimal”. Fin de la clase.

Miércoles de la misma semana, 10:50 h. El maestro llega puntualmente al grupo del 1.^{er} semestre. Después de saludar, pasar lista, recordar lo visto la sesión pasada, pregunta a sus alumnos por la tarea y, además, si alguien está interesado en pasar al pizarrón para



explicar lo que ha encontrado. Silencio. “¿Nadie?”, pregunta nuevamente el maestro. “Está bien, yo digo... vamos a ver... mmm... Gina, dijiste que sí traes la tarea, ¿verdad?”. La alumna confirma la sospecha del docente. “Está bien, pasa al frente”. “De acuerdo”, dice la alumna, “pero solo una parte, porque al final ya no le entendí”. “Está bien”, responde el maestro.

La alumna pasa al frente. Anota en el pizarrón el procedimiento previamente registrado en su cuaderno y se detiene en un punto donde ya no tiene idea de cómo continuar. Para ese momento ya no hay necesidad de dirigirse a alguien en especial. Varias manos se levantan, indicando el deseo de continuar el ejercicio. El maestro le otorga la participación a uno de sus alumnos, quien de inmediato se dirige al pizarrón. Con claridad, explica y concluye el proceso. Acto seguido, en uno de los rincones, se levanta una mano más: “Yo tengo otro procedimiento, ¿me permite explicarlo?”. “¡Claro!”, asegura el maestro. La alumna va hacia el pizarrón, explica un nuevo procedimiento y llega al mismo resultado. Para este momento, los alumnos se encuentran absortos en las actividades desarrolladas al interior del aula. Cuestionan al compañero que está al frente si algo no comprenden y este resuelve las dudas.

La situación se puso más intensa para el docente cuando alguien aseguró que tenía un tercer procedimiento, diferente a los anteriores, y también quería pasar a explicarlo. Los alumnos estaban impresionados: con cualquier procedimiento se llegaba al mismo resultado. En ese momento se presentó un acontecimiento de gran importancia para el maestro. Una alumna le preguntó si él sabía resolverlo. El maestro, que sí conocía una de las formas expuestas, se sintió amenazado. Su reacción fue de molestia e indignación ante la pregunta. “Por supuesto que sé cómo resolverlo. Conozco una de las formas que ya han sido expuestas”, contestó. No obstante, hubo un cambio de actitud, se quedó impactado, serio. El ambiente se puso un poco tenso. El docente sintió que las cosas se estaban saliendo de control, así que dio por concluida esa actividad y pasó a la siguiente.

Resultados

Cartografía de la práctica docente: hacer que lo diferente haga la diferencia

Para Deleuze (Esperón, 2016), no hay un centro, sino un problema, una distribución de puntos relevantes, siempre descentramientos. Sugiere abandonar el círculo, abandonar la organización esférica del todo. Asumir la voz del otro como algo a lo que hay que buscarle sentido en el afuera. Así, esos puntos relevantes se trabajaron como trayectos (Diez y Escudero, 2014). En la situación narrada, los alumnos estaban siendo agentes en la relación de enseñanza y aprendizaje, estaban ejercitando su pensamiento, había preguntas, participación; hubo un intersticio que rompió el esquema didáctico, el estrato duro del docente, se estaba presentando posiblemente el inicio de un simulacro. Pero también hubo un choque de cuerpos y el docente experimentó espanto, miedo de perder el control, así que regresó a su territorio conocido.

En primer lugar, se menciona un trayecto que resultó básico: la posibilidad de un simulacro, de trazar líneas diferentes en una relación de enseñanza y aprendizaje. La clase estaba teniendo un recorrido singular desde la perspectiva del maestro. El docente hizo a sus alumnos un planteamiento y sus respuestas superaron las expectativas. Los alumnos lograron insertarse en una estrategia diferente. Para ellos, representaba un simulacro, era una clase que marcaba la diferencia. El docente, al hacer el planteamiento de un problema, llevó al alumno a una situación de duda o perplejidad. Los alumnos investigaron, hicieron notas, buscaron la forma de comprender el procedimiento y hacerse de elementos para poderlo explicar a los demás. Cuando sus compañeros preguntaban, quienes estaban al frente tenían los elementos teóricos para resolver las dudas.

Los alumnos estaban ejercitando su pensamiento. Si lo entendemos literalmente, en el pizarrón solo estaba la representación de un agenciamiento maquínico preestablecido. Pero cuando la idea se va nutriendo de varias copias, también se llega a una idea diferente, a una idea original, a un simulacro. Y ahí había complicidades entre los alumnos, cuando observaron que había diferentes procesos y que todos llevaban a un mismo resultado. Y no porque estuvieran legitimando situaciones, sino porque había un choque de cuerpos que desestabilizaba su propio agenciamiento maquínico y que, además, les permitía usar la teoría para apuntalar sus prácticas o para hacer preguntas. Esta situación, desde la perspectiva de

Deleuze y Parnet, estaba dejando de ser una copia, se transformaba en un simulacro, sobre todo por las intensidades que se manifestaban (Heffesse *et al.*, 2019).

El docente estaba, al fin, dejando atrás el rol que estipula el estrato duro, aquel que le dicta que “él es el que sabe, y a él le corresponde transmitir los conocimientos”; al menos en ese momento estaba siendo flexible y permitiendo que el alumno se posicionara en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estaba experimentando un “lo otro”. Y estaba provocando acciones didácticas que estimulaban el desarrollo del pensamiento crítico: la investigación por parte de los alumnos, organizar su pensamiento para expresar con claridad el procedimiento, cuestionar (Lipman, 2016); cuando no hay acuerdo, refutar una respuesta; porque tenían el respaldo teórico que se los permitía (Toulmin, citado en Pinochet, 2015); todo esto les estaba dando la oportunidad de ser conscientes de la forma en que aprendían y de regular su aprendizaje (Valenzuela, 2019).

Había un ambiente de curiosidad, incluso de empoderamiento. La clase era dinámica, flexible, todos participaban. El hecho de descubrir que distintos procedimientos los llevaban a los mismos resultados les impactaba; ser ellos quienes lo explicaban con claridad, más. Los alumnos están ávidos de aprender y si se les da la oportunidad, la aprovechan. Ellos son quienes frecuentemente solicitan la ruptura de los esquemas educativos. Ellos son quienes quieren experimentar situaciones diferentes para hacer la diferencia.

Pero, de pronto, el docente se encuentra atravesando un intersticio, un choque que provocó una ruptura en el esquema didáctico. En sus propias palabras, “le dio miedo, ya no supo qué hacer, temía que la situación se le saliera de control”. ¡Devino pánico! El aprendizaje tiene momentos caóticos, y los docentes devienen caos cuando consideran que la relación establecida entre docente y alumno se les sale de control; en esos casos, mejor detienen el caos y regresan a un terreno conocido. Entonces, el maestro pone normas que le permitan mantener el control. Sus estratos se han solidificado, ahora predomina la dureza y encontrarse en terreno desconocido le causa pánico, se siente más cómodo en su zona de confort, donde él es el que dirige la clase, el que sabe, el que pregunta para obtener respuestas.

Pensar solo es posible cuando se está frente a un conflicto que no se entiende; de lo contrario, solo se hacen representaciones. Cuando el docente entendió que las preguntas que hacían sus alumnos no se respondían a partir de un texto, que las preguntas hacían referencia al sentido de lo que nos pasa, determinó no continuar trazando el pliegue (Deleuze, 1988 citado en Ferreyra, 2019). No se acomodó a la ruptura y a las posibilidades de pensamiento

diferente, prefirió continuar en la segmentación dura antes que atreverse a adoptar líneas de fuga diferentes que no sabía hacia dónde conducían.

El sistema reproduce maestros copia que siguen un plan de estudios, un modelo, a partir de un estrato duro, y del lenguaje dominante. Pero también ahí está inserta la paradoja, ahí está planteada la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico. Un ejercicio que implica la ruptura de modelos, que necesita salirse del programa y hacer simulacros. Las preguntas ahora son: ¿los docentes cumplen el planteamiento del plan de estudios? Es una paradoja por donde quiera que lo veamos. Si los docentes cumplieran, estarían representando un modelo; si hablamos de desarrollo del pensamiento crítico, entonces habría simulacros. ¿Es posible al mismo tiempo una representación y un simulacro?, ¿necesitan seguir el modelo educativo para el desarrollo del pensamiento crítico o necesitan salirse del programa para hacer simulacros e impulsar esta competencia cognitiva?, ¿o acaso el modelo educativo oculta algo perverso a los ojos de la comunidad escolar?

Se identifica que el docente tiene acciones copia. A partir de un modelo ideal, intenta someterse a lo normalizado, a lo instituido. Sin embargo, también se identifican acciones simulacro, aquellas que buscan lo nuevo, lo paradójico. Y realmente son interesantes, pero poco constantes. Son acciones simulacro insuficientes para hacer la diferencia. Solo son chispazos de un momento. Solo situaciones diferentes que no logran hacer la diferencia.

Ahora bien, ¿qué tanto se quedan en el umbral estas acciones? Porque si se quedan en el umbral no habrá pensamiento crítico. Y en el caso planteado al inicio, el simulacro se ha quedado precisamente en el umbral. Se asoman acontecimientos, se captan, se vibra con su intensidad; pero el maestro deviene crisis, vibra con el pánico de no controlar la situación y se somete al estrato duro. Entonces no se trasciende, se asoma al umbral, solo eso.

Aunque los docentes se reconocen como agentes de cambio, la vida cotidiana está llena de esquemas, modelos, estructuras que obligan al docente a vivir en representaciones, quien, a su vez, provoca que el alumno se someta a tales representaciones y, por ende, no se logre el ejercicio del pensamiento.

Sin embargo, no hay una manera de hacer docencia. No hay una manera de vida institucional. Hay posibilidades. La práctica educativa no necesariamente es lo que está allí reconocido; implica también lo que no está allí, lo no reconocido. Implica experimentar. Y entre las estructuras sociales existen pequeños espacios intersticiales que abren la posibilidad al docente de posicionarse como agente de cambio. Es un experimentar simulacros,

experimentar devenires, porque en los simulacros hay un saber, un ejercicio del pensamiento. Entonces, si se quiere promover el ejercicio del pensamiento crítico, se tiene que romper lo normativo, ser un docente simulacro.

Pero, ¿cómo hacer que esas acciones simulacro se vuelvan una práctica simulacro para que deje de ser diferente y haga la diferencia? ¿O cómo hacer que una práctica diferente se convierta en simulacro? ¿Cómo hacer que lo diferente haga la diferencia? Pensando con Guattari (2013), y Deleuze, al menos una posibilidad se encuentra en construir relaciones de enseñanza y aprendizaje desde una segmentaridad flexible, situarse en un “eterno ritornelo” (Sosa, 2019) de ruptura de esquemas, de hacer cosas diferentes, eso posiblemente lleve a construir la diferencia, lo nuevo, lo no visto, lo no pensado. Sin instalarse en ella, porque se calcifica y endurece igual, se convierte en estrato duro; sin quedarse en el simulacro, sino mover el simulacro, moverse con el simulacro, ser simulacro. De ahí el énfasis en el eterno ritornelo, un ritornelo que jamás llevará al mismo punto de partida, siempre se avanza, se retorna siendo diferente, porque lo que el maestro pueda hacer en el aula es lo más impactante.

Discusión

Los resultados han sido sin duda interesantes. En la narrativa utilizada para esta investigación prevalece la dificultad que manifiestan también otros formadores de docentes. Los docentes se debaten entre la normalización y la flexibilidad, entre el estrato duro y la posibilidad de ser simulacro. Hay estructuras, y son necesarias, por ejemplo, para propiciar una convivencia social. La sociedad ha sido constituida a lo largo de la vida cotidiana a partir de grandes constantes, pero también ha habido rupturas que han permitido mirar hacia lados distintos, ya que las normas, las estructuras no determinan definitivamente. Porque en la vida cotidiana también se abren pequeños intersticios a partir de los cuales el ser humano se sabe agente de cambio y reconoce su poder de agencia. Intersticios que, por más pequeños que sean, han hecho la diferencia, han logrado simulacros que transforman la sociedad y, en este caso específico, la educación.

En esta investigación se han encontrado al menos tres trayectorias de una cartografía de la docencia ante la exigencia de promover el desarrollo del pensamiento crítico. Hay docentes que han solidificado sus estratos de pensamiento en tanto que han adecuado el programa a su forma de ser y de hacer docencia, porque cada estrato sirve a su vez “como

superficies de estratificación” (Mc Namara, 2019, p. 111). Es decir, cada experiencia acumulada va consolidando prácticas docentes; entonces, aunque haya un plan de estudio diferente, los docentes instalados en esta trayectoria tienden a encontrar formas de implementar el plan de estudio sin modificar sustancialmente sus prácticas escolares. Desde la perspectiva de Deleuze (Mc Namara, 2019), constituyen “una *organización segmentaria*” (p. 112).

En un segundo estrato, al que Deleuze llama también *estrato flexible* (Mc Namara, 2019), los formadores de docentes, con la intención de implementar un nuevo plan de estudio, pretenden hacer la diferencia planteando situaciones didácticas diferentes a sus alumnos. Sin embargo, hacer la diferencia siempre requiere *intensidad* para desplegar simulacros (Mc Namara, 2019), para implementar situaciones diferentes con las que se lleguen a resultados diferentes. El docente se debate entre lo conocido y lo desconocido de su labor educativa, entre las certezas y los intersticios. Posiblemente, en ese vaivén, logra el acontecimiento que irrumpe la práctica educativa *metaestable*, la cual también desestabiliza al docente y lo hace retornar a territorios conocidos de su práctica escolar (Esperón, 2017).

Lo buscado, ante el propósito educativo de promover el desarrollo educativo, es que el formador de docentes trace trayectos simulacro, producto de acontecimientos que irrumpen la calcificación de esquemas mentales como un “estallido de la diferencia” (Esperón, 2017, p. 35) y que generalmente “tiene lugar en los intersticios, es decir, entre los estratos. Allí [donde] surgen los agenciamientos” (Mc Namara, 2019, p. 114). En ese sentido, es preciso que el docente identifique las líneas de fuga que se presentan en la clase y violentar el pensamiento mismo y el de sus alumnos para hacer que cada intersticio cuente en su experiencia, de tal manera que vaya aceptando la posibilidad de experimentar nuevas formas de hacer docencia, incluso la equivocación como forma de provocar y evocar el pensamiento crítico. Con rupturas educativas como el acontecimiento vivido por el docente antes narrado, se violentaría el pensamiento de los alumnos de manera constante, se trazaría una multitud de trayectos simulacro que contribuiría al desarrollo del pensamiento crítico a través de la capacidad de agencia del formador de docentes.

Cabe mencionar que la presente investigación ha permitido identificar algunos trayectos de las problemáticas que cotidianamente enfrenta el docente ante la posibilidad de provocar el desarrollo del pensamiento crítico; no obstante, se ha limitado a ello. Queda pendiente el responder a los cómo: ¿cómo salvar esta dificultad?, ¿qué estrategia podría dar

flexibilidad al estrato duro en el que los maestros viven la formación de nuevos docentes? Aquí se han analizado sólo tres trayectos de toda una cartografía de dificultades enfrentadas por el formador de docentes ante esta compleja tarea.

Conclusiones

Si bien es cierto que el plan educativo para la formación de docentes plantea el desarrollo del pensamiento crítico, también es cierto que un sujeto no puede de un momento a otro ser agente. Es más común estar entre las estructuras y el agenciamiento. Ser sujeto, pero saberse en la posibilidad de ser agente. Conocer las estructuras, saberse en las estructuras, pero reconocer la capacidad de romperlas. Desde esa perspectiva, es natural que el personal docente esté dispuesto a ser flexible con sus estructuras mentales establecidas: experimentar, crear, aprender. Salirse de la rutina y asumir líneas de fuga distintas que lleven al sujeto a un “no sé dónde”, a un des-encontrarse y transformarse hacia la provocación tanto del pensar (el pensar críticamente) como del aprender

En la formación de docentes, es necesario ejercitar eso que llamamos *pensar*; pero ejercitarlo totalmente otro, rompiendo con las reglas, experimentando. Crear líneas de fuga, lejos de toda representación. Cuando desde el sistema educativo se propone ejercitar el pensamiento crítico en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, tras bambalinas hay toda una ruptura de esquemas conceptuales que se debaten entre las estructuras y el simulacro. Esta situación, no obstante, podría representar una línea de fuga para el formador de docentes; un ejercicio metacognitivo que le permita “*hacer conciencia*” de sus posibilidades y limitaciones, así como buscar y encontrar respuestas a los *cómos*. Porque en tanto como docentes no se reconozca que las estructuras no son determinantes, el proceso de un cambio educativo se hace menos tangible.

El docente ideal no existe, solo existen posibilidades de experimentar, seguir aprendiendo y volver a experimentar indefinidamente, desterritorializándose cada vez que haya posibilidades. Así, un docente que se somete a un deber ser, solo se encierra a sí mismo en función de su impotencia, de su estrato duro que no se permite romper. Pero un docente que reconoce su posibilidad como agente de cambio acepta que su tarea es reinventarse constantemente y reinventar sus prácticas, con la intención de violentar el pensamiento de sus estudiantes, de hacerlos pensar de manera crítica. En tales escenarios, el maestro tendría que experimentar el transitar por líneas de fuga existentes en cada clase; líneas de fuga que

van trazando los trayectos de una cartografía de la práctica docente hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

La tarea de desarrollar el pensamiento crítico se debate entre las estructuras y el simulacro. Proponer ejercitar el pensamiento crítico en las relaciones de enseñanza y aprendizaje resulta una hazaña sin duda difícil. Sin embargo, promover el desarrollo del pensamiento crítico requiere simulacro, es decir, no solo ser diferente, sino hacer la diferencia, crear líneas de fuga lejos de toda representación, romper esquemas, vivir los acontecimientos, hacer pensar a los estudiantes. Si bien es cierto que, en los formadores de docentes, dada su larga trayectoria, predominan los estratos duros, también es cierto que en cada momento surgen espacios de ruptura, pequeños intersticios, flujos que abren la posibilidad de encontrar y utilizar acontecimientos que pueden transformar de manera ilimitada.

Referencias

- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052018000100089&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- Castillo, P. y Moreno, J. (comps.) (2018). *Deleuze, recepción y apuesta desde Hispanoamérica. Cuatro movimientos desde el margen*. México: Universidad de Guanajuato. División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Córdova, J., Velásquez, R. y Arenas, W. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia. Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha*, (43), 39-55. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22012016000200004&lng=es&nrm=iso.
- Diez, J. y Escudero, H. (comps.) (2014). *Cartografía social: investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Argentina: Universitaria de la Patagonia.
- Ducoing, P. (2014). Los otros y la formación de profesores. En Ducoing, P. (coord.^a), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (1.^a ed.) (pp. 7-22). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Esperón, J. (2016). Heidegger, Deleuze, Nietzsche y la ontología. En Issa, A. (ed.^a), *Pensar con Deleuze: pensar de otro modo la realidad, la acción, la creación y el deseo* (pp. 8-66). Editorial Abierta FAIA.
- Esperón, J. (2017). Pensar el acontecimiento a partir de la filosofía de Deleuze. *Devenires*, 38(36), 35-53. Recuperado de <https://devenires.umich.mx/devenires/index.php/devenires/article/view/195/167>.
- Ferreira, J. (2019). Resplandores en la caída: sobre los pliegues intensivos del océano ideal deleuziano. En Heffesse, S., Pachilla, P. y Schoenle, A. (eds.), *Lo que fuerza a pensar: Deleuze, ontología práctica I* (pp. 387-398). Buenos Aires, Argentina: RAGIF Ediciones.

- Gil, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 73-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-73.pdf>.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Heffesse, S., Pachilla, P. y Schoenle, A. (eds.). (2019). *Lo que fuerza a pensar: Deleuze, ontología práctica I*. Buenos Aires, Argentina: RAGIF Ediciones.
- Jaramillo, N. y Simbaña, G. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 299-313.
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 38(54), 227-242. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54.pdf>.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. España: Octaedro.
- Mc Namara, R. (2019). Apuntes para una ontología del espacio. En Heffesse, S., Pachilla, P. y Schoenle, A. (eds.), *Lo que fuerza a pensar: Deleuze, ontología práctica I* (pp. 109-120). Buenos Aires, Argentina: RAGIF Ediciones.
- Mc Namara, R. y Santaya, G. (eds.) (2017). *Deleuze y las fuentes de su filosofía V*. Buenos Aires, Argentina: RAGIF Ediciones. Recuperado de <http://ragif.com.ar/wp-content/uploads/2017/12/Deleuze-y-las-fuentes-de-su-filosof%C3%ADa-V.pdf>.
- Núñez, S., Ávila, J. y Olivares. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299152904005.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Orealc]. (2018). *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf>.

- Pinochet, J. (2015). El modelo argumentativo de Toulmin y la educación en ciencias: una revisión argumentada. *Ciencia y Educación*, 21(2), 307-327.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico. En Almeida, L. (coord.). *Creatividade e pensamento crítico. Conceito avaliacao e desenvolvimento* (133-179). Portugal: Cerpsi.
- Sosa, J. (2019). La máquina abstracta musical, los compositores, los signos. Notas sobre Gilles Deleuze y los signos de la música: de la voz al oído. En Heffesse, S., Pachilla, P. y Schoenle, A. (eds.), *Lo que fuerza a pensar: Deleuze, ontología práctica 1* (pp. 217-228). Buenos Aires, Argentina: RAGIF Ediciones.
- Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022019000100525&lng=en&nrm=iso&tlng=es.