

Criticidad y reflexivilidad en la formación docente. Una reflexión en tiempos post pandémicos



Criticality and reflexivity in teacher education. A reflection in post pandemic times

Ninoska Flor Matos Castillo

ninoskamatoscassillotpc@gmail.com

Ninoskam4@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0005-2338-1293>

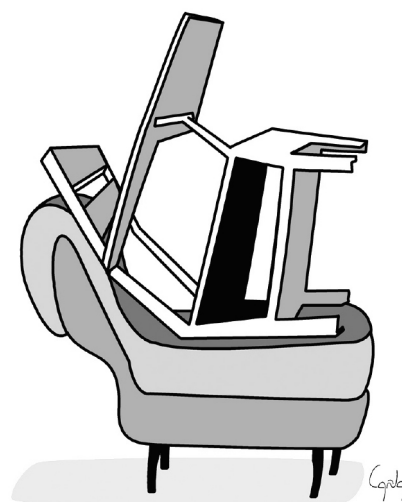
Teléfono: + 58 412 2916337

Teléfono: + 02125528330

Red de Maestros Investigadores de Venezuela (REDEMIVE)

Caracas - República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 07/02/2025
Arbitraje/Sent to peers: 08/02/2025
Aprobación/Approved: 22/00/2025
Publicado/Published: 01/09/2025



Resumen

La formación docente del siglo XXI exige una sólida comprensión del tiempo histórico en relación con las transformaciones curriculares actuales. Es ineludible enfrentar el desafío formativo desde las metodologías activas, con el ajuste experiencial de lo que emerge en estos tiempos post pandémicos. Esto implica un cambio no solo en términos instrumentales de los diseños didácticos y recursos apoyadas en la Tics; sino en términos episte-metodológicos, reflexionar sobre la urgente necesidad de promover el pensamiento crítico frente a realidad de “la sociedad red”, donde herramientas como la IA exige un uso razonado, lúdico y ético desde una mirada dialógica-crítica.

Palabras claves: reflexibilidad, pedagogía, post pandémica, sociedad red.

Abstracts

Teacher training in the 21st century requires a solid understanding of historical time in relation to current curricular transformations. It is unavoidable to face the formative challenge from active methodologies, with the experiential adjustment of what emerges in these post pandemic times. This implies a change not only in instrumental terms of didactic designs and resources supported by Tics; but in epistemological and methodological terms, reflecting on the urgent need to promote critical thinking in the face of the reality of the “network society”, where tools such as AI require a reasoned, playful and ethical use from a dialogic-critical viewpoint.

Keywords: reflexivity, pedagogy, post pandemic, network society.

Author's translation.

La formación docente en tiempos post pandémicos

La formación docente en nuestro tiempo exige responder al contexto de necesidades profesionales para una intervención socio pedagógica con un alto sentido ético y responsable para la construcción de sociedad más incluyente y sensible a los problemas planetarios y locales; especialmente, a partir de la contingencia sanitaria mundial a causa del COVID 19, momento en el cual se pone énfasis el interés en la configuración del sistema cultural global que predomina actualmente, es esencial reconocer las construcciones simbólicas de la cultura mundial con las particularidades de las realidades propiamente latino americanas que han sido conformadas en la dinámica global, y expresadas en una contingencia permanente (Anijovich, 2021).

Es urgente una formación de potenciación desde la criticidad y no sólo centrarse en evaluar las competencias técnicas de, os futuros docentes. Tomamos la idea de potenciación y criticidad en la formación en Estela Quintar¹ escritora y pedagoga argentina quien sugiere en su libro *Didáctica no parametral* (2008), de aquí, se elabora la idea de que la criticidad es un factor crucial para la formación pedagógica en sociedades informatizadas y en la cibercultura globalizada.

El educador del futuro debe conocer sobre la apropiación del saber del estudiantado que acompañe pedagógicamente, a partir de su deseo de aprender y de lo que le afecta de su cotidianidad, su sentir y ser en la existencia misma, en su devenir. Los contenidos, pese que deriven de una currícula, deben ser comprensibles desde las necesidades y particulares del estudiante, sea la edad que tenga y el nivel educativo en el que se encuentre.

En ese sentido, la formación de la criticidad y reflexividad busca ser un eje transversal en la formación del perfil de las y los profesionales de la educación. Se plantea esta mirada en respuesta a la emergencia de estos nuevos tiempos y se fundamenta en el repensar la praxis docente con el compromiso de educar para la paz, la vida y el bienestar colectivo con sentido de justicia social y promoción de la equidad de oportunidades de forma coherente y pertinente, en los escenarios actuales y futuros.

Asumiendo que el pensamiento pedagógico, consiste en el acto sistemático de reflexionar sobre la realidad educativa, de lo humano- social (Bedoya, 2005), tenemos la exigencia de adecuación a los nuevos entornos de discursos transmedia (Prieto, Lacasa, y Martínez, 2019) mediados por la complejidad de los elementos de la comunicación hipertextual de la cibercultura emergente, es fundamental entender los cambios constantes que vienen redimensionando el sentido y el significado referencial.

En estos sentido, se hace necesario definir una identidad pedagógica de los espacios institucionales, buscando que se propicie y ofrezca formación crítica e inclusiva de la identidad del sujeto en aprendizaje. De acuerdo con lo que define Bernstein (1998) en su texto “Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y críticas”, se sugiere que la discusión plural de las ideas implica el posicionamiento desde la praxis pedagógica. El estudio múltiple y transdisciplinario permite entender los efectos de tal hecho, y la adaptación de dinámicas de sociabilidad y trabajo en los modelos de formación, enseñanza y capacitación, para hacer posible la formación con fundamentos axiológicos, gnoseológicos, epistemológicos, y onto lógicos.

La reflexividad también es clave la educación, lo que incluye la escolarización. Así es que la criticidad y a la reflexividad se entran para la construcción de la narrativa educativa a intervenir. Así es como lo plantea Guerber, (2011) la criticidad es un elemento clave de la concepción humanista en sus dimensiones ético-sociales y estéticas, en antagonismo a la pretensión de la homogeneización del pensamiento a partir de la universalidad de la razón técnico-instrumental llevados ahora la autopista digital. Si bien se reconoce la importancia de los saberes profesionales y competencias profesionales y tecnológicas en las sociedades configuradas en redes globalizadas donde en el contexto latinoamericano pese a sus propias complejidades, es parte y tiene acceso a esa “sociedad red”; así que no escapa de esta lógica por lo que se considera categóricamente, que todo saber tec-

nológico debe asumirse críticamente desde perspectivas pedagógico- humanistas y el sentido ético para evitar al deshumanización desde la propia educación. Existe marca la pauta predominante de las competencias de la llamada cuarta revolución industrial o “Industria 4.0”, configurando “la Sociedad Red”: De acuerdo con la definición de Schwab, K. (2020):

La Primera Revolución Industrial utilizó agua y la energía a vapor para mecanizar la producción. La segunda utilizó energía eléctrica para producir en masa. La tercera utilizó la electrónica y las tecnologías de la información para automatizar la producción. Ahora se está construyendo una Cuarta Revolución Industrial sobre la tercera, la revolución digital que ha estado ocurriendo desde mediados del siglo pasado. Esta Cuarta Revolución Industrial caracteriza por una fusión de tecnologías que está difuminando las líneas entre las esferas física, digital y biológica (p.6).

Este modelo de sociedad tiene implicaciones que se cruzan en la reproducción de problemas como el desempleo, el subempleo, la explotación, la brecha tecnológica entre países, la desigualdad social, los derechos humanos, el auge de la violencia urbana y suburbana, la crisis de valores generalizada, la desigualdad de género, la degradación ambiental y ecológica, “el contrapoder hacker”, el terrorismo y sus diversas modalidades, las reconfiguraciones geo-políticas con su ciberguerra incluida, la diversidad cultural, la democracia comunicacional y la actual crisis de refugiados y desplazados por conflictos sociopolíticos y bélicos , entre muchas problemáticas del “orden caótico” (Morin, 2008).

Como lo asume Schwab (2020):

Además de ser una preocupación económica clave, la desigualdad representa la mayor preocupación social asociada con la Cuarta Revolución Industrial. Los mayores beneficiarios de la innovación tienden a ser los proveedores de capital físico e intelectual (innovadores, accionistas e inversores), lo que explica la creciente brecha de riqueza entre quienes dependen del capital y del trabajo. La tecnología es una de las principales razones por las que los ingresos se han estancado, o incluso disminuido, para la mayoría de la población en los países de ingresos altos: la demanda de trabajadores altamente calificados ha aumentado y la de trabajadores con menos educación y menos habilidades ha disminuido. El resultado es un mercado laboral con una fuerte demanda en los extremos alto y bajo, pero con un vacío en el medio (...) (p. 7).

Así que esta descripción desvela más crudamente las brechas sociales, de desigualdad, entre sociedades y pueblos con mayor o menor acceso a recursos y a las medidas necesarias para mitigar o prevenir mayores contagios y muertes, a raíz de esta infección. El *Fobos* mundial generado por esta situación de confinamiento, y las variadas restricciones sociales, el distanciamiento físico, planteó un nuevo orden de relaciones con nosotros (as), y nuestro entorno, pone al descubierto facetas nuevas, necesidades de posicionamiento, siendo este hito histórico un parteaguas en una cosmovisión de mundo distinta en general. En este contexto, el uso de las nuevas tecnologías y el internet ha sido fundamental para reconstruir una dinámica cultural, social y global distinta.

En este panorama, nuevas profesiones derivan e incrementan en el ciberespacio y la virtualización, resultado de especializaciones informáticas, tales como las asesorías web, el uso de LMS educativas, mercadeo digital en portales noticiosos y políticos, diseño y mercadeo de aplicaciones en teléfonos inteligentes. Estas actividades autoprogramables, con estas actividades autónomas, sumado a otras experiencias como profesionales autónomos con canales en diversas plataformas entre ellas, una de las más populares es “YouTube”, y una diversidad creativa expuesta en actividades, sobre todo de las comunidades de los jóvenes, por ejemplo los *youtubers*, *influencer* en las redes sociales, también llama la atención el activismo político cibernético , militancias en grupos políticos, filosóficos y religiosos, las ONG, en una dinámica que genera nuevas problemáticas en torno a nuevas formas de violencia, como ciberterrorismo y ciberbullying, entre muchos problemas.

Los referentes en el contexto del ciberespacio, como diría Bauman (2005) se hacen acusos, maleables, relativas. La marca fundamental de este escenario líquido es la disolución de todas las formas sólidas en los ámbitos

éticos, políticos y sociales que orientaba y regían la cultura, es decir, las grandes narrativas que configuraron la historia de los ideales republicanos de la ilustración desde el siglo XVIII.

En vísperas del término de los dos primeros decenios del siglo XXI, el escenario sociotécnico-cultural es de vertiginosos cambios, la imprecisión y la no permanencia de referentes simbólicos fijos prevalece. Una modernización interminable imbricada en lo tecnológico remodela los intercambios planetarios. El mercado financiero globalizado imbrica también el flujo de nuevos símbolos socioculturales. Las identidades son configuradas por segmentaciones sociales construidas en hibridaciones culturales (García, 1997) en el encuentro de lo global y lo local.

Hoy “la cultura líquida” ya no tiene el rol de ilustrar y formar sino de mantener consumidores prestos a los incesantes cambios de la simbología del mercado. “El segundo reto de la educación procede de la naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo (...)” (Bauman 2005). Esta concepción sociológica de modernidad líquida expresa el carácter mutable, impermanente, fluido y en consecuencia de incertidumbre planetaria.

Este es pues, un intento, a grandes rasgos, de clarificar el escenario local-planetario, desde donde debe articularse la reflexión teórico-pedagógica que oriente nuestras prácticas docentes y de investigación o cualquier intervención de naturaleza cultural.

Consideraciones pedagógicas-filosóficas sobre las ideas de potenciación

Por lo anterior reflexionamos sobre la necesidad de crear colectivamente la obra intelectual de un currículo acorde con los tiempos vertiginosos de la “Sociedad Red”. Y, la combustión del encendido inicial para desarrollar ese esfuerzo teórico debe partir de nuestras reflexiones no solamente, teóricas sino fundamentalmente filosóficas-pedagógicas, como los fundamentos primigenios que le dan sentido, coherencia y vigencia histórica al próximo currículo.

Así, como afirmaban Abbagnano y Visalberghi, (1992) existen entre filosofía y pedagogía una conexión íntima y entretrejida. Toda filosofía vital consiste en una filosofía de la educación contemporánea porque tiende a promover formas de cultura y porque contempla un cierto estereotipo de ideal de formación humana a construir, aunque no lo considera acabado ni perfecto.

La formación de los futuros profesionales de la enseñanza debe abarcar la formación científica humanística que interiorice las dimensiones intelectuales, afectivas, sociales, estéticas, éticas. Sin dejar de lado, la formación física y espiritual. En suma, una formación humana integral, donde las dimensiones intelectual y cognitiva, emocional y afectiva, de la voluntad y la acción se integren armónicamente.

Por otra parte, en la formación de los estudiantes en cualquier nivel educativo, se debe considerar la dimensión histórico-social que persigue la preparación de seres humanos a fin de lograr la participación política, cultural, crítica, creativa, integral y ética en el ámbito de su acción, con una amplia comprensión del contexto histórico de nuestros pueblos en sincronía con el escenario mundializado. Se trata, como nos dice Freire (1997) de, “reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo; que el futuro, (...) es problemático y no inexorable”.

De allí que, se aspira formar profesionales, con alto grado de sensibilidad, solidaridad social y criticidad. Comprometidos con el conocimiento, en la comprensión y transformación de la realidad, guiados por los principios fundamentales de libertad, justicia, equidad, solidaridad, dignidad, honestidad, responsabilidad, democracia y respeto.

Los planteamientos aquí expresados, están orientados a trascender el pensamiento tecno-instrumental de carácter eminentemente fragmentario y utilitario, que ha predominado por décadas en nuestra educación y escolaridad. Esto es, unas directrices que responden a la lógica del mercado globalizado donde se soslaya toda reflexión ética

pedagógica y humanística en la construcción del currículo y se privilegia los intereses económicos multinacionales. Se quiere, por lo tanto, que en nuestra construcción curricular de cara a la cuarta revolución industrial que pasa de ser 2.0, en una sociedad red en constante expansión y sedimentación (Schwab, 2020) se deba otorgar mayor énfasis a la formación de un pensamiento complejo, sistémico pluridimensional, flexible, abierto, crítico y creativo.

Además, toda teorización pedagógica, intenta responder preguntas vertebrales que tienen que ver con ¿qué es la educación?, ¿qué es la formación?, ¿qué tipo de ser humano queremos formar?, ¿para qué tipo de sociedad?, y, en consecuencia, ello implica un trasfondo político ideológico y filosófico sobre la educación y los procesos de formación que vincula multidisciplinariamente muchas teorías, enfoques, criterios y perspectivas.

En un ambiente de trabajo colaborativo y cooperativo en un clima organizacional profundas convicciones democráticas, hay otra lectura, que se refiere a los cuatro pilares fundamentales sobre los cuales se construye la educación que se desea. En ese sentido, nos remitimos a los lineamientos sobre el aprendizaje que estableció la UNESCO (2005), en la cual se manifiesta en: ser, conocer, hacer y convivir, y que giran en torno al saber emprender. En ese sentido, un currículo inclusivo asumirá los cuatro tipos de aprendizaje siguiendo las siguientes orientaciones:

- Aprender a ser, su meta es lograr que el educando comience a reconocerse, a estimarse, a identificar sus potencialidades y comience a utilizarlas al máximo para superar cualquier debilidad o carencia. También aspira a que aprecie sus preferencias y las desarrolle, aprenda a desenvolverse socialmente y a practicar la convivencia democrática, comprendiendo que sus derechos son los mismos de sus iguales y que tiene deberes que cumplir comenzando con el propio.
- Aprender a conocer, que supone la adquisición de competencias y herramientas básicas para la construcción de conocimientos, la comprensión del medio y poder comunicarse, aunado al desarrollo de la creatividad, la curiosidad y el sentido crítico.
- Aprender a hacer, implica el desarrollo de competencias, habilidades y la utilización de herramientas requeridas para la aplicación de procesos del pensamiento, experiencias y conocimientos a situaciones socioeducativas.
- Aprender a convivir, supone la adquisición de habilidades para participar y cooperar, su desarrollo exige preparar el estudiante para que se identifique consigo mismo y con su grupo de pares, sepa dialogar y negociar, manteniendo relaciones interpersonales armónicas.

En correspondencia con la aspiración de formar ciudadanos humanistas y profesionales comprometidos con la transformación de la realidad educativa y social en general, reiteramos en que la formación debe estar orientada necesariamente con el pensamiento crítico y reflexivo sin que la virtualidad suprima este propósito. En el marco onto-epistemológico de una realidad muy compleja y, desde el prisma investigativo de las diversas teorizaciones y posturas pedagógicas adecuadas y coherentes. Y desde allí, hay que ir resolviendo hermenéutica y dialécticamente los grandes problemas cruciales: ¿cómo crece y se desarrolla el ser humano? ¿cuáles experiencias son necesarias para lograr la formación deseada? ¿quién desarrolla el proceso: el educador o el educando?

Luego, dependiendo de las respuestas, ¿cuáles son las estrategias, métodos, técnicas y recursos son los más eficaces y acordes con los fines y objetivos que nos hemos planteado para este tipo de formación? Con ello, lograríamos lo que Freire señaló: que la educación pueda facilitar a las personas, “la reflexión sobre su propio poder de reflexionar”. Esto nos encamina a canalizar y potenciar el desarrollo de los sujetos que participan en ese proceso sociohistórico y educativo.

Se defiende que los estudiantes a través de sus espacios online participen en lograr los fines propuestos y que avancen considerando sus potencialidades, capacidades y habilidades para aprender. Por tanto, el educando debe ser responsable de su cómo, de su auto y coevaluación de su aprendizaje en la construcción de su autonomía al conseguir su proyecto de desarrollo profesional.

En cuanto a los docentes, es necesario que desarrollen estudios e investigaciones, orientados a profundizar y actualizar sus conocimientos de forma permanente en la apropiación del sentido, fines y orientación de un

currículo por potenciación. Este compromiso es fundamental en la integración que debe tener el profesorado con el espíritu de este. Para ello, se necesita que los educadores y educandos sean “creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (Freire, 1997).

Es necesario en cualquier proyecto docente y de investigación, la reflexión del quehacer educativo y ejercer las interpretaciones teórico-práctica para las continuas mejoras y adecuaciones que requiere un currículo abierto y flexible en el espacio-tiempo. Esto significa en términos *freireanos*, la naturaleza inacabada de todo ser humano y por ende de todo proyecto curricular. Debemos reivindicar en toda nuestra práctica educativa el respeto a la dignidad humana reconociendo y aprovechando los espacios que la cibercultura contiene en procura de la conformación de un mundo mejor libre, justo y fraterno.

En definitiva, el saber tecno instrumental de la emergente y en continua expansión sociedad red (Castells, 2009) se ha consolidado como el signo característico de la racionalidad formal, que ha organizado las sociedades postindustriales en términos de control, cálculo, productividad, eficiencia, informatización, automatización, robotización y predictibilidad entre otros, en tiempos de modernidad tardía o segunda modernidad, posmodernidad o modernidad líquida (Lyotard, 2006) y (Bauman, 2005). Esta racionalidad (Habermas, 1984) ha influenciado y reducido de manera sistemática el aporte de las humanidades en las reflexiones teórico-pedagógicas sobre la educación de los sujetos históricos y por ende del fenómeno educativo. La tendencia mundial educativa está vertebrada e inducida por esta racionalidad cuya orientación es a la reproducción y a privilegiar la simbología sociocultural del gran mercado globalizado proyectado en la casi infinita red de las autopistas digitales.

En el contexto de esta idea, afirmamos que la construcción curricular si bien debe garantizar la inserción de la y el estudiante de la carrera docente a propósito de su profesionalización, también debe procurar la formación humanística para su blindaje socioafectivo, ético, estético y cultural en medio de una tendencia latinoamericana que es la disminución de la matrícula docente (Elacqua *et. al*, 2022). En virtud de ello, su profesionalización deberá estar equilibrada con su formación humanista para templar su espíritu y su subjetividad para enfrentar los retos y angustias que presenta las sociedades contemporáneas, por ejemplo, lo que se vivencia en la actual pandemia por el COVID 19. Es impostergable rescatar y redimensionar a la luz de tiempos inciertos y vertiginosos una concepción humanista que propendan hacia el equilibrio afectivo, mental-emocional, la autoconciencia y la autonomía moral.

A lo largo de la historia, el significado atribuido al término humanismo ha tenido las más diversas acepciones sobre lo que constituye la esencia humana, la naturaleza humana. Se ha disertado desde diferentes tendencias y enfoques a través de los siglos. Sin embargo, en lo que convergen todas esas concepciones humanistas, es concebir al ser humano como valor de preocupación central, en la igualdad de derechos, en el reconocimiento de la diversidad cultural y personal, en la libertad de ideas, creencias y en la conciencia de la dimensión ecológica. Actualmente, el movimiento humanista se usa para en su acepción inalienable de la defensa de la vida como inentes primordial sin distinción de etnia, sexo, género, edad, o identidad.

Siguiendo esta línea de razonamiento, reiteramos que se requiere de una formación humanista que ubique a las personas como su centro de interés, que enfatizen las semejanzas y no las diferencias entre las personas, el respeto a la pluralidad de ideas, concepciones, creencias y prácticas. Propiciar la tolerancia y solidaridad con el otro, con respeto ecológico con la naturaleza, el uso de la libertad responsable, el dominio del aprender a aprender y desarrollar la conciencia histórica (Gadamer, 2007) de la naturaleza sentipensante del futuro docente y en su praxis con sus futuros estudiantes.

El modelo humanista de formación de docentes y trabajadores/as de la cultura, concibe al estudiante de la carrera docente, por una parte, como sujeto y objeto del conocimiento y actor principalísimo de su propio aprendizaje y, por otra parte, como sujeto que toma decisiones y riesgos para el desempeño de su práctica educativa en cuanto a praxis transformadora del entorno el cual mora. La perspectiva humanista no solamente facilita el manejo armónico de las relaciones interpersonales y la integración de equipos de trabajo y aprendizaje, sino que además propicia el clima favorable para la expresión de aspectos afectivos y subjetivos, componente indisoluble del ser humano.

La formación humanista implica también que la relación profesor/a- estudiante se produce en el marco de una práctica social que no es estática sino dinámica, compleja, inacabada de sujetos concretos e históricos. Si la educación aspira a construir un mundo mejor, los lineamientos filosóficos y teológicos deben proyectar como política educativa la consideración del ser humano como centro de gravedad del currículo. Y los modelos curriculares en modalidad a distancia y en línea deben procurar en su diseño e implementación, promover la formación de sus derechos, deberes y valores en el sustrato de la dimensión ética, en la forja del carácter y de su subjetividad como mundos de vida que se insertan al sistema social.

En términos generales, se avizora un profesional que procure un proceso formal de preparación en el ámbito de las ciencias sociales y las Humanidades sea un ser : equilibrado humanista y científicamente, que reflexiones onto-epistemológicamente sobre las sociedades, las culturas, su impacto profesional. En educación se aspira a que el profesional reconozca los fines de la educación, los contenidos de la enseñanza, las concepciones pedagógicas y su incidencia sobre la didáctica y el currículo, la organización escolar, los enfoques evaluativos, la cibercultura emergente, la sociedad red, la condición planetaria, las políticas del Estado, entre otros tópicos.

Todo lo anterior se debe someter la simbología social-cultural local y planetaria al escrutinio de su conciencia histórica para las inacabadas comprensiones-interpretaciones del mundo.

La idea del currículo como hipótesis flexible y abierta

Se desprende de los planteamientos anteriores, que no concebimos el currículo sólo como medio para conformar conocimiento y transmitirlos, sino fundamentalmente, como un espacio para analizar, comprender, interpretar, construir, reconstruir significados, conocimientos, valores culturales, saberes populares, éticos, estéticos y ecológicos. El currículo como hipótesis, como idea de planificación como previsión generalizada de diseño global (Olivos, 2011), debe avizorar su vigencia en años hacia el futuro.

El currículo no es una entelequia, un constructo acabado, sino que debe ser abierto, flexible, perfectible en el tiempo con sus momentos dialécticos que se van configurando en la praxis pedagógica. Son procesos de continua proyección, de reinterpretación de la realidad educativa cambiante y de movimiento continuos para enfrentar la creciente incertidumbre global y el caos civilizatorio.

La construcción colectiva e institucional de un currículo de potenciación en medio de la virtualización sería el resultado de las discusiones e interpretaciones de colectivos, grupos e Instituciones en cada región, y localidad.

Algunas consideraciones de cierre:

Como vemos, la formación desde la criticidad y la potenciación en las ciencias humanas desde la cibercultura y en medio de la contingencia sanitaria a partir de la pandemia por Covid 19, puso en énfasis un desafío multidisciplinario y transdisciplinario para preparar de forma pertinente y con sentido ético, a todos los profesionales trabajadores/as de la cultura. en general.

En el ser humano la noción de potencia expresa una capacidad para transformarse y transformar el contexto formativo docente, el entorno, que se encuentra latente y en proyección de desarrollarse en los sujetos históricos. Se trata de una facultad innata, que tienen los para desencadenar procesos cognitivos, éticos y psicosociales.

Algunos lineamientos para formar la criticidad como eje transversal curricular en el enfoque de potencias. Con base a las reflexiones realizadas con anterioridad, se proponen algunos lineamientos estructurantes de los modelos pedagógico-orientados a la criticidad y la potenciación humana.

En la dimensión pedagógica, rescatar la formación exprofeso intersubjetiva, que apunte al logro de la autonomía intelectual y ética. A la solidaridad, la tolerancia como virtud colectiva, a la conciencia ecológica, al respeto a la pluralidad cultural, ideológica y sexual y a la concepción de género entre otros tópicos actuales.

La construcción del currículo precisa de lineamientos que promuevan la conciencia eco pedagógica entendido la situación en la pandemia generada por el COVID 19 como un asunto global y humano que requiere un sentido pedagógico solidaridad humana de otro nivel. El sistema natural planetario, está amenazado como nunca por la depredación ambiental producto de los caprichos del ser humano, y de la sobreexplotación excesiva de los recursos naturales para sostener un modelo económico super industrializado, que no asume la finitud de los recursos. Es necesario la formación ecológica para sensibilizarnos para la redimensión de sentido de unidad humana, como especie.

El entramado curricular además de garantizar la apropiación de capacidades tecno instrumentales deberá reivindicar la formación humanística, multi y transdisciplinaria para entender la red de perspectivas sobre las nuevas formas de relación en distanciamiento, relación con nuestra psique y con el imaginario colectivo, confinamiento, uso crítico de las tecnologías de tal forma que no sean instrumento de deshumanización a las sociedades, entre otros asuntos, allí convergen de las ciencias de la salud por ejemplo, con la sociología, la antropología, la pedagogía entre otros campos del saber.

Finalmente, promover el disfrute por lo estético en el sentido de la pedagogía de la liberación (1976) está entretejido a la existencia humana misma, su práctica facilita al desarrollo de la sensibilidad y la afectividad por lo que el compromiso consigo mismo/ a el entorno se consolida. La redimensión de una concepción humanista incluye el rescate de las artes, estas constituyen un saber no argumentativo que se percibe de manera sensible e inmediata. Reinterpretando algunas nociones del humanismo del romanticismo alemán del siglo XIX, la experiencia estética como forma de construcción simbólica, de recreación ontológica, genera un tipo de razón estética que coadyuva al desarrollo ético espiritual de los estudiantes. ©

Ninoska Flor Matos Castillo. Doctora en Humanidades, egresada de la Universidad Central de Venezuela. (UCV). Especialista en Inmigración, religión e identidad, postgrado de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España (presencial). Licenciada en educación, egresada de la Universidad Central de Venezuela. Docente e investigadora universitaria, coordinadora de extensión del grupo de investigación GIGEX-Universidad de los Andes (ULA) e integrante de la Red de Maestros (as) Investigadores (as) de Venezuela (REDEMIVE). Cuenta con una membresía permanente en el Colegio Mexicano de sociología COLMES desde el 2019. Tutora e Instructora por concurso de oposición en la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad Central de Venezuela (2010-2019). Investigadora visitante en una estancia corta postdoctoral en la Benemérita Universidad de Puebla, México (BUAP). Ponente en varios eventos académicos referidos a contextos pedagógicos y de trabajos de investigación en materia educativa, la historia de la educación y el trabajo de las mujeres en Venezuela, España y México. De retorno a Venezuela desde México (2022), continua con la investigación, la docencia y la escritura académica de forma autónoma, además de cumplir responsabilidades académicas como consejera escolar en un colegio bilingüe (sistema de educación media general europeo en Caracas, Venezuela (2024-2025)

Notas

1. Estela Beatriz Quintar es una académica argentina residente en México. Profesora en enseñanza primaria y preescolar; Maestra en Investigación Educativa y Doctora en antropología social, orientación antropología médica (salud mental y educación) Secretaría Académica IPECAL. Investigadora con amplio reconocimiento internacional en el área de Didáctica y Formación Docente (...) Extraído en <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/05/14/entrevista-a-estela-quintar/>

Referencias bibliográficas

- Abbagnano y Visalberghi, (1992) Historia de la Pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica, p.15
- Anijovich, R. TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.
- Aristóteles (2007). Metafísica. Madrid. Editorial Espasa Calpe, S.A. p.254, 259.
- Bauman, Zigmunt (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Bedoya, José Ivan. (2005). Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. Ecoe Ediciones. Colombia, 256 pp
- Bernstein, Basil. (1998) Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica Colección Pedagogía/Ediciones Morata Series Colección pedagogía. Educación Crítica Volumen 1 Editor Morata, España.
- Elacqua, Gregory., Jaimovich, Analía., Pérez-Núñez, Graciela., Hincapié, Diana., Gómez, Constanca., Sánchez, María Jesús, Escalona Gonzalo & Walker, Joaquín. (2022). ¿Quiénes Estudian Pedagogía en América Latina y El Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes. En: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/4456.pdf
- García, C. Nestor. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales Estudios sobre la cultura contemporánea, VOL III, núm 005. Universidad De Colima, colima México. pp.109-128. En http://bvirtual.ucol.mx/descargables/115_culturas_hibridas.pdf.
- Castells, Manuel. (2009). Comunicación y Poder. Editorial Alianza. Madrid, España. 66 pp.
- De la Fuente Prieto, Julián, Pilar Lacasa Díaz, and Rut Martínez-Borda. Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. Revista Latina de Comunicación Social, (74), 172-196. En <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/274>
- Freire, Paulo. (2007). Pedagogía de la autonomía. Editorial Siglo veintiuno, Argentina. 136 pp.
- Freire, Paulo. Cultura y liberación, conferencia de Paulo Freire en Sao Tomé el 12 de diciembre de 1976. En http://www.lrealidad.filos.unam.mx/3_cultura_liberacion
- Gadamer, Hans-Georg, y Agustín Domingo Moratalla (2007) El problema de la conciencia histórica. Editorial Tecnos. Madrid, España. 8. Guber, R. (2011.). La Etnografía. método, campo y reflexividad. Editorial Siglo Veintiuno. 9. Habermas, J. (1984) El discurso filosófico de la modernidad. Editorial Taurus 9
- Liotard, Jean-François (2006). La condición postmoderna. Editions de Minuit Ediciones Cátedra S.A. 109. pp.
- Quintar, Estela. (2008). Didáctica no parametral. Instituto de pensamiento y cultura en América Latina. Colombia. Ediciones IPECAL, Universidad de Manizales, Colombia. impreso en México. (p. 4-26).
- Álvarez García María Concepción, Pascual Sevillano María Ángeles, García Rodríguez Marta, Pérez Pérez Ramón, Álvarez Arregui Emilio. (2006). El currículo universitario desde la perspectiva del docente: de lo real a lo ideal en el contexto universitario. In ¿ Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?: historia, temas y problemas de la universidad. Actas del Congreso Internacional, León, 20-23 de septiembre de 2005 (pp. 167-174). Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Schwab, Klaus (2020). La cuarta revolución industrial. Futuro hoy, 1(1), 06-10. En <http://futurohoy.ssh.org.pe/wp-content/uploads/2020/12/Schwab-Klaus-2020.-La-Cuarta-Revolucion-Industrial.-Futuro-Hoy.-Vol.1-Nro.1.pdf>
- Olivos, Tiburcio Moreno. Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Perspectiva educacional, 50(2), 26-54.