

Critical thinking and performance society (beyond skills: towards a philosophical education in school)

Pensamiento crítico y sociedad del rendimiento (más allá de las habilidades: hacia una educación filosófica en la escuela)

Yesid Niño Arteaga  

University of Nariño (Colombia)
Universidad de Nariño (Colombia)

Artículo de Investigación

Resumen

Este artículo explora un sentido de pensamiento crítico y filosófico que puede ser asumido en la escuela. Para esto se contempla el cuestionamiento ante una posible primacía de valores y actitudes derivados del economicismo, que harían parte de una sociedad del rendimiento. En primer lugar, se reflexiona acerca de las características de una sociedad del control y del rendimiento en la escuela. Posteriormente se examina la relación entre pensamiento crítico, neurocentrismo, alteridad y la falsa creencia en torno a la escuela

vista como empresa. Mediante una intencionalidad escritural que ponga en tela de juicio el influjo del capitalismo en la educación, el artículo plantea un sentido de alteridad y ética que se encamine hacia la radicalidad del encuentro con el Otro. Finalmente se concluye que la actitud crítica que caracteriza a la filosofía puede confrontar la noción de un pensamiento crítico neurocéntrico, encasillado como un conjunto de habilidades basadas en formas de racionalidad que solo busca adaptarse al mundo de la competencia.

Palabras clave: sociedad del cansancio, enseñanza de la filosofía, pensamiento crítico, filosofía de la educación, crítica cultural.

Historia del artículo / Article Info:

Recepción / Received: 14 de enero del 2022
Evaluado / Evaluated: 27 de agosto del 2022
Aprobado / Accepted: 6 de octubre del 2025

Correspondencia / Correspondence: Yesid Niño Arteaga.
Torobajo - Calle 18 Carrera 50, Pasto-Nariño, Colombia
(Código Postal: 520001). Correo-e: yesidnio@udenar.edu.co

Citación / Citation: Niño, Y. (2025). Critical thinking and performance society (beyond skills, towards a philosophical education in school). *Cuestiones de Filosofía*, 11 (37), 205-232.
<https://doi.org/10.19053/uptc.01235095.v11.n37.2025.13885>



Abstract*

This article explores a sense of critical and philosophical thinking that can be adopted in schools. For this purpose, it considers the questioning of a possible primacy of values and attitudes derived from economism, which would be part of a performance society. First, it reflects on the characteristics of a control- and performance society in schools. It then examines the relationship between critical thinking, neurocentrism, otherness, and the false belief that schools are businesses. Through a written intention that questions the influence of capitalism on education, the article proposes a sense of otherness and ethics that leads to a radical encounter with the other. Finally, it concludes that the critical attitude that characterizes philosophy can confront the notion of neurocentric critical thinking, pigeonholed as a set of skills based on forms of rationality that only seek to adapt to the world of competition.

Keywords: burnout society, teaching philosophy, critical thinking, philosophy of education, cultural criticism.

* Artículo derivado de la investigación doctoral “Enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados. Potenciando el pensamiento crítico en contextos de vulnerabilidad social”, Universidad de Nariño-RUDECOLOMBIA.

Introducción

Las políticas oficiales presentan en las escuelas de Colombia un concepto de pensamiento crítico que se tiende a concebir como un conjunto de habilidades cognitivas de alto nivel. Sobre este tipo de lineamientos, Ramírez y Gutiérrez (2018) advierten que generalmente las conceptualizaciones derivadas de la lógica de la competición elaboradas por gobiernos neoliberales, desconocen el contexto y no alcanzan a problematizar las realidades educativas. Aunque autores como Kusumoto (2018) y Facione (1990) señalan al pensamiento crítico como fundamental para el éxito de la formación escolar y universitaria, remiten este concepto a un estándar procesual basado en un cognitivismo en el que la actitud crítica se reduce a una forma de practicar cierto tipo de habilidades. En este contexto Facione (1990) sostiene que las principales habilidades de un pensador crítico serían la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. En este marco de referencia cognitivista persiste la concepción de que el objetivo de este pensamiento sería contribuir a la formación de ciudadanos racionales que puedan identificar la falsedad o verificar la coherencia de los enunciados, para de esta manera tomar mejores decisiones.

Filósofos como Gabriel (2021) y Han (2021), sin embargo, advierten sobre varios problemas que se acrecientan en la época actual y que provienen de este tipo de racionalidad: valores humanos derivados de los valores económicos, pensamientos instrumentalizados y fundamentados en indicadores de crecimiento, extensiones de la globalización y tecnologización entendidas exclusivamente desde el capitalismo. Esta advertencia nos conduce a una serie de preguntas: ¿qué sentido de lo humano tiene este tipo de pensamiento crítico en la actualidad?, ¿qué tipo de sociedad y de educación se relaciona con este pensar crítico concebido como conjunto de habilidades cognitivas? Para ser más concretos: ¿en los rastros de una sociedad del control y del rendimiento, de qué manera se está vivenciando el pensamiento crítico en el ámbito escolar? ¿Cómo pensar las competencias y el pensamiento crítico en el tiempo actual de mercantilización de la vida? ¿Cómo se manifiesta la relación con el Otro, y el lugar de lo ético en la enseñanza de este tipo de pensamiento en la época del control y el rendimiento?

Aunque pueda resultar controversial y arriesgada, la intención de este artículo es mostrar algunas de las dificultades de asumir en la escuela la concepción del pensamiento crítico considerado como conjunto de habilidades

que empareja la cognición con la racionalidad instrumental, o que no llega a cuestionar la intencionalidad de las afectaciones a las subjetividades que impone la ideología capitalista (Fisher, 2016). En la realidad educativa esto alude a ambigüedades conceptuales, hasta la promesa de superponer criterios objetivo-cientificistas para regular la potencia de lo subjetivo. Autores como Vargas *et al.* (2008) se han aproximado al problema y sostienen, en efecto, que el pensamiento crítico no es una competencia que responda a intereses del mercado. Pero la problemática que resulta casi inadvertida, y hacia la cual se dirigirán los argumentos expuestos en este artículo, es la intromisión de elementos positivistas y neurocéntricos en la conceptualización del pensamiento crítico, los cuales buscan encasillar la educación escolar en un modelo de racionalidad instrumental y mercantilista. De allí la importancia de cuestionar tanto las descripciones como la comprensión de un sentido que pueda resultar contraproducente al propósito de formar pensadores realmente críticos.

Ante la eventual relación de la instrumentalización y el pensamiento, Han (2021) cuestiona que además de la saturación de los cúmulos de información característicos de la globalización digital, la actual forma de convivir de los seres humanos tiende a regirse por parámetros y emocionalidades organizadas desde la adaptación a la racionalidad del capitalismo financiero o neoliberal. En las relaciones sociales orientadas por esta racionalidad, se combinan mecanismos de subjetivación para disciplinar y regular los cuerpos (anatomopolítica) con criterios de utilidad y eficiencia, que derivan en la autoexplotación y en la sobreexposición de lo íntimo en entornos digitales. Esto resulta adecuado en una sociedad del rendimiento, en la cual la explotación no se lleva a cabo solamente de manera directa, sino también a través de la complacencia y el exceso de positividad que se desprenden de la manía por el confort y el sentimiento del “me gusta” (Han, 2015, p. 60), en el que la fuerza del pensamiento humano pasa a ser entendida desde lo “*Smart*” (*Smartphone, Smart TV, Smart PC*): reducción del sentido de lo humano a través de la excesiva novedad de la propaganda, que al mismo tiempo busca la banalización de la actitud crítica.

Mediante el cuestionamiento y la exploración filosófica, sostenida bajo la forma de un ensayo, se busca asumir la tarea de poner a prueba el concepto de pensamiento crítico que se implanta en la educación escolar a manera de competencia operacional o conjunto de habilidades en las que los saberes son

volátiles, efímeros, dicotómicos, dispuestos a la medición y a la estandarización (Álvarez, 2009). Sin perder de vista la discusión en torno a lo hegemónico, se propone una discusión alrededor del pensamiento crítico, que no se desvincule de posibilidades éticas, estéticas y filosóficas. En ese orden de ideas, a continuación serán descritas algunas características de una sociedad disciplinaria, así como también de una sociedad del control, en relación con el pensamiento crítico y su realidad en la escuela.

El pensamiento crítico en la sociedad del control

Según Deleuze la noción de sociedad disciplinaria funciona “(...) mediante la organización de grandes centros de encierro” (2014, p. 277). Proviene de la sociedad de la soberanía: reyes y súbditos, relaciones de vasallaje. Posteriormente, en la modernidad, se suma la lógica de la fábrica y el disciplinamiento de lo social. En una sociedad del control no solo se busca la formación de sujetos como operarios en un sistema cerrado, sino también la extensión de relaciones limitadas por representaciones, así como la primacía del número como acceso a la identidad. En esta cuantificabilidad de la vida (Han, 2015) hay exageración en llamados de asistencia, regulaciones, correctivos, memorandos etc., debido a que sin subordinación no hay lugar para la existencia. De manera coherente con ello, se busca vigilar, recluir, diagnosticar, dominar y reproducir mismidad, como si se tratara de valores específicos. Bajo la perspectiva foucaultiana de centros de encierro, Deleuze dirige su crítica hacia lo disciplinario y hacia la normalización que observa en la formación escolar, atravesada por una racionalidad basada en el disciplinamiento y el control, tal como se presenta en la ontología de los sujetos de consumo, es decir, de los sujetos guiados por una concepción de la realidad modelada por los intereses de una racionalidad mercantilista.

En este sentido, Deleuze advierte que la escuela es vista como empresa, principalmente porque el pilar de una empresa en la era de la competición estaría cimentado tanto en la búsqueda de diversos mecanismos de disciplinamiento y control, como en el rastreo de estrategias para flexibilizar esos mecanismos. Esta “modulación” de subjetividades (Deleuze, 2014, p. 80) se relaciona, en la práctica pedagógica, con la promoción de valores asociados a la rivalidad y a una competición que parece ser interminable. Para Deleuze la escuela designada como una “empresa”, asume el “alma” del gobierno de turno mediante la sujeción de los directivos. Una posición ideológica se

convierte en jefe de dicha empresa para imponer un código de conducta e incluso un código moral en su “personal”. Se ejerce dominio y explotación de las subjetividades a partir de la naturalización de la “modulación” y de la “sana competición” como elementos de una formación sostenida en lo permanente o en lo interminable (p. 280), es decir, puede haber aparente abundancia y variación de métodos y técnicas, pero con el único propósito de mejorar resultados.

Para Deleuze este afán por los resultados corresponde a una “lobotomía de la enseñanza” (2007, p. 158), ya que mediante el excesivo control y vigilancia ejercido en espacios de formación se pretende “gestionar” los cambios que estandarizan el conocimiento en la agonía de una sociedad disciplinaria, a la vez que se establecen criterios que introducen nuevas formas de coerción de lo subjetivo, ya no desde sistemas cerrados, sino desde la experiencia de la competición y la recompensa “al aire libre” (2014, p. 278). Esta puede ser una forma de instauración de una formación competitiva cuya contraparte es la sumisión. De hecho, una de las tesis de Deleuze es que los propósitos de una sociedad de control se cumplen mientras se mantenga a las personas ocupadas en sí mismas, pues de esta manera se establecen formas de dominio o, simplemente, se busca invisibilizar fenómenos como la manipulación y la corrupción.

El aparente equilibrio se logra mediante una comunidad del orden y la correspondencia con la norma de la oferta y la demanda. Verificar asistencia para evaluar, imponer uniformidad, multas, penalizaciones, pero también premios e incentivos. Informar y uniformar, adaptabilidad a la compra, la venta y el endeudamiento como parte de la dimensión ontológica y axiológica mediada por la perspectiva empresarial. En la sociedad de control la noción de progreso se basa en los intercambios monetarios antes que en un intercambio de saberes. Exageración: sin cuenta bancaria no hay existencia. Efectividad antes que afectividad. La escuela vista como empresa extiende el ideal de formación permanente: “(...) el hombre ya no está encerrado sino endeudado” (p. 284). Con la figura de la escuela como empresa, Deleuze denuncia no solo la intromisión exagerada de los designios empresariales en todos los niveles de formación escolar, sino que advierte también sobre la puesta en marcha de la racionalidad del capitalismo cognitivo: lugares que no se usan para la experiencia con la vida o la multiplicidad de saberes, sino con las cosificaciones naturalizadas; parqueaderos, puestos de ventas, capillas,

oficinas, permisos para entrar, solicitudes por escrito para salir, alambres de púas, cámaras de vigilancia, cosificaciones naturalizadas (Fisher, 2016), en las que la fascinación se expresa desde las jerarquías y las dicotomías.

En la sociedad del control el ser humano se encuentra sometido a instancias externas de represión o castigo, pero al mismo tiempo de gratificación o estímulo (Han, 2016). Antes que Han, Deleuze ya había advertido que el exceso de información, aunado a la ausencia de curiosidad y de diálogo –acciones fundamentales en la relación con el saber–, constituye una forma de dominación. La experiencia con los saberes y el reconocimiento de la diferencia en una sociedad disciplinaria pueden describirse como un proyecto de supervivencia, mientras que en una sociedad del control quizás se forje como un signo de marginalidad.

En una sociedad del rendimiento, cuyo fundamento se despliega a partir de rasgos de las sociedades de la disciplina y del control, la noción de un pensamiento crítico para los retos del siglo XXI tiende a relacionarse con una formación de sujetos competentes para el mercado, es decir, de sujetos de consumo que asumen su sentido de existencia a partir de la prevalencia del economicismo para responder a la aparente ecuanimidad que proyecta la lógica del mercado. La noción de competencia debería permanecer abierta a la reflexión, pues ante la intromisión de lo empresarial en la escuela, lo último que debería hacerse es concebir la educación como un espacio de competencia entre iguales y de lucha por recompensas, ya no para comprender que somos explotados, sino para vivir la cotidianidad en el marco del estándar de una sana competición (Deleuze, 2014). Este panorama se convierte en un verdadero problema pedagógico, puesto que se acude al estudio y a la enseñanza para resistir y liberarse, pero a la vez se llega a ser consciente de que esa auto-explotación a la que nos sometemos diariamente es garantía para promover la defensa de los valores del mercado, e incluso un medio para estar bien con el *statu quo*. Recordemos que según Gabriel (2021), cada persona es plenamente consciente de los valores que fundamentan las acciones que realiza. Esto nos lleva a decir, siguiendo a este filósofo alemán, y sin caer de lleno en un romanticismo axiológico, que los valores del mercado no son compatibles con la perspectiva de un porvenir más ético y justo, entendido lo ético como la persistencia reflexiva de que nuestras vidas están día a día en relación con los padecimientos de los otros seres vivos.

El pensamiento crítico en la sociedad del rendimiento

Esforzarnos por vivir asumiendo una perspectiva que desenmarañe los intereses de una racionalidad mercantilista, implica pensar el fondo ético del conocimiento y sus reales problemáticas. Este proceso es denominado por Gabriel (2021) “racionalización o clarificación racional”, que consiste en un esfuerzo epistemológico para superar modelos de pensamiento que ofrecen soluciones irrealizables a problemas completamente reales. Para conocer las problemáticas que sostienen el concepto de pensamiento crítico como competencia operacional en la escuela, sería pertinente una exploración filosófica a la noción de rendimiento.

Según la RAE, ‘rendimiento’ tiene seis acepciones relacionadas con producto, utilidad, cansancio, sumisión, subordinación, o específicamente, en su última acepción, como una “obsequiosa expresión de la sujeción a la voluntad de otro en orden a servirle o complacerle”. Lo anterior puede relacionarse con la presentación de indicadores y estadísticas, la eficiencia como valor supremo, pero también con la creencia de que la motivación se logra con el hecho de adaptarse al trabajo hipertecnologizado en el que lo axiológico se presenta en tablas o cuadros y la crítica se cruza de brazos ante la veneración del signo de porcentaje que mide a sujetos y comunidades.

Predomina entonces una especie de temor a establecer disrupciones debido a las diversas sanciones, multas o, más recientemente, a la tendencia a reforzar un sentido de autoridad basado en la humillación pública, ejercida por “monstruos morales” (Gabriel, 2021) como supuesta forma de mostrar resultados y, a la vez, acrecentar la motivación de un grupo. La exigencia de eficiencia es también un medio para ejercer una dominación que puede ser opresora y decadente, cuyo propósito es la normalización del autoritarismo. La sobre-explotación y la subordinación constante pasan a ser los trofeos de la auto-optimización. Cruda exageración: sin redes sociales no hay existencia, lo que señala cómo en la sociedad del rendimiento los seres humanos pasan a percibir su libertad en relación con ser explotados; esta vez, vigilados al aire libre en un espacio virtual/digital.

De allí que la represión o la explotación se acrecienten mediante disposiciones hechas por una episteme de fondo economicista. Reuniones de trabajo al aire libre, encuentros supuestamente ecológicos e incluso paseos en bicicleta para mejorar la motivación, la eficiencia y los resultados. El encierro ya no es

dentro de muros, sino que se encuentra en el sí mismo (en la mismidad). La persona se proyecta ahora como “(...) sujeto narcisista que da vueltas alrededor de sí mismo y se obstina en sí mismo” (Han, 2016, p. 77). Se pretende asumir una adhesión acrítica a los estándares o mediciones externas para aumentar tanto la gratificación como la subordinación: favorecer un adaptacionismo, antes que un compromiso con el Otro.

Este sujeto narcisista, que es al mismo tiempo un competidor competente, termina como el sujeto predilecto en la sociedad del rendimiento y sus criterios de optimización y adaptacionismo: el *homo economicus*. Para Han (2016), la imagen del adaptacionismo viene de un comportamiento competitivo que se posiciona como característica imprescindible de los sujetos del rendimiento. Competir significa tanto “rendir más” como “librar una guerra consigo mismo” para que el propio pensamiento se motive a sí mismo a rendir aún más. Según lo anterior, el mañana no es más que otro día dispuesto para el rendimiento. El sujeto del rendimiento “(...) compite consigo mismo y busca superarse a sí mismo. Así entra en una competencia fatal consigo mismo, en un círculo infinito que en algún momento acaba en un colapso” (p. 75). La positivización de la sociedad implica salir de la relación con el afuera y con los objetos –salir de la negatividad del Otro–, para complacerse con el sí mismo en espacios en los que opera el economicismo mediante el agotamiento y la depresión provocada al subordinar al acto de rendir.

Siguiendo a Ferraris podemos sostener que vivimos en la época de la capitalización de la existencia, en la que tiende a resaltarse solamente las “(...) cualidades más útiles desde el punto de vista económico y social” (2008, p. 152). Esto acentúa un adaptacionismo hacia el mundo conceptual en el que vive el capital. Para Ferraris toda capitalización tiene siempre posibilidad de registro, es decir, de emanar una escritura que no siempre puede tener forma literaria o reflexiva. De esta manera, los *tweets* como los *hashtag* no constituyen una expansión de la comunicación, mucho menos una adaptación a una tendencia o *trending* como camino a la verdad, sino que son parte del evento inmanente de registrar y acumular.

Vista como una empresa, la escuela se convierte en un espacio de formación para comprometer al pensamiento humano con resultados que se exigen permanentemente y que “(...) instituyen entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que

contraponen unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos dividiéndole interiormente” (Deleuze, 2014, p. 280). En la sociedad del rendimiento, la formación humana (*Bildung*) se entiende como consecución de logros y resultados adecuados a estándares internacionales. La escuela, confundida en la lógica empresarial, pasa a ser un lugar de disciplinamiento a la vez que un espacio para establecer los valores derivados de la racionalidad mercantilista, mediados por la apariencia de confort, de positividad, de vigilancia, simulacro y postergación indefinida (Fisher, 2016).

Franco y Leal (2011) reflexionan acerca del encuadramiento o la necesidad de asumir y delimitar la existencia a partir de segmentos filtrados, determinados, arreglados, digitalizados y colmados de expectativas hacia la acumulación de capital. Consideramos que en dicho encuadramiento –en el que aparentemente se renuevan los discursos del campo curricular, y en el que el ser humano se cree conectado con el planeta gracias a la globalización y a la interactividad digitalizada– se busca, simultáneamente, garantizar la operatividad del capitalismo cognitivo en la formación humana: aceptar la regulación antes que la emancipación, y asumir la calidad como mera correspondencia a estándares antes que abrirse al conocimiento del contexto. En este marco de referencia, ¿no se está considerando el pensamiento crítico desde una postura mercantilista? Aunque las autoras resaltan la importancia de saber dialogar con nuevas subjetividades, habría que considerar también los marcos de racionalidad y el fondo ético en las relaciones humanas que se llevan a cabo en esta forma de globalización, que posiciona a quienes aprenden, y a quienes enseñan, como consumidores de motivaciones organizadas a partir de una forma de optimismo ante lo digital.

Si se sostiene la creencia de que la escuela es una empresa, se estaría sosteniendo los discursos que se encuentran absortos en el rendimiento: en los estándares que desconocen el contexto, en los diseños de los gobiernos de turno. Es por esta razón que sería deber de quien enseña, fomentar las actitudes propias de un pensamiento crítico, mostrar otros marcos de racionalidad que se requieren para establecer líneas de fuga, promover el diálogo de saberes, pero también la necesidad de pensar, de decir lo no dicho desde otros marcos de racionalidad que la escuela pueda vivenciar desde su autonomía, y permitir a quienes enseñan, y a quienes aprenden, la actitud crítica.

Sería entonces un completo error sostener que la escuela es una empresa, puesto que en esa falsa creencia el profesor se convertiría en un “guía” que

estaría reproduciendo los discursos absortos en el rendimiento, para olvidar que en realidad se ha ido apartando de su labor como intelectual transformador (Giroux, 1990). En la escuela los lugares de estudio se volverían un embalse para los modelos estadísticos del mercado, una alacena de competencias mediadas por felicitaciones y autocomplacencias. La escuela no debe confundirse con la empresa; al contrario, debe ser concebida como el lugar más importante en el que la niñez y la juventud pueden desplegar su deseo hacia el saber. Debe notarse que en una proyección hacia el rendimiento, el sentido de lo pedagógico en quien enseña es encaminado hacia una ideología que Markus Gabriel denomina “el pronosticismo” (2021, p. 303), que busca predecir y medir cuantitativamente las relaciones humanas para optimizar el cuerpo social, liberándose de la reflexión moral bajo el propósito de incluir nuevos datos en modelos ya establecidos, y de esta manera tener, aparentemente, una evidencia efectiva y confiable del conocimiento del futuro.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, es importante reflexionar acerca del sentido del pensamiento crítico en la educación escolar a través de los siguientes interrogantes: ¿Qué se está pensando respecto al pensamiento crítico si aún persisten lógicas que promueven la guerra y la corrupción? ¿Qué tipo de racionalidad plantea el pensamiento crítico en esta época fatal de inhumanidad, servilismo y subordinación?

Neurocentrismo, economicismo y actitud crítica

A finales del siglo XX Marcuse sostuvo que el pensamiento crítico debería ser entendido como parte de una actitud ante la vida, opuesta a la racionalidad individualista y acrítica caracterizada por un modo generalizado de pensamiento que ha hecho que la sociedad se torne “(...) indiferente e invulnerable al alcance del pensamiento crítico” (2019, p. 79). En el año 2021, en medio de los estragos y el dolor de la pandemia, Han (2021) denuncia que las relaciones de poder a partir de rasgos totalitarios, y sustentadas en la propuesta de vida del neoliberalismo, afectan tanto la racionalidad como el deseo de los seres humanos, puesto que la estandarización del pensamiento también se presenta bajo la influencia de una racionalidad que insta a rendir, a familiarizarnos con acciones generalmente ligadas al consumo o la violencia. Para este filósofo dicha situación desembocaría en un “régimen biopolítico de control policial” (p. 86), que puede generar selección, explotación y manipulación de sentimientos, de pensamientos e intenciones. En el

terreno educativo podría desarrollarse una estandarización del conocimiento, e incluso de la actitud crítica, que termine fomentando actitudes que aceptan o buscan introyectar formas de vigilancia que dejan al cuerpo en una “impotencia reflexiva” frente al acceso comercial (Fisher, 2016, p. 51).

Gabriel discute también acerca de la excesiva intromisión de las redes sociales en la intimidad de las personas. Indica que estas redes poco o nada favorecen el progreso social, ya que “(...) han producido regresiones morales” e incluso una “ciberdictadura” (2021, p. 300). Esta situación exige una actitud crítica capaz de advertir que estamos siendo atravesados por los designios de las corporaciones digitales, que nos arrojan al olvido de nuestra humanidad cuando somos complacientes ante la falsa creencia de que la vida cotidiana debe estar impregnada en todos sus ámbitos por entornos digitales. Según García Ferrer (2018), se mantiene una hiperestimulación proveniente del monoteísmo de lo económico, que se ha desbordado de un monismo capitalista para abrirse como la nueva cara de los discursos hegemónicos (capitalismo como religión, capitalismo divinizado e hipostasiado ahora como capitalismo virtual).

Para Ferraris (2008) preexiste una ontología de la ansiedad, pero también una nueva explotación del ser humano a partir de lo digital. En el ámbito de la educación esto se evidencia en el robustecimiento de didácticas centradas en ambientes digitales, que no llegan a proponer debate, nuevas reflexiones o resistencias frente al uso desmedido o acrítico de estos dispositivos. En entornos virtuales como las redes sociales, el capitalismo eleva los sentimientos de angustia y ansiedad en las multitudes, pero también aumenta las gigantescas ganancias de las corporaciones digitales, sin considerar que esto puede provenir de una posible manipulación de la información. No obstante, esto desemboca en algo que empezó a mostrarse como evidente en el ámbito político internacional: la filtración indebida (o minería de datos), que puede tener propósitos fascistas o militaristas.

Marcuse sostiene que se ha formado una “racionalidad crítica” fusionada con “(...) los intereses del control y la competición” (2019, p. 80). De hecho, Han (2015) se opone también a esta forma de estandarización de la racionalidad desde la explotación digital, advirtiendo que las formas de dominación ejercidas desde lo digital son conocibles abordando tanto la negatividad como el exceso de positividad de la hipertecnologización de lo humano, que en lugar de ofrecer medios adecuados para el reconocimiento de los sujetos,

solo busca ofertar y sobre-exponer un estándar de vida y de pensamiento acordes con las doctrinas del capitalismo financiero.

Esta adaptación a los designios de un modelo financiero e informático que toma sus bases teóricas de las neurociencias, sin dimensionar empero los problemas éticos que pueden vincularse con las humanidades, es denominada por Gabriel (2019) ‘neurocentrismo’. Este concepto puede ser definido como la concepción ingenua de situar a las neurociencias en una dimensión epistémica y metodológica propicia para estudiar la conciencia humana, sin remitirse a dilemas morales o a las posibilidades filosóficas que el discurso científico no puede vislumbrar con rigurosidad. En este contexto, sería desafortunado, por ejemplo, que el cientificismo criticara la representación de lo humano como *homo economicus*, que no es más que una falacia peligrosa que busca propagar valores del mercado antes que reflexiones en torno a la moral decadente o a la intromisión del mercado en el porvenir humano.

Para Álvarez (2009) esta situación es evidente en la educación escolar. Cada año se diseñan documentos y manuales con nuevas competencias operacionales que no fortalecen el pensamiento crítico en medio de tantos discursos y cambios sociales. Por su parte, Gabriel (2021) resalta una forma de racionalidad comprometida con el economicismo y un enfoque cognitivo guiado por los avances de las neurociencias, que en la escuela son recibidos con emoción por directivos y docentes, pero que podrían remitir a una concepción del pensamiento que solo busca adecuarse a los preceptos provenientes de la lógica del mercado, o adaptarse a una posible ciberdictadura (Gabriel, 2021).

Es importante comprender que la mediación del aprendizaje a través de las nuevas tecnologías tiende a imponerse sin dimensionar los problemas reales de cada contexto¹. Habría también que reafirmar que cada escuela es un

¹ ¿Es vital un cuestionamiento filosófico al sentido del pensamiento crítico? La pregunta por el “quién” a la que invita Nietzsche en este caso resulta interesante, por ejemplo, cuando en un país como Colombia se dotan las escuelas de tabletas y computadores, pero al mismo tiempo las escuelas carecen de conexión a internet o persisten fallas con la energía eléctrica o, en el peor de los casos, como el escandaloso acto de corrupción en el 2021, en el que se destinaron miles de millones de pesos para minimizar problemáticas de conectividad y, desafortunadamente, estos dineros simplemente desaparecieron. ¿De qué responsabilidad vital con el otro se trata? ¿De qué pensamiento crítico se habla si una persona que evalúa, interpreta, argumenta, incluso hace procesos de metacognición, pero dichas habilidades le llevan a participar con plena conciencia de este tipo de actos de corrupción? ¿Evidencian estas personas –portadoras de un amplio repertorio de habilidades

mundo diferente, con toda una serie de problemas y conflictos de diversa índole, antes que disimular o generalizar sus problemáticas.

En la escuela que sigue el modelo por competencias y el enfoque cognitivo, y que usualmente es concebida como ‘empresa’, por ejemplo, un estudiante de nivel de educación media debe haber desarrollado habilidades de pensamiento tales como analizar, ejemplificar, interpretar, comparar, caracterizar, argumentar, evaluar, y asimismo saber desenvolverse en entornos digitales. Como fue señalado en la introducción, las políticas educativas de corte neoliberal presentan un determinado conjunto de habilidades como matriz del pensamiento crítico en la escuela. El punto en cuestión para este pensamiento crítico por competencias sería: ¿qué hacen las y los jóvenes con esas habilidades ante problemas como el consumismo que se presenta en entornos virtuales? ¿El desarrollo de estas habilidades forma una actitud crítica? ¿La cognición enfocada al desarrollo de habilidades, así como la autorregulación desde una concepción solipsista de la autonomía, es ya garantía de un pensar crítico?

Se cree que el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades que desemboca en la autorregulación y toma de decisiones (Facione, 1990). Sin la experiencia filosófica de por medio, sin embargo, esta idea sería errada ya que en ella se subordinaría el sentido de la autonomía kantiana a una autonomía solipsista, interesada solamente en el sí mismo. Sin embargo, autores como Prieto (2018) consideran importante interrogar este tipo de pensamiento crítico que se concibe como conjunto de habilidades. En este contexto es válida la pregunta: ¿qué clase de autoconocimiento se propicia en un individualismo alejado de la radicalidad del Otro? ¿Un pensador crítico es quien ya domina de manera adecuada cierto número de habilidades cognitivas o cae quizás en el autoengaño al considerar que su pensamiento no puede tener errores? ¿Qué sentido tiene una actitud crítica y el devenir de lo colectivo para una racionalidad enfocada en acumular capital?

Según Foucault (2015), el sentido del término ‘crítica’ remite a las posibilidades fundamentales de lo humano: el debate, la creación, la reflexión, la acción, el cuestionamiento, las relaciones con el saber y el poder, el escrutinio

cognitivas, formadas en instituciones educativas de alta calidad e incluso situadas en cargos ejecutivos— disposiciones y aptitudes que puedan considerarse expresión de un pensamiento verdaderamente crítico?

racional de la verdad. El pensamiento crítico admite, entonces, la actividad filosófica que pretende conceptualizar y dar sentido, y que no se cierra ni solidifica en operatividades o en instrumentalizaciones, sino que es la forma de oponerse a la servidumbre del pensar.

El sentido de una actitud crítica en Foucault (2015) no se aparta de la filosofía, sino que se abre a sus posibilidades. El autoconocimiento como auto-crítica y cuidado de sí, el análisis de las relaciones de poder, la “indocilidad reflexiva” ante los discursos, el pensar “hacia” y “desde” el afuera, pueden ampliar el concepto de crítica, ya que su comprensión implica poner en tela de juicio la representación que la concibe como un conjunto de habilidades propicias para el desarrollo de competencias operacionales.

Este sentido filosófico de la crítica no solo se centra en las cualidades y en la existencia de un individuo, sino sobre todo en su apertura reflexiva hacia el Otro. La actitud crítica en la formación escolar empieza con el debate y en la controversia, en suscitar el diálogo de saberes, iniciando por el reconocimiento de los contextos, por alzar nuestra voz como educadores y educadoras ante las racionalidades que extienden la lógica de la deuda y la angustia: “La vida es arriesgada y ningún diagnóstico, ningún pronóstico puede impedir que sea así” (Gabriel, 2021, p. 303). El pensamiento crítico no puede ser concebido como un instrumento para la acumulación de capital o para la domesticación. Antes que finalizar en el desarrollo de habilidades, formar en pensamiento crítico es aspirar a la trascendencia, porque vivimos todos los posibles contrastes desde la inmanencia. Parafraseando a Jaramillo y Aguirre (2018), quizás sea más prudente pensar para la trascendencia que pensar para la competencia. Pero pensar implica también reconocer la vergüenza de saber que aún no se ha hecho lo suficiente por sí mismo o por los otros.

Teniendo en cuenta la filosofía, el pensamiento crítico trasciende su posible disciplinamiento como herramienta de un modelo que busca formar sujetos competitivos. A diferencia de las políticas oficiales que hasta el momento permean la formación escolar, con la actividad filosófica se trataría de un pensamiento ‘crítico-otro’, cuestionador y no inquisitivo; un pensamiento crítico distinto, que encuentra sus trazos en el diálogo, en la diversidad epistémica, en la interculturalidad mediante el compromiso vital frente al Otro. Este “pensamiento otro” no puede estar por entero vinculado a una acción operativa o técnica, puesto que la crítica es una actividad humana y tiene un fondo social emancipador, autónomo, político y de reconocimiento del Otro.

En el marco de las anteriores observaciones, es valiosa la sugerencia de Gabriel (2021) como forma de hacer filosofía en una era dominada por el economicismo: hay que dejar atrás la pasividad y el error de creer que solamente el progreso científico y tecnológico es suficiente para alcanzar el progreso como humanidad. Debemos considerar que los valores humanos no pueden seguir reduciéndose a valores económicos. Ante la intromisión excesiva de las corporaciones digitales y el sector empresarial en las escuelas, ni las neurociencias ni los currículos escolares pueden seguir prescindiendo de las humanidades. Una actitud verdaderamente crítica exige no sentirse satisfecho con experiencias mediatizadas mientras lo colectivo se desangra. La comunicación que se vivencia en la era digital debería considerarse desde la pedagogía como un espacio para abrirse a reflexiones que afirmen la crítica en lugar de la competición, considerando la realidad como diversa, heterogénea, mas no como una simplicidad homogénea cuyas problemáticas pueden invisibilizarse o adornarse a través del adaptacionismo al mercado.

Con base en lo anteriormente expuesto, pueden ser planteadas, entonces, algunas consideraciones acerca de la realidad del pensamiento crítico en la escuela, que ha sido concebido como un conjunto de habilidades desglosadas de la racionalidad instrumental y mercantilista. Para llevar a cabo este objetivo es necesario, en consecuencia, profundizar en la relación entre filosofía y pensamiento crítico.

Liberación, alteridad y ética

¿Qué podemos decir de aquella persona que domina un conjunto de habilidades cognitivas, pero al mismo tiempo extiende el despotismo y la opresión? ¿Máxime si esa persona es líder, figura pública o representante del pueblo? Al remitir esta pregunta a la filosofía, se logra advertir que es posible la adaptación del concepto de cognición al neoliberalismo, puesto que el acto de conocer tiende a ser cuantificado o calculado en los tiempos de la adaptabilidad, a relacionarse con la consecución de una aparente libertad a través de lo tecnológico y el apogeo del discurso del neurocentrismo. Como ya ha sido señalado, la relación de lo pedagógico con el pensamiento crítico radica en contradecir las visiones hegemónicas que se imponen en las concepciones de lo humano, tanto el dominio del Otro como la eficiencia estandarizada. El pensamiento crítico contribuye a la instauración de alternativas ante la domesticación de individuos que solo responden a funciones

seriadas o predeterminadas bajo la consigna de alcanzar metas motivadas por estándares externos.

Marcuse definió con claridad lo que sería un pensamiento crítico dominado por los designios de la competición: “(...) las distinciones individuales en la aptitud, percepción y conocimiento se transforman en una cantidad diferente de habilidades y entrenamientos, para ser coordinadas en cualquier momento dentro de un marco común de las conductas estandarizadas” (2019, p. 71).

Como parte de un cuestionamiento a la influencia generalizada del desarrollo economicista en la educación, García Ferrer (2018) destaca la visión humanista y pedagógica de Gadamer, quien consideró posible una pedagogía que pueda disentir contra el “poder omniabarcante”, pero que al mismo tiempo pueda renunciar a “(...) naturalizar el modo de vida consumista como si fuese el único posible” (p. 54). Esto muestra la importancia de la diversidad epistémica para salir del monismo de la vida consumista, al abrir la posibilidad de experiencias de reconocimiento y de vínculos no capitalistas con el mundo. Lo que está presente son identidades fragmentadas que giran en mediaciones culturales cotidianas; el pensamiento se abre a una simbólica que aviva nuevas relaciones con la realidad. En los espacios formativos se presentan complejas intersecciones y tensiones entre una cultura escolar/universitaria, una cultura digital y una cultura popular, que influyen de una u otra manera en la psique de todas las comunidades que interactúan en los espacios de formación.

Botero Uribe (2002) afirma que cada individuo tiene la capacidad de aprender y de no aprender, de usar tanto la razón como la no-razón. En un espacio de formación ningún individuo puede aprender a pensar críticamente desde la enseñanza de técnicas y habilidades. Más bien sería la compenetración entre vida y autoconsciencia crítica lo que permitiría la expresión auténtica del individuo y el autoconocimiento en relación con los demás. En el acto educativo se asume que los niños y niñas, pero también los docentes, padres de familia y trabajadores, reconocen sus identidades y subjetividades desde un complejo entramado de experiencias que vinculan percepciones, saberes, interacciones y prácticas por fuera de la idea de dominio.

Esto conduce a considerar que el papel del Estado no puede limitarse a garantizar el buen funcionamiento de la economía como base para que las personas construyan su presente. El pensamiento crítico debe entonces crear y

organizar reflexiones éticas en torno a los posibles límites del economicismo en el marco de la vida cotidiana (Gabriel, 2021). Una pedagogía que sigue la ideología neoliberal sin pensamiento crítico “(...) presupone que el progreso humano es el resultado automático de ceder todas las decisiones posibles al mercado y su lógica de la competencia” (Gabriel, 2021, p. 308). Por esta razón, una actitud crítica debería poner en tela de juicio el economicismo en boga, que busca llenar los vacíos existenciales con la escenificación mediática y el entretenimiento digital. La jerarquización de habilidades implica adaptarse a modelos mentales que aplican el cientificismo ante la impotencia de pensar y re-pensar el sentido de lo humano. Pensar para ser libres en una sociedad democrática implica la existencia de lecturas y escrituras críticas ante el concepto de libertad propuesto por el mercado (Nussbaum, 2017), que ya éste no es una búsqueda de la verdad ni aceptación de la presencia del Otro, sino una libertad en desgaste (Jaramillo y Aguirre, 2018), basada en la sensación de inmediatez o en el eco de lo efímero.

¿Se puede hablar entonces de un pensamiento crítico-ético distinto de los designios del mercado?, ¿de una relación con la alteridad que fomente la crítica política encaminada a lo social más allá de la competición? Dos conceptos pueden contribuir a esta reflexión: una política de la amistad y una ética pluridimensional.

Han (2016) sostiene que una política de la amistad es algo más abierto que una política de la tolerancia, del espectáculo y de la violencia, de la humillación o de la exclusión. Esta política de la amistad contribuye a pensar alternativas ante los criterios del consumismo y ante las ideas políticas en las que se pretende negar el pensamiento que se distancie de las normas y de las regulaciones del deseo establecidas por el mercado. Una política de la amistad busca salir de la mismidad desde una actitud crítica consigo mismo. Pero, ¿por qué se denomina política de la amistad? Recobrando el sentido aristotélico de la amistad como el máspreciado de los bienes, Han concluye que la política se relaciona con vivir bien (εὖ ζῆν); asimismo que la amistad puede regular la vida en comunidad de un modo “menos violento que el ordenamiento jurídico” (p. 91), que es un régimen al que regularmente se somete la política. El principal rasgo de esta política de la amistad es que no se trata de una política enfocada hacia la dominación, sino que se relaciona con lo que Deleuze (2014) llama el pensamiento que viene del afuera y que a él retorna. En una política de la amistad se busca fomentar un sentido de

alteridad radical y pluridimensional, de tal manera que la posibilidad de convivir implique la mediación de un sentido ético de la existencia.

En este mismo contexto de reflexión, Botero Uribe argumenta a favor de una ética pluridimensional: autonomía del individuo, autorresponsabilidad, desarrollo de una concepción humanista, fomento de valores de lo individual y lo universal en torno a la vida, construcción de una cultura de la corposespiritualidad. Esta forma de profundizar el sentido de lo humano, tomando fuerza tanto en la ética como en la crítica permite, en primer lugar, ampliar el concepto kantiano de autonomía desde lo social, no limitándose a lo individual puesto que lo social y lo individual no se separan, sino que se integran en la persona. Un individuo se forma en la complejidad de lo social a través del lenguaje, y de esta forma puede afirmar la autorresponsabilidad consigo mismo, con el Otro y con el afuera.

La autorresponsabilidad implica dejar de considerar a alguien o a algo como “inferior” para agredirlo o desposeerlo (Botero Uribe, 2002). Humanizarse involucra entonces defender la vida, comprender que el pensamiento crítico se opone a la explotación, a la tortura, a la discriminación y a la cosificación². De esta manera, la noción de política no solo se deconstruye, sino que se relaciona con la amplitud de lo humano, en términos de Botero Uribe, desde una “autoconsciencia crítica” (2002, p. 224), que se convierta también en una noción vitalista de la política edificada según los proyectos de vida de los individuos: “La vida debe ser pensada en un intercambio comunitario, que sin desdibujar al individuo afiance los lazos de socialidad y de solidaridad” (2002, p. 223). En una política de la amistad la autorresponsabilidad permitiría vivenciar la realidad desde “(...) el ser-juntos de los hombres” (Levinas, 2014, p. 90). Si la política trata también de la objetivación y la dominación, repensar la política desde lo social implicaría atreverse a confrontar el problema ético propiamente dicho. En términos levinasianos, es la responsabilidad para con el Otro lo que permite trazar los caminos de un pensamiento alejado de la pura representación.

2 Por ejemplo, cuando una figura pública, con múltiples habilidades cognitivas, sostiene de manera temeraria que en Colombia no hay/no hubo violencia armada por parte del Estado o, sencillamente, afirma que ese tema no debe ser objeto de reflexión, no solo niega la existencia de acciones como la explotación, la discriminación y la violencia directa en todo el territorio, sino que banaliza el sentido de la violencia, es decir, clausura el sentido de alteridad, de responsabilidad y de socialidad que implica el pensamiento. Así lo afirma Jaramillo Vélez, cuando se hace referencia al pensamiento resulta imprescindible comprender “(...) la socialidad de todo elemento del pensar” (2013, p. 187).

Lo anterior lleva a admitir que un verdadero pensador crítico no se limita a la consciencia –que muchas veces se confunde con la metacognición– de los procesos racionales llevados a cabo por él. Situarlo críticamente implica enfrentarse a la conmoción del Otro desde una crítica al sentido de la autonomía solipsista, y darse al infinito que se relaciona con la subjetividad (Levinas, 2014). De esta manera las personas reconocerían un componente ético y creativo en sus experiencias de vida, para que adquiriera sentido la noción de autoconocimiento/autorregulación como una crítica ineludible a sí mismo, que no permita hundirse en un “pensamiento crítico sesgado” (Prieto, 2018), que llega a admitir sus procesos mentales y actitudinales como libres de error.

El autoconocimiento no puede terminar en solipsismo o en acciones que busquen eximirse de la responsabilidad con el Otro (Han, 2015). Esta advertencia está dirigida a un pensamiento crítico ingenuo (Prieto, 2018), que sitúa el autoconocimiento en relación con el control sobre un conjunto de habilidades, pero ligándolo a una concepción economicista de la vida. Para salir de esta ingenuidad, el concepto de metacognición (con gran popularidad en la didáctica) no debería separarse de la posibilidad filosófica que implica el autoconocimiento y la autorresponsabilidad. Romper con el intelectualismo del saber no es solo un elemento clave de la filosofía de la alteridad; es un asunto de la crítica que también puede manifestarse como aquella “racionalidad y su paz” (Levinas, 2014, p. 50). Esta forma de pensar el pensamiento crítico implica la rigurosidad y la autocritica de una investigación filosófica, puesto que no se trata de llevar conceptos de moda a la escuela, como tampoco de hacer una lectura literal de los mismos, sino de situar el pensar como anterior a la representación. El sentido de una actitud crítica frente a sí mismo no puede ser “un logro de la conciencia aislada”, sino que, al contrario, se vincula por entero con la alteridad, ya que ésta es “(...) la dimensión fundamental de lo humano y del conocimiento de sí mismo” (Prieto, 2018, p. 189). Una actitud verdaderamente crítica, siguiendo a Blanchot (2010), sería la de “no replegarse sobre sí mismo”, ya que para el pensamiento crítico “(...) lo lejano importa tanto como lo próximo y lo próximo importa más de lo que se importa a sí mismo” (p. 58).

Hacia la filosofía en las escuelas

Es importante que en la escuela se potencie el amor por la sabiduría, es decir, una educación filosófica que enseñe a cuestionar la lógica unidimensional

(Marcuse, 2019), para de esta forma crear una ética propicia para estos tiempos oscuros (Gabriel, 2021), pero también que enseñe a tejer pensamientos divergentes que puedan afirmar la interrelación con lo plural y la intersubjetividad (García Ferrer, 2018). Una educación filosófica en la escuela se define como la compenetración sensible, crítica y creativa entre dos categorías “amigas y cómplices” como son la filosofía y la educación. Estas categorías se entretienen en una misma actitud de búsqueda, se sostienen en un espacio de diálogo para extender la inquietud de que tanto el amor por el conocimiento y el amor por el Otro construyen una actitud filosófica que se produce en relación con los demás.

Dussel sostiene que esa “(...) nueva filosofía analiza racionalmente al mundo desde la trascendentalidad del Otro sufriente” (2016, p. 202), lo que significaría la creación de posibilidades para salir del espectro de la supervivencia y la marginalidad del control y el rendimiento, que afecta no solo el sentido de enseñanza y aprendizaje, sino la vida misma de la escuela. El filosofar también puede vivenciarse como un estado de apertura a nuevos diálogos consigo mismo y con otros saberes y tejidos culturales.

En el contexto de la escuela, al mismo tiempo que crece el impacto de la racionalidad capitalista y el auge del neurocentrismo, se elabora una crítica más abierta a pensar el sentido de lo humano que la evaluación de habilidades. Al hacer una lectura de las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación media* (2010), por ejemplo, se puede sostener que recientemente la enseñanza de la filosofía en Colombia ha estado vinculada al fomento de las competencias comunicativas en relación con la solución de problemas dentro del área de lenguaje, pero también que ha sido reducida a la lectura crítica y tímidamente propuesta en los currículos escolares.

Pero la enseñanza de la filosofía no solo puede considerarse como apéndice de competencias comunicativas. En las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación media* se hace referencia a la filosofía como una “competencia crítica”, una “competencia dialógica” y una “competencia creativa”, que pueden describirse en relación a lo ontológico, lo epistemológico, lo axiológico y lo político. Parece indudable, entonces, que aunque los adjetivos puedan o no minimizar el impacto del sentido de competencia, tanto la enseñanza como el aprendizaje del saber filosófico implicaría abrirse a la constante indagación, incluso a mostrar lo injusto del sustrato economicista

que subyace a la relación con los saberes desde la mera adquisición de habilidades, quizás para establecer perspectivas distintas a la operatividad y hacer frente al adaptacionismo.

Recordemos que es un deber propio de la escuela entender las problemáticas de sus contextos. Esto requiere de una actitud crítica, que como parte de todo conocimiento empiece por el cuidado de sí y del mundo. Se vislumbra de esta manera que el conocimiento fluye para que se comparta o que fulgura en el encuentro inesperado con lo que está por venir. Lo crucial del pensamiento crítico en la escuela es que puede exteriorizar lo que somos en la vida, asumiendo que en cualquier momento podemos auto-engañarnos; que como humanos transitamos por lo falible, experimentando el saber y al mismo tiempo la errancia inevitable de nuestra condición humana, pero sin olvidar que debemos hacer frente a la dominación, renovar la pregunta por la praxis y por el sentido de la tierra (Escobar, 2014), participar de un pensamiento que aún pueda reconciliarse en la controversia, y de esta forma desligarse del error de confundir autonomía con solipsismo.

En resumen: se requiere repensar las conceptualizaciones vigentes acerca del pensamiento crítico. No obstante, si se pretende seguir discutiendo acerca del concepto de competencias en espacios de formación escolar, habría que considerar que éstas se encuentran emparentadas con el sentido que brinda la actual era de la competición y el rendimiento. Por tal motivo es válido saber diferenciar el pensamiento crítico, concebido como una competencia o conjunto de habilidades cuyo valor reside en responder a los intereses del mercado, de un pensamiento crítico que surge de la vida en las escuelas. Un pensamiento crítico ético, cuya actitud crítica se puede potenciar más desde la filosofía, las artes y las humanidades que desde el cognitivismo que se imprime en las neurociencias; cognitivismo que, según Osorio (2020), se aparta de la crítica social para sobrevalorar una visión solipsista que encierra a estudiantes y docentes en un funcionalismo en el que se reproduce la racionalidad del capitalismo, en el que no se logra cuestionar el devenir social o los valores ligados al conocimiento.

Mucho más que un conjunto de habilidades útiles para distinguir entre las mejores destrezas operacionales que conduzcan al exitismo, o para adaptarse sin más a la competición, el pensamiento crítico ético es un camino para encontrarnos con los otros seres vivos en la multiplicidad de lo racional; un

poder pensar el pensamiento para reorientar el sentido de lo crítico, más allá de lo contemplado por la racionalidad instrumental y mercantilista, y más allá de las competencias. Se trata entonces de un pensamiento crítico que se atreva a poner en tela de juicio la visión de un modelo instrumental que opaca la fugacidad incansable de lo subjetivo.

Como sugerencia para ampliar la reflexión acerca de lo que implica un pensamiento crítico hoy, cuyo horizonte no sea quedar solamente como contracorriente, habría que considerar nuevos rumbos como resignificar las competencias para un buen vivir desde una epistemología panamazónica (Collado *et al.*, 2018). Asimismo, habría que esbozar cualidades de una actividad científica para un sentipensar con la tierra (Escobar, 2014), como también reconocer la base de un pensamiento crítico con enfoque latinoamericano y decolonial. Lo verdaderamente crítico y ético es un pensamiento que se oponga a una educación para la renta, o que se nutra directamente de la creación de sentidos desde el ejercicio de las humanidades (Nussbaum, 2017). Esto bien puede resultar provechoso para reinterpretar las teorías y prácticas educativas, y para reflexionar en torno a las conceptualizaciones de un pensamiento crítico que se teje desde contextos latinoamericanos.

A manera de conclusión

Al apoyarse en la filosofía, el pensamiento crítico puede vincularse a la actitud crítica que caracteriza a ésta. Posiblemente de esta manera este pensamiento podrá confrontar la noción solipsista-nihilista de entenderse como un conjunto de habilidades jerárquicas basadas en lo racional, aparentemente ventajosas para el modelo “duro” de las neurociencias, pero que descontextualizan o reniegan de otras formas de pensamiento, o simplemente caen en la auto-explotación o en el servilismo, ya expuestos como fenómenos de una sociedad del rendimiento.

Con la pretensión de explicar su novedad por medio de la adaptación del pensamiento a la actual terminología económica (la globalización, el mercado: sus desafíos, sus intereses, sus tecnologías, sus motivaciones), se impone una lógica que se aparta de la filosofía y de las humanidades, y que puede ser considerada como un obstáculo para indagar acerca de lo humano y lo social.

Poner en tela de juicio la relación entre pensamiento crítico y economicismo permitirá dos disrupciones: 1) reflexionar desde lo colectivo las posibilidades

de lo humano como un cuestionamiento al sentido de vida del *homo oeconomicus*; 2) ampliar los alcances de la crítica, incluso dentro del conjunto de habilidades cognitivas, para cuestionar y buscar alternativas a la racionalidad instrumental y al poder hegemónico.

En coherencia con estas dos disrupciones, la investigación filosófica y educativa problematiza el sentido de una formación de sujetos competitivos/competentes. El sentido de una actitud crítica se vincula a la relación con los demás, no solo como empatía sino como responsabilidad para con el Otro. Esto implica el cuestionamiento de una racionalidad en la que aún predomina el dominio, la jerarquización y las dicotomías, pero también fenómenos como la opresión, la humillación y la indolencia.

La formación intelectual humana es algo que concierne a la creación de relaciones posibles: familia, todo el componente curricular de escuelas y universidades, pero también las ciudades, los barrios, las calles, el campo, la interrelación con los saberes populares, los espacios de intercambio simbólico y cultural, la interculturalidad, así como los espacios para posibilitar la vida y el encuentro con las demás formas de vida.

El pensamiento crítico se articula desde la proximidad con lo otro; puede significar o potenciar el sentido de la alteridad, como también de lo ético, entendido como experiencia de una práctica de pensamiento reflexivo. El amor por la sabiduría implicaría ser capaz de atender y refutar cualquier discurso sin caer en la equivocación de la monopolización del conocimiento o en un conformismo cómplice con el economicismo y su desinterés por las problemáticas humanas.

Referencias

- Álvarez, A. (2009). La universidad de las competencias: el lugar del conocimiento en el capitalismo contemporáneo. *Pedagogía y Saberes*, 30, pp. 71-80. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys71.80>
- Blanchot, M. (2010). *Los intelectuales en cuestión. Esbozo de una reflexión*. (M. Arranz Lázaro, Trad.). Madrid: Tecnos.
- Botero Uribe, D. (2002). *Vitalismo cósmico*. Bogotá: Siglo del Hombre.

- Collado, J., Morillo, M. y González, F. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (100), pp. 619-644. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nWGkFwk3xpkvM3ytpNNKKZb/?lang=es>
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos*. (J. L. Pardo, Trad.). Madrid: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2014). *Conversaciones*. (J. L. Pardo, Trad.). Madrid: Pre-Textos.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Escobar, A (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.
- Facione, P. (1990). *The Delphi Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction Press*. Fullerton: California State University.
- Ferraris, M. (2008). *¿Dónde estás? Ontología del teléfono móvil*. (C. Revilla Guzmán, Trad.). Barcelona: Marbot.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* (C. Iglesias, Trad.). Buenos Aires: Caja Negra.
- Foucault, M. (2015) *¿Qué es la crítica?* (H. Pons, Trad.). México: Siglo XXI.
- Franco, M., y Leal, R. (2011). Currículo imaterial y capitalismo cognitivo: Hipótesis da relação entre o campo do currículo e da tecnologia informacional. *Currículo sem Fronteiras*, 11 (1), pp. 218-231. <https://biblat.unam.mx/hevila/Curriculosem-Fronteiras/2011/vol11/no1/15.pdf>
- Gabriel, M. (2019). *Yo no soy mi cerebro*. (J. Madariaga, Trad.). Barcelona: Pasado y Presente.
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros*. (G. García, Trad.). Barcelona: Pasado y Presente.

- García Ferrer, B. (2018). Contra el capitalismo absoluto: por una filosofía del futuro. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23 (80), pp. 43-65. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/23334>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Han, B. (2015). *Psicopolítica*. (A. Bergés, Trad.). Madrid: Herder.
- Han, B. (2016). *Topología de la violencia*. (P. Kuffer, Trad.). Madrid: Herder.
- Han, B. (2021). *La sociedad paliativa*. (A. Ciria, Trad.). Madrid: Herder.
- Jaramillo Vélez, R. (2013). *Modernidad, nihilismo y utopía*. Medellín: Siglo del Hombre / Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2018). La ausencia de una verdadera humanidad. *Folios*, 47, pp. 227-235. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/7408>
- Kusumoto, Y. (2018). Enhancing Critical Thinking through Active Learning. *Language Learning in Higher Education*, 8, pp. 45-63. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0003>
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. (M. Lancho Carvalleira, Trad.). Madrid: Arena.
- Marcuse, H. (2019). *Tecnología, guerra y fascismo*. (C. Bonilla, Trad.). Buenos Aires: Godot.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá, Colombia.
- Nussbaum, M. (2017). *Sin fines de lucro*. (M. V. Rodil, Trad.). Buenos Aires: Katz.
- Osorio, J. (2020). Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva: una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de Psicología. *Revista andina de educación*, 3 (1), pp. 31-38. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.4>

- Prieto, F. H. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, pp. 173-191. <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/51889>
- Ramírez, B. y Gutiérrez, M. (2018). Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica. *Congreso Internacional Sobre Formación de Profesores de Ciencias*, pp. 1-15. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8970/6734>
- Vargas, G., Gamboa, S. y Reeder, H. (2008). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición posmoderna*. Bogotá: San Pablo.

Declaraciones Finales

Implicaciones éticas: Este artículo es un trabajo original, no contiene plagio y todo el material de otros autores ha sido debidamente citado y referenciado conforme a las normas académicas.

Conflicto de Intereses: El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses en relación con la investigación, autoría o publicación de este artículo.

Financiación: Este artículo no cuenta con financiación institucional.

Política de acceso Abierto

Cuestiones de Filosofía proporciona acceso abierto a su contenido, propiciando un mayor intercambio global del conocimiento, basado en el principio de ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones, para ello, los textos publicados cuentan con una licencia *Creative Commons BY-NC-SA 4.0* que posibilita su uso y difusión siempre y cuando se realice la citación de los autores y la revista, y no se use para fines comerciales. Por esta razón, los autores aceptan la licencia de uso utilizada por *Cuestiones de Filosofía*, al igual que las políticas de autoarchivo y acceso abierto. En consecuencia, los derechos de los artículos publicados le corresponden a la revista. La revista *Cuestiones de Filosofía* no cobra ningún valor por concepto de recepción de artículos, evaluación o publicación, por consiguiente, la publicación de artículos en la revista no da derecho a remuneración alguna para autores, evaluadores y comités (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).