

## EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN MERCANTILIZADA.

**Anyela Patricia Gómez Siachoque<sup>1</sup>**

**E-mail:** anyelasiachoque@gmail.com

**ORCID:** 0009-0000-5718-7986

Institución Educativa Luis Hernández  
Vargas,

Municipio de Yopal. Departamento del  
Casanare.

**Colombia**

**Recibido 05/112/2025**

**Lyney Eliana Sepúlveda<sup>2</sup>**

**E-mail:** lyneyeliana@gmail.com

**ORCID:** 0009-0009-0992-2347

Institución Educativa Centro Social.  
Municipio de Yopal. Departamento del  
Casanare.

**Colombia**

**Aprobado: 12/12/2025**

### RESUMEN

La educación como lugar de cultivo y sostén del pensamiento está atravesando escenarios que han incluido nuevos criterios, orientaciones y finalidades al proceso formativo. Este ensayo busca reflexionar sobre los problemas que se derivan de priorizar una lógica mercantilista en las prácticas educativas que relegan a una dimensión casi inexistente importantes preocupaciones pedagógicas, como el sentido de la autonomía intelectual y ética. En medio de esta confusión conceptual se identifica que los modelos reflexivos propuestos por Matthew Lipman y Miguel De Zubiría, el pensamiento multidimensional y la pedagogía conceptual respectivamente, sirven de contrapeso en la medida que aportan intuiciones relevantes para sostener la crítica y la resistencia dentro del actual sistema educativo. Así, se invita a considerar la potencia de la pedagogía entendida como una psicagogía, ya no solo para pensar de manera crítica aquello que parece dado, incuestionable o permanente, sino también para gestar una fuerza motivadora de procesos de transformación ética y social, que amplie las posibilidades para que los protagonistas del acto formativo puedan enriquecer su propia experiencia vital.

**Palabras claves:** educación, mercantilización, pedagogía, pensamiento multidimensional, pedagogía conceptual.

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Industrial de Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia (UPTC) magister en Didáctica de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente del área de matemáticas de la Institución Educativa Luis Hernández Vargas del municipio de Yopal en el departamento del Casanare (Colombia).

<sup>2</sup> Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas y lengua castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) especialista en gerencia educacional de la universidad UPTC. Docente en educación primaria de la Institución Educativa Centro Social del municipio de Yopal en el departamento del Casanare (Colombia).

**MULTIDIMENSIONAL THINKING AND CONCEPTUAL PEDAGOGY:  
CONVERGENCES IN THE CRITIQUE OF MARKETIZED EDUCATION****ABSTRACT**

Education as a space for the cultivation and support of thought is undergoing transformations that have introduced new criteria, orientations, and purposes to the formative process. This essay aims to reflect on the problems that arise from prioritizing a market-driven logic in educational practices, which relegates important pedagogical concerns—such as the meaning of intellectual and ethical autonomy—to an almost nonexistent dimension. Amid this conceptual confusion, it is recognized that the reflective models proposed by Matthew Lipman and Miguel De Zubiría—namely, multidimensional thinking and conceptual pedagogy, respectively—serve as a counterbalance insofar as they offer relevant insights to sustain critique and resistance within the current educational system. Thus, it invites consideration of the power of pedagogy understood as psychagogy, not only to think critically about that which seems given, unquestionable, or permanent, but also to generate a motivating force for ethical and social transformation processes, expanding the possibilities for those involved in the educational act to enrich their own life experience.

**Keywords:** education, commodification, pedagogy, multidimensional thinking, conceptual pedagogy.

## Introducción

En las sociedades contemporáneas, marcadas por el hiperconsumo y la mercantilización creciente, la educación enfrenta el desafío fundamental de escapar a la lógica reductiva del mercado que amenaza con vaciar su sentido formativo y emancipador. Autores como Lipovetsky han descrito que este fenómeno de buscar satisfacción inmediata y superficial es característico de la “hipermodernidad”, y bajo ese contexto, que es el actual, la educación puede correr el riesgo de perder su esencia humanista y crítica, quedando atrapada en una lógica que prioriza la eficiencia y el rendimiento sobre la formación integral.

Hace algunas décadas Estaliso Zuleta alertó acerca de esta tendencia al comparar la educación con un proceso industrial que reduce el aprendizaje a la obtención veloz y económica de información, lo que conduce a una maximización del mínimo esfuerzo en el acto educativo. Este punto de vista casi profético puede interpretarse a la luz de una serie de tópicos foucaultianos que permiten analizar cómo estas transformaciones se sustentan en regímenes de verdad y relaciones de poder que moldean el saber, las prácticas y las subjetividades educativas.

Aunque los puntos mencionados tienen el potencial de generar nuevos análisis o estudios que permitan explorarlos con mayor detalle, ajustar o matizar los vínculos que se han propuesto entre ellos, lo que vale la pena enfatizar es que estas relaciones de

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

poder no son unívocas ni cerradas, sino que abren espacios para la resistencia crítica y la construcción de saberes alternativos.

Frente a este panorama, la reflexión pedagógica encuentra sustento en propuestas como el pensamiento multidimensional de Matthew Lipman, que aboga por un desarrollo equilibrado entre pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, y la Pedagogía Conceptual de Miguel De Zubiría, que resalta la integración de las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva en la formación humana.

Este ensayo analizará cómo estas perspectivas ofrecen un referente conceptual sólido para reivindicar una educación que fomente la autonomía intelectual y ética del estudiante, y pueda resistir a la instrumentalización mercantil que ha invadido de manera sutil pero determinante el discurso pedagógico en términos de lenguaje y prácticas, descuidando la visión de la formación como espacio vital que apuesta a ser más una psicagogía que una pedagogía.

Para abordar la forma en que la educación se ha hecho mercancía es importante dejar sentado en primer lugar que pensar críticamente no es sólo una exigencia que los docentes deban medir y evaluar en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, resulta necesario liberar al concepto de una especie de listado de destrezas que hacen parte de cualquier andamiaje curricular y que, sin demeritar las intenciones que llevan a darle centralidad, también hay que advertir que bajo ese manto se ha reducido el pensamiento crítico a una suerte de lista de chequeo o de comprobación que en

últimas ha gestado cierta despreocupación o menosprecio por la profundidad que el mismo conlleva como aquella que le da el carácter de actitud vital.

Lo anterior requiere una pausa en el camino porque aquí es donde se advierte uno de los malestares de la contemporaneidad que más transgrede la idea de que la educación, en todos sus niveles y modalidades, contribuye a la formación integral de los ciudadanos, esto es, la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela, lo cual ha sido planteado por Ruíz (2018) en los siguientes términos

(...) el pensamiento crítico tiene una labor propedéutica que cumplir que sólo se puede llevar a cabo desde las bases formativas de la ciudadanía, es decir, desde la educación. Siendo así, cualquier modelo de sociedad democrática que se precie, tiene la obligación de buscar metodologías de aprendizaje que puedan integrar rutinas de pensamiento crítico de manera cotidiana y sobre todo pragmática (p.79).

Es fundamental que el diseño curricular integre el pensamiento crítico como un criterio transversal en todas las áreas impartidas en el aula de clase. Ello significa que todos los protagonistas del quehacer educativo comparten un código común o marco de referencia por medio del cual se establecen ciertas directrices para construir un proyecto pedagógico y político que valora positivamente el pensamiento crítico, en tanto permite el ejercicio del derecho individual a pensar libremente. Sin embargo, hay que anotar la

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

crisis de vacío a la que se ha visto abocado, ya no solo el pensamiento crítico, sino el pensamiento sin más, lo que representa un desafío para la educación.

Aunque pueden ser variadas las causas de ese vaciamiento, existe una que llama especialmente la atención y que podría sintetizarse como una suerte de colonización de la lógica empresarial al ámbito educativo a tal punto de reducirlo a una especie de empresa o industria. Dicha mercantilización de la educación implica una sutil pero poderosa preponderancia del lenguaje y los valores gerenciales en el discurso pedagógico.

Para citar un caso que lo ejemplifica puede traerse a colación el acertado análisis que efectúa Vega (2015) acerca de cómo la universidad (entiéndase también colegio o escuela) se entiende cada vez más como una empresa o negocio que no difiere de otros sectores productivos. En esa visión, la educación se convierte en una industria cuyo producto principal es un título formal que se otorga a los estudiantes, quienes son considerados insumos o recursos del proceso, y los profesores actúan como administradores de estos insumos.

Así, el proceso educativo se asimila a un proceso productivo que debe buscar características típicas de la industria como eficiencia, efectividad, productividad, calidad y excelencia en el producto final. En consecuencia, conceptos propios del mundo empresarial se trasladan a la educación, intentando medir y optimizar el "rendimiento" del proceso formativo, lo que implica un cambio profundo en la forma de concebir la función educativa y sus fines.

Resulta claro que las élites de poder ejercen un control predominante sobre el discurso, las prácticas y las políticas educativas, priorizando el mercado y la obtención de beneficios económicos por encima de otras dimensiones. En este marco, el aprendizaje se concibe fundamentalmente como un medio para impulsar el crecimiento económico, relegando aspectos formativos ligados a la reflexión crítica y la formación integral del individuo. Arboleda y Gil (2020) identifican de forma precisa dicho fenómeno al mencionar que:

Ejemplo de ello son las políticas de gestión de calidad que nada tienen que ver con el espíritu de formación de las subjetividades escolares. Este discurso mercantil asaltó la malla curricular, la didáctica, la evaluación como la disertación del docente en el aula, llevando a una vulgar instrumentalización y formalización del pensamiento escolar, conduciéndonos a unos currículos, a unas didácticas y unas evaluaciones vacías; sólo son cascarones formales como lo exigen estos propósitos mal llamados de gestión de calidad (...) Es así como hoy vemos desdibujar el rostro de la escuela por el de la empresa (p.5).

Es importante analizar el privilegio del que goza el discurso mercantil en el marco institucional a la luz de la relación entre saber, poder y verdad sobre la que ampliamente profundizó Michel Foucault, para quien el discurso es un dispositivo que moldea subjetividades a causa de ciertas peculiaridades de tiempo, espacio y condiciones, lo que en consecuencia, es capaz de crear verdades sobre la condición del mundo; ya que

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

aunque parezcan hechos banales, es allí donde subyacen los indicios que posibilitan cuestionar y revelar lo que aparentemente es normal y trivial dentro de los sistemas complejos de normatividad, control y subjetivación.

De allí que en un lúcido texto de Foucault (1990) indica: “Nadie ignora hechos tan banales. Pero el que sean banales no significa que no existan. En presencia de hechos banales nos toca descubrir —o intentar descubrir— los problemas específicos y quizás originales que conllevan” (p. 96).

Una de las herramientas conceptuales que es transversal en los análisis foucaultianos es el término de “regímenes de verdad”, el cual resulta fundamental para comprender cómo en la esfera educativa las élites de poder establecen qué discursos, instituciones y prácticas se consideran legítimos y verdaderos.

De modo que al seguir el método de descomposición de lo cotidiano para revelar sus dimensiones ocultas y para mostrar la contingencia y lucha detrás de lo que se da por verdadero o natural; se encuentra que los tiempos contemporáneos<sup>3</sup>, estos regímenes despliegan un conjunto de discursos, políticas y prácticas que no operan simplemente como un sistema oculto o una conspiración, sino como una racionalidad

---

<sup>3</sup> En términos de Gilles Lipovestky sería apropiado hablar de tiempos hipermodernos, que es la forma en que el sociólogo y filósofo llama a la época presente, una suerte de segunda modernidad en la que se han reforzado una serie de valores y sentimientos arraigados en el individualismo. “Hipercapitalismo, hiperclase, hiperpotencia, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto, ¿habrá algo que no sea «hiper»? ¿Habrá algo que no revele una modernidad elevada a la enésima potencia? Al clima de conclusión le sigue una conciencia de huida hacia delante, de modernización desenfrenada hecha de mercantilización a ultranza, de desregulaciones económicas, de desbordamiento tecnocientífico cuyos efectos son portadores tanto de promesas como de peligros” (Lipovetsky y Charles, 2004, p.55)

aceptada y naturalizada que determina cómo se entiende el aprendizaje, especialmente en función del crecimiento económico y la empleabilidad.

En ese sentido, la educación se convierte en un dispositivo a través del cual el poder se ejerce mediante la producción y regulación de saberes alineados con las demandas del mercado, normalizando sujetos que internalizan esta visión utilitaria del conocimiento. Se hablaría entonces de subjetividades educativas que son medio y fin de una lógica económica. Lo que se ha mencionado hasta aquí ha resonado en Colombia por medio de las lúcidas exposiciones de Estanislao Zuleta (1995), quien advertía que:

La educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: ¡mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería! (p.13).

Sin embargo, a pesar de lo desalentadoras que pueden ser las interpretaciones hasta aquí descritas, también es cierto que la noción foucaultiana de régimen de verdad no es absoluta ni unilateral, por lo tanto, abre la posibilidad para identificar formas de resistencia frente a las relaciones de poder y construir así saberes alternativos que cuestionen el orden establecido en la educación por las estructuras del mercado.

Es posible entonces que, ante aquella explotación hasta límites casi inimaginables de la razón instrumental, el discurso pedagógico sostenga y amplíe su capacidad

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

reflexiva y crítica, y que en la misma perspectiva de Zuleta la educación sea un espacio para la transformación y el pensamiento autónomo, una “lucha” constante para construir una verdad en permanente búsqueda y no una verdad dogmática. En relación a los signos de los tiempos y al espíritu de la época hay prácticas, discursos y sujetos que han reflexionado sobre la pedagogía más allá de las expectativas de la productividad y del mercado, intención que abre posibilidades para repensar la educación como un espacio de sospecha de y emancipación frente a la lógica mercantil dominante.

Tras esta aproximación foucaultiana al objeto de análisis, puede notarse la forma en que el sistema de mercado y el saber técnico han infiltrado y dominado las dinámicas educativas, a tal punto de erigirse en orientaciones que determinan en gran medida las decisiones de los procesos formativos en términos de cómo se debe actuar, qué objetivos cumplir y qué criterios seguir.

Si bien vincular la educación con la demanda del mercado y el saber técnico no es intrínsecamente negativo, vale advertir que, al priorizar esa relación se relegan aspectos esenciales de la naturaleza humana, lo cual significa que se descuida la formación de dimensiones más amplias de la existencia, como las capacidades críticas, creativas, la sensibilidad social y la búsqueda de una plenitud que va más allá de lo meramente material o productivo. En tal sentido la educación se instrumentaliza, perdiendo su potencial para cultivar una vida con mayores alcances humanos.

La educación, entonces, pareciera perder cada vez más su pertinencia y su norte, por ello, ante esta época de numerosas transformaciones es urgente propender por una

pedagogía en el pensamiento de cara a mejorar la calidad crítica de la ciudadanía. Aun cuando aquello se trata de un ideal es relevante darle presencia en las reflexiones que atañen más cercanamente al ser humano, pues el carácter de ser irrealizable no lo hace accesorio. En consecuencia, este ideal debe orientar los esfuerzos educativos, dado que es directamente afín a la formación de personas capaces de pensar con autonomía, cuestionar, actuar y participar activamente en la sociedad.

En el caso colombiano, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación establece un marco normativo para la organización y prestación del servicio público educativo basado en una concepción integral de la educación, es decir, un proceso permanente de formación personal, cultural y social. Aunque dicha normatividad fue promulgada en un contexto previo al descrito fenómeno de la mercantilización educativa, su implementación se ha visto desafiada por las tendencias de mercado que buscan transformar la educación en un bien de consumo más.

Dicha tensión refleja un choque entre dos visiones fundamentales sobre el sentido y función de la educación en la sociedad. Surge entonces un dilema esencial que se define en términos de conservar la educación como un bien colectivo y derecho universal, orientado al bien común y a la emancipación del sujeto, o someterla a la lógica de mercado, con las consecuencias que esto supone para la equidad, la cohesión social y la formación ciudadana.

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

Hay que ser coherentes al sugerir aquello, toda vez que implica pensar que la mercantilización no sólo redefine el valor y propósito de la educación, sino que también cuestiona las bases establecidas en la Ley 115 de 1994, por demás, alineadas con el entramado axiológico consagrado en la Constitución Política y en otras disposiciones internacionales<sup>4</sup>.

Entonces si la educación aún hospeda alguna esperanza no debe limitarse a la simple transmisión de conocimientos o habilidades técnicas, sino que debe orientarse a formar al individuo en una experiencia profunda y completa de su libertad, con toda la responsabilidad que ello implica. Bajo ese entendido holístico, educar para la libertad implica formar en todas las dimensiones humanas: moral, política, estética, familiar, social, entre otras. Como lo mencionan Loaiza et al. (2015):

Es claro, entonces, que en términos generales el propósito central de la escuela, en todos sus niveles y modalidades, es aportar a la formación integral de los ciudadanos, formación que implica tener en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social. Desde esta perspectiva amplia de la educación un propósito central es: la formación del pensamiento y, de manera particular, la formación de pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento (p.112).

---

<sup>4</sup> Valga mencionar lo que sobre el asunto disponen la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030 (ODS 4), así como las recomendaciones y marcos de acción de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Para que la educación sea el camino de esas posibilidades y le haga frente a la instrumentalización del pensamiento, la imaginación, la intuición, los sentimientos y las emociones, resulta urgente marcar un límite que permita identificar un verdadero ejercicio pedagógico. Así, aunque la intención no es definir dicho concepto, sí es pertinente distanciarlo de otros términos con los cuales se suele confundir.

En primer lugar, hay una creciente confusión entre el concepto de educación y el de información. Esto tiene que ver con el hecho de que en la práctica cotidiana y en la cultura actual, muchas veces se reduce al acto de transmitir datos o hechos, que están fácilmente disponibles en cualquier parte, con mayor razón tras el acceso masivo a internet. Sin embargo, la educación va mucho más allá de entregar información y replicar un paradigma jerárquico en la transmisión del conocimiento, pues implica un proceso intencional y reflexivo en el que media el acompañamiento de un docente, que ya no goza de características omniscientes, sino que se instala en una comunidad en la que el saber es compartido y se desarrolla a través del diálogo, la investigación y la reflexión conjunta.

Por otro lado, la educación contemporánea se ve sometida a una presión creciente para convertirse en una experiencia atractiva que compita con el vasto mundo del entretenimiento digital, lo que ha fomentado la proliferación de estrategias que buscan captar el interés y la atención emocional de los estudiantes. Si bien es indudable que mantener el compromiso afectivo del estudiante es importante, autores como Cárdenas

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

(2019) advierten que esta tendencia puede simplificar el aprendizaje a un estímulo emocional, comprometiendo su profundidad, reflexión y complejidad.

Bajo esa lógica se corre el riesgo de que la educación sea vista principalmente como un espectáculo que busca la satisfacción rápida y la búsqueda de nuevas experiencias, lo cual trivializa el verdadero propósito formativo de la educación. Los agudos razonamientos de Lipovetsky (2006) se conjugan en esa interpretación, ya que al identificar el fenómeno del “hiperconsumo” está señalando el predominante alcance de las experiencias inmediatas, el disfrute y la seducción, produciendo un efecto satisfactorio continuo pero superficial al que aspira el individuo.

Paralelamente, suele desdibujarse la distancia entre educación y adoctrinamiento. Si bien en el proceso educativo media una dinámica de transmisión de ideas, valores y creencias, de allí que Foucault (1994) defina la pedagogía como “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica” (p. 101); no puede desconocerse que en ciertos ámbitos puede haber influencias ideológicas rígidas y tan naturalizadas que pueden pasar desapercibidas en las prácticas y discursos educativos, creando confusión entre lo que es formación crítica con reproducción de ideas dominantes en un grupo social o político determinado. Esto genera una dificultad para distinguir cuándo la educación educa en autonomía crítica o cuando simplemente transmite, aunque sea de forma sutil, una visión ideológica particular.

A la luz de dicha descripción se insiste en una educación que resista a los poderes de información, entretenimiento y adoctrinamiento en el complejo entramado social, y se pregunte por la responsabilidad primaria del vínculo pedagógico. Volviendo a Zuleta (1995)

De acuerdo con Kant lo más importante que puede hacerse en la educación es abrir la posibilidad del debate (...) El pensamiento no pasa de un hombre a otro como pasa el agua de una copa a otra, por medio de una mecha de lana -dice Sócrates en El Banquete-; cada cual lo produce por sí mismo o no lo tiene. Hay que incitar entonces a la producción del pensamiento; la dificultad de enseñar radica precisamente en no dejar pensar a los otros por sí mismos. La realización del ideal de pensar por sí mismo se enfrenta con toda clase de dificultades en la educación (p.101).

Por ende, resulta imprescindible que la educación contemporánea<sup>5</sup> asuma un compromiso renovado con la formación integral, la autonomía intelectual y la reflexión crítica, lo cual implicaría pensar la pedagogía como una psicagogía, esto es como un arte de educar que tiene como objetivo el despertar de la subjetividad y la autoformación interior, más que la simple instrucción o la conformidad externa. Esto puede constituir un punto de partida para guiar los intercambios del aula con el fin de que el acto de

---

<sup>5</sup> Siguiendo a Lipovestky se hablaría de educación en tiempos hipermodernos.

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

enseñanza pueda ser mutuamente transformador y en consecuencia aquel sea un lugar en donde se participa del mismo banquete común del conocimiento.

Finalmente, para hacer una aproximación a uno de los temas centrales de este ensayo, que es el pensamiento multidimensional y la pedagogía conceptual, hay que advertir que si bien el concepto de formación es integral y está compuesto por varios elementos inseparables tales como el currículo, la pedagogía, la didáctica y la evaluación, los cuales no pueden entenderse ni aplicarse aisladamente, hay un elemento que es transversal a ellos y que afortunadamente dificulta el diseño y posterior ejecución de procesos formativos descontextualizados, ahistóricos e inocuos.

Así el ejercicio de aprender a pensar, se erige como un medio posible y necesario ante la actual intimidación y represión del pensamiento. Por ello la educación tiene un papel fundamental para resistir y contrarrestar las tendencias que se derivan del fenómeno de la mercantilización que ha invadido este ámbito.

Para potenciar y promover el pensamiento en los estudiantes no basta únicamente con ofrecerles actividades que resulten interesantes y motivantes, ya que es esencial reconocer el conocimiento intuitivo que han desarrollado antes de comenzar la educación formal. Lo que refiere esto es que la capacidad de pensar existe en ellos de manera latente o incipiente desde muy temprano, como una semilla que contiene el potencial para crecer y desarrollarse plenamente con el cuidado y estímulo adecuado, por lo tanto, el pensamiento no es algo que se deba fabricar de nuevo en las instituciones educativas.

En consecuencia, hay que tener aquello como derrotero, pues de lo que se trata es de ampliar esas intuiciones, en lugar de imponer un aprendizaje meramente receptivo o desconectado de sus procesos internos de comprensión. Como agregan Loaiza et al. (2015)

En este mismo sentido, se reconoce que los niños constantemente se están preguntando por todo aquello que los rodea, con su original y característica pregunta: ¿por qué?, mostrando siempre una actitud de perplejidad, asombro y curiosidad, que los lleva a intentar dar y dotar de sentido a los fenómenos que observan y que los impulsa a seguir preguntando. Por consiguiente, los educadores deben promover en ellos la importancia de conservar la perplejidad, el asombro y la creatividad como los rasgos que identifican a la especie humana (p.115).

Ante esos maravillosos rasgos humanos, surge el problema del método: ¿cómo mantener despierta esa curiosidad y poder guiarla, de qué manera puede sostenerse esa potencia intelectual de la infancia que tiende a declinar durante la educación formal?

Como se mencionó en los párrafos iniciales, cultivar el pensamiento crítico puede ser un presupuesto para hallar una respuesta a dichas preguntas, ya que, mediante este tipo de pensamiento, los estudiantes no solo reciben datos, sino que aprenden a cuestionar, argumentar y formar juicios razonables, lo que contribuye a la autonomía intelectual y la capacidad para resolver problemas complejos.

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

Sin embargo, el concepto de pensamiento crítico también posee una serie de limitaciones que pueden sintetizarse en dos ideas. Por una parte, puede interpretarse de forma simplista como una mera habilidad cognitiva o técnica, sin considerar las dimensiones emocionales, éticas y contextuales del aprendizaje. Ello pese a las abundantes insistencias advertidas en estudios de diferentes disciplinas respecto a la necesidad de incorporar dimensiones diferentes de la conceptual en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, en ocasiones el ejercicio del pensamiento crítico se ha institucionalizado de manera hermética, priorizando la evaluación sobre el desarrollo integral del estudiante, lo que puede generar un enfoque instrumental y superficial, que no siempre logra incorporar paradigmas alternativos y fértiles sobre la práctica educativa.

Lo que vale la pena resaltar del pensamiento crítico como marco de referencia es que pregona por un modelo reflexivo de educación que pone énfasis en la autonomía del estudiante. Un estudiante autónomo es quien «piensa por sí mismo», es decir, que no acepta pasivamente lo que otros dicen o hacen, sino que desarrolla sus propios juicios, interpreta el mundo a su manera y construye sus propias visiones sobre el tipo de persona que quiere ser y el mundo en el que desea vivir. En este sentido, la autonomía es liberadora y formativa.

Sin embargo, muchas veces se malinterpreta esta autonomía asociándola con un individualismo exagerado. En ese caso el estudiante autónomo se concibe como alguien completamente autosuficiente que opera solo en su propio espacio, defendiendo

argumentos imbatibles sin necesidad ni interés en dialogar con otros. Justamente este aspecto merece una aclaración, pues la autonomía aquí referida no implica aislamiento, sino que se construye y se ejerce en el marco de la comunidad.

Además, en este modelo reflexivo se enseña a formular mejores juicios, lo cual según Lipman (1998) significa que:

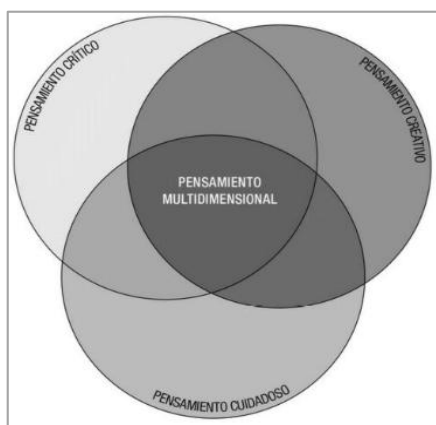
La finalidad del proceso educativo es ayudarnos a formular mejores juicios de forma que podamos modificar nuestras vidas de manera más juiciosa. Los juicios no son fines en sí mismos. Nosotros no valoramos las obras de arte para juzgarlas; las juzgamos para poder obtener experiencias estéticas más enriquecedoras. La realización de juicios morales no es un fin en sí mismo; es un medio para mejorar la calidad de vida (p. 63).

Así es como la autonomía bien entendida puede rastrearse en dos concepciones metodológicas que responden de manera brillante ante el vaciamiento de contenidos y de pérdida de significación social de la educación, y a las que vale la pena volver aun cuando sea para encontrar una fuente de inspiración que evoque la dormida, más no perdida, inquietud sobre los compromisos e intervenciones que aquejan el proceso formativo.

En primera instancia, el enfoque de Matthew Lipman sobre el pensamiento multidimensional es sumamente enriquecedor en esta discusión. Lipman propone que el desarrollo del pensamiento en la educación debe ser equilibrado y simultáneo en tres dimensiones fundamentales: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el

pensamiento cuidadoso. Estas dimensiones se complementan y ninguna domina sobre las otras, pues un verdadero pensamiento requiere de una interrelación entre la crítica rigurosa, la creatividad para generar nuevas ideas y la precaución en la evaluación y aplicación de esas ideas.

**Figura 1** Pensamiento multidimensional.



*Nota:* Adaptada de El pensamiento multidimensional en la educación (p. 12), por M. Lipman, 2016.

En propias palabras de Lipman (2016):

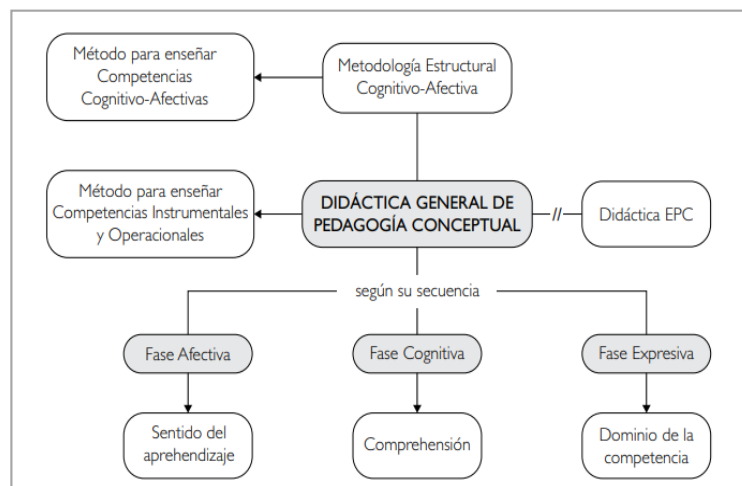
Para mejorar la capacidad de pensar, en educación, las dimensiones más importantes a cultivar son la crítica, la creativa y la cuidadosa. El prototipo de persona que piensa de manera crítica es el buen profesional, el experto, que aplica su buen juicio. El prototipo de persona que piensa de manera creativa es el artista. Ejemplos de personas que piensan de manera cuidadosa son unos padres solícitos, una planificadora ambiental cuidadosa o un maestro responsable e implicado en la educación de sus estudiantes (p. 9).

Este enfoque multidimensional potencia la idea de que el pensamiento crítico no puede ser solo un conjunto de criterios rígidos, sino una capacidad dinámica, autoconsciente y sensible al contexto. Al señalar que el pensamiento debe ser siempre autocorrectivo, consciente de su propia falibilidad y sujeto a un proceso permanente de revisión y reflexión, es posible relacionar las ideas de Lipman con la necesidad de crear ambientes educativos que catalicen la autonomía como posibilidad de reflexión.

Además, la propuesta de Lipman enfatiza la importancia de la comunidad de indagación en el aula, un espacio donde docentes y estudiantes interactúan para construir conocimiento en diálogo y reflexión conjunta. De este modo, el pensamiento multidimensional no solo nutre las capacidades cognitivas, sino que valora otras dimensiones que sirven de contrapeso al afán de erigir a la técnica como meta y paradigma de la educación, según lo advertido insistentemente por Zuleta.

Sin estudiar a detalle la influencia que pudo haber tenido Lipman en las propuestas pedagógicas colombianas, no puede ignorarse la resonancia que en este punto tiene la Pedagogía Conceptual postulada por Miguel de Zubiría; enfoque que se fundamenta en formar a los estudiantes en tres dimensiones fundamentales: la cognitiva, la afectiva y la expresiva, y que por lo tanto, no se limita a la transmisión de información sino que se centra en el desarrollo profundo y significativo de competencias humanas completas que permitan comprender y transformar la realidad.

**Figura 2.** ¿Qué es la Didáctica General de Pedagogía Conceptual?



**Nota:** Adaptada del capítulo ¿Cómo enseñar competencias? Principios generales de la didáctica en Pedagogía Conceptual (p. 235) escrito por M. De Zubiría (2011), que hace parte del libro Documento Formación Docente.

Dicho modelo contempla también una dimensión formativa y ética, buscando activar y vincular simultáneamente las tres dimensiones que considera centrales para promover competencias no solo intelectuales, sino también emocionales y sociales, le interesa en ese sentido propender por una comunidad creativa para la resolución de los conflictos. De acuerdo con De Zubiría & Varón, s.f:

Es así como el desarrollo de las competencias dentro de la pedagogía es indispensable y están basadas en el uso coordinado, sistemático y estructurado de las tres dimensiones de la mente humana: la dimensión afectiva, referida a los juicios que hacemos sobre la realidad, la dimensión cognitiva, cuya esfera de acción son las informaciones, saberes y relaciones que nos permite aprehender la realidad,

simplificarla, significarla y apropiarla; y la dimensión expresiva, que permite al ser humano manifestar lo que cree, piensa, sabe, conoce, que da la oportunidad de hacer, transformar, practicar, y fabricar realidades (p. 16).

Vista desde esa perspectiva, comparte con el pensamiento multidimensional de Lipman la idea de una educación integral que va más allá del sólo ejercicio mecánico del pensamiento crítico. El énfasis en la mediación de docentes, padres y comunidad educativa como agentes imprescindibles para el desarrollo del estudiante refuerza la necesidad de una pedagogía crítica que no reduzca al sujeto a un consumidor pasivo de información, sino que fomente su participación activa en la construcción de un conocimiento contextualizado, crítico y ético.

En síntesis, tanto la Pedagogía Conceptual de De Zubiría como el Pensamiento Multidimensional de Lipman devienen en pedagogías críticas comprometidas con la formación de ciudadanos libres, informados y responsables, lo cual fortalece la visión de la educación como un espacio de resistencia y transformación social, que empodera sujetos capaces de actuar con autonomía ética y compromiso social en contextos complejos y cambiantes.

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

**Conclusiones.**

En el ensayo se ha realizado un rastreo breve pero reflexivo del lugar que ocupa el pensamiento, a veces llamado pensamiento crítico, en la educación de la hipermodernidad, siguiendo la lógica de Lipovetsky. A pesar de que no se identificó un contexto particular a la hora de escribir, es cierto que se tiene en mente la realidad educativa colombiana, que puede no distar mucho de otras latitudes, dado que fue en

las aulas de clase donde se gestaron gran parte de las consideraciones que germinaron en estas páginas.

Hay una preocupación latente y predominante que se deriva de la acelerada mercantilización de la educación, fenómeno que ha causado un vaciamiento del discurso pedagógico en términos de sus finalidades y orientaciones. O más bien, ha habido una sustitución de un discurso por otro que parece ser aparentemente mucho más legítimo y verdadero, en el cual las subjetividades del entorno formativo se alienan con la lógica utilitarista dominada por criterios empresariales y de mercado.

En la tarea de generar alguna conexión entre el saber y lo que es capaz de generar en la trama vital y singular de una persona, tanto las instituciones educativas como los protagonistas del acto formativo, deben tener por derrotero el construir una educación auténtica que vaya más allá de la mera transmisión de información o competencias técnicas y encarne un proceso holístico que forme sujetos críticos, creativos y socialmente sensibles, capaces de pensar con autonomía y participar activamente en la sociedad.

Ante esta perspectiva, las categorías conceptuales que proponen Lipman y De Zubiría se acercan más a una forma de psicagogía que a una pedagogía, lo cual resulta pertinente para despertar reflexiones alrededor de la posición de la institución educativa como una fuerza motivadora para las transformaciones internas y externas del ser.

**EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.**

ENSAYO

**Referencias.**

Arboleda, J y Gil, M. (Coord.). (2020). *Libro de investigación. I CIFED: Filosofía y Educación*. Redipe. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/12/Libro-filosofia-y-educacion-cifed-2020.pdf>

Cárdenas, L. (2019). La creatividad y la Educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 12(2), 211-224. <https://doi.org/10.15332/25005421.5014>

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

De Zubiría, M. (2011). ¿Cómo enseñar competencias? Principios generales de la didáctica en Pedagogía Conceptual. *Documento Formación Docente*. Programa Colombiano de Formación para la Reintegración. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/rural-adultos/2\\_Coleccion\\_Avanzada\\_Educacion\\_para\\_Jovenes\\_Adultos\\_Mayores/2\\_Modelos\\_Educativos\\_Flexibles/2-1\\_MEF\\_Tejiendo\\_saberes/2\\_Materiales\\_Docentes/7\\_Documento\\_formacion\\_docente.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/2_Coleccion_Avanzada_Educacion_para_Jovenes_Adultos_Mayores/2_Modelos_Educativos_Flexibles/2-1_MEF_Tejiendo_saberes/2_Materiales_Docentes/7_Documento_formacion_docente.pdf)

De Zubiría, A., & Varón, A. (s.f.). *Instrumentos para estructurar el pensamiento y la lectura*. Universitaria Alberto Merani S.A.S.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. (Trad M. Allendesalazar). Paidós. [https://monoskop.org/images/7/70/Foucault\\_Michel\\_Tecnolog%C3%ADas\\_del\\_yo\\_y\\_otros\\_textos\\_afines\\_1990\\_2008.pdf](https://monoskop.org/images/7/70/Foucault_Michel_Tecnolog%C3%ADas_del_yo_y_otros_textos_afines_1990_2008.pdf)

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. (Trad F. Alvarez-Uría). La Piqueta. (Trabajo original publicado en 1982). <https://seminarioatap.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-del-sujeto.pdf>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. (Trad V. Ferrer). Ediciones de la Torre. (Trabajo original publicado en 1997).

EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y LA PEDAGOGÍA  
CONCEPTUAL: CONVERGENCIAS EN LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN  
MERCANTILIZADA.

ENSAYO

<https://ia903101.us.archive.org/35/items/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n.pdf>

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. (Trad. M. Gómez). Octaedro. (Trabajo original publicado en 2003). <https://archive.org/details/lipman-m.-el-lugar-del-pensamiento-en-la-educacion/page/n2/mode/1up>

Lipovetsky, G. y Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. (Trad. A. Moya). Anagrama. (Trabajo original publicado en 2004). <https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/lipovetsky-gilles-y-sc3a9bastien-charles-los-tiempos-hipermodernos.pdf>

Loaiza, Y., Tamayo, O. y Zona, R. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4058/3766>

Ruiz, J. (2018). El pensamiento crítico en la hipermodernidad: turbotemporalidad y pantallas. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 41(5), 77-87. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2018.i41.05>

Vega, R. (2015). El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria. *Revista El Ágora U.S.B.* 15(1), 43-72. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-80312015000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312015000100003)

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>