

PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR TIC DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

JOSÉ JULIÁN ZAPATA CHAVARRIAGA

LUIS ERNESTO GÓMEZ BONILLA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2023

PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR TIC DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

JOSÉ JULIÁN ZAPATA CHAVARRIAGA

LUIS ERNESTO GÓMEZ BONILLA

Trabajo de grado para optar al título de magíster en educación

Asesor

GUILLERMO DE JESÚS ECHEVERRI JIMÉNEZ

Magister en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2023

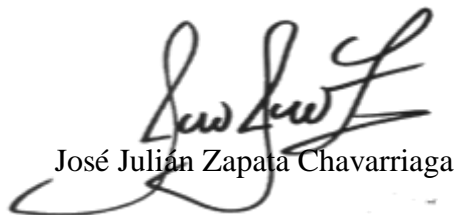
DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

8 de septiembre de 2023

Nosotros:

José Julián Zapata Chavarriaga y Luis Ernesto Gómez Bonilla

Declaramos que “este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”.
Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.



José Julián Zapata Chavarriaga



Luis Ernesto Gómez Bonilla

DEDICATORIA

A la memoria del profesor Omar de Jesús Chavarriga
y a la presencia de Marisa Calderón.

AGRADECIMIENTOS

Los autores manifiestan su agradecimiento a cada una de las personas que intervinieron directa e indirectamente en el desarrollo de este trabajo de grado, especialmente, al profesor
Guillermo de Jesús Echeverri

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
PROBLEMATIZACIÓN.....	13
Descripción del problema	13
Pregunta de Investigación.....	15
OBJETIVOS.....	16
General	16
Específicos.....	16
JUSTIFICACIÓN.....	17
MARCO CONTEXTUAL.....	19
MARCO REFERENCIAL	22
Estado de la Cuestión.....	22
Pensamiento crítico.	22
Pedagogía crítica	27
Tecnología de la Información y la Comunicación -TIC en la educación.....	37
Pensamiento crítico y Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC en la Institución Educativa José Roberto Vásquez	39
DISEÑO METODOLÓGICO	41
HALLAZGOS	46
1. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.....	46
1.1. Macro Nivel del Análisis Crítico del Discurso del Pensamiento Crítico Mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	47
1.1.1. Análisis Crítico del Discurso - ACD del Pensamiento Crítico Mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC en el Ámbito Internacional.....	47
1.1.2. Análisis Crítico del Discurso del Pensamiento Crítico mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito nacional.	51
1.1.3. Análisis Crítico del Discurso sobre documentos institucionales.....	64
1.2. Nivel micro del Análisis Crítico del Discurso del Pensamiento Crítico mediado por Tecnologías de la Información y de la Comunicación	74

2. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN – TIC.	80
2.1. Análisis Crítico del Contexto: La Educación Neoliberal.	80
2.2. La educación en las sociedades disciplinarias del capitalismo industrial.	81
2.3. La educación en Revolución 4.0: Psicopoder Digital y Capitalismo de Vigilancia.	84
2.4. El pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y la educación neoliberal.	92
2.4.1. Teoría Crítica.	97
2.4.1.1. Análisis de las principales posturas y conceptos de la teoría crítica.	97
2.4.1.1.1. Crítica a la modernidad y la razón instrumental.	98
2.4.1.1.2. La industria cultural.	99
2.4.1.1.3. El velo tecnológico y el velo digital.	100
2.4.1.1.4. Ilustración, emancipación y resistencia.	101
2.4.2. Horizonte normativo de la noción de emancipación: la ética como práctica de la libertad.	105
2.4.3. La pedagogía crítica y la educación liberadora de Paulo Freire.	109
2.4.3.1. La educación popular.	109
2.4.3.2. La pedagogía crítica de Paulo Freire.	111
3. LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DE UNA DIDÁCTICA CRÍTICA NO PARAMETRAL PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR TIC EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE.	120
3.1. Elementos de la mediación pedagógica desde la pedagogía crítica a partir de la relación con el Análisis Crítico del Discurso - ACD y la crítica a la educación neoliberal.	120
3.2. Elementos de la mediación pedagógica como complementos de una didáctica crítica.	127
3.3. Análisis Crítico del Discurso -ACD de la noción de didáctica en la institución educativa.	128
3.3.1. Contexto de la noción de didáctica.	128
3.3.2. Etimología del concepto.	128
3.3.3. Perspectivas de la conceptualización de la didáctica como ciencia.	129
3.3.4. Conceptualización de la didáctica en las tradiciones pedagógicas.	130

3.4.	Didáctica Crítica: Una Perspectiva Transformadora para la Educación	132
3.4.1.	Tendencias didácticas en América Latina	133
3.4.2.	Tendencias didácticas en el contexto de la Institución Educativa José Roberto Vásquez.....	133
3.5.	Elementos del Análisis Crítico del Discurso - ACD en entrevistas y documentos institucionales:	139
3.6.	Didáctica crítica no parametral.	141
3.7.	Propuesta de lineamientos pedagógicos de una didáctica crítica no parametral para el desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para la Institución Educativa José Roberto Vásquez.....	145
3.7.1.	Dispositivos en los lineamientos de una didáctica crítica no parametral	146
3.7.1.1.	El Diálogo y los círculos de reflexión:.....	146
3.7.1.2.	La resonancia didáctica	149
3.7.1.3.	La didactografía:	149
3.7.1.4.	Educador crítico	150
	CONCLUSIONES.....	152
	REFERENCIAS	156

RESUMEN

El estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC se establece por medio del Análisis Crítico del Discurso de documentos internacionales, nacionales e institucionales, al igual que en las interacciones y prácticas de aula en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. Este análisis evidencia una reducción e instrumentalización del concepto mediante su relación con otras categorías como la de competencia, calidad e innovación entre otras, orientadas por las lógicas de la maximización del rendimiento según las exigencias del capital humano y la globalización, lo cual determina así una visión empresarial de la escuela.

La anterior reducción se da a partir de una crítica en la que se expone una superposición del enfoque de la educación neoliberal, la cual se da en el tránsito entre las sociedades de control del capitalismo industrial, en la que se ejerce el poder disciplinar y la sociedad neoliberal del rendimiento propias del capitalismo financiero, donde se ejerce el psicopoder digital.

Dicha crítica busca justificar, como alternativa, una mediación pedagógica desde la perspectiva de la pedagogía crítica apoyada principalmente en los planteamientos de Paulo Freire y la Teoría Crítica. También, busca ser complementada mediante un marco normativo en las que se exponen las categorías de la ética como práctica de libertad, la democracia, la justicia y el desarrollo humano.

La justificación de una pedagogía crítica como mediación pedagógica implica la incorporación de sus elementos teóricos, al igual que elementos del Análisis Crítico del Discurso en el ámbito institucional y del marco normativo, para establecer una propuesta que pretenda desarrollar unos lineamientos didácticos, a partir de una didáctica no parametral a través de los dispositivos de los círculos de reflexión, la resonancia didáctica y la didactografía. Con esto se busca contribuir en la institución educativa con una concepción alternativa del desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de una educación liberadora.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, Pedagogía Crítica, Educación, Didáctica Crítica, TIC

ABSTRACT

The study on the development of critical thinking through Information and Communication Technologies – ICT tools is established through Critical Discourse Analysis of international, national, and institutional documents, as well as in the interactions and classroom practices at the José Roberto Vásquez Barrio Manrique Institution. This analysis reveals a reduction and instrumentalization of the concept through its association with other categories such as competence, quality, and innovation, among others, driven by the logics of performance maximization according to the demands of human capital and globalization, thereby shaping a business-oriented vision of the school.

The aforementioned reduction is grounded in a critique of the overlap of the neoliberal education approach, which occurs in the transition between control societies of industrial capitalism, where disciplinary power is exercised, and the neoliberal society of performance inherent to financial capitalism, where digital psychopower is primarily exercised.

This alternative critique seeks to justify a pedagogical mediation from the perspective of critical pedagogy, primarily supported by the foundations of Paulo Freire and Critical Theory. It also aims to be complemented through a normative framework where categories such as ethics as a practice of freedom, democracy, justice, and human development are fundamental.

The justification of critical pedagogy as pedagogical mediation implies the incorporation of its theoretical elements, as well as components from Critical Discourse Analysis within the institutional context and the normative framework, to establish a proposal that aims to develop didactic guidelines based on non-parametral didactics through mechanisms like reflection circles, didactic resonance, and didactography. This study aims to contribute to the educational institution with an alternative conception of critical thinking development from the perspective of liberating education.

KEY WORDS: Critical thinking, Critical Pedagogy, Education, Critical Didactics, ICT.

INTRODUCCIÓN

La relevancia de atender el desarrollo del pensamiento crítico con la necesidad del uso de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC en el ámbito educativo se muestra en los distintos documentos internacionales, nacionales y locales, al igual que en la influencia de estos en el currículo y en las interacciones y prácticas de aula en las instituciones educativas.

Ante la precariedad del desarrollo del pensamiento crítico relacionado con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, y a pesar de dicha relevancia, se busca determinar las problemáticas que implican el desarrollo del concepto en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.

Para el estudio del concepto en la institución educativa en el primer capítulo del trabajo, se implementa el Análisis Crítico del Discurso – ACD en un nivel macro derivado de los documentos internacionales, nacionales e institucionales y en un nivel micro, derivado de las interacciones y prácticas de aula expuestas en entrevistas a docentes y directivos docentes.

En dicho Análisis Crítico del Discurso – ACD el concepto del desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC muestra que su sentido y comprensión se da mediante un marco categorial que define su orientación según la relevancia y relación en cada uno de los conceptos expuestos en los distintos discursos. Este sentido del concepto influye notoriamente en la concepción curricular de la institución al igual que en las interacciones y prácticas de aula.

El Análisis Crítico del Discurso – ACD por consiguiente también evidencia la carga ideológica y las relaciones de poder que se derivan del estudio. De esta manera se establece que el concepto de pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC está reducido e instrumentalizado por las lógicas de la globalización y la maximización del rendimiento económico en la sociedad neoliberal.

Siendo así, para el análisis de dicho concepto, se efectúa en el segundo capítulo, una crítica de la educación neoliberal desde las características que la definen, presentadas en el tránsito de la educación propia de las sociedades disciplinares de control y la educación en la sociedad neoliberal del rendimiento, en las que se ejercen formas de control entendidas como psicopoder y psicopoder digital.

La crítica muestra que la educación neoliberal implica, no solo elementos de las sociedades disciplinares de control en las cuales se ejerce el poder disciplinario y el psicopoder, sino que evidencia que la noción del pensamiento crítico en relación con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC busca la incorporación de los sujetos en las dinámicas y lógicas de la sociedad neoliberal del rendimiento.

Por tanto, desde este enfoque el pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, no se desarrolla en un sentido amplio, a saber, respecto a la autonomía y la capacidad que tienen los sujetos y sociedades de confrontar y transformar las problemáticas sociales, culturales, económicas e históricas de maneras alternativas y congruentes con propuestas políticas diversas que busquen progresos para el desarrollo de sociedades democráticas más justas y equitativas.

De esta manera, se justifica la crítica desde una postura alternativa sustentada en la pedagogía crítica. Por consiguiente, este enfoque puede servir para una mediación pedagógica que contribuya de manera alternativa al desarrollo del pensamiento crítico.

La mediación pedagógica se compone de varios elementos teóricos tomados de la Teoría Crítica, los cuales conllevan a dimensionar la función crítica frente a las problemáticas y contradicciones de la educación neoliberal. Posteriormente, las conceptualizaciones son tomadas y relacionadas con los elementos derivados de la pedagogía crítica, sobre todo desde el pensamiento Paulo Freire. Desde esta última perspectiva se afianza la necesidad de desarrollar el concepto en un contexto que suponga una lucha por una educación liberadora.

Los anteriores elementos de la mediación pedagógica son complementados con un marco normativo en el cual se establece un principio ético como práctica de libertad. Estas prácticas de libertad deben darse en relaciones de poder que no supongan estados de dominación como ocurre en la educación neoliberal, y deben orientarse con una resistencia frente al enfoque neoliberal de la educación, salvaguardando siempre una actitud crítica en la cual el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental.

También se nombra, en el marco normativo, la importancia de principios como la democracia, la justicia y el desarrollo humano, como elementos integrados que sirvan como norte para orientar la mediación pedagógica y las prácticas educativas.

Por último, en el tercer capítulo, se proponen unos lineamientos pedagógicos de una didáctica no parametral, de modo que el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC no sean reducidos a meras metódicas y estrategias afines a la educación neoliberal.

Para ello se recopilan los elementos de la mediación pedagógica desarrollados en la Teoría Crítica y la pedagogía crítica, con relación al Análisis Crítico del Discurso – ACD de los documentos institucionales y las interacciones y prácticas de aula sobre el concepto y la cuestión didáctica. Dado lo anterior, se establece la incorporación de dichos elementos para los lineamientos pedagógicos de una didáctica no parametral en la que se incorporan los dispositivos didácticos de los círculos de reflexión, la resonancia didáctica y la didactografía.

PROBLEMATIZACIÓN

Descripción del problema

La noción de Pensamiento Crítico que se defiende, en términos generales, en la investigación, es la de formar sujetos críticos y autónomos para las sociedades democráticas. Esto no sólo se debe entender mediante la posibilidad de desarrollos cognitivos y habilidades, orientados principalmente a la productividad, sino en la capacidad de transformación de las personas y de su entorno. Para ello, el concepto debe ser entendido más allá de la reducción que las lógicas y demandas del rendimiento en la sociedad neoliberal exigen.

El desarrollo del pensamiento crítico es una aspiración de todos los sistemas educativos occidentales para la formación de los estudiantes. Sin embargo, se identifica un uso ambiguo, que hace que lo polisémico del concepto, dificulte su comprensión y aplicación en las prácticas educativas.

En general se prioriza la noción del pensamiento crítico que se establece en las distintas políticas educativas y discursos locales e internacionales y su necesaria incorporación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, se realiza un análisis del concepto en el que se indaga su comprensión en relación con categorías, como calidad, competencia, innovación, entre otras. Este análisis da como resultado que el concepto ha sido reducido a un uso instrumental orientado a la eficacia y al rendimiento, en términos de calidad, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los educandos dentro de las lógicas neoliberales del mercado y la globalización.

Esta reducción se presenta en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique en el aspecto curricular, unida a una falta de claridad en los procesos formativos sobre el desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC. Dicho reduccionismo, en el marco de una educación neoliberal, no logra afrontar las necesidades que el mundo actual y digital exige, en relación con una educación que busca formar sujetos críticos y transformadores de las condiciones problemáticas de la sociedad.

De esta manera ocurre en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique una ruptura entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las experiencias de las estudiantes en los entornos digitales dentro y fuera del contexto institucional, caracterizada por una falta de claridad en cómo convergen los desarrollos curriculares, las prácticas y los modelos pedagógicos, con la manera en que los estudiantes conciben sus aprendizaje influidos por el uso de tecnologías y medios digitales.

Puede notarse una diferencia en la forma en que se perciben y se usan los medios digitales, tanto por los maestros en su práctica de enseñanza, como por los estudiantes. Los maestros parecen no hablar el mismo lenguaje de los alumnos en lo que respecta a dichos medios, esto implica un acceso en distintos niveles de la información digital en la enseñanza

y en el aprendizaje; es decir, profesores y estudiantes con mayor, menor o ningún manejo de herramientas tecnológicas y digitales o sin acceso a dichos medios. Tal disparidad, que puede ser causada por los recursos limitados según el contexto social y económico del estudiante y del profesor, además del grado de formación sobre el asunto, influye inevitablemente en la manera como los estudiantes entienden la relación de proceso educativo con su entorno social y escolar.

Cuando el docente se enfrenta a esta disparidad en los niveles de acceso y manejo de la tecnología por las distintas barreras que se presentan, no puede hacer caso omiso a las necesidades que el contexto digital le exige, y, por tanto, debe replantearse, no solo sobre el acceso, el uso de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y los diversos niveles del manejo tecnológico por parte de los estudiantes, sino también sobre la manera como incorpora en su pedagogía el desarrollo didáctico y formativo mediadas por ellas.

Esta falta de claridad y concreción en los procesos formativos y pedagógicos por parte de los docentes puede generar una desconexión de los estudiantes en el aprendizaje dentro del marco educativo con la forma como visualizan la realidad de su entorno escolar, socioeconómico y cultural. Sus acciones, aspiraciones y proyecciones pueden verse determinadas en sumo grado por influencias mediáticas y tecnológicas que no están suficientemente problematizadas por el contexto escolar.

La información mediática y tecnológica debe ser problematizada por el contexto educativo de forma crítica, si no se quiere entender al estudiante como un sujeto dócil frente a la mera reproducción de contenidos presentados como algo neutro y sin conocimiento de sus relaciones de poder. En esta medida, es menester plantearse, respecto a la formación del estudiante, cómo se da el desarrollo del pensamiento crítico.

En el contexto institucional se presenta en las normativas institucionales, en los discursos, en las interacciones y en las prácticas de aula, el uso del concepto del pensamiento crítico, pero no se visualiza una relación concreta con la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC. De esta manera la brecha existente entre las experiencias del docente y los estudiantes respecto a los desafíos digitales no logra ser tratada.

También la noción de pensamiento crítico que se maneja en la institución se muestra insuficiente en la medida que su uso retorico e instrumental no implica el desarrollo del concepto, el cual debe ir más allá de los lineamientos y objetivos de la educación neoliberal enfocada en la maximización del rendimiento, en la eficacia y en la incorporación pasiva de los educandos al mundo del mercado y la globalización. Desde la educación neoliberal la implementación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC se reduce a mera técnica de metódicas y didácticas que desarrollan el pensamiento crítico solo en la medida que puedan cumplirse dichos propósitos.

Por consiguiente, una noción de pensamiento crítico que va más allá del enfoque neoliberal de la educación debe plantear la relación que guardan las TIC como elemento central en las sociedades actuales que insistan en la formación de sujetos críticos, autónomos y transformadores de las condiciones y problemáticas actuales de su entorno inmediato y el mundo.

De esta manera se hace evidente la necesidad de una mediación pedagógica que contribuya a problematizar en el ámbito escolar el uso formativo, y no meramente instrumental, de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por tal motivo se quiere proponer el desarrollo del pensamiento crítico en la mediación pedagógica a partir de la pedagogía crítica como alternativa a los parámetros de la educación neoliberal. Eso implica también la adaptación de didácticas críticas que vayan más allá del uso instrumental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC.

Pregunta de Investigación

¿Cómo, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se puede desarrollar el pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique?

OBJETIVOS

General

Proponer desde la perspectiva de la pedagogía crítica el desarrollo del pensamiento crítico mediado por TIC en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.

Específicos

- Analizar la noción de pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación- TIC establecida en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.
- Justificar la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico mediado las Tecnologías de la Información y la Comunicación- TIC desde la perspectiva de la pedagogía crítica.
- Diseñar unos lineamientos pedagógicos de una didáctica crítica que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.

JUSTIFICACIÓN

La noción de pensamiento crítico en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique implica la reducción e instrumentalización del concepto en el proceso formativo de los estudiantes se muestra ambigua e ineficaz frente a los desafíos sociales y digitales actuales. Lo anterior implica una disparidad en la enseñanza y el aprendizaje mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y los contextos y experiencias digitales en los que están inmersos los estudiantes.

De esta manera las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC implementadas en la enseñanza y el aprendizaje que buscan el desarrollo del pensamiento crítico son reducidas al uso de herramientas didácticas y metódicas bajo los lineamientos de la educación neoliberal. Sin embargo, no están mediadas por una reflexión sobre el modelo pedagógico que logre mitigar dicha disparidad para formar sujetos críticos y transformadores de las problemáticas que el contexto social y digital exige, las cuales no deben ser vistas desde la primacía económica. Se plantea, por consiguiente, la consideración de la reflexión del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en la perspectiva de la pedagogía crítica, que busca ir más allá de la reducción instrumental del concepto dentro de la educación neoliberal.

La noción de pensamiento crítico y su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC ha sido planteada en múltiples enfoques, sin embargo, la gran mayoría de estudios y corrientes teóricas se han concentrado en la descripción o análisis de la relación conceptual y didáctica que guardan con el problema dentro el marco de la educación neoliberal en determinado contexto.

Al examinar la noción del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en la educación actual en Colombia vemos que es tomada según los estándares internacionales que obedecen a ciertos intereses de carácter global, económico, social y cultural. La aplicación de políticas, prácticas y discursos educativos en nuestro contexto hacen que la noción de pensamiento crítico este anclada a elementos que son indispensables para su comprensión como lo son las necesidades frente a las TIC, la visión globalizada de la calidad del aprendizaje, su relación con conceptos con la innovación, competencia y capital humano.

En este marco, el pensamiento crítico mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, en ámbitos educativos como la escuela, se ha tenido en cuenta principalmente como elemento del desarrollo cognitivo para el logro de competencias que mejoren la calidad del aprendizaje¹.

¹ Para el uso relevante del desarrollo cognitivo en el pensamiento crítico nos remitimos a las evidencias proporcionadas en el trabajo *Pensamiento crítico: un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva* (2020) en el cual se indica que a partir de los lineamientos del MEN : “las experiencias

Sin embargo, la anterior concepción sobre el asunto no es suficiente ya que el análisis planteado en este trabajo sobre el pensamiento crítico mediado por TIC indica que el modelo empleado desde los estándares globales de la educación neoliberal reduce el desarrollo del concepto al mero uso de las herramientas didácticas y metódicas sin mediación de una reflexión pedagógica que logre mitigar la problemática.

Por consiguiente, se plantea la pedagogía crítica como una manera plausible de afrontar el concepto en tanto se pretende ir más allá de la reducción del pensamiento crítico y del uso instrumental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC como herramienta metódica o didáctica. La pedagogía crítica serviría para la reflexión frente a las necesidades digitales y tecnológicas que logre brindar elementos para un pensamiento crítico en relación constante con ellas y no simplemente como un mero instrumento de uso didáctico en la formación de los estudiantes.

La metodología que implica esta noción del desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC según los conceptos de la pedagogía crítica implementa el Análisis Crítico del Discurso – ACD de los documentos y prácticas de aula. También, involucra la investigación-acción como un elemento necesario que propone, como intervención en el plano educativo, una didáctica crítica que no se encuentre limitada al uso instrumental del concepto y que pueda servir como una posible contribución a la solución de la problemática.

De esta manera se quiere contribuir al conocimiento del análisis del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC desde la perspectiva de la pedagogía crítica como una alternativa a la problemática planteada, de modo que vaya más allá de la descripción e implementación propuesta por la perspectiva tradicional de la educación bajo los estándares y directrices de la sociedad neoliberal.

Según lo anterior, esta investigación y propuesta está dirigida a la comunidad académica y educativa, tanto a investigadores como a docentes que necesariamente están vinculados a la reflexión y transformación de prácticas educativas y curriculares en el ambiente de una educación mediada por los influjos y problemáticas que el mundo digital les impone. Pretende además ser de utilidad, no solo como materia de análisis de las problemáticas del mundo digital en el ámbito educativo, sino como una reflexión que busca la transformación educativa en el modo como el pensamiento crítico se establece con relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, planteado desde la pedagogía crítica una visión alternativa que contribuya a posibles soluciones.

de enseñanza y aprendizaje deben construirse partiendo de los conocimientos previos de los aprendices, que serán la base para “desarrollos posteriores más elaborados” (p. 20), por lo que la educación ha de centrarse en el avance del pensamiento como objetivo de formación. De lo anterior puede deducirse que el aprendizaje es “cíclico y dinámico, y se da mediante la cognición”

MARCO CONTEXTUAL

La Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique es una institución pública, ubicada en el barrio Manrique Pomar.

El barrio es habitado por personas de estrato socioeconómico 1 y 2. El sector dispone de acceso a servicios de salud, así como entidades de administración de justicia (Comisaría de Familia y estación de Policía) que establecen contacto y acompañamiento con la Institución Educativa José Roberto Vásquez. Su aspecto educativo es amplio, cuenta con varias instituciones educativas públicas y una sede del Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA.

La economía del sector se basa en multiplicidad de negocios de los residentes, consistentes en ventas de comidas rápidas, pequeños talleres satélites de confección, elaboración de calzado, reciclaje, lavadero de carros, tiendas de barrio, entre otros.

La deserción escolar en el año 2019 en la comuna fue del 4,0% (Medellín cómo vamos, 2020, p. 12).

Los resultados para el año 2020 de las pruebas Saber 11° evidencian las falencias en términos de aprendizaje del sistema educativo de Medellín. Estas deficiencias se exacerbaban para los hogares con menores ingresos con restricciones para acceder a educación de calidad, lo cual se termina reflejando como debilidades en las competencias necesarias para el mercado laboral (Medellín cómo vamos, 2020, p.11)

El escenario de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique no es ajeno a lo descrito y en su interior es posible rastrear las características desarrolladas.

La institución educativa acoge a niños, niñas, adolescentes y jóvenes provenientes de la comuna. Las edades en que se encuentran los estudiantes son desde los 5 años, grado transición, a 20 años, grado undécimo. Se presta el servicio educativo a un alto número de estudiantes con discapacidad. Igualmente, a estudiantes de opción sexual diversa y estudiantes en estado de gestación.

Existen dos sedes de primaria y una central en la cual se concentra la población de bachillerato y que cuenta con tres bloques de tres pisos cada uno, cancha para actividades físicas, deportivas y culturales, zonas verdes, servicio de restaurante escolar, aula multipropósito, biblioteca, laboratorios de física y química y aulas especializadas, como empresa didáctica, aulas de cómputo y dibujo arquitectónico, afín con la formación técnica que se tiene en la institución.

En la actualidad, se encuentran matriculados 1.790 estudiantes, entre preescolar, primaria y bachillerato. Sólo en la sede central bachillerato, la población es de casi 1.300 estudiantes, distribuidos en las dos jornadas académicas.

El servicio docente es brindado, en la sede central, por aproximadamente 55 profesores, con un coordinador por cada jornada. En contra jornada, se brinda el servicio de formación técnica por profesores externos a la institución, adscritos al SENA y Colegio Mayor, antes articuladores de la formación media vocacional técnica. Se brinda formación en secretariado administrativo, organización de eventos, logística, diseño arquitectónico, gestión humana, programación y diseño de software y contabilidad alineados con el clúster de la ciudad.

En cuanto a al cuerpo docente el promedio de edad se encuentra en 42 años. El 70% son licenciados, 10% profesionales no licenciados y 20% docentes con nivel de educación posgradual.

La apropiación de herramientas las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y de su utilización en el aula, aun teniendo en cuenta la situación de virtualidad que forzó la pandemia por Covid-19, no ha representó un progreso significativo en la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para la formación en el aula, siendo su uso escaso en la enseñanza.

El Proyecto Educativo Institucional (2017) enuncia que el modelo pedagógico es socio constructivista:

El modelo pedagógico socio constructivista propuesto para la I.E. José Roberto Vásquez conduce al impulso de propósitos que garanticen a la comunidad educativa una educación en condiciones de calidad y equidad, ofreciendo un currículo integral para propiciar el desarrollo de la personalidad del estudiante mediante la atención y el respeto a su unidad biopsicosocial en la que se incluyen las áreas cognoscitivas, socio afectiva y psicomotora. Para ello se promueve el desarrollo de hábitos, actitudes, valores, sentimientos, habilidades, competencias, destrezas y conocimiento, mediante un proceso de aprendizaje significativo en relación con la calidad siendo activo, constructivo, competitivo, crítico e innovador, que garanticen la participación y el compromiso de todos y todas las personas que integran la comunidad educativa, en los procesos de cambio y transformación de la sociedad (pág. 13)

De acuerdo con las pruebas ICFES 2021 los resultados de Lectura Crítica se encuentran en 51 puntos (medio bajo), y en los 4 niveles de desempeño se encuentran las siguientes cifras (Nivel 1: 48% responde incorrectamente; Nivel 2: 40% responde incorrectamente; Nivel 3: 58% responde de manera incorrecta), esta situación pone de manifiesto una situación en el aprendizaje de los estudiantes a la luz de los resultados de las pruebas nacionales: el 58% de los estudiantes interpreta de manera incorrecta la información de textos y presenta deficiencias para inferir contenidos implícitos y reconoce estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos.

Desde el año 2018 se inicia la vinculación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en la enseñanza y el aprendizaje como consecuencia de la decisión

administrativa de profundizar en las competencias digitales y en el STEM+H y se vinculó como principal herramienta GSuite for Education (ahora Google Workspace). El primer paso fue la instalación de las herramientas de la plataforma y la socialización con los docentes. Posteriormente, los docentes recibieron formación en las herramientas de la GSuite y de Stem+H.

En el 2020 con declaratoria de emergencia sanitaria por la Pandemia por COVID 19 la institución debe adelantar sus prácticas educativas en modalidad de estudio en casa con mediaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC. La emergencia puso de manifiesto diferentes situaciones que entran en conflicto en esta nueva realidad educativa mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, entre las que se pueden señalar el deficiente acceso de los estudiantes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, la cuestión de las habilidades tecnológicas de los docentes, el rol del estudiante en medio virtual y el comportamiento en un mundo digital.

MARCO REFERENCIAL

Estado de la Cuestión

La documentación bibliográfica está dividida en tres categorías principales, con el propósito de organizar y orientar la investigación según los campos más relevantes tratados en el trabajo. Las categorías son: pensamiento crítico, pedagogía crítica y TIC. A partir de la documentación se realiza el análisis de las categorías, que permite establecer relaciones entre el contexto nacional e internacional, las problemáticas y las temáticas principales de los autores. Esto permite identificar hallazgos significativos con los cuales se reconocen en qué estado se encuentra actualmente la investigación y cuál es el aporte que ella pretende definir como propuesta respecto a la problemática.

Los rastreos bibliográficos se realizaron a través de buscadores especializados. Las principales fuentes de consulta fueron Google Académico, Redalyc, SciELO, Unesco y EBSCO. También, se hizo rastreo en los repositorios institucionales de la Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Medellín y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Pensamiento crítico.

Uno de los principales intereses de la educación es fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, esta aspiración es general a los sistemas educativos occidentales y la sociedad, ya que, con la mundialización de las formas de vida, cada vez se evidencia hay una mayor necesidad de formar personas con capacidad de toma de decisiones y que sepan solucionar problemas de manera creativa, innovadora, reflexiva y ética. Esta aspiración se ve reflejada en los diferentes documentos de política educativa que hacen referencia al desarrollo de esta habilidad y que delinear los aspectos que esta debe tener.

El concepto de pensamiento crítico se define en la literatura de muy diversas maneras en las que se puede destacar al menos 3 líneas principales.

Perspectiva psicológica

En la perspectiva psicológica se destacan los componentes cognitivos del concepto y se le ubica como una habilidad de pensamiento compleja, de alto nivel, que involucra a otras. Se entiende el pensamiento crítico como sinónimo de juicio evaluativo, análisis, emisión de juicios u opiniones, pensamiento formal, desarrollo de la metacognición o, simplemente, como un proceso de razonamiento y solución de problemas en general.

Algunos autores representativos son: John Dewey publica en 1933 *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Dewey, 1998)

acuñó el término “reflective thinking” (“pensamiento reflexivo”), este modo de pensamiento involucra dos dimensiones: una dimensión referida a las características personales, actitudes o disposiciones, en las que emergen nuestros modos de pensar, y otra dimensión relacionada con lo que hacemos, nuestros actos y prácticas.

Richard W. Paul y Linda Elder ponen de manifiesto que el pensamiento crítico consiste en el proceso intelectual disciplinado de conceptualizar, aplicar, sintetizar y evaluar información recopilada:

Nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento. El pensamiento de mala calidad cuesta tanto en dinero como en calidad de vida. La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ejercitarse de forma sistemática (Paul & Elder, 2003)

Por otro parte, Watson y Glaser (1980; citado por (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2007), autores de uno de los instrumentos más utilizados para medir el pensamiento crítico proponen tener en cuenta las siguientes habilidades:

- Extraer inferencias de afirmaciones objetivas.
- Reconocer hipótesis en una serie de afirmaciones o declaraciones.
- Interpretar si las conclusiones están justificadas o no.
- Determinar si las conclusiones que surgen de alguna afirmación se derivan de información.
- Evaluar los argumentos como sólidos y relevantes o como débiles e irrelevantes.

Para Richard Epstein en *Guía Breve para el Pensamiento Crítico* (2018), el concepto es una barrera contra la excesiva información que circula en el mundo actual, pero también contra un sinnúmero de personas que tratan de convencernos; por ejemplo, mediante los distintos modos de publicidad y circulación del conocimiento, los valores y las emociones. Por esto, afirma que el pensamiento crítico involucra evaluación y convicción sobre la veracidad de alguna afirmación o sobre la calidad de un argumento, así como capacidad para formular buenos argumentos.

Adicionalmente, la dispersión de conceptos dificultó la discusión académica sobre la evaluación y la enseñanza del pensamiento crítico. Por eso, en 1990, se publicaron las conclusiones de un consenso de expertos sobre pensamiento crítico para unificar el lenguaje y favorecer la construcción colectiva. Para ellos, “pensamiento crítico” se refiere básicamente a un fenómeno cognitivo-afectivo de carácter individual, que se manifiesta como “juicio auto-regulado”, pero que se construye socioculturalmente. En palabras de este colectivo liderado por Facione (2007):

Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no

es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto-rectificar. (pág. 21)

El panel de expertos identificó dos dimensiones básicas para su configuración: por un lado, se requieren habilidades cognitivas y, por el otro, disposiciones o actitudes personales. En lo que se refiere a las habilidades cognitivas, identifican como fundamentales las siguientes: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación; por su parte, cuando se refieren a las disposiciones, caracterizan a la persona que piensa críticamente como: inquisitiva, sistemática, juiciosa, buscadora de la verdad, analítica, de mente abierta y confiada en el razonamiento.

Se puede observar que no existe un consenso general sobre qué y qué significa el término Pensamiento Crítico. Por el contrario, podemos encontrar en la literatura existente un amplio abanico de matices sobre qué es, para qué sirve, cómo surge y se desarrolla, y cómo se enseña y aprende el pensamiento crítico. Sin embargo, este abanico de posiciones se puede dividir en tres perspectivas principales: una limitada al contexto disciplinar y académico (desarrollo de la ciencia, la tecnología y la educación), y la otra en un sentido más amplio, con diversos modos de interacción con los humanos (social, político, ideológico) y un tercer término medio, que intenta articular estas dos posiciones aparentemente opuestas.

Perspectiva desde la Pedagogía Crítica

La historia regional ha estado profundamente ligada con el desarrollo del pensamiento crítico, primero desde la perspectiva política y luego desde las propuestas pedagógicas, sobre todo en la educación popular, inaugurada por Freire, en la segunda mitad del siglo XX. Dos de sus libros, *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, constituyen las bases de un movimiento que aún se conserva; su compromiso principal, como intelectual y como burócrata, fue con los procesos de alfabetización y formación política de las comunidades marginales en las zonas rurales y urbanas del Brasil. Su legado se mantiene vigente en su país natal, pero se ha internacionalizado a tal punto que hoy lo reconocemos como inspirador y fundador de la pedagogía crítica, cuyos representantes más visibles son Henry Giroux y Peter McLaren.

Ahora bien, en lo que se refiere a la relación entre la formación del espíritu científico y la evaluación y la enseñanza del pensamiento crítico, nuestra región se vincula muy recientemente a esta corriente norteamericana. Desde el presente análisis, no se encuentran muchos desarrollos teóricos en el contexto; la casi totalidad de experiencias que identificamos se basan en los autores más connotados del campo, mencionados en el título anterior, y articulan reflexiones con otros autores, sobre todo aquellos provenientes de las reflexiones psicológica, educativa o filosófica.

En América Latina, se presentan experiencias de este tipo en la casi totalidad de los países, aunque, sobre todo en: Venezuela, Brasil, Panamá, Chile, México, Argentina, Costa Rica y Colombia.

El pensamiento crítico desde la perspectiva de la pedagogía crítica es un trabajo emancipatorio y de articulación entre la teoría y la práctica, entre quienes asumen el diálogo como posibilidad de acercamiento, de discusión y de reflexión hacia las diferencias, hacia las relaciones que se manifiestan en lo intrínseco y extrínseco del acto educativo, entre los sujetos particulares de las relaciones educativas: docente-educandos; familia- comunidad-sociedad. En la relación dialéctica teoría-práctica y práctica-teoría; y en la importancia y valoración de la sabiduría popular y su incorporación al conocimiento científico. (Páez Martínez y otros, 2018, pág. 90)

Perspectivas del concepto Pensamiento Crítico en los discursos sobre políticas educativas

En la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*, París, 1998, el concepto de pensamiento crítico está vinculado necesariamente a la noción de innovación. El artículo 9 “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad” (Unesco, 1998, p. 106) habla de la formación de los estudiantes como ciudadanos “provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad” (Unesco, 1998, p. 107) relacionada con la capacidad de innovar. El pensamiento crítico es tomado aquí como un elemento para formar ciudadanos que puedan innovar respecto a las problemáticas sociales y económicas del mundo actual.

Seguidamente, el Banco Mundial (2019) define el concepto como una competencia y de manera similar la OCDE entiende el pensamiento crítico como competencia social y emocional que tiene como finalidad “mejorar la empleabilidad y el bienestar de los estudiantes en unas sociedades innovadoras” (OCDE, 2016, p. 19).

De lo anterior se puede evidenciar que el pensamiento crítico está relacionado con la idea de innovación y es tomada como una competencia, sin embargo, esta visión estaría incompleta sin entender que las anteriores concepciones están enrutadas en lo que las mismas organizaciones definieron como una de sus principales prioridades, a saber, la noción de calidad del aprendizaje.

Desde la *Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (1990) en el Artículo 1 y posteriormente en el Artículo 4 se evidencia no sólo el universalismo del concepto de aprendizaje sino su relevancia como concepto central en la educación con miras a resultados efectivos: “Cada persona deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. (...) La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje” (Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, 1990)

Ahora, respecto a la noción de calidad la UNESCO la define como un derecho fundamental enfocado a la eficacia y la eficiencia. “La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los

derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia” (UNESCO, 2017, p.25)

En lo que respecta a la política educativa nacional el Ministerio de Educación Nacional entiende por competencia “un ‘saber hacer’ en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.2), que responde a las necesidades de un aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, 1990).

A partir de esta definición, el Ministerio de Educación Nacional ha identificado las competencias transversales a todos los niveles educativos que deben ser desarrolladas por los estudiantes, en cuanto les permita prepararse y responder a las exigencias de la sociedad del siglo XXI. Estas competencias transversales son: competencias abstractas de pensamiento, competencias de cultura ciudadana y competencias prácticas (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.3)

En las competencias abstractas de pensamiento se incluye el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de “indagar y analizar de manera crítica y reflexiva y desde diferentes perspectivas las problemáticas propias de las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 4). Bien cabe recordar que ya en la *Ley General de la Educación* en el planteamiento de los fines de la educación en Colombia establece en su numeral 9:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (Congreso de Colombia, 1994, p. 2).

En este sentido, la normatividad pedagógica emanada por el Ministerio de Educación Nacional en el siglo XXI busca establecer los estándares de competencias².

La comprensión que el Ministerio de Educación Nacional propone de la competencia pensamiento crítico se orienta, al aspecto lógico-argumentativo, tal como se evidencia en los

² Los estándares de competencias que el Ministerio de Educación Nacional ha presentado son los siguientes:

- *Formar en ciencias: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales Lo que necesitamos saber y saber hacer* (Ministerio de Educación Nacional, 2004);
- *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (Ministerio de Educación Nacional, 2006);
- *Competencias Ciudadanas* (Ministerio de Educación Nacional, 2006a);
- *Articulación de la Educación con el Mundo Productivo. Competencias Laborales Generales.* (Ministerio de Educación Nacional, 2006b);
- *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (Ministerio de Educación Nacional, 2006c);
- *Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!* (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

desempeños que un estudiante que piense críticamente debe poseer, bien vale incluir varios ejemplos: “Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 23); “Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis” Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 36); “Identifico aplicaciones de diferentes modelos biológicos, químicos y físicos en procesos industriales y en el desarrollo tecnológico; analizo críticamente las implicaciones de sus usos” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p.23); “Analizo y valoro críticamente los componentes y evolución de los sistemas tecnológicos y las estrategias para su desarrollo” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p.23).

Las competencias cognitivas se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, necesarios en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras (Ministerio de Educación Nacional, 2006a, p.12).

De allí que se ligue estrechamente el pensamiento crítico a las competencias genéricas, científicas, tecnológicas y de manejo de la información, que exigen el análisis de fuentes y la identificación de premisas. Esta concepción del pensamiento crítico centra su desempeño con la capacidad de análisis, producción de argumentos y la innovación.

Es cierto que sobre los anteriores conceptos hay un análisis mucho más amplio del que pueda esbozarse aquí, sin embargo, lo que interesa en la presente investigación es entender que sin estos no podría comprenderse de manera suficiente la noción de pensamiento crítico. Basados en lo anterior podríamos entender que el pensamiento crítico es tomado, incluido en la educación colombiana, como una competencia relacionada con habilidades y capacidades como el pensamiento creativo e innovador, asociada a la toma de decisiones y resolución de problemas, necesarias para garantizar la calidad en el aprendizaje con el fin de obtener resultados efectivos para la sociedad.

Pedagogía crítica

La búsqueda en los distintos repositorios utilizó los siguientes criterios según la tradición de la pedagogía crítica que se quiere indagar. Así para pedagogía crítica, en el plano nacional, se usaron términos afines como pedagogía crítica + Colombia, educación popular + Colombia, didácticas críticas + Colombia, Paulo Freire + Colombia. Se rastrearon autores relevantes de dicha línea como Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Alfonso Torres Castillo, Lola Cendales, Jorge Gantiva y Piedad Ortega Valencia, relacionándolos con palabras clave como educación y pedagogía.

Sobre la tradición latinoamericana se usaron los criterios de búsqueda: Paulo Freire, educación + emancipación + Latinoamérica, pedagogía crítica+ Latinoamérica, educación popular+ Latinoamérica, didácticas críticas + Latinoamérica. Se seleccionaron autores relevantes como Estela Quintar y Hugo Zemelman junto a organizaciones y grupos de

investigación como el Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericana (IPECAL) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Sobre la tradición anglosajona los criterios de búsqueda fueron: Peter McLaren y Henry Giroux, relacionándola con términos como pedagogía crítica + resistencia+ educación.

Se nombran las consultas efectuadas en el ámbito internacional, puntualmente en el marco latinoamericano con las obras del brasileño Paulo Freire ya que es considerado el principal pionero y gran influyente de la pedagogía crítica y la educación popular.

Sobre Paulo Freire se consultaron los siguientes textos: *Pedagogía del Oprimido* (2005). Es una de las obras más reconocidas y con mayor difusión e impacto en la pedagogía crítica y el ámbito educativo en general. Reúne algunos aspectos de la Teoría Crítica y la implementación de sus principales postulados al contexto educativo. Allí se denuncia y devela la relación dialéctica entre oprimidos y opresores la cual es manifiesta en una educación bancaria deshumanizante.

En la obra puede verse la influencia de nociones heredadas de la teoría crítica como la reificación o cosificación de la conciencia, la dominación y opresión, la relación dialéctica entre teoría y praxis, al igual que la relación dialéctica entre las clases sociales. Sin embargo, la principal noción corresponde al carácter emancipatorio que debe suscitar la lucha social y que debe estar implícita como objetivo normativo y político en toda praxis y discurso que esté comprometido con la transformación de la sociedad. Esta influencia trae como novedad en su momento la necesaria relación entre las teorías críticas y la educación.

De esta manera se expone una relación dialéctica entre oprimidos y opresores que sustenta un sistema opresor deshumanizante y que reproduce, de acuerdo con su lógica, la misma jerarquización en el sistema educativo. La educación bancaria, es uno de los conceptos centrales de la obra, y expone la manera en cómo la pedagogía tradicional mantiene las relaciones desiguales de poder, en la que los estudiantes se consideran recipientes pasivos en los que se depositan ciertos contenidos. Esta educación verticalizada entre quienes poseen el saber y quienes lo reciben, entre el educador y el educando, refleja la misma dialéctica entre oprimidos y opresores, que mantiene el sistema opresor. Para superar la contradicción entre opresores y oprimidos Freire sostiene que es necesario una educación problematizadora o liberadora basada en un diálogo o dialogicidad horizontal que promueva el saber cómo una práctica de la libertad entre los hombres, y no como una educación que los mantiene oprimidos. Esta educación liberadora no se restringe solo al contexto escolar, sino que debe estar principalmente en conexión con lo cultural, lo político y lo social.

Otras obras consultadas de Paulo Freire:

- *La educación como práctica de la libertad*. (1997). El autor postula una ruptura con la educación de su momento y expone la necesidad de una educación liberadora donde los sujetos sean capaces de transformar el mundo y sus condiciones de opresión. Nociones como la de establecer entre los mismos sujetos una conciencia crítica por medio de la educación, en la cual la acción esté

siempre acompañada de la reflexión para luchar por la transformación de la sociedad, son centrales en la obra.

- En *Pedagogía de la autonomía* (2004). Allí el autor problematiza y desarrolla las principales cuestiones mencionadas en sus anteriores obras relacionándolas con aspectos puntuales de la época.
- En *Cartas a quien pretende enseñar* (2008) Freire expone el papel del educador y su relación con el educando dentro de una pedagogía liberadora en el que se resaltan los elementos como el diálogo horizontal y una didáctica que conlleve al pensamiento crítico y a la autonomía de los educandos.

A continuación, se listan textos y autores latinoamericanos y después colombianos que aportan a la comprensión de la obra de Freire junto a sus principales premisas.

Walter Kohan, profesor titular de filosofía de la educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. En su libro *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica* (2020) es una fuente para entender a Paulo Freire tanto en su pensamiento como en su biografía. Establece temáticas relevantes como el eros pedagógico, la igualdad, la importancia y la vigencia política, recoge críticas y se indica la actualidad de su pensamiento.

En esa misma línea también se destaca Juan Fernando Álvarez Gaytán, con el texto *Desempolvar Pedagogía del oprimido. Relectura crítica a 50 años de su publicación* (2018). El texto muestra una relectura de una de las principales obras de Freire, *Pedagogía del Oprimido*, en el cual sigue diversas líneas de discusión y analiza las principales categorías de acuerdo con las problemáticas actuales. Estas categorías son la denuncia como un concepto indispensable que siempre debe estar presente en toda reflexión y praxis de la crítica social que cumple la función de criticar al sistema vigente. La dominación y la ideología la cual debe ser mirada críticamente frente a sus actuales transformaciones, es decir, una crítica de la dominación y la ideología que se refinan y evolucionan en el paso del tiempo. La educación bancaria y la educación problematizadora, la primera como categorías vigentes sobre el análisis del sistema educativo y la escuela como formas que reproducen la sociedad dominadora, la segunda como una categoría que se contraponen al modelo de una educación no unidireccional, sino de ida y vuelta, entre educando y educador. La categoría del diálogo como una mirada de entender el mundo para su transformación y por último las categorías de comunidad, conciencia y praxis como elementos dinámicos en necesaria correlación puesto que no puede darse una praxis que parte de la reflexión sobre la situacionalidad sin él la concientización que se desarrolla también gracias a ella, todo esto en el contexto de una comunidad de sujetos que luchan y se educan en comunión.

El artículo *Pedagogía de la liberación. De la Educación opresora a la Educación liberadora. Un vistazo a la educación en el siglo XXI desde Paulo Freire* (2012) de Francisco Valverde Brenes, es tomado como consulta en tanto ofrece una mirada actualizada del pensamiento de Paulo Freire a partir de la explicación de sus principales conceptos, a saber,

opresor-oprimido, educación bancaria, objeto-sujeto, verticalidad, ingenuidad, falsa generosidad, necrofilia, concientización, educación problematizadora, dialogicidad y amor. Después del análisis y explicación de los conceptos el autor ofrece un análisis sobre la importancia de ellos en la reflexión y la praxis educativa contemporánea como contraposición a la educación del sistema neoliberal.

En el contexto nacional sobre Paulo Freire se consultó al profesor Javier Ocampo López doctor en Historia de la Educación Latinoamericana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con su texto *Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido* (2008). Allí el autor expone que en la realidad del contexto colombiano debe primar la educación dialógica o conversacional más que la curricular. Además, en su texto interpela para que se incorpore las categorías Freirianas en la praxis educativa colombiana de la actualidad.

El otro texto consultado en el contexto nacional sobre Freire es una publicación en conjunto de varios académicos y magister de diversas áreas titulado *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina* (2018). Los autores son Natalia Sánchez Gómez; Erika María Sandoval Valero; Ruth Liliana Goyeneche; Dany Esteban Gallego Quiceno y Leidy Yurany Aristizábal Muñoz. El artículo plantea la vigencia y necesidad de los planteamientos de Freire como contraposición a la educación neoliberal en Colombia la cual se denuncia como opresora. El artículo expresa la vigencia del pensamiento de Freire en la influencia y actualización de sus postulados a través del posmodernismo crítico de Henry Giroux y Peter McLaren. Resalta el papel del educador crítico frente a las condiciones de desigualdad, exclusión e injusticia en la sociedad Colombia en la que se defiende una postura ética y política enfocada en la idea de emancipación.

A continuación, se nombrarán los textos y autores sobre la categoría de pedagogía crítica en Latinoamérica.

El libro *Educación popular y pedagogía críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (2018) es escrito por diversos autores e investigadores del Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogía Críticas perteneciente al Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales (CLACSO)³ Allí presentan sus estudios críticos autores como Estela Quintar, directora general del Instituto pensamiento y cultura en América Latina (IPECAL), y el profesor Alfredo Manuel Ghiso, educador e investigador en diversas universidades nacionales.

Otros investigadores colombianos en este campo son Piedad Ortega Valencia, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; el doctor Alfonso Torres Carrillo experto en Estudios Latinoamericanos y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Finalmente, los investigadores del Centro de Estudios Avanzados en niñez y juventud, CINDE de la Universidad de Manizales, Jonathan Piedrahita, Yicel

³ <https://www.clacso.org/>

Giraldo, Cindy Guzmán, Yolanda Pino, Andrés Castaño, Mónica Salazar y Héctor Fabio Ospina.

El libro *Educación popular y pedagogía críticas en América Latina y el Caribe. Educación popular, crisis y desafíos del presente* (2020) es una colección de autores de diversas nacionalidades. Donde se destaca los autores nacionales que investigan el desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC a partir de la perspectiva de la pedagogía crítica y que describe de manera actual las iniciativas de la educación popular y de la pedagogía crítica respecto a los desafíos tecnológicos y digitales del momento provocados por la crisis de la pandemia del COVID 19. Dichos autores colombianos son Mónica Salazar Castilla y Andrés Felipe Marin Arcila miembros de la Fundación Comunitaria Huellas de vida y del grupo de investigación CLACSO. También Tatiana Carvajal, Jessica Castaño y Milton Andrés Salazar miembros del grupo investigativo Co-Laboratorio Pluriversos, Cultura y Poder y del grupo CLACSO.

El artículo *Educación para la emancipación. Notas para pensar <para qué educar>, en contextos de despersonalización y desarticulación social*. (Rosario, Argentina, tras la gran crisis del 2001 de José Tranier, doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario en Argentina, expone la importancia de la pedagogía crítica en América Latina a la luz del análisis de pensadores como Theodor Adorno y su obra *Educación para la emancipación*; Paulo Freire y su obra *Pedagogía del oprimido*; Pierre Bourdieu y la obra *La Reproducción y Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; y la obra de Louis Althusser *Aparatos Ideológicos del Estado*. El artículo concluye que las obras de dichos autores son necesarias para la comprensión de la pedagogía crítica en América Latina debido a que se enfatizan rasgos comunes de su influencia en el pensamiento latinoamericano como la necesidad de interrogarse por las dimensiones educativas como elementos de reproducción de control o dominación, también como un espacio que debe ser dirigido al accionar ético y político. En esa medida la educación también se plantea bajo la fórmula dual de emancipar u oprimir.

El libro *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario (2015) del autor chileno Jorge Fabián Cabaluz Ducasse, profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, expone varias perspectivas de la pedagogía crítica en Latinoamérica a partir de sus principales conceptualizaciones.

El libro *Pedagogía Crítica* (2012) de Rodolfo Bórquez Bustos aporta elementos históricos y de análisis para comprender la pedagogía crítica desde la modernidad y la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, también a los estructuralistas y teóricos de la reproducción como Louis Althusser y Pierre Bourdieu. Finalmente, proporciona un análisis de la pedagogía crítica del enfoque comunicativo y de la resistencia radical.

En el contexto o tradición anglosajona se consultaron los dos autores más reconocidos, a saber, Peter McLaren y Henry Giroux.

Los referentes consultados sobre Peter McLaren son: *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores, 1994. *Enseñando en Contra del Capitalismo y el Nuevo Imperialismo: Una Pedagogía Crítica* (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (1997). *Teorías Críticas, Pedagogías Radicales y Conflictos Globales* (2005).

Entre las referencias de McLaren resaltamos el texto en colaboración con Kincheloe J.L (2008) titulado *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, publicado en España. El texto plantea por parte de varios autores la complejidad de los sistemas educativos en relación con las sociedades globalizadas contemporáneas. Muestra una visión crítica e histórica, y está en constante revisión del valor y el papel actual de la pedagogía crítica. En el texto se desarrollan temas como la escuela, la religión, la política y la democracia.

Los referentes consultados sobre Henry Giroux son: *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical* (2005).

Entre los textos de Giroux se resalta la obra titulada *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición* (1992). Desde el prólogo escrito por Paulo Freire se puede ver la defensa de los principales postulados de una educación emancipadora o radical, como lo expresaría Giroux. Desde este enfoque la teoría debe estar relacionada a las prácticas de resistencia, opuestas a una educación reproductora de las condiciones de dominación del sistema actual capitalista.

Otros textos consultados en la categoría son:

La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI (2018). Publicado en Madrid en la Universidad Nacional de Educación a Distancia por Aparici, R., Escaño E., & García Marín, D. (coordinadores). Reúne artículos de distintos autores, entre ellos a Giroux y McLaren. En el libro se expone en términos generales una crítica a los modelos educativos neoliberales, que incorporan el análisis crítico de las tecnologías, medios digitales y de la información y a su vez, plantea escenarios pedagógicos y didácticos alternativos, emancipadores y transformadores de una educación tradicional y reproductora del sistema capitalista neoliberal ⁴.

⁴ Este libro ayuda a comprender la relación del pensamiento crítico y la pedagogía crítica a la luz de los desafíos digitales y del mundo neoliberal en la actualidad, además de proporcionar artículos de autores e investigadores como:

- Roberto Aparici, docente e investigador en el campo de la educomunicación en España, director del máster *Comunicación y educación en la red de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento* en la UNED.
- David García Marín, doctor en Sociología y periodista, profesor del Máster de *Comunicación y Educación en la Red* de la UNED.
- Carlos Escaño doctor de la Universidad de Sevilla (Bellas Artes) y doctor por la UNED.
- Rafael Marfil Cardona periodista profesional de Andalucía España e investigador y colaborador en diversos grupos como SEJ-508, *Cibercultura, procesos comunicativos y medios audiovisuales*, de la

En el marco nacional se rastrearon los siguientes textos:

¿Y qué de las pedagogías críticas? (2011) de Francy Helena Molina Arboleda, artículo de la Revista Q: Educación, Comunicación, Tecnología de la UPB. El texto presenta una visión general del curso El sistema escolar, la universidad y la producción y reproducción cultural: Pedagogías Críticas donde expone las principales conceptualizaciones de la pedagogía crítica.

Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares de la doctora Piedad Ortega Valencia, publicado en la revista Sophia vol.10 no.2 Armenia July/Dec. 2014. El artículo se concentra en investigaciones sobre la escuela en sectores populares con el enfoque de la pedagogía crítica. Presenta los soportes teóricos y prácticos con el propósito de identificar distintas iniciativas que contribuyan al discurso del campo tratado y al análisis e implementación de prácticas en la educación. En el texto se discuten, además, las cuestiones sobre los métodos, materiales y resultados de la investigación. También ofrece un panorama de las principales corrientes de la pedagogía crítica tanto en Colombia como en la esfera internacional.

El artículo *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos* de la revista Pedagogía y Saberes, núm. 31, julio-diciembre, 2009, pp. 26-33 de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, escrito por Piedad Ortega Valencia. El trabajo tiene como propósito presentar las principales consideraciones teóricas de la pedagogía crítica desde sus autores representativos como Giroux, McLaren, Freire, Mélich y Bárcena para posteriormente discutir la necesidad de su apropiación en el contexto colombiano.

Del autor Marco Raúl Mejía Jiménez, doctor Honoris Causa por la Universidad Pedagógica Nacional, se consultan dos textos, el primero es el artículo *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo* (2014). Allí expone el desarrollo histórico, conceptual y metodológico de la educación popular, recoge las tradiciones críticas latinoamericanas para trabajar en una propuesta educativa para los educadores que están comprometidos, no solo con tal campo de estudio, sino con educadores que buscan la construcción de sociedad justas. El segundo, es un libro llamado *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)* (2011), en el que se desarrolla un análisis del contexto freiriano, sobre los enfoques, paradigmas, corrientes y metodologías de la pedagogía crítica, la resistencia educativa, los aprendizajes orientados a la acción social y la educación popular en el siglo XXI.

El artículo *Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social* (2015) realizado por Alfredo

Universidad de Granada y en el grupo de *Investigación en Comunicación e Información Digital* (GICID) de la Universidad de Zaragoza y con PROCOMM, *Prospectivas en la comunicación multimedia, de la universidad virtual a distancia* UNIR.

Manuel Ghiso, quien se ha destacado inicialmente por sus trabajos en Medellín sobre Paulo Freire, la pedagogía crítica y la educación popular. Es educador popular y docente investigador en el Grupo de investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales y docente de postgrado en la Fundación Universitaria Luis Amigó, también es docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en la Universidad de Antioquia, Medellín, y colaborador del programa de sistematización del Consejo de Educación de Adultos de América Latina - CEAAL. En este texto Alfredo Ghiso expone los resultados de su investigación respecto a los diálogos entre tradiciones socioeducativas y las múltiples dificultades que surgen al afrontar los desafíos que demandan la educación en diversos contextos y escenarios políticos y formativos.

El artículo *Producción de conocimiento desde la investigación crítica* de Alfonso Torres Carrillo, doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (México) y profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, publicado por la revista *Nómadas* N°40 en abril de 2014 de la Universidad Central en Colombia. En el artículo trata sobre la producción de conocimiento desde la investigación con un enfoque crítico. También, se analizan las operaciones metodológicas que se llevan a cabo en estudios particulares.

El libro *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (2013), coordinado por Lola Caudales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz González, tiene varios artículos de autores que realizan trabajos investigativos sobre la educación popular en Colombia en relación con temas como la acción política de los movimientos sociales, la resistencia educativa, el movimiento feminista, la investigación y la sistematización de experiencias educativas.

El artículo *El currículo de la contrarreforma La política del despojo y la simulación* escrito por Jorge Gantiva Silva docente de la universidad del Tolima quien se destaca en su línea sobre educación popular, publicado en la revista *Aquelarre* N°22 del 2012 por el centro cultural de la Universidad de Tolima. El artículo se concentra en una crítica a la noción de cambio del sistema capitalista desde el análisis curricular para denunciar que precisamente se trata de un currículo del despojo.

El artículo *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos* (2008) de Roberto Ramírez Bravo profesor de la Universidad de Nariño, expone la base epistemológica de la teoría crítica y sus principales supuestos teóricos. También trata la relación de tales supuestos con el currículo y la didáctica.

De la revista *Educación y Cultura* del Centro de investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores – FECODE, se consultaron de la edición número 59 (2002) el artículo llamado *De la teoría crítica a la pedagogía radical del autor* Jorge Gantiva Silva, profesor de la Universidad del Tolima. En el texto al autor desarrolla las ideas de hegemonía y la resistencia desde un enfoque analítico, lo público y la formación democrática. También, se consultó el artículo de la edición número 97 de la revista, titulado *Sentidos y trayectoria de la pedagogía crítica* de Piedad Ortega Valencia. En dicho texto la autora establece la distinción de autores representativos de la pedagogía crítica en las distintas

tradiciones. En la tradición anglosajona expone autores como Peter McLaren, Henry Giroux y Michell Apple, en la tradición española a autores como Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena, la de Latinoamérica con Paulo Freire y en la colombiana a autores como Marco Raúl Mejía, Jorge Posada, Alfredo Ghiso, Mario Acevedo, Lola Candales, Jorge Cantiva, Francly Molina, Alfonso Torres. Este texto fue de gran utilidad para hacer las divisiones y consultas de acuerdo con las mencionadas tradiciones.

Por último, en el mismo número de la revista se consulta el artículo de Alfonso Tamayo quien es docente de maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, titulado *La didáctica en la perspectiva de Paulo Freire, “pedagogía de la autonomía”*. El texto presenta los postulados normativos y prácticos de Freire incorporados a una didáctica en Colombia. Respecto a este texto se resalta la importancia y necesidad de la implementación de una didáctica crítica.

También en el contexto nacional se consultan dos tesis de maestría, la primera se titula *La pedagogía crítica y el movimiento pedagógico colombiano*. Años 1982 a 2017 de Diana Katherine Tobón Vera. Esta tesis en lo que respecta a la pedagogía crítica presenta un campo conceptual en América Latina partiendo desde Freire hasta el contexto colombiano.

La segunda tesis se llama *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: La obra de Paulo Freire y Estela Quintar* (2016) presentada por John Alexander Cossio Moreno. En ella se describen las posturas de autores como Marco Raúl Mejía en su análisis sobre las pedagogías y didácticas en América Latina y Colombia, también aporta un análisis de las tradiciones pedagógicas europeas y norteamericana hasta llegar a la tradición latinoamericana y por último se centra en la didáctica de la obra de Paulo Freire y la postura de Estela Quintar de una educación y una didáctica no parametral, es decir una didáctica contraria al uso instrumental de la educación tradicional en el mundo neoliberal.

Otras consultas sobre didácticas críticas son *La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy* (2012) de Martha Cecilia Andrade Calderón y Clarena Muñoz Dagua docentes e investigadoras de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá. Dicho texto, aunque está planteado para un análisis de la didáctica crítica en entornos universitarios, también trae elementos generales que pueden ser aplicados en las aulas de colegios populares. Dichos elementos son el taller crítico que plantea seis estrategias de aula para desarrollar el pensamiento crítico: comunicación multidimensional, generación de conocimientos significativos y socialmente útiles, promoción de la investigación formativa, autonomía para la construcción de conocimientos propios, capacitación para aplicar la evaluación integral como maneras de asumir críticamente el aprendizaje y efectividad en la educación.

Otro texto consultado es el de *Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar* (2013) escrito por Diana Edith Otálvaro Ramírez Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura y docente de la institución educativa Liceo Antioqueño del Municipio de Bello, Antioquia, Colombia y por Diego Alejandro Muñoz Gaviria Magíster en Psicología de la Universidad de San

Buenaventura, Medellín. El texto expone de la noción de didáctica crítica de Freire, de sus contribuciones a la didáctica en América Latina y de la importancia de esos planteamientos para una didáctica no parametral desarrollada por Estela Quintar. Dicha didáctica consiste en términos muy generales en una didáctica basada en el carácter antropológico y humanizante que no esté como un saber y práctica pedagógica al servicio del saber político de la reproducción.

Por último, referente a la cuestión de didácticas críticas se consulta el libro *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización* (2008) de Estela Quintar. Este libro recopila los diálogos y reflexiones efectuados entre la doctora Estela Quintar con el grupo de maestros integrantes de la Maestría en Educación y Docencia de la Universidad de Manizales.

Finalmente se añade a la búsqueda el concepto de Teoría Crítica. La búsqueda se realizó con las siguientes palabras claves Teoría crítica+ pedagogía crítica, Teoría crítica+ educación, escuela de Frankfurt+ educación+ pedagogía crítica. También se incluyeron en el rastreo autores representativos de la Teoría Crítica: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse.

Sobre la teoría crítica se tomaron en cuenta los siguientes textos: *Educación para la emancipación* (2002) y *Dialéctica de la Ilustración* (Ediciones Akal, 2007) de Theodor Adorno. De Max Horkheimer el libro *Teoría crítica* (2003). De Herbert Marcuse *Revolución cultural* (2021); *Escritos sobre educación y filosofía* (2020).

Respecto a textos de intérpretes sobre la teoría crítica se tomaron los siguientes: de Adela Cortina. *La escuela de Frankfurt: crítica y utopía, Síntesis* (2008). Y de Stefan Gandler, *Fragmentos de Frankfurt. Ensayos sobre la Teoría Crítica* (2009).

En total para esta categoría se referenciaron 16 textos nacionales, 15 textos del contexto latinoamericano (5 de Paulo Freire, 5 sobre Paulo Freire y 5 sobre pedagogía crítica en Latinoamérica), 9 textos de la línea anglosajona, 2 de la tradición española, otros 2 textos pertinentes por fuera de las tradiciones y sobre teoría crítica se consultaron 7 textos. En total se consultaron 49 textos.

Como hallazgos podemos mencionar un conocimiento mayor sobre las tradiciones en que se divide el campo de estudio, autores relevantes y textos para la comprensión de la temática.

Como conclusión se analizaron textos y autores de acuerdo con las tradiciones mencionadas, además de analizar sus correlaciones y categorías como Paulo Freire, pedagogía crítica, educación popular, TIC y educación digital, didáctica crítica y teoría crítica.

El anterior rastreo permite reconocer las categorías, la vigencia y su problematización en los escenarios internacionales, nacionales y locales, para que sean tenidas en cuenta según

los propósitos de la visión pedagógica que se quiere presentar a la luz de la problemática del trabajo.

Tecnología de la Información y la Comunicación -TIC en la educación

Los términos relacionados para el rastreo fueron: TIC+Educación. En el marco nacional se encontraron los siguientes textos:

Congreso de la República. (2019). *LEY 1978*, establece la definición de la sigla TIC del siguiente modo:

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (en adelante TIC) son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como voz, datos, texto, video e imágenes. (Congreso de la República, 2019, artículo 6).

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo!* Documento curricular del ministerio que busca establecer la tecnología entendida como innovación, como una herramienta para la promoción de la competitividad y la productividad.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Documento curricular que establece que el sistema educativo puede lograr su consolidación de calidad con el desarrollo de nuevas competencias y la evolución de las prácticas pedagógicas hacia la innovación, “pues solo así convertiremos a las TIC en herramientas que favorezcan el aprendizaje y el conocimiento” (Ministerio de Edición Nacional, 2013, p. 3)

García Torres, A. (2019). *¿Qué significa ser una ciudad del aprendizaje?* Presenta la perspectiva de innovación en Medellín que se enmarca en la noción de Ciudad del Aprendizaje y el reconocimiento por ser una urbe que ofrece a las personas de todas las edades y de todos los niveles educativos la oportunidad de desarrollar sus habilidades, conocimientos e ideas a través de mecanismos de enseñanza múltiples y flexibles que permiten el emprendimiento y la innovación.

En el artículo *La práctica de enseñanza de los docentes que culminaron el Momento de Apropiación Profesional de la Ruta de Formación Docente en TIC (RDFD) del Municipio de Medellín*, de los autores Luis Hernando Tamayo Cano, Henry López Saldarriaga, Isabel Cristina Vásquez Vélez, se manifiesta que en la ciudad de Medellín se han desarrollado para la incorporación, integración y apropiación de TIC, con estrategias como Medellín Digital y la Ruta de Formación docente en TIC, que indagaba sobre la apropiación profesional y el uso pedagógico de las TIC

En el texto *Uso de tic para el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria en el área de ciencias sociales*, de Cindy Tatiana Carvajal Sánchez describe las

posibilidades pedagógicas del uso de TIC para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Asia Ignaciana del municipio de Medellín.

La tesis de Norma Lucia Medina Lozada y Pedro Arroyo Javier *Apropiación pedagógica de las TIC para el fortalecimiento del pensamiento crítico* (2018), plantea la oportunidad de el fortalecimiento de la apropiación pedagógica de las TIC para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

En la esfera internacional se encontraron los siguientes textos:

En *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos* UNESCO. (2017). aparecen los siguientes planteamientos:

La tarea que se espera de un profesor es algo más amplia que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras habilidades, sin las cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información. (p. 48)

En *Un nuevo rol docente en la era de las nuevas tecnologías* (2009), Cristina Alemañy Martínez presenta una visión del papel que ha de desempeñar el docente ante la nueva sociedad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC, así como un análisis de la necesidad de un cambio en su formación como profesional de la docencia ante los cambios surgidos por las nuevas sociedades de la información.

Manuel Area Moreira en *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos* (2009). que describe cómo se da la integración pedagógica y las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en centros de educación españoles y en sus conclusiones presenta que las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC incorporan algunos cambios organizativos en los centros educativos, pero no necesariamente de innovación pedagógica en las prácticas docentes. Aspecto relevante en el desarrollo de la propia investigación ya que es una situación observada en la Institución Educativa.

Ángela Boza, Ramón Tirado y María Dolores Guzmán-Franco en *Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces* (2010), concluye que las percepciones, las creencias y los conceptos de los docentes influyen en los modos como los estudiantes comprenden tecnología y las dinámicas en los centros escolares.

En *Tecnologías culturales, entornos comunicacionales y la reconfiguración del sujeto* (2010) de Mario Enrique Hernández Chirino, Blanca Estela Arciga Zavala y Verónica García Martínez se plantea que las nuevas tecnologías reconfiguran la subjetividad dando origen a una nueva epistemología social.

Julio Cabero Almenara en *Las TICs como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones* (2004). Concluye que las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC permiten la flexibilización de los espacios educativos pero que su influencia emerge en el exterior de la escuela y dentro de ésta deben de ser replanteadas y reformuladas, y para ello se requiere la formación tanto del profesor como del estudiante para su utilización. En *Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidad, riesgo y necesidades* (2007), el autor plantea que para el uso crítico de las tecnologías todos los actores educativos requieren de formación y perfeccionamiento.

En *Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje* Santiago Castro, Belkys Guzmán y Dayanara Casado (2007) buscan establecer las diferentes definiciones del concepto TIC, presentan algunos criterios de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en el campo educativo y establecen las limitaciones y ventajas de estas herramientas.

En conclusión, una de las grandes necesidades y desafíos de la educación en el marco de la globalización es el manejo esencial de las tecnologías de la información y la comunicación. Más allá de las brechas de cobertura e infraestructura comunes en nuestro país y en los países latinoamericanos, la cuestión de garantizar una educación de calidad está ligada necesariamente a la educación mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC, aún en las condiciones mínimas donde se da el acceso a tales herramientas. Sin embargo, se debe avanzar también en propuestas pedagógicas que logren vincular la escuela con los contextos digitales,

En el sistema educativo colombiano y de acuerdo con su normatividad, el papel del pensamiento crítico se suscribe a la Innovación, esto es “desarrollar el talento y la creatividad del capital humano a través de la educación, la investigación y la innovación, a la vez que se incorporan nuevas tecnologías en los procesos educativos, permite revisar y abandonar prácticas educativas habituales” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.16). La inclusión de la TIC implica entonces cambiar la relación enseñanza-aprendizaje en la educación del siglo XXI, ya que estas herramientas de gestión del conocimiento y facilitadoras de la comunicación global, que generen nuevas didácticas y propuestas de nuevas metas educacionales.

Pensamiento crítico y Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC en la Institución Educativa José Roberto Vásquez

Para hacer análisis de las categorías Pensamiento Crítico y TIC en la documentación institucional se rastrearon los conceptos en los siguientes documentos:

- 1) *Proyecto Educativo Institucional*, actualizado a 2017
- 2) Planes de área de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía, Ética y Valores; Tecnología e informática
- 3) *Sistema Institucional de Evaluación – SIE* (2019)

En conclusión, existen conceptos relacionados con las categorías de investigación, pero no en profundidad, lo que permite establecer que es necesario indagar, además, por las prácticas institucionales, las concepciones de maestros y estudiantes, que han desarrollado a través del tiempo, para obtener un horizonte más claro sobre cómo el concepto de Pensamiento Crítico, que según las políticas internacionales y nacionales es de primer orden, se despliega y evoluciona en el contexto institucional y cuál es la conexión existente con las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC.

El estudio de los documentos institucionales seleccionados para el desarrollo del presente trabajo se expone más adelante desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso - ACD.

DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo de investigación *Pensamiento crítico mediado por TIC desde la Pedagogía Crítica* se enmarca en términos de Hernández-Sampieri en una metodología cualitativa de investigación⁵ ya que se

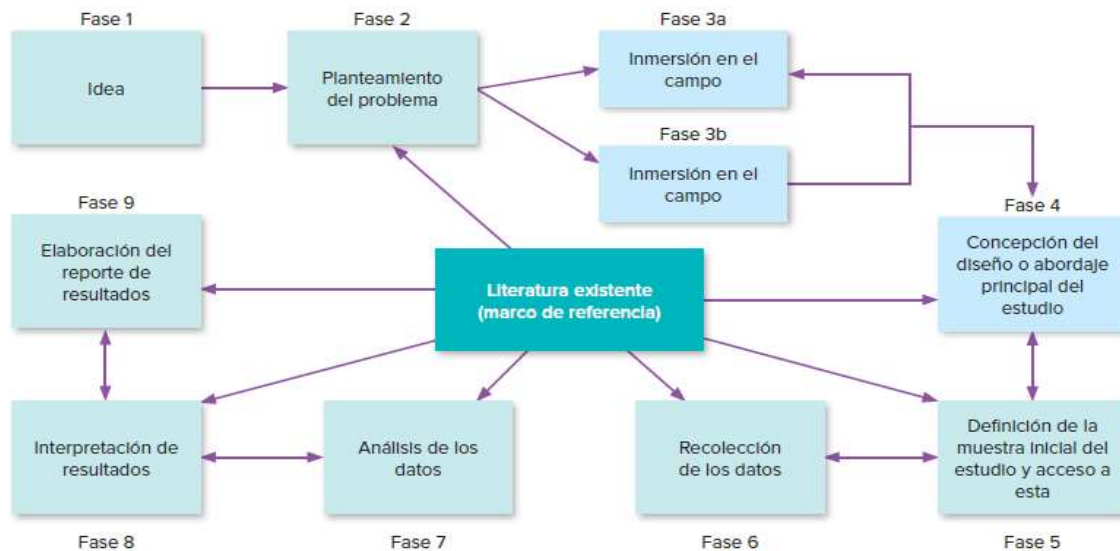
enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto [...] El propósito es examinar la forma en que ciertos individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

El paradigma cualitativo se interesa en entender las características de un fenómeno o tema, como su contexto, historia, relaciones, representaciones y lenguaje. La investigación cualitativa se basa en fuentes escritas, como documentos, y utiliza técnicas flexibles para analizar el tema desde una perspectiva subjetiva y compleja. En lugar de buscar verificar hipótesis de manera estructurada, el enfoque cualitativo busca profundizar en la comprensión de las personas involucradas en el tema de estudio.

Siguiendo la descripción metodológica de Hernández Sampieri (2018, pág. 9) en la ruta cualitativa se efectúa una revisión de la literatura, y se debe hacer a lo largo de toda la investigación; se debe constantemente repasar las diferentes etapas del proceso investigativo para redefinir los resultados y se requiere la “inmersión en el campo” para identificar el contexto y las fuentes de los datos.

⁵ Hernández Sampieri (2018) desarrolla en su libro tres enfoques de investigación, la ruta cuantitativa, la ruta cualitativa y la ruta mixta. “La ruta cuantitativa es apropiada cuando queremos estimar las magnitudes u ocurrencia de los fenómenos y probar hipótesis” (2018, pág. 5). “Con el enfoque cualitativo también se estudian fenómenos de manera sistemática. Sin embargo, en esta ruta el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisando los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre” (2018, pág. 8). “Los métodos mixtos o híbridos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominadas metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (2018, pág. 10)

Ilustración 1. Proceso cualitativo



Nota: El gráfico representa la ruta cualitativa de la investigación. Tomado de Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (p.9) Por Hernández Sampieri (2018, pág. 9), 2018, MacGraw-Hill Education

La investigación *Pensamiento crítico mediado por TIC desde la Pedagogía Crítica* busca comprender una realidad social, el pensamiento crítico en el contexto educativo colombiano y su relación con otro fenómeno social, las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto escolar, desde la óptica de la Pedagogía Crítica.

En consecuencia, la presente investigación se sirve de la investigación documental para realizar “una selección y recopilación de información mediante la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos” (Baena, 2017, p. 69), los cuales responden a los discursos educativos en los que se trata el concepto del Pensamiento crítico y su relación con las TIC, en los siguientes criterios de análisis:

- Discurso de la política pública educativa
- Discurso pedagógico
- Discurso en las prácticas del aula

Esta perspectiva de investigación pretende interpretar y analizar los significados que se dan en el entorno social de la escuela en cuanto a los discursos que se han instaurado sobre el pensamiento crítico y su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y emerge de la ruta cualitativa de la investigación etnográfica que permite describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos (Goetz & Leconte, 1988, pág. 10)

La etnografía, como enfoque de investigación, busca documentar lo no documentado de la realidad social, su experiencia cotidiana, para describir lo que en esta sucede. En la escuela, la etnografía educativa busca comprender lo que sucede en las aulas a través de la recolección y análisis de datos significativos. Estos datos describen las interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes en el entorno escolar. Esto permite aproximarse a la cultura de las comunidades educativas: a sus formas de sentir, pensar y hacer (Goetz & LeCompte, 1988), y desde allí, comprender la política como textos.

La etnografía hace uso de herramientas que permiten la recolección y organización de datos relacionados “y estos son obtenidos a través de instrumentos que deben ser correctos, precisos, así como probados” (Useche y otros, 2019). Las entrevistas son una herramienta clave en la investigación etnográfica educativa, ya que ayudan a obtener información detallada sobre las experiencias y perspectivas de los participantes. Para la investigación cualitativa, las entrevistas se consideran un recurso crucial como atestiguan Goetz y Lecompte (1988). Sirven como un medio para recopilar información diversa, que puede cubrir aspectos como los encuentros en el aula de los alumnos, las convicciones y principios de los educadores y la influencia del poder en las interacciones sociales.

Las entrevistas se utilizan para recopilar datos sobre las actitudes, creencias y comportamientos de los individuos y cómo estos se relacionan con el contexto educativo en el que se encuentran. Además, las entrevistas proporcionan información sobre temas sensibles que pueden ser difíciles de observar directamente. Según Goetz & Lecompte, se presenta una distinción entre tres tipos de entrevista la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada. La entrevista estandarizada presecuencializada es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden. Este formato es útil en las situaciones que requieren una administración consistente a todos los respondientes y que los resultados sean fácilmente cuantificables. La entrevista estandarizada no presecuencializada constituye una variante de la anterior; se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los respondientes, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos. También en este caso los resultados pueden ser enumerados fácilmente, pero la flexibilidad en el orden de las preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador. Algunos investigadores se refieren a la entrevista no estandarizada como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados. Tanto si una entrevista es estructurada como no estructurada, estandarizada o no estandarizada, las formas específicas que puede adoptar son las siguientes: entrevista a informantes clave, biografías o historias profesionales y encuestas. (Goetz & Lecompte, 1988, pág. 134)

Para María Cristina Useche (Useche y otros, 2019) las entrevistas se pueden clasificar del siguiente modo.

- Según la estructura:
 - Estructurada: se basa en realizar una serie de preguntas precisas que han sido preparadas sobre un tema de interés por el entrevistador.
 - No estructurada: es abierta, no se usa formulario de preguntas, por lo que estas pueden ser variadas. Tiene cuatro maneras: entrevista dirigida, entrevista clínica, entrevista abierta, entrevista exhaustiva.

- Según número de entrevistados:
 - Individual: Se entrevista solo a una persona a la vez, sobre su opinión en relación con algún suceso o hecho de interés para el investigador.
 - Grupal: se entrevista a varias personas al mismo tiempo. Se realiza una pregunta a todos los entrevistados presentes para escuchar diferentes posiciones, así como perspectivas y obtener una respuesta grupal.

Las entrevistas pueden contribuir significativamente al objetivo general de la investigación etnográfica educativa para que los investigadores obtengan una comprensión más profunda de la cultura y la dinámica social en el entorno educativo.

El análisis de documentos es otra técnica convencional en el estudio de la etnografía educativa, que generalmente se considera respaldada por la observación. Incluye diversos tipos de fuentes escritas y audiovisuales. En esta variedad, se pueden usar documentos oficiales y archivos personales. Ambos deben considerar un aspecto básico: el documento oficial puede evidenciar la visión "ideal", y el archivo personal puede proporcionar la visión "propia".

En la investigación, para el estudio de la etnografía educativa de documentos y discursos sobre las prácticas de aula, se establece como método de interpretación el Análisis Crítico del Discurso – ACD, tomado desde Teun Van Dijk, es un enfoque teórico y metodológico que se utiliza para estudiar el discurso en cuanto a su contenido y su influencia en la sociedad. Este enfoque se centra en examinar cómo el discurso refleja y reproduce las estructuras de poder y las relaciones sociales en una sociedad.

El Análisis Crítico del Discurso - ACD es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos. (Van-Dijk, 1993, pág. 203)

El análisis crítico del discurso se utiliza para analizar textos y discursos con el fin de comprender su significado y cómo éstos pueden afectar a la sociedad. Los pasos básicos para realizar un análisis crítico del discurso según Van Dijk (1993) son:

1. Identificar el contexto en el que se produce el discurso, el autor, el destinatario y el lugar en el que fue presentado.

2. Analizar el lenguaje utilizado en el discurso, su estructura, su vocabulario y su tono.
3. Considerar cómo el discurso trata temas específicos, en los que están presentes los prejuicios o sesgos.
4. Evaluar cómo el discurso influye en su audiencia, y cómo puede contribuir a la formación de la opinión pública.
5. Analizar la relevancia del discurso en el contexto actual y cómo puede ser utilizado para promover cambios sociales.
6. Formular una conclusión sobre el discurso y su impacto en la sociedad.

En el contexto educacional, el Análisis Crítico del Discurso – ACD puede ser utilizado para examinar textos y discursos relacionados con la educación, con el fin de comprender mejor cómo éstos afectan a la sociedad y a los estudiantes en particular, al identificar prejuicios y sesgos en los textos y discursos educativos, así como a evaluar cómo estos afectan a la formación de los estudiantes. Además, contribuye con una comprensión más profunda de cómo el discurso educativo influye en la sociedad y en la toma de decisiones en el entorno educativo.

El análisis crítico del discurso en la educación puede ser una herramienta valiosa para comprender mejor cómo el discurso afecta a la educación y a la sociedad en general porque tiene como punto de partida i) problemas sociales y no problemas puramente académicos; ii) se encarga de analizar las relaciones de dominación discriminación, poder y control. iii) busca indagar de forma crítica la desigualdad social producida por uso del lenguaje.

El análisis crítico del discurso se diferencia de otros paradigmas, ya que este no solo se centra en la variedad de discursos, ya sean escritos o hablados, sin dejar de lado las relaciones que estas tienen en la sociedad. También, busca estudiar el lenguaje como fenómeno social, por lo tanto, se hace indispensable mirar los distintos contextos en donde se desarrolla el discurso, puesto que dará mayor importancia a las repercusiones que tiene este y los lazos de mando que tienen las personas que diseñan los estatutos emitidos por las instituciones que gobiernan los distintos escenarios.

El análisis crítico del discurso busca mirar la relación entre el lenguaje y el poder (Meyer, 2003) por tal motivo se hace indispensable dar una mirada crítica desde lo político para poder discernir las relaciones de poder y la intencionalidad de las expresiones en los indistintos discursos, ya que según Van Dijk (1999) analizar el discurso social implica estudiar las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras de poder. De esta manera, es posible evidenciar las diversas estructuras lingüísticas empleadas para representar poder, para ejercer y reproducir dominación y para reconocer el conjunto de estrategias que construyen ocultamiento o muestran las desigualdades en las relaciones sociales.

HALLAZGOS

1. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

El estudio sobre el concepto de pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC se realiza por medio del Análisis Crítico del Discurso - ACD. Esto es así debido a que, para el estudio sobre la noción de pensamiento crítico, no solo es suficiente establecer una descripción de su uso, necesidad, funcionalidad y devenir conceptual, sino que es necesario analizar críticamente las relaciones de poder que involucra, al igual que las implicaciones sociales y políticas en las que está inmerso.

En este sentido se sigue la perspectiva de Van-Dijk (1999), el cual define el Análisis Crítico del Discurso como:

un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos. (pág. 23)

De esta manera el Análisis Crítico del Discurso - ACD busca determinar las formas en que se ejerce y se reproduce el poder en los distintos discursos que comprenden el uso del concepto de pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC.

Lo anterior requiere, desde el Análisis Crítico del Discurso, rastrear cómo ocurre la reproducción discursiva del poder desde las normas y textos internacionales y nacionales, hasta los textos institucionales, para pasar a analizar la influencia de estos en las interacciones discursivas de los actores educativos.

Atender a las formas en que se da dicha dicha reproducción proporciona entender cómo se efectúa la carga ideológica que contienen los discursos, específicamente en las que se ejerce el poder, a través de los diversos textos a tratar. En términos de Van Dijk lo que se quiere analizar en principio, es “el modo en el que se despliegan estructuras específicas de discurso en la reproducción del dominio social” (Van Dijk, Análisis crítico del discurso., 1999, pág. 25)

Lo anterior nos ayuda a establecer cómo operan los “modelos preferenciales de contexto” (Van Dijk, 1999, pág. 31), es decir, aquello que se resalta y se controla en el discurso al presentarse como lo más relevante en el contexto dado por el texto. Esta priorización obedece a intereses puntuales del modelo ideológico y se expresan en la mayoría de las acciones bajo usos retóricos, en muchas ocasiones, aparentemente neutros.

Seguidamente también se tiene en cuenta la distinción de Van Dijk sobre un nivel micro y otro macro para la realización del Análisis Crítico del Discurso - ACD:

El discurso, y otras interacciones socialmente situadas cumplidas por actores sociales, pertenecen típicamente a lo que se suele denominar el «micro-nivel» del orden social, mientras que las instituciones, los grupos y las relaciones de grupos, y por tanto el poder social, se emplazan usualmente en su «macro-nivel». Puesto que el Análisis Crítico del Discurso – ACD pretende estudiar cómo el discurso está involucrado en la reproducción del poder social, una teoría del Análisis Crítico del Discurso requiere salvar este bien conocido abismo entre lo micro y lo macro.” (Van Dijk, 1999, pág. 25)

En lo que respecta al orden y objetivos del presente trabajo se aplica análogamente la anterior distinción. Así, el Análisis Crítico del Discurso - ACD estudia en el nivel macro los discursos políticos y educativos internacionales, locales e institucionales, presentados por diversas organizaciones legítimas, para posteriormente establecer cuál es la influencia en un nivel micro, es decir, en los discursos que devienen de las interacciones y prácticas de aula en la institución educativa.

1.1. Macro Nivel del Análisis Crítico del Discurso del Pensamiento Crítico Mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Se procede con el Análisis Crítico del Discurso - ACD del pensamiento crítico en los discursos y documentos en los contextos internacional, nacional y local. Paralelamente se expone la relación que guardan ambos con las Tecnologías de la Información y Comunicación.

1.1.1. Análisis Crítico del Discurso - ACD del Pensamiento Crítico Mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC en el Ámbito Internacional.

Para el estudio macro del concepto de pensamiento crítico mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC desde el Análisis Crítico del Discurso - ACD se tiene en cuenta los referentes expuestos en documentos, conferencias e informes internacionales por parte de instituciones y autoridades en el marco político, económico y educativo. Luego, de forma paralela, se analiza críticamente la relación que guarda el concepto con otros referentes, los cuales dotan de sentido la definición y comprensión de este.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, 1998, el concepto de pensamiento crítico está vinculado necesariamente a la noción de innovación. El artículo 9 “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad” (UNESCO, 1998, pág. 106) trata de la formación de los estudiantes como ciudadanos “provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad” (pág. 107) relacionada con la capacidad de innovar. El pensamiento crítico es tomado aquí como un elemento para formar ciudadanos que puedan innovar respecto a las problemáticas sociales y económicas del mundo actual.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE entiende el pensamiento crítico como competencia social y emocional que tiene como finalidad “mejorar la empleabilidad y el bienestar de los estudiantes en unas sociedades innovadoras” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016, pág. 19). Aquí encontramos una relación del concepto como competencia vinculada a la necesidad de innovación.

También, en el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: la naturaleza cambiante del trabajo del Banco Mundial* (2019) se relaciona el concepto dentro de las habilidades cognitivas generales de orden superior necesarias para ser desarrolladas en el plano educativo con el propósito de adaptar a las personas a la naturaleza cambiante del trabajo. Estas habilidades pueden entenderse también como competencias, en este caso cognitivas, esenciales en la formación de los individuos para afrontar y resolver las problemáticas del mundo actual. (Banco Mundial, pág. 15)

De lo anterior se puede evidenciar que el pensamiento crítico está relacionado con la idea de innovación y es tomado como una competencia, sin embargo, esta visión estaría incompleta sin entender que las anteriores concepciones están enrutadas en lo que las mismas organizaciones definieron como una de sus principales prioridades, a saber, la noción de calidad del aprendizaje.

Desde la *Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (UNESCO, 1990) en el artículo 1 y posteriormente en el artículo 4 se evidencia no sólo el universalismo del concepto de aprendizaje sino su relevancia como concepto central en la educación con miras a resultados efectivos:

Cada persona – niño, joven o adulto – deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. (...) La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje” (UNESCO, 1990, pág. 7).

Ahora, respecto a la noción de calidad la UNESCO la define como un derecho fundamental enfocado a la eficacia y la eficiencia⁶: “La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia” (UNESCO, 2017, p.25)

Basados en lo anterior entendemos que el pensamiento crítico es tomado como una competencia relacionada con habilidades y capacidades que buscan la innovación, asociada a la toma de decisiones y a la resolución de problemas para garantizar la calidad en el aprendizaje con el fin de obtener resultados eficientes y efectivos para la sociedad.

⁶ La eficiencia se entiende como la adecuada utilización de recursos para obtener un objetivo y la eficacia corresponde a la obtención de dicho objetivo aun sin contar con ellos.

El pensamiento crítico, por consiguiente, no puede entenderse sin verse anclado a la visión de calidad del aprendizaje, a su relación con la idea de innovación y su uso como competencia. Ahora, sobre el enfoque de la calidad del aprendizaje al que está sujeto el concepto de pensamiento crítico como competencia, es necesario nombrar que este está dado a partir del marco de la globalización, el capital humano y las exigencias propias del rendimiento y la eficacia en las sociedades occidentales y capitalistas.

La globalización implica exigencias en el entorno educativo que hagan frente a las problemáticas que van más allá de los contextos local y nacional. Cuestiones como el medio ambiente, las telecomunicaciones, el multiculturalismo, los avances tecnológicos, los cambios de mercado, los empleos emergentes, etc. necesitan de saberes dinámicos en un mundo interconectado y de personas capacitadas para adaptarse a un ambiente cada vez más dinámico.

De tal manera la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, incorporó la denominada «competencia global» a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Ella es definida como

la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018, pág. 9)

Para el desarrollo, por parte de los estudiantes de una competencia global, además de la relación que guarda con una formación que fomente el enfoque de ciudadanía global⁷, se debe vincular el pensamiento crítico. Así la competencia global se centra en “la capacidad del alumnado para combinar el conocimiento sobre el mundo y el razonamiento crítico a la hora de formarse una opinión sobre una cuestión de índole local o global” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2020, pág. 31).

Ahora bien, sobre la relación de la competencia de globalización con la competencia del pensamiento crítico, es relevante el papel que juega la noción de capital humano. El pensamiento crítico toma entonces una orientación que tiene la “pretensión de promover una formación integral en el estudiante, que dé respuesta a los retos actuales de la producción y de la demanda de capital humano necesario para la participación de un mundo globalizado” (Areiza Madrid & Morales Sánchez, 2021, p. 19)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE “señala que el capital humano es definido como el conocimiento que los individuos adquieren durante su

⁷ “La ciudadanía global no supone una situación legal, como la condición de ciudadanía dentro de un país, sino que es más bien un sentido de pertenencia a la especie humana en su comunidad planetaria, que implica siempre una responsabilidad colectiva por el bien común” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2020, pág. 15)

vida y que usan para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él” (1998, pág. 22) citado por Garrido Trejo (2007, pág. 76). Dicho conocimiento busca el trabajo capacitado con miras a la productividad y vincula la calidad educativa como un elemento primordial para el desarrollo y la obtención del capital humano. Así, este concepto prioriza la organización del conocimiento a partir de una formación de calidad para aumentar la capacidad productiva. Sus premisas son entonces principalmente orientadas a la productividad y rendimiento económico, por encima de cuestiones que buscan el desarrollo social.

De acuerdo con lo anterior, la noción de globalización y de pensamiento crítico como competencia toman un giro respecto a la incorporación del concepto de capital humano, en la medida que se resalta el rol que debe tener en las exigencias del mercado y la economía, donde son menos importantes los horizontes y propósitos valorativos como la multiculturalidad, el pluralismo, la democratización y la ciudadanía global.

El capital humano surge entonces en la escuela para habilitar a los individuos al mundo globalizado del mercado y dar ingreso a modos de vida económicamente civilizados, de manera que los países, gracias a las economías locales e internacionales sean sostenibles. Bajo esta óptica, se desarrolló y formalizó el concepto de capital humano en el cual la escuela debía reducir “la preocupación por los aspectos sustantivos de la educación y por la organización de los procesos docentes a un problema de mero uso eficiente de los recursos” (Ratinoff, 1994, pág. 30)

Desde perspectiva la educación y sus fines estaban establecidos para capacitar a los individuos a entrar en las dinámicas del mercado y a una vida “civilizada” la cual se mide según el nivel de ganancias, que debía ser proporcional a su nivel de estudio. Así, la escuela tiene la tarea de programar a los individuos “para participar en la economía a distintos niveles de productividad” (Ratinoff, 1994, pág. 30)

Ahora bien, respecto a la relación del pensamiento crítico con las exigencias de rendimiento y productividad de las sociedades, decimos que un rasgo relevante es que este está sujeto al gerenciamiento de los procesos educativos que buscan la eficacia y eficiencia basados en la calidad del aprendizaje, introduciendo a los educandos, por medio del capital humano, a las lógicas del mercado global neoliberal⁸ a las que se reducen las prácticas educativas de los maestros a una gestión continua en pro de los resultados esperados.

La gestión educativa, que involucra los procesos y las prácticas de los docentes, alumnos y directivos, determina entonces el desarrollo del pensamiento crítico como una cuestión principalmente funcional, con miras al rendimiento y a la productividad que el mundo globalizado demanda. Para ello, como se ha dicho, se incorporan las categorías como la innovación y el capital humano, como piezas importantes del engranaje.

⁸ Sobre lo que se entiende por dicho concepto se dará una definición apropiada más adelante.

Entonces, en lo que respecta a la relación que tiene el significado y el uso de los distintos conceptos implicados, es esencial en la comprensión sobre el pensamiento crítico en los diferentes discursos, evidenciar la noción de este como competencia que se debe desarrollar según las demandas del capital humano, las exigencias de innovación y las necesidades del mercado en la globalización, siguiendo los lineamientos de las políticas educativas internacionales.

1.1.2. Análisis Crítico del Discurso del Pensamiento Crítico mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito nacional.

El Análisis Crítico del Discurso - ADC parte en el contexto nacional de los primeros discursos presentados en Colombia que implementan algunos de los conceptos ya establecidos en el contexto internacional y que configuran la noción del pensamiento crítico. Estos discursos son los referentes a la Misión de Sabios Colombia hacia una sociedad del conocimiento (2020), y los documentos oficiales principalmente los proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La comprensión del concepto de pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC parte del análisis del contexto desde los discursos emanados por la Misión de sabios sobre ciencia, tecnología, innovación, educación y desarrollo que comienzan en el Foro de Ciencia y Tecnología en 1987 y que desembocó en el informe de la Misión de Ciencia y Tecnología en 1991.

Posteriormente en 1993 el gobierno convocó La misión de Ciencia, Tecnología y Desarrollo que hizo entrega al siguiente año del informe titulado Colombia al filo de la oportunidad (1994). Finalmente, en 2019 se lanza la colección La Misión Internacional de Sabios (2020).

El presente análisis tiene en cuenta primero, el informe Colombia al filo de la oportunidad y segundo, el texto Colombia hacia una sociedad del conocimiento perteneciente a la Misión internacional de Sabios, con el propósito de estudiar el uso e incorporación de categorías indispensables para la comprensión del concepto central y su relación con el entorno educativo.

1.1.2.1. Colombia al filo de la oportunidad.

El informe *Colombia: al filo de la oportunidad* “hizo recomendaciones sobre los tres objetos de su encargo, [ciencia, educación y desarrollo] además de proponer políticas de tecnología y un modelo de organizaciones privadas y públicas centrado en el aprendizaje.” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 39). En este marco los conceptos y su relación se muestran como necesarios para los propósitos que buscan enfrentar los desafíos que la sociedad colombiana del momento visualizaba para el futuro. Los conceptos principales que fueron rastros en el texto son: desarrollo, globalización, competitividad, calidad, gestión, educación, pedagogía, enseñanza y aprendizaje.

En *Colombia: al filo de la oportunidad* Rodolfo Llinás expresa que lo más significativo a tratar es que “tenemos que encontrar los conceptos y los marcos que permitan que la ciencia, el desarrollo tecnológico y la educación formen una estructura que se entienda como relevante para la sociedad en general” (Misión de Sabios, 1996, pág. 17). De este modo el concepto de enseñanza es de suma relevancia pues, se trata en primera instancia de formar una base para el futuro a partir del reconocimiento de la importancia que tiene el conocimiento y la ciencia para el desarrollo de la sociedad.

Para comprender el concepto de enseñanza para el logro del anterior objetivo, podría decirse que la misión establece una noción de desarrollo que esté estrechamente ligada a las necesidades que impone el fenómeno de la globalización: “La globalización determina nuevas formas de interdependencia y jerarquías en los sistemas económicos y de la información y el conocimiento mundiales” (Misión de Sabios, 1996, pág. 30). Allí puede intuirse que, en un entorno cada vez más globalizado, es indispensable el uso adecuado y la obtención de conocimiento para el posicionamiento económico de la sociedad, tanto en lo local como en lo internacional.

Por tanto, la competitividad, gracias al uso y a la obtención de conocimiento, también se relaciona según las exigencias de la globalización, en la que se quiere lograr un papel relevante similar a la de los países más desarrollados. Ella es definida entonces como “la capacidad para seguir participando en el cambiante juego global teniendo en cuenta las competencias de los actores y sus habilidades para la cooperación en escenarios cada vez más exigentes” (Misión de Sabios, 1996, pág. 58)

Para que Colombia sea un país competente se requiere la priorización en inversiones relacionadas con la consolidación del papel relevante que juega el conocimiento, para garantizar un avance económico que va de la mano de los progresos en cuestión humana y social. En esta medida el desarrollo se define “como el avance humano, económico, político y cultural, [que] debe construirse como un legado de información al servicio de estilos de vida inteligentes y garantes de la creatividad humana para futuras generaciones” (Misión de Sabios, 1996, pág. 30)

Se debe mencionar que en este momento histórico el discurso está influenciado por la carga ideológica de las políticas de desarrollo, establecidas en el marco de la post guerra con la doctrina Truman con el fin de establecer la ruta de progreso para los países económicamente menos avanzados⁹.

⁹ Esta cuestión está detallada en la obra de Arturo Escobar *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. (Escobar, 2007)

La implementación del desarrollo económico influyó en la configuración del modelo escolar, lo que se conoce como sistema educativo, el cual tenía como base la expansión de la educación y la integración de los individuos y grupos sociales en el mercado¹⁰.

En definitiva, la exigencia para el desarrollo del país, para que sea justo y competitivo, además de que participe en la economía mundial “implica incrementar sus niveles de ciencia y tecnología, transformar sus sistemas jurídico, político y económico, pero ante todo reeducar a su gente” (Misión de Sabios, 1996, pág. 31)

Lo anterior nos dice que es imperativo la educación y formación de las personas en la sociedad en pro del desarrollo. Para ello es indispensable cambiar las nociones que se tienen de ciencia, tecnología y educación, las cuales se encuentran en crisis debido a las carencias en capital humano capacitado, los sistemas educativos de baja calidad y la falta de cobertura.

Lo primero que es urgente en este aspecto es lograr una educación de calidad. La Misión de Sabios la define como “la completa satisfacción de las necesidades y expectativas de los receptores de los bienes y servicios ofrecidos” (Misión de Sabios, 1996, pág. 57) La calidad es un concepto traído del mundo empresarial y es definido en este contexto para estar orientado a satisfacer los bienes y servicios que exige el sistema educativo.

Por tanto, cuando se habla de calidad educativa, esta debe satisfacer dichas necesidades, además de otros factores como la inversión económica, concierne a la mejora de los procesos de aprendizaje. Estos, se optimización por medio de tecnologías de gestión. Por consiguiente, la definición de calidad está anclada con la noción de gestión de modo que: Se minimiza el énfasis en el concepto de control e inspección al final de los procesos, para dar prioridad a la previsión y prevención de sus fallas. Se privilegian la planeación y la programación a largo plazo sobre la inmediatez de los resultados; se concentra más la atención sobre los medios que sobre los fines buscados; se disminuye el costo social del desperdicio, no sólo para sus usuarios directos sino para las comunidades alejadas y las generaciones futuras (Misión de Sabios, 1996, pág. 57)

¹⁰ Este modelo no pudo superar las constantes crisis económicas y problemas sociales en el marco latinoamericano. El desarrollo durante sus décadas produjo el efecto contrario a su promesa: la crisis de la deuda, la pobreza, la desnutrición y la violencia. Problemáticas que ya no pudieron ocultarse y menos subsanarse con dicho modelo. Seguidamente el direccionamiento de los procesos, aunque subyacen en ellos nociones de la noción de desarrollo, consistía en las necesidades globales que buscan superar las limitaciones nacionalistas las cuales eran consideradas como cuestiones de segundo orden. Ahora bien, el giro estratégico respecto a la educación posterior al agotamiento del discurso del desarrollo viene marcado en conferencias y cumbres en las que se direcciona el nuevo rumbo. En la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (UNESCO, 1990) el factor clave es la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, poniéndolo por encima de cualquier otro factor como la escuela, el currículo, los maestros o la enseñanza. Aquí el aprendizaje “se entiende no como la capacidad general de aprender, sino como mera adquisición de ciertas competencias por sus resultados específicos” (Martinez-Boom, 2003, pág. 6)

También hay que resaltar que la gestión para la optimización de la calidad requiere de modelos evaluativos que, como se indica arriba, se concentren en los procesos más que en los fines, en la planeación constante y en la reducción de costos.

Desde esta óptica *La Misión de Sabios* adopta una visión que no se concentra en la administración tradicional basada en procesos, sino en la gestión y evaluación de estos para la optimización y eficacia con el propósito de mejorar la calidad. Ella también resalta como indispensable que este tipo de evaluación para la calidad de la educación no solo sea a las personas, sino extendido a las distintas organizaciones e instituciones.

Lo que se quiere, por consiguiente, es una organización efectiva y en ese orden la gestión de los procesos de la calidad educativa deben ser prioridad. En tal organización efectiva se

aprende y se transforma creativamente, (...) se busca desentrañar y cuestionar los supuestos básicos profundamente enraizados, llegar a los porqués, indagar sobre el pensar que está detrás del hacer, para dar paso no sólo a las respuestas inmediatas, sino a las trascendentes y novedosas, susceptibles de aplicarse en otros contextos” (Misión de Sabios, 1996, pág. 56)

Aquí se presupone que la gestión como organización efectiva transforma creativamente y resalta el indagar como elemento preponderante del pensar, sin embargo, la gestión esta más cercana al refinamiento de la eficacia para la maximización del rendimiento y no para dotar de elementos críticos transformadores a los sujetos.

Sobre la eficacia y la eficiencia en la educación la misión nos indica que ella “debe estar íntimamente ligada a las nociones de calidad educativa y equidad social, y a la transformación de las organizaciones educativas y de sus estilos de gestión para lograr mayor flexibilidad y efectividad” (Misión de Sabios, 1996, pág. 61)

Ahora, respeto a la calidad de la educación la misión nos da también una definición de la educación como

el proceso por el cual cada uno de los individuos se apropia del saber colectivo que han desarrollado generaciones enteras antes que él en todas las latitudes y lo utiliza para sí mismo y para sus tareas. La educación es el proceso por el cual se colectiviza el saber y se construye comunidad con base en él. A través de la educación aprendemos a vivir en el mundo simbólico que constituye el fundamento de la humanidad y aprendemos a convivir con quienes lo comparten. Valores, ciencia, lenguaje, creencias y tabúes forman parte de este patrimonio simbólico. (Misión de Sabios, 1996, pág. 59)

Según lo anterior, la educación tiene una visión más amplia que la determinada desde el concepto de calidad, tomado en sentido económico, pero de la cual no se puede prescindir. Por tanto, la educación como proceso de apropiación y aprehensión necesarios para la vida y la sociedad se asocian con la concepción de bienes y servicios, es decir, satisfacer la

apropiación del saber colectivo, de su transmisión e intercambio, para aprender a vivir y solucionar las problemáticas y exigencias que el mundo plantea.

Estas exigencias, son principalmente la competitividad y la participación del país en la globalización, que da prioridad al desarrollo económico. Según este marco, también se quiere dar solución a problemas globales como el medio ambiente, la sobrepoblación, entre otras.

Ahora bien, para lograr una mejora de la calidad de la educación como fue presentada arriba, *La Misión de Sabios* insiste en que se debe establecer una definición del concepto de aprendizaje que se entienda “como el proceso amplio y continuo por el cual se adquieren conocimientos y habilidades para sobrevivir, para responder creativamente a los cambios en el medio y así evolucionar y progresar” (Misión de Sabios, 1996, pág. 55). Más adelante también el aprendizaje es definido como

el proceso por el cual el individuo adquiere la capacidad de responder a los cambios que se producen en su ambiente. Sin embargo, el aprendizaje en el ser humano (...) no sólo [consiste en] responder de manera adaptativa para manipular el medio (...) en un primer nivel operativo o instrumental, sino [que genera]respuestas creativas y transformadoras, de un nivel superior, que trascienden lo inmediato y circunstancial, y le permiten recrear y construir su propio ambiente físico y social. (Misión de Sabios, 1996, pág. 57)

En la anterior definición se tiene cuenta que la noción de aprendizaje no solo menciona la capacidad para la adaptación a determinado contexto o medio, y la pericia y eficacia en el uso de la técnica, sino, el rasgo por el cual se da la posibilidad de transformar el entorno y dar respuestas a las diversas problemáticas de los sujetos y sociedades. En conclusión, el elemento de transformación es vital para entender la noción de aprendizaje.

También hay que considerar que la noción de enseñanza que *La Misión de Sabios* presenta no puede estar reducida “como instrucción rígida, metódica y orientada al aprendizaje de destrezas observables, incluida la memorización” (Misión de Sabios, 1996, pág. 65). En este caso la enseñanza debe constituir un concepto más amplio:

Concepción de las pedagogías orientadas a la construcción del conocimiento, en las cuales se busca propiciar un conjunto amplio y variado de experiencias inscritas en contextos complejos que promueven efectivamente el aprender. En éstas reaparece de manera intermitente el enseñar como una incitación al aprender, un acompañamiento comunicativo, una colocación estratégica de señales y signos que facilitan el camino de la construcción o que colocan obstáculos que generan disonancias y desequilibrios cognitivos en el camino de las reestructuraciones conceptuales.” (Misión de Sabios, 1996, pág. 65)

De esta forma la enseñanza debe estar vinculada a la pedagogía entendida “como la ciencia comprensiva que trata todos los aspectos involucrados en la educación, complementada después con la especialización en un área del conocimiento.” (Misión de Sabios, 1996, pág. 68)

La instrucción no promueve por sí sola el aprender, por tanto, el enseñar por medio de la pedagogía busca incitar al aprendizaje para atender a las problemáticas del contexto, a las experiencias y al diálogo que haga posible las reestructuraciones conceptuales y nuevos sentidos del mundo. Por tanto, una de las principales causas de los problemas de la enseñanza en Colombia, según *La Misión de Sabios*, está dada en la reducción de las prácticas pedagógicas a la instrucción:

la reflexión pedagógica, por fijar la mirada del educador en las interacciones entre sus métodos de enseñanza, entendida como instrucción, y el aprendizaje de cada uno de sus alumnos, entendido como rendimiento académico, descuidó los procesos educativos más amplios y los contextos en los que se daban esos procesos, y por ello se olvidó de la organización del aula, de la institución, del sistema escolar y de las demás entidades que interactúan con él” (Misión de Sabios, 1996, pág. 66)

La Misión de Sabios llama la atención de que en la pedagogía no se puede reducir la enseñanza a la mera instrucción y el aprendizaje al rendimiento académico. Esto permite entender el sentido y la aplicación de las nociones de enseñanza y aprendizaje que pretenden ser una base importante de la calidad educativa.

En este sentido, la pedagogía busca ser el elemento vital que ayude a superar las cuestiones problemáticas en la enseñanza y el aprendizaje para mejorar la calidad educativa.

1.1.2.2. Colombia hacia una sociedad del conocimiento.

La encomienda del Gobierno Nacional para *La Misión Internacional de Sabios 2019* consiste en trazar

una hoja de ruta que permita la formulación, coordinación y ejecución de una política de Estado para el desarrollo del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) que, a partir del conocimiento, promuevan la productividad y competitividad del aparato productivo colombiano y el desarrollo de nuestra sociedad. (2020, pág. 40)

El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, es un sistema del cual forman parte las políticas, estrategias, áreas, programas, metodologías y mecanismos para la gestión, promoción, financiación, protección y divulgación de la investigación científica y la innovación tecnológica. Tiene como meta

aumentar la productividad de la economía a través de mejores productos y servicios, que tienen su origen en una mezcla de inversiones públicas y privadas en cuatro tipos de programas: investigación de excelencia; colaboración entre industria e investigadores y transferencia de tecnología (...). Las metas de productividad deben enfrentar los grandes retos sociales y ambientales de Colombia con políticas públicas y regulaciones que estimulen contribuciones locales a la solución de problemas más globales” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 30)

La Misión Internacional de Sabios, por tanto, tiene como prioridad el desarrollo del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación como una estrategia para hacer más productivo el país en materia económica y que pueda a su vez lograr el desarrollo social para hacer frente a los grandes desafíos que el mundo actual exige, por medio de la primacía del factor económico que busca solucionar las problemáticas en los ámbitos sociales y culturales.

En lo que concierne al discurso, el papel de nuevas terminologías termina siendo, ya no un asunto de meros añadidos necesarios para los objetivos de la misión, sino una cuestión central como lo es el caso de la innovación.

El concepto de innovación, no se presenta de forma relevante en la primera *Misión*, en la que la ciencia al igual que la tecnología, tenían un papel sobresaliente. Ahora, estas no pueden ser entendidas aquí sin dicho concepto: “hoy es también claro que la innovación exige nuevas tecnologías, que las tecnologías le generan permanentemente nuevas preguntas a la ciencia y que de la ciencia surgen, a su vez, tecnologías innovadoras” (*Misión Internacional de Sabios*, 2020, pág. 71)

Se trata por consiguiente de establecer una armonización y circularidad entre los tres términos, los cuales se nos presentan como actividades que no pueden ser excluyentes entre sí debido a su necesidad intrínseca, que supone principalmente que para el avance científico y técnico es indispensable la innovación. También hay que mencionar que esto solo cobra sentido en el marco de la competitividad y la productividad que el mundo globalizado y neoliberal exige.

La Misión Internacional de Sabios insiste que para lograr la competitividad y productividad que permita el avance del país en materia económica, social y cultural, se debe desarrollar una sociedad del conocimiento. Ahora, una sociedad que tenga el conocimiento como pilar del progreso debe tener en cuenta la investigación¹¹ y la innovación. Así, los términos de conocimiento, investigación e innovación también guardan una estrecha relación. La definición de innovación por parte de *La Misión Internacional de Sabios* así lo establece:

La innovación es en todos los campos el resultado de un mayor conocimiento, pero a la vez es uno de los actores que impulsa su generación y que lo exige. Es necesaria la armonización de los organismos sociales que promueven la innovación y la articulan con la investigación científica y la creación. La relación entre las industrias innovadoras y ricas en conocimiento y el bienestar de los ciudadanos es cada vez más evidente (*Misión Internacional de Sabios*, 2020, pág. 74)

Es importante mencionar que el término de innovación es tomado por *La Misión Internacional de Sabios* desde *El Manual de Oslo* (2016) producido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. Allí se definió

¹¹ La OCDE desde 1963 empezó a reglamentar y a relacionar la investigación con la inversión en ciencia, muestra de ello es su manual de Frascati que sirve como indicador de investigación (I+D)

desde una perspectiva tecnológica y de desarrollo de nuevos productos, pero en sus posteriores ediciones amplió el concepto mucho más para cubrir innovaciones sociales, innovaciones organizativas en mercadotecnia y en servicios, e innovaciones de baja intensidad en investigación más desarrollo (I+D)” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 70)

El Gobierno Nacional desde el 2015, a través de Colciencias, y posteriormente, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, ha adoptado las distintas acepciones del término teniendo en cuenta las orientaciones internacionales, prescribiéndola a los contextos nacionales y locales, y desarrollándola en los distintos programas y proyectos.

A continuación, se nombran otros conceptos importantes para *La Misión Internacional de Sabios*, como el desarrollo humano, la educación, la denominada revolución 4.0 y el desarrollo sostenible. El desarrollo humano es definido como:

El proceso de ampliación de las opciones para que las personas pudiesen potenciar al máximo sus capacidades y de esta manera llevar una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses, lo que implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir la vida que decida. El desarrollo es entonces mucho más que el crecimiento económico, que constituye solo un medio —si bien muy importante— para que cada persona tenga más oportunidades. (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 77)

El desarrollo humano establece una perspectiva que busca desligarse del reduccionismo económico referente a las metas y propuestas para el desarrollo social, y se concentra en tener oportunidades para que las personas puedan desenvolverse en la vida según lo decidan.

El marco normativo del desarrollo humano se establece en *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS*. En este escenario es esencial el logro del Objetivo número 4, que busca una educación de calidad, al erradicar las limitaciones a su acceso y que permita así el desarrollo de sociedades más justas, equitativas y democráticas. De este modo “la educación sigue siendo comprendida como uno de los factores decisivos para el desarrollo humano y la transformación de las sociedades” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 77). Sobre la educación *La Misión Internacional de Sabios* afirma lo siguiente:

Resulta evidente que los objetivos de las políticas nacionales de educación no pueden limitarse a mejorar las coberturas e inclusive la calidad, si esta se entiende simplemente como el logro de competencias ligadas a demandas disciplinares (o sus aplicaciones prácticas), sino en la necesidad de reinventar todo el sistema educativo para hacerlo pertinente a las cambiantes exigencias y a la realización de las personas.” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 79)

Esta reinención del sistema educativo que denuncia el reduccionismo de la calidad al logro de competencias busca complementar la noción de calidad con las llamadas habilidades blandas (competencias socioemocionales), el pensamiento crítico, la creatividad y la adaptabilidad entre otras nociones importante como el STEAMD (ciencia, tecnología,

ingeniería, artes, matemáticas y diseño) el alfabetismo de datos - digital y el aprendizaje instantáneo, aprendizaje continuo y adaptativo frente a la velocidad de las nuevas exigencias y cambios.

Todo lo anterior debe orientar las “prácticas pedagógicas, las articulaciones de los currículos dentro de perspectivas abiertas y flexibles, y las didácticas para aprender dentro y fuera de las aulas” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 80)

En esta medida también se deben orientar los modelos educativos basados en pedagogías nuevas que desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo cualitativos respecto a una labor específica, sino también que los capacite sobre diversos aspectos de la vida. Evaluaciones no meramente correctivas sino metodologías evaluativas emocionalmente neutrales y una educación ecosistémica que involucre distintos actores y contextos para un aprendizaje permanente.

Por último, la llamada nueva revolución industrial hace referencia a “las tecnologías convergentes [las cuales]serán muy pronto (o son ya) dominantes en el mundo” (2020, pág. 74) Las nanotecnologías, inteligencia artificial, tecnologías verdes, las neurociencias, la biotecnología, entre otras, presentan grandes desafíos que exigen que esta revolución sea “absolutamente dependiente del conocimiento y requerirá estudios científicos de alto nivel” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 74). Esta visión implica una educación que se adapte constantemente a los cambios y que pueda presentar nuevos logros y descubrimientos.

La cuarta revolución industrial, como también se denomina a este cambio social económico e industrial, establecerá nuevas configuraciones, como así lo observa *La Misión* (2020):

Reconfigurará las cadenas productivas, y proveerá nuevos modelos de servicios y negocio que pueden mejorar la productividad y el bienestar, pero que también deben tener en cuenta las crecientes demandas de energía, protección de los recursos naturales y mayores niveles de educación (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 27)

En este sentido, *La Misión de Sabios* llama la atención sobre la importancia de la inversión para desarrollar y aprovechar al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, ya que las “Industrias creativas, tecnologías convergentes e industria 4.0” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 34) son una prioridad para los objetivos de La Misión.

El desarrollo sostenible “se basa en el conocimiento, conservación y uso de los recursos culturales y naturales de una nación.” (2020, pág. 54) Para tal desarrollo es esencial la investigación orientada a formas de innovación asociadas a los contextos culturales y los desafíos ecológicos, sociales y económicos, por lo que la recomendación de *La Misión* es priorizar la investigación y una inversión fuerte en las universidades.

El desarrollo sostenible está emparentado principalmente con el concepto de Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS. Dichos objetivos implementan un marco normativo sobre los cuales se deben asumir los retos de “modernizar y diversificar la económica” (Misión Internacional de Sabios, 2020, pág. 27) en un contexto de constantes cambios, y crisis sociales ambientales y culturales.

El anterior análisis sobre los discursos a partir de la Misión Internacional de Sabios plantea una red conceptual donde se desenvuelve el concepto del pensamiento crítico, y donde se establece el sentido que juega en la educación colombiana. Como se verá, todas estas relaciones son relevantes para su comprensión.

Ahora bien, una vez expuesto el contexto discursivo de los conceptos educativos según *La Misión Internacional de Sabios*, se presenta el análisis del concepto de Pensamiento Crítico del Ministerio de Educación Nacional.

1.1.2.3. Ministerio de Educación Nacional.

Uno de los principales intereses de la educación es fomentar y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, esta aspiración, como ya hemos visto, es general a los sistemas educativos occidentales y en el sistema educativo colombiano, como se refleja en los documentos de política educativa.

De acuerdo con el texto *Concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos de Colombia: 1990-2020* (Areiza Madrid & Morales Sánchez, 2021), la emergencia del concepto de pensamiento crítico en el contexto educativo se da en dos documentos: *La educación encierra un tesoro* y *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* Ambos documentos configuran las decisiones de las normas nacionales. Allí surge la noción del concepto como un enfoque por competencias.

El pensamiento crítico se presenta entonces como una competencia ligada al aprender a hacer, a su vez es indisociable de aprender a conocer, puesto que el pensamiento crítico requiere habilidades cognitivas, de ahí que se comprenda como una capacidad reflexiva que lleva a la investigación y al análisis, es decir, a lo cognitivo, para evidenciarse el desarrollo social y laboral de los estudiantes. (2021, pág. 58)

La anterior noción del pensamiento crítico como competencia es tomada por el Ministerio de Educación Nacional como “un ‘saber hacer’ en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades” (Ministerio de Educación Nacional, 2012), que responde a las necesidades de un aprendizaje a lo largo de la vida:

A partir de esta definición, el Ministerio de Educación Nacional ha identificado las competencias transversales a todos los niveles educativos que deben ser desarrolladas por los estudiantes, en cuanto les permita prepararse y responder a las exigencias de la sociedad del siglo XXI. Estas competencias trasversales son: competencias abstractas de pensamiento, competencias de cultura ciudadana y competencias prácticas (2012, pág. 3).

En las competencias abstractas de pensamiento se incluye el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de “indagar y analizar de manera crítica y reflexiva y desde diferentes perspectivas las problemáticas propias de las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos”. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, pág. 4)

Bien cabe recordar que ya en la *Ley General de la Educación* (Congreso de la República de Colombia, 1994) en el planteamiento de los fines de la educación en Colombia establece en su numeral 9:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (1994, pág. 2)

Ahora bien, en lo que concierne a las orientaciones y referentes del Ministerio de Educación Nacional, el pensamiento crítico es una competencia que debe desarrollarse principalmente desde la filosofía y se transversaliza con otras áreas

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 24)

En *Los estándares básicos de competencias ciudadanas* (Ministerio de Educación Nacional, 2004) el pensamiento crítico se enmarca en el desarrollo de competencias cognitivas, según esto, el desarrollo de la ciudadanía requiere del análisis crítico:

Las competencias cognitivas se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras. (2004, pág. 12)

La comprensión que el Ministerio de Educación Nacional propone de la competencia Pensamiento Crítico está orientada al aspecto lógico-argumentativo, tal como se evidencia en los desempeños que un estudiante que piense críticamente debe poseer, bien vale incluir varios ejemplos:

Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 23); “Análisis críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis” (pág. 36); “Identifico aplicaciones de diferentes modelos biológicos, químicos y físicos en procesos industriales y en el desarrollo tecnológico; analizo críticamente las implicaciones de sus usos” (pág. 23); “Análisis y valoro críticamente los componentes y evolución de los sistemas tecnológicos y las estrategias para su desarrollo” (pág. 23)

Se destaca que según el enfoque del Ministerio de Educación Nacional - MEN el pensamiento crítico como competencia, está enrutado casi únicamente a una postura cognitivista, desde la cual se quiere formar al ciudadano como agente que se adapte y responda a las exigencias actuales del mundo globalizado.

De allí que se ligue el pensamiento crítico a las competencias genéricas científicas, tecnológicas y de manejo de la información, que exigen análisis de fuentes e identificación de premisas. Esta concepción del pensamiento crítico centra su desempeño con la capacidad de análisis, producción de argumentos y la innovación.

Ahora bien, las sociedades del siglo XXI se enfrentan a nuevos desafíos educativos ligados a la calidad de la educación, a una mejor cualificación profesional docente y a la incorporación de nuevas competencias, habilidades y saberes, para lo cual el pensamiento crítico es un elemento vital para desarrollar.

Este debe potenciar la adaptabilidad de las personas en un mundo globalizado y dependiente cada vez más de los avances y desarrollos tecnológicos. Por tal motivo el Ministerio de Educación Nacional ha llevado a cabo “una política consistente para integrar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en su sistema educativo, dado que son un elemento eficaz para propiciar equidad, amplitud de oportunidades educativas y democratización del conocimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 3).

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación - TIC “son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como voz, datos, texto, video e imágenes.” (Congreso de la República de Colombia, 2019, pág. 3)

Ahora bien, en el sistema educativo colombiano y de acuerdo con su normatividad, el papel del pensamiento crítico se suscribe a la innovación, como ocurre en el contexto internacional. Por tanto, el pensamiento crítico busca “desarrollar el talento y la creatividad del capital humano a través de la educación, la investigación y la innovación, a la vez que se incorporan nuevas tecnologías en los procesos educativos que permiten revisar y abandonar prácticas educativas habituales” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 16)

La inclusión de la Tecnologías de la Información y de la Comunicación - TIC implica entonces, dada las exigencias de la innovación y la calidad, cambiar la relación enseñanza-aprendizaje en la educación del siglo XXI, ya que estas se toman como herramientas de gestión del conocimiento, las cuales son facilitadoras de la comunicación global, de modo que es esencial generar nuevas didácticas y proponer nuevas metas educacionales.

En el contexto local, específicamente en la ciudad, la perspectiva de innovación está enmarcada en la noción de Ciudad del Aprendizaje, por lo cual el gobierno del distrito ha hecho opciones de política pública, como lo expresa Alexandra García:

el reconocimiento por ser una ciudad que ofrece a las personas de todas las edades y de todos los niveles educativos la oportunidad de desarrollar sus habilidades,

conocimientos e ideas a través de mecanismos de enseñanza múltiples y flexibles que permiten el emprendimiento y la innovación” (García Torres, 2019).

Con el primer reconocimiento de *Medellín como Ciudad del Aprendizaje* en el año 2017, la administración pública emprendió la promoción de un enfoque de ciudad centrado en la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) con el que se buscó transformar las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas adscritas a la municipalidad. Como lo afirmó el secretario de Educación de la ciudad, Luis Guillermo Patiño en su momento:

Este es un enfoque educativo que busca potenciar las capacidades y los talentos de los estudiantes de Medellín desde la primera infancia hasta la educación superior. Pretendemos trabajar competencias investigativas, trabajar por proyectos donde el estudiante es el centro y tiene la capacidad de resolver problemas desde una óptica científica y técnica (Revista Semana, 2017).

La Alcaldía de Medellín declaró entonces a la ciudad como Territorio STEM+H, lo que llamó la atención de la prensa nacional, que por medio de publicaciones periodísticas hizo reconocimiento de esta política pública como una revolución educativa, innovadora en la ciudad, el país y en el orden internacional. Por ejemplo, el periódico el Tiempo, presenta el artículo “Medellín construye nuevo modelo de educación para 2018”, en el cual se dice que esta apuesta de ciudad busca que todas las instituciones educativas oficiales trabajen bajo los lineamientos de ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y humanidades. En este mismo artículo las palabras del secretario de educación de la ciudad sobre la promoción de programas en Media Técnica afirman:

Por medio de estos programas los estudiantes logran desarrollar competencias académicas y se motivan para aprender con autonomía, aun cuando cuenten con el acompañamiento de los docentes. STEM + H rompe el esquema tradicional de educación, los chicos tienen gran capacidad de motivarse por el conocimiento, la investigación, con sus proyectos resuelven inquietudes y problemas cotidianos de sus comunidades, agregó el funcionario, quien también explicó que los programas de la media técnica están ligados al modelo económico de la ciudad (Tamayo Cano y otros, 2017)

La revista Semana publicó el artículo *Medellín cambia su modelo pedagógico* en el cual se expresa renovación en las prácticas de aula en innovación pedagógica en la ciudad.

En este modelo la rutina se cambia en el aula. El profesor deja de ser el protagonista, se cambia el patrón de las clases magistrales y es el estudiante a través de las preguntas, de la resolución de problemas, apañado con su capacidad de innovar, como participa de la enseñanza. Así se inculca toda una adición científica y tecnológica a los niños (Revista Semana, 2017).

También, en la ciudad de Medellín se desarrollan esfuerzos para la incorporación, integración y apropiación de las Tecnología de la Información y la Comunicación - TIC, con estrategias como Medellín Digital y la Ruta de Formación docente en TIC, que indagaba

sobre la apropiación profesional y el uso pedagógico de las TIC (Tamayo Cano y otros, 2017, p.3)

Sobre este aspecto cabe destacar que la visión del desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en el contexto del STEM+H tiene un enfoque prioritariamente técnico. La adición de las humanidades en esta propuesta pedagógica no establece ninguna relación u orientación clara, aunque sí aparente, del proceder sobre asuntos en materia social, distinto a como ocurre con ciencias, saberes o técnicas orientadas al desarrollo económico.

1.1.3. Análisis Crítico del Discurso sobre documentos institucionales.

Por medio del Análisis Crítico del Discurso – ACD, se pretende rastrear elementos discursivos que se producen en la Institución Educativa José Roberto Vasques Barrio Manrique. para la comprensión crítica del concepto de pensamiento crítico mediado por TIC, a partir de las relaciones contextuales que tales textos implican.

El análisis se concentra en el estudio de los documentos oficiales de la Institución Educativa de los cuales se seleccionaron: i) el Proyecto Educativo Institucional – PEI, que describe la propuesta curricular y el modelo pedagógico; ii). el Manual de Convivencia; iii) el Sistema Institucional de Evaluación (SIE); iv) los Planes de área de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía, Ética y Valores; Tecnología e Informática.

Se verá entonces cómo en los textos institucionales se priorizan categorías como las de desarrollo humano, gestión, calidad y eficacia. Estos conceptos están relacionados, a su vez, con otros como la noción de escuela, aprendizaje, competencias, maestro, estudiante y Tecnologías de la Información y de la Comunicación - TIC.

Posteriormente, en un análisis general de los documentos institucionales, se observará el concepto de Pensamiento Crítico y su relación con las Tecnologías de la Información y a Comunicación - TIC.

Ahora bien, los modelos preferenciales de contexto establecidos en el análisis categorial permiten la comprensión de dos aspectos que cabe resaltar. Primero, entender cómo la reproducción discursiva del poder influye en las acciones y mentes de los miembros de la comunidad educativa por medio de los textos institucionales. Segundo, comprender cómo se establece con el Análisis Crítico del Discurso – ADC, la triangulación que se hace entre los textos internacionales, nacionales e institucionales (locales), es decir, lo que concierne al nivel macro, relacionándolas con el micro nivel de las interacciones y prácticas de aula.

1.1.3.1. Análisis categorial en documentos institucionales

Se inicia el Análisis Crítico del Discurso – ACD de los textos institucionales con una serie de categorías, las cuales están ordenadas según su correlación y relevancia.

En la conceptualización del Sistema de Gestión de Calidad - SGC se parte del análisis del concepto en la medida que afecta la comprensión de los demás términos. La noción de calidad engloba entonces las definiciones y categorías, las cuales en su correlación no podrían ser entendidas sin él.

En el *Proyecto Educativo Institucional – PEI* (2017) define que la calidad educativa como:

El resultado de comparar sus expectativas con su propia percepción de la realidad. En otras palabras, la calidad depende de la comparación que se hace entre las expectativas previas y la valoración del producto o servicio recibido. Las expectativas nos son otra cosa que el marco de referencia para establecer la valoración de la realidad. Las diferencias entre la formación deseada (expectativas) y la formación recibida (percibida como recibida) o el funcionamiento de un proceso de enseñanza (como se percibe) en comparación con los criterios de funcionamiento del sistema (aceptados como si fueran expectativas) representan medidas de la calidad de la educación (2017, pág. 12).

La concepción del Sistema de Gestión de Calidad - SGC se implementa en la institución educativa, como se indica en el Manual de Convivencia “con fundamento en los lineamientos de la Norma NTC ISO 9001:2008” (Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, 2014, pág. 13) Es notorio que la directriz de calidad está determinada en los lineamientos establecidos en la Norma Técnica Colombia NTC-ISO 9001 que son diseñados inicialmente para la industria. Desde allí se dan los parámetros de gestión de calidad, propios del dialecto empresarial, implementado al contexto de la normativa institucional.

De acuerdo con esta precisión es entendible que la definición consista en una comparación de expectativas previas respecto al producto recibido. La noción de formación es dada bajo los criterios de oferta y demanda que buscan la mejor productividad con base en la gestión de calidad. Se reduce entonces esta, a las expectativas que genera la demanda y la educación recibida en términos de oferta. La enseñanza en dicha gestión siempre debe representar la medida de la calidad de la educación.

Lo anterior establece que el Sistema de Gestión de Calidad determina las categorías a priorizar y el énfasis que deben tener dentro del conjunto de los textos institucionales como se verá a continuación.

Formación integral y globalización: en el *Proyecto Educativo Institucional - PEI* (2017) se expresa la Misión institucional orientada “a la formación integral de los estudiantes” (p.10) Dicha formación integral se encuentra definida en el Sistema Institucional

de Evaluación – SIE como “proceso de perfeccionamiento que consiste en la realización de la condición humana del educando en todas sus dimensiones, no sólo para obtener mayor bienestar, sino a que se haga más humano mediante mejoramientos progresivos. Debe atender, en consecuencia, a los aspectos biológico, afectivo, educacional, espiritual, cultural, ético, residencial, económico, técnico y cívico-comunitario” (p.26)

Hay que mencionar que los factores que distinguen la formación integral no tienen la misma relevancia. La visión de gestión, calidad, y eficacia, que entra en juego resaltan una visión del sujeto formativo presentado como cliente.

En principio la formación integral se emparenta con el concepto de calidad, así en la política de calidad se dice que ella busca “garantizar la formación integral de los estudiantes mediante el mejoramiento continuo de los procesos de calidad y la implementación de un modelo pedagógico pertinente” (p.11) y en los objetivos de calidad, se habla de “promover una formación integral de calidad” (p.11)

Lo anterior muestra que los aspectos formativos con mayor peso obedecen a la gestión de calidad y a las exigencias del mercado en la globalización. Este último rasgo se evidencia en la visión institucional, mencionada en los textos, al declarar que el compromiso de los estudiantes y de la “comunidad es la transformación social en este mundo global” (p.10)

Si se establece la pregunta sobre qué clase de transformación social es la que se pretende, el Análisis Crítico del Discurso - ACD, al considerar que los documentos institucionales están orientados bajo las políticas, normativas e interés dados en los discursos internacionales y nacionales, no presentaría una visión de transformación que se desmarque de una idea que represente una adaptación a las condiciones globales contemporáneas. Condiciones que mantienen un sesgo ideológico dirigido al interés económico.

Lo anterior se demuestra de manera explícita en el Manual de Convivencia cuando se exponen los objetivos de calidad, en los que se busca sostener un enfoque basado en procesos que desarrollen un Sistema de Gestión de la Calidad, eficiente y eficaz, para aumentar la satisfacción de los clientes mediante el cumplimiento de requisitos, necesidades y expectativas (...) [También buscan] promover una formación integral de calidad en la cual las y los estudiantes desarrollen competencias, mediante la pertinencia en los procesos pedagógico, didáctico y curricular. (2014, pág. 13)

La categorización de servicio educativo reduce entonces a los sujetos en el contexto educativo a clientes, y manifiesta la postura empresarial que subyace a la idea de formación integral y al desarrollo de competencias, las cuales están orientadas bajo la priorización de la gestión de calidad.

Luego, el concepto del desarrollo humano se presenta en los documentos institucionales como el más relevante. Sin embargo, no hay un planteamiento que describa su importancia. En el Proyecto Educativo Institucional - PEI y en el Manual de Convivencia

la filosofía de la institución “se sintetiza en el principio educación para el desarrollo humano, que se constituye en la razón de ser de nuestro que hacer educativo. (...) Educar para el desarrollo humano implica desarrollar y poner en práctica la capacidad de observación, reflexión y análisis que posibilite afrontar y resolver los conflictos consigo mismo y con los demás” (Institución Educativa José Roberto Vázquez Barrio Manrique, 2017, pág. 10) También, en el Manual de Convivencia, se resalta en letras mayúsculas, que el conjunto de normas derechos y deberes siempre debe estar bajo la perspectiva de “UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO” (Institución Educativa José Roberto Vázquez Barrio Manrique, 2014, pág. 9)

Ahora bien, la concepción de escuela es definida por el Proyecto Educativo Institucional - PEI como una “comunidad de sujetos que, desprevenida o voluntariamente, se encuentran para construir colectivamente formas de convivencia y estrategias de acceso al conocimiento, como factores de promoción y desarrollo.” (Institución Educativa José Roberto Vázquez Barrio Manrique, 2017, pág. 12). Sobre el Proyecto Educativo Institucional – PEI se menciona que puede “homologarse a una carta de navegación que, desde la conjugación de intereses, permite avizorar horizontes y a su vez autorregular destinos y desempeños” (2017, pág. 12).

Esta visión de escuela es significativa en la medida que, como comunidad que construye formas de convivencia y acceso al conocimiento, según los intereses, desempeños y horizontes de sus miembros, presenta un enfoque neutro en el que desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior se establece en su Modelo pedagógico el cual tiene un enfoque socio-constructivista. Se define en el *Proyecto Educativo Institucional - PEI* “como un movimiento pedagógico que propicia el aprendizaje como una actividad social significativa, donde el educando parte del conocimiento inicial que tiene y ante una nueva experiencia, concepto o situación construye un nuevo conocimiento” (2017, pág. 16)

Tal modelo se explica desde las teorías de Jean Piaget y de Lev Vygotsky las cuales son mencionadas en el *Proyecto Educativo Institucional - PEI* de manera resumida. Allí se resalta la noción de aprendizaje en la metas y contenidos de formación como “el resultado de una interacción constante entre el sujeto, el objeto y la cultura, es decir, la capacidad de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo del sujeto y de las oportunidades que le brinda el medio” (2017, pág. 18). El aprendizaje es entendido como aprendizaje significativo, es decir,

el sujeto que aprende tiene que atribuir un sentido, significado o importancia relevante a los contenidos nuevos, y esto ocurre únicamente cuando los contenidos y conceptos de vida, objetos de aprendizaje puedan relacionarse con los contenidos previos que el estudiante posea según su etapa de desarrollo y según su proceso de enseñanza-aprendizaje (estrategias, ritmos o estilos de la persona o grupo). (Institución Educativa José Roberto Vázquez Barrio Manrique, 2017)

El aprendizaje significativo en el modelo socio constructivista toma elementos del aprendizaje por descubrimiento, centrado en la persona-colectivo, en el aprender por medio de la imitación de modelos, la metodología activa, cooperativa, dinámica o comunicativa, y nociones de la ecología de la educación.

En dicha exposición se menciona la noción de maestro y estudiante. Sobre el maestro se dice que debe establecer una relación mediadora:

[El docente] es un individuo que promueve el desarrollo del estudiante, conoce su realidad sociocultural y escolar su proceso de desarrollo para planificar y propiciar experiencias y situaciones de aprendizaje significativo que generen cambios en sus estructuras cognitivas, sociales y personales.” (Proyecto Educativo Institucional, 2017, pág. 19)

Respecto a la noción de estudiante esta se define mediante el aprendizaje el cual debe considerarlo como un “agente activo con capacidad para obtener, utilizar, transformar y construir cada vez de manera más compleja el conocimiento” (2017, pág. 14)

Ahora bien, sobre este referente teórico y pedagógico, llama la atención la neutralidad de la visión de la escuela mediante el modelo pedagógico socio-constructivista que establece y determina las nociones de enseñanza, aprendizaje, docente y estudiante. Dicha neutralidad evita el tema de que la escuela también es un escenario politizado en el que se dan discursos y prácticas con matices y perspectivas sobre lo social y lo político. La escuela presentada de este modo, en el discurso institucional, como un lugar neutro en el que se aplica un modelo socio constructivista que busca el aprendizaje significativo, omite el carácter político y las relaciones de poder que se dan y se construyen en torno a este.

Hay que notar que en dicha neutralidad subyace la justificación y los componentes valorativos e ideológicos que se explican de forma paralela a la concepción de calidad que establece la institución. En otras palabras, en la teoría del aprendizaje significativo socio constructivista presentada en el Proyecto Educativo Institucional – PEI hay que considerar el carácter que se le da a la noción de calidad y lo que esta implica. En el modelo pedagógico se expone que el propósito de este es garantizar a la comunidad educativa “una educación en condiciones de calidad y equidad” (2017, pág. 13). También se dice que esto es posible “mediante un proceso de aprendizaje significativo en relación con la calidad” (pág. 13)

De esta manera el modelo socio constructivista implica la noción de aprendizaje significativo orientado bajo las directrices de la gestión de calidad.

Finalmente, hay que hacer mención del concepto de competencia. Estas son las metas de formación y son entendidas como un “saber hacer en contextos” (pág. 18). Están estipuladas según las directrices del Ministerio de Educación nacional – MEN y establecidas en cuatro categorías: “aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.” (pág. 14). Esta noción de competencia en los textos institucionales corresponde sin mayor novedad a lo definido en los textos internacionales y nacionales de acuerdo con la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso - ACD.

1.1.3.2. Análisis del término pensamiento crítico y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en documentos institucionales.

Una vez hecho el análisis de las categorías, se procede al análisis general de los documentos institucionales puntualizando en el concepto de pensamiento crítico y su relación con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

La categorización que se hace de las tecnologías de la Información y Comunicación - TIC establecida en el Proyecto Educativo Institucional - PEI es la siguiente la educación ofrecida(...) garantizará la continuación de estudios tecnológicos y superiores, además la incorporación en los procesos de desarrollo del país, mediante la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos que les faciliten a los estudiantes la comprensión de las relaciones con el entorno y la necesidad vital de hacer uso racional de los recursos del medio ambiente y utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación apropiados para la satisfacción de sus necesidades y el mejoramiento de la calidad de vida (Institución Educativa José Roberto Vázquez Barrio Manrique, 2017, pág. 14)

Se aprecia en los documentos institucionales la influencia de los textos nacionales, en especial la Misión de Sabios de 1996 respecto a priorizar la educación técnica y la adquisición de conocimiento científico, ligada a la implementación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como una cuestión indispensable para el mejoramiento de la calidad de vida.

En el Proyecto Educativo Institucional - PEI la categoría de Pensamiento Crítico no aparece explícita, pero en siete ocasiones se referencia el concepto “crítico” en relación con el desarrollo de hábitos, actitudes, valores, sentimientos, habilidades, competencias, destrezas y conocimientos. Mediante procesos de aprendizaje críticos, entre otras características asociadas a “la participación y el compromiso de todos y todas las personas que integran la comunidad educativa, en los procesos de cambio y transformación de la sociedad” (2017, pág. 13). Además, como un aspecto teleológico de la formación de los estudiantes y como una habilidad lograda en los egresados de la institución: estudiantes que “posean un sentido crítico, analítico, propositivo y gestor en todas las acciones de su vida” (pág. 19).

En este sentido el pensamiento crítico tiene una connotación, no en el orden cognitivista, como resalta el modelo socio-constructivista, sino con un enfoque orientado más a la transformación social.

De igual forma, se relaciona la expresión “crítica” con una de las características del perfil de los maestros en la institución: “Ser ABIERTO AL CAMBIO, propiciando las innovaciones y asimilando la crítica y la autocrítica constantes. Con sentido crítico, analítico, propositivo y gestor en todas las acciones educativas”. (pág. 22). Esta consideración de la crítica tiene como función favorecer el desarrollo individual, autónomo, integral de los

educandos y fomenta en ellos los valores de responsabilidad, convivencia y solidaridad, entre otros. La formación de los individuos está basada en los principios de equidad, inclusión, participación y sentido reflexivo, que contribuye al mejoramiento de los aprendizajes requeridos en sus ámbitos cotidianos y académicos. (pág. 18)

Por último, el pensamiento crítico está relacionado con la innovación y con el desarrollo de las competencias y habilidades para la vida, sin ningún cambio de contenido por parte de dichos conceptos, más que su incorporación terminológica.

Ahora bien, la categoría de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC aparece en cuatro ocasiones, que ponen de manifiesto “que utilizar las Tics apropiados para la satisfacción de sus necesidades y el mejoramiento de la calidad de vida” (pág. 14) tiene un sentido instrumental de las tecnologías digitales. Esto presupone que los docentes deben “Poseer idoneidad, portador de su saber específico, capaz de inscribirse en el contexto de la interdisciplinariedad de la ciencia y la tecnología lo que implica apertura al cambio y la actualización permanente” (Proyecto Educativo Institucional, pág. 21).

En adelante, la referencia a las TIC en el Proyecto Educativo Institucional – PEI está relacionada con un proyecto específico de desarrollo de competencias tecnológicas llamado Medellín Digital

“OBJETIVO DEL PROYECTO:

Fomentar y facilitar el buen uso de las Tecnologías de Información y comunicación (TIC) en la comunidad, con énfasis en tres campos: La Educación, el Emprendimiento y el Gobierno, apoyado en una estrategia de Conectividad y otra de apropiación

DESCRIPCIÓN:

Es una iniciativa de ciudad liderada por la Alcaldía de Medellín y apoyada por los Ministerios de Comunicaciones y de Educación, así como por UNE EPM, para que toda persona tenga la oportunidad de hacer uso de tecnología moderna de comunicación e información para integrarse así a una ciudad más competitiva.

Este portal tendrá un componente educativo que le entregará a la comunidad nuevas herramientas que revolucionen la forma como estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general interactúan en torno al conocimiento”. (Proyecto Educativo Institucional, pág. 55)

En relación con la categoría Tecnologías de la Información y de la Comunicación se puede inferir que:

- 1) El proyecto Medellín digital con alianza privada está inmerso en la institución educativa con el propósito de que toda persona, como consumidor, pueda hacer uso de la tecnología para una sociedad más competitiva. Cuestión que comparte la priorización económica en la productividad y la eficacia.
- 2) Se presta atención como una cuestión para proveer herramientas tecnológicas, mas no en la importancia de incorporar y supervisar propuestas pedagógicas

relacionadas con ella. (No confundir con implementación, por ejemplo, de software o aplicaciones.)

- 3) Es un componente instrumental al servicio de la mejora en la satisfacción de necesidades de los usuarios de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- 4) No aparece relacionada con alguna característica de los estudiantes, ni tiene en cuenta necesidades dadas a partir de los contextos específicos de los mismos.
- 5) Es un requisito de los docentes que aporta valor agregado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 6) Es una herramienta que adapta, cualifica y evalúa a las personas para el desarrollo del capital humano y el trabajo capacitado.

En cuanto a los documentos curriculares de las áreas referidos a las categorías de Pensamiento Crítico y Tecnologías de la Información y de la Comunicación se observa lo siguiente:

En el *Plan de Área de Ciencias Naturales* (Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, 2017a) aparece la categoría pensamiento crítico mencionado de dos formas: el pensamiento relacionado con el desarrollo de habilidades científicas y como una habilidad social:

OBJETIVO: Proporcionar elementos básicos que le permitan a los estudiantes el desarrollo de procesos de pensamientos y de acción para que fortalezca las competencias propias de la actividad científica¹² como el componente vivo, físico y sistemático mediante la investigación y la experimentación (2017a, pág. 30), y como una habilidad social que permite la resolución de conflictos “Asumo el diálogo y la concertación de manera crítica y constructiva para el bien propio y de los demás” (2017a, pág. 22).

La categoría de Tecnologías de la Información y de la Comunicación - TIC no se encuentra explícita en el documento, pero se habla de “reconocimiento de la tecnología que mejora la calidad de vida” (2017a, pág. 7)

En el *Plan de Área de Ciencias Sociales* (Institución Educativa José Roberto Vásquez, 2017c) la categoría de pensamiento crítico se menciona veintiséis veces y está relacionada en general con el desarrollo del pensamiento como capacidad innovadora.

El concepto de crítica aparece once veces y está relacionado con el concepto de investigación, pero sobre todo con la capacidad de análisis reflexivo de la realidad, en la que se integran los conocimientos sociales e históricos a la interpretación que hacen los estudiantes en tiempos y lugares puntuales.

Se pretende desarrollar un espíritu reflexivo y crítico, partiendo desde una concientización con visión del conocimiento, que permita ubicar en el tiempo y el espacio las luchas históricas cada vez más alejadas de la experiencia inmediata, pero

¹² El subrayado es fuera de texto

influyentes en el presente, con el objetivo de relacionar los hechos en sus lugares (...).” (2017c, pág. 5).

En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC el concepto no aparece referido, y lo más cercano es la relación tecnología-ciencia que se describe como una meta a lograr en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y del desarrollo del capital humano

Un hombre auto-gestionario y propositivo, jalonador de trabajos comunitarios y crítico de los diferentes procesos vividos al interior de la sociedad; con un alto grado de productividad inteligente, que desarrolle la creatividad humana, la producción de la ciencia y la tecnología de su entorno y por ende el crecimiento económico, la calidad educativa y el bienestar socio-político en un proyecto civilizador y con identidad y desarrollo cultural. (2017c, pág. 22)

En el *Plan de Área de Filosofía* (Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, 2018) el concepto de Pensamiento Crítico aparece claramente definido y relacionado con la noción de creatividad y el desarrollo de autonomía, la autocrítica, el espíritu de libertad y el desarrollo del pensamiento.

La competencia crítica busca fortalecer en el estudiante el ejercicio de la autonomía, la autocrítica, el espíritu de libertad y el desarrollo del pensamiento, que le permitan apropiarse y transformar su entorno, su realidad y su mundo, por medio de la interdisciplinariedad e integración de los saberes de las diferentes áreas (2018, pág. 15).

También, este Plan de Área es específico en el tratamiento que da a las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC, mencionando el concepto tres veces, relacionándolas con aspectos didácticos y de trabajo cooperativo. El uso de las TIC contribuye con “el movimiento de las actividades educativas hacia la cooperación” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 116); así, “la tecnología no sólo se da como fuente de información, sino como la herramienta que nos permite la elaboración de revistas digitales, comunidades virtuales de discusión filosófica, foros virtuales, entre otros, que vayan más allá del aula y de la escuela”. (2018, pág. 19)

Se resalta que, en el *Plan de Área de Filosofía*, hay un fuerte interés por ir más allá de la comprensión de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - TIC como mera apropiación y uso instrumental de herramientas tecnológicas, sino como un elemento para la socialización y la participación de los educandos en diversos espacios comunicativos dentro y fuera de la escuela.

En el *Plan de Área de Ética* (Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, 2016) el concepto de Pensamiento Crítico se define como

Capacidad que adquieren los estudiantes para iniciar una búsqueda intelectual que pueda llegar de forma decidida, deliberada y autorregulada a establecer juicios razonables acerca del objeto de conocimiento. Implica el desarrollo de destrezas cognitivas como interpretación, análisis, evaluación, e inferencia de las evidencias.

El nivel de pensamiento crítico puede ser determinado debido a que la expresión de las ideas de los estudiantes adquiere claridad, exactitud, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica”. (2016, pág. 26)

En este Plan de Área el concepto de Pensamiento Crítico tiene una connotación de competencia cognitiva al estilo planteado por Facione (Facione, 2007) para el desarrollo de habilidades comunicativas en el estudiante.

El concepto de Tecnología que podría relacionarse con el de TIC, solo aparece una vez, usado en el diagnóstico del área para establecer que hay en los estudiantes un “mal uso de las tecnologías.” (2016, pág. 9) Ahora, el concepto propiamente de TIC, aparece una vez relacionado con la perspectiva didáctica que puede aplicarse en estudiantes con discapacidad, trastornos o capacidades excepcionales (2016, pág. 14). Sin embargo, no hay una especificación ni lineamiento de cómo podría darse dicha didáctica.

En el *Plan de Área de Tecnología y Emprendimiento* (Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, 2016a) establece para la institución que

El área de Tecnología e informática, por lo tanto, ayuda al fortalecimiento de la concepción integral de la persona humana ya que está centrada en los procesos de pensamiento y generación del conocimiento; puesto que la ley hace énfasis en tres aspectos que son:

- En cuanto a capacidades y actitudes: insiste en el desarrollo de la crítica¹³, la creatividad, la reflexión, la investigación, el análisis y la lógica. (2016a, pág. 13)

Esta actitud crítica busca “fomentar el análisis y crítica de las diversas temáticas disponibles en la red” (2016a, pág. 8), esta definición es hasta el momento la noción más próxima, encontrada en los planes de área, a la problemática desarrollada en la presente investigación, en la medida que se quiere establecer una crítica sobre el modo en que se entiende el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC y su relación con los contextos digitales (incluidos los modos en que se presentan los contenidos) para el desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC la mención de este plan de área se hace en un sentido instrumental para adoptar metódicas que sean aprovechadas en beneficio de la enseñanza (2016a, pág. 63).

En el *Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los Estudiantes* (Institución Educativa José Roberto Vásquez, 2017d) el concepto crítico se establece como un criterio evaluativo de los estudiantes con desempeños superiores: “se puede considerar con un Desempeño Superior al estudiante que reúna, entre otras, las siguientes características: [...] es analítico y crítico en sus cuestionamientos.” (2017d, pág. 13). Esto relacionado directamente con el desarrollo del concepto como una competencia.

¹³ Subrayado por fuera de texto

El concepto Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC no aparece referido en el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los estudiantes.

En la revisión de las *Actas del Consejo Académico* se destaca que, en las actas de 2016, y en adelante, no hay una exposición de conceptos relacionados con pensamiento crítico y TIC, lo cual es una situación particular que evidencia la falta de elementos que logren describir un panorama claro sobre las categorías a investigar.

Por último, se destaca la *Comunicación rectoral del 27 de marzo de 2020* (Institución Educativa José Roberto Vásquez, 2020) que en respuesta a la estrategia de estudio en casa motivada por la pandemia por COVID-19 establece los lineamientos¹⁴ para el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación -TIC en la institución y destaca el valor de las tecnologías para suplir la situación emergente.

1.2. Nivel micro del Análisis Crítico del Discurso del Pensamiento Crítico mediado por Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Análisis Crítico del Discurso de interacciones y prácticas institucionales.

Con el desarrollo del Análisis Crítico del Discurso de las interacciones y las prácticas institucionales se busca contribuir a la reflexión sobre la conexión entre el discurso de aula y los discursos que han emergido del marco internacional, nacional e institucional

El objetivo es analizar críticamente los discursos que en la escuela desarrollan los maestros en relación con algunas de las categorías que se han venido transversalizando a lo largo del texto: Pensamiento Crítico, Tecnología de la Información y la Comunicación - TIC, y la relación que se establece entre ellas, para poder observar cómo subyacen aquellas nociones y discutir su vinculación con los discursos trabajados. Así mismo, con las entrevistas que se presentaran a continuación, se busca caracterizar el diálogo y el lenguaje de los docentes en relación con su contexto institucional, las estrategias discursivas y relación que guardan con sus prácticas pedagógicas.

La metodología que se desarrolló para la obtención de la información fue el uso de fuentes orales (dos directivos docentes y cinco docentes la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique). Se utilizó como herramienta principal la entrevista, no estructurada e individual, la cual permite obtener información detallada sobre las experiencias y perspectivas de los participantes.

El concepto de Pensamiento Crítico no escapa en los discursos de los docentes de su impronta marcada por los discursos internacionales y nacionales, o por otros discursos que han emergido en formas alternativas de comprensión del concepto, como se observa en lo enunciado por los profesores seleccionados como muestra del proceso investigativo.

¹⁴. Comunicado Rectoral: Orientaciones Generales para el desarrollo de clases en el contexto extraordinario de pandemia a causa del virus COVID-19

Entrevistado 1

El pensamiento crítico para mi criterio es la racionalización de las ideas. Desarrollar una capacidad de ir más allá de las versiones. Es promover un pensamiento subversivo, entiéndase subversivo no necesariamente como a algo revolucionario en un mal sentido, sino en la capacidad de leer lo que subyace a unas ideas, a unos pensamientos, a unos criterios y si se quiere a unas modas, entonces el pensamiento crítico es la capacidad de rastrear la subversión de ciertas ideas, de ciertos temas, de ciertas conceptualizaciones que permanentemente están puestas en la superficie. Eso para mí es el concepto de pensamiento crítico, obviamente racionalizando esas ideas. (Entrevistado 1, Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento Crítico mediado por TIC desde la pedagogía crítica, 2023)

Entrevistado 2

Para mí el pensamiento crítico o la crítica como tal, se enfoca en un análisis de las condiciones fácticas de algo. Es decir, se trata de analizar. ¿Como algo llegó a ser lo que es? No concibo el pensamiento crítico como una forma de establecer un deber ser, sino más bien, entender las condiciones que hacen que algo sea de ese modo y a partir de allí, entonces, plantear posibles rutas.

El pensamiento es una actividad humana, está ligada directamente al lenguaje y a las formas de comunicación. Entonces hay que entender que pensar críticamente, es pensar de acuerdo con las condiciones históricas de determinado momento. El pensamiento crítico es indispensable y hay que focalizarlo en unas relaciones amplias sobre las condiciones materiales. Es decir, no es lo mismo pensar críticamente en el contexto norteamericano o en el contexto europeo que hacerlo en el contexto latinoamericano, porque las condiciones históricas de cada uno de estos espacios han sido diferentes.

La crítica, el Pensamiento Crítico es la antesala, a mi modo de ver, para cualquier forma de transformación, pienso que no se puede transformar algo sin que antes haya una forma crítica de entender la realidad o aquello que se quiere transformar. (Entrevistado 2, 2023)

Entrevistado 4

Considero que el pensamiento crítico se fundamenta en la confrontación de las ideas a partir de un conjunto de argumentos, y que se despliegan en un escenario que posibilita el cuestionamiento de los estados, y cuando me refiero a los estados, defino cualquier tipo de escenario de la vida humana. Debe desplegarse el pensamiento crítico un producto sustentado en argumentos. Y de cuya discusión nacen nuevas preguntas de un nivel superior a aquellas que originaron la discusión.

El pensamiento crítico siempre se dirige en el sentido de la profundización y la complejidad de la argumentación para sustentar una idea, una hipótesis. El pensamiento crítico es una habilidad que se forma, que se construye, que se educa. En esa educación propende por cuestionar los establecimientos de todos los niveles,

de manera propositiva. El Pensamiento crítico es disruptivo con los sistemas, es disruptivo con el establecimiento. Y se fundamenta, y se estructura en la pregunta.

[...]En el ámbito educativo es de una elevadísima importancia, puesto que posibilita el desarrollo de la autonomía, del pensamiento libre, de la independencia. Rompe con la sujeción de los sistemas, el conductismo, y la esclavitud de pensamiento, la esclavitud de ideología. En el ámbito educativo el pensamiento crítico tiene que ser un ejercicio permanente que nutra a los estudiantes de una posición de cuestionamiento frente al establecimiento, y el establecimiento pueden ser muchos escenarios de ciencia, de realidad, de modelos posibles, de imaginarios, todos esos escenarios son susceptibles de ser abordados desde el pensamiento crítico. (Entrevistado 4, 2023)

Entrevistado 6

Cuando hablamos sobre pensamiento crítico, yo pienso que es más la evaluación o el análisis que hacemos sobre el contexto. Nos referimos a no tragar entero, por así decirlo. Se trata de generar un análisis y un procesamiento de esa información y generar también obviamente una opinión. (Entrevistado 6, 2023)

En el discurso de los docentes el Pensamiento Crítico se presenta relevante para la formación de los educandos, no solo en las disciplinas del saber sino de construir conocimientos propios y autónomos, de comprender la realidad, de ir más allá de ella y de transformarla.

Igualmente, se evidencia en muchos casos una relación del concepto con una postura de oposición frente a lo establecido, de ir más allá, de indagar y preguntar sobre lo dado¹⁵.

En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, el consenso es general en cuanto a su definición como productos culturales del desarrollo humano y que bien pueden ser utilizados en la formación de los estudiantes, pero cuando se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico emergen situaciones que pueden considerarse problemáticas para su formación y desarrollo, como lo mencionan los entrevistados.

Entrevistado 1

Hay una limitación marcada, un asunto de no ir más allá, de la inmediatez, por el manejo informativo que tenemos ahora. Lo inmediato, lo rápido, la rápida consulta, la cuestión de no desconfiar. Eso es algo que he notado muchísimo, no desconfían de lo dado, entonces a los chicos les cuesta desarrollar los pensamientos propios porque se afianzan a una herramienta tecnológica que les afianza la inmediatez.

En la institución, no se cuentan con unos buenos medios, inclusive los pocos niños que pueden, vamos a hablar del más básico, cuentan con el celular como única herramienta tecnológica.

¹⁵ Estos elementos son considerados en el tercer capítulo en la implementación respecto a los lineamientos pedagógicos de una didáctica crítica.

Entonces la mayoría de los niños, pues pueden tener acceso a celular, pero el uso que le dan es para buscar asuntos muy básicos, pequeñas orientaciones o juegos que es lo que más los entretiene, por ejemplo, grabación de TikTok y otras redes sociales, en las que pueden socializar. Entonces el acceso es limitado y el uso es absolutamente, digamos, utilizado para fines distintos a lo meramente educativo.

Siento que como docentes puede ser una gran falla, sea interna o individual, no conocer los usos potenciales y favorables que pueda tener esa herramienta. No hay que verla como enemiga, sino procurar orientarla como aliada, pero creo que nos falta desarrollar ese tipo de habilidades para el uso de esas tecnologías en favorecimiento de nosotros. (Entrevistado 1, 2023)

El problema no son los dispositivos, porque los estudiantes tienen acceso a como dé lugar a un dispositivo. Los estudiantes en diferentes lugares del barrio tienen puntos de conexión. Entonces no es para ellos un obstáculo. Ni el dispositivo, ni la conectividad, porque tienen acceso. De hecho, Computadores Futuro¹⁶ les ha entregado computadores a todos los estudiantes desde el grado sexto. Entonces, el problema no es la conectividad, el problema no es el dispositivo. El problema ya viene es con toda la gama de posibilidades que tiene la red. ¿Y la conectividad? Se ha visto empañada, se ha visto frustrada porque los muchachos han perdido lo que realmente se puede hacer con la red. Además, están haciendo un mal uso de la red, entonces la usan para no para leer, no para hipervincularse, sino, para producir daño al otro, entonces, los estudiantes están haciendo uso de la red en crear un espacio para agredir toda una institución. Usan el espacio muchas veces para insultar y agredirse entre ellos, ya sea de manera anónima o pública, pero los estudiantes rara vez han creado un espacio para montar información, para montar conocimiento, para montar sus productos, no, ellos nunca lo han creado.

Tengo docentes que han creado espacios para montar los trabajos de los muchachos, para divulgar conocimiento, para divulgar productos, sí, pero los estudiantes por sí solos no han tenido la voluntad de crear esos espacios para ellos, repito. Siguen con una mirada pobre acerca de la posibilidad que representa el acceso a la red. [...] El pensamiento crítico de los muchachos a la hora de conectarse a la red no se nota, no se evidencia. El estudiante solamente entra a su red social para ver qué escribió el uno para ver qué subió el otro y para ver cómo puedo afectar al otro. Es una cuestión también cultural y nos falta mucho. (Entrevistado 3, 2023)

Para mí, puedo decir que son fundamentales, porque para este año con los de once, pues particularmente estamos en proyecto práctica, claro, necesitamos obviamente aspecto tecnológico como un computador, pero obviamente, internet y unos sistemas. De hecho, por ejemplo, este año vimos nómina, entonces respecto al manejo de Excel, por las condiciones que tenemos en la institución, pues no son las mejores, pero al

¹⁶ Computadores Futuro es una estrategia de la Alcaldía de Medellín donde se otorgan a los estudiantes de colegios públicos computadores para “desarrollar en ellos habilidades para la Cuarta Revolución Industrial” (Secretaría de Educación de Medellín, 2023)

menos sí se cuenta con algunos medios, pues al menos desde las TIC, para poder avanzar.

En términos de los estudiantes, claro, ellos vienen con unos conocimientos, al menos desde las TIC, puedo decir, muy básicos, entonces, al menos desde el uso de Word, que es como la herramienta que utilizamos para ir avanzando en el proyecto. Pues bueno, han ido al menos avanzando en eso, pero puedo decir que, en Excel supremamente básico, cuando estuve con ellos en nómina me demoré mucho porque tenían cero conocimientos desde esa herramienta y no sabían cómo generar una fórmula, ni siquiera hacer una suma. (Entrevistado 6, 2023)

Creo que hay un uso instrumental de las tecnologías de la comunicación, pero no hay un uso formativo y creo que no solo en la institución educativa, sino a nivel local y en general lo que es a nivel nacional. En la medida en que se piensa que el dispositivo tecnológico es un medio, pero no en sí mismo. Ese dispositivo no permite materializar eso que necesitamos. Voy a poner un ejemplo, en el caso de esos Computadores Futuro: a los estudiantes se les dio dentro de la administración un computador y el discurso de ciudad y la política pública afirman ya que por el mero hecho de que el estudiante tenga un computador, ya tiene la posibilidad de formarse, ya tiene la posibilidad de adentrarse al vasto mundo del conocimiento

[...] Ahora al estudiante se le dio una herramienta que podrá usar, seguramente para hacer sus tareas, para hacer sus investigaciones, pero que también va a poder usar para otras cosas que no es el propósito. Ejemplo, conozco ya varios estudiantes del colegio que los padres de familia manifiestan que el computador se les ha vuelto un problema porque hackearon el computador y lo usan para descargar juegos en línea y para jugar hasta altas horas de la noche. Entonces el propósito inicial era que el estudiante tuviera una herramienta para formarse, para acceder al conocimiento, para educarse. Ahora la solución se convirtió una herramienta de entretenimiento que justamente entorpece todo el proceso formativo, entonces, en conclusión, la herramienta en sí misma no garantiza nada. Esa herramienta tiene que ser orientada y el estudiante debe ser formado en el uso de ella. (Entrevistado 2, 2023)

Tenemos docentes con un paradigma lingüístico y psicolingüístico, que al momento no han podido tener una ruptura epistemológica respecto a los medios de comunicación digitales y al uso de tecnologías. Están desconociendo la nueva forma de comunicación que tienen los estudiantes y la nueva forma de comunicación de los estudiantes se llama la red, y tengo docente que no manejan la red, tengo docentes que son analfabetas digitales y es una situación bastante compleja, porque aparte de que no somos muy ricos en términos de las tecnologías, de las TIC como tal, tenemos docentes que no las manejan. (Entrevistado 3, 2023).

Somos muy apegados los profesores a ciertas situaciones, por tradición, que contravienen ese avance y exigencia tecnológica (...) Digamos que estamos rezagados sea por una serie de inhabilidades o por una cuestión que no hemos querido afrontar, y por tanto no tenemos en las competencias docentes bien establecidas para encarar eso que vino para quedarse, como son las tecnologías de información y comunicación.

Ellas son una aliada más que una dificultad, entonces por eso nos da dificultad verlo, nos cuesta tenerlo, usarlo, orientarlo, entonces nos hemos vuelto enemigos a las. TIC. (Entrevistado 1, 2023)

En las interacciones y prácticas institucionales dichas por los docentes puede evidenciarse varios aspectos problemáticos. Muchos de ellos establecen una disparidad frente a lo establecido en los documentos de la institución educativa.

El Análisis Crítico del Discurso - ADC por tanto resalta estos elementos problematizadores determinando la no correspondencia con los discursos y documentos analizados, de manera que se establezcan usos retóricos y limitaciones de las categorías centrales.

Las problemáticas evidenciadas son las siguientes:

- 1) Necesidad de mejorar la cobertura en la red, los medios y equipos tecnológicos.
- 2) El mal uso de las tecnologías, en tanto que se evidencia la utilización de ellas para usos no académicos e incluso usos dañinos que generan conflictos entre los estudiantes.
- 3) No se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico por medio del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC.
- 4) Falta de formación docente respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC
- 5) Algunos docentes entienden las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC como meras herramientas, de las cuales, ni siquiera hay un buen dominio.
- 6) Avanzar en la formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC para que su utilización vaya más allá de su uso instrumental.

En los discursos de los docentes se observa entonces el alto valor que se le otorga al pensamiento crítico y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC respecto al uso como herramientas digitales y a la relación formativa que deben guardar ambos aspectos.

Sin embargo, aunque esta relevancia es análoga a la establecida en los documentos oficiales, las problemáticas evidenciadas ponen de manifiesto las exigencias, no solo en mejor cobertura o capacitación en el uso de herramientas, sino una formación que desarrolle el pensamiento crítico por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC como una forma de hacer frente a las diversas problemáticas.

Por consiguiente, en el próximo capítulo se establece una crítica del concepto de pensamiento crítico mediado por TIC, para proponer una postura alternativa que pueda ayudar a hacer frente a estas dificultades, a saber, el desarrollo del concepto desde la pedagogía crítica.

2. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN – TIC.

2.1. Análisis Crítico del Contexto: La Educación Neoliberal.

El Análisis Crítico del Discurso - ACD, en la cual se estableció una relación categorial para la comprensión del concepto de pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, determina que dicho concepto tiene un componente retórico e ideológico que corresponde a la priorización de su uso instrumental y su significado según los propósitos educativos propios de la “sociedad neoliberal del rendimiento.” (Han, 2014, pág. 10)

Sin embargo, esto aún no es claro sin mostrar un análisis crítico del contexto¹⁷ que presente al concepto de pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC dentro de la educación neoliberal.

Por educación neoliberal en este trabajo se entiende a la serie de características¹⁸ implícitas en los discursos, políticas y prácticas educativas generadas a raíz de las exigencias

¹⁷ Sobre la relación del contexto y el problema a tratar seguimos la definición de Bianciardi de que el “contexto es el entrelazamiento de todas las relaciones concretas y contingentes dentro de un todo -entrelazamiento que se genera, por ende, en la historia de las interacciones entre las partes caracterizadas por una anatomía propia” (Bianciardi, 2009, pág. 5). Hablamos entonces del contexto como algo dinámico, irreductible e inacabado, como el entrelazamiento (de un tejido) de relaciones dentro de un todo. Relaciones entre elementos que, aunque no sean el problema determinado, deben ser comprendidos en su conexión con la totalidad de los otros elementos, pues sin ellos, no puede comprenderse el problema.

¹⁸ Algunas de las principales características de la educación neoliberal:

- Se da en el marco de la transición del capitalismo industrial en el que el poder disciplinario se ejerce desde afuera y directamente en el control de los cuerpos, los espacios, los tiempos; al capitalismo financiero en el que se ejerce un poder indirecto (psicopoder) con el fin de maximizar el rendimiento.
- Busca solucionar las demandas y exigencias de la globalización y de la sociedad neoliberal del rendimiento
- La imposición a países como Colombia de nuevas lógicas a raíz de la globalización, la cual se dio a inicios de la segunda mitad del siglo XX y que generaron estrategias, reformas y políticas de corte neoliberal en el sistema educativo de los países latinoamericanos, tal como se mostró en el capítulo anterior.
- El agotamiento de la noción del desarrollo frente a los desafíos de la globalización que significó la reducción del Estado y de la inversión en educación, con el fin de hacer más eficaz la gestión de los procesos para dar solución a las demandas de la economía neoliberal.
- Los propósitos están establecidos y priorizados para capacitar a los individuos y sociedades a introducirse en las dinámicas de mercado y consumo del capitalismo actual.
- Implica el gerenciamiento del sistema educativo en el que las prácticas educativas (como la evaluación) se reducen a ideas de eficacia y eficiencia mediante una gestión continua en pro de los resultados esperados.
- Los discursos educativos establecen terminologías y retóricas como calidad, competencia, innovación, gestión, capital humano y desarrollo.
- Reproduce una cultura hegemónica de las condiciones de dominación actual del modelo neoliberal subsumiendo o negando otras.

del modelo neoliberal de mercado y el fenómeno de la globalización, marcada por numerosos avances, entre otros, los tecnológicos y digitales, presentados a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En la educación neoliberal prevalece una visión de la educación centrada en dar soluciones a las demandas del modelo neoliberal de mercado en el mundo globalizado, orientado a la maximización del rendimiento económico del capitalismo financiero.

Ahora bien, se considera que la forma de realizar el análisis crítico del contexto sobre la educación neoliberal en la que está inmerso el concepto es exponiendo el tránsito que hay de la educación en las sociedades disciplinarias del capitalismo industrial hacia la educación en la llamada revolución 4.0. En esta parte el desarrollo se basa en los planteamientos de Michael Foucault y Byung Chul Han.

2.2. La educación en las sociedades disciplinarias del capitalismo industrial.

La revolución industrial ha sido dividida en cuatro momentos: la primera a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX caracterizada por la optimización del trabajo con el uso de motores y máquinas a base de vapor. La segunda a principios del siglo XX, la cual se caracterizaba por la introducción de la electricidad y el acero, en la que dio el fordismo como sistema de producción en masa. En la tercera, a finales de la década del cincuenta, se incorpora tecnología electrónica y el uso de computadoras y, por último, la cuarta revolución industrial conocida también como industria 4.0, que hace énfasis, ya no tanto en una tecnología analógica y mecánica, sino en la tecnología digital, el software de automatización, el internet de las cosas y la recopilación y uso de datos masivos. (Epicor.com, 2022, págs. Parrafo 5-7)

Respecto a las tres primeras revoluciones se puede decir que corresponden aún al capitalismo industrial caracterizado por sociedades disciplinarias de control y de vigilancia. Respecto a la cuarta etapa de la revolución industrial se puede decir que, aunque aún se presentan formas de normalización y de control propios de las sociedades disciplinarias, estas se fusionan y mutan en sociedades controladas con el psicopoder digital y el capitalismo de vigilancia¹⁹. A continuación, se hace análisis sobre la transición hacia la revolución 4.0 y cómo afecta a la educación.

En el capitalismo industrial de las sociedades disciplinarias de control el poder, siguiendo la visión de Foucault, es un ejercicio externo efectuado sobre los cuerpos con el dominio de los espacios, los tiempos y los discursos que buscan una normalización de los sujetos. Se trata de técnicas ejercidas para producir “un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2005, pág. 139)

Tales técnicas, que por medio de determinadas prácticas y discursos que encauzan las conductas de los individuos convirtiéndolos en instrumentos y objetos del ejercicio de poder,

¹⁹ Más abajo se dirá en qué consisten ambas nociones.

se denominan disciplina²⁰ y es ejercida a través de instituciones “tales como la escuela jesuita y los ejércitos, pero que se expande a todo el cuerpo social, y que se puede llamar el poder disciplinario” (Varela, 1992, pág. 12).

Por consiguiente, las sociedades disciplinarias implementan el ejercicio del poder por medio de diversas instituciones como lo indica Deleuze refiriéndose a la definición que da Foucault sobre ellas:

Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVII y XIX, y estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del siglo XX. Operan mediante la organización de grandes centros de encierro. El individuo pasa sucesivamente de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus propias leyes: primero la familia, después la escuela (“ya no estás en la casa”), después el cuartel (“ya no estás en la escuela”), a continuación, la fábrica, cada cierto tiempo el hospital, y a veces la cárcel, el centro de encierro por excelencia” (Deleuze, 2006, pág. 1).

Dentro de estas instituciones de las sociedades disciplinarias la escuela cumple un papel fundamental. En ella se da un adoctrinamiento y disciplinamiento de los sujetos a través del control de los cuerpos, las mentes, los espacios y los saberes implícitos en los discursos.

Así, en la modernidad del capitalismo industrial, en las instituciones como la escuela se imparten métodos “que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, [esto] es lo que se puede llamar ‘disciplinas’” (Foucault, 2005, pág. 126). El poder disciplinario redescubre el cuerpo como el objeto del poder por lo cual las disciplinas tendrán como objeto el dominio de este, valorado como fuerza productiva en el desarrollo de un nuevo sistema económico, para lo cual las disciplinas tendrán “como función primordial hacer del cuerpo algo dócil y útil, [y] cuanto más obediente, más útil, y, por ende, más productivo” (Traverso, 2018, pág. 125)

Así, la educación en la escuela es un instrumento de poder para la normalización de los individuos en las sociedades disciplinarias que buscan la incorporación de sujetos aptos a las dinámicas del trabajo y la producción del capitalismo industrial de la época, además de que buscan la adaptación sumisa frente a la configuración de la sociedad y del estado que se tenga.

Así, se puede afirmar que la educación disciplinaria es una educación que se da en espacios cerrados, con tiempos definidos, bajo modelos de organización militarizada y controles de vigilancia y de castigo que buscan la normalización de los educandos.

²⁰ Para Foucault la disciplina “no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología. Puede ser asumida ya sea por instituciones “especializadas” [...] ya sea por instancias preexistentes que encuentran en ella el medio de reforzar o de reorganizar sus mecanismos internos de poder” (Foucault, 2005, pág. 248)

Finalmente, se puede decir que en la escuela, según la interpretación de Foucault, en las sociedades disciplinarias se dan los siguientes dispositivos de control:

1. La vigilancia jerárquica:
las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que realizaron han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta. (Foucault, 2005, pág. 203).
2. La sanción normalizadora:
una micro penalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia) (Foucault, 2005, pág. 208)
3. El examen:
El examen abre dos posibilidades correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable, pero de ningún modo para reducirlo a rasgos “específicos”, como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo, en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y por otra parte, la constitución de un sistema comparativo que permite la medición de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos con respecto a otros, y su distribución (Foucault, 2005, pág. 221).

Estas tres formas presentes aun hoy en día, aunque transfiguradas según las lógicas del control contemporáneo, obedecen al conocimiento y moldeamiento de la conducta, por medio de la interacción entre la vigilancia, la sanción y la evaluación. En la siguiente parte se presenta cómo mutan estas técnicas de control en la educación 4.0, ya que siguiendo la misma analítica foucaultiana, interpretar las condiciones del presente requiere de nuevos esquemas interpretativos sobre las sociedades de control²¹, que respondan a “la sociedad del siglo XXI [que] ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento”. (Han, 2019, pág. 25)

²¹ “Se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinarias. “Control” es el nombre propuesto por Burroughs para designar al nuevo monstruo que Foucault reconoció como nuestro futuro inmediato. También Paul Virilio ha analizado continuamente las formas ultrarrápidas que adopta el control “al aire libre” y que reemplazan a las antiguas disciplinas que actuaban en el período de los sistemas cerrados” (Deleuze, 2006, pág. 2)

2.3. La educación en Revolución 4.0: Psicopoder Digital y Capitalismo de Vigilancia.

Comprender las técnicas de poder, propias de la sociedad disciplinaria de control, implica entender al mismo tiempo que en la actualidad ocurre un cambio y un refinamiento de estas respecto a la educación y nuestro modo de vida. Esta comprensión no puede darse sin el análisis sobre el tránsito entre el poder disciplinar al psicopoder.

Lo primero para entender dicha transición en el plano educativo es partir de la definición de la cuarta revolución industrial o lo que es lo mismo la industria 4.0. Ella hace énfasis en la tecnología digital de las décadas recientes y lo lleva a un nivel totalmente nuevo con la ayuda de la interconectividad a través de la Internet de las Cosas (Internet of Things, IoT), el acceso a datos en tiempo real y la introducción de los sistemas ciber físicos. La Industria 4.0 ofrece un enfoque más integral, interrelacionado y holístico de la manufactura. Conecta lo físico con lo digital y permite una mejor colaboración y acceso para todos los departamentos, socios, proveedores, productos y personas. La Industria 4.0 empodera a los dueños de empresas para controlar y comprender mejor cada aspecto de su operación y les permite aprovechar datos instantáneos para aumentar la productividad, mejorar los procesos e impulsar el crecimiento. (Epicor.com, 2022, pág. párrafo 8)

De acuerdo con la anterior definición la industria 4.0 no solo hace parte del mundo laboral y empresarial del momento, sino que implica la interconectividad con el mundo digital en todas las esferas de la vida cotidiana con el propósito de optimizar la productividad de los sujetos.

Respecto a la educación actual, para los distintos discursos educativos es innegable, la relevancia que se pone en las competencias, lineamientos y estrategias que deben desarrollar las instituciones escolares y académicas para afrontar las demandas de la sociedad actual conforme a la industria 4.0.

Ahora bien, en las sociedades disciplinarias, relacionadas con el capitalismo industrial, se observa que el poder se ejerce de forma externa, a través del dominio de los espacios, los cuerpos, el tiempo, a través de instituciones como la escuela, por eso, cuestiones como la vigilancia eran un elemento del biopoder²². Posteriormente, esta forma externa del poder y de la coacción mutó en el sistema capitalista a dispositivos más eficaces de maximización del rendimiento, que se desarrolla junto al capitalismo financiero.

²² Foucault desarrolla la teoría del biopoder caracterizándolo como una tecnología que establece un esquema del control de la población y del gobierno, basado en nuevas tecnologías dirigidas a multiplicidad de hombres, ya no en atención de elementos de los cuerpos individuales, sino en el control sobre cuestiones específicas de la población, como los nacimientos, las muertes, la enfermedad o la seguridad, cuya expresión es formulada con mayor precisión y claridad en el primer volumen de *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber* (1986), El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz —anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las relaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida— caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente (Foucault, 1986, pág. 169).

Siguiendo a Han (2014), ya no se habla como ocurre en las sociedades disciplinarias, de un dominio externo del control que se ejerce sobre los individuos para generar más productividad, sino de un poder que se interioriza en la psique mediante la auto explotación de la libertad, haciendo que el rendimiento sea maximizado desde adentro del sujeto y voluntariamente y no desde afuera del individuo.

Se habla de un poder silencioso que no se erige en la coacción externa y disciplinaria, y que no se opone aparentemente a la libertad. Se interioriza en la psique de los individuos y adquiere una forma permisiva y amable. En su positividad no se hace visible la coacción y el sujeto es inconsciente de su sometimiento, se auto explota y se auto vigila, siempre en su falsa presunción de ser libre.

Por consiguiente, el esclavo produce más si se cree libre pues no tiene ante sí un amo que lo obligue a trabajar. Sin embargo, se convierte en “un esclavo absoluto (su vida y trabajo terminan siendo lo mismo) en la medida en que sin amo alguno se explota así mismo de forma voluntaria” (Han, 2014, pág. 12). La explotación de la libertad genera entonces la coacción del sujeto porque “solo la explotación de la libertad genera el mayor rendimiento” (pág. 12).

Mientras en la sociedad disciplinaria la educación está dirigida a la fabricación de cuerpos dóciles, que puedan ser vigilados y controlados con el propósito de mejorar la producción y tener ciudadanos normalizados, en “la sociedad neoliberal del rendimiento” (Han, 2014, pág. 10) el interés no está en el cuerpo, sino en el ejercicio del control que “se apodera de la psique mediante la psicopolítica.” (Han, 2022, pág. 11)²³.

Con lo anterior no se quiere decir que dicho tránsito implica una superación completa de un paradigma a otro. No se quiere decir “que el Estado o los procesos complejos de gobierno hayan desaparecido, sino, más bien, que se trata de nuevas lógicas, procedimientos, estrategias; en suma, nuevas tecnologías de poder” (Grinberg, 2006, pág. 84)

De hecho en la mayoría de instituciones escolares se presenta un sistema híbrido en el cual el poder disciplinar se manifiesta todavía en la regulación de espacios vigilados, el control de los tiempos y de los discursos, en los modelos evaluativos y en las correcciones de conducta, pero al mismo tiempo los espacios físicos se ven alterados por los espacios

²³ La psicopolítica según Han sería el sistema de dominación que ejerce el poder, no a través la coacción del poder opresor, sino a modo de un poder sutil e inteligente en que los sujetos se auto explotan y se auto someten a sí mismos. (Han, Psicopolítica, 2014)

digitales, por la auto vigilancia²⁴ y el autoexamen positivo que busca la regulación de los sujetos en discursos que presentan un ideario de estudiantes innovadores y emprendedores²⁵.

Las demandas de la educación 4.0 se hacen cada vez más urgentes en la medida que vemos una mayor exigencia en las competencias como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, y en áreas de emprendimiento y ciencias tecnológicas como computación, desarrollo de software, inteligencia artificial, robótica, biotecnología, entre otros.

Hay que aclarar que la educación no solo prioriza en la adaptación de los nuevos requerimientos que el mundo digital y la cuarta revolución plantean. Ellas obedecen a las demandas del mundo globalizado y de la sociedad neoliberal del rendimiento con el propósito de la maximización del rendimiento para la obtención de un mayor capital. Por tanto, hay que comprender que la educación no está para nada desligada de la lógica neoliberal, la cual consiste en una “extensión de la lógica del mercado a toda la vida social, incluyendo al propio Estado.” (Airbar Puentes, 2017, pág. 14) Por consiguiente las instituciones, como las escuelas, deben tener una forma análoga a la de una empresa:

La unidad morfológica básica de la sociedad neoliberal es la empresa. Se trata, por lo tanto, de construir una trama social en que las unidades fundamentales tengan la forma de la empresa o se comporten y funcionen como si lo fueran. La familia, la universidad, la escuela, el teatro, etc. deben gestionarse como empresas y sus agentes —madres profesoras, investigadoras, creadoras, etc.— han de devenir empresarias o emprendedoras (Airbar Puentes, 2017, pág. 15)

Lo anterior muestra que en la sociedad neoliberal la educación debe poner el acento en las lógicas empresariales que devienen, para maximizar el rendimiento, en competencias y saberes relacionados con la industria 4.0. Sin embargo, esta relación es incompleta sin entender la transición al psicopoder como parte operativa de los procesos psíquicos positivos que buscan en los individuos un mayor rendimiento, es decir, que la empresa de hoy no es la fábrica disciplinar, sino la empresa que se incorpora en la psique del sujeto, en el que se constituye como empresa de sí, autoexplorándose cada vez más.

Ahora bien, el psicopoder no puede entenderse desligado de los cambios que implican las nuevas tecnologías de la información y el mundo digital de la industria 4.0. Esto es así porque el psicopoder no puede entenderse sin su forma más eficaz respecto a la producción de la subjetividad, a saber, el psicopoder digital.

²⁴ Según Han, el panóptico del control disciplinario está sujeto a una óptica perspectivista en que son inevitables los ángulos muertos, es decir, los deseos y pensamientos que le son desapercibidos. Se trata de la auto vigilancia, en el cual El Big Data de la sociedad de control digital, es aperspectivista ofreciendo una visión de 360 grados sobre sus reclusos y puede incluso dirigir su mirada hacia la psique. En el “cada uno es el panóptico de sí mismo” (Han, 2014, pág. 63)

²⁵ Los talleres de *management*, las jornadas de *coaching* empresarial y los textos de autoayuda son formas del imperativo neoliberal de la optimización y son cada vez más frecuentes en la escuela, muestra de ello es el área de tecnología y emprendimiento que es impartida en la institución educativa.

El psicopoder principalmente consiste en el dominio de la explotación de la libertad por medio del psicopoder digital gracias al ejercicio del control de la información. De este modo “el sujeto del régimen de la información no es dócil ni obediente. Más bien se cree libre, auténtico y creativo. Se produce y se realiza así mismo.” (Han, 2022, pág. 10)

Lo anterior ocurre, gracias a un cambio de la administración de la sociedad disciplinaria del capitalismo industrial a la sociedad del gerenciamiento en el capitalismo financiero de la sociedad neoliberal del rendimiento.

En la sociedad del gerenciamiento existe una nueva lógica de las técnicas de poder y control disciplinar. Ella refina lo que antes era la administración de los procesos, para convertirse en la solución de estos en el mundo neoliberal.

Antes, la administración; hoy, la gestión. ¿Cuál es la diferencia? En principio, podemos decir que la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo. Pero, cuando se habla de gestión se va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión; en otras palabras, se trabaja sobre el proceso. Gestionar no sólo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos. (Gringberg, 2006, pág. 71)

La administración se muestra rígida, inflexible ante los procesos y concierne solo al resultado, por otro lado, la gestión es flexible y vuelve constantemente sobre ellos, los corrige y evalúa sobre la marcha. Ahora bien, respecto a la evaluación, la gestión la convierte en autoevaluación constante, en otras palabras, es un análisis de “sistema de monitoreo o de evaluación en proceso.” (Gringberg, 2006, pág. 78)

El monitoreo en la gestión se diferencia de la vigilancia administrativa en tanto que no se trata de sancionar, sino de orientar, revisar y promover mejores resultados. La gestión se vuelve así, gracias al monitoreo constante, un control continuo, no externo sino orientado por los mismos sujetos que son gestores y se monitorean así mismos, en todo momento.

Con lo anterior se observa que la gestión no consiste en un poder externo sino interno, emana voluntariamente y da la credibilidad de libertad. La responsabilidad no recae ya en nadie más, sino en los sujetos “más que ante un pastor que guía, nos encontramos ante un rebaño que se vuelve pastor de sí mismo” (Gringberg, 2006, pág. 81)

Así las cosas, la responsabilidad recae directamente en los individuos e instituciones, pero no de forma represiva y vigilante propia del control disciplinar, sino que hace que los individuos tengan la ilusoria sensación de que son libres. La explotación de la libertad por medio de la gestión se configura en explotación del sí mismo “se trata de un conjunto de procedimientos por medio de los cuales la visibilidad del poder se economiza y crece paralelamente la sensación de libertad, de desaparición de jerarquías, de poder entrar y salir, de crear la propia historia” (Gringberg, 2006, pág. 83).

En el entorno educativo en la cuarta revolución industrial se observa la lógica de la gestión en los discursos operacionales del sistema escolar. La evaluación constante de los procesos, la cual debe acompañarse de una inquebrantable positividad, deviene en auto examen constante de los funcionarios y profesores sobre ellos mismos. Es una vigilancia que se interioriza a la par de una constante ruptura de los espacios y tiempos libres. Esta cuestión que involucra a la enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes es notoria, en tanto se preste atención a que dichos procesos vienen ligados al uso de las tecnologías las cuales pretenden potencializar la gestión más que un interés real en la formación.

Así es como la gestión se maximiza en su forma más eficaz a través de los procesos que implican la información y los recursos digitales. Ya no se trata de la administración simplemente de datos o actividades burocráticas, sino de una educación del sujeto a partir de la autogestión que se ejerce sobre el yo.

La gestión convierte, a través de los recursos digitales, al sujeto en un permanente auto evaluador de sí mismo, al igual que monitorea ese mismo ejercicio en los demás. Las redes sociales son un gran ejemplo de cómo ocurre dicho monitoreo voluntario, en el que los sujetos se explotan así mismo por medio de la evaluación constante de criterios positivos y alienantes conforme a la lógica de la sociedad del rendimiento.

También hay que decir que el control que la sociedad disciplinaria ejercía en tiempos y espacios en los que se demarcaba el tiempo de trabajo con el tiempo libre se diluyó. El sujeto se mantiene siempre conectado en una constante autogestión de su vida en la que las categorías espacio temporales se ejecutan mediante la auto explotación del sí mismo, en un tiempo siempre presente y en un espacio digital interiorizado.

Por último, no podemos omitir que para entender la educación en el marco de la industria 4.0, el psicopoder digital implica un capitalismo de vigilancia como lo indica Zuboff en El capitalismo de vigilancia:

Reclama unilateralmente para sí la experiencia humana, entendiéndola como una materia prima gratuita que puede traducir en datos de comportamiento. Aunque algunos de dichos datos se utilizan para mejorar productos o servicios, el resto es considerado como un excedente conductual privativo («propiedad») de las propias empresas capitalistas de la vigilancia y se usa como insumo de procesos avanzados de producción conocidos como inteligencia de máquinas, con los que se fabrican productos predictivos que prevén lo que cualquiera de ustedes hará ahora, en breve y más adelante. (Zuboff, 2020, pág. 21)

El capitalismo de vigilancia consiste pues en una datificación de las experiencias con el propósito de moldear y predecir las conductas para lograr una mayor operatividad y rendimiento, lo que se traduce en mayores ganancias y poder para las corporaciones que detentan el monopolio de la información. Esta vigilancia se da de forma aparentemente “voluntaria” a través de la manipulación de aparatos, dispositivos y aplicaciones digitales encargadas de recopilar experiencias e influir sobre ellas.

Esto supone que el capitalismo de vigilancia cuestiona lo que normalmente podría pensarse sobre la cuarta revolución industrial, a saber, que la revolución tecnológica y de la información proporcionaría un marco de mayor acceso al conocimiento, mejoras en el sector educativo y social, y que por ende contribuiría notablemente al desarrollo de sociedades más sostenibles, justas y equitativas.

El anterior supuesto se justifica en que el acceso a la información, por medio de las tecnologías digitales, supondría una comunidad global de diálogo que potencializa la participación y las condiciones justas para el fortalecimiento del ejercicio democrático.

La participación y la comunicación en los contextos digitales está alejada de tal hecho²⁶ Esto es así porque, aunque los espacios digitales parecen un lugar neutro en el cual los usuarios puedan participar libremente, lo cierto es que acontece una segregación análoga a la que ocurre en las sociedades por fuera de la red por parte de empresas o grandes conglomerados, lo cual implica una jerarquización e instrumentalización de las condiciones en que se presentan tales espacios informativos:

La alianza entre estas empresas y los grandes conglomerados mediáticos podría restringir o dificultar el acceso a las fuentes de información independientes o alternativas. Esto constituye un evidente atentado contra la capacidad de acceso a la diversidad de voces que podemos encontrar en la Web.” (Aparici y otros, 2018, pág. 12)

Así, el capitalismo de vigilancia y el psicopoder digital, muestran que la educación 4.0 no implica siempre un avance positivo en materia educativa y tampoco social, en tanto que las restricciones y segregaciones respecto a la información y su uso están firmemente dominadas e influenciadas por relaciones y grupos de poder que buscan el control con fines privados para la maximización y la obtención de un mayor capital económico.

Cabe mencionar que uno de los elementos de control y dominio en contextos digitales que sirve para la vigilancia es el tipo de información que prioriza, por ejemplo, la *infobasura* y las llamadas *fake news*.

En el caso de la circulación de la información por Internet podemos hablar de infobasura. Y esta infobasura es la que domina el ciberespacio. (...) La sociedad digital vive inmersa en una gran paradoja: hablamos de sociedad de la información cuando en el mundo circula más desinformación que en ninguna otra época. La estructura algorítmica sobre la que está asentada la Web tiene como consecuencia el auge de las noticias falsas (fakenews). El modelo de distribución automática de publicidad envía mayor cantidad de anuncios a aquellas páginas que tienen mayor tráfico, sin tener en cuenta el contenido de éstas. (Aparici y otros, 2018, pág. 12)

La configuración sobre la priorización del contenido con miras al entretenimiento y la rentabilidad económica implica una ruptura epistémica en la que el valor del conocimiento

²⁶ Según Han las condiciones comunicativas y la digitalización de la vida y de nuestro mundo hacen que la democracia esté “degenerando en infocracia” (Han, 2022, pág. 25)

no está medido por criterios de veracidad, sino por criterios de la maximización de utilidades en el marco de la sociedad neoliberal del rendimiento. En otras palabras, nos referimos al acontecimiento denominado posverdad.

Este escenario, donde las noticias falsas y la infobasura pueden convertirse en rentables económicamente, abre las puertas a la era de la posverdad donde la formación de la opinión pública se produce desde la apelación a la emoción y a la creencia personal y no desde los hechos demostrables.” (Aparici y otros, 2018, pág. 13)

En la posverdad la obtención de los datos es más relevante que la veracidad del contenido, siempre y cuando este contenido pueda ser arrojado como un patrón que solucione o sea eficaz para tratar una determina problemática. La verdad es solo el alcance deseado, obtenido no por el conocimiento del análisis conceptual y científico, sino por la comprobación y análisis de datos. Solo se toma como cierto los contenidos en tanto sea mayor su recepción. La masificación de datos convierte en cierto lo que no es necesariamente, y establece la nueva vara que mide la verdad.

El aspecto sobre la verdad implica la forma como las personas viven y entienden la realidad. Cuando hablamos de la noción de realidad que implica la actual revolución en la era de los datos nos referimos a la “transformación histórica mediante la cual la cultura digital (los datos y la información) desplaza la realidad inmediata de la experiencia personal, el conocimiento experiencial y la interacción” (Kallinikos, 2018, pág. 38)

Es claro que cada vez más nos adentramos en un mundo digital que desplaza el modo de vida habitual y la comprensión de la realidad a partir de nuestras percepciones y experiencias. Aunque la relación de la realidad y de cómo la comprendemos había tenido un impacto drástico con las revoluciones tecnológicas que el capitalismo industrial había incorporado, la revolución de los datos implica una reconfiguración que cada vez más aleja a las personas del modo en que se relacionan y viven en el mundo, sumergiéndonos en la abstracción de una realidad mediada por el uso y manejo de los datos.

El modo como los datos, en la cultura digital y de la información, construyen y alteran la realidad consiste en “un mapeo integral (...) a través de la generación tecnológica de grandes cantidades de datos” (Kallinikos, 2018, pág. 40). Las búsquedas en línea, los registros de datos en múltiples campos científicos o sociales como la medicina o la educación, el llamado internet de las cosas y las redes sociales son cuestiones con las que interactuamos en nuestras vidas.

En esta interacción usamos esos datos, pero también los suministramos, convirtiendo al sujeto en este proceso un dato más. Todo esto tiene el propósito inicial de obtener más registros y datos de las personas y de la realidad en general pues, “mayores volúmenes de datos conducen a descripciones más adecuadas de la realidad” (Kallinikos, 2018, pág. 40)

La realidad del mundo digital hace que nuestras experiencias y concepciones se relacionen con los datos de una forma indispensable, lo que transforma la conducta individual

y la forma de entender la vida cotidiana. Esta relación plantea la problemática sobre la verdad de los datos, sobre sí ¿soy yo un dato solamente? ¿Sí el conocimiento que tengo del mundo y de los otros, mediados o reducido a la visión de datos, es verdadera o no?

Frente a la relación epistemológica sobre la verdad de los datos, ésta ya no depende de la correspondencia que guarda el sujeto con el objeto teniendo como referencia la realidad del mundo fáctico. El conocimiento sobre la verdad ya no radica en las comprobaciones y análisis conceptuales legítimos de carácter científico, sino en los patrones dados a partir del análisis de datos. La teoría y la conceptualización como ruta para el conocimiento de la realidad no son esenciales en esta óptica, sino el resultado de patrones a través del análisis y la obtención masiva de datos.

Otro aspecto, no menos relevante, es la saturación de la información que impide, debido a su fácil digestión y su velocidad de transmisión, la reflexión consciente y contrastada, el análisis y el pensamiento crítico. Para ello se requiere que el influjo sobre las emociones sea un elemento primordial que impide la racionalización y la reflexión crítica pues ellas son instintivas, fugaces, dinámicas y por esto se convierte en medio predilecto de producción masiva y distribución rápida de los datos.

Por consiguiente, la razón e incluso la reflexión sobre el mismo sentir, se percibe como coacción, es lenta, rígida y determinada. En el neoliberalismo, la razón es un obstáculo y la emocionalidad toma el lugar porque es rápida, está afín con la aceleración del capitalismo del consumo, tanto que “en última instancia, hoy no consumimos cosas, sino emociones” (Han, 2014, pág. 72)

Lo anterior muestra la modificación del concepto del tiempo convertido en un presentismo siempre constante que impide la racionalización de la información, que altera drásticamente la noción psíquica del sujeto.

La inmediatez temporal, al igual que el influjo sobre las emociones en el mundo digital no posibilita una forma de discurso unificado que conlleve a transformaciones concretas y profundas. Esto último es lo que Han denomina la sociedad de la indignación “la sociedad de la indignación es una sociedad del escándalo. Carece de firmeza, de actitud. La rebeldía, la histeria y la obstinación características de las olas de indignación no permiten ninguna comunicación discreta y objetiva, ningún diálogo, ningún discurso” (Han, En el enjambre, 2018, pág. 21).

No hay que olvidar que estos aspectos no aparecen esporádicamente sino de forma intencionada, prueba de esto es la configuración de los modelos de redes por medio de sus algoritmos: “los algoritmos que operan online están diseñados para darnos lo que ellos «piensan» que queremos, lo que significa que la visión del mundo que encontramos cada día en la Red es invisiblemente diseñada para reforzar nuestros gustos preexistentes.” (Aparici y otros, 2018) (Aparici y otros, 2018, pág. 16)

Ahora bien, el uso de algoritmos, que ciertamente es una técnica para moldear, influir y controlar a las personas, datifica al sujeto. El sujeto es dato que se crea así mismo. La aparente libertad ejercida gracias al psicopoder digital implica el uso de los algoritmos y la datificación de la subjetividad. El yo se fragmenta en múltiples datos que deben ser visualizados y vigilados. Toda emoción, experiencia y pensamiento debe ser dada aparentemente de forma voluntaria, gestionada por la misma persona en pro de una producción y masificación mayor de los datos, la cual es obtenida por los mecanismos del capitalismo de vigilancia.

En este sentido, la datificación del sujeto no trata simplemente de operaciones destinadas al uso de los datos sin intereses específicos de corporaciones, grupos u organizaciones de cualquier índole. Los intereses giran alrededor de la obtención masiva de datos y del direccionamiento y control de la conducta por medio de su uso. Lo anterior por lo general pasa desapercibido, como lo dice Kallinikos

Menos evidente es la datafificación de la vida diaria, como consecuencia de los avances tecnológicos. Cada clic que las tecnologías ligeras permiten hacer a la gente, en los múltiples entornos online donde participa, se transforma en datos usados de forma hábil e innovadora por las plataformas digitales y el ecosistema comercial más amplio de internet (Kallinikos, 2018, pág. 44).

2.4. El pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y la educación neoliberal.

En la educación neoliberal el concepto de pensamiento crítico es reducido a un uso retórico. Como se ha mostrado en el Análisis Crítico del Discurso - ACD y en el análisis del contexto, se establece un reduccionismo respecto a los lineamientos educativos en el marco de la globalización y las lógicas del mercado neoliberal.

En este esquema, el pensamiento crítico es tomado como competencia y se ve limitado por las exigencias de la calidad del aprendizaje. La calidad educativa es decisiva para suplir las demandas de competitividad propias del capitalismo actual, en el que queda en un segundo orden las problemáticas sociales, como la inequidad, la pobreza, entre otras.

En este sentido el marco normativo, fijado como desarrollo humano y el desarrollo sostenible, terminan teniendo un aspecto notable en la retórica de la educación neoliberal, ya que por medio de ellas se establecen principios que en apariencia son aplicables y que deben ser desarrollados en el campo educativo para el beneficio social, pero que se muestran impotentes ante las exigencias de la sociedad del rendimiento.

Muestra de ello son las inversiones y recursos destinados a programas que buscan satisfacer las demandas de competitividad en el marco de la economía, más que otros saberes

o campos como las ciencias humanas. Muchos de estos proyectos y programas incluso explotan la noción de desarrollo social y sostenible para sus fines ²⁷.

Ahora bien, en lo anterior subyace el supuesto unilateral de que el modelo económico neoliberal de la sociedad capitalista actual puede suplir las grandes demandas y problemáticas de hoy en día, cuestión que es explícita en los distintos discursos internacionales, nacionales e institucionales, sobre políticas educativas, hasta llegar a marcar los lineamientos y prácticas institucionales.

Luego, el desarrollo del pensamiento crítico como competencia, según lo establecido por la educación neoliberal, se ve también vinculado a la gestión y autogestión de la enseñanza y el aprendizaje con el fin de hacer partícipes a los actores en el engranaje de la economía global, con miras al rendimiento y la maximización de capital.

Análogamente, se vincula el pensamiento crítico como elemento para la innovación, la cual corresponde a la solución de problemas según el enfoque del capital humano. Desde esta lógica educar personas más creativas e innovadoras es lo que necesita el mundo de hoy, personas más competitivas, más dinámicas y con adaptabilidad a los cambios que la sociedad contemporánea exige. Personas cada vez mejores en el sentido de ser trabajadores cualificados, emprendedores y empresarios independientes diestros frente a las contingencias del mercado.

Para este propósito el pensamiento crítico es decisivo siempre y cuando esté presto para la innovación. Ella, sin embargo, determina casi exclusivamente sus objetivos en pro de las dinámicas y exigencias de la sociedad del rendimiento. La innovación no se muestra entonces como un elemento que pueda oponerse a lo establecido sino potenciarlo. La creatividad y la crítica terminan por ser elementos que paradójicamente buscan cambiar y mejorar las cosas, pero que termina por conservar lo establecido.

La innovación y con ella el pensamiento crítico reducido a sus parámetros termina siendo un elemento vital de homeóstasis de la sociedad neoliberal del rendimiento. El pensamiento crítico debe ir más allá de dicha reducción, debe indagar, proponer, resistir, cambiar, emancipar. Él debe estar orientado a una educación que responda a las numerosas problemáticas, y no solo a los fines y lógicas de la economía actual.

Respecto a la educación neoliberal y su relación con el concepto y las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, estas últimas son tomadas como herramientas instrumentales con el fin de adaptar e introducir a los educandos a los lineamientos del mercado y de la competencia en la sociedad neoliberal del rendimiento.

²⁷ Aunque de estos programas tengan una apuesta por el desarrollo social y sostenible, las demandas de crecimiento económico determinan la investigación y los objetivos de estas. Por ejemplo, es habitual el fenómeno *greenwashing* o lavado de imagen verde en el cual numerosos proyectos y empresas verdes, aparentemente amigables con el medio ambiente, terminan teniendo un efecto totalmente contrario.

Es sabido que uno de los grandes desafíos de la educación neoliberal en el marco de la globalización es el manejo esencial de las tecnologías de la información y la comunicación. Más allá de las brechas de cobertura e infraestructura comunes en nuestro país y en los países latinoamericanos, la cuestión de garantizar una educación de calidad está ligada a la educación mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC aún en las condiciones mínimas en las que se da el acceso a tales herramientas.

Sin embargo, no solo se trata del acceso sino de la posibilidad que brindan estas herramientas para mejorar la calidad educativa y con ella hacer frente a la adaptabilidad y productividad en el influjo de ambientes digitales que han permeado todos los aspectos de nuestra vida. Es imperioso por consiguiente para la educación actual, trabajar en el desarrollo de dichas competencias en las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en un mundo que de por sí no puede entenderse ya sin la relación con lo tecnológico.

Dicha necesidad de incorporar el sistema educativo en el marco global de la información y la tecnología digital implica no otra cosa que la implementación de estos medios para propiciar y garantizar las lógicas y las metas de aprendizaje propias de la educación neoliberal.

Esto es así porque no es posible pensar la inserción del ciudadano-consumidor en un mundo no mediático y digital. Como consumidores somos productores y reproductores de información, cuestión que incide notoriamente en las conductas, acciones, formas de pensar y de sentir que tenemos. Hablamos entonces de una formación digital enfocada en la construcción y reproducción de subjetividades propias a las demandas del rendimiento y del capitalismo actual.

Sobre la relación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC con el pensamiento crítico, la cuestión sobre el la educación y el aprendizaje es tratada en cuanto se consideran herramientas que gracias a su utilización lo faciliten y lo potencialicen, como se afirma en los documentos del Ministerio de Educación Nacional: “los estudiantes usan habilidades de pensamiento crítico para planificar y conducir la investigación, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones informadas usando herramientas y recursos digitales apropiados” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 88)

Podemos decir ahora que, respecto a la cuestión del pensamiento crítico, la incorporación de las competencias en las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC no marca un rumbo distinto a las finalidades educativas expuestas y al uso retórico en las que se ve inmerso el concepto.

Tanto para el maestro como para el estudiante, en la educación neoliberal, la cuestión depende más de la apropiación de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC. Esta apropiación se refiere principalmente al diseño didáctico y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para lograr los objetivos de aprendizaje en el desarrollo de distintas competencias

Por tanto, el diseño didáctico desde las TIC se plantea en el discurso de políticas públicas educativas como la posibilidad del maestro para elaborar actividades didácticas atractivas que vinculen creatividad, razonamiento y pensamiento crítico por medio de funciones de orden superior. Al igual que para el estudiante, se convierte en las herramientas para potenciar el pensamiento crítico por vía de la búsqueda, el análisis y la creación de información, fundamental para el aprendizaje del siglo XX (Areiza Madrid & Morales Sánchez, 2021, pág. 68)

De esta manera vemos que el desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC pone el acento en las didácticas que puedan incorporar los docentes en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de modo que cumplan con las exigencias que el mundo actual y digital les exige.

Sobre el aspecto didáctico una de las cuestiones que llama la atención es la recurrencia a lo lúdico como una forma atractiva y eficaz para la enseñanza. Este enfoque, aunque no es novedoso debido a que ya son conocidas corrientes pedagógicas que resaltan la lúdica como forma esencial en la educación, presenta la formación digital reducida a didácticas que incorporan metódicas similares o análogas a las del entretenimiento visto en las redes sociales.

Parece pedirse al docente, que no solo tenga una pericia y destreza frente al manejo de aplicaciones y software, sino que además incorpore en su didáctica la presentación y análisis de contenidos similares a como se presentan en las redes sociales. El profesor *influencer*²⁸ se pone cada vez más como prototipo del educador en las sociedades contemporáneas digitalizadas.

Dado lo anterior, las estrategias didácticas, aunque deban tener un factor lúdico, no pueden quedar reducidas a metódicas carentes de contenido pedagógico. No se trata solo del uso creativo de herramientas tecnológicas para hacer más ameno el aprendizaje del educando, cuestión que parece ser la prioridad, sino de una pedagogía que desarrolle el pensamiento crítico, como se ha dicho, y que potencialice “la búsqueda, el análisis y la creación de información” por medio de una didáctica que no reduzca la cuestión a la instrumentalización metódica de usos de herramientas digitales.

Se puede decir que las didácticas y metódicas que incorporan las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC no proporcionan una posición crítica a la influencia y problemáticas que aquejan el mundo digital, esto debido a una falta de mediación pedagógica

²⁸ En *Influencers. La ideología de los cuerpos publicitarios* (Nymoen & Schmitt, 2022) se plantea la tesis sobre que los Influencers constituyen un fenómeno fundamental para la cultura popular, la sociedad de consumo, la industria publicitaria y el capitalismo. Los Influencers son emblema de la cultura que se ha desarrollado en el último capitalismo, hacen uso de redes, incentivan el consumismo, promueven un estilo de vida neoliberal y son prescriptores de estilos de vida ya que gracias a su éxito gozan de cierta credibilidad. En el campo de la sociología hay numerosos estudios que plantean que la base de este fenómeno es la publicidad encubierta y engañosa en la red.

como se muestra en la institución educativa, la cual debe ser un elemento de reflexión urgente.

Todo lo anterior sobre la manipulación, vigilancia y autogestión de datos, que implica la cuarta revolución industrial plantea el desafío sobre una educación que se muestra fraccionada en la medida que los educandos están sumergidos en el mundo digital sin ningún tipo de resistencia o una mediación pedagógica.

Los estudiantes enfrentan una visión dual en el aprendizaje relacionada con los contextos digitales. Es claro que los medios de comunicación y las redes sociales son transmisores potentes de información que influyen en la conducta de las personas, esta información casi siempre es relacionada y analizada en la escuela con el fin de entablar relaciones del entorno del estudiante en su vida cotidiana con contenidos, temas y saberes académicos.

Sin embargo, en los entornos digitales la relación se muestra mucho más distante. Los estudiantes son influenciados mayoritariamente por los contenidos suministrados a cada instante por las redes sociales. Ellas modelan su conducta e interés de una forma más eficaz que lo que podría hacer la escuela. Por tanto, es tarea de la escuela establecer una postura de resistencia y de crítica, tal cual como ocurre en la sociedad y sus contextos. El escenario educativo debe ser un lugar de mitigación, de cuidado y de reflexión sobre la vida más allá de la escolaridad.

La resistencia, y precisamente una resistencia frente al uso de las nuevas tecnologías, no es una oposición directa que niega al manejo de estas, sino que plantea su manejo y entendimiento en pro del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Por consiguiente, la escuela termina siendo reproductora de las mismas condiciones alienantes que el mundo digital implica si no tiene una postura que considera a la formación de las personas, no simplemente en las lógicas de la sociedad neoliberal del rendimiento y al capitalismo de vigilancia a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC.

De este modo no encontramos satisfactorio el enfoque del pensamiento crítico como solución a la problemática planteada en este trabajo. Esto es así porque la mediación pedagógica no puede ser reducida al mero uso instrumental de las herramientas tecnológicas y digitales como didácticas del aprendizaje según la educación que plantea el neoliberalismo. El pensamiento crítico debe desligarse del uso retórico al que lo reduce la educación neoliberal como simple medio para la calidad del aprendizaje.

La mediación pedagógica, que no reduzca meramente el concepto de pensamiento crítico a las lógicas de la educación neoliberal, se justificará desde una educación liberadora. Dicha educación tiene sus fundamentos en la denominada pedagogía crítica que tiene en cuenta el contexto latinoamericano, pero que toma una serie de categorías, que son esenciales para este trabajo, de la conocida Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt.

Este análisis no solo expone algunos conceptos que son relevantes para la comprensión de la pedagogía crítica y el concepto de pensamiento crítico que deviene de ella. También presenta estas nociones a la luz de los planteamientos ya trabajados, es decir, bajo un enfoque que busca actualizarlos frente a las problemáticas tratadas.

2.4.1. Teoría Crítica.

La Teoría Crítica iniciada por la Escuela de Frankfurt surge con la “Fundación del Instituto de Investigación Social (Institut für Sozialforschung) el 2 de febrero de 1923” (Cortina , 2008, pág. 32) y su orientación inicial se concentraba principalmente en los estudios de la teoría marxista y en la sociología empírica²⁹.

Posteriormente desde 1930, la dirección del instituto la asume Max Horkheimer, dando un nuevo giro hacia un enfoque centrado en la filosofía social y multidisciplinaria. El propósito “de esta actividad multidisciplinaria fue construir una teoría crítica como método de análisis de la realidad, en oposición a la teoría denominada tradicional.” (Bórquez Bustos, 2006, pág. 56) Este rasgo es evidente en la diversidad de temas que se estudian: filosofía, artes, sociología, psicología, historia, sociología, política, antropología cultural, economía e incluso teología.

Sobre el estudio de tantos campos es de suponer una gran cantidad de autores, sin embargo, los que más notoriedad tiene en el transcurso de los años, además de Horkheimer, son Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel y otros que tuvieron estrecho vínculo con la Escuela como Walter Benjamín y Erich Fromm.

El nombre formalmente de la Escuela de Frankfurt se conoció en 1950, una vez que la gran mayoría de sus miembros volvieron a Alemania después de su exilio en Estados Unidos, debido a la persecución efectuada por los nazis en la Segunda Guerra Mundial.

2.4.1.1. Análisis de las principales posturas y conceptos de la teoría crítica.

La Teoría Crítica no es de por sí una teoría abstracta y filosófica sobre diversos temas coyunturales, sino una teorización en relación con la praxis misma que acontece a las problemáticas que trata. La Teoría Crítica junto con la praxis, guardan una relación dialéctica³⁰ que no se puede omitir. En palabras de Adela Cortina, parafraseando a

²⁹ “El Instituto de Investigación Social de Frankfurt se fundó en 1920 como un ente independiente, asociado con la Universidad de Frankfurt, donde se iniciaron los primeros estudios serios y formales del marxismo en Alemania. La creación del Instituto vino como respuesta a las condiciones sociopolíticas y sociales turbulentas en Europa. La Revolución Rusa había ocurrido unos años antes. La situación política en Alemania y Europa estaba llena de angustia e incertidumbre. Alemania estaba viviendo un colapso económico y las esperanzas del Comunismo, de lograr una sociedad mejor y más equitativa, se erosionaron con el surgimiento del estalinismo en la Unión Soviética.” (Ceboratev, 2003, pág. 6)

³⁰ En este sentido la dialéctica debe ser un elemento que no culmine en la praxis irreflexiva o acrítica, o en una teoría abstracta. Adorno plantea una dialéctica negativa como una dialéctica abierta en retroalimentación entre lo práctico y lo teórico, en oposición a la dialéctica positiva de Hegel la cual busca la superación de las

Horkheimer, “se trata de una teoría que se sabe inherente a la praxis, servidora de la praxis; de una teoría que no renuncia a la humanidad, ni admite - por tanto - la separación entre acción y pensamiento.” (Cortina , 2008, pág. 41)

La dialéctica, como elemento principal del método crítico, tiene como propósito develar las contradicciones³¹ que subyacen a todo postulado totalizante que culmine en toda forma de barbarie. Por tanto, la teoría y la praxis deben tener como objetivo evitarla. La Escuela de Frankfurt se propone entonces “desentrañar, o poner al descubierto, la barbarie humana.” (Bórquez Bustos, 2006, pág. 60)

Por consiguiente, los teóricos de la Escuela de Frankfurt se cuestionan cómo la modernidad y el proyecto de la ilustración, los cuales buscaban por medio del proceso de racionalización de los individuos y las sociedades la construcción de un mundo libre y justo en contravía de la ignorancia y la opresión, terminan forjando por el contrario “un proyecto de una sociedad racional fundada en el cálculo” (Bórquez Bustos, 2006, pág. 53), la cual trae como consecuencia sistemas opresivos y totalitarios que culminan en la barbarie y con el eclipse de una razón humanizante, como lo afirman Horkheimer y Adorno: “Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie” (Horkheimer & Adorno, 2018, pág. 51).

Para los autores de la Escuela de Frankfurt era pues indispensable iniciar una crítica a la modernidad y a la noción de ilustración para develar las causas y consecuencias del colapso de la razón con el objetivo de evitar la repetición de la barbarie, promover la justicia social y avanzar en el desarrollo de sociedades más democráticas

2.4.1.1.1. Crítica a la modernidad y la razón instrumental.

La crítica a la modernidad se dirige a comprender y develar³² la noción de razón que la sustenta. Se trata del triunfo de “la razón subjetiva o instrumental (Horkheimer), subjetiva o identificadora (Adorno), unidimensional (Marcuse), instrumental o estratégica (Apel y Habermas) sobre la razón emancipadora” (Cortina , 2008, pág. 87)

negaciones (tesis y antítesis) como síntesis del devenir del espíritu. Para los teóricos críticos de la escuela de Frankfurt esta relación dialéctica subsume la otredad y la diferencia bajo la razón totalizante, en otras palabras, se oponen al postulado hegeliano de equiparar lo real (praxis) a la razón (teoría). Se oponen al giro hacia el materialismo histórico en el sentido de que “ellos no compartieron el componente teleológico de la teoría marxista de la historia” (Bórquez Bustos, 2006, pág. 64) En este sentido niegan la dialéctica materialista que dio como consecuencia la praxis dogmática (acrítica) revolucionaria como motor y fin de la historia. En estos dos sentidos la dialéctica es un elemento de totalización, por tanto, ella debe ser negativa, anti sistémica, debe ser negación de todo canon que impida la crítica y la praxis reflexiva.

³¹ “Sus miembros argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo *que es* y lo *que debería ser*” (Giroux, 1999, pág. 27)

³² “La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan” (Giroux, 1999, pág. 27)

La razón instrumental es la razón puesta bajo los objetivos de la producción en la sociedad industrial y triunfa sobre una razón que conlleve a la emancipación de los hombres. Por tanto “analizar el proceso de este triunfo y tratar de desentrañar las fuerzas negativas que posibilitan su superación es la tarea de la Escuela [de Frankfurt]” (Giroux, 1999, pág. 87)

Una de las primeras formas en que la razón instrumental se manifiesta es en la imposibilidad de juzgar la sociedad, la cual es vista como neutral y objetiva. En ella se establece la aceptación acrítica de lo existente. Muestra de ello es la fe en el cientificismo y el positivismo³³ los cuales se presentan como garantes de la verdad. En esta perspectiva el positivismo implica una metodología que restringe la actividad científica “a registrar, clasificar y generalizar fenómenos sin preocuparse por distinguir lo indiferente de lo esencial” (Horkheimer, 2003, pág. 17).

Lo anterior muestra la reducción de la razón a un instrumento que valida e implementa la totalidad de las acciones humanas en función de los desarrollos científico-técnicos de producción propios de las sociedades industriales y del consumo de masas.³⁴ Por medio de la razón instrumental, “la modernidad muestra su cara terrible al imponer un sistema de trabajo científico de producción, que somete al obrero a una organización rígida de constante vigilancia, y cuyo objetivo es aumentar las ganancias de unos pocos” (Bórquez Bustos, 2006, pág. 53)

Podríamos decir que esta noción de la razón instrumental es propia de las sociedades disciplinarias de control como ya se ha mostrado, y que evoluciona en la época contemporánea a una razón más eficiente como forma del psicopoder, el cual tiene como propósito análogo, estar en función del rendimiento y la maximización del capital. Para tal fin es definitivo el papel de la tecnología y de los medios de comunicación, que desde la razón instrumental establece el control y el influjo sobre la cultura.

2.4.1.1.2. La industria cultural.

La relevancia que guarda la tecnología y los medios de comunicación en la cultura ya había sido denunciado en principio por la teoría crítica, al mostrar el papel de la razón instrumental en la cultura de masas y la industria cultural. Es allí donde la tecnología “como encarnación real de la razón, llega a imponerse no solo como principio mecánico, sino también como principio social” (Bórquez Bustos, 2006, pág. 58)

La industria cultural, que trae como consecuencia una cultura de masas gracias a la manipulación organizada de los medios de comunicación tiene como característica principal “el entretenimiento, que tiene como fin producir y reproducir productos culturales masivos” (Bórquez Bustos, 2006, pág. 66).

³³ “La Escuela de Frankfurt definía al positivismo, en un sentido amplio, como una amalgama de diversas tradiciones que incluían el trabajo de Saint-Simón y Comte, el positivismo lógico del círculo de Viena, los primeros trabajos de Wittgenstein, y las formas más recientes de la lógica empirista y pragmática que dominan las ciencias sociales en Occidente.” (Giroux, 1999)

³⁴ La crítica a la razón instrumental del reduccionismo de los procesos técnicos de producción no solo está dirigida a su acontecer en las sociedades burguesas y capitalistas sino además en las socialistas.

Esta producción y reproducción busca unificar a los sujetos conforme a los intereses del capital económico al emplear la manipulación a través del entretenimiento. La razón instrumental, que es identitaria, busca la negación de lo distinto, de lo diferente para unificarlo en una sola masa social bajo la industria cultural. El principio de Identidad expresado por Adorno es en este caso “la unidad que lo domina todo, [es decir], el mismo concepto de razón [el cual es], en último término, la unidad lógica de la pura ausencia de contradicción,” (Adorno, 1975, pág. 233)

El principio de identidad actúa pues como agente unificante de una cultura dominante. En ella los cánones y estereotipos bajo los estándares del mercado están determinados por el entretenimiento. “En este sentido, las masas desprovistas de una conciencia crítica viven engañadas y enajenadas, quedando como marionetas a merced de los medios de comunicación, sin tener la posibilidad de oponerse a la ideología que les transmiten” (Bórquez Bustos, 2006, pág. 67).

La conciencia, en la cultura de masas culmina por ser una conciencia cosificada³⁵. Una conciencia antagónica a la conciencia crítica, que perpetúa y acepta lo existente como única forma legítima de vida, en la que se determina su valor mediante la utilidad al igual que una cosa o una mercancía. En palabras de Adorno la conciencia cosificada es ante todo “una consciencia que se ciega frente a todo ser devenido, frente a toda penetración cognitiva en lo condicionado de uno mismo, una consciencia, en fin, que absolutiza lo que es-así” (Adorno, 1975, pág. 88)

2.4.1.1.3. *El velo tecnológico y el velo digital.*

Lo anterior no es posible sin el uso de la tecnología como elemento de control y manipulación de la cultura bajo la forma eficaz del entretenimiento y puesta al servicio de la lógica de la razón instrumental. Esto último es lo que Adorno denominó velo tecnológico:

En la relación actual con la técnica, hay, por otra parte, algo de exagerado, de irracional, de patógeno. Tal cosa guarda relación con el “velo tecnológico”. Las personas tienden a tomar la técnica por la cosa misma, tienden a considerarla como un fin en sí misma, como una fuerza dotada de entidad propia, olvidando al hacerlo que la técnica no es otra cosa que la prolongación del brazo humano. Los medios — y la técnica es la encarnación suprema de unos medios para la autoconservación de la especie humana— son fetichizados, porque los fines —una vida humana digna— han quedado cubiertos por un velo y han sido erradicados de la consciencia de las personas” (Adorno, 2020, pág. 88)

En la industria cultural actual, que ya no sólo corresponde al influjo y control de los medios de comunicación, sino a la interacción y vigilancia a través del suministro masivo de

³⁵ “La cosificación es una variante de la alienación, su forma más radical y extendida, característica de la moderna sociedad capitalista. Consiste en la transformación de las propiedades, relaciones y acciones humanas en propiedades, relaciones y acciones de cosas, que se independizan del hombre y gobiernan su vida. También, en este contexto, los seres humanos se convierten en cosas.” (Cortina , 2008, pág. 92)

datos, los cuales son controlados por todo tipo de herramientas, dispositivos y espacios digitales, ocurre un velo tecnológico, que podríamos considerar como un velo digital en la medida que los dispositivos y mecanismos propios del psicopoder digital terminan siendo fines en sí mismos.

El velo digital, que invade desde la psique todos los aspectos privados y públicos de la vida del ser humano, trae como consecuencia la datificación del sujeto. El uso de las tecnologías digitales, como se ha dicho, son herramientas que traen como consecuencia el proceso continuo de convertir al sujeto en un dato, pues él mismo se entiende como tal, al suministrar información constante sobre sus experiencias y acciones.

La lógica identitaria del velo digital carece de un propósito que no debe ser otro más que el reconocimiento y pertenecía de los individuos en dichos contextos que son mostrados como neutros. En la vida mediática y digital se manipula y se moldea por consiguiente la conducta y la forma de ser de las personas. En ese orden el sujeto es una mercancía digital al servicio de los intereses de la sociedad neoliberal del rendimiento.

El ser humano se encuentra en el tránsito de las sociedades correspondientes a la cultura de masas, que ejercen el control por medio de la industria cultural y a las sociedades posmodernas que ejercen control mediante el psicopoder digital. Los individuos están en una cultura tecnológica en la que acontece la auto cosificación digital correspondiente al proceso de datificación del sujeto bajo las lógicas neoliberales de la maximización del capital y del rendimiento.

2.4.1.1.4. Ilustración, emancipación y resistencia.

La crítica a la ilustración es de por sí la crítica a la modernidad. Sin embargo, la crítica a la ilustración es más amplia ya que en ella se rastrean los principios de la razón ilustrada en los orígenes de la cultura occidental, los cuales dieron como resultado la barbarie manifiesta, por ejemplo, en los hechos acontecidos en la segunda guerra mundial.

Ahora bien, el análisis de la Teoría Crítica parte en este aspecto de la definición de Kant sobre la ilustración

La ilustración es la salida del hombre de su auto culpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí el lema de la ilustración. (Kant, 2003)

Según la anterior definición la ilustración busca la mayoría de edad de los hombres, es decir, la emancipación, por medio del uso de la propia razón. Dicha razón debe ser entendida como la autonomía o la capacidad de autodeterminación de los sujetos en oposición

a la heteronomía y al dogma que impidan el ejercicio libre de la voluntad y la capacidad crítica para decidir sus propios criterios o normas.³⁶

Sin embargo, el desarrollo de la razón ilustrada conlleva en sí misma las contradicciones que la llevan a su oscurantismo. El universalismo y el dogmatismo, la fe en el progreso gracias al desarrollo de la técnica y la ciencia, el triunfo de la razón instrumental, la identidad y negación de la otredad, el dominio sobre la naturaleza y la cosificación del ser humano, son muestras de dicho colapso.

Por tal motivo, Horkheimer y Adorno en la *Dialéctica de la ilustración* definen el concepto de la siguiente manera:

la ilustración en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y construirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad (Horkheimer & Adorno, 2018, pág. 59)

Empero, a la crisis de la razón, el proyecto ilustrado para los teóricos de Frankfurt no es algo agotado. Las nociones críticas que plantean siguen siendo elementos vigentes de comprensión y de propuestas para afrontar las contradicciones y problemáticas de las sociedades contemporáneas.

Uno de los elementos más relevantes de la tarea crítica para confrontar y evitar la barbarie por el uso de la razón ilustrada como razón dominadora e instrumental, es trabajar en la posibilidad de la emancipación. Por consiguiente, la emancipación misma es el norte que direcciona y se constituye como apuesta por la superación de la crisis de la razón.

Para Horkheimer, según lo menciona Giroux, la crisis de la razón puede superarse teniendo en cuenta dos cuestiones

Primero, arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica, así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. (Giroux, 1999, pág. 32)

Según lo anterior, la propuesta de la Teoría Crítica, para continuar con el proyecto ilustrado, consiste en que los hombres mismos superen su minoría de edad, por medio de una conciencia crítica que devenga en praxis transformadora, al igual que entender la razón como un elemento emancipador opuesto al dominio de la razón instrumental.

³⁶ En Kant la autodeterminación, como posibilidad de darse a sí mismo una ley, se da de forma a priori en todos los sujetos de forma universal por medio de la razón pura práctica, la cual dicta la acción libre bajo las prescripciones del deber al mandato de la razón: la ley moral (imperativo categórico)

No obstante, el mismo concepto de emancipación devenido de la ilustración y de la influencia marxista se había tornado en formas dogmáticas y ortodoxas que imposibilitaban una praxis transformadora asociada a la reflexión crítica.

Lo anterior era lo opuesto a la teoría crítica pues “el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferró dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales.” (Giroux, 1999, pág. 26)

El concepto de emancipación requiere, por tanto una autocrítica constante que no repose sobre una teoría omnicomprendiva, ni dogmática, y que establezca su interrelación con una praxis transformadora y dinámica frente a las condiciones cambiantes de dominación.

La teoría, que debe estar siempre en relación con la praxis, tiene que contar con la autocrítica para evitar cualquier influjo dogmático, por ello la razón abstracta e instrumental que imposibilite y agote la praxis y el pensamiento crítico son ajenas a una razón emancipadora. Dicha razón debe ser entonces una razón crítica asociada a una constante reflexión sobre la praxis.

Tampoco puede ser suficiente una noción de razón que determine el pensamiento crítico sin estar anclado a la posibilidad de la emancipación. La racionalidad, respecto al pensamiento crítico, no puede estar por tanto solo contenida en su posibilidad como aspecto meramente subjetivo, o entendida solo en el aspecto cognitivo u ontológico, sin considerar su realización práctica dentro de las condiciones sociales, históricas, culturales y económicas. Esto es, sin su relación como enlace para una praxis emancipatoria por medio de la crítica a las condiciones de dominación que se le contraponen. Se trata, en conclusión, de una praxis reflexiva que denuncie las formas de dominación y busque la emancipación de los sujetos y las sociedades por medio de una constante crítica y autocrítica.

Esta noción de racionalidad configura la noción de emancipación al establecerla como enlace entre la teoría y la praxis en un ejercicio continuo de la tarea crítica. Tal cual lo afirma Giroux

Es importante hacer énfasis en la unión de la teoría crítica con las metas de la emancipación social y política, para ello la Escuela de Frankfurt redefinió la noción misma de racionalidad. Racionalidad no era ya sólo el ejercicio del pensamiento crítico, como lo había sido su contraparte en el Iluminismo. En vez de esto, la racionalidad ahora llegaba a ser el nexo del pensamiento y la acción con el interés de liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo. Este criterio de racionalidad superior contenía un proyecto trascendente en el que la libertad individual se fusiona con la libertad social. (Giroux, 1999, pág. 42)

Ahora bien, la racionalidad como nexo entre la teoría y la práctica, debe establecer la reflexión sobre el concepto y el contenido mismo de la emancipación.

La noción de emancipación debe tener un carácter propositivo solo como elemento teleológico y normativo sin contar con la certeza de los procesos que deban ser efectuados para su realización. Así, se puede entender de forma negativa, meramente como resistencia, como una praxis reflexiva continua sobre estos mismos procesos y sobre las formas que imposibilitan su realización, sin adherirse entonces a una teorización acrítica.

En otras palabras, se entiende la noción de libertad según su aspecto positivo como emancipación, la cual establece el orden normativo que guíe la posibilidad de su actuar según una praxis reflexiva. Por otro lado, se entiende de manera negativa, como resistencia.

Puntualizar sobre la noción de resistencia es imperativo en la medida que ella puede ser comprendida como una práctica contestataria sobre algún tipo de forma de dominación, pero contrariamente puede apoyar y legitimar otras, como ocurrió, por ejemplo, con el marxismo ortodoxo y la doctrina liberal.

También la noción de resistencia puede ser reducida a prácticas y conductas contestatarias que no son ideologizadas de forma consciente por los sujetos y que terminan reproduciendo de forma indirecta condiciones de dominación. Se trata por consiguiente de una falsa noción de resistencia³⁷.

Según lo anterior podríamos hablar de dos distinciones conceptuales. La primera es lo que puede denominarse resistencia reproductora, falsa resistencia, o simplemente una conducta o práctica contestataria. La segunda es el concepto de resistencia, la cual no puede estar desligada del deseo de emancipación, y se considera como resistencia productiva, el cual es el concepto específico que queremos resaltar desde Giroux

creo que la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. (...) En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. (Giroux, 1999, pág. 145)

La resistencia debe tener por tanto ciertos componentes que la distinguen de las conductas de oposición y las posturas reproductoras de dominación³⁸. La primera es el carácter crítico y de denuncia frente a las condiciones de dominación e injusticia, segundo el carácter reflexivo y autocrítico sobre sus principios teóricos y sobre su misma praxis.

³⁷ Tomamos el ejemplo de McRobbie citado por Giroux (Giroux, 1999, p. 107) sobre un caso típico en las escuelas sobre la falsa resistencia. Se trata de la exaltación de ciertas alumnas de su "femineidad" (maquillándose, usando la ropa de forma atrevida, etc.) que manifiesta un rechazo ante los lineamientos escolares. Esto podría pensarse como una forma de resistencia respecto a la cultura patriarcal, machista y conservadora, sin embargo, esta postura reproduce lo que pretende rechazar: sexualización, mercantilización y reducción de la mujer como objeto sexual, etc. Estos comportamientos y sus consecuencias muestran "que esta forma de conducta de oposición se colapsa bajo el peso de su propia lógica dominante y no puede ser reconocida como resistencia." (Giroux, 1999, p. 107)

³⁸ Las teorías de la reproducción en las que se destacan pensadores como Althusser y Bourdieu.

Sin embargo, al considerar dichos componentes, hay que tener en cuenta que la emancipación y la resistencia, en gran medida direccionan la praxis y la producción teórica, no pueden ser desligados totalmente de algún influjo de ideologización. Precisamente la apuesta por los proyectos emancipatorios y de resistencia, son cuestiones que deben ser politizadas y que deben tener en cuenta la cuestión sobre la carga ideológica.

El valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido (...) de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social. (Giroux, 1999, p. 148)

Desconocer lo anterior supondría una teorización que se superponga a la base de las demás como superior, correcta, natural o neutral, limita la praxis a acciones y conductas acrílicas, cuestión que equivaldría a recaer en lo ya criticado³⁹. Siendo así ¿cuál y cómo debe ser el horizonte normativo y político del concepto de emancipación que guie la praxis reflexiva?

Para tratar esta problemática consideramos oportuno relacionar la noción de emancipación presentada por la teoría crítica en relación con la visión foucaultiana sobre su noción de resistencia y de la práctica de la libertad. Esta compatibilidad busca tener una base conceptual que clarifique el contenido que queremos defender de la noción de emancipación.

2.4.2. Horizonte normativo de la noción de emancipación: la ética como práctica de la libertad.

En el desarrollo de esta noción se apoyará conceptualmente en la entrevista realizada a Michel Foucault consignada en el texto *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* (Estética, Ética y Hermenéutica, 1999)

Allí Foucault plantea su visión sobre los conceptos de libertad y resistencia. Él parte distanciándose de la noción de liberación desde el marxismo, y que podría decirse subyace en muchos teóricos críticos, a saber, la idea de develar las condiciones de dominación y alienación para poder establecer un proceso de emancipación, lo cual supone una esencia humana que debe ser salvada o liberada

El tema general de la liberación (...) si no se la trata con cierto número de precauciones y dentro de ciertos límites, corre el riesgo de remitir de nuevo a la idea de que existe una naturaleza o un fondo humano que se ha encontrado, tras algunos procesos históricos, económicos y sociales, enmascarado, alienado o aprisionado en

³⁹ Un intento de superar esta contradicción lo propone Habermas y Apel en su *teoría de la acción comunicativa*, pues intenta desarrollar los elementos que vayan más allá de la filosofía de concienciación emancipatoria (como se expresó en la primera generación de teoría crítica) y proponen elementos comunicativos y su posibilidad de consenso, el cual se busca llegar de manera procedimental a las condiciones ideales de habla. Sin embargo, aunque se puedan considerar elementos de la acción comunicativos como alternativas válidas para la reflexión sobre los procesos emancipatorios, en el presente trabajo, como se justifica, no se hace un análisis de estos.

mecanismos, y concretamente por mecanismos de represión (Foucault, 1999, pág. 395)

Su análisis, por el contrario, parte de las relaciones de poder dadas y no del supuesto de una esencia humana que debe ser liberada. Ahora la cuestión sobre la dominación se afronta por medio de una analítica del poder, desde el estudio de las relaciones del poder.

Para Foucault el poder no está contenido en personas específicas u organizaciones, ni instituciones, por el contrario, se ejerce en múltiples relaciones entre individuos y dichos estamentos. Estas relaciones se dan debido a que los sujetos son libres y por consiguiente pueden mantenerse, moldearse o cambiarse: “Estas relaciones de poder son, por tanto, móviles, reversibles e inestables. Hay que subrayar también que no puede haber relaciones de poder más que en la medida en que Los sujetos son libres” (Foucault, 1999, pág. 405)

Ahora bien, sobre lo que respecta al tema de la dominación, corresponde entonces a estados de dominación en los cuales el ejercicio del poder sea coaccionado, limitado o restringido: los hechos o estados de dominación son “en los que las relaciones de poder, en lugar de ser móviles y permitan a los diferentes intervinientes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas” (Foucault, 1999, pág. 395)

Mientras ocurra el abuso de poder, es decir, mientras sean mayores las restricciones de las relaciones de poder, mayor será el estado de dominación, los cuales pueden ser atribuidos al ejercicio de poder presentados ya sea en una conversación, una institución, organización o país.

El abuso de poder restringe la libertad por intermedio de estados de dominación, sin embargo, estas no son absolutas, pues en las relaciones de poder por asimétricas que sean debe existir un mínimo de resistencia para que estas ocurran, “eso quiere decir que, en las relaciones de poder, existe necesariamente posibilidad de resistencia, pues si no existiera tal posibilidad (...) no existirían en absoluto relaciones de poder” (Foucault, 1999, pág. 405)

Lo anterior muestra que el poder es entendido desde la perspectiva de la dominación y, también, como una forma o acto de resistencia. Esta correspondencia entre estados de dominación y resistencia, presentes como posibilidad misma de existencia de las relaciones de poder, debe implicar una noción de resistencia que, como ya mencionamos, no sea una falsa resistencia o simple conducta de oposición.

Dicha noción de resistencia, como ya fue nombrada, sería el aspecto negativo de la libertad porque solo le corresponde la crítica y autocrítica de las formas de ideologización y de dominación que niegan la praxis reflexiva incluidos en lo que ella misma puede incurrir.

En Foucault esta resistencia se establece como la función crítica, a la cual la filosofía, como parte esencial de la flexión, debe responder como una de sus principales encomiendas en su vertiente crítica -y entiendo crítica en sentido amplio-, la filosofía es precisamente lo que vuelve a poner en cuestión todos los fenómenos de dominación,

cualquiera que fuese el nivel en que se presenten -político, económico, sexual, institucional-. Esta [es la] función crítica de la filosofía (...) (Foucault, Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III, 1999, pág. 415)

Sobre el aspecto positivo de la libertad como emancipación, lo primero que se debe notar es que de acuerdo con el análisis de Foucault es que se “insista más en las prácticas de libertad que en los procesos de liberación” (Foucault, 1999, pág. 395). En esta medida se defiende una visión de libertad que no dependa exclusivamente de una praxis y concienciación ideologizada, sino de las prácticas de la libertad dentro de las relaciones de poder dadas⁴⁰. La emancipación corresponde acá a las prácticas de la libertad y no a los procesos de liberación.

Lo segundo es que las prácticas de la libertad, que en Foucault están orientadas al cuidado de sí⁴¹, establecen un marco normativo, esto es una ética. La ética es pues “la práctica reflexiva de libertad” (Foucault, Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III, 1999, pág. 396)

El marco normativo de la noción de emancipación es en principio, la idea de que, en las relaciones de poder, debe darse una ética como práctica de la libertad, la cual se asuma como resistencia a través de una postura o función crítica que confronte a los estados de dominación en los que se presentan los abusos de poder que limitan la libertad.

Otra cuestión sobre el marco normativo es la noción de democracia. Ella en sentido general, y según la noción de emancipación establecida, es la forma de gobierno en el que se dan de manera equitativa y justa las prácticas de libertad dentro de las relaciones de poder que acontecen en ella.

Por tanto, la lucha por las sociedades democráticas obedece a la función crítica que denuncia y resiste los abusos de poder, abole los estados de dominación que los perpetúan y busca una mayor práctica de la libertad.

Finalmente, en el plano educativo, se dice que una educación emancipadora debe contribuir al desarrollo del pensamiento crítico basado en la autonomía del educando sin restringirla a algún tipo de ideología política. Es el sujeto educativo, en su propia capacidad de autodeterminación quien, a partir de la formación dada para el desarrollo del pensamiento crítico, propone caminos y alternativas que no impliquen una negación de las prácticas de la libertad y de la reflexión crítica en los demás, sino que la nutra.

⁴⁰ De acuerdo con los objetivos del trabajo de esta propuesta carece de un análisis amplio sobre los procesos de emancipación y de cómo deberían ser, por tanto, se limita solo a la posibilidad de estos como prácticas de libertad en la educación.

⁴¹ Se considera que no se requiere exponer la ética del cuidado de sí, sino solo su significación conceptual como una práctica de la libertad en oposición al abuso del poder dado en las relaciones asimétricas en los estados de dominación.

La resistencia en la escuela se establece ante los estados de dominación dados en las relaciones de poder presentes en la institución, visibilizadas en el discurso, en las interacciones y prácticas escolares.

Desde esta perspectiva, la formación de una conciencia emancipadora debe establecerse a partir de una función crítica la cual no propone una praxis ideologizante, sino que la denuncia. El desarrollo del pensamiento crítico debe entender la conciencia emancipada como el desarrollo de una conciencia ética como práctica de la libertad, y no solo como la ciega defensa de una ideología en particular que lucha por la liberación, ni tampoco como forma de adaptación impuesta por los estados de dominación de la educación neoliberal.

Estos estados de dominación de la educación neoliberal en los ambientes escolares manifiestos en los discurso nacionales, internacionales y locales han sido estudiados por medio del Análisis Crítico del Discurso - ACD y demuestran la reducción del concepto de pensamiento crítico a las retóricas impuestas por las lógicas de la sociedad neoliberal del rendimiento. Por tanto, se evidencia la necesidad de trabajar en la noción del desarrollo del pensamiento crítico a partir de una educación liberadora que luche por sociedades más democráticas y en las que se den cada vez más las prácticas de la libertad.

Estas prácticas de libertad pueden entenderse entonces como acciones y planteamientos que hacen los individuos o grupos en su ejercicio de poder, opuestas a otras, con el fin de lograr ciertos intereses, objetivos o proyectos para su beneficio. Sin embargo, dicho ejercicio del poder sería ilegítimo éticamente, si implican sus prácticas una limitación y opresión a través de un abuso de poder correspondiente a algún estado de dominación.

Dichas prácticas de libertad pueden estar en oposición, como efectivamente se dan en marcos democráticos, pero deben ser rechazadas cuando estas, a través de abusos del poder terminan legitimando estados de dominación hegemónicos, autoritarios o totalitarios.

Ahora bien, estas prácticas de libertad en los entornos educativos corresponden a no buscar la sola adaptabilidad a ciertas lógicas hegemónicas de la sociedad neoliberal del rendimiento. Estas lógicas presentes en discursos e interacciones escolares no implican una noción ética como la que se defiende en este trabajo, por el contrario, ejercen en muchos aspectos abusos de poder relacionados con estados de dominación que excluyen, invisibilizan o niegan otras prácticas de libertad⁴².

⁴² Ejemplo de ello podría presentarse en las luchas de grupos minoritarios anti racistas, anti xenofóbicos o feministas por decir algunos. Otro ejemplo se manifiesta en, lo que Arturo Escobar denomina, violencias epistémicas, en la que los saberes son priorizados según intereses del mercado. La descolonización del saber podría ser entendida como prácticas de libertad, siempre y cuando no culminen en formas ideologizantes de oposición. También, se puede nombrar en el acceso restringido y dirigido en los medios de comunicación y en redes sociales contrarios a una democratización del conocimiento en contextos digitales. Todos estos aspectos conciernen no solo al entorno social y cultural, sino que se dan explícitamente en el plano educativo.

Estas formas de abuso del poder y de dominación se presentan persuasivas como es el caso del psicopoder digital por medio de las herramientas tecnológicas que moldean la conducta y reducen el actuar de los sujetos a una mera datificación. Por tal motivo no podemos dejar a un lado el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y cómo estas desarrollan el pensamiento crítico. Sobre lo anterior, se debe considerar como prioritario la forma en que pueden darse dichas prácticas de la libertad en contextos físicos y escolares en relación con los contextos digitales.

Por tanto, se considera necesaria una mediación pedagógica, que busca desarrollar el pensamiento crítico, que parta de la crítica a la educación neoliberal y la defensa de una educación liberadora. Tal educación debe presentar una resistencia a dicho modelo neoliberal de la educación y proponer una formación activa y participativa de los actores educativos en pro de sociedades más justas equitativas y democráticas.

Finalmente, el pensamiento crítico desde una educación liberadora debe establecer como prioridad dicho marco de una ética como práctica reflexiva de la libertad, la cual será propuesta a partir de una mediación pedagógica y una didáctica crítica.

Se tiene, entonces, una serie de categorías para la comprensión de los objetivos del presente trabajo en la que se pasa al análisis de estos en relación del concepto pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC desde la pedagogía crítica.

2.4.3. La pedagogía crítica y la educación liberadora de Paulo Freire.

2.4.3.1. La educación popular.

La historia de la Educación Popular no es lineal (Muñoz Gaviria, 2013) y corresponde con la respuesta desde el campo pedagógico y educativo a los contextos históricos, políticos y económicos particulares del desarrollo de América Latina y en este sentido no “existe un significado universal para la expresión de educación popular, su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” (Bosco Pinto, 1984). En el contexto latinoamericano se relaciona la Educación Popular directamente con los desarrollos pedagógicos de Paulo Freire (Vélez de la Calle, 2011) pero hay otros autores que proponen el reconocimiento de precursores de la educación popular ya que los planteamientos y propuestas políticas, educativas y pedagógicas son coincidentes con las que sostiene la actual educación popular (Núñez Hutado, 2005).

En este sentido, Marco Raúl Mejía en *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)* (Mejía, 2011, pág. 19) destaca tres fuentes precursoras de la educación popular:

- i) Pensadores de las luchas de la independencia: Simón Rodríguez, Faustino Sarmiento⁴³ y José Martí. Esta primera vertiente presenta las siguientes características sobre la educación popular a) nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores; b) educa para que quien estudie no sea más siervo de mercaderes y clérigos; c) instruye en un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.
- ii) En la primera mitad del siglo XX se buscó la construcción de universidades populares con características diferenciadas de las otras universidades: a) educaba a los obreros y se hacían adecuaciones curriculares de acuerdo con la necesidad de los destinatarios de la educación popular; b) dotación de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia; c) buscaba constituir organizaciones populares que defendieran los intereses de los grupos.
- iii) La experiencia latinoamericana de constituir una “escuela propia ligada a la sabiduría aimara y quechua la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia.
- iv) La experiencia de la escuela promovida por el Jesuita José María Vélaz con el movimiento Fe y Alegría, desde el año 1956.

En los años de 1960 el concepto de “educación popular” toma vigor desde la teología de la liberación, la educación liberadora, la pedagogía del oprimido, la educación emancipadora, de la cual Paulo Freire es el autor más insigne. Su obra redimensiona una nueva concepción de la realidad social, por medio de la cual se hace posible reinterpretar la sociedad y la historia a la luz de los nuevos cambios sociales, culturales, económicos y políticos de la región.

Sobre la historia regional, la educación popular ha estado ligada con el desarrollo del pensamiento crítico, primero desde la perspectiva política e ideológica y luego con el campo educativo, sobre todo en la educación popular gracias a la influencia del pensamiento de Paulo Freire, en la segunda mitad del siglo XX. Dos de sus libros, “La educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía del oprimido”, constituyen las bases de un movimiento que aún se conserva; su compromiso principal, como intelectual y como burócrata, fue con la alfabetización y formación política de las comunidades marginales en las zonas rurales y urbanas del Brasil. Su legado se mantiene vigente en su país natal, pero se ha internacionalizado a tal punto que hoy lo reconocemos como inspirador y fundador de la pedagogía crítica, cuyos representantes más visibles en la actualidad son Henry Giroux y Peter McLaren.

Ahora bien, en lo que se refiere a la relación entre la formación del espíritu científico y la evaluación y la enseñanza del pensamiento crítico, América Latina se vincula muy

⁴³ En 1849 Domingo Faustino Sarmiento publica el libro *De la Educación Popular* que es un tratado político y pedagógico, que pone de manifiesto tanto su experiencia en los sistemas educativos que visitó durante su exilio, así como sus ideas políticas sobre la importancia de la educación pública en el desarrollo de la nación.

recientemente a esta corriente norteamericana. En el análisis desarrollado en el presente trabajo se han tomado los dos autores mencionados arriba, y sobre la parte final se tomarán las conceptualizaciones de Estela Quintar.

2.4.3.2. *La pedagogía crítica de Paulo Freire.*

Peter McLaren es un intelectual norteamericano que en su obra ha desarrollado una contribución a la pedagogía crítica, sobre ella afirma

La pedagogía crítica se compromete con formas de aprendizaje y acción que son adoptadas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados. La pedagogía crítica se centra en el auto fortalecimiento y en la transformación social, además de cuestionar lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable, en la relación entre las escuelas y el orden social (McLaren, 1997, pág. 50)⁴⁴

La anterior definición de McLaren resume lo que puede entenderse de forma general como pedagogía crítica. Ella enfoca su atención sobre los grupos minoritarios, subordinados y marginados. Las condiciones de abuso de poder que causan las injusticias y desigualdades en la sociedad buscan ser criticadas y transformadas por esta propuesta educativa.

La pedagogía crítica, como una apuesta que busca la liberación de los oprimidos, parte entonces de los sectores más vulnerables y se concentra en la posibilidad de reflexión y de praxis transformadora en las condiciones de marginación y opresión dadas. Esto es la apuesta por una emancipación de las personas y las comunidades mediante una educación popular.

La educación popular presentada a partir de las contingencias en Latinoamérica y específicamente en lo que concierne a nuestro país, busca brindar las posibilidades de propuestas alternativas apoyadas en los enfoques críticos que denuncian las diversas desigualdades y problemáticas que afronta el país y que se proyectan en el campo educativo.

⁴⁴ Presentamos esta otra definición como apoyo en la medida que muestra el contexto y los autores relevantes en relación con la pedagogía crítica:

(La)pedagogía crítica (...) responde a varias visiones y corrientes teóricas sobre los aspectos sociales, culturales, políticos y educativos de la escuela (entiéndase la escuela como la educación formal), el hombre y la sociedad tales como: 1) El movimiento neomarxista expuesto por Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron 2) contribuciones de Foucault, y Lacan 3) las teorías críticas (...) de la escuela de estudios filosóficos de Frankfurt, inspirada en la teoría marxista. 4) los enfoques derivados de la escuela de Frankfurt por Carr y Kemmis 5) la perspectiva teórica sociológica y educativa del movimiento de la sociología de la educación que nace paralelamente en Estados Unidos y Gran Bretaña por la necesidad de profundizar en la complejidad de la educación como fenómeno social representada por Henry Giroux, Michel Apple y Peter McLaren, y 6) el pensamiento latinoamericano desde la obra Paulo Freire educador de adultos, educador popular considerado el más importantes pedagogos del siglo XX en América Latina, perteneciente a la más reciente corriente de educación para la democracia (Molina Arboleda, 2011, pág. 3).

En el presente trabajo se presenta de forma general las teorías reproductoras de la escuela (punto 1) y nos concentramos específicamente en las contribuciones de Foucault y la Escuela de Frankfurt para incorporarlas con la corriente angloamericana de Giroux, McLaren y M. Apple y la latinoamericana expuesta por Freire.

Desde la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, la propuesta de una educación popular no es en ningún sentido ajena a las condiciones actuales de los estudiantes y del contexto socioeconómico, tecnológico y cultural del colegio.

La pedagogía crítica en la institución educativa es presentada como una alternativa siempre viable y vigente en entornos populares. Esta alternativa se concentra en el posible uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para el desarrollo del pensamiento crítico como uno de los motores para una educación liberadora en contraposición al reduccionismo del concepto dentro de la educación neoliberal.

En este sentido las relaciones sociales, económicas y culturales desiguales que implican estados de dominación y abuso de poder en entornos educativos y su relación con contextos virtuales, son contrarrestados por una pedagogía crítica que cuestione dichas formas de dominación como hechos establecidos y aceptados, los cuales deben ser transformados en virtud de los ideales de justicia social y de la democracia.

Por consiguiente, se exponen y analizan las categorías de dicha pedagogía crítica, sobre todo en nuestro contexto, a partir de las tesis de su principal exponente y referente, Paulo Freire.

En el pensamiento de Paulo Friere en su obra más influyente *Pedagogía del oprimido* (2005) la cual “es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por la liberación” (Freire, 2005, pág. 53), puede verse la influencia de nociones heredadas de la teoría crítica⁴⁵ como la reificación o cosificación de la conciencia, la dominación y opresión, la relación dialéctica entre teoría y praxis, al igual que la relación dialéctica entre las clases sociales. Sin embargo, la principal noción corresponde al carácter emancipatorio que debe suscitar la lucha social y que debe estar implícita como objetivo normativo y político en toda praxis y discurso que esté comprometido con la transformación de la sociedad. Esta influencia trae la relación entre las teorías críticas y la educación.

Esta idea de emancipación es determinada como una educación liberadora. Uno de los aspectos esenciales para la comprensión de dicha educación liberadora es la noción de humanización “afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha por los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (Freire, 2005, pág. 40)

Dicha idea de humanización podría suponer un rasgo o esencia de lo que se entiende por “lo humano” y cuya cuestión primordial, desde la educación, es contribuir a ser salvada o liberada. Sin embargo, como se ha afirmado, no se necesita recurrir a dicha suposición de una idea trascendente o esencialista sobre lo humano, sino que la búsqueda y la lucha por la libertad, es en sí misma, humanizante.

⁴⁵ Tal influencia se da principalmente con los estudios marxistas de la época y la teología de la liberación.

La lucha en contra de las condiciones y estados de dominación implica que las personas en sus prácticas de libertad puedan afirmar una humanidad que ellos mismos deben buscar. La humanidad “en la raíz de su inconclusión, se inscribe en un permanente movimiento de búsqueda” (Freire, 2005, pág. 40)

No se trata de una educación que libere a los hombres de su condición de oprimidos con la imposición de una idea de humanidad que deba ser rescatada, cuestión que implicaría un adoctrinamiento o ideologización que debiese ser dada como guía para lograr dicho propósito.

Lo anterior podría llevar a pensar que algunos profesores o actores educativos serían detentores de una doctrina sobre algún tipo de verdad emancipadora, la cual debe ser promulgada y aplicada para el beneficio de todos.

El pensamiento de Freire es contrario a dicha postura, pues “la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. (...) No es una Idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos” (Freire, 2005, pág. 45). Esto se manifiesta en la forma en cómo el autor entiende la lucha por la liberación en la relación dialéctica entre oprimidos y opresores:

Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.” (Freire, 2005, pág. 40)

Esta concepción de liberación no trata de una imposición de unos sobre otros. Consiste en que en las relaciones de poder puedan darse prácticas de libertad en las cuales las partes en disputa no entren en estados de dominación, sino que se contraponen a ellos. Dicha liberación, dentro de las relaciones de poder dadas, rechazaría la verticalidad de estas, en tanto supongan abusos de poder que coaccionen las prácticas de libertad. Lo anterior es expuesto críticamente por medio del análisis de la relación dialéctica, entre oprimidos y opresores, la cual sustenta un sistema opresor deshumanizante y que reproduce, de acuerdo con su lógica, la misma jerarquización en el sistema educativo.

Las relaciones verticales y asimétricas dadas en la escuela reproducen, entonces, estados de dominación que oprimen las prácticas de libertad de los educandos. Esto no implica que la noción de autoridad, por ejemplo, de los educadores sea inexistente, sino que da por medio de relaciones que no sean impuestas sin el ejercicio activo y autónomo de los estudiantes. En otras palabras, el educador debe establecer una relación horizontal, que parta del reconocimiento del educando como agente activo en el proceso de liberación que los implica a ambos.

En el entorno educativo no se trata entonces de educadores que liberan a los educandos, sino del ejercicio en que ambos se educan y luchan por su emancipación: “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2005, pág. 92)

La idea de comunión entre los hombres⁴⁶ es indispensable en lo que respecta a la educación popular, pues en las escuelas y entornos educativos, la función de socialización es uno de los elementos característicos en la que los educandos y educadores interactúan, por así decirlo, en ambientes a escala de condiciones similares en la sociedad.

En este sentido la escuela reproduce las contradicciones puntualmente entre dominados y dominadores, las cuales se dan análogamente a las de educadores y educandos.

En estas relaciones asimétricas en el ejercicio de poder que implican entre dominados y dominadores, educandos y educandos, la mediación con el mundo es siempre restrictiva bajo unos intereses determinados que sirven para reproducir las lógicas de los estados de dominación actuales en el contexto neoliberal, es decir, una educación para la adaptación y transmisión, que reproduce en los educandos las lógicas de sociedad neoliberal.

Esta situación es lo que Freire denominó educación bancaria⁴⁷ en la que “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 2005, pág. 78)

La educación bancaria plantea entonces el papel dominante del educador quien detenta un saber el cual debe ser depositado en el educando de forma pasiva. El educando no se entiende bajo esta perspectiva como un actor del proceso formativo sino como receptor de unos contenidos que en muchos casos le son ajenos a su contexto y a la forma de comprensión de su realidad. Esta educación bancaria busca la sumisión, sin resistencia, a la adaptación de las condiciones establecidas.

Este proceso, implica la adopción de dichos contenidos de una forma acrítica y neutra, sin ser sometidos a dudas o a algún tipo de crítica. Allí las relaciones de poder asimétricas se dan de forma vertical y hegemónica.

⁴⁶ La idea de *comunión entre los hombres* se contrapone a la noción de individualismo que subyace en la educación neoliberal y en la visión empresarial de la escuela, como se presenta en Pedagogía del Oprimido

Esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos (Freire, 2005, pág. 100).

⁴⁷ Para Freire la educación bancaria, es lo que anteriormente se le llamaba educación tradicional, o sea el sistema unidireccional y vertical en la cual la comunicación entre el maestro y el alumno es nula, debido a que los alumnos son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes. “Así el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente” (Freire, Pedagogía del oprimido, 2005, pág. 79)

De este modo la educación bancaria muestra cómo en la pedagogía tradicional se mantienen las relaciones desiguales de poder, entendiendo a los estudiantes como recipientes pasivos en los que depositan ciertos contenidos. Esta educación dada de forma vertical entre quienes poseen el saber y quienes lo reciben, entre educador y educando, refleja la misma dialéctica entre oprimidos y opresores, manteniendo el sistema opresor.

Contrario a esto Freire propone una educación problematizadora y liberadora que supere la contradicción entre educadores y educandos: “El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación” (Freire, 2005, pág. 91)

La socialización, que reproduce las condiciones desiguales de dominación, establece en dichas relaciones de poder vertical, formas de resistencia que se oponen a ellas. Esta resistencia, para que no sea mera conducta de oposición, debe ser manifiesta en la educación problematizadora que haga posible las prácticas de libertad.

Estas prácticas de libertad son posibles en la medida en que el educador proporciona espacios para la reflexión y la pregunta, de modo que los educandos puedan ser críticos y activos en su formación. Este tipo de prácticas, que conllevan a una reflexión crítica, son en sí mismas prácticas de una resistencia transformadora.

Según esto el educador, en la educación liberadora, no puede ser reproductor de la contradicción entre él y los educandos, siguiendo la concepción bancaria, pues “la práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aún más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos” (Freire, 2008, pág. 91)

En la educación liberadora, el educador crítico debe romper con la contradicción entre dominados y dominadores para no reproducirla en su ejercicio. Para ello, no solo basta con plantear una función crítica, sino que debe darse en condiciones de simetría y horizontalidad bajo la forma de un diálogo que lleve a las partes a estar involucrados en la búsqueda de su propia emancipación.

Lo anterior se opone a una educación opresiva pues la “concepción bancaria niega la dialogicidad como esencia de la educación” (Freire, 2005, pág. 91) De esta manera las condiciones de opresión evitan o niegan el diálogo humanizante que implica la reflexión, el ejercicio de preguntar y en definitiva el desarrollo del pensamiento crítico.

Freire sostiene, por consiguiente, que una educación problematizadora o liberadora mediante un diálogo o dialogicidad horizontal que promueva el saber cómo una práctica de

la libertad entre los hombres, y no como una verbalización⁴⁸ o ejercicio de simple memorización que los mantiene oprimidos.

Ahora bien, dicho diálogo, dentro de una educación liberadora, no se restringe al aspecto pedagógico, por tanto, debe ser presentado para la comprensión de determinados contenidos en la formación de los educandos y debe estar orientado a la relación de estos con la cultura, la política, lo social y lo económico.

En este sentido hay que recordar y reconocer a la escuela como un lugar político, en la que los sujetos educativos como el profesor y el educando son actores activos, que ejercen relaciones de poder, las cuales influyen en la reproducción o transformación de las condiciones de dominación dadas en la sociedad

Por último, al respecto al asunto del diálogo, Freire indica que “no hay diálogo y no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación si no existe amor que lo infunda” (Freire, 2005).

El eros freiriano es un componente vital en la humanización y liberación de los sujetos por medio de sus relaciones, mediadas por un diálogo en el que debe darse el amor como una forma donde las personas se pronuncian sobre el mundo, es decir, del interés que se tiene sobre los otros y hacia el mundo, no como objetos desde una visión meramente instrumental, sino por un interés humanizante.

El amor implícito en el diálogo crea lazos de empatía y sobre todo de confianza. Sin ella las relaciones interpersonales carecen de alguna credibilidad que vaya más allá de lo utilitario, y de una relación de cosificación entre sujetos. “Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la educación bancaria de la educación” (Freire, 2005, pág. 111).

Esta disposición dialógica, en la que los hombres buscan la liberación de sí mismos en relación con los otros, es el amor entendido como una práctica de libertad y de resistencia.

Ahora bien, el diálogo, como condición indispensable de la educación liberadora, no solo termina como verbalización en contextos físicos sino en contextos digitales. La falta de reflexión en las relaciones comunicativas que entablan los actores en su formación da como resultado la adaptación y reproducción de los estados de dominación autoritarios que se presentan también en entornos virtuales.

Los educandos, que en este sentido no están determinados por los espacios físicos de la escuela, son educados por decirlo así, bajo contenidos y enseñanzas que raramente son tematizados en el entorno escolar por el influjo de los contextos digitales. Allí los

⁴⁸ Para Freire el diálogo que no conlleve a un ejercicio de reflexión es mera verbalización (Freire, Pedagogía del oprimido, 2005, pág. 106)

mecanismos de asimilación de contenidos que moldean las conductas son presentados bajo el velo digital que tiene como objetivo el consumo del entretenimiento como fin en sí mismo.

Ahora, en las formas de control de los estados de dominación digital bajo la lógica del psicopoder, son los mismos actores quienes participan activamente en su autodatificación. El psicopoder digital, incluido el capitalismo de vigilancia, proporciona datos que el mismo sujeto aporta aparentemente de forma voluntaria. Ya no se trata entonces de depósitos de contenidos en el educando desde una perspectiva que los considera receptores pasivos en su educación, sino de técnicas digitales de control persuasivas en las que se ven como protagonistas y libres respecto a la selección y manejo de la información.

Siendo así, también se puede presentar una educación bancaria en los contextos digitales, pues estos contenidos son depositados por medio de una nueva tecnología de control que parte desde el domino persuasivo de la psique, hasta la comprensión misma de su ser como un dato.

En los estados de dominación digitales, que muestran las relaciones aparentemente horizontales con el saber y los contenidos, ocurre una verticalización de estos en la medida que los abusos de poder ejercidos por grupos, empresas o corporaciones imponen sus intereses por medio de los mecanismos de control del psicopoder digital.

Así, la educación bancaria que mantiene por medio de su verticalidad las relaciones de abuso de poder de los estados de dominación, presentes en escenarios educativos como la escuela, bajo lógicas y prácticas disciplinares, corresponde a una educación bancaria dada en los contextos digitales, en los que los contenidos no son impuestos de forma directa y forzada. Allí los educandos no son entendidos como receptores pasivos, sino que, bajo las lógicas de la sociedad neoliberal del rendimiento, son sujetos activos y partícipes en su proceso de datificación mediante técnicas propias de control del psicopoder digital.

Una educación liberadora debe por consiguiente trabajar en pro de conciencia crítica que problematice las anteriores cuestiones en la relación educativa entre escuela y contextos virtuales. Pues en esencia sigue siendo la misma denuncia sobre la educación bancaria

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad” (Freire, 2005, pág. 93)

Para que esta emersión de las conciencias pueda ser una conciencia crítica y no simplemente una conciencia cosificada⁴⁹, ya sea en la escuela o en espacios digitales, las

⁴⁹ La conciencia dominadora es entendida por Freire de forma análoga a la conciencia cosificada: “La conciencia opresora tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la

personas “necesitan ganar la conciencia crítica de la opresión, en la praxis de esta búsqueda.” (Freire, 2005, pág. 50)

En la sociedad neoliberal del rendimiento el psicopoder auto explota a los hombres y solo en la medida “en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 2005, pág. 42)

La conciencia crítica debe reconocer el opresor que hay dentro de sí, manifiesto en el proceso por el cual los sujetos se auto cosifican y en lo que respecta a los entornos virtuales, se autodatifican, como engranajes que legitiman por medio de su actividad los estados de dominio en ambientes virtuales.

La educación liberadora presenta entonces que esta conciencia crítica debe emerger de la posibilidad de espacios de reflexión que culminen en prácticas liberadoras. Para ello, como se ha mencionado se requiere de diálogo como elemento principal.

Sin embargo, sabemos que, en los contextos digitales, los estados de dominación digital, los contenidos son presentados de tal forma que imposibilitan la reflexión y el diálogo, pues estos están inmersión en la lógica de la razón identitaria bajo las formas persuasivas de control y psicopoder digital.

Los contenidos del diálogo es su forma vertical son dados inteligentemente en la datificación que los mismos sujetos, sin conocimiento crítico de los aspectos y estrategias de los estados de dominación digitales, aceptan⁵⁰.

Una de estas estrategias que impide el diálogo para una reflexión crítica de los contenidos, es la velocidad en que son transmitidos. Aquí en esta forma no hay espacio para el amor esencial en la comunicación, sino para emociones que transmitan y reproduzcan rápidamente los datos.

Ahora bien, el diálogo entre los hombres es esencial para la comunión y socialización en la búsqueda de su emancipación, queda reducido a su forma acrítica e irreflexiva como verbalización, despojando de todo proceso comunicativo, la comunión, el amor y la humanización que debe contener para propiciar prácticas liberadoras.

La cuestión se puede establecer con la pregunta: ¿cómo establecer un diálogo que considere los contextos virtuales para la búsqueda por la emancipación y no esté limitado bajo las lógicas de los estados de dominación digitales?

producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio.” (Freire, Pedagogía del oprimido, 2005, pág. 60)

⁵⁰ Ejemplo de ello es uno de los casos presentes en la posverdad digital, en la que puede verse estados de dominación establecidos en redes sociales, los cuales presentan contenidos que son asignados según análisis de software, por medio de la incidencia en los usuarios gracias a la repetición y afinación de sus gusto y diferencias, sin tener en cuenta otros contenidos que los contradigan. Se crea así un dogma informacional en las que las personas defienden perspectivas de manera acrítica sobre la realidad del mundo.

Ante esto, el educador crítico comprometido con la educación liberadora debe establecer puentes y encuentros entre los escenarios escolares y los espacios digitales, para producir una dialogicidad que conlleve a un pensamiento crítico de los mismos.

Generar este enlace, a través de la pedagogía crítica, que proporcione los elementos para un diálogo crítico y entablar las herramientas de una comunicación reflexiva que tenga como finalidad la praxis transformadora es tarea de la educación liberadora.

Por consiguiente, se busca escenarios de diálogo que problematicen, gracias a la mediación de una pedagogía crítica, la relación de la escuela con los ambientes virtuales. Dicha problematización a través del diálogo busca establecer, gracias a una didáctica crítica, las condiciones de posibilidad para una praxis reflexiva que conlleve a transformaciones que logren prácticas liberadoras para el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos.

3. LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DE UNA DIDÁCTICA CRÍTICA NO PARAMETRAL PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR TIC EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE.

La noción de pensamiento crítico mediado por TIC que se defiende en este trabajo se establece mediante la mediación pedagógica a partir de la función crítica, que reconoce y problematiza las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales; de la idea de emancipación como postura política; y del marco normativo que orienta las prácticas de libertad como ejercicio para el desarrollo de sociedades más justas y democráticas.

Esto corresponde a una perspectiva no reduccionista e instrumental del concepto en la que se busca cambiar la visión predominante del paradigma económico de la sociedad neoliberal, que se compensa por medio de una visión política desde una educación liberadora.

3.1. Elementos de la mediación pedagógica desde la pedagogía crítica a partir de la relación con el Análisis Crítico del Discurso - ACD y la crítica a la educación neoliberal.

Se ha aplicado el Análisis Crítico del Discurso - ACD sobre el pensamiento crítico para estudiar las formas en que se ejercen y se reproducen las relaciones de poder en las que está inmerso el concepto. En el nivel macro y en el nivel micro del análisis se establece que para su comprensión es necesaria su relación con otras categorías: calidad del aprendizaje, su noción de competencia, la innovación, la globalización y el capital humano.

El Análisis Crítico del Discurso - ACD evidencia la noción del pensamiento crítico como competencia que debe desarrollar, a través de la reducción de las prácticas educativas a una gestión de los procesos, una educación de calidad según las demandas del capital humano, las exigencias de innovación y las demandas del mercado en la globalización, en los que se siguen los lineamientos de las políticas educativas internacionales, locales y nacionales.

Ahora bien, en la Institución Educativa José Roberto Vásquez, a partir del Análisis Crítico del Discurso - ACD de los documentos institucionales, se presenta la categorización del servicio educativo por medio de la reducción de los sujetos a clientes, en los que se manifiesta claramente la postura empresarial que subyace a la idea de formación integral y al desarrollo de competencias, las cuales están orientadas bajo la priorización de la gestión de calidad.

Algunos conceptos, que muestran una postura o una dirección alternativa de la comprensión del pensamiento crítico mediado por TIC, son esporádicos y poco concluyentes. Por ejemplo, la noción de desarrollo humano que es nombrada como importante pero que no tiene mayor incidencia en el Proyecto Educativo Institucional - PEI y el modelo pedagógico.

Allí, es desplazada en relevancia por otras categorías como la formación integral de calidad y el sistema de gestión de calidad.

También, la noción de pensamiento crítico en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC, expuesta en el plan de área de filosofía, manifiesta no solo la relevancia de ella como herramienta, sino como un elemento para la socialización de los estudiantes y su participación en diversos espacios comunicativos en la escuela y fuera de ella. En esa misma línea, la exigencia de una actitud crítica frente a los contenidos presentados en entornos virtuales manifiesta en el Plan de Área de Tecnología y emprendimiento. Estas dos nociones alternativas no guardan correspondencia con el modelo pedagógico ni con el Proyecto Educativo Institucional - PEI.

Estas nociones buscan ser rescatadas y complementadas en el marco de una pedagogía crítica para el desarrollo del pensamiento crítico mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC.

Hay que recordar que las posturas sobre la noción del pensamiento crítico expresadas por los docentes y directivos son perspectivas alternativas o que no están reducidas a la visión manifiesta en los discursos institucionales.

Puede verse el pensamiento crítico como una noción disruptiva y de cuestionamiento frente a los discursos institucionales

El pensamiento crítico es disruptivo con los sistemas, es disruptivo con el establecimiento. Y se fundamenta, y se estructura en la pregunta. [...]En el ámbito educativo es de una elevadísima importancia, puesto que posibilita el desarrollo de la autonomía, del pensamiento libre, de la independencia. Rompe con la sujeción de los sistemas, el conductismo, y la esclavitud de pensamiento, la esclavitud de ideología. En el ámbito educativo el pensamiento crítico tiene que ser un ejercicio permanente que nutra a los estudiantes de una posición de cuestionamiento frente al establecimiento, y el establecimiento pueden ser muchos escenarios de ciencia, de realidad, de modelos posibles” (Entrevistado 4, Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica, 2023)

El pensamiento crítico también es nombrado elemento para la transformación de la formación de los educandos: “el Pensamiento Crítico es la antesala, a mi modo de ver, para cualquier forma de transformación”. (Entrevistado 2, 2023)

Y por último es asociado con las condiciones del contexto histórico concreto: “no es lo mismo pensar críticamente en el contexto norteamericano o en el contexto europeo que hacerlo en el contexto latinoamericano, porque las condiciones históricas de cada uno de estos espacios han sido diferentes.” (Entrevistado 2, 2023),

Se cuenta con tres elementos principales a partir de lo enunciado por los docentes y directivos, a saber, el pensamiento crítico como elemento disruptivo y de cuestionamiento

sobre lo establecido, como forma indispensable para la transformación y como condición de apropiación y reconocimiento de las condiciones históricas concretas.

Luego, a partir de las experiencias de las interacciones y prácticas de aula de los docentes, se evidencia una relación problemática entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC y el desarrollo del pensamiento crítico. Las problemáticas sobre las cuestiones de los contextos digitales y el uso de las herramientas de las tecnologías de la Información y las Comunicación - TIC, establecen una distancia frente a los documentos institucionales respecto a situación que va más allá de la cobertura y la capacitación docente. Algunos profesores manifiestan que el desarrollo del pensamiento crítico y su relación con los ambientes digitales no debe ser limitado al uso instrumental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC

Creo que hay un uso instrumental de las tecnologías de la comunicación, pero no hay un uso formativo y creo que no solo en la institución educativa, sino a nivel local y en general lo que es a nivel nacional. (...) Entonces el propósito inicial era que el estudiante tuviera una herramienta para formarse, para acceder al conocimiento, para educarse. Ahora la solución se convirtió una herramienta de entretenimiento que justamente entorpece todo el proceso formativo. (Entrevistado 2, Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica, 2023)

Lo anterior muestra que es necesaria la formación respecto al uso de las TIC y no solo la capacidad en el manejo de estas. De este modo las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC “no hay que verlas como enemigas, sino procurar orientarlas como aliadas, pero creo que nos falta desarrollar ese tipo de habilidades para el uso de esas tecnologías en favorecimiento de nosotros” (Entrevistado 1, 2023)

La exigencia de formación implica la capacitación docente, como afirma el entrevistado 3 que pone de manifiesto una situación que no es aislada en el contexto educativo: “tengo docentes que son analfabetas digitales” (Entrevistado 3, 2023). Esta formación implica no solo el uso de las herramientas sino, además, la capacidad de emplear su conocimiento pedagógico sobre las problemáticas que acarrearán en la formación.

Por último, el requerimiento de fomentar en los estudiantes un uso autónomo de investigación y divulgación del conocimiento: “Tengo docentes que han creado espacios para montar los trabajos de los muchachos, para divulgar conocimiento, para divulgar productos, sí, pero los estudiantes por sí solos no han tenido la voluntad de crear esos espacios para ellos” (Entrevistado 3, 2023)

Tenemos, según lo expresado, varias demandas, como establecer un uso formativo y no meramente instrumental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en beneficio de la comunidad, la necesidad de formación de los educadores que vaya más allá de la apropiación y uso de las herramientas, y por último la necesidad de fomentar en los estudiantes la participación

autónoma en la creación de espacios digitales para la producción y socialización del conocimiento.

A continuación, se presenta la ilustración No. 2 que recopila los elementos pedagógicos a partir del Análisis Crítico del Discurso - ACD de los distintos documentos, interacciones y prácticas de aula:

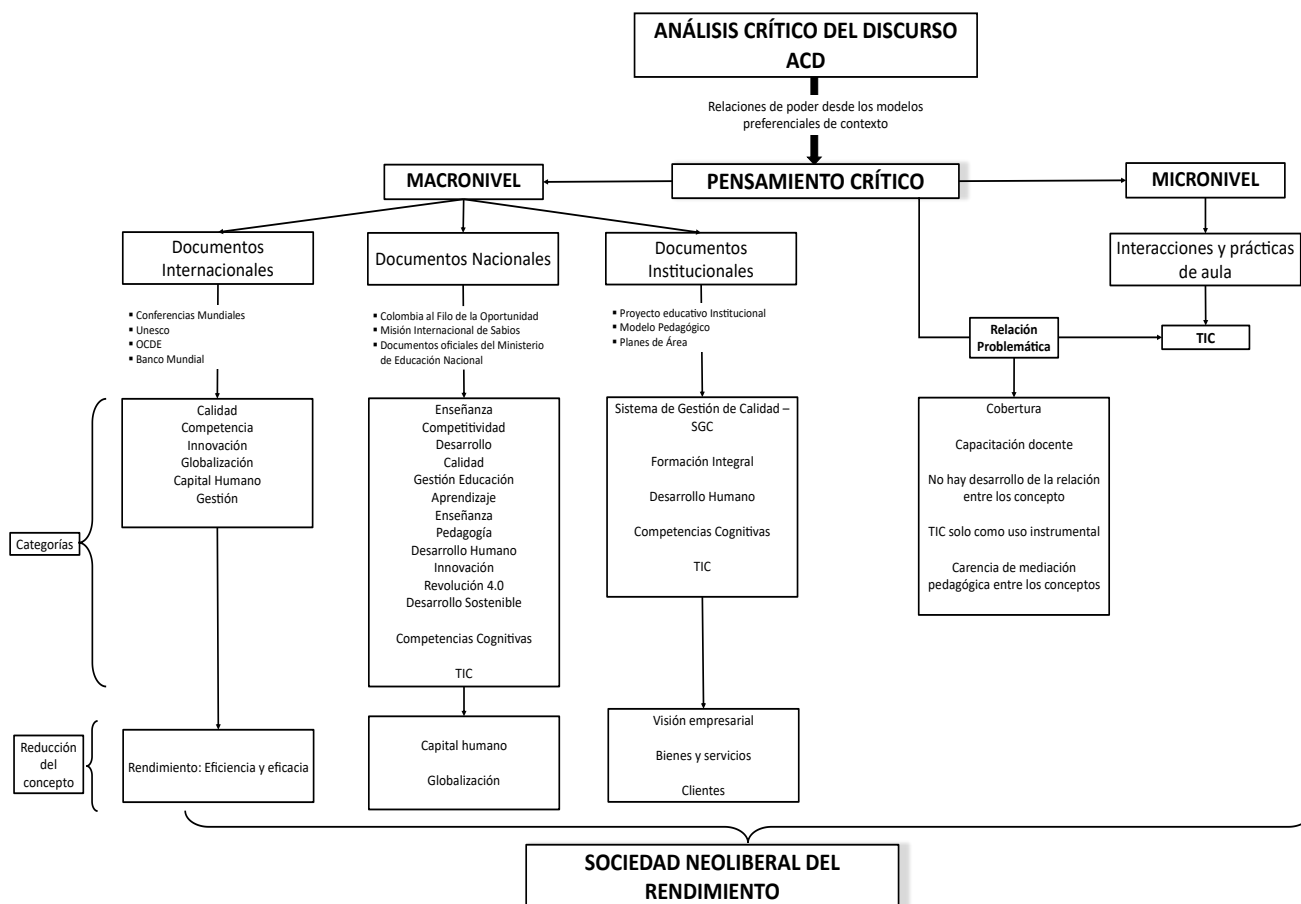


Ilustración 2. Elementos Pedagógicos desde el ADC. Elaboración propia

Posteriormente, se realiza una crítica a la educación neoliberal para establecer elementos de la pedagogía crítica que puedan ser tenidos como una alternativa para el desarrollo del pensamiento crítico más allá de la reducción a la que se le ha determinado.

Se ha establecido que dicho concepto tiene un componente retórico e ideológico que corresponde a la priorización de su uso instrumental y su significado según los propósitos educativos de la sociedad neoliberal del rendimiento.

En la educación neoliberal prevalece una visión de la educación centrada en dar soluciones a las demandas del modelo neoliberal de mercado en el mundo globalizado, orientado a la maximización del rendimiento económico del capitalismo financiero.

Lo anterior es manifiesto en el tránsito de la escuela en las sociedades disciplinarias de control a la educación en la revolución 4.0. De allí se extraen los siguientes elementos:

- I. Sobre la educación en las sociedades disciplinarias del capitalismo industrial se resaltan:
 - La educación está en el marco de las sociedades disciplinarias de control y de vigilancia
 - El poder se entiende como un ejercicio externo efectuado sobre los cuerpos por medio del dominio de los espacios, los tiempos y los discursos que buscan una normalización de los sujetos.
 - Dicho ejercicio se efectúa en diversas instituciones y una de las más relevantes para tal efecto es la escuela: en ella se da un adoctrinamiento y disciplinamiento de los sujetos por medio el control de los cuerpos, las mentes, los espacios y los saberes implícitos en los discursos.
 - En la escuela se impone una relación entre docilidad y utilidad a través de distintos dispositivos de control: vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y el examen.
 - Ocurre una administración de los procesos educativos.

- II. Sobre la educación en Revolución 4.0 se resaltan los siguientes elementos:
 - Psicopoder: se trata del poder que se interioriza en la psique, a través de la auto explotación de la libertad, con el fin de la maximización del rendimiento desde adentro y voluntariamente y no desde afuera.
 - Positividad: el poder adquiere una forma permisiva y amable.
 - El ejercicio del psicopoder no está determinado a espacio y tiempos, físicos, limitados y fijos.
 - El psicopoder se relaciona con todos los aspectos de la vida.
 - Existe una forma análoga de la escuela con la empresa en la que los sujetos educativos son entendidos también como empresas de sí.
 - Psicopoder digital: consiste en control de la información, en el suministro y reproducción de datos, en el que el sujeto es activo, creativo y se cree libre.
 - La gestión es una autoevaluación y auto vigilancia por medio del monitoreo constante de los procesos en los que están inmersos los sujetos. Se pasa de la administración al gerenciamiento de estos, que son parte influyente en su conducta.
 - Datificación: recopilación masiva de datos por medio de la autogestión de sí mismo, lo cual convierte a los sujetos en datos.
 - Las comunicaciones y el diálogo están influenciados por relaciones que implican abusos de poder y estados de dominación por medio de grupos y organizaciones

que buscan su beneficio para la maximización del capital (El fenómeno de la post verdad: *infobasura* y las *fakenews*)

- El contenido está orientado al entretenimiento y la maximización del capital económico. Y su manejo altera y moldea la noción que tienen los sujetos sobre la experiencia y la realidad.
- La saturación de la información: fácil recepción a gran velocidad de datos masivos que influyen las emociones, que limitan la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico frente a los contenidos presentados. Los datos se dan en una inmediatez temporal que impiden la formación de discursos y narrativas.

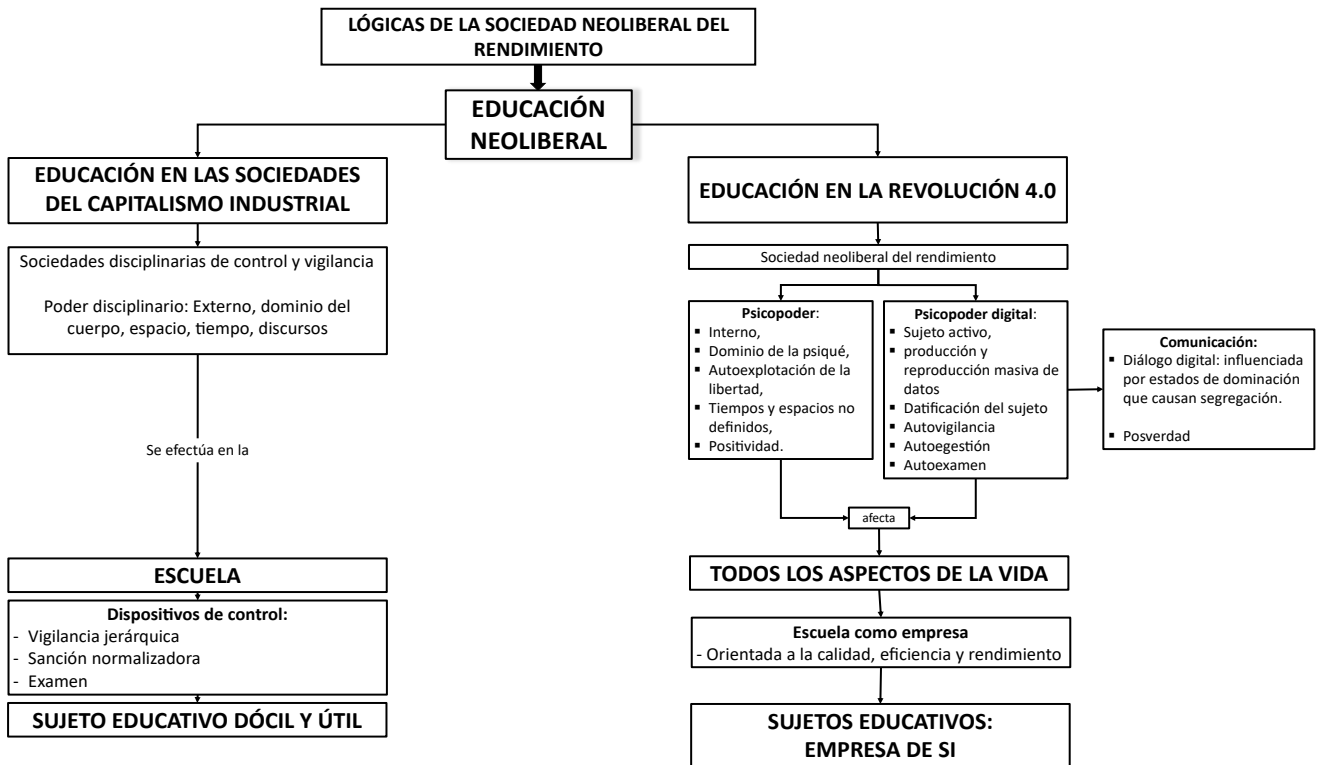


Ilustración 3. Lógicas de la sociedad neoliberal de rendimiento en relación con la escuela. Elaboración propia

III. Sobre los elementos de una pedagogía crítica y sus bases teóricas se resaltan los siguientes elementos:

Teoría Crítica:

- La relación entre teoría y praxis
- La crítica a la razón instrumental e identitaria.
- Conciencia cosificada
- La industria cultural
- El velo tecnológico y el velo digital

- La noción de emancipación
- La noción de resistencia

Marco normativo:

- La ética es una práctica de libertad, la defensa de los ideales de justicia social y de democracia y la noción de desarrollo humano.

Pedagogía crítica:

- Educación popular: la apuesta por la contribución de la emancipación de las personas y las comunidades. Enfoca su atención en los grupos minoritarios, subordinados y marginados en las que se denuncian las condiciones de abuso de poder que causan las injusticias y desigualdades en la sociedad para ser transformadas.
- Pedagogía del oprimido: la pedagogía que se empeña en la lucha por la liberación.
- La idea de emancipación social por medio de la escuela
- La educación liberadora: pretende la emancipación a partir de una educación popular, por medio de la superación de la contradicción entre opresores y oprimidos.
- Humanización: manifiesta en el ansia de libertad y de justicia
- Educación bancaria: dialéctica entre oprimidos y opresores que establecen una relación vertical análoga en el plano educativo a educandos (depositarios) y educadores. (quienes depositan)
- Las relaciones asimétricas entre educando y educadores establecen estados de dominación que oprimen diversas prácticas de libertad.
- La idea de comunión: se basa en relaciones horizontales de poder en la educación liberadora. Los hombres se educan entre sí y se liberan en dicho proceso.
- El educando como sujeto activo y político, y no como receptor vacío de contenidos para la adaptación pasiva de las condiciones establecidas.
- Prácticas de libertad escolares: reflexión crítica de los educandos que lleve a una praxis transformadora.
- Educador crítico: actor político que en su enseñanza debe tener una función crítica y promover el diálogo horizontal humanizante, que implica la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico.
- La escuela como un lugar en el que se presentan relaciones de poder que incumben diversas perspectivas políticas.
- El amor como elemento humanizante en el diálogo.
- Conciencia crítica se da gracias a espacios de reflexión y de diálogo que culminen en prácticas de libertad y praxis transformadoras.

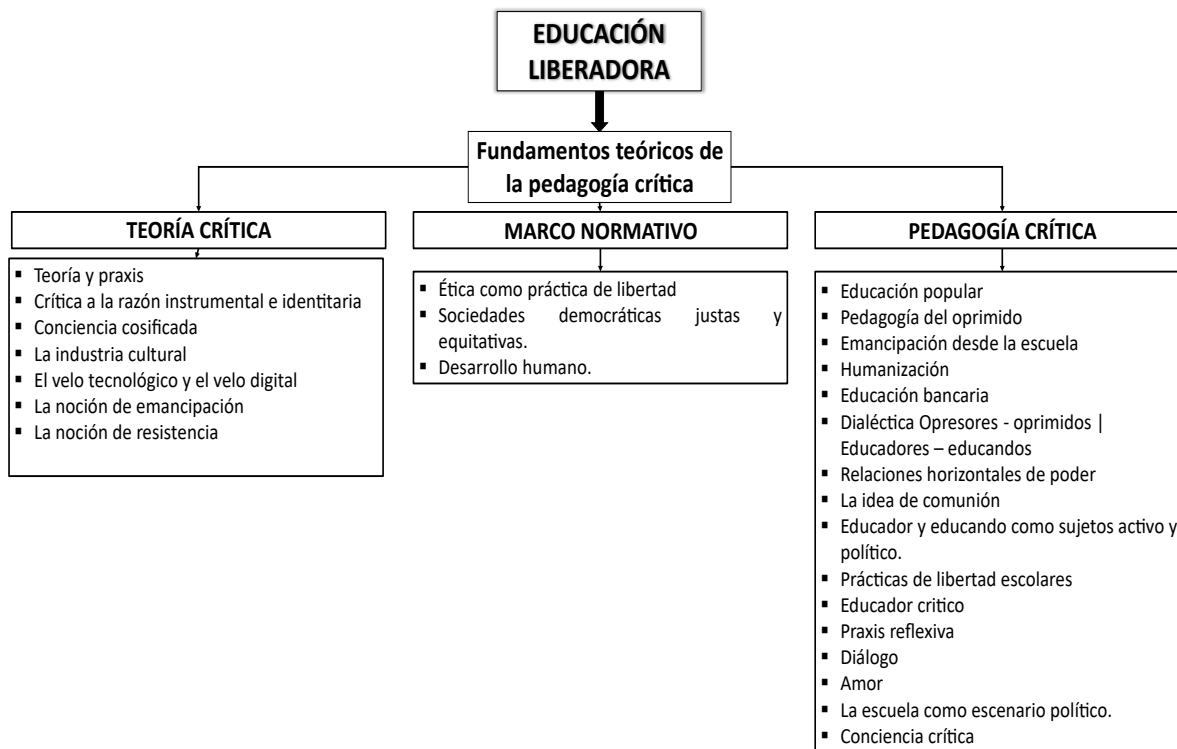


Ilustración 4. Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica. Elaboración propia.

A continuación, se presentan los elementos conceptuales para una mediación pedagógica desde la pedagogía crítica, los cuales se complementan con la propuesta de una didáctica crítica para el desarrollo del pensamiento crítico según el enfoque de una educación liberadora:

3.2. Elementos de la mediación pedagógica como complementos de una didáctica crítica

Función crítica

Busca evidenciar las problemáticas de la realidad del concepto. Tiene en cuenta principalmente la crítica a la educación neoliberal, al psicopoder digital y al capitalismo de vigilancia, y se complementa con el análisis crítico de categorías relacionadas al contexto educativo, como la crítica a la razón instrumental e identitaria, la conciencia cosificada, la industria cultural, el velo tecnológico y digital, la verbalización, la educación bancaria y la contradicción entre oprimidos y opresor- educando educadores.

La función crítica evidencia de este modo las relaciones de poder abusivas presentes en los estados de dominación implícitos en la formación y el ejercicio de los actores educativos en contextos escolares y digitales.

Marco normativo

Consiste en la propuesta ética como práctica reflexiva de la libertad. También tiene en cuenta nociones como la justicia social, la democracia y el desarrollo social.

Educación liberadora:

Busca hacer frente a las problemáticas de la educación neoliberal establecidas en la función crítica para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, en los que se plantea desde los elementos de la pedagogía crítica, la posibilidad de una didáctica crítica que evita la instrumentalización y reducción del concepto.

Para ello se toman conceptos como la emancipación, la resistencia, la educación popular, la educación humanizante, la razón y la conciencia crítica, el educador crítico, el diálogo y la praxis reflexiva.

3.3. Análisis Crítico del Discurso -ACD de la noción de didáctica en la institución educativa.

3.3.1. Contexto de la noción de didáctica

Los conceptos centrales de didáctica y didáctica crítica que se desarrollan en este apartado deben ser terminológicamente esclarecidos ya que en la tradición pedagógica coexisten múltiples vertientes que han elaborado sus discursos en torno a la enseñanza y a la dupla enseñanza - aprendizaje, y de lo cual no es ajeno el contexto latinoamericano, que ha hecho su aporte a través de la pedagogía crítica desarrollada especialmente por Paulo Freire, y otros autores como Hugo Zemelman y Estela Quintar.

Tratar un concepto tan amplio como lo es la didáctica requiere caracterizar su diversidad semántica para establecer diferentes perspectivas de las cuales se pueden mencionar para la comprensión las siguientes: i) etimología del concepto, ii) conceptualización de la didáctica desde perspectivas científicas; iii) conceptualización de la didáctica en las tradiciones pedagógicas.

3.3.2. Etimología del concepto

El concepto de Didáctica tiene un origen etimológico griego, desde el que ha evolucionado y se puede entender bajo, al menos, tres sentidos

- a) DIDÁSK: DI (acción repetida), DÁ (sostener alguna cosa poniéndola a la vista de alguien) y SK (intención de que se apropie de lo mostrado).
- b) DIDASCO: enseñar, instruir, exponer claramente y demostrar.
- c) DIDÁCTICA: Aparece reconocido por la Real Academia Española de la Lengua desde 1869 como didáctica (arte de enseñar) y didáctico/a (perteneciente o relativo a la enseñanza y propio, adecuado, para enseñar o instruir). (Bermejo & Ballesteros, 2014, pág. 11).

Por su parte (Mallart i Navarra, 2001) indica que etimológicamente “el término Didáctica procede del griego: didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko. Todos estos

términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad” (Didáctica: concepto, objeto y finalidades, 2001, pág. 5).

3.3.3. Perspectivas de la conceptualización de la didáctica como ciencia

Según Titone (1981) y Benedito (1978) citados por Bermejo y Ballesteros (2014) existen tres perspectivas a la hora de conceptualizar una ciencia y que hacen referencia a las estructuras sintácticas, semánticas y organizativas (pág. 12). En cuanto a la perspectiva sintáctica tiene como propósito definir qué tipo de ciencia es la didáctica y de acuerdo con los autores se puede establecer que es:

- Teórico-práctica: “La teoría necesita de la práctica porque en ella se revalida. La práctica, a su vez, también necesita de la teoría para ser científica y constituir un cuerpo de conocimientos estable” (pág. 12)
- Tecnológica: “La didáctica es una ciencia aplicada y práctica que significa saber hacer, es decir, que nos ayuda a resolver los problemas cotidianos con los que se encuentran los maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (pág. 13). La tecnología ayuda a resolver problemas prácticos por medio de la aplicación del conocimiento y del método científico, y en este sentido la didáctica tiene como características la racionalidad, el sistematismo, la claridad de metas, la planificación y el control (evaluación).
- Técnico-artística: La enseñanza y el aprendizaje comparten, las siguientes características: i) Impredecibles, variados, singulares y multidimensionales; ii) Contextualizados, particulares, cambiantes e irrepitibles; estas características, según Bermejo y Ballesteros (Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria, 2014, pág. 14) está determinado por la dimensión técnica, en la que se cuenta con destreza para hacer algo siguiendo normas, un saber conocimiento teórico práctico y una matriz universal, pero con vinculación de la dimensión artística (habilidad para hacer algo bien, dominio de un saber, saber experiencial y singularidad).
- Innovadora. “la transformación para la mejora continua del proceso de formación tiene una finalidad perfectiva, ya que pretende contribuir al desarrollo integral de las personas (a niveles conceptual, procedimental y actitudinal) otorgándole a la Didáctica su carácter como tipo de ciencia Innovadora” (Bermejo & Ballesteros, 2014, pág. 14)

La perspectiva semántica busca identificar cuáles son los contenidos de los que se ocupa la Didáctica, a saber, la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la formación educativa y la comunicación didáctica (Bermejo & Ballesteros, 2014, pág. 15). Adicionalmente, se deben tener en cuenta tres componentes:

- i) Un proceso que implica acción, donde la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la comunicación son los ejes, y el objeto es el estudio de la enseñanza y el aprendizaje.
- ii) Contexto: la relación enseñanza-aprendizaje se despliega en contextos con características únicas, que deben ser tenidas en cuenta ya que no corresponden a situaciones ideales. Estos entornos corresponderían con la educación formal, que representa la acción institucionalizada en la cual los contenidos son explícitos y establecidos por las autoridades académicas; y la educación no formal, aquella que no se encuentra totalmente institucionalizada pero que tiene algún nivel de organización y es susceptible de planificación⁵¹
- iii) Finalidad: en la enseñanza y el aprendizaje, la educación, perfeccionamiento, instrucción y formación responden a una intencionalidad y que corresponde a una doble finalidad: “La primera finalidad, como ciencia descriptivo-explicativa, representa una dimensión teórica. La segunda, como ciencia normativa, es su aspecto práctico aplicado y consiste en la elaboración de propuestas para la acción” (Mallart i Navarra, 2001).

El tercer nivel de análisis de la didáctica como ciencia es la perspectiva organizativa con la finalidad de conocer el lugar que ocupa en el conjunto de las ciencias de la educación y las relaciones que establece con cada una de ellas en la cual “la Didáctica sería considerada como una ciencia aplicada de la educación, destacando su carácter eminentemente práctico, pero sin que, por ello, se excluya el teórico-especulativo.” (Ferrández y Sarramona, 1983) citado por Bermejo y Ballesteros (2014, pág. 16)

En cuanto a las tradiciones pedagógicas se puede establecer que en el desarrollo de las teorías didácticas en sentido estricto se debió a las obras de Wolfgang Ratke (1571-1636) y Juan Amos Comenio (1592-1670) con su Didáctica Magna, en la que define la Didáctica como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia” (Mallart i Navarra, 2001, pág. 11). Ya desde Comenio cuando se hace referencia a la Didáctica se hace énfasis en que “es un pensar —en una preocupación— por la enseñanza —en el arte de enseñar— desde el punto de vista de su organización y ordenamiento en relación con el tiempo, es decir, como sucesión ordenada” (Runge Peña, 2013, pág. 202),

3.3.4. Conceptualización de la didáctica en las tradiciones pedagógicas

Con el surgimiento de las tradiciones pedagógicas, también reconocidas como culturas pedagógicas modernas, a partir del siglo XIX y su continuo desarrollo en el siglo XX, se instauran tradiciones intelectuales que responden a las condiciones particulares sociales, culturales, económicas y políticas de los contextos en los que emergen y a las cuestiones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la formación, la relación maestro- alumno o la

⁵¹ “Los contenidos propios de la educación no formal representan actividades de carácter opcional, complementario, flexibles y variadas, raramente obligatorias. Son organizados por la escuela o bien por organismos o movimientos juveniles, asociaciones culturales o deportivas, etc. Ayudan a descubrir talentos o cualidades que en la educación formal pueden pasar por alto” (Mallart i Navarra, 2001, pág. 24).

formación. Vale aclarar que a pesar de tener “marcas particulares” las culturas pedagógicas no son independientes o aisladas, sino que entre ellas se dan envíos y reenvíos conceptuales, en los que se efectúan entre ellos intercambios significativos.

Las tradiciones pedagógicas a las que se hace referencia como punto de comprensión de la didáctica son la tradición anglosajona, la tradición francesa y la tradición alemana. Carlos Noguera en el artículo “La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual” hace una presentación esquemática de las mencionadas culturas - tradiciones pedagógicas.

De forma general, se podría caracterizar cada una de las culturas pedagógicas como sigue: en el corazón de la cultura pedagógica angloamericana está la preocupación por el currículo como forma de organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje; en el centro de la cultura pedagógica germánica está el problema de la *Bildung* o formación (diferente de la educación o de la enseñanza) y, a partir de ella, la diferenciación entre pedagogía (interesada en la educación en general) y didáctica (interesada en la formación y en la enseñanza y el aprendizaje); por último, como distintivo de la cultura pedagógica francófona, se encuentran las elaboraciones acerca del concepto de educación y, con ellas, el establecimiento de las condiciones de posibilidad que llevaron, posteriormente, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, a la constitución de, por lo menos, dos “ciencias de la educación” —la sociología de la educación y la psicopedagogía— como formas particulares de acercarse a la amplia problemática representada por ese nuevo concepto. (Noguera Ramírez, 2010, pág. 10)

A partir de estas culturas pedagógicas se puede establecer que la didáctica como subcampo de la pedagogía adquiere matices y particularidades de acuerdo con la tradición en la que se halla adscrito la comprensión del concepto.

En la tradición anglosajona se encuentra la discusión de la organización de la enseñanza y el aprendizaje en las teorías curricular y en las teorías del aprendizaje, y en el que “el concepto de didáctica es prácticamente inexistente” (Runge Peña, 2013, pág. 2016) y es desplazado por el concepto de currículo y por las teorías curriculares, centrado en los contenidos de la enseñanza y por la psicología educativa que conceptualiza sobre las teorías del aprendizaje, la inteligencia, pregunta por la relación entre pedagogía y psicología para dar respuestas curriculares a los contextos en los que se desarrolla la educación.

En la tradición francesa o de ciencias de la educación, la didáctica se concibe como el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos de las disciplinas escolares, así, la didáctica sola no tiene sentido y se refiere sobre todo a los contenidos a ser enseñados. Se habla de didácticas de las disciplinas (didáctica de las matemáticas, didáctica de las ciencias) con miras a la gestión de la información y de transposición didáctica, lo didáctico a un conjunto de métodos y técnicas para la enseñanza.

Para la tradición alemana “la didáctica es una disciplina que se ocupa de la enseñanza que, en tanto situación o fenómeno complejo, no se restringe sólo a los contenidos. La

didáctica es entendida, además, como una subdisciplina de la pedagogía o ciencia de la educación” (Runge Peña, 2013, pág. 233).

Dentro de esta cultura pedagógica bien vale mencionar el amplio desarrollo intelectual que Klafki posiciona en torno a la didáctica, y en específico al desarrollo conceptual sobre la ciencia crítico-constructiva de la educación que “combina la crítica de la sociedad en el sentido de la escuela de Frankfurt con la reivindicación de la construcción de una praxis educativa que contiene el potencial para fomentar el desarrollo de los educandos hacia su emancipación” (Roith, 2006, pág. 8). Que, partiendo de la teoría de la pedagogía como ciencia del espíritu, propia de la tradición alemana, la lleva a conceptualizar sobre la pedagogía como una ciencia crítica y a establecer

que la didáctica está orientada a la capacitación de niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de ayudas didácticas, para una creciente capacidad de solidaridad, auto y cogestión. También exige asumir que muchos contextos educativos no se ajustan a esta demanda, por ello el llamado es a procurar que sean cada vez más democráticos y que se logre intervenir lo que obstaculiza la meta expuesta, en virtud de lo cual la didáctica adquirirá un compromiso vital: indagar acerca de las causas que dificultan el desarrollo de la capacidad de solidaridad, auto y cogestión en el aprendizaje y la enseñanza, así como realizar, buscar, diseñar e intentar el desarrollo de tales procesos de enseñanza y aprendizaje (Paredes Oviedo, 2017, pág. 34)

En consecuencia, en la perspectiva de Klafki “la formación es concebida como el fenómeno en el que el hombre se autorrealiza comprendiéndose a sí mismo y al –mediante el- mundo (Runge Peña, 2013)]

3.4. Didáctica Crítica: Una Perspectiva Transformadora para la Educación

El término “crítica”, como se ha presentado a partir de la Teoría Crítica, supone una oposición y denuncia a la teoría tradicional y a las teorías científicas positivistas, que devienen en totalitarismos y autoritarismos o en estados de alienación y cosificación de los sujetos en la sociedad. El componente crítico de la Teoría Crítica pone en duda las creencias metafísicas, filosóficas e ideológicas, que subyacen en la teoría y en la praxis de estas, en lo que revela sus problemáticas y contradicciones.

La pedagogía crítica retoma esta noción de crítica, concentrándose principalmente en el papel político de la educación, en especial la educación popular, y su contribución a los diversos procesos emancipatorios.

La Didáctica Crítica, que surge de la pedagogía crítica, se puede definir como una disciplina de la praxis, siempre en relación crítica con la teoría. Consiste en una praxis reflexiva transformadora, que busca contribuir a la emancipación desde los diversos entornos escolares y formativos; propicia que docentes y alumnos tomen conciencia de sus actos y de las condiciones históricas que subyacen en sus consideraciones y acciones (Coscarelli y otros, 2014, pág. 4)

Surge como respuesta al afán de cuestionar y transformar el sistema educativo tradicional. Se basa en un enfoque emancipador, que busca empoderar a los estudiantes y fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y la acción social. A través de este enfoque, se busca trascender la simple transmisión de conocimientos y promover una educación más participativa, democrática e inclusiva, como afirma Rodríguez Rojo en *Hacia una didáctica crítica*, “Se entiende por didáctica crítica la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa en un contexto de enseñanza aprendizaje mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipatoria”. (Tamayo Valencia A. , 2013)

3.4.1. Tendencias didácticas en América Latina

En América Latina tendencias didácticas se pueden evidenciar en dos:

- i) Recepción y apropiación de las tradiciones pedagógicas anglosajonas, francesa y germánica.
- ii) la configuración de una postura didáctica propia, situada y que busca comprender, reflexionar dar respuesta a las problemáticas pedagógicas, políticas y culturales de Latinoamérica. (Otálvaro Ramírez & Muñoz Gaviria, 2013)

En términos de la construcción de la didáctica latinoamericana, resaltan los aportes de Freire, Quintar y Zemelman. (Otálvaro Ramírez & Muñoz Gaviria, 2013, pág. 47), de los cuales Paulo Freire es el autor de mayor reconocimiento y citación por su amplia obra de pedagogía latinoamericana, se pueden rastrear los siguientes aportes a la didáctica crítica en primer lugar y como aspecto político crítico, se encuentra la defensa de la formación humana como emancipación; en segundo lugar, la recuperación de la voz de cada sujeto, su auto narrativa como defensa del ser – sujeto; en tercer lugar, la comprensión de la alfabetización como una acción pedagógica – política tendiente a la concienciación, no a la adscripción instrumental a un universo vocabular; el cuarto aspecto es el reconocimiento de la práctica de enseñanza como una práctica política interesada; el quinto tema sería la centralidad del diálogo como vinculante social; por último, la pedagogización del mundo como lectura pedagógica crítica a la realidad histórica vivida. (Otálvaro Ramírez & Muñoz Gaviria, 2013, pág. 50)

Quintar se destaca por sus aportes en cuanto a la didáctica no parametral; lo central en el estudio es la producción propia, la forma en que a partir de los contextos, situaciones y realidades se configuran las praxis didácticas capaces de responder las problemáticas pedagógicas y políticas de la región. (Otálvaro Ramírez & Muñoz Gaviria, 2013, pág. 48)

3.4.2. Tendencias didácticas en el contexto de la Institución Educativa José Roberto Vásquez

La Institución Educativa es de carácter público oficial, adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín, del departamento de Antioquia, en Colombia. Ofrece formación desde preescolar hasta educación media, ubicada zona urbana, comuna tres - Manrique. La población está

compuesta por de estudiantes provenientes de sectores aledaños a la institución, en su mayoría, de los estratos 1 y 2.

El enfoque que se utilizó es el cualitativo etnográfico, donde se implementaron dos tipos de herramientas, la entrevista a docentes, seleccionados estratégicamente de acuerdo con la asignatura que desempeñan y, segundo, el rastreo bibliográfico en los documentos institucionales. La metodología que se implementó no pretendió lograr una generalización estadística o conceptuales, sino permitir análisis de los discursos institucionales.

Para la captura de información se la herramienta implementada fue las entrevistas semiestructuradas mediadas por la tecnología (archivos de audio, Google Meet). En esta etapa participaron de manera voluntaria tres hombres y cuatro mujeres, de los cuales dos participantes eran directivos docentes. La identidad de los participantes se encuentra registrada en las entrevistas almacenadas por los investigadores, pero en el informe que se presenta se han identificado a los participantes estocásticamente y con codificación alfanumérica. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera asincrónica, con envío previo del cuestionario, que contenía las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué entiende por didáctica?
2. ¿Cómo la didáctica, según tu práctica educativa en la institución, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico?
3. ¿Cómo influyen los contextos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución?
4. ¿En la institución emplean estrategias didácticas para el uso de las TIC?
5. ¿Cómo estas estrategias contribuyen o podrían contribuir al desarrollo del pensamiento crítico?
6. ¿Conoce alguna orientación de la institución al respecto?
7. ¿En caso de que sí, de qué manera se ha implementado?

En cuanto al rastreo bibliográfico se emplearon los siguientes documentos: Proyecto Educativo Institucional – PEI que incluye al Modelo Pedagógico y el Sistema institucional de Evaluación. Los términos de búsqueda utilizados fueron: Didáctica, Crítica, Didáctica Crítica, Currículo.

A continuación, se presentan las tendencias sobre las nociones de didáctica a partir de las respuestas de los maestros y los documentos institucionales:

1. Las nociones de didáctica que enuncian los docentes corresponden con aproximaciones conceptuales a los contenidos de las culturas pedagógicas que han sido apropiadas en el discurso pedagógico del país a través del tiempo y de las instituciones formativas de los docentes y los lineamientos del Ministerio de Educación, por eso no se encuentra solo una perspectiva didáctica.

A la pregunta por la didáctica se encuentran rastros conceptuales de las tradiciones pedagógicas que se mezclan en los discursos de los entrevistados, conceptos como la

pedagogía como ciencia de la educación vinculan influencia de la tradición alemana, nociones como la enseñabilidad y su relación con el método y la metódica como características de la tradición francófona y angloamericana:

Para mí la didáctica es un elemento estructural de la pedagogía como ciencia de la educación, que tiene como fin el de desarrollar el aprendizaje de los alumnos, a través, de la aplicación de un conjunto de estrategias metodológicas intencionadas, y que tienen que sujetarse a las condiciones fundamentales del proceso educativo, como son la enseñabilidad como elemento propio de la persona para aprender; y de la enseñabilidad como propiedad y característica de un objeto conceptual que va a ser puesto en el escenario para el aprendizaje. (Entrevistado 4, 2023)

La didáctica dentro de la enseñabilidad, parece que se ha compuesto por tres conceptos que es la metódica, la metodología y el método. Cada uno de estos conceptos siendo estrictos, dentro del proceder de una institución, de un aula de clase, de un lugar o un contexto donde se pueda dar la enseñabilidad, como tal. Entonces pienso, que así comprendiendo esos tres términos podemos llegar a un concepto de didáctica, cierto, aunque siempre hemos entendido en la didáctica, como por muchos autores, como el arte de enseñar. Para mí la didáctica tiene que ver con esos tres conceptos, método, metodología y metódica (Entrevistado 3, 2023)

En este aspecto, la pedagogía busca el aprendizaje de los estudiantes por medio de estrategias metodológicas. Estas estrategias son tomadas análogamente a la cuestión didáctica la cual busca la enseñabilidad. En conclusión, se trata entonces de la didáctica como algo semejante a la metodología, método y metódica. Esta visión también está presente en otros docentes:

Didáctica es la metodología para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea favorable para el estudiante y, pues obviamente, de aplicación de los conceptos para el docente (Entrevistado 1, Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento Crítico mediado por TIC desde la pedagogía crítica, 2023)

En este sentido, aparece en el discurso de los docentes conceptos relacionados con la planeación y la estructuración de las secuencias didácticas, que están más cerca de la tradición anglosajona del currículo, entendido “como una cierta secuencia, un determinado orden que produce el curriculum como plan de estudios [...] Es evidente que el currículo comparte con la didáctica la “prescripción de la enseñanza” pero en ese caso se diría que, como la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva del currículo, éste último retoma ese aspecto de la didáctica.” (Noguera Ramírez, 2010, pág. 21). En la entrevista desarrollada a uno de los docentes se encuentran elementos relacionados con esta perspectiva pedagógica:

La didáctica la entiendo como un proceso intermedio entre enseñanza y el aprendizaje. El maestro formula una serie de contenidos que pretende enseñar y la didáctica le permite plantear cuáles son las estrategias, o las técnicas, o los métodos, a través, de los cuales va a lograr que el estudiante adquiera los conocimientos sobre ese contenido o desarrollo de las competencias alrededor de ese contenido, temática

o trabajo. La didáctica es, finalmente, el trabajo en el aula o se despliega mejor en el trabajo en el aula. Hace parte de un proceso de planeación, pero no se queda solo en la planeación, sino que se desarrolla en el aula y es, creo, un proceso que posteriormente puede conducir a la reflexión pedagógica, donde el maestro se da cuenta si esas estrategias o técnicas que implementó funcionaron y se alcanzaron los objetivos de aprendizaje del estudiante. En caso de que no sea así, el maestro volverá a plantear unas nuevas estrategias, a partir de las experiencias y el trabajo realizado en el aula y perfeccionará, pues, justamente desde la reflexión pedagógica ese saber didáctico. Este saber que no es propiamente el saber disciplinar, sino que es el punto medio, permite llevar ese saber disciplinar y aproximarlos al mundo del estudiante. (Entrevistado 2, 2023)

Cabe señalar que dicha noción de la didáctica requiere de una reflexión constante sobre los resultados de las prácticas educativas por parte de los maestros, también, se debe resaltar el papel de éste como trasmisor y mediador del saber disciplinar hacia los estudiantes, en su contexto específico, para el logro de competencias y la mejora en resultados de evaluaciones como lo indica el siguiente entrevistado:

La didáctica viene a ser la forma como utilizo los métodos y técnicas de transmisión del conocimiento en los procesos de aprendizaje. Eso sí, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y el contexto donde se desarrollan. Es fundamental en la formación de los docentes, precisamente, porque facilitan el desarrollo de una pedagogía que evidencia la planificación de contenidos, la organización y elaboración de materiales educativos, la elección de estrategias didácticas para la presentación clara y comprensible de las temáticas, de tal manera que fomenten habilidades y competencias y la reflexión constante sobre las prácticas educativas que deben ser mejoradas constantemente. Adicionalmente que se verán reflejadas en mejores resultados para la evaluación y el progreso de los estudiantes. (Entrevistado 7, 2023)

2. En los documentos institucionales se determina como modelo pedagógico el Socio constructivismo (Institución Educativa José Roberto Vázquez Barrio Manrique, 2017, pág. 13), teoría que proviene de la teoría psicogenética, y que, por sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, influyen en los discursos pedagógicos y didácticos. En este modelo dentro del documento institucional se enuncia tanto a Piaget como a Vygotsky y se establece la propuesta de implementación: Teoría del aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje centrado en la persona – colectivo, aprendizaje por imitación de modelos, metodología activa, aprendizaje cooperativo, dinámico y comunicativo, teoría de las inteligencias múltiples, ecología de la comunicación (2017, pág. 17). Así mismo, en el Proyecto Educativo Institucional – PEI, menciona que para lograrlo se “ofrece un currículo integral para propiciar el desarrollo de la personalidad del estudiante” (2017, pág. 13).
3. Tanto el Proyecto Educativo Institucional – PEI, como en el Sistema Institucional de Evaluación no aparece el término Didáctica, pero sí el de currículo. Esta particularidad de los documentos institucionales, los alinean con la tradición anglosajona, en la que la teoría

del currículo y la psicología de la educación son predominantes, y “el concepto de didáctica es prácticamente inexistente” (Runge Peña, 2013, pág. 2016).

4. La relación entre didáctica y pensamiento crítico es reconocida en las entrevistas a los docentes, pero es notable que el concepto de pensamiento crítico sea entendido a partir de varias estrategias metodológicas como componente didáctico que busca que el pensamiento logre una capacidad crítica, transformadora del contexto, en entornos reflexivos donde se generen preguntas y debates, analicen e investiguen la información:

Si la práctica tiene un objetivo muy concreto, entonces, dentro del marco de la didáctica, las estrategias metodológicas son aquellas que garantizan el desarrollo del pensamiento, y entonces, dentro de esas estrategias metodológicas, ya aquellas que tienen que ver con el abordaje de problemas, es a través de la mayéutica, pues obligan a que el pensamiento se dirija en el sentido de ser crítico, es decir, de procurar un aprendizaje que sea capaz de transformar un contexto. (Entrevistado 4, 2023)

Creo que ayuda bastante, el ser metódico, tener un método o varios métodos definidos para mi quehacer como docente, y tener una metodología, entendiendo, esto como un conjunto de situaciones para poder llegar a un fin, pienso que ayuda bastante (Entrevistado 3, 2023).

Fundamentalmente, promoviendo estrategias que permitan formas didácticas como planteamiento de preguntas abiertas para que los estudiantes evalúen, justifiquen sus respuestas, obligándolos obviamente a profundizar en los temas y argumentar sus puntos de vista promover discusiones y debates en el aula, donde los estudiantes puedan expresar, escuchar y desarrollar habilidades que de cuestionamiento y de confrontación respecto a la fundamentación que otros se ofrezcan, crear situaciones que requieran análisis y evaluación de información y que fomenten obviamente ese pensamiento crítico. Enseñar habilidades de investigación, análisis de fuentes, permitiendo que estos analicen la credibilidad de esos contenidos y que respeten ese derecho de autor (Entrevistado 7, 2023)

5. Respecto a los documentos institucionales el Proyecto Educativo Institucional – PEI, en el apartado del modelo pedagógico cuando presenta la noción de “crítico” hace una alusión directa a habilidades y destrezas cognitivas que los estudiantes deben desarrollar por medio del currículo en las prácticas de aula que esta orientadas al aprendizaje significativo en relación con la calidad, como se encuentra indicado en sus páginas:

El modelo pedagógico socio constructivista propuesto para la I.E. José Roberto Vásquez conduce al impulso de propósitos que garanticen a la comunidad educativa una educación en condiciones de calidad y equidad, ofreciendo un currículo integral para propiciar el desarrollo de la personalidad del estudiante mediante la atención y el respeto a su unidad biopsicosocial, en la que se incluyen las áreas cognoscitivas, socio afectiva y psicomotora. Para ello se promueve el desarrollo de hábitos, actitudes, valores, sentimientos, habilidades, competencias, destrezas y conocimiento, mediante un proceso de aprendizaje significativo en relación con la calidad siendo activo, constructivo, competitivo, crítico e innovador, que garanticen

la participación y el compromiso de todos y todas las personas que integran la comunidad educativa, en los procesos de cambio y transformación de la sociedad (Proyecto Educativo Institucional, 2017, pág. 15)

6. Ahora bien, sobre las influencias de los contextos digitales en la enseñanza y aprendizaje en la institución, estas se concentran en usos instrumentales de las Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC, tanto en la noción que generalmente tienen los docentes como en la propuesta educativa que se desarrolla en el modelo pedagógico y el PEI

Ante la idea de una didáctica crítica esto es, por lo menos, conflictivo, ya que se cruzan dos formas de ver una misma realidad pedagógica, a saber, la idea desde una perspectiva didáctica y pedagógica de comprender el uso de TIC en oposición a su mero uso instrumental desde la educación neoliberal.

Los contextos digitales influyen absolutamente porque es una situación a la que no se le puede dar la espalda. Es el momento actual en el que se están desarrollando, y son herramientas que deben servir para que ese proceso de enseñanza aprendizaje, fluya no choque con las exigencias actuales, sino que fluye paralelamente a ellas, las complementa, las fundamenta y, porque no, las transforma (Entrevistado 1, 2023)

Creo que a nivel institucional no logro aún, reconocer y visibilizar, pues como unos contextos digitales específicos, creo que aún hay unos usos muy instrumentales de la de lo digital, y no unos usos pedagógicos. A nivel personal dentro de mi práctica educativa, en la enseñanza de la filosofía, procuro por utilizar algunas herramientas digitales, que permitan que el estudiante adquiera y construya saber, que sea también el estudiante un productor de saber en ejercicio de apropiación de lo que intento desarrollar. Una de las herramientas que utilizo con regularidad es el Classroom, de esta plataforma GSuite, donde el estudiante a partir de las discusiones que se han dado en clase y algunos elementos que se le comparten en este medio, videos, imágenes, artículos, fragmentos de textos, el estudiante sea capaz de elaborar nuevas producciones y de asociarlas a su a su propio mundo de la vida, a su propia experiencia vital. (Entrevistado 2, 2023)

Los contextos digitales sí influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución, naturalmente, puesto que son, digamos, el universo digital constituye un escenario que permite hacer fluir información. Y ese flujo de información interactúa con el sujeto aprendiz. En la institución en el escenario de la pandemia, pues, tuvimos un desarrollo notable del medio digital como el canal para el proceso pedagógico. Y, ahí aprendimos que, definitivamente, ese universo es una fuente importante, muy nutrida de información. Y que obviamente a través de la aplicación metodológica que hemos hablado y de la intencionalidad que tiene el proceso de enseñanza, pues producirá determinado nivel de aprendizaje (Entrevistado 4, 2023)

Hay un acceso a recursos educativos en línea que permiten a los docentes y a los estudiantes, acceder a una gran variedad de recursos educativos en línea como libros

electrónicos, BIOS educativos, simulaciones interactivas, plataformas de aprendizaje en línea, y esto facilita, el obtener opciones didácticas que actualicen y diversifiquen la información igualmente está la interactividad y participación activa. Mediante la interactividad y plataformas colaborativas que promueven esa participación, real entre docentes, estudiantes y pares, los estudiantes pueden realizar actividades prácticas, proyectos en línea, la creación de plataformas como páginas web, discusiones en tiempo real, ampliación de los diferentes tecnologías, más bien la utilización de las diferentes tecnologías que en este momento se están ofreciendo para que el acercamiento de los espacios en cuanto a la distancia, se hagan en línea y permita a los estudiantes y los docentes interactuar, no necesariamente de manera presente, sino de manera virtual. (Entrevistado 7, 2023)

En este momento la ciudad, nuestro contexto está repleta de contextos digitales. De hecho, acabamos de salir de la pandemia donde procuramos crear EVAS, con Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Es lamentable ver el uso, por ejemplo, que le dan los estudiantes, incluso los mismos profesores, a las herramientas y a los entornos digitales. O sea, los muchachos, por ejemplo, un dispositivo, su celular. sabemos que lo tiene nada más para ver y para usarlo para redes sociales. Por ejemplo, en estos momentos estamos con todo el cuento de inteligencia artificial y ninguno, ni docente ni estudiantes hablan del evento.

Acabamos de salir de una pandemia donde usamos un montón de herramientas, donde usamos ambiente virtual de aprendizaje y salimos de esa pandemia, o postpandemia y parece que los profesores y los estudiantes jamás hubieran pasado por esto (Entrevistado 3, Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica, 2023)

Respecto al PEI la referencia que se hace sobre el uso de las Tecnologías de la Información la Comunicación - TIC no proporciona ninguna evidencia con aspectos relacionados al desarrollo del pensamiento crítico y solo hace mención de su orientación por medio de un uso racional orientado a las exigencias de la sociedad actual y al mejoramiento de la calidad de vida:

La Educación ofrecida (...) garantizará la continuación de estudios tecnológicos y superiores, además la incorporación en los procesos de desarrollo del país, mediante la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos que les faciliten a los estudiantes la comprensión de las relaciones con el entorno y la necesidad vital de hacer uso racional de los recursos del medio ambiente y utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) apropiados para la satisfacción de sus necesidades y el mejoramiento de la calidad de vida (Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, 2017, pág. 14)

3.5. Elementos del Análisis Crítico del Discurso - ACD en entrevistas y documentos institucionales:

A partir de las entrevistas y documentos institucionales presentamos los elementos concluyentes del Análisis Crítico del Discurso - ACD:

- La didáctica es entendida como el uso de las herramientas o estrategias para el desarrollo de competencias o la transmisión de conocimientos.
- Las concepciones didácticas están ancladas a diversas nociones de las tradiciones pedagógicas, pero resalta la tradición anglosajona del currículo. En este sentido, ante la falta de un currículo que destaque la didáctica y su relación con el modelo pedagógico socio constructivista, no es concluyente ninguna orientación al respecto. Por tanto, la relación sobre una orientación pedagógica y el aspecto didáctico no se evidencia. También hay que aclarar que, aunque dicha relación exista, el modelo constructivista no determinaría la didáctica como un componente distinto a las lógicas de la educación neoliberal.
- La noción de currículo establecida en el Proyecto Educativo Institucional - PEI, que orienta las prácticas de los docentes, aunque no incluye la noción de didáctica, está determinada al “aprendizaje significativo en relación con la calidad” (Institución Educativa José Roberto Vázquez Barrio Manrique, 2017, pág. 15). En este sentido, dicha orientación basada en la noción de calidad, a partir de la crítica que ya hemos establecido, restringe la práctica docente y entre ellas la noción de didáctica a un reduccionismo enfocado al rendimiento y eficacia para el logro de ciertas competencias. Dicho reduccionismo implica la cuestión de la didáctica como mero uso instrumental, en el cual no se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico indistintamente a las lógicas de la educación neoliberal.
- No hay unificación sobre una claridad curricular o teórica que determine y diferencie categorías como metódica, metodología, enseñanza, respecto a la noción de didáctica. Estas concepciones son tomadas según las perspectivas propias de los docentes.
- Se debe implementar una orientación pedagógica que demarque la claridad terminológica y la diversidad del concepto de didáctica.
- No hay relación, ni incorporación de la didáctica con algún aspecto crítico concreto. Por tanto, se evidencia que no hay claridad en cómo la didáctica pueda contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, más allá de algunas posturas y prácticas de los docentes las cuales quedan individualizadas y en desconexión con el currículo institucional.
- Por ejemplo, algunos docentes (entrevistado 7) relacionan la didáctica como elemento para el debate con el fin de desarrollar habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación. También tienen presente (entrevistado 4) la didáctica no solo como elemento, estrategia o metodología, para la transmisión del conocimiento, sino para la transformación del contexto del estudiante. Estas posturas no tienen una correlación clara con las orientaciones o lineamientos que los documentos institucionales ofrecen.
- -Las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC se muestran como elementos para acceder a la información académica, sin embargo, ante la ausencia de una postura pedagógica y didáctica, no hay claridad en cómo los estudiantes pueden hacer un uso adecuado de ellas de forma autónoma y producir conocimientos y prácticas positivas para ellos y la comunidad.
- -Algunos docentes (entrevistado 2) de forma particular, sin conexión u orientación respecto del currículo institucional, aplican el uso de herramientas digitales para

fomentar la formación autónoma de los educandos y la producción de nuevo conocimiento.

- No se visualiza en los documentos institucionales cómo las herramientas TIC puedan contribuir al uso del desarrollo del pensamiento crítico. Tampoco en las prácticas docentes hay una reflexión o investigación que aporte a proyectos nodales en la institución que contribuyan a la articulación de propuestas y modificaciones curriculares al respecto.
- No hay una orientación ni mediación pedagógica respecto al uso didáctico de las TIC que sea concluyente o definida por parte de los docentes. Estas pueden estar presentes en las prácticas de aula del docente, pero no son visualizadas ni representadas en el marco curricular.
- Por lo general, la falta de mediación pedagógica contribuye a una reducción de la didáctica al uso instrumental de las herramientas TIC.

3.6. Didáctica crítica no parametral.

La didáctica se entiende como una parte de la pedagogía que estudia las técnicas y métodos de enseñanza. En el presente trabajo, la propuesta de análisis del concepto del pensamiento crítico mediado por TIC se establece desde la perspectiva de una pedagogía crítica como alternativa a una pedagogía enmarcada por los lineamientos de una educación neoliberal que conllevan a la reducción e instrumentalización del concepto.

Por consiguiente, el planteamiento del concepto a partir de la pedagogía crítica requiere de una didáctica crítica que vincule en la enseñanza y el aprendizaje la relación que guarda la experiencia de los sujetos dentro de su contexto dado, con los aspectos políticos, históricos y culturales que la atraviesan. Por esta razón debe ir mucho más allá de entender las TIC como herramientas didácticas, reducidas a metódicas de aula, según lo determina el enfoque de la educación neoliberal.

Para lograr este cometido se toma la noción de Didáctica No Parametral de Estela Quintar⁵². Nos concentramos en su libro *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización* (2008) que recopila los diálogos y reflexiones efectuados entre la doctora Estela Quintar con el grupo de maestros integrantes de la Maestría en educación y docencia de la Universidad de Manizales. Se elige esta obra porque en ella se sintetizan sus investigaciones y trabajos anteriores, presentados en el contexto de la educación colombiana.

Se busca integrar una didáctica no parametral, ya que no se circunscribe en los parámetros de los modelos educativos tradicionales los cuales son determinados por las directrices de las políticas educativas neoliberales. En esta didáctica no se habla de un estudio

⁵² “Estela Quintar, es una maestra y pedagoga argentina, de la ciudad de Neuquén en la puerta de la Patagonia, es Profesora en enseñanza preescolar y primaria, Magíster en Investigación Educativa y Doctora en Antropología Social; ha sido profesora de educación preescolar, educación primaria y secundaria y de 83 educación superior en la Universidad Nacional del Comahe, donde precisamente empezó a pensar con el Grupo de Estudios Teoría de la enseñanza en el contexto histórico social actual –TECHSA de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahe en Neuquén.(...)” (Cossio Moreno, 2016, págs. 82-83)

sobre las técnicas y métodos de enseñanza sino de dispositivos didácticos que buscan realizar una metodología del sujeto presente o lo que es lo mismo una recuperación del sujeto a partir del sentido de su especificidad histórica. A continuación, se explicará en qué consiste dicha didáctica al igual que los elementos mencionados y otros que la sustentan.

Inicialmente se resalta la influencia en Estela Quintar de la obra de Hugo Zemelman⁵³, autor que es reconocido por sus trabajos sobre “metodología y epistemología de las ciencias sociales en y desde América Latina.” (Cossio Moreno, 2016, pág. 80). Uno de los vínculos teóricos e investigativos con Quintar, es la idea de una educación y una didáctica no parametral, en la que se recurre a la reflexión sobre la historia a partir de la epistemología del presente potencial:

Al estar el sujeto cada vez más ubicado entre determinaciones (con pretensiones totalizantes) y lo indeterminado, se crea una situación caracterizada por elementos que le confieren inestabilidad, pero que a la vez define los desafíos para que éste, antes que inventar ficciones acerca del futuro, tenga las opciones para descubrir las posibilidades de apertura que se contienen en lo real, concebido éste como un presente potencial constituido por la necesidad de mundo y de ser sujeto. (Zemelman, 2019, pág. 48)

Dicho presente potencial en el que ocurre una recuperación del sujeto en la medida que se entiende no solo por sus condiciones limitantes, sino por su potencial para transformarlas, requiere de apropiarse de ese presente en su contexto y su historia:

En síntesis, la apropiación de “lo histórico” se fundamenta en una reconstrucción articulada del “presente” que permite establecer las conexiones más pertinentes entre presente y pasado, según las diferentes situaciones de objetivación de los fenómenos observados. Significa esto no hacerle perder al presente su carácter de momento estructurador de los procesos, en forma de reconocer sus potencialidades a través de una estructura conceptual abierta y flexible” (Zemelman, 2019, pág. 214)

Esta caracterización del presente a través de la apropiación de la historia implica el reconocimiento del sujeto en el contexto de sus características, determinadas con su experiencia existencial en la vivencia de lo cotidiano, para transformarla en nuevos significantes y formas de sentido, “de ahí que el momento haya de conjugar un estar-existencial con la necesidad existencial para estar más allá del momento;” (Zemelman, 2019, pág. 79)

Ahora para la recuperación del sujeto por medio de la apropiación histórica que implica el presente potencial, es importante “la naturaleza del pensamiento crítico” [pues mediante él se] reviste importancia la exigencia de especificidad histórica que desafía al

⁵³ “Hugo Hernán Zemelman Merino nació en Concepción, Chile en los años 30 del siglo pasado. Académico, maestro, sociólogo, pensador y epistemólogo que adhirió al pensamiento latinoamericano desde su concepción de mundo y desde su pensamiento. Estudió Derecho en la Universidad de Concepción, luego una Maestría en Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y una Especialización en Sociología Rural en Holanda.” (Cossio Moreno, 2016, pág. 80)

sujeto a enfrentar sus circunstancias. (...) Se plantea asumir que el pensamiento se construye desde una conciencia histórica que reconozca opciones que trasciendan las limitaciones que impone la hegemonía, de manera de definir acciones orientadas a la construcción de nuevos sentidos de realidad.” (Zemelman, 2019, pág. 341)

El pensamiento crítico es vital para la recuperación de la identidad del sujeto a partir de la apropiación de su misma historicidad para llevarlo a afrontar sus circunstancias socioculturales y dar nuevos sentidos sobre su realidad.

Estos elementos compartidos por Quintar son llevados al plano de la didáctica no parametral, para implementar nuevas categorías que implican una retroalimentación con la noción histórica y epistemológica de Zemelman.

La didáctica no parametral, es decir una didáctica que no esté reducida a los parámetros y lineamientos de la educación tradicional y neoliberal, trata, por consiguiente, de “crear unos espacios culturales, como diría freire, donde primero este el sujeto y su propia historia, y después, ver como desde ahí se van enganchando, pesquisando los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos.” (Quintar, 2008, pág. 38)

Ahora bien, para Quintar la educación tradicional está atravesada por lo que considera una pedagogía del bonsái, la cual, podríamos decir, se da bajo los lineamientos de la lógica neoliberal del rendimiento, que cosifica a los sujetos, empequeñeciéndolos, reduciéndolos y acomodándolos mediante la manipulación de técnicas como se hace con un bonsái.⁵⁴

Vale mencionar que “estos modelos educativos nos son impuestos sutilmente, con discursos que plantean beneficios espectaculares, en forma de decretos, para poder ser “modernos”, “competitivos”, “actuales” y de “calidad.” Así, nos hacemos cargo eficientemente como depositarios de unas prácticas de dominación ahistorizadas, pensadas desde el sistema y fuera del marco de necesidades de los sujetos a quienes va dirigido ese modelo; es decir: sin territorio, sin sentidos.” (Quintar, 2008, pág. 22)

Por consiguiente, una imposición de los modelos y de los discursos, como ocurre con el concepto de pensamiento crítico y el de las TIC, terminan siendo retóricas y técnicas instrumentales para una asimilación y acomodación pasiva de los educandos.

Dicha pedagogía del bonsái es en conclusión “la extremada organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que se puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido” (Quintar, 2008, pág. 26)

⁵⁴ La pedagogía de bonsái y sus técnicas mutilantes pueden ser vista análogamente al empleo de dispositivos de control en la educación disciplinaria, y la educación bancaria.

A la pedagogía del bonsái se le opone una pedagogía de la potencia⁵⁵. Ella se basa, inicialmente, en los postulados de Zemelman expuestos arriba. Consiste en “una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad” (Quintar, 2008, pág. 26). Tal pedagogía busca concentrarse en el desequilibrio que es “el principio activo de la asimilación y la acomodación en términos de cognición.” (Quintar, 2008, pág. 26) También en El pensamiento categorial que es “un proceso de construcción en niveles de abstracción” (Quintar, 2008, pág. 33) los cuales deben llegar hasta el nivel donde la información teórica empieza a adquirir sentido. Ese sentido se logra mediante dicho desequilibrio que mueve al estudiante a buscar transformar realidades, sentido que se gana al problematizar la pérdida en el vacío de sentidos por no estar relacionado con su contexto y su especificidad histórica. Es allí entre vacíos donde dicha pedagogía debe entenderse como” la recuperación del sujeto en su tiempo y en su espacio” (Quintar, 2008, pág. 29)

Dicha especificidad histórica, como también lo indica Zemelman, obedece a una epistemología de la conciencia histórica (no historiografía) apoyada a su vez en una dialéctica del sujeto- sujeto, una pedagogía que priorice la subjetividad misma, pero en relación con los otros y no solo en su individualidad.

Esta pedagogía de la potencia se entiende a su vez mediante una didáctica parametral el proceso de enseñanza promueve la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad, y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida. Esta mirada de la enseñanza se traduce en una didáctica no perimetral; es decir, nosotros provocamos vacíos de saber, para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento (...).” (Quintar, 2008, pág. 28)

A continuación, expresamos en qué consisten dichos dispositivos de una didáctica no parametral:

- Círculos de reflexión: “Consisten en hacer una apuesta en escena con las preocupaciones del grupo, donde se transitan los sentidos y significados, es decir la realidad. Es una apuesta que recrea los aportes de Paulo Freire y sus círculos de cultura” (Quintar, 2008, pág. 42)
- La resonancia didáctica: Es una metodología que se da en los círculos de reflexión “donde lo que cada sujeto diga desde su afección resuene en distintos niveles en el resto de los sujetos del círculo, circulando sentidos-afecciones- y significados.”

⁵⁵ “La pedagogía del bonsái, es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad de pensar creativo, erótico; la pedagogía de la potencia, por el contrario, provoca el deseo de saber, impulsa a la búsqueda, a desarrollar la capacidad de pensar desde las funciones superiores del pensamiento articulando, interpretando, aprehendiendo y comprendiendo el mundo de la vida y usando categorialmente los cuerpos teóricos y metodológicos como patrimonios de la humanidad y parte de la cultura que nos constituye y no como dogmas indiscutibles.” (Quintar, Estela...[et al]; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar ; Fabián Cabaluz, 2018)

(Quintar, 2008, pág. 43) En este dispositivo se aplica la dialéctica entre sujeto y sujeto, en la que las subjetividades, resuenan en el otro, y que amplía ecos de sentido.

- La didactografía: Se entiende como:
Espacio donde cada uno narra - de diferentes maneras- su propia historia vinculada a una problemática o cuestión que se desee abordar (...). La didactobiografía es recuperar la posibilidad de dispositivo de aprendizaje que tiene la propia historia, la narración de sí mismo y su análisis en distintos niveles; por ejemplo, el tema de investigación se construye a partir de la propia historia” (Quintar, 2008)

En la didáctica no parametral, se implementa ciertos dispositivos, ya no como técnicas e instrumentos, para desarrollar el pensamiento crítico a través de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC, sino a partir de nociones como los círculos de reflexión, la resonancia didáctica y la didactografía. También se realiza la vinculación de dichos dispositivos con los elementos pedagógicos analizados en el trabajo y con el Análisis Crítico del Discurso – ACD sobre las nociones didácticas en la institución educativa.

3.7. Propuesta de Lineamientos Pedagógicos de una Didáctica Crítica No Parametral para el Desarrollo del Pensamiento Crítico Mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.

En este último apartado se recopilan los elementos conceptuales para una mediación pedagógica basada en la pedagogía crítica, los cuales se complementan con la propuesta de unos lineamientos no parametrales para contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC.

Se trata de unos lineamientos de una didáctica no parametral, precisamente porque se sitúan en una perspectiva de una educación liberadora al margen de los parámetros dados por el enfoque neoliberal de la educación, que reducen el concepto del pensamiento crítico y de las herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación - TIC como mero uso instrumental para su desarrollo.

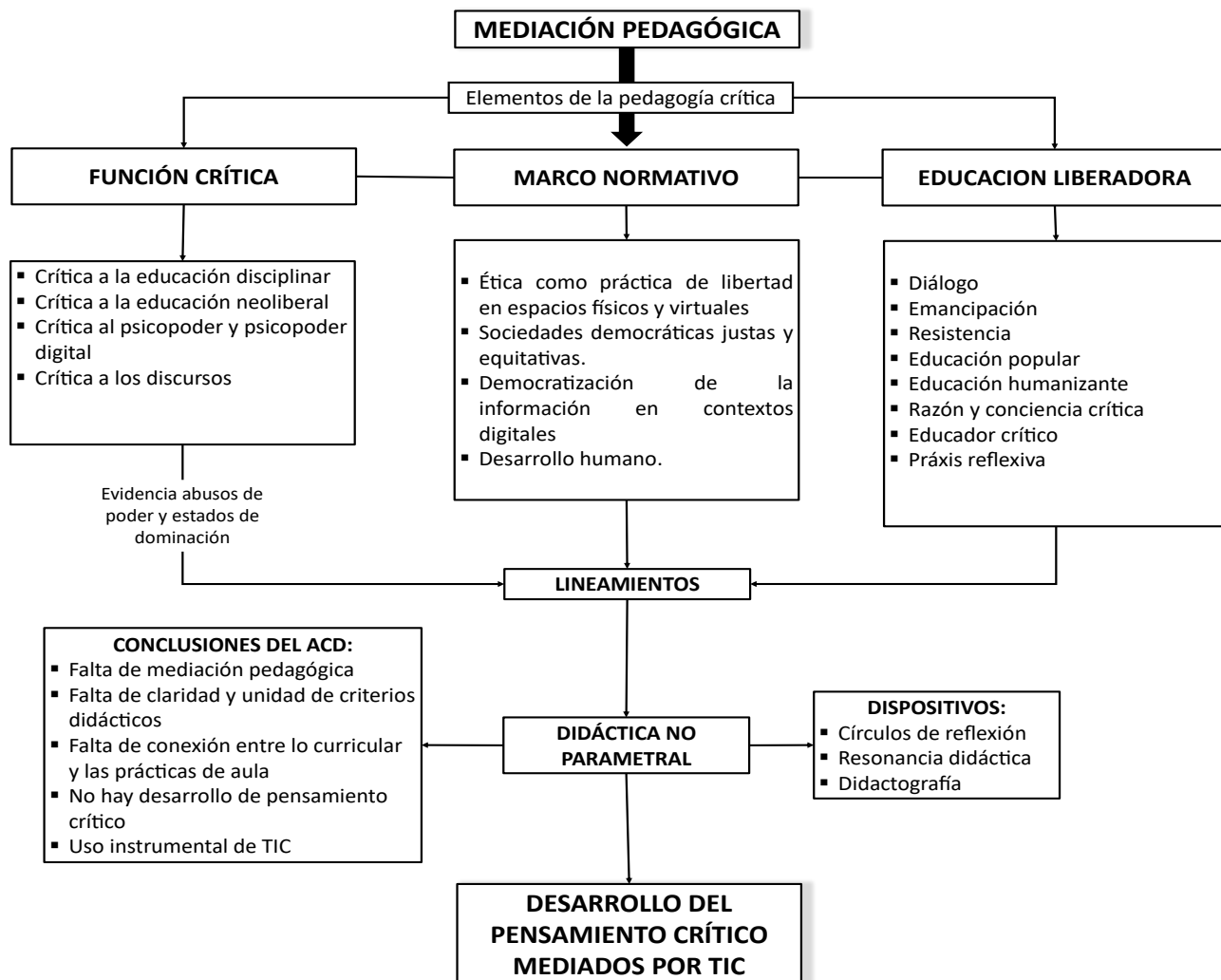


Ilustración 5. Desarrollo del pensamiento crítico mediados por TIC. Elaboración propia

Ahora bien, respecto a los dispositivos de los lineamientos didácticos no parametrales como los círculos de reflexión, la resonancia didáctica y la didactobiografía, hay que iniciar con el papel del diálogo como elemento transversal fundamental.

3.7.1. Dispositivos en los lineamientos de una didáctica crítica no parametral

3.7.1.1. El Diálogo y los círculos de reflexión:

El diálogo es el primer elemento que debe ser tenido en cuenta, pues sin él, como se mostrará, no son posibles ninguno de los dispositivos didácticos no parametrales. El diálogo, en su función crítica debe establecer y evidenciar las contradicciones y problemáticas que subyacen en primera instancia a su uso, de modo que pueda ser presentado posteriormente como elemento de una educación liberadora y que contribuya al marco normativo.

El diálogo debe ser un ejercicio que no termine siendo verbalización, es decir, que no implique y reproduzca las condiciones y estados de dominación, al igual que se oponga a las relaciones verticales e injustas presentadas por medio de abusos de poder, manifiestos en la educación neoliberal a partir de las formas de control disciplinares y del psicopoder.

La función crítica respecto al diálogo no solo debe denunciar lo anterior en el entorno escolar, sino en los contextos virtuales que inciden en él. El contexto digital establece, mediante las lógicas y estados de dominación donde se ejerce el psicopoder digital, la imposibilidad de un diálogo reflexivo y crítico. Además, imposibilita la interacción de las relaciones interpersonales que se dan por medio de un diálogo horizontal, para lo cual se requiere de la experiencia vivida y compartida con otros, en espacios físicos.

Se podría pensar que los entornos virtuales representan fielmente la experiencia de socialización dada en los espacios físicos y escolares, por ejemplo, en un caso hipotético como es el fenómeno en desarrollo del metaverso. Allí los participantes aparentemente tienen experiencias análogas a las que se dan en la vida cotidiana, incluida la forma de interactuar y comunicarse con otros. Sin embargo, esta experiencia no estaría ajena a segregaciones e instrumentalizaciones en las interacciones comunicativas, por ejemplo, a través del uso de avatares o bots que restringen la confiabilidad y la transparencia de tales interacciones, las cuales son esenciales en entornos presenciales en los que se pretenda desarrollar formas de diálogo humanizantes, todo con el fin de influenciar y manipular los discursos con propósitos de maximizar el capital según las lógicas de la sociedad neoliberal del rendimiento.

Lo anterior implica que, en dichos espacios virtuales que buscan asemejar las experiencias reales, ocurre situaciones que involucran estados de dominación digitales y relaciones basadas en abusos de poder. Tratamos, en este aspecto ante una novedad del velo digital en la cual la razón identitaria moldea y unifica la conducta de los participantes por medio de formas de entretenimiento y la incorporación de realidades digitales alternas con el fin de datificar a un más la experiencia humana. Así, el diálogo digital, denunciado desde la función crítica, no es posible solo a través de entornos virtuales en los que ocurre su reducción en mera verbalización.

Otra consecuencia de la verbalización digital es que ella está en contravía de condiciones que posibiliten el marco normativo que busca sociedades más democráticas y justas. Esto es así porque se impide a su vez la democratización de la información, imponiéndose las dinámicas y lógicas virtuales como la post verdad y la saturación masiva de datos, que restringen y segregan el uso reflexivo del diálogo en dichos entornos.

El desarrollo del diálogo requiere que se haga una praxis reflexiva, para la cual es necesario el diálogo crítico y humanizante, y que no puede darse solo en ambientes digitales, debe, por consiguiente, devenir en la creación de espacios comunicativos éticos, en los que las prácticas de libertad supongan un cambio en la forma en cómo se presenta la información en los diversos estados de dominación digitales. Esta praxis reflexiva es procedimental y se da en la interacción entre los entornos escolares presenciales y los entornos virtuales. De esta

forma también es una acción política que busca la democratización de la información y las prácticas de libertad en ambos entornos.

Una última cuestión sobre el diálogo virtual que termina reducido en verbalización, es la instrumentalización de los sentimientos en los entornos virtuales. La datificación del sujeto impide una relación humanizante, ya que busca una verticalidad en el ejercicio del poder sobre el otro, cosificándolo en las interacciones virtuales de modo que sea tenido como una cosa o una mercancía digital que pueda ser explotada para su propio beneficio. Las emociones, por tanto, no están dadas en este entorno para reconocer al otro como un igual, en que se afecta toda noción de comunión. Solo pues en las interacciones presenciales, en el compartir sentimientos, afecciones y experiencias a través de narrativas que generen la confianza entre participantes, puede darse el eros freiriano: el amor hacia los demás como un sentimiento indispensable en el diálogo que humaniza la interacción y hace posible la comunión.

Estos factores hacen que sea dudosa la posibilidad de una resistencia digital por medio de un diálogo crítico dado en entornos virtuales, sin embargo, esta resistencia es posible en la medida que exista una interacción y retroalimentación en espacios físicos de reflexión.

Ahora bien, se ha visto que solo en los entornos virtuales en el que el diálogo es reducido a mera verbalización, no se puede establecer un diálogo humanizante. Solo es posible, y de este modo también la resistencia digital, mediante una educación liberadora.

De este modo, las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, relacionadas con la didáctica no parametral y con el enfoque de una educación liberadora, deben potencializar el diálogo humanizante entre los actores comunicativos y el desarrollo del pensamiento crítico, cuestiones que deben estar inmersas en una dialéctica de envíos y reenvíos entre los contextos educativos presenciales y la forma en que son expuestas las personas a los contenidos en los contextos virtuales.

Así, en los círculos de reflexión, el diálogo humanizante que implica la experiencia presencial y las relaciones horizontales de poder, facilita que los educandos pueden relacionarse en comunión, donde comparten sus preocupaciones y expectativas con relación a búsquedas de sentidos.

Al relacionar la experiencia propia del educando con el contexto digital, en los círculos de reflexión, se indaga y se cuestiona sobre el modo en que es presentada dicha información, al mismo tiempo que debe ser relacionada con su especificidad histórica y su sentido de vida. Eso lleva a que el estudiante se sitúe en una perspectiva crítica frente a dichos contextos.

Los estudiantes están facultados para hacer uso de las herramientas y espacios digitales para potenciar su voz, esta posibilidad está relacionada con el dispositivo de resonancia didáctica que se aplica en los círculos de reflexión, en la que los participantes expresan, en ambientes físicos o a través de medios tecnológicos, su experiencia, de modo

que tenga un impacto de resonancia sobre las afecciones, sentidos y significados en el resto de los sujetos del círculo.

3.7.1.2. La resonancia didáctica

La resonancia didáctica debe darse en ambientes de reflexión físicos, pero esta cualidad no es exclusiva de este dispositivo, porque puede desarrollarse, también, en espacios digitales, pero debe estar relacionada con el diálogo humanizante dentro de los círculos de reflexión presenciales. Esto es así para que el reconocimiento entre los individuos no sea instrumentalizado, de forma análoga a la que ocurre, por ejemplo, en las redes sociales, donde usuarios transmiten información bajo lógicas que implican la datificación propia y de los demás.

Las afecciones, en la interacción con espacios presenciales como el círculo de reflexión, deben implicar una resonancia humanizante que conlleve al reconocimiento y dignificación del otro, ya no como dato, sino como semejante. Esto se logra con la cercanía, el eros y la confianza del diálogo presencial, de modo que se trascienda por medio de la resonancia didáctica el uso de las herramientas digitales como elementos meramente instrumentales, para pasar a ser elementos de comunión y humanización entre los miembros del grupo.

La resonancia digital también empodera a los miembros del grupo, lo que hace que su voz trascienda los círculos de reflexión presenciales, y conlleve a propuestas de transformación social que pueden ser tenidas en cuenta por otros grupos. En este caso se crean ambientes de divulgación digitales que buscan hacer una resistencia digital frente a las formas de dominio virtuales. Dichas voces en la resonancia digital deben ser reenviadas como ecos nuevos para ser reflexionados en escenarios presenciales, de modo que se nutra y se amplíe la reflexión.

La resonancia didáctica en relación con contextos digitales y presenciales presenta pues una postura política en los cuales donde los sujetos pueden tener alcances sobre sus sentidos y afecciones relacionadas con su contexto histórico. Se trata de una historia en la que los sujetos pueden hacer resonar su voz desde un presente potencial, como sujetos que reconocen las condiciones históricas y sociales de su contexto puntual, para dar apertura a nuevos sentidos y formas de transformación.

3.7.1.3. La didactografía:

Este es un dispositivo que se da dentro de los círculos de reflexión y que permite un uso adecuado de la resonancia didáctica. Consiste en el ejercicio de narrativas como medios para expresar los puntos de vista, al igual que las experiencias, afecciones y problemáticas de los educandos. Estas seguidamente, deben estar relacionadas, por la orientación del educador, hacia temáticas de orden científico, pero sobre todo a su significación con aspectos sociales, políticos, históricos, económicos y culturales de su contexto.

La didactografía concierne a un orden de narrativas que vinculan la experiencia vital de los educandos con los saberes y problemáticas sociales de su entorno. La narración tiene

un alcance no solo socioemocional o existencial sino también un alcance en el que el estudiante se identifica como actor político. La narración dentro del marco normativo corresponde a una ética que es en sí misma una práctica de libertad. También, como elemento que desarrolla la comunión entre sujetos, es fiel a la idea de una educación en la que todos se educan entre sí, para que, de igual modo entre ellos, puedan trabajar en comunidad para su emancipación.

Las narrativas implican una concienciación crítica, en la medida en que en ellas se pone en discusión otras narrativas y formas de discurso, incluso las establecidas y normalizadas por la educación neoliberal.

La didactografía es una forma de encauzar las conductas de oposición reproductoras de las condiciones y estados de dominación, en las que se abre, por medio de la de concienciación crítica, nuevas formas alternativas de sentido. Se trata, por consiguiente, de una forma de resistencia discursiva el discurso que guía las experiencias de vida, incluidas las acciones contestatarias, hacia el saber que contribuye a una praxis reflexiva como práctica de libertad.

3.7.1.4. Educador crítico

Finalmente se debe tratar, para la orientación pedagógica basados en la didáctica no parametral, a saber, el papel del educador crítico en relación con los dispositivos mencionados y en relación con los elementos proporcionados desde el Análisis Crítico del Discurso - ACD. El papel del educador crítico en los dispositivos de la didáctica no parametral, obedecen a un educador que en su función crítica establezca y conduzca el diálogo a aspectos problemáticos que los mismos estudiantes visualizan, pero que deben ser analizados en mayor profundidad por vía de la duda y la pregunta como incentivo, para ser también un desacomodador de las condiciones normalizadas y aceptadas.

El papel orientador del profesor crítico en los círculos de reflexión no puede ser neutro, pero tampoco impuesto por alguna ideologización particular. En este sentido, la postura debe ser orientada a la consideración de un diálogo en que el docente se ponga en condiciones de simetría y horizontalidad respecto a los discursos y narrativas en las que los educandos expresan sus dificultades, experiencias y expectativas. Se trata de un diálogo que conlleve a la autonomía y no al adoctrinamiento.

La orientación del educador crítico debe establecer parámetros de autoridad siempre bajo la perspectiva de una educación humanizante. Esta autoridad debe estar establecida en la medida que las normas e instrucciones posibiliten el desarrollo de los dispositivos didácticos apoyados en el principio de autonomía de los educandos. Se trata entonces, de una autoridad basada en el respeto, el amor, la comunión, y diversos valores que puedan ser constitutivos de una educación liberadora.

Ahora bien, respecto al papel del docente y su relación problemática establecida en el Análisis Crítico del Discurso - ACD, sobre la cuestión pedagógica y didáctica, es pertinente apoyarnos en el papel y la responsabilidad que tiene el docente frente a las

problemáticas establecidas como lo presenta Giroux en el texto *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (2008), que presenta el rol de los profesores como intelectuales.

[En el que se] proporciona una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar” (Giroux, 1990, pág. 176).

Lo anterior expresa que el rol de los educadores críticos como intelectuales corresponde a desempeñar una acción responsable y activa en la comunidad educativa. Dicho rol es a su vez un ejercicio político consecuente con la investigación y producción intelectual que propicie prácticas de libertad.

En lo que respecta al escenario en la institución educativa, el Análisis Crítico del Discurso- ACD evidencia una falta de responsabilidad en ese aspecto. El hecho de que los docentes atomizados en sus propuestas sobre las cuestiones pedagógicas y didácticas no puedan establecer proyectos en común para resignificar el marco curricular sobre las problemáticas que atraviesa, incluido el desarrollo del pensamiento crítico mediado por las tecnologías de la Información y a Comunicación - TIC, es una cuestión que no debe ser pasada por alto. El educador crítico, por consiguiente, debe buscar y actuar conforme a proyectos en los que se vinculen distintos profesores con miras a intereses comunes para dar soluciones a dichas problemáticas.

Sin esta responsabilidad educativa y política del educador crítico, que debe ser asumida en su ejercicio y en su relación con sus pares, no es posible la creación de entornos que posibiliten prácticas de libertad en el escenario escolar, por lo que se restringen a estados de dominación implícitos en el contexto de la educación neoliberal que imposibilitan alternativas de pensamiento y acciones transformadoras para el beneficio de la comunidad.

CONCLUSIONES

Para el estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - TIC, en las Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique, se implementa el Análisis Crítico del Discurso – ACD para una comprensión que vaya más allá de la mera descripción conceptual sobre su uso, por lo que se privilegia un enfoque crítico respecto a la forma en que se ejercen y se reproducen las relaciones de poder en las que está inmerso el concepto, al igual que sus implicaciones ideológicas, sociales y políticas.

El Análisis Crítico del Discurso – ACD sobre el pensamiento crítico y su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC se concentra en el estudio crítico de los documentos, discurso y prácticas educativas en dos niveles. En el nivel macro se analizan los documentos internacionales, nacionales, locales e institucionales. En el nivel micro se examinan las interacciones y prácticas de aula en la institución educativa. Allí se establece para su comprensión, la relación que guarda con diversas categorías como la calidad del aprendizaje, su noción de competencia, la gestión, la innovación, la globalización y el capital humano.

El Análisis Crítico del Discurso – ACD evidencia la noción del pensamiento crítico como competencia que debe desarrollar, por medio de la reducción de las prácticas educativas a una gestión de los procesos, una educación de calidad según las demandas del capital humano, las exigencias de innovación y las exigencias del mercado en la globalización, que siguen los lineamientos de las políticas educativas internacionales, nacionales y locales presentados en los distintos discursos.

En la Institución Educativa José Roberto Vásquez, a partir del Análisis Crítico del Discurso – ACD de los documentos institucionales, se expone la influencia de los lineamientos internacionales, nacionales y locales que establecen la noción de servicio educativo que reduce los sujetos a clientes, lo que revela así la postura empresarial que subyace a la idea de formación integral, capital humano y del desarrollo de competencias, las cuales están orientadas bajo la priorización de la gestión de calidad.

El Análisis Crítico del Discurso – ACD sobre el pensamiento crítico mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC establece, según lo anterior, que el concepto es instrumentalizado de acuerdo con las lógicas de la educación neoliberal y que es insuficiente su desarrollo si se quiere superar dicha visión reduccionista orientada a la maximización del rendimiento en las sociedades capitalistas contemporáneas.

La relación entre el desarrollo del pensamiento crítico con las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC, en la institución educativa es problemática, según las experiencias de los docentes, algunos de los cuales manifiestan que es un asunto que va más allá de una cuestión de cobertura y capacitación, y que requiere una formación sobre el concepto que no solo implique su uso instrumental.

El estudio del concepto, como forma para comprender y afrontar la instrumentalización y reducción de este, plantea una crítica que problematice las lógicas de la educación neoliberal dentro del marco de las sociedades capitalistas contemporáneas en las que está inmersa la educación en nuestro contexto. Dicha crítica parte del análisis de la educación entendida en el tránsito entre las sociedades disciplinarias de control y las sociedades neoliberales del rendimiento en el marco de Revolución Industrial 4.0.

La crítica a la educación expone aspectos problemáticos como el psicopoder y el psicopoder digital, que plantean en su positividad la auto explotación de la libertad, la datificación del sujeto, las consecuencias en la reproducción masiva de datos, la saturación de la información y el fenómeno de la posverdad, además de sus implicaciones en el diálogo y la comunicación digital. Las cuestiones como el capitalismo de vigilancia que involucran la autogestión y auto examen constante de los múltiples aspectos de la vida y la influencia de corporaciones y grupos que establecen estados de dominación virtuales. Todo ello involucra el modo de vida y la forma manera en que interactúan los sujetos en el escenario educativo, dentro de la visión empresarial y neoliberal de la escuela.

Lo anterior muestra, ante una falta de posición crítica frente a estos asuntos, de establecer en la institución educativa una mediación pedagógica en el que la noción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC no sea considerada solo por su uso instrumental, ni que el desarrollo del pensamiento crítico sea reducido a las lógicas de la educación neoliberal orientada al rendimiento del capitalismo financiero. Dicha reducción, sin una resistencia que se establezca a partir de una mediación pedagógica, termina solo en la introducción y adaptación de los educandos a las dinámicas y lógicas del mercado en los contextos digitales.

En la pedagogía crítica y sus bases teóricas, se establecen elementos conceptuales para la comprensión de la mediación pedagógica como la función crítica, el marco normativo y la educación liberadora, a partir de categorías que son analizadas con relación a las problemáticas actuales mencionadas.

En la función crítica, se analizan categorías como la emancipación y la resistencia, la relación entre teoría y praxis, el velo tecnológico y digital, la crítica a la razón instrumental e identitaria y a la industria cultural. Todo ello como elementos que deben ser tenidos en cuenta en toda reflexión crítica que busca ser decisivo para el desarrollo del pensamiento crítico y su relación con contextos y herramientas digitales.

Respecto al marco normativo, se establece la noción de una ética como práctica de la libertad, la cual sirve para guiar las prácticas educativas a entornos reflexivos y de praxis transformadoras que se opongan y resistan a los abusos de poder y estados de dominación, tanto en espacios escolares físicos o en ambientes virtuales. Análogamente se resalta la condición de que dichas prácticas de libertad estén dadas bajo una postura política orientada a la lucha por democracias justas y equitativas. Finalmente, se considera la noción de desarrollo humano como categoría que contribuye con las anteriores concepciones.

Sobre el elemento de una educación liberadora se toman en cuenta las categorías freirianas como la educación popular, la humanización, la educación bancaria, la conciencia crítica, el educador crítico, el diálogo y la praxis reflexiva entre otras. Estas categorías establecen el contenido de la mediación pedagógica que parten de la propuesta de una pedagogía crítica como alternativa a la educación neoliberal.

La mediación pedagógica crítica considera una propuesta de lineamientos didácticos basados en una didáctica no parametral como alternativa al enfoque instrumental y reduccionista del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC para el desarrollo del pensamiento crítico de la educación neoliberal. La didáctica no parametral se establece en oposición a los parámetros que reducen el concepto de pensamiento crítico bajo el enfoque de la educación neoliberal, en los que se sugiere dispositivos didácticos como los círculos de reflexión, la resonancia didáctica y la didactografía, los cuales son enlazados con los elementos derivados de la pedagogía crítica y los elementos concluyentes del Análisis Crítico del Discurso - ACD en la institución educativa.

Los dispositivos didácticos implican una interacción entre los espacios físicos educativos de la escuela y los espacios digitales. Esta interacción es requisito en los círculos de reflexión en los que el diálogo humanizante debe darse de forma presencial y procedimental, para que se permita la reflexión crítica sobre las experiencias de los participantes, incluida las experiencias y contenidos digitales, en su especificidad histórica como presente potencial que busca la transformación social desde la subjetividad y comunión con los demás. Esto conlleva a que los sujetos educativos sean actores políticos que realizan prácticas de libertad como formas de resistencia frente a los estados de dominación que implican abusos en las relaciones de poder.

La resonancia didáctica que se da en la interacción de envíos y reenvíos entre los contextos físicos y virtuales potencializa las formas discursivas del diálogo humanizante entre los distintos participantes, a través de la implementación de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC como elementos que contribuyen a una educación liberadora y a la democratización de la información.

Lo anterior se da gracias a que los dispositivos como la didactografía, la cual consiste en la creación de narrativas a partir de los sentidos y experiencias de vida de los participantes, en relación con los saberes y sus implicaciones históricas, culturales, económicas, sociales y políticas, son compartidos y transmitidos entre los integrantes en los círculos de reflexión más allá de espacios físicos debido a la resonancia didáctica, que enriquece y potencia los círculos de reflexión.

Los dispositivos de una didáctica crítica no parametral establecen el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, ya no como herramientas instrumentales usadas por el enfoque neoliberal de la educación, sino como dispositivos que contribuyen con el desarrollo del pensamiento crítico bajo el enfoque de una educación liberadora.

Los lineamientos pedagógicos de una didáctica no parametral también buscan contribuir y llamar la atención sobre el papel ético y político del educador crítico, el cual debe ser tenido en cuenta en la institución educativa.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. (2020). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Airbar Puentes, E. (2017). La transformación neoliberal de la ciencia: el caso de las humanidades digitales. *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 7(1), 13-28.
- Álvarez Gaytán, J. (2018). Desempolvar Pedagogía del oprimido. *Relectura crítica a 50 años de su publicación. Revista Praxis Pedagógica*, 18(23), 20-48. <https://doi.org/doi:10.26620/uni-minuto.praxis.18.23.2018.20-48>
- Aparici, R., Escaño, J., & García, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. UNED.
- Areiza Madrid, V., & Morales Sánchez, J. (2021). *Concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos de Colombia: 1990-2020*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Banco Mundial. (2019). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo*. Washington, DC: cuadernillo del “Panorama general”, Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/636921541603308555/pdf/WDR2019-Overview-Spanish.pdf>
- Bermejo, B., & Ballesteros, C. (2014). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Pirámide.
- Bianciardi, m. (2009). *Complejidad del concepto de contexto*. Bianciardi, M. (2009). *Complejidad del concepto de contexto*. Santiago de Chile: Universidad Católica <http://eqtasis.cl/wpcontent/uploads/2018/02/Bianciardi-Marco-Complejidad-concepto-de-contexto.pdf>.
- Bórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Bosco Pinto, J. (1984). *Perspectivas y dilemas de educación popular*. GRAAL.
- Ceboratev, E. (Enero - junio de 2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310105>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Congreso de la República de Colombia. (25 de julio de 2019). Ley 1978 de 2019. Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=98210
- Cortina, A. (2008). La escuela de Fráncfort. Crítica y utopía. Madrid: Síntesis.
- Coscarelli, M., Cordero, S., Orellano, V., & Picco, S. (2014). El compromiso con la transformación social: Cuestión ineludible de la didáctica crítica. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014. Ensenada, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4517/ev.4517.pdf
- Cossio Moreno, J. (2016). Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar. Medellín: Universidad de Medellín. Mestría en educación.
- Da Dalt de Mangione, E., & Difabio de Anglat, H. (2007). Evaluación de la competencia crítica a través del test de Watson-Glaser. Exploración de sus cualidades psicométricas. Revista de Psicología Universidad Católica de Argentina, 3(6).
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. Polis, 5(13). <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Dewey, J. (1998). ¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Buenos Aires: Paidós.
- Entrevistado 1. (16 de junio de 2023). Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica. (L. E. Gómez-Bonilla, Entrevistador)
- Entrevistado 2. (16 de junio de 2023). Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica. (L. e. Gómez-Bonilla, Entrevistador)
- Entrevistado 3. (16 de junio de 2023). Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica. (L. E. Gómez, Entrevistador)
- Entrevistado 4. (16 de junio de 2023). Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica. (L. E. Gómez, Entrevistador)
- Entrevistado 6. (16 de junio de 2023). Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica. (L. e. Gómez, Entrevistador)

- Entrevistado 7. (16 de junio de 2023). Entrevista a docentes de la I.E. José Roberto Vásquez en el marco de la Investigación Pensamiento crítico mediado por Tic desde la pedagogía crítica. (L. E. Gómez, Entrevistador)
- Epicor.com. (2 de diciembre de 2022). Retrieved 2 de Diciembre de 2022, from <https://www.epicor.com/es-co/resources/articles/what-is-industry-4-0/#:~:text=Industria%204.0%20se%20refiere%20a,los%20datos%20en%20tiempo%20real>.
- Epstein, R. (2018). Guía Breve para el PENSAMIENTO CRÍTICO. Buenos Aires. <https://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/filosoficos/wp-content/uploads/sites/11/2016/11/Gu%C3%ADa-breve-para-el-Pensamiento-Cr%C3%ADtico.pdf>
- Escobar, A. (2007). La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Foucault, M. (1986). Historia de la sexualidad: La voluntad de Saber. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Gantiva Silva, J. (2012). El currículo de la contrarreforma. La política del despojo y la simulación. *Aquelarre*(12), 45-62. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32424244/arc_29450-libre.pdf?1391098994=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMichel_de_Certeau_un_pensador_sin_lugar.pdf&Expires=1688989709&Signature=b4f5Rilirw2WZddOhFtsQa4EpBTXVMr-mUPf-7o6yTZs3MyK8RmjS
- García Torres, A. (7 de octubre de 2019). Las noticias en red. <http://www.lasnoticiasenred.co/2019/10/que-significa-ser-una-ciudad-del.html>

- Garrido-Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*(36), 73-80. <https://doi.org/http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20143/articulo9.pdf;jsessionid=8732CF18C491D59A46CD4D3FAC3B85F4?sequence=2>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gozálvez-Pérez, V., González-Martin, M., & Valero-Moya, A. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios Sobre Educación*(42), 35-54. <https://doi.org/DOI:10.15581/004.42.002>
- Gringberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*(6), 67-87. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v4n6/v4n6a06.pdf>
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2018). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2019). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. México: Taurus.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativas, Cualitativas y Mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2018). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín. https://docs.google.com/document/d/11ADju4_DqAVDbXpT00C1ZnBIV7QzRLTt/edit?usp=sharing&oid=103296621698790139257&rtpof=true&sd=true

- Institución Educativa José Roberto Vásquez. (2017c). Plan de Área Ciencias Sociales. <https://docs.google.com/document/d/1-Xckz7MUd3uCaV462c4h4zdBLl4RQ1sV/edit?usp=sharing&oid=103296621698790139257&rtpof=true&sd=true>
- Institución Educativa José Roberto Vásquez. (2017d). Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los Estudiantes. Medellín. <https://docs.google.com/document/d/11OnGiyT8xZmPIvzCp5nCAurzxj7jcieO/edit?usp=sharing&oid=103296621698790139257&rtpof=true&sd=true>
- Institución Educativa José Roberto Vásquez. (2020). Comunicado Rectoral: Orientaciones Generales para el desarrollo de clases en el contexto extraordinario de pandemia a causa del virus COVID-19. Medellín. <https://docs.google.com/document/d/1-9wSfyN0FuZhXigyb5J6o7HHJs9dJdI9/edit?usp=sharing&oid=103296621698790139257&rtpof=true&sd=true>
- Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. (2014). Manual de Convivencia.
- Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. (2016). Plan de Área Ética y Valores. https://docs.google.com/document/d/10-FEDvt58wUOMHcpV_OiYvn0aLgtzbuV/edit?usp=sharing&oid=103296621698790139257&rtpof=true&sd=true
- Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. (2016a). Plan de Área Tecnología e Informática. Medellín. <https://docs.google.com/document/d/1-kJKtSjuuS2UB0Jl5kzuoaXWEkH3MH5S/edit?usp=sharing&oid=103296621698790139257&rtpof=true&sd=true>
- Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. (2017a). Plan de Área de Ciencias Naturales. Medellín. https://docs.google.com/document/d/1-kOJKiLKwHL22SESZ3u_Y4o8CYxbzWsr/edit?usp=sharing&oid=103296621698790139257&rtpof=true&sd=true
- Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. (2018). Plan de Área Filosofía. <https://docs.google.com/document/d/1-0yfC1ZP9frbw-IQuviakOJxlGYYs89q/edit?usp=sharing&oid=103296621698790139257&rtpof=true&sd=true>
- Kallinikos, J. (2018). La realidad recuperada: una investigación sobre la era de los datos. En La era de la perplejidad. Repensar el mundo que conocíamos. <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2018/03/BBVA-OpenMind-La-era-de-la-perplejidad-repensar-el-mundo-que-conocimos3.pdf>

- Kant, I. (2003). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? GEOGRAFÍA FÍSICA U.N. BOGOTÁ – COLOMBIA: https://geografiaunal.files.wordpress.com/2013/01/kant_ilustracion.pdf
- Madariaga, P., & Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XIX(3), 472-484. <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=28028572010>
- Mallart i Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda, & N. Rajadell, *Didáctica general para psicopedagogos* (págs. 23-57). UNED.
- Martinez-Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*(44), 1-33. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7761/6256>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular. CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL)*. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1261>
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 35 - 60). Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía No. 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Guía No. 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la filosofía*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. https://mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339097.html?_noredirect=1

- Misión de Sabios. (1996). Colombia: al filo de la Oportunidad. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Misión de Sabios. (2020). Colombia Hacia Una Sociedad Del Conocimiento. Informe de La Misión Internacional de Sabios 2019: Por La Educación, La Ciencia, La Tecnología y La Innovación. Bogotá. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/libro_mision_de_sabios_digital_1_2_0.pdf
- Molina Arboleda, F. H. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? (Artículo de reflexión no derivado de investigación). Revista Q, 5(10). <https://cutt.ly/zwfqj4D8>
- Muñoz Gaviria, D. (2013). Lectura de Contexto: La educación Popular como Práctica Libertaria. El Ágora USB, 13(1), 349-365. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v13n1/v13n1a05.pdf>
- Noguera Ramírez, C. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. Pedagogía y Saberes(33), 9-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064886002>
- Núñez Hurtado, C. (Enero - Abril de 2005). Educación popular: una mirada de conjunto. Decisio. https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio10_saber1.pdf
- Nymoen, O., & Schmitt, W. M. (2022). Influencers: La ideología de los cuerpos publicitarios. Ariel.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista historia de la educación latinoamericana, 10, 57-72. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistahistoriadelaeeducacionlatinoamericana/2008/vo110/4.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1998). Measuring What People Know : Human Capital Accounting for the Knowledge Economy. Francia: OECD Publications.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE. Madrid: Fundación Santillana. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. España.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). PISA 2018. Competencia global. Madrid: Ministerio de educación y formación profesional.

- Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N., Quintana-Abello, I., & Díaz-Larenas, C. (2017). ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Otálvaro Ramírez, D. E., & Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Itinerario Educativo* (62), 43-58. <https://doi.org/DOI:10.21500/01212753.1491>
- Páez Martínez, R., Rondón Herrera Gloria Marlen, & Trejo Catalán, J. H. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. *Clacso*.
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*(47), 31-47. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9843/1/ParedesOviedoDiana_2017_%20Wolfgang%20KlafkiEnse%C3%B1anzaFilosofia.pdf
- Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico.
- Quintar, E. B. (2008). Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización. México: IPECAL.
- Quintar, Estela...[et al]; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar ; Fabián Cabaluz. (2018). Educación popular y Pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ratinoff, L. (1994). Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo. En Proyecto principal de educación en América Latina y el caribe (OREALC ed., Vol. Boletín 35, págs. 22-38). UNESCO.
- Revista Semana. (11 de febrero de 2017). Medellín cambia su modelo pedagógico. <https://tinyurl.com/89jrnw2>
- Roith, C. (2006). La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki. <https://w3.ual.es/~chroith/pdf/Klafki.pdfhttps://w3.ual.es/~chroith/pdf/Klafki.pdf>
- Runge Peña, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E., Goyeneche, R., Gallego Quiceno, D., & Arustizabal Muñoz, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire,

- Giroux y McLaren: su pertenencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), 41-48. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2023). Secretaría de Educación. <https://www.medellin.edu.co/computadores-futuro/>
- Tamayo Valencia, A. (2013). HACIA UNA DIDACTICA CRÍTICA. Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/6029/hacia_didactica_critica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tamayo Valencia, L. (2000). La didáctica en la perspectiva de Paulo Freire, “pedagogía de la autonomía”. *Revista Educación y Cultura*(55). https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2055.pdf
- Traverso, J. F. (2018). Poder y biopoder en la obra de Michel Foucault: del análisis de la sociedad disciplinaria al de la población. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 5(02), 118-134. <http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2018/09/REDSOC025-07-ASEC-TRAVERSO-P%C3%81G.-118-134.pdf>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Informe Final.
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Universidad de La Guajira. <https://doi.org/https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*(30), 203 - 222. <https://doi.org/https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*(298), 7-29. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/11162/70343>
- Vélez de la Calle, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: Treinta años de legitimidad. *Revista Guillermo de Ockam*, 9(1), 133-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322385009>

Zemelman, H. (2019). Epistemología de la conciencia histórica. México: IPECAL.

Zuboff, S. (2020). La era del capitalismo de la vigilancia: la lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras de poder. Barcelona, España: Editorial Planeta, S. A.