

ASPECTOS CRÍTICOS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO RURAL

Joan Manuel Madrid Hincapié

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia).

estudio.csociales@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0838-6510>

Recibido: 1 de marzo 2024.
Aceptado: 20 de marzo 2024.

Resumen

El presente escrito de reflexión es derivado de la tesis doctoral *Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Urrao (Antioquia)*, el cual procura aportar a la discusión sobre el desarrollo de una capacidad intelectual cuando se adolece de la formación para propiciarla, de hábitos de lectura, escritura y deliberación académica, lo cual ratifica que la mera promulgación de una normatividad cuya intencionalidad es trascender estilos

de enseñanza anquilosados a rutinas de memorización y reproducción estéril de contenidos, en gran manera explican que los logros obtenidos por el estudiante al aprobar cada año lectivo, no es suficiente para materializar lo establecido en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, área que según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], su formación problémica debe propiciar que el educando se aproxime a las problemáticas de su entorno mediante procedimientos técnicos que emplean los científicos para la generación de conocimiento.

Palabras clave: Pensamiento crítico, educación rural, didáctica de las ciencias sociales, lineamientos curriculares, práctica pedagógica.

Abstract

This reflection paper is derived from the doctoral thesis *Teaching understandings of critical thinking in rural educational contexts of the Urrao municipality (Antioquia)*, which seeks to contribute to the discussion on the development of an intellectual capacity when it lacks the training to promote of reading, writing and academic deliberation habits, which confirms that the mere promulgation of a normativity whose intention is to transcend teaching styles stagnant to routines of memorization and sterile reproduction of content, largely explains that the achievements obtained by the student when approved passing each school year, it's not enough to materialize what is established in the curricular guidelines of the social sciences, an area that according to the National Education Ministry of Colombia [MEN], it's problematic training must allow the student to approach the problems of their environment through technical procedures that scientists use to generate knowledge.

Keywords: Critical thinking, rural education, social sciences teaching, curricular guidelines, pedagogical practice

El surgimiento de las ciencias sociales y su aparición en el currículo escolar colombiano

Para autores como Wallerstein (2013), Hurtado y Moreno (2011), las diferentes disciplinas que hoy conforman las ciencias sociales surgieron a la par con la aparición del hombre en la tierra, por lo que en concordancia con Anda (2007), sus modos de organización social sirvieron de base para fundamentar las primeras normas relacionadas con el orden y la convivencia, lo cual posibilitó el nacimiento del derecho; el asentamiento de aldeas cercanas a los ríos que propiciaron el intercambio comercial con otros pueblos dio curso a la economía; la conformación de poderes que buscaron la conquista de territorios y su posterior dominio dio paso a la política; la lingüística aconteció por las necesidades de comunicarse entre sí, mientras que la historia surge por la intención de conservar los relatos y gestas para transmitirlos a las nuevas generaciones y así sucesivamente con los demás campos del conocimiento que las conforman.

Disciplinas que siguiendo a Anda (2007) y Verón (1969), fueron consolidándose intelectualmente gracias a los aportes de pensadores como Nicolás Maquiavelo (1469-1527), Giambattista Vico (1668-1744), Charles-Louis de Secondat, barón de Montesquieu (1689-1755), Claude-Henry Saint Simon (1760-1825), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Adolphe Quetelet (1796-1874), Augusto Comte (1798-1857), John Stuart Mill (1806-1873), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Herbert Spencer (1820-1903), Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920), Bronislaw Malinowsky (1884-1942), cuyas obras, más allá de aportar un cúmulo de presupuestos teóricos sobre la realidad social de sus países de origen, en el escenario académico latinoamericano sirvieron de referentes para el desarrollo de estudios con los que se procuró comprender las condiciones de las nacientes repúblicas, de manera que pudieran formularse alternativas que les permitiera estructurar procesos políticos, económicos y sociales que se ajustaran a sus particularidades regionales.

Trabajos que en el caso colombiano según Kalmanovitz, Parra, Peña, Restrepo y Restrepo (2000), fueron tenidos en cuenta para la

puesta en marcha de iniciativas académicas que propendieron por el avance de la ciencia, entre ellos la Comisión Corográfica de 1849, en la cual se destacaron principalmente los trabajos de Manuel Ancízar (1812-1882), Santiago Pérez (1830-1900) y Florentino Vezga (1833-1890), quienes produjeron descripciones sistemáticas de los rasgos nacionales y regionales; Rafael Núñez Wenceslao Moledo (1825-1894) que se preocupó por el principio del orden y la unidad moral de la sociedad; José María Samper (1828-1888) que inicialmente estudió las causas de la miseria en Bogotá, posteriormente publicó algunos estudios sobre la coyuntura económica y política a comienzos del siglo XX, los cuales fueron aprovechados por Luis López de Mesa (1884-1967) para conceptualizar la conformación del país como nación; Alejandro López (1876-1940), quien examinó las necesidades materiales y no materiales del individuo y del trabajo como condiciones sociales para su realización; Armando Solano (1857-1953) que fuera reconocido por su ensayo sobre la melancolía de la raza indígena, estado que al derivarse de la situación de despojo material y cultural conducía a la miseria que tal población afronta.

Producciones intelectuales que siguiendo a Kalmanovitz, Parra, Peña, Restrepo y Restrepo (2000) dieron lugar a la fundación del Instituto Etnológico Nacional en 1941, y en el cual se formaron importantes investigadores que estudiaron de cerca la realidad nacional, entre ellos Virginia Gutiérrez de Pineda (1921-1999) con sus trabajos sobre la estructura histórica de la familia colombiana; Orlando Fals Borda (1925-2008) considerado el precursor del primer departamento de sociología en el país adscrito a la Facultad de Economía en la Universidad Nacional, el cual llevó a cabo estudios sobre la relación del hombre con la tierra en Boyacá y los campesinos de los Andes, aunado a que fuera uno de los pioneros en abordar la violencia como causa política y consecuencia histórica en el caribe colombiano.

Ahora, si bien las ciencias sociales surgen y se profesionalizan como disciplinas en el ámbito académico universitario, Álvarez (2014) y Betancur (2017) sostienen que su aparición en el currículo escolar colombiano se debe principalmente a la intención de consolidar un proyecto político, económico y social que coadyuvara a la construcción

del sentido patriótico y por consiguiente la identidad nacional dada la independización de España. Escenario en el que Báez (2006), Cacia (1999) y Torrejano (2011), afirman que tales ciencias inician su aparición en la formación escolar con la geografía en 1819, la cual se reafirma en la Ley de educación de 1821, mientras que en el plan de estudios de 1826 decretado por Francisco José de Paula Santander Omaña (1792-1840), se agregan la historia moderna y la formación cívica; en 1886, año en el que es nombrado presidente Rafael Núñez Wenceslao Moledo, se introducen las asignaturas de religión, moral, urbanidad, aritmética, lectura, escritura, castellano, historia sagrada, historia de Colombia y geografía, estructura curricular que no sufre mayores cambios con la aparición de la Ley Orgánica de Educación de 1903.

Años más tarde, con la expedición de los Decretos 1710 y 1955 de 1963 en los que se establece el plan curricular para la educación primaria y normalista respectivamente, de acuerdo con Álvarez (2011) y Quiceno (2012), aparece la asignatura de estudios sociales integrada por historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo y que más allá de normativizar el proceso de construcción de la identidad nacional a partir de la enseñanza escolar (Arias, 2015), se ratifica la preponderancia de la historia como la encargada de formar moral, democrática y cívicamente a la población estudiantil, lo que en perspectiva de Fernández y Ochoa (2014), aunque dicho reconocimiento representaba la intención de consolidar una sola versión del pasado, lo realmente significativo fue la incorporación de una serie de temáticas hasta ese momento poco abordadas entre ellas la prehistoria, la historia moderna y contemporánea.

Ajustes al sistema educativo que en perspectiva de González (2011), escasamente generaron cambios en la enseñanza de la asignatura, pues, aunque le hayan agregado otras perspectivas temáticas, su propósito fundamental seguía siendo la transmisión de contenidos que reivindicaban el sentimiento patriótico de los grandes próceres, lo cual evidenciaba una importante contradicción con lo que estaba gestándose en los debates académicos nacionales e internacionales sobre acontecimientos políticos, económicos y sociales, cuyas consideraciones arguyeron que era necesario consolidar una configuración

racional de la sociedad colombiana y de sus formas de construir la ciudadanía. Escenario que conllevó a la promulgación del Decreto 088 de 1976 con el que se establecieron las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar y básica primaria, documento formal que según Martínez, Noguera y Castro (2013), a pesar de propender por un mejoramiento cualitativo de la educación, en el caso de los estudios sociales se le limitó a la revisión de los acontecimientos del pasado con el fin de comprender el presente, de manera que pudieran analizarse los posibles impactos para el futuro de la sociedad.

Normatividad que en términos de Arias (2015), Aristizábal, Fernández, Muñoz y Tosse (2012) fue considerada como una renovación curricular con la que se procuraba solventar los vacíos pedagógicos de la enseñanza de los estudios sociales, sin embargo tal y como lo plantea González (2011), este ajuste, además de agregarle a la asignatura la responsabilidad de moldear el comportamiento civil de los individuos, significó para la historia y la geografía subordinarse metodológicamente a los contenidos de la urbanidad y la cívica, ya que era de suma importancia mantener el interés de lo llevado a cabo por los héroes de la independencia, fundamento esencial para seguir construyendo la identidad nacional pero desde una visión elitista.

Panorama que retomando a Martínez, Noguera y Castro (2013), al considerar los escasos resultados obtenidos con dicha renovación, lo que de acuerdo con algunos sectores académicos del país fueron efecto de la llamada “crisis mundial de la educación” evidenciada por Coombs (1971), puesto que las grandes diferencias en la calidad de vida entre los distintos países que impedían superar la pobreza y por ende alcanzar el progreso y desarrollo económico que gozaban las naciones industrializadas, sirvieron de colofón para demostrar que lo fundamental de las sociedades era alcanzar la modernización y la única vía para lograrlo sería la transformación no solo del sistema educativo y su normatividad vigente, sino de la gestión administrativa de las instituciones, sus modelos y sus formas de enseñanza.

De este modo se promulga el Decreto 1419 de 1978, y que según Acevedo y Samacá (2012), Cifuentes y Camargo (2016), Gonzá-

lez (2011), Guerrero (2011), pese a la introducción de determinados cambios explícitamente en la media e intermedia, pues estos niveles de enseñanza otorgarían bachilleratos en las modalidades de ciencias matemáticas, ciencias naturales, ciencias humanas, pedagógica, industrial, agropecuaria, comercial, salud y nutrición, educación física y recreación, promoción de la comunidad, bellas artes y artes aplicadas, con la formulación del Decreto 1002 de 1984, al establecer la integración de las ciencias sociales, se determina ofrecer en una sola asignatura historia, geografía y cívica.

Las ciencias sociales en el marco de la Ley 115 de 1994

Con la divulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, si bien dicha normatividad ordenó la formulación de los lineamientos curriculares para las diferentes áreas, en el caso de las ciencias sociales escolares, lo llamativo del asunto es que según el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006a, 2002), tales lineamientos deberán proveer los conocimientos y herramientas para que el estudiante logre comprender su entorno y aportar a su transformación desde una postura crítica y ética, todo ello mediante la implementación de procedimientos técnicos que le permitan aproximarse a tales escenarios de interacción como un científico social, lo que le requerirá aprender a formular interrogantes, buscar explicaciones, recoger información, revisar sus hallazgos, analizarlos, plantear nuevas comprensiones, debatir con otros sus resultados, buscar soluciones a problemas determinados, lo que en términos ideales representa una importante posibilidad para consolidar un currículo científico que en efecto aporte a la generación de un conocimiento que responda a las necesidades políticas, económicas y sociales del país.

Intencionalidad que de acuerdo con Montes, Lago y Lago (2018), Ocampo (2016) por un lado constituye una conquista crucial en términos de autonomía escolar lo cual le otorga a las instituciones la oportunidad de adecuar su currículo a las características del contexto social que habitan, y que en el caso de las ciencias sociales, al ser considerada por el MEN (2006a, 2002) un área fundamental de la enseñanza obli-

gatoria, una de las principales modificaciones fue establecerla como un espacio de reflexión y análisis crítico, de manera que el estudiante desarrolle determinadas competencias básicas que le permitan afrontar las problemáticas que aquejan la sociedad colombiana a través de procedimientos técnicos que emplea la ciencia en la construcción del conocimiento, lo que desde este punto de vista podría entenderse como una noble finalidad de resignificar el papel que históricamente se le otorgó a dicha área obligatoria, ya que en concordancia con Aguilera (2017), Álvarez (2013), Patiño y Buitrago (2016), su encargo ha sido la formación de un ciudadano crítico que coadyuve a la construcción del proyecto de nación, sino que además esta Ley intenta una enseñanza que deberá contribuir a la comprensión de la realidad del territorio desde un enfoque problémico, de ahí que su estructura curricular se sustente en una serie de ejes generadores, ámbitos conceptuales, estándares de competencias y preguntas problematizadoras con los que se busca promover la apropiación social de saberes ancestrales y de nuevos conceptos disciplinares, de tal modo que pueda trascenderse el aprendizaje reproductivo y la transmisión de datos (MEN, 2002).

Por esta razón tales ajustes a los lineamientos curriculares del área, a juicio de Betancur (2017), Díaz (2018), Gómez (2015) y Silva (2018), acontecen en un momento preciso, dado que los cambios caracterológicos de la población estudiantil sumado a la llegada de la globalización y la internet, posibilitaron la introducción de dispositivos tecnológicos como herramientas de apoyo para la enseñanza, lo que en esencia indicaron que era el momento para brindar una formación basada en la innovación y la creatividad, argumento fundamental con el cual se pudiera superar una educación tradicional que en perspectiva de determinados estudios sobre el tema (Adler, 2017; Arroyo, 2019; Flórez, Aguilar, Hernández, Salazar, Pinillos y Pérez, 2017; Miklos, 2019), la enmarcan en una reproducción y memorización estéril de contenidos.

De allí que Aldana, Chaparro, García, Gutiérrez, Llinás, Palacios, *et al.*, (1996), consideraran esta reforma como la oportunidad para iniciar una transformación que además de romper con una educación conformista y represiva que obligaba a la sociedad colombiana acep-

tar un país que no fue pensado para ella, su materialización permitiría consolidar un sistema educativo que ayudaría a engrandecerlo, motivo suficiente que en correspondencia con Montero (2016), Moreno, Rodríguez, Sánchez, Hurtado y Cely (2011), Patiño y Buitrago (2016), Vega (2011), instó que las ciencias sociales asumieran un papel de preponderancia en dicha transformación, ya que sus lineamientos curriculares reivindicarían una condición histórica que caracteriza las disciplinas que la conforman, esto es su naturaleza crítica.

La naturaleza crítica de las ciencias sociales como una condición intelectual innata de sus disciplinas

Recordando que las ciencias sociales surgen con la aparición del hombre sobre la faz de la tierra, cuya consolidación inicial de sus disciplinas se generó en respuesta al predominio del positivismo clásico (Anda, 2007; Hurtado y Moreno, 2011; Wallerstein, 2013), convalidando con ello su naturaleza crítica ya que procura aportar nuevas comprensiones del mundo y de los fenómenos que lo construyen y deconstruyen (Castro, Segura, Alarcón y Amador, 2014; Nieto, 2017; Priest, 2014), desde este punto de vista llama la atención que las nociones de pensamiento crítico y los referentes que sustentan su desarrollo en el sistema educativo colombiano sean ajenas a los postulados de la Escuela de Frankfurt, sino que más bien se han fundamentado en los preceptos del *critical thinking movement*, si se tiene en cuenta que estos corresponden a la psicología positivista y su contraparte la cognitivo-conductual (Vélez, 2013), por lo que según Amador (2012), justifican que sus procesos de enseñanza y aprendizaje se efectúen de acuerdo con taxonomías específicas, lo que en perspectiva de Lander (2001), deja de lado aquellas particularidades sociohistóricas del individuo, las cuales no solo determinan los sentidos con las que se concibe un entorno, sino que por antonomasia es un equívoco pretender su estandarización.

Escuela que de acuerdo con Wiggershaus (2015), su aporte más significativo es la teoría crítica cuyos principales referentes Adorno y Horkheimer (2007), arguyen que es una contraposición a los preceptos de la teoría tradicional cuyo criterio de la objetividad, además de evitar

el acercamiento entre el sujeto cognoscente y el sujeto/objeto de conocimiento, descarta la importancia de una relación que se constituye a través de la experiencia. De este modo asevera Martínez (2011), que las formas de aproximarse que emplea el científico y que son motivadas por intenciones teóricas-extrateóricas acontezcan de acuerdo con las prácticas de cada época, lo que en efecto sustenta que las estructuras conceptuales que dan cuerpo a la ciencia se resignifiquen con las transformaciones de la sociedad, lo que en definitiva convalida que el orden de explicaciones de los fenómenos no es estático o invariante como lo han afirmado las ciencias formales.

Por consiguiente, los modos de la razón y su relación con las formas de proceder para la generación del conocimiento que emplean estas ciencias en términos de Horkheimer (2003), se anquilosan en el tiempo cuando el ejercicio intelectual se limita a la reproducción de lógicas basadas en la razón instrumental, ya que su propósito es la manipulación de los procedimientos técnicos con los que se obtienen los datos, de manera que sus resultados demuestren su correspondencia con categorías conceptuales preestablecidas, puesto que no hay nada más atentatorio para el libre ejercicio de la crítica que proceder conforme lo establecen determinados parámetros, clara postura hegemónica que en esencia busca la consolidación de un pensamiento al servicio de aquellos que instauran las condiciones materiales de vida, cuando en realidad la postura crítica radica en develar lo que allí yace oculto.

De este modo Adorno (2009) señala que el accionismo que impera en las comunidades de intelectuales ha contribuido a que el rigor que exige el pensar críticamente se quede estancado en el conformismo cuando en realidad quien procure desarrollar esta capacidad deberá comprender que este es un hábito en constante movimiento, espontáneo, creativo, que evita resignarse ante aquellas explicaciones de la realidad acordes con escenarios de poder y no precisamente como una construcción conjunta hacia la búsqueda de la libertad, dado que dedicarse exclusivamente a la creación de soluciones para los problemas de la sociedad tal cual viene ejercitándose en las escuelas, es una razón suficiente para demostrar que es poco probable lograr que el sujeto piense por sí mismo.

Principio que siguiendo a Adorno (1998), vas más allá de la comprensión del *sapere aude* que sustenta el ideal kantiano de alcanzar la mayoría de edad a través de una formación ilustrada, pues qué podrá esperarse de un pensador cuya preparación adolece de los fundamentos de la filosofía, de los preceptos de la lógica, no aquella que legitima la ciencia formal, sino una de tipo emancipatoria, si se tiene en cuenta que el simple hecho de valorar los argumentos implica un conocimiento previo de los presupuestos filosóficos y epistemológicos de dichos campos del saber, de allí que su validez pueda ser sometida a las categorías del marco teórico-retórico respectivo y orientada por los principios que regirán los cuestionamientos con los que serán contrastados. Premisas que retomando a Martínez (2011), si en efecto lo que se pretende es el libre ejercicio del pensamiento crítico, la argumentación no es más que la síntesis de las intenciones teóricas-extrateóricas, las categorías de análisis y los supuestos orientadores definidos por un sujeto pensante en su intención de generar una crítica.

No obstante se hace preciso señalar que mientras los movimientos actuales del pensamiento crítico tal cual lo enuncian Amador (2012) y Lander (2001) se empeñan en invisibilizar al sujeto encomiándolo al desarrollo de unas competencias que le permitan comprender información, producir textos escritos, generar soluciones a los problemas y que sean medidas a través de pruebas estandarizadas, advierte Horckheimer (2003) que es un flaco favor procurar la autonomía del pensador si todo lo que aprehende está sometido a la convalidación de patrones, principio básico de una razón instrumental que menosprecia la importancia de las características particulares del individuo, esto es, su subjetividad, puesto que al ser un resultado del proceso dialéctico de su historia y por consiguiente de su realidad social, esta clase de omisiones hace comprensible que sus ideas y actuaciones estén en función de unas fuerzas como la industria cultural.

Con base en lo anterior una capacidad intelectual innata de las ciencias sociales como el pensamiento crítico, en términos de Wacquant (2010), su desarrollo no puede acontecer obedeciendo a lógicas reproduccioncitas de modelos que establecen por qué, cómo y de qué manera pensar, si se tiene en cuenta que en realidad lo que se está

preparando son generaciones de seres que al final de todo continuarán aportando a la perpetuación del sistema productivo con sus mecanismos de enajenación, de allí que la sociedad en el mejor de los casos se atreva a proceder en contraposición de tales órdenes mediante retóricas anunciadas de distintas maneras.

Al respecto plantea Meseguer (2016) que el pensamiento crítico que corresponde formar en el área de ciencias sociales tiene que ver con la identidad, lo cual no sólo reconoce la subjetividad como característica exclusiva de cada individuo, por tanto las comprensiones que construye/deconstruye de su propia realidad se hacen únicas, independientes, libres, develando con ello un serio grado de complejidad para lograrlo, ya que trasciende el mero aprendizaje de habilidades para la comprensión de información, la solución de problemas basados en una disposición afectiva y que se da cuenta de su progreso, estancamiento y retroceso con una sola forma de evaluarla/medirla, de allí que sus resultados obligatoriamente condenan a repetir lo que se impone, dejando de lado que esta clase de capacidades son propias.

Algunos aspectos críticos del pensamiento crítico en el contexto educativo rural

Consecuentemente con la condición innata del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, en consideración de Villarini (2003), es inútil pretender aportar al desarrollo de esta capacidad intelectual si el docente deja de lado que toda práctica pedagógica se fundamenta en el conocimiento de la estructura y procesos neurocognitivos de la persona, dado que el sistema de pensamiento se comprende de tres subsistemas íntimamente relacionados: el de representaciones o codificación que se refiere a aquellos parámetros mentales, esto es, conceptos, esquemas, nociones, con los que se organiza la información tornándose significativa para todo ser; de operaciones cuyos procedimientos mentales organizan/reorganizan la información dando lugar a las destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas de pensamiento; de actitudes, que son el orden de disposiciones afectivas que otorgan sentido al acto de pensar siendo éstas los intereses, principios, valores.

Orden de características que en concordancia con Amador (2012), su plena materialización podrá concebirse como un proyecto de formación política sustentado en la generación de posturas subjetivas y situadas frente a las circunstancias de la sociedad, por lo que retomando a Villarini (2003), más allá de posibilitar una representación e interpretación mental particular de la relación que establece el individuo con su entorno, son las condiciones histórico-culturales y las biológicas naturales las que en gran medida determinan los ritmos y estilos de su desarrollo, dado que es allí donde se requiere del aprendizaje, lo que en términos de Saiz (2009) y Schunk (2012), dicha condición se evidencia cuando se logra la modificación del comportamiento tras una serie de prácticas vinculadas con una información específica, y para ello según Ortiz (2013), es fundamental recurrir a métodos, técnicas e instrumentos que permitan orientar, acompañar y cerciorarse del progreso o las circunstancias que lo dificultan.

Por esta razón es un equívoco aseverar que se ha podido alcanzar determinado grado de desarrollo de una capacidad cuando según Gardner (2014), escasamente se tienen en cuenta las condiciones histórico-culturales de los sujetos ya que son disímiles entre sí, pues si en un determinado lugar son socialmente válidos ciertos principios y habilidades no podrá esperarse que sean los mismos en algún otro, lo que en efecto establece que cualquier esfuerzo por lograr el aprendizaje exige una aproximación previa a tales contextos, lo que a juicio de Stolowicz (2007), Tamayo, Zona y Loaiza (2015), Zuleta (2009), dada la necesidad de obtener óptimos resultados en cortos periodos de tiempo, se ha vuelto recurrente desconocer que los ritmos de aprendizaje son atemporales, peculiares, individuales, por tanto resulta paradójico que al omitir tal procedimiento en la enseñanza, se espere que los logros sean similares o en un mismo nivel, así alguna producción académica (Álvarez y Ramírez, 2020; Díaz, 2018; Lara y Rodríguez, 2016; Narváez, 2017; Pérez, Bazalar y Arhuis, 2021; Quiñones y Salas, 2019) sostenga que siguiendo las instrucciones de determinados manuales se alcanzaron importantes avances en el desarrollo del pensamiento crítico en distintos grados de escolaridad.

Hábito que a juicio de Jaramillo (2015), Torrejano (2015) y Saro (2019), tales éxitos han venido generando suficientes críticas sobre la eficacia y veracidad de los mismos en breves lapsos de tiempo, dadas las particularidades de unos contextos sociales que complejizan su aprendizaje, y más en el sector rural, por lo que en consideración de Cataño (2015), Fals (2017), Reyes, Mellizo y Ortega (2017), el *ethos* colectivo de tal población se enmarca en un orden de dicotomías que representan para el pensamiento crítico un desafío en términos de su desarrollo, siendo estas la preferencia por las conversaciones sencillas que el cultivo de la intelectualidad, la escasa escucha y menos si lo que se está diciendo objeto las ideas propias, lo que en la mayoría de casos termina asumiéndose como una afrenta personal.

Característica que de acuerdo con Puyana (2014), a pesar de ser una población que se distingue por la disposición de servir a los demás, igualmente es latente la propensión a un marcado individualismo, pero que se supera cuando se hace necesario unir esfuerzos para afrontar alguna calamidad, aunado a la familiaridad con la que se entablan conversaciones, no obstante contrastan con la afición al rumor, acompañado de un precario espíritu cívico que se olvida cuando algún deportista deja en alto el nombre del país, así mismo motivada para emprender algo, evidentemente indisciplinada para culminarlo, apegada al pasado, empero temerosa del presente.

Escenario que retomando la perspectiva gardneriana determina en gran manera los ritmos y estilos de aprendizaje, por lo que en concordancia con Ardila (1980, 1986), al tener en cuenta que el proceso de poblamiento acontecido en el sector rural se efectuó bajo severas condiciones hostiles en cuanto a la transformación de un territorio virgen para convertirlo en sectores habitables y productibles, sumado a una escasa relación con las entidades que velan por el orden social, lo cual históricamente ha contribuido a una adaptación sistemática para afrontar *in extremis* la escasez de bienes y servicios, constituyó la base fundamental de una memoria colectiva que justifica su preferencia por la supervivencia siendo principalmente el trabajo agrario que la misma escolarización de la prole, de allí que los procesos psicológicos para el desarrollo de capacidades intelectuales en esta clase de contextos so-

ciales deben ser técnicamente eficientes debido a una idea que tiende a justificar las altas probabilidades de desmotivación y/o consecuentemente la deserción del sistema educativo.

Ahora bien, al contemplar que esta clase de capacidades concernientes al pensamiento crítico no se logran de manera espontánea dadas las anteriores particularidades, sino que en perspectiva de Concepción y Ramírez (2014) involucran la planificación y ejecución de un orden estructurado de procedimientos en los que están presentes unos referentes teóricos propios de las disciplinas que sustentarán la formación, unos modelos de enseñanza que se materializan a través de la implementación de métodos, técnicas e instrumentos de seguimiento y evaluación, todo ello con el fin de forjar en el estudiante una capacidad intelectual que por su importancia, le concierne identificar alternativas pedagógicas con los que se logre cumplir las funciones instructiva, educativa y desarrolladora del aprendizaje.

Por ende el inicio de su enseñanza tal cual lo plantea Prieto (2018), corresponde al autoconocimiento de las razones, ideas, creencias, prejuicios, posturas, con las que se comprende una situación y se procede en consecuencia, si se tiene en cuenta que no todos los pensamientos son críticos y que en estas circunstancias no siempre lo crítico se enmarca en dicha capacidad intelectual, ya que evaluar la validez de un argumento exige una preparación en el campo de la lógica y la lingüística, de manera que en su retórica puedan evitarse aquellos sesgos que alteran la decisión de aceptar, resignificar o rechazar un planteamiento. De este modo la lógica que al decir de Copi y Cohen (2013) estudia el orden de los principios y a su vez de los métodos que se emplean para diferenciar la correcto o incorrecto de las argumentaciones, advierte Bordes (2020), que este campo del conocimiento no puede ser entendido como un tratado de leyes absolutas para la gobernanza del universo, ni mucho menos de las normas que deben regir los modos de proceder, sino que concretamente se encarga de analizar los silogismos, proposiciones, premisas, inferencias y conclusiones que subyacen en las secuencias discursivas sobre un tema.

Al respecto afirma Zuleta (2008), que ésta no puede referirse exclusivamente a la rama de la filosofía dedicada al estudio de las estruc-

turas y procesos de abstracción que se requieren para la generación del pensamiento, sino que su enseñanza debe estar encaminada hacia la emancipación, tal cual debe ser toda iniciativa de carácter crítico, postulado que en términos de Maldonado (2017), si bien la finalidad de la lógica es precisamente aprender a pensar empleando los componentes de la argumentación oral y escrita, en tanto se evite incurrir en falacias, sofismas, paralogismos, es imperativo asimilar que sus resultados son corolario de una experiencia entropática y por ende del *convivio*, lo que en definitiva posibilita considerar que esta condición requiere tiempo para su maduración y ello no se logra cuando se cree que lo cronológico va a la par con el desarrollo del pensamiento.

Es en este ámbito donde se hace preponderante el aprendizaje de la lingüística, pues Gramsci (1967) postula que dada la intención de formar un grupo humano que responda a los diferentes órdenes que garantizarán la continuidad del funcionamiento de la estructura social, el referido al tipo intelectual, su retórica, más que un conjunto organizado de ideas, su sustento se basa en el conocimiento técnico de los signos que se emplean en el lenguaje, ya que es una construcción histórica que da cuenta de las comprensiones que se tienen del propio mundo y de aproximarse al de los demás, mientras que Coseriu (1982) y Saussure (2004), concuerdan en que más allá de interesarse por el origen de una lengua, sus variaciones a través del tiempo, así mismo le concierne analizar los códigos que hacen posible el entendimiento de lo que comunican sus hablantes, componentes fundamentales para una comprensión de lo que se expresa.

Por esta razón tales perspectivas disciplinares que debido a la naturaleza crítica de las ciencias sociales, posibilitarán un examen del discurso que en concordancia con Van Dijk (2006), al ser un fenómeno sociolingüístico cuya base son las ideas, creencias, juicios de valor, entre otros, que dan sentido a lo que se expresa sobre algo, le compete a esta área considerar que es a partir de tal acontecimiento que se comprenden los sentidos que rigen las interacciones de los individuos, de allí que Íñiguez (2006) sostenga que su importancia radica en trascender los estudios que tradicionalmente se han enfocado en el análisis de las estructuras que posibilitan la comunicación, de tal

modo que logre problematizarse que en esta clase de intersubjetividades subyacen las categorías lingüísticas que tras su identificación, permitirán la comprensión de los procesos con los que se han erigido las particularidades históricas y culturales de la sociedad.

Corolario: utopía y realidad del desarrollo del pensamiento crítico

Dadas las problemáticas que afronta una sociedad como la colombiana y las cuales requieren de una pronta solución, al parecer el pensamiento crítico se ha convertido en una alternativa vanguardista gracias a una producción académica que al admitirlo como una capacidad intelectual de orden superior con la que se puede afrontar diversidad de desafíos según Alanoca (2016); Benítez y Benítez (2019); Jiménez, Angelini y Tasso (2020); León (2021); Mackay, Franco y Villacis (2018); Núñez, Ávila y Olivares (2017); Tamayo, Zona y Loaiza (2015), contribuyó a que los países adecuaran sus modelos de educación a una formación que propendiera por su desarrollo en el ámbito escolar dado que su aprovechamiento contribuiría al progreso de las naciones (Escobar, 2014), lo que en gran manera explica la proliferación de reformas con las que se ha procurado posicionar el sistema educativo en los primeros lugares del escalafón latinoamericano y posteriormente al nivel de los mejores del mundo (Contreras y Hernández, 2019; García, 2014; MEN, 2015, 2016; Prieto, 2018; Rodríguez, 2020), lo que desde esta perspectiva implica un importante trabajo que vaya desde la resignificación curricular del vigente modelo hasta la articulación de todos los planes de formación de licenciados con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, por lo que al parecer representa que sea precisamente el pensamiento crítico el precursor de tales metas justificando con ello su conveniencia para un país que busca encaminarse por el sendero del progreso económico (Chávez, 2016; Córdoba y Perdígón, 2017; Santamaría y Espitia, 2019; Torres y Cruz, 2020; Trujillo y Flórez, 2018).

Aunque tal propósito inste cuestionarse si los beneficios que ofrece dicha condición les serán otorgados equitativamente a todos los estratos sociales, sin dejar de lado que el desarrollo de esta clase de

capacidades implica mucho más que replicar una serie de procedimientos en cada uno de los grados que componen el ciclo escolar y menos si persisten unas prácticas pedagógicas que desconocen un principio fundamental de la pedagogía: el aprendizaje no tiene un momento y un lugar específico (Abbagnano y Visalberghi, 2013; Château, 2017; Malagón, Rodríguez y Náñez, 2019), llama la atención la proliferación de una cuantiosa producción académica que asegura haber alcanzado importantes resultados en la formación del pensamiento crítico tras la implementación de determinadas estrategias pedagógicas en breves lapsos de tiempo (Álvarez y Ramírez, 2020; Calle, 2014; Gómez, 2018; Lara y Rodríguez, 2016; Medina, 2017; Patiño y Portela, 2015; Rodríguez, 2020; Toro, Ponce, Ramírez y Navia, 2019), cuando su complejidad a juicio de Herrero (2018), Jaim (2005, 2020), Maldonado (2017), Meseguer (2016), precisamente radica en que es un proceso de largo aliento que exige disciplina, disposición al ensayo y error, tolerancia a la frustración.

De allí que la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica colombiana, teniendo en cuenta que su aparición en el currículo oficial según Álvarez (2014) y Betancur (2017), se ocasionó por la intención de consolidar un proyecto político, económico y social que coadyuvara a la construcción del sentido patriótico y la identidad nacional dada la independización de España, mientras que Parra (2019) y Ruiz (2018) sostienen que su figuración es resultado de las disputas entre la academia y el Estado las cuales influyeron en la decisión de otorgarle a la historia la responsabilidad de enaltecer los personajes, los valores y lugares del pasado que han configurado al país como una República soberana, con la Resolución 2343 de 1996 aunque la determina obligatoria y fundamental para el logro de los objetivos de la educación, es a partir de la divulgación de los lineamientos curriculares y los estándares de competencias que al área se le encarga la preparación de ciudadanos que logren generar conocimientos que fortalezcan la producción científica y el mejoramiento de las condiciones de vida (MEN, 2002, 2004, 2006b).

Encargo que según el MEN (2002), al pretender materializarse a través de una enseñanza orientada por los métodos, técnicas e instru-

mentos básicos empleados en los procesos científicos y del aprovechamiento de los aportes teóricos que ofrecen las disciplinas que la integran ya que posibilitan una manera de ver y comprender el mundo, de aproximarse a las dinámicas y fenómenos que estructuran las formas de relacionarse las personas en lo político, familiar, cultural, económico, ambiental, entre otros, constituyen una importante alternativa formativa que le permita al educando obtener una concepción holística de su propia realidad la cual valore los saberes ancestrales de aquellos segmentos de la población históricamente ignorados y del mismo modo haga de su proceder un ejercicio equitativo de sus deberes y derechos en correspondencia con lo contemplado en la Constitución Política colombiana.

Intencionalidad curricular que *grosso modo* podría decirse representa el inicio de la formación del pensamiento crítico en el ámbito escolar colombiano de acuerdo con los fundamentos de la teoría crítica de la educación (Adorno, 2009; Habermas, 2012; Horkheimer, 2003), empero se diluye lentamente con la aparición de publicaciones que proliferan variadas formas de pensar con sus respectivos procedimientos, cuál de todas más propensa a satisfacer las demandas del imperante modelo de producción gracias a la aquiescencia de un sistema educativo que a juicio de Althusser (2018); Bourdieu y Passeron (2008); McLaren (1997, 2003); Moreno (2016); Torrejano (2015); Vega (2013), viene asumiéndose cómplice ante aquellos modelos que están logrando que la espectacularización de lo absurdo, la estimulación de la estupidez humana, la invisibilidad del disenso por mencionar algunos, sean los nuevos patrones de conducta a seguir por los individuos.

Y aunque es preciso retomar que la promulgación de los lineamientos curriculares comienzan a determinar el *pensamiento crítico* como una condición esencial que debe desarrollar el estudiante en el área de ciencias sociales, ríos de tinta han corrido sobre la importancia de dicha competencia en la actualidad, lo que a juicio de Vélez (2013) ha generado una polisemia del término gracias a los diversos campos disciplinares de los que proviene, lo que por consiguiente dificulta su concepción, lo que de acuerdo con el MEN (2006b), Pinedo (2013), Pumarero y Martínez (2013), Rojas y Linares (2018), si bien se está gene-

realizando que pensar críticamente se refiere a la capacidad de analizar, comprender, explicar acontecimientos que surgen como problemas en la vida cotidiana a través de métodos, técnicas, enfoques, teorías para obtener un conjunto de resultados que en definitiva coadyuven construir ya sean predicciones y/o soluciones que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad colombiana, lo llamativo de asunto es que en pruebas estandarizadas dicha competencia se reduce a la capacidad de comprender un texto.

En concordancia con lo anterior, si bien se cuenta con una vasta literatura académica empeñada en mencionar su importancia en la educación actual, aunado a la considerable cantidad de artículos, tesis, proyectos, manuales, experiencias, entre otros, que esencialmente presentan un sinnúmero de estrategias y formas de llevarlas a cabo a través de la enseñanza de las ciencias sociales, cuyos resultados aseveran considerables avances en el mejoramiento de la convivencia, la solución pacífica de conflictos, las condiciones lecto-escriturales (Díaz, 2018; Robles, 2019; Tapia, 2020), desde esta perspectiva lo paradójico radica en lo que demuestran aquellos individuos que tras culminar su educación básica y recibir su título de bachiller, documento público que según la normatividad educativa vigente garantiza haber alcanzado cada uno de los niveles de pensamiento crítico establecidos en los lineamientos curriculares del área, su modo de proceder resulta contrario a la capacidad de afrontar su cotidianidad analizando sus problemas y construyendo perspectivas de interpretación y estudio enmarcadas en un orden de responsabilidades individuales (Red Interamericana de Educación Docente [RIED], 2015), postular cuestionamientos que animen el reconocimiento de la diferencia (Amador, 2012), determinar lo justo y lo verdadero (Ennis, 2011; López, 2012), comprender los fundamentos que sostienen los textos de tal modo que asuma posturas, realice elecciones conscientes para actuar y vivir en democracia (Carriazo, Mena y Martínez, 2011), evitar prejuicios ante situaciones imprevistas o informaciones contradictorias (Argudín y Luna, 2010).

O si no, cómo podría explicarse que tras la obtención de dicha titulación la sociedad colombiana afronte un incremento de sus problemáticas de delincuencia, corrupción, intolerancia, violencia, maltrato,

acoso escolar y ciberbullying (Betancourt y Londoño, 2017; Defensoría del Pueblo, 2019; García y Niño, 2018; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2015; Morales y López, 2019; Sandoval y Otálora, 2017) y un considerable etcétera que actualmente aqueja al país, lo que en concordancia con Duque (2000), Jaramillo (2015), Puyana (2014), Rivas (2018), Serrano (2016) y Torres (2018), aparte de ser producto de un modelo educativo que continúa sin identificar y transformar las circunstancias que impiden materializar en las interacciones sociales tal modo de pensamiento, creer que el pensamiento crítico será la competencia que posibilitará la formación de “hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo” (MEN, 2002, p. 13), requiere mucho más que la masiva publicación de manuales que indican cómo hacerlo en el aula de clase y de la cual se espera que sea el bastión de una ciudadanía y una democracia activas que redunden en el progreso social, político y económico de un país como Colombia.

Por eso Betancur (2017) y Vega (2011), sostienen que dada la importancia del pensamiento crítico en la actualidad, de llegar a comprender su alcance, representa la posibilidad de trascender una enseñanza que tradicionalmente se ha basado en la transmisión de cuantiosa información sin que al estudiante se le brindaran los medios para que pudiera analizarla, debatirla y refutarla, lo que en el caso de las ciencias sociales tal destreza le permitiría al educando el perfeccionamiento de habilidades científicas relacionadas con la exploración de sucesos, el análisis de problemáticas mediante diferentes métodos, técnicas e instrumentos, recolectar información recurriendo a fuentes documentales, audiovisuales, testimoniales y socializar los resultados del procedimiento (MEN, 2004), lo que al final de cuentas propiciaría que éste desarrollara dicho tipo de pensamiento.

Referencias

Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (2013). *Historia de la pedagogía* (23ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.

- Acevedo, Á., y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221-244.
- Adler, A. (2017). Educación positiva: educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmunt Becker*. Morata.
- (2009). *Crítica de la cultura y sociedad*. Akal.
- y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Akal.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.
- Alanoca, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el altiplano de Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 60-68.
- Aldana, E., Chaparro, L. F., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., et al. (1996). *Informe de la misión de sabios. Colombia: al filo de la oportunidad*. Tercer Mundo.
- Althusser, L. (2018). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Práctica teórica y lucha ideológica* (3ª ed.). Tomo.
- Álvarez, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Nómadas*, (41), 45-61.
- (2011). *Formación de nación y educación*. Siglo del Hombre.
- (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Álvarez, M. E. y Ramírez, E. H. (2020). Prácticas pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de competencias en inglés, lectura crítica, sociales y ciudadanas. *Boletín Redipe*, 9(6), 102-118.
- Amador, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79.
- Anda, C. (2007). *Introducción a las Ciencias Sociales* (4ª ed.). Limusa.
- Ardila, R. (1980). *Psicología del aprendizaje*. Siglo XXI.
- (1986). *Psicología del hombre colombiano. Cultura y comportamiento social*. Planeta.

- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Estudios Sociales*, (52), 134-146.
- Aristizábal, M., Fernández, A., Muñoz, M. E. y Tosse, C. A. (2012). ¡Tan cerca y tan lejos...! De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994. Universidad del Cauca.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura*. Trillas.
- Arroyo, R. M. (2019). Materiales didácticos tradicionales y digitales. *Logos*, (11), 1-4.
- Báez, M. (2006). *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC].
- Benítez, V. L. & Benítez, I. J. (2019). Potencialización del pensamiento crítico en los estudiantes desde las prácticas pedagógicas interdisciplinarias de los docentes: un estudio interpretativo-comprensivo. *Boletín Redipe*, 8(4), 72-82.
- Betancur, L. B. (2017). Pensar las ciencias sociales escolares hoy: una aproximación al campo aplicado de la enseñanza de la historia en Colombia. *Ciencia Nueva*, 1(2), 62-75.
- Betancourt, M. y Londoño, C. (2017). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. *Informes Psicológicos*, 17(1), 159-176.
- Bordes, M. (2020). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal* (6ª ed.). Cátedra.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª ed.). Popular.
- Cacua, A. (1999). El general Santander, organizador de la educación en Colombia. *Investigación y Desarrollo Social*, (20), 13-42.
- Calle, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Encuentros*, 12(1), 27-45.
- Carriazo, M. H., Mena, S. y Martínez, L. A. (2011). *Lectura crítica. Estrategias de comprensión lectora*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Castro, J. M., Segura, L., Alarcón, S. A. y Amador, J. C. (2014). *Ciencias sociales: una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Cataño, G. (2015). *Educación y mundo rural. El caso de Boyacá*. Universidad Externado de Colombia.
- Chávez, M. (2016). *Pensamiento crítico. Concepciones y prácticas entre los maestros de cuarto grado de la jornada tarde en la Institución Educativa Distrital Nueva Zelandia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1022>
- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Cifuentes, J. E. y Camargo, A. L. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 26-37.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Concepción, M. R. y Ramírez, F. (2014). *Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Uniautónoma.
- Contreras, J. O. y Hernández, A. C. (2019). *La educación en Colombia. Una perspectiva histórica*. Neogranadina.
- Copi, I. M. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica* (2ª ed.). Limusa.
- Córdoba, L. F. y Perdigón, B. S. (2017). *Desarrollo del pensamiento crítico en dos contextos escolares* [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/5064>
- Coseriu, E. (1982). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Cada hora son capturados 73 menores de edad en Colombia*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/es/nube/enlosmedios/3442/Cada-hora-son-capturados-73-menores-de-edad-en-Colombia.htm>
- Díaz, M. A. (2018). *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once*. Universidad Externado de Colombia.
- Duque, J. (2000). *La misión de educar*. Eduque.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. *Inquiry*, 26(1), 36-42.
- Fals, O. (2017). *Orlando Fals Borda. Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos*. Universidad Nacional de Colombia.

- Fernández, O. L. y Ochoa, J. C. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970-2010). *Virajes*, 16(2), 275-296.
- Flórez, M., Aguilar, A. J., Hernández, Y. K., Salazar, J. P., Pinillos, J. A. y Pérez, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, 38(35), 39-51.
- García, M. G. (2014). Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. *Palabra*, 3, 48-57.
- García, L. y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(1), 45-58.
- Gardner, H. (2014). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (10ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, G. (2018). *Uso de las redes sociales para el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de la filosofía antigua* [Tesis de maestría, Universidad Icesi]. <https://biblioteca2.icesi.edu.co/cgi-olimp?oid=319639>
- Gómez, J. H. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y Silencios*, 6(2), 101-113.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010* [Trabajo de grado de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1629>
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Guerrero, C. A. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* [Trabajo de grado maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9364>
- Habermas, J. (2012). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social* (5ª ed.). Tecnos.
- Herrero, J. C. (2018). *Elementos del pensamiento crítico* (2ª ed.). Marcial Pons.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica* (3ª reimp.). Amorrortu.

- Hurtado, M. F. y Moreno, N. (Comps.). (2011). ¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela? Vicens Vives.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2015). *Adolescentes, jóvenes y delitos: “Elementos para la comprensión de la delincuencia juvenil en Colombia”*. Recuperado de <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/1647/95.%20Boletin%20ICBF%20Delincuencia%20Juvenil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Íñiguez, L. (Ed.). (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (2ª ed.). UOC.
- Jaim, G. J. (2005). *La tragedia educativa* (15ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- (2020). *Educación: la tragedia continúa*. Sudamericana.
- Jaramillo, R. A. (2015). *La calidad de la educación: los léxicos de la deshumanización*. Desde Abajo.
- Jiménez, M. A., Angelini, M. L. y Tasso, C. (Eds.). (2020). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Octaedro.
- Kalmanovitz, S., Parra, R., Peña, I. E., Restrepo, G. y Restrepo, O. (2000). *Historia social de la ciencia en Colombia. Ciencias Sociales* (Tomo IX). Tercer Mundo.
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Sociología*, (15), 13-25.
- Lara, J. M. y Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Educación y Humanismo*, 18(31), 343-357.
- León, M. (2021). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 563-571.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- Mackay, R., Franco, D. E. & Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H. y Nández, J. J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Universidad del Tolima.
- Maldonado, C. E. (2017). *Pensar lógicas no clásicas*. Universidad El Bosque.
- Martínez, L. (2011). Estrategias de fundamentación de la teoría crítica: Horkheimer, Adorno y Habermas. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, (6), 65-79.
- Martínez, A., Noguera, C. E. y Castro, J. O. (2013). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (4ª ed.). Magisterio.
- Medina, F. (2017). *Programa Critical para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa del Callao* [Trabajo de grado pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2997>
- Meseguer, J. (2016). *Pensamiento crítico: una actitud*. Unir.
- Miklos, T. (2019). Modelos innovadores para la educación básica en México. *Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 3(1), 103-116.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales* [Archivo PDF]. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer* [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- (2006a). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [Archivo PDF]. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- (2006b). *El arte de aprender a pensar* [Archivo PDF]. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_pdf_calidad_preescolar.pdf
- (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional* [Archivo

- PDF]. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la equidad y la calidad* [Archivo PDF]. http://www.plandece-nal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Montero, G. (2016). Legislación educativa en asuntos curriculares de la educación básica secundaria en Colombia (1991-2015). *Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 157-175.
- Montes, A. J., Lago, D. y Lago, C. (2018). De la organización del sistema educativo colombiano en la Ley 115 de 1994 a la estandarización del currículo en el nivel básico: discursos y realidades. *Espacios*, 39(25), 21-32.
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28.
- Moreno, N., Rodríguez, L. A., Sánchez, J. D., Hurtado, M. F. y Cely, A. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?* Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza* (3ª ed.). Pasos Perdidos.
- Narvárez, H. (2017). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/27059>
- Nieto, M. (Ed.). (2017). *Los retos de la Colombia contemporánea. Miradas disciplinares diversas en las ciencias sociales*. Universidad de los Andes.
- Núñez, S., Ávila, J. E. y Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior [RIES]*, 8(23), 84-103.
- Ocampo, J. F. (2016). *La educación: de la Colonia al siglo XX. Confrontaciones ideológicas y políticas*. Aurora.

- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. De la U.
- Parra, E. D. (2019). Las ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia. Una reflexión a propósito del Bicentenario. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 5(5), 77-90.
- Patiño, Z. L. y Buitrago, O. (2016). *Perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica en Colombia*. Universidad del Valle.
- Patiño, S. E. & Portela, G. A. (2015). *Propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico desde la didáctica de la literatura* [Trabajo de grado pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3356>
- Pérez, G., Bazalar, J. y Arhuis, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Educare*, 25(1), 1-11.
- Pinedo, I. A. (2013). El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades. *Panorama*, 7(13), 59-72.
- Priest, S. (2014). Què tenen de científic les ciències socials? La complexitat de mesurar el comportament humà. *Mètode*, (84), 57-63.
- Prieto, F. H. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, 173-191.
- Pumarejo, E. y Martínez, D. (2013). *El pensamiento crítico como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Universidad Popular del Cesar.
- Puyana, G. (2014). *¿Cómo somos? Los colombianos. Reflexiones sobre nuestra idiosincrasia y cultura* (3ª reimp.). Panamericana.
- Quiceno, H. (2012). *Crónicas históricas de la educación en Colombia* (2ª ed.). Magisterio.
- Quiñones. B. y Salas, M. R. (2019). *Pensamiento crítico como estrategia para mejorar el desempeño académico desde el área de ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5922>
- Red Interamericana de Educación Docente [RIED]. (2015). *Pensamiento crítico, un reto del docente del siglo XXI*. Organización de los Estados Americanos [OEA].

- Reyes, J. A., Mellizo, N. A. y Ortega, A. (2017). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en contextos educativos rural y urbano* [Tesis de grado maestría, Universidad de Manizales]. <https://ri-dum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/768>
- Rivas, S. (2018). *Acaba Colombia. Motivos para apagar e irnos*. Planeta.
- Robles, P. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24.
- Rodríguez, J. P. (2020). *Aprendizaje basado en problemas mediado por las TIC para promover la capacidad de resolver problemas en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Antonio José de Sucre* [Tesis de maestría, Universidad Icesi]. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/85556
- Rojas, L. A. y Linares, E. N. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35298>
- Ruiz, O. E. (2018). *Configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia. Entre la autonomía y el control* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1314>
- Saiz, C. (Coord.). (2009). *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide.
- Sandoval, L. E. y Otálora, M. C. (2017). Análisis económico de la violencia doméstica en Colombia, 2012-2015. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 149-162.
- Santamaría, D. A. y Espitia, L. K. (2019). *Estado del arte sobre pensamiento crítico y estrategias didácticas en aulas universitarias de Colombia periodo 2013-2018* [Trabajo de grado pregrado, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/863/
- Saro, M. (2019). *¿Una nueva educación es posible en las escuelas tradicionales?* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16055>
- Sausser, F. (2004). *Escritos de lingüística general*. Gedisa.
- Serrano, E. (2016). *¿Por qué fracasa Colombia? Delirios de una nación que se desconoce a sí misma* (3ª ed.). Planeta.

- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje* (6ª ed.). Pearson.
- Stolowicz, B. (2007). Los desafíos del pensamiento crítico. *Periferias*, 11(15), 11-23.
- Tamayo, O. E., Zona, J. R. y Loaiza, Y. E. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Universidad de Caldas.
- (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Tapia, M. R. (2020). Un itinerario digital para el aprendizaje-servicio ubicuo. *Iberoamericana de Educación a Distancia [RIED]*, 23(1), 111-128.
- Torrejano, R. H. (2011). Ruta de una reforma: la educación entre el plan de Antonio Moreno y Escandón y la reforma de Francisco de Paula Santander. *Revista Mutis*, 1(1), 47-73.
- (2015). La educación que merecemos no es la educación que tenemos: el problema de la falta de calidad en la educación básica y secundaria en Colombia 1903-1933. *Jangwa Pana*, 14, 59-74.
- Torres, M. (2018). *Colombia, una nación contrahecha*. DGP.
- Torres, S. A. y Cruz, R. M. (2020). *Proponer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la implementación de la cátedra de filosofía, el trabajo colaborativo y una rutina de pensamiento con el fin de fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes del colegio San Pedro Claver* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/18446>
- Toro, E. E., Ponce, R., Ramírez, R. y Navia, J. G. (2019). Pensamiento crítico-complejo-innovador: reencuentro con una nueva pedagogía. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(14), 1-16.
- Trujillo, A. L. y Flórez, E. F. (2018). *Concepciones sobre el pensamiento crítico mediado por TIC y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizajes en los estudiantes de Colombia* [Trabajo de grado especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24086>

- Van Dijk, T. (2006). El estudio del discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-66). Gedisa.
- Vega, R. (2011). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. Impresol.
- (2013). *Capitalismo y despojo. Perspectiva histórica sobre la expropiación universal de bienes y saberes*. Impresol.
- Vélez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39.
- Verón, E. (1969). *El surgimiento de las ciencias sociales*. Centro Editor de América Latina [CEAL].
- Villarini, A. R. (2003). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico* [Archivo PDF]. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf?>
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (Coord.). (2013). *Abrir las ciencias sociales* (11ª reimp.) Siglo XXI.
- Wiggershaus, R. (2015). *La Escuela de Fráncfort* (2ª reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zuleta, E. (2008). *Lógica y crítica* (5ª ed.). Hombre Nuevo.
- (2009). *Educación y democracia* (9ª ed.). Hombre Nuevo.