



**COMUNIDAD EDUCATIVA ¿PARA QUÉ? DESAFÍOS PARA UNA  
CIUDADANÍA PLENA**

**EDUCATIONAL COMMUNITY: WHAT FOR? CHALLENGES FOR FULL  
CITIZENSHIP**

**Trabajo de Investigación para optar  
al Grado Académico de Bachiller en Educación**

**Autor**

Diomedes Dávila Huillca  
<https://orcid.org/0009-0007-3835-9923>

**Asesor**

Angela del Carmen Romero Gutiérrez  
<https://orcid.org/0009-0009-8803-171X>

**Lima-Perú**

**2026**



MONOGRAFIA FINAL DIOMEDES DAVILA HUILLCA

ID : 172e2c6f3cfa1ee2b8b45f60ba19e0094fde5167



7%  
 Textos sospechosos

Nombre del fichero : MONOGRAFIA FINAL DIOMEDES  
 DAVILA HUILLCA.txt

Tamaño del archivo original : 85,72 kB

Número de palabras : 12.118

Número de caracteres : 82526

Depositante : Ángela del Carmen ROMERO GUTIERREZ

Fecha de depósito : 16 de marzo de 2026

Tipo de carga : Interface

fecha de fin de análisis : 16 de marzo de 2026

🔍 Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

🔍 Similitudes 3%

🔍 Sintáctica 3%    🔍 Semántica No medido

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



🔍 Detección de IA 10%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA. Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



🔍 Idiomas no reconocidos 4%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua. Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



## **DEDICATORIA**

A mi familia y a los ciudadanos que aun creen en el poder de transformación de la educación para una convivencia más humanista.

**Diomedes Dávila Huilca**

## RESUMEN

Esta investigación monográfica tiene como objetivo central analizar cómo una comunidad educativa que promueve el pensamiento crítico favorece la formación de una ciudadanía plena. Para tal efecto, frente a uno de los grandes problemas de carácter existencial y de profunda interpelación, siendo en este caso, cuando existe la sospecha de que la comunidad educativa se ha desvinculado de su íntima relación con la formación del hombre y afecta a las fibras más sensibles de su forma de vida. Al respecto, apoyado en fuentes importantes, tanto de pensadores de la filosofía clásica y contemporáneos, así como del aporte de la pedagogía crítica y documentos normativos educativos, se busca reflexionar sobre el tema, a fin de comprender a la comunidad educativa como un espacio ético-político orientado a la formación integral. La estructura consta de dos capítulos: el primero reconstruye la noción de comunidad educativa como un entramado relacional vivo y sinérgica; el segundo desarrolla el pensamiento crítico como estructura multidimensional y lo vincula con la ciudadanía plena. En síntesis, en una comunidad educativa en su sentido más amplio, la ciudadanía plena no se reduce a adquirir contenidos de manera pasiva, ni a sumir responsabilidades funcionalmente o al reconocimiento formal de derechos, sino que, al ser ciudadanos críticos, autónomos, sentipensantes y deliberativos, se busca que sean capaces de cuestionar estructuras de poder y que estén éticamente comprometidos a armonizar la vida para el bien común.

**Palabras clave:** comunidad educativa; pensamiento crítico; interculturalidad; formación integral; ciudadanía plena.

## ABSTRACT

This monograph aims to analyze how an educational community that promotes critical thinking fosters the development of full citizenship. To this end, it addresses one of the major existential and profoundly challenging problems: the suspicion that the educational community has become detached from its intimate connection to human development, affecting the most sensitive aspects of its way of life. Drawing on important sources from both classical and contemporary philosophers, as well as the contributions of critical pedagogy and educational policy documents, this work seeks to reflect on and understand the educational community as an ethical and political space oriented toward holistic development. The structure comprises two chapters: the first reconstructs the notion of the educational community as a living and synergistic relational network; the second develops critical thinking as a multidimensional structure and links it to full citizenship. In short, in an educational community in its broadest sense, full citizenship is not reduced to passively acquiring content, nor to functionally assuming responsibilities or to the formal recognition of rights, but rather to being critical, autonomous, feeling-thinking and deliberative citizens, capable of questioning power structures, and ethically committed to harmonizing life for the common good.

**Keywords:** educational community; critical thinking; interculturality; holistic education; full citizenship.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	iii
RESUMEN .....	iv
ABSTRACT .....	v
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: COMUNIDAD EDUCATIVA.....	11
1.1. Definición y elementos estructurales.....	11
1.2. Dimensiones: Filosófica y pedagógica.....	16
1.3. Revitalizar la comunidad educativa para una ciudadanía plena y el bien común.....	18
CAPÍTULO II: PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIUDADANÍA PLENA.....	21
2.1. Definición del pensamiento crítico desde un enfoque filosófico .....	22
2.2. Componentes filosóficos del pensamiento crítico .....	25
2.2.1. Posición radical .....	26
2.2.2. Argumentación lógica y epistémica.....	26
2.2.3. Reflexión metacognitiva.....	27
2.2.4. Dimensión ética y sentipensante .....	27
2.2.5. Apertura mental .....	28
2.2.6. Dimensión intercultural-epistémica.....	28
2.3. Sobre el diseño de espacios educativos .....	28
2.4. Estrategias pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico en la escuela.....	29
2.4.1. Dispositivos pedagógicos de mediación y reflexión crítica. ....	30
2.5. Definición de la ciudadanía plena desde un enfoque filosófico .....	31
2.6. Desafíos para una ciudadanía plena en el siglo XXI .....	34
2.7. Relación entre comunidad educativa, pensamiento crítico y ciudadanía plena.....	35
CONCLUSIONES.....	36
REFERENCIAS .....	38

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Matriz de transformación: De la institución mecánica a la comunidad educativa orgánica .....	16
<b>Tabla 2.</b> Esquema comparativo: Pensamiento crítico y ciudadanía.....	25

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, uno de los debates más significativos en el campo de la filosofía y la pedagogía crítica es cuando se interroga a la comunidad educativa por el sentido último: ¿Forma ciudadanos capaces de deliberar con juicio crítico y autonomía, orientados a armonizar la vida para el bien común?, ¿repite las retóricas y los mandatos del canon eurocéntrico, traducidos en normas y currículos?, ¿reproduce un orden social y un saber defectivo que desalienta la crítica y premia la adaptación? Esta investigación se sitúa en el núcleo de esta tensión. No parte de una inquietud meramente contemplativa sobre metodologías activas o ensayistas, sino de una preocupación profunda y ontológica. En este caso, sobre la exigencia misma de una ciudadanía plena en medio de una sociedad que ya es insostenible, con desigualdades profundas, racionalidades pragmatistas e instrumentales, y una progresiva mercantilización de la educación.

Desde otra perspectiva, frente a uno de los grandes problemas de carácter existencial y de profunda interpelación, existe la sospecha de que la comunidad educativa se ha desvinculado de su íntima relación con la formación del hombre y que afecta a las fibras más sensibles de su forma de vida. Cabe resaltar que, detrás de todo este panorama, hay una concepción en torno a las profundas e interpelantes interrogantes: ¿Qué somos?, ¿qué sentido tiene nuestra existencia?, ¿qué queremos o creemos que hay que hacer con ella?, ¿es posible pensar en el buen vivir o vivir bien? Sobre estas consideraciones, por lo general, no se tiene una consciencia clara, menos una concepción filosófica, sino muchas veces se opta por una vida intuitiva y funcional. Por ello, es importante detenerse a pensar con juicio crítico y saber con mayor claridad qué se pretende y qué argumentos de fondo y alternativas existen.

El interés de esta investigación emerge en este contexto y tensión tan interpelante y empíricamente verificable. Por un lado, la hegemonía de un modelo de escuela tradicional que privilegia la transmisión y el aprendizaje memorístico, la evaluación estandarizada y la obediencia funcional, antes que la comprensión crítica. Por otro, se asiste a la profundización de las crisis que caracterizan a la sociedad, en relación con temas sanitarios, educativos, sociales, económicos y ambientales, que generan una gran incertidumbre respecto al futuro. Por ejemplo, la experiencia de la pandemia por Covid-19 no solo amplió

las brechas educativas y precarizó las condiciones de vida, sobre todo en contextos periféricos y vulnerables, sino que puso en cuestión el modo de pensar y actuar del poder, que subordina la formación humana a la productividad bajo la narrativa del mito del progresismo falaz.

En el plano teórico, la crítica sociológica de Bourdieu y Passeron (1996) ha permitido clarificar cómo la escuela en su devenir ha venido y viene operando como mecanismo de reproducción simbólica, y ha legitimado como universales los mandatos del canon eurocéntrico y el paradigma monocultural que obvia otros horizontes de sentido. Freire (2005), en la pretensión de buscar una educación liberadora, denunció el carácter bancario de una educación que deposita contenidos en sujetos pasivos, neutralizando su capacidad crítica.

Dentro de esta línea de reflexión, la presente investigación se fundamenta en la siguiente premisa: la comunidad educativa que promueve el pensamiento crítico favorece la formación de una ciudadanía plena. A partir de esta afirmación, se desprende la pregunta que orienta y atraviesa toda la investigación: ¿En qué medida la comunidad educativa que promueve el pensamiento crítico favorece la formación de una ciudadanía plena? Con esta interrogante no se trata de indagar contemplativamente si la escuela declara tales fines en sus documentos normativos o curriculares, sino que se trata de desentrañar el último sentido de la comunidad educativa: analizar argumentativamente las condiciones filosóficas, pedagógicas y estructurales que los hacen efectivamente posibles.

El objetivo central consiste en analizar cómo una comunidad educativa que promueve el pensamiento crítico favorece la formación de una ciudadanía plena. Los fundamentos de este propósito se despliegan en tres objetivos específicos: definir la comunidad educativa en su dimensión filosófica y pedagógica; examinar los fundamentos filosóficos del pensamiento crítico y su relación con la ciudadanía plena y el bien común; y explicar los componentes y estrategias pedagógicas que integran el pensamiento crítico como herramienta formativa. En esta línea, la ciudadanía plena no agota su sentido en la consecución formal de derechos, sino que, en diálogo con la tradición clásica desde Aristóteles y las teorías contemporáneas de la justicia y otros, supone autonomía, deliberación racional, compromiso ético y participación corresponsable en la vida pública.

La tesis que atraviesa la investigación es exigente y ofrece una auténtica catarsis: sin pensamiento crítico no hay ciudadanía plena y sin una comunidad educativa revitalizada no hay condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico. La formación ciudadana no puede descansar en exhortaciones abstractas a participar funcionalmente o ser responsables; requiere praxis y experiencias concretas de diálogo, confrontación argumentada, cooperación y reconocimiento de la otredad. Solo cuando el aula se convierte en comunidad de indagación y el espacio escolar deja de ser un contenedor pasivo para transformarse en hábitat relacional sinérgico, la educación puede trascender de su función defectiva a una concepción más humanista, emancipadora y transformadora.

Sobre la base de las ideas expuestas, se aborda la noción de comunidad educativa desde su dimensión filosófica y pedagógica: se examinan sus elementos estructurales, su carácter ético-político y la tensión entre un modelo mecánico-instrumental y una configuración orgánica y sinérgica. Estos temas son los que se desarrollan en el primer capítulo, mientras que el segundo capítulo aborda el concepto de pensamiento crítico, donde se analizan argumentativamente sus componentes ontológicos, lógicos, metacognitivos, éticos e interculturales, y se establece un vínculo constitutivo con la ciudadanía plena, incluyendo estrategias pedagógicas orientadas a su promoción.

Finalmente, en las conclusiones, se sintetizan los hallazgos y se plantea que la cuestión no es si la educación puede contribuir a una ciudadanía plena: es si la comunidad educativa está dispuesta a transformarse a sí misma para hacer posible su fin formativo y dejar de estar subordinada a la racionalidad tecnocrática o al imperativo del rendimiento que forma sujetos competentes, pero políticamente débiles. En cambio, si asume su carácter ético, crítico e intercultural, podrá constituirse en laboratorio para una ciudadanía más humanista con pensamiento crítico y sentipensante.

## **CAPÍTULO I: COMUNIDAD EDUCATIVA**

La comunidad educativa en su sentido más amplio no puede continuar siendo pensada como una instancia administrativa burocrática, ni mucho menos como la mera composición de actores escolares con funciones aislados. Por el contrario, su comprensión ha de ser el resultado de una profunda reflexión filosófica, capaz de situar como un espacio ético-político para una ciudadanía plena conducente a armonizar la vida en común.

Por otro lado, en la perspectiva de la pedagogía crítica, la comunidad educativa puede ser vista como una trama relacional funcional, donde se disputa el sentido mismo de la educación, donde su fundamento obedece el canon eurocéntrico y sigue reproduciendo esquemas tradicionales de transmisión de contenidos, o donde se propicia el aprendizaje memorístico y la obediencia, o bien se configura como un espacio para la concepción humanista ideal de formación para el fomento del pensamiento crítico y emancipativo.

El presente capítulo aborda la noción de comunidad educativa desde sus dimensiones filosóficas y pedagógicas, no como un ejercicio descriptivo, sino como indagación reflexiva, examinando sus elementos estructurales, su carácter ético-político y la tensión entre un modelo mecánico-instrumental y una configuración orgánica viva, condiciones que hacen posible una ciudadanía comprometida con el bien común para el horizonte civilizatorio sostenible.

### **1.1. Definición y elementos estructurales**

En la opinión pública y en los medios de comunicación, así como también en la academia, cuando se trata de definir la comunidad educativa aún se remite a lo que indica el discurso normativo: su concepto descriptivo la define como la suma de actores escolares entre docentes, directivos, estudiantes y familias. Ver de esta manera su definición resulta insuficiente y es demasiado simplista y parametrado; más bien, lo que se trata de entender a profundidad es su carácter relacional y político.

Bajo esta mirada, la existencia de la comunidad educativa busca responder por el sentido último, porque es una red articulada e interrelacionada consensuadamente, entre

escuela, familia y el entorno social; no como yuxtaposición de funciones, sino como actuación dinámica y en sinergia de las que depende el logro de los fines formativos.

Cuando se profundiza en su trasfondo filosófico, lo que se desentraña con mayor claridad es que, para el logro de una ciudadanía plena, existe una verdadera coherencia entre estos tres ámbitos que operan en sinergia. Esto conlleva a pensar que no se trata solo de declarar lo que importa, educar o formar en valores democráticos, sino que se busca generar prácticas que ayuden a fomentar capacidades críticas, sentipensantes y emancipadoras. Por ello, la comunidad educativa en su sentido más amplio, cuando tiene claro sus fines fundamentales, trasciende el marco normativo y se constituye como un espacio de construcción colectiva, afectiva y deliberativa.

La permanencia del modelo de escuela tradicional marcada por la Revolución Industrial y diseñada para responder a los intereses del mercado debe redefinirse. Por ejemplo, aquella escuela expresada como una concepción espacial, entre otros aspectos, que permanentemente ensaya u organiza el aprendizaje desde la lógica del encierro (cárceles o guardería), la segmentación y la evaluación estandarizada. No se trata únicamente de lograr aprendizajes en aulas aisladas, sino también en una arquitectura paisajística diseñada para un aprehender profundo, en vez de reducir la experiencia educativa a un esquema funcional.

De hecho, superar este paradigma demanda reconfigurar la escuela, donde el diseño del espacio deje de ser vista solo como un contenedor pasivo y asuma un papel transformador en el aprendizaje consciente y en la construcción de vínculos sociales. Dentro de esta línea, Nair (2014) concibió a la comunidad educativa como un edificio escolar, el hábitat de la comunidad educativa: un ecosistema que reproduce la complejidad de la vida social y desplaza el paradigma imperante basada en la lógica del aula tradicional.

Asumir la transformación de la escuela, desde la sinergia de los actores de la comunidad educativa, es pensar en la distribución del espacio; siguiendo las cuatro ideas de Nair (2014): espacios agradables, versátiles, escénicos y positivos (AVEP). Así, la configuración arquitectónica debe entenderse como una decisión pedagógica y política. Adoptar estos cambios implica intervenir el *hardware* educativo, a fin de que el entorno físico de la escuela ofrezca diversas metodologías, permita la apropiación simbólica del espacio y facilite el desarrollo de la identidad, autonomía y bienestar emocional en el niño.

En esta perspectiva, la noción de comunidad educativa exige ir más allá de una simple descripción funcional de actores que coexisten en un mismo espacio; debe orientarse hacia un principio articulador capaz de otorgar unidad ética y sentido compartido para la praxis pedagógica. En relación con este punto, Martínez-Otero Pérez (2006) habló sobre el concepto de sinergia como categoría importante. El autor aseveró que “un concepto que expresa la trascendencia de una auténtica comunidad educativa es el de sinergia, término mágico que, aplicado a una institución escolar, enfatiza el concurso dinámico y concertado de todas las personas que conforman dicha agrupación humana” (p. 52).

Lo expuesto por Martínez-Otero Pérez (2006) es crucial, ya que la sinergia no se remite a una simple coordinación para cumplir los mandatos y funciones administrativos, sino que es una forma de cooperación o suma de esfuerzos individuales que se impulsa para el logro de un proyecto común.

Ahora bien, adoptar la sinergia como fundamento en la comunidad educativa conlleva a una toma de posición consciente. Los objetivos colectivos que conducen a la formación de una ciudadanía plena no nacen automáticamente debido a la asistencia de cada actor escolar ni al cumplimiento de premisas normativas, surgen de la voluntad, el compromiso moral y la responsabilidad social deliberada de los que integran con sentido de cooperación.

Desde el enfoque intercultural, en la confrontación con la alteridad, en el debate escolar y en la interacción permanente promovidas por el docente, es donde el educando aprende a contrastar y reelaborar los valores y principios éticos y morales adquiridos en el hogar, elevándolas a competencias para una verdadera ciudadanía. Sin embargo, esta pretensión abre una cuestión interpelante: ¿existen realmente condiciones para que dicha sinergia sea posible, o son los obstáculos lo que la impiden, debido a jerarquías y asimetrías de poder existentes dentro de instituciones?

Martínez-Otero Pérez (2006) afirmó que “En puridad, la comunidad educativa por antonomasia es la familia, la primera y más importante escuela de humanidad, salvo aberraciones” (p.52). Aquí se abre una veta crítica muy importante. Para el autor, la familia es el núcleo para el origen de los valores y la formación moral. Esto, desde una perspectiva filosófica, supone reconocer que la ciudadanía tiene una génesis prepolítica; es decir que

antes de la participación pública existe una experiencia primaria de reconocimiento, cuidado y valores compartidos. No obstante, conviene hacer una observación entre aquella familia formativa y la familia como resultado de la realidad sociológica; esto debido a que no toda configuración familiar encarna efectivamente esa escuela de humanidad.

En otras palabras, la salvedad introducida por el propio autor, en este caso cuando indica “salvo aberraciones”, pone en evidencia que nos encontramos frente a contextos familiares, donde la violencia o la disfuncionalidad de la familia obstaculizan la formación en valores. En dichas circunstancias, la comunidad educativa ampliada (escuela, barrio e instituciones) ya no actúa solo como complemento, sino como refuerzo o instancia compensatoria. Sin embargo, de acuerdo con la pedagogía crítica, cuando emerge una tensión como la vista anteriormente, surge una interrogante: ¿la comunidad educativa posee realmente la capacidad para revertir procesos de deshumanización originados en otros ámbitos, o deja por desapercibido debido a que se limita a cumplir funcionalmente el discurso normativo expresada en el plan curricular?

Con relación a esta idea, aparece otra apreciación sugerente en la Política de Participación de Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas, donde aseveró que la comunidad educativa debe constituirse:

en transformar prácticas que se dirijan no solamente hacia la eficacia de la transmisión de conocimientos y la adecuada gestión del sistema educativo, sino que, sobre todo, se sumerjan en el entorno familiar y social en el que día tras día, cada integrante de la comunidad local va construyendo sus modos de ser, de vivir y de convivir como persona. (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 17)

Como puede verse, la anterior cita conduce a una reflexión muy importante. Según el Ministerio (2016), el propósito de la comunidad educativa no debe limitarse al quehacer instructivo, sino que debe priorizar el sentido existencial de la persona.

En coherencia con la perspectiva en mención, la comunidad educativa verdaderamente revitalizada no debe limitarse al plano académico, sino que su pretensión debe buscar la construcción de ciudadanos plenos con modos ser y convivir orientados al buen vivir. Aquí la formación ciudadana logra visibilizar una dimensión civilizatoria: no se trata solo de participación individual o institucional, sino de cultivo de principios ético-

morales que hagan viable una convivencia sostenible. Entonces, si la comunidad educativa incide en la vida cotidiana de sus miembros, debe traducir sus principios en su praxis concreta, manifestando de manera correlacional lazos de hermandad, solidaridad, responsabilidad y respeto por la naturaleza.

Por otro lado, cuando se interpreta a Tönnies (1947), entre lo que denomina *Gemeinschaft* (Comunidad) y *Gesellschaft* (Sociedad), se diferencia con una auténtica catarsis. Al primero lo relaciona con vínculos orgánicos vivos, afectivos y éticos actuando en sinergia; al segundo lo define como una máquina que se rige por relaciones mecánicas, contractuales e instrumentales. Aquí la distinción del autor abre una veta crítica muy importante. Desde su perspectiva pedagógica, se pone en cuestión a la escuela tradicional imperante. Aún se ven instituciones educativas que solo continúan operando bajo la lógica del modelo de la sociedad instrumental referida por Tönnies, donde se viene privilegiando la eficiencia, el control y la competencia.

Este cuestionamiento permite afirmar que el ciudadano pleno no nace de un contrato frío o de la sociedad contractual e instrumental; por el contrario, la verdadera formación en valores y principios éticos emerge desde el núcleo de la comunidad. Así, la comunidad educativa se configura como un puente entre la experiencia íntima del hogar y las mediaciones impersonales del Estado y el mercado. Sin este puente comunitario en la escuela, el niño pasa de la calidez del hogar a la frialdad del sistema sin haber logrado su formación integral. Los modelos educativos tratan a los estudiantes como clientes o usuarios, mientras que, en la comunidad educativa, el otro se concibe como un hermano o compañero, no como un competidor indiferente.

Ahora, volviendo la mirada hacia los elementos estructurales de la comunidad educativa, es decir, en cuanto a sus actores (docentes, directivos, estudiantes, familias y comunidad local), su sentido e identidad no se agota en esa enumeración. Lo decisivo son las relaciones que los vinculan (comunicación horizontal, confianza y corresponsabilidad) y los procesos que institucionalizan dichas relaciones (planificación participativa, gestión democrática y evaluación formativa). Para Camps (2007), educar es siempre un acto ético y político, porque lo que importa es optar por verdaderos valores y principios que fortalezcan la formación de ciudadanos plenos. Esta interpretación permite concebir a la comunidad educativa como un espacio que se enfoca en sus fines, lejos de verse neutral.

Sobre la base de las conceptualizaciones expuestas, a continuación, se presentan las principales características respecto a la comunidad educativa, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 1. Matriz de transformación: De la institución mecánica a la comunidad educativa orgánica**

En cuanto a sus fines	Institución mecánica - modelo de escuela industrial / <i>Gesellschaft</i> ).	Escuela orgánica - modelo escuela y comunidad viva / <i>Gemeinschaft</i> ).
Naturaleza	Responde a la contractualidad y es instrumental. La escuela es como una máquina, opera en función a las normas que crean la burocracia.	Es afectiva, sinérgica y ética. La escuela es como un cuerpo vivo, existe una red articulada y ecosistema de relaciones democráticas.
Rol de la familia	Es un mediador externo. Es usuario o cliente del sistema instrumental sin capacidad de decisión y se limita a lo normativo o formal.	Es el núcleo de la humanidad. La familia es modelo y escuela de la humanidad. Es el espacio donde emergen los valores y virtudes sociales para el buen vivir.
Arquitectura y espacio	Cárcel-guardería: Aulas como celdas aisladas y ausencia de conectividad activa.	Ecosistema AVEP: Espacios agradables, escénicos y positivos. Hábitat para un aprehender.
Propósito educativo	Instrucción mecánica: Se busca eficacia en la transmisión de conocimientos y gestión técnica. Se requiere sujetos funcionales para el éxito en el mercado.	Formación profunda: Formación de ciudadanos íntegros dispuestos a armonizar la vida en común para una convivencia sostenible.
Percepción del sujeto	Cliente-usuario: El educando es un receptor funcional y un competidor en el sistema.	Ciudadano pleno: Ciudadano crítico, sentipensante, con un enfoque intercultural y portador de una concepción científica del mundo.
Dinámica relacional	Jerarquía y control: Comunicación vertical orientada a la gestión y transmisión de contenidos pasivos	Horizontalidad y alteridad: Prima la cooperación vivencial superando la individualidad e indiferencia.
Gestión y proceso	Administración autoritaria: Planificación rígida, arbitraria y evaluación punitiva y estandarizada.	Democracia Participativa: Planificación compartida, gestión consensuada y evaluación formativa.

Fuente: Elaboración propia.

## 1.2. Dimensiones filosófica y pedagógica

Desde el punto de vista de la filosofía y pedagogía crítica, abordar en el sentido más amplio la comunidad educativa, a efecto de desentrañar su verdadera naturaleza y encaminar hacia su fin último, cuya existencia es formar una ciudadanía plena y humanista, implica abandonar su comprensión, vista meramente administrativa y funcional. La escuela no puede seguir concibiéndose únicamente como institución transmisora de contenidos pasivos, dejando incluso visibilizar su condición relacional y afectiva.

El enfoque de la biología del conocer desarrollado por Maturana y Varela (1994) aporta un cambio relevante. La noción de autopoiesis permite comprender a los sistemas vivos como redes que se producen y reproducen en la dinámica de sus propias relaciones. Desde esta óptica, la escuela tradicional deja de ser un aparato externo que moldea sujetos pasivos, debe transitar hacia un sistema relacional vivo, donde su existencia, en última instancia, se deba a la interacción y convivencia.

Extrapolando al ámbito educativo, este enfoque permite comprender la escuela como un sistema relacional vivo, donde el aprendizaje no depende únicamente de contenidos pasivos, sino de las condiciones emocionales, éticas y comunicativas que se generan en un espacio de ecosistema. Toda educación ocurre en la convivencia y solo se aprende aquello que se vive en coherencia con el otro, a quien se reconoce como legítimo en la relación.

Ahora bien, esta ontología relacional entra en tensión con la crítica sociológica formulada por Bourdieu y Passeron (1996), quienes advirtieron que “todo sistema de enseñanza institucionalizado debe [...] reproducir una arbitrariedad cultural de la que no es el productor” (p. 95). Esta advertencia, al parecer, imposibilita idealizar la noción de comunidad conducente a formar sujetos autónomos y críticos, ya que las relaciones de poder aún son las que configuran el modelo del sistema educativo tradicional, donde la escuela, lejos de ser un espacio neutral, opera como mecanismo de reproducción simbólica para el sistema imperante.

La crítica se profundiza aún más con Freire (2005), quien denunció la educación bancaria como un mecanismo de opresión y domesticación que “transforma al educando en mero recipiente” (p. 78). Según el autor, cuando el educando es reducido a ser llenado como un mero recipiente, se niega el desarrollo deliberado de su historicidad y su capacidad crítica. Frente a ello, la comunidad educativa lejos de ser vista como campo de disputa, debe abrirse hacia un espacio dialógico donde la problematización de la realidad desplace a la pasividad por una praxis transformadora, evitando reproducir la lógica de la dominación.

Si en la actualidad, en el funcionamiento de las escuelas, aún se prima el *modus operandi* del paradigma monocultural eurocéntrico, que además de obviar otros horizontes de sentido, desalienta la duda y premia la repetición, es como traer a la memoria la siguiente metáfora: el estudiante es tratado como un instrumento a través del cual el verdugo toca su

melodía. Esto se puede traducir en que el capitalismo neoliberal está acostumbrado a censurar el pensamiento crítico porque lo ve innecesario. Los currículos sobrecargados, la evaluación estandarizada y la obsesión por el rendimiento configuran un entorno donde pensar críticamente se convierte en riesgo antes que en virtud.

Frente a tal panorama, la formación integral no implica solamente basarse en dimensiones como en lo moral, artístico, intelectual, físico y político, sino que pone en cuestión al paradigma educativo imperante, es decir, formar ciudadanos plenos para el bien común. Esto implica no solo adaptar a los educandos a una determinada sociedad u orden establecido, sino fomentar su capacidad de juicio y de acción en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Entonces, educar para cuestionar, colaborar y transformar no es consigna retórica: es una redefinición del sentido de la escuela.

En esta línea, Araujo-Frías (2015), siguiendo la reflexión de Marx, sugirió la figura del sujeto sentipensante de Galeano (1989), donde alguien tan sensible, capaz de escuchar a la hierba crecer, es como aquel que advierte problemas donde otros naturalizan ventajas y de dudar cuando las certezas se presentan como incuestionables. Esta sensibilidad crítica no surge espontáneamente, requiere condiciones pedagógicas que dan apertura a la pregunta, a la duda y no castigan la discrepancia.

En relación con el discurso normativo, el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación [Minedu], 2016), destaca el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la conciencia ciudadana. Sin embargo, ¿en qué medida las instituciones educativas efectivamente promueven tales competencias? Si en la praxis, lo que se ve son educandos que se limitan a aprender memorísticamente los contenidos, sin poner a prueba su acción ciudadana, deliberativa o el desarrollo de su autonomía. Independientemente de lo que pueda ser o no, la brecha entre el enunciado curricular y la praxis escolar concreta constituye aún uno de los nudos problemáticos de la comunidad educativa tradicional.

### **1.3. Revitalizar la comunidad educativa para una ciudadanía plena y el bien común**

La educación suele verse como un motor de transformación para el desarrollo del sentido humano y social, y para constreñir, alienar, enajenar, adoctrinar y embrutecer también. De ahí su ambivalencia histórica: conservadora y emancipadora. Sin embargo, para producir cambios revolucionarios, a la luz de una educación liberadora e intercultural, se necesita

empezar a deconstruir ciertas narrativas de la razón occidental, contempladas en la educación tradicional de orientación escolástica, memorística y desligada de la realidad.

En consecuencia, la revitalización de la comunidad educativa no se inscribe en ensayos, plan piloto o gestos reformistas, supone revisar los supuestos epistemológicos para establecer condiciones, a fin de que se promueva el pensamiento crítico-reflexivo y la autonomía capaz de desmontar el encubrimiento de los mandatos la razón eurocéntrica. Esta debe ser, hoy más que nunca, una de las prioridades y el tema fundamental en toda comunidad educativa actual, sea pequeña o grande.

Frente al predominio del paradigma monocultural eurocéntrico que ha limitado la posibilidad de reconocer otros horizontes de sentido, según se interpreta a Bautista (2014), es dotarla de una nueva racionalidad ética y transmoderna que redireccione el poder de transformación de la educación hacia la construcción de una verdadera ciudadanía, capaz armonizar la vida en común.

Siguiendo esta perspectiva del autor, la comunidad educativa, si de verdad quiere convertirse en un espacio de formación integral, ya no debe reducirse, como lo viene haciendo. En los principios del Pragmatismo, según Pierce y James (como se citó en Instituto de Ciencias y Humanidades, 2012), la verdad de un conocimiento depende de si tiene o no éxito, si funciona en la vida práctica.

En el caso del Utilitarismo, para Bentham y Mill (como se citó en Instituto de Ciencias y Humanidades, 2012), el bien supremo es el de la utilidad. En otras palabras, las acciones son buenas en proporción a la cantidad de felicidad producida y al número de personas afectadas por la felicidad.

Los postulados de Pierce y James, así como de Bentham y Mill, permiten tener una veta crítica muy importante. Una educación orientada exclusivamente por tales principios corre el riesgo de subordinar la formación humana a la lógica del rendimiento. De lo que se trata, ante esta primacía de imperativos pragmatista y utilitarista, es revitalizar la comunidad educativa a fin de que, en el educando, se privilegie una cultura científica y humanista frente a la formación tecnócrata y economicista que aspira crear solo una mano de obra calificada para el mercado.

En relación con lo ya expuesto, el enfoque intercultural se convierte en exigencia estructural. Tal como aseveró Fernet-Betancourt (2009), la educación intercultural conlleva no solo al reconocimiento superficial de la diversidad; al contrario, su labor es poner en cuestión las asimetrías existentes para la producción de conocimiento. Sobre este punto, Walsh (2009) propuso una interculturalidad crítica orientada a la justicia social y epistémica. De acuerdo con los autores, entender significa reconfigurar la escuela como espacio vivencial, donde distintas racionalidades dialoguen en condiciones iguales.

Finalmente, siguiendo a Cortina Orts (2007), educar en ciudadanía es educar en la responsabilidad, en la capacidad de “sentir con los demás y actuar con los demás” (p. 123). Esto, como advirtió la autora, exige superar el modelo individualista promovido por la lógica del mercado, donde, según asevera Byung-Chul (2012), la sociedad del rendimiento produce sujetos aislados y exhaustos, incapaces de sostener vínculos solidarios.

A modo de síntesis, la comunidad educativa en su comprensión debe apartarse de lo que es percibido solo como una estructura organizativa y funcional, y recuperar su entramado relacional atravesado por disputas epistemológicas, éticas y políticas. Si continúa reproduciendo los mandatos del canon eurocéntrico criticados por Bourdieu y Freire, la escuela continuará perpetuando sujetos funcionales al orden establecido. En cambio, si adopta su posición relacional sobre la base de la racionalidad de otros horizontes de sentido, ética e interculturalmente, podrá convertirse en un espacio de formación de ciudadanos capaces de pensar, deliberar y actuar en favor del bien común y la sostenibilidad global.

## **CAPÍTULO II: PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIUDADANÍA PLENA**

En el entorno familiar y principalmente de los docentes, a modo de imperativo disciplinario, resulta habitual la exhortación a la palabra ¡piensa! De hecho, es más fácil recomendarle a la gente que piense, pero son raras las excepciones que hacen posible para promoverlo de cómo lograrlo. El pensamiento crítico no emerge por simple exhortación ni por acumulación de contenidos pasivos, sino por fomentar las capacidades intelectuales en un horizonte ético y político deliberado.

La tradición filosófica ha comprendido, desde los filósofos presocráticos de la antigua Grecia hasta Kant y Marx, entre otros, que el acto de pensar no es una actividad decorativa, por el contrario, es la parte constitutiva de la formación humana. De ahí que, filosofar en la educación y educar en la filosofía no son tareas aisladas, sino existe una relación muy estrecha, dos cosas verdaderamente importantes para que el ser humano sea capaz de reflexionar en torno a todo lo que acontece. Plantean, que la filosofía ha sido, es y será un campo del conocimiento vinculado al proceso del pensar y reflexionar sobre el mundo, la sociedad y el hombre mismo. Así, dicha actividad no solamente es teórica en intentar de comprender la esencia y el fondo de todas las cosas, sino, y, sobre todo, es una actividad práctica para aprender a ser ciudadanos libres y tener una vida buena.

En esta lógica, la educación ha de ser como un motor para la transformación de una ciudadanía plena, conducente para el Buen vivir en armonía en relación con su entorno. Sin embargo, cuando existe una ausencia absoluta de la reflexión filosófica que permita pensar críticamente; lograr tal transformación parece una utopía y suena solo como algo romántico.

El presente capítulo tiene por objetivo analizar el pensamiento crítico como eje articulador entre comunidad educativa y formación de una ciudadanía plena. Así, desde una perspectiva filosófica y pedagógica, también, se examinan sus fundamentos, componentes y estrategias para su desarrollo y su relación directa con la formación ciudadana en el siglo XXI.

## **2.1. Definición del pensamiento crítico desde un enfoque filosófico**

Es posible que también piensen algunas especies de animales, pero solo el ser humano es quien vive libre para expresarse oralmente y por escrito, sin caer en la alienación y enajenación; consecuentemente, independiente de dogmas religiosos, políticos e ideológicos, es capaz de reflexionar acerca de su propio pensamiento, y también, poner en cuestión a todo lo que acontece. Esta es en síntesis la característica principal del pensamiento crítico (PC).

Parafraseando a Herrera León-Cano (2021), el pensamiento en el hombre se manifiesta desde el momento en que pudo formular su primera idea, por muy rudimentaria que haya sido. Para lograrlo, primero debió emerger el lenguaje y con él las ideas, siendo estas la representación mental de la realidad.

Sin embargo, “no todo pensamiento es pensamiento crítico, pero cuanto más compleja es la asociación de ideas y más abstractas las reflexiones, más cercano se está de practicar el pensamiento crítico” (Herrera León-Cano, 2021, p. 5). Lograr este ideal, tal como postuló el autor, pareciera que desborda las expectativas, ya que, se tiene presente que el paradigma educativo dominante solo continúa operando bajo meros principios pragmatistas y utilitaristas, que conllevan a responder a intereses económicos instrumentalistas y científicistas, evitando que se promueva toda forma de PC, a cambio de privilegiar la repetición, la obediencia y la evaluación estandarizada, salvo excepciones.

En relación con este punto, Freire (2005), refiriéndose a programas educativos, denunció el carácter bancario de la educación, en la cual los estudiantes son concebidos como recipientes pasivos destinados a ser llenados con contenidos que refuerzan estructuras de poder, acordes a las demandas del mercado consumista. Así lo demostró en la siguiente cita: “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (p. 78). En lo expuesto, se abre una veta crítica muy importante.

Lo anterior permite reconocer que el alumno, desde la praxis de los operadores de la educación, en este caso, los docentes (salvo excepciones) que repiten los mandatos o el canon monocultural eurocéntrico, no está siendo educado para formarse en mérito a sus propias reflexiones y ser ciudadanos íntegros, que asumiendo su compromiso moral y la

responsabilidad social, sean capaces de imaginar y pensar críticamente para transformar la realidad, afirmando la vida humana, en armonía y en relación con su entorno, sino solo para ser empleados funcionales que requiere el mercado para mantenerse. Esto, siguiendo a Nussbaum (2010), resulta peligroso, puesto que la educación actual, salvo excepciones, lo que pretende es tener personas obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites dominantes.

En esta perspectiva, el ciudadano con ausencia de reflexión y crítica no está en permanente búsqueda, renovación y cuestionamiento de sí mismo para ser capaz de buscar otras posibilidades transformativas, sino que solo actúa pasiva y funcionalmente, y lucha hasta encontrar su estabilidad laboral y comodidad para luego formar familias autistas e indiferentes frente a los grandes problemas de la realidad.

Ahora bien, para que el educando pueda potenciar su PC, es imprescindible reconocer, como lo hizo Mariátegui (1970), que la actividad del pensar no puede ser abordada solo desde la óptica del proceso cognitivo aislado o abstracto, sin antes haber comprendido sus cuestiones materiales o económicas de subsistencia. En otras palabras, todo ser humano *a priori* debe resolver las necesidades biológicas básicas, es decir, como bien se desprende de la tradición del materialismo histórico y de la psicología humanista. Esto es asegurar su subsistencia en comer, beber, tener un techo y vestirse, antes de poder hacer política, ciencia, arte, religión y, sobre todo, filosofía, que implica pensar críticamente. Por tanto, el fortalecimiento del PC en el aula es, en última instancia, una tarea pendiente que debe ser abordada estructuralmente.

El PC a lo largo del devenir histórico del hombre, a pesar de que ha sido limitado a ciertos individuos o grupos privilegiados para su práctica, haciéndonos creer que eran observadores e inquisitivos, tal como se indica en la siguiente cita, también ha sido abordado:

Al interior de un campo de conocimiento ex. gr. en la filosofía, como en la producción conceptual de distintos campos interesados en la extensión, intensión y aplicación del PC ex. gr. en la psicología, pedagogía, educación, neurociencias, lógica formal e informal, razonamiento y complejidad –sólo por mencionar algunos casos. (Jasso Méndez, 2021, p. 482)

Ahora, cuando el neurocientífico Willingham (2011) señaló que los seres humanos no están habituados a pensar críticamente, porque el cerebro no está dotado para hacerlo, sino para evitarlo. Al respecto, cabe mencionar que Jasso Méndez (2021) señaló que “el Pensamiento crítico es un estado mental especial y una disposición mental potencial e innata. Ambos estadios pueden adicionalmente constituirse y desarrollarse vía habilidades cognitivas” (p. 482).

Como puede verse, la afirmación de Jasso Méndez frente a lo que señala Willingham es sumamente relevante. Si el PC es un estado mental innato con posibilidades de ser potenciada, entonces, en el sentido amplio y considerando que el criterio o fundamento principal, es la formación de una ciudadanía plena para la afirmación de la vida, la ciencia y el buen vivir. En esta perspectiva, pensar de modo crítico significa penetrar en la realidad y en el mundo que aparece como aquello que ha sido encubierto. De modo que el PC tiene que ver con la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación, que actúa como muralla contra todo mecanismo de manipulación y engaño. Es decir, son las destrezas racionales que, en oposición a todo lo que obstaculice, permita moverse, indignarse e impulsar a poner constantemente el saber al servicio de la vida.

Además, desde la filosofía, el PC equivale a la capacidad de interrogar la realidad, cuestionar los supuestos, analizar las condiciones de posibilidad del conocimiento y asumir una posición reflexiva frente a la realidad concreta. Así, pensar críticamente no equivale a oponerse de manera sistemática, sino, con una mente abierta, ponerse a examinar razones sobre lo dado como obvio, evaluar argumentos y reconocer relaciones de poder y sentido.

Por otro lado, interpretando a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2011), la filosofía en su devenir histórico ha sido valorada como una disciplina intelectual indispensable para la democracia, en tanto forma ciudadanos con capacidad de juicio reflexivo y deliberación racional. Por consiguiente, “Se consideró a la filosofía como una materia indispensable para la educación de los ciudadanos y, a un nivel más general, como una herramienta intelectual al servicio del desarrollo de la democracia” (Unesco, 2011, p. 141). Al considerar que el propósito fundamental del sistema educativo es la formación en PC, la comunidad educativa es revitalizada. Loaiza et al. (2021) aseveró lo siguiente:

Poseer una mente abierta, estar bien informado, juzgar bien la credibilidad de una fuente, desarrollar y defender bien una posición razonable, y definir términos de una manera apropiada en relación con los contextos, son actitudes o disposiciones que favorecen o invitan a los docentes a pensar en nuevas formas de evaluar a sus alumnos desde la lógica de aprendizajes profundos. (p. 62)

Desde otra perspectiva, parafraseando a Heidegger (2005), pensar auténticamente no consiste en acumular información, sino en interrogar y poner en cuestión a todas las ideas preestablecidas que se presenta como obvio. Ahora bien, atendiendo a estas concepciones, a modo de síntesis se presentan las principales características en torno al pensamiento crítico y ciudadanía plena, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2.** *Esquema comparativo: Pensamiento crítico y ciudadanía*

<b>Campo de análisis</b>	<b>Características del Pensamiento Crítico (PC)</b>	<b>Características de Ciudadanía Plena (CP)</b>
<b>Naturaleza</b>	Existe una disposición mental innata y cuando hay condiciones es posible reflexionar sobre el propio pensamiento y cuestionar lo fáctico.	Es un estado de deliberación existencial donde el sujeto se reconoce en armonía con su entorno para el Buen Vivir.
<b>Cognitiva</b>	Son procesos de interpretación, análisis, evaluación, inferencia y autorregulación frente a lo obvio.	Tiene una capacidad deliberativa racional y juicio reflexivo para la vida orientado a armonizar la vida en común.
<b>dialéctica</b>	Es como muralla contra la manipulación, el engaño y el dogma.	Busca la transformación de la realidad para la afirmación de la vida humana por encima de imperativos del mercado.
<b>Teleológica</b>	Actúa como actividad práctica para la emancipación frente de la alienación y la enajenación cultural.	No es un ente pasivo ni indiferente. Implica asumir su rol con compromiso moral y responsabilidad social.
<b>Socioeconómica</b>	El pensar está precedido por la satisfacción de las necesidades biológicas básicas de subsistencia.	Trasciende el rol de empleado funcional u obediente hacia un agente transformador.
<b>Pedagógica</b>	Exige una comunidad educativa revitalizada que trascienda la educación bancaria y la repetición.	Tiene una mente abierta para un aprehender profundo y pone en cuestión el canon eurocéntrico.

Fuente: Elaboración propia

## **2.2. Componentes filosóficos del pensamiento crítico**

Desde una perspectiva de formación integral, el PC trasciende el conjunto de habilidades cognitivas abstractas, orientadas únicamente al conocer, resolver problemas o la toma de decisiones. Gracias al fundamento filosófico que le otorga su carácter esencial, en este caso

el ejercicio de un pensar reflexivo radical y racional, capaz de cuestionar las propias creencias y razonamientos, para aprehender de manera significativa. En este sentido, comprender el PC representa una estructura multidimensional que articula al menos seis componentes interrelacionados:

### 2.2.1. Posición radical

El PC, además de ser una habilidad inquisitiva o disquisiente, es una disposición existencial. Esto, parafraseando a Freire (2005), implica tener una conciencia crítica frente a la conciencia pasiva e ingenua. Dentro de esta línea, la comunidad educativa, en la pretensión de formar ciudadanos plenos, debe superar la mera transmisión de conocimientos y comprender que “lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático, es el hecho de que no pensamos” (Heidegger, 2005, p. 17).

Dicho de otra manera, frente a profundas interpelaciones como a lo que refiere Araujo Frías (2014), sobre lo que ya lo había advertido el autor del *Retrato de Dorian Gray*, Oscar Wilde, “la mayoría de la gente es otra gente. Sus pensamientos son opiniones de otra persona y sus vidas son un plagio; sus elecciones son decisiones de otros, sus pasiones son una cita de otra persona” (p.17). Heidegger (como se citó en Feinmann, 2008) dijo que “Vivimos en estado de interpretado” (p. 130); es decir, no pensamos, somos pensados; no hablamos, somos hablados; no elegimos, otros eligen por nosotros.

En este contexto, apelando a Heidegger (2005), el PC tiene que ser radical y partir desde la raíz, desde el principio. Bajo esta lógica, cuando nos referimos a la formación integral de la personalidad humana, a fin de adaptar a los educandos a una determinada sociedad, estas deberán formarse para que sean personas pensantes, críticas, autónomas y comprometidas para una convivencia global sostenible.

### 2.2.2. Argumentación lógica y epistémica

Este componente permite desglosar la realidad para comprenderla. Al respecto, Lipman (2014) vinculó la capacidad de razonar con la calidad de la democracia. El PC es “Un pensamiento que (1) se basa en criterios, (2) es autocorrectivo y (3) es sensible al contexto” (p. 273). Ahora, siguiendo la advertencia del autor, desde la óptica de filtro del PC, cuando se trata de construir argumentos sólidos basados en la evidencia y la coherencia lógica, en la formación ciudadana se debe permitir que los estudiantes sepan detectar falacias tanto en

argumentos cotidianos y en el discurso político, más aún cuando se refiere a la validez frente a la verdad, es decir, cuando el argumento puede ser lógicamente impecable en su forma, pero basándose en premisas falsas.

En suma, se orienta al análisis de las fuentes del conocimiento y a los criterios de validez, puesto que pensar críticamente implica, para Heidegger (2005), interrogar y poner en cuestión a todas las ideas preestablecidas que se presentan como obvias. Esta dimensión busca desmontar la educación bancaria donde el alumno es un recipiente vacío, para transformarlo en un sujeto capaz de interpretar, analizar y evaluar la realidad que le rodea.

### 2.2.3. Reflexión metacognitiva

Es la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento y reconocer los sesgos. Este proceso es una transición de niveles de conciencia. Sobre ello, Campirán Salazar (2016), aseveró, “Las habilidades de pensamiento analítico [...] se caracterizan por la metacognición, que permite al sujeto darse cuenta de sus propios procesos de pensamiento y de sus imitaciones” (p. 34). Esta aseveración del autor conduce a una reflexión importante: cuando el educando asume una capacidad metacognitiva, se trasciende lo obvio, es decir, se duda hasta de los propios razonamientos y se pone en cuestión lo establecido para ofrecer alternativas.

### 2.2.4. Dimensión ética y sentipensante

En esta dimensión, el PC tiene una orientación hacia la justicia social. Interpretando a Cortina Orts (2007), la educación debe ir más allá de la razón pura para abrazar una razón cordial, tal como se muestra en la siguiente cita: “La educación para una ciudadanía plena debe cultivar no solo la capacidad de argumentar, sino también la compasión y el compromiso ético con el bien común” (p. 156). Aquí se abre una reflexión muy relevante, pues se destaca que la ciudadanía plena no solo requiere derechos, sino que necesita urgentemente que la gente sea formada en competencias éticas como la empatía, la justicia y el compromiso con el bien común.

Para Camps (2007), educar para la ciudadanía implica formar sujetos capaces de deliberar moralmente y asumir responsabilidades colectivas. Por otro lado, de acuerdo con Galeano (1989), es tener la capacidad de pensar y actuar, pero en consonancia con los sentimientos y emociones; es decir, sentir para pensar y pensar para sentir. En suma, ponerse en el lugar del otro.

### 2.2.5. Apertura mental

Equivale a la necesidad de cultivar una mente abierta para la convivencia más democrática. En el marco de ampliar el conocimiento, requiere fomentar la crítica y la duda como herramienta (lupa) ante certezas y certidumbres dadas como obvias.

### 2.2.6. Dimensión intercultural-epistémica

Este componente permite poner en cuestión la hegemonía del paradigma educativo monocultural y busca valorar la pluralidad de saberes de los pueblos marginados e invisibilizados. Interpretando a Bautista (2014), conlleva a superar todo tipo de pensamiento hegemónico, a fin de dar paso a una ciudadanía que reconozca su propia identidad entre en diálogo con la diversidad cultural. Esta perspectiva del autor resulta sumamente crucial porque se vincula con el sentido último de la comunidad educativa, es decir, la formación de ciudadanos plenos, autónomos, capaces y con juicio crítico.

Así también, es relevante que “Pensar desde América Latina implica el despliegue de una racionalidad otra que no sea solo instrumental, sino transmoderna, que recupere la pluralidad de saberes y la dignidad de los pueblos” (Bautista, 2014, p. 248). Como puede verse, se adopta una racionalidad distinta a lo hegemónico; en este caso, la escuela se debe erigir sobre la base del pensar crítico. Bajo esa línea, se pretende de responder a la interrogante: comunidad educativa ¿para qué?

Esta dimensión resulta coherente con el Proyecto Educativo Nacional al 2036. Minedu (2022) definió la ciudadanía plena como el ejercicio de derechos y deberes en un entorno diverso. Esta posición interpela a la educación, que debe pasar de ser la mera transmisora de contenidos y normas a ser la creadora de espacios para la formación ética e intercultural para la convivencia democrática.

## **2.3. Sobre el diseño de espacios educativos**

En la pretensión de contraponer radicalmente la instrucción tradicional, descrita por Freire (1970), respecto a la educación como una concepción bancaria, la comunidad educativa revitalizada debe transitar hacia una educación cuyo fin es cultivar un ciudadano pleno y sentipensante, capaz de integrar la razón crítica con la emoción para ejercer una ciudadanía transformadora frente a la complejidad global.

En esta línea, la relevancia de esta renovación radica en la necesidad imperante de responder a las características y necesidades de las y los educandos, para que, según Reyes Juárez (2013), se forme una experiencia educativa atractiva y significativa que promueva activamente su voz, su identidad y su capacidad para intervenir en la realidad. De este modo, se podrá contrarrestar la pasividad generada por los currículos tradicionales.

Aquí es justamente donde el diseño del espacio educativo no debe entenderse simplemente como una variable externa o puramente arquitectónica, sino como una forma silenciosa de enseñanza. En otras palabras, en el marco de una comunidad educativa que aspira a la ciudadanía plena, el espacio debe transformarse de un contenedor pasivo a un agente activo, donde se abandona el concepto de aula rígida, entendida como panóptico escolar (guardería o celda), por el espacio educativo flexible.

En palabras de Nair (2014), el diseño debe “rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno” (p. 60). Esto implica crear ágoras de debate para el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje colectivo, los laboratorios (húmedos, secos, digitales), los talleres de tesina, entre otros.

Nair (2014) también sostuvo que la mayoría de los edificios actuales perpetúan un “modelo obsoleto de escuela industrial” (p. 35), el cual inhibe el pensamiento crítico al priorizar la vigilancia y la pasividad. Frente a esto, una comunidad educativa revitalizada, de acuerdo con González-Blanch (2024), debe apostar por espacios de relación que educan y aprenden otorgando al entorno una intencionalidad pedagógica propia para las necesidades del alumnado y los docentes.

#### **2.4. Estrategias pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico en la escuela**

En el escenario de la comunidad educativa en sinergia, el desarrollo del PC va más allá de la educación tradicional, que consiste en una mera transferencia de contenidos, se requiere, por el contrario, urgentemente romper con lo que Freire (2005) denominó la concepción bancaria de la educación, donde el estudiante es un mero recipiente pasivo. En su lugar, se exige una pedagogía que estimule la reflexión, la pregunta y el diálogo con la alteridad.

Dentro de esta línea, es necesario implementar estrategias innovadoras que transformen el aula en un espacio de disputa simbólica y construcción colectiva. Puesto que, tal como afirmaron Álvarez Huari et al. (2020), “el desarrollo de las habilidades del

pensamiento crítico requiere de la aplicación de metodologías activas que involucren al estudiante en la solución de problemas y en la toma de decisiones” (p. 15). En efecto, traduciendo el planteamiento del autor, esto implica comprender que el educando es capaz de poner en escena el ejercicio del pensar reflexivo racional, en tanto cuente con las condiciones metodológicas para un aprehender profundo y significativo. Sobre la base de estas premisas, a continuación se proponen los siguientes dispositivos pedagógicos de mediación y de reflexión crítica:

#### 2.4.1. Dispositivos pedagógicos de mediación y reflexión crítica.

- El debate: Es la puesta en escena, no solo como técnica de retórica, sino como la materialización de la comunidad de indagación y espacio vivencial; es más interactiva que monólogo. Al respecto, de acuerdo con Lipman (2014), “en la medida en que los alumnos son animados a pensar por sí mismos, son animados a pensar de forma crítica” (p. 65). En otras palabras, al existir condiciones pedagógicas que estimulen a los educandos a construir sus aprendizajes de manera autorreflexiva, se forman ciudadanos deliberativos y autónomos comprometidos con el bien común. Esta práctica desarticula el aprendizaje pasivo. Por su parte, Camps (2007) explicó que “aprender a debatir es aprender a convivir, a respetar la opinión ajena y a buscar la verdad de forma compartida” (p. 42). Según la autora, el ejercicio del debate no debe entenderse meramente como una competencia retórica, sino como un proceso de dialéctico y socialización ética.
- El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los Proyectos Colaborativos: El ABP es una metodología activa que emplaza la enseñanza tradicional para enfrentar al educando con la ambigüedad de lo real. Simultáneamente, al trabajar en proyectos colaborativos y confrontar el paradigma del individualismo y su consecuente aislamiento y agotamiento que se describe en la sociedad de cansancio de Byung-Chul (2012), se recupera la noción de comunidad educativa como un sistema relacional en sinergia. Esto, a efecto, de que en palabras de Martínez-Otero Pérez (2006), “la educación es, por esencia, una tarea compartida, una labor de equipo que reclama la participación de todos” (p. 54).

- Portafolios Reflexivos y la Bitácora COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje). Interpretando a Campirán Salazar (2016), la Bitácora COL es un instrumento pedagógico metacognitivo, diseñado para jerarquizar el pensamiento y el lenguaje en niveles progresivos de complejidad: nivel básico (observación, descripción, relación y clasificación); nivel analítico (autoobservación, juicio y análisis); y nivel crítico y creativo (observación y formulación de modelos o teorías propias). Esto permite al educando transitar de una comprensión general básico al pensamiento analítico superior. El portafolio reflexivo funciona como un mecanismo de darse cuenta, es decir, no se limita a registrar información o evidencias, sino que permite al estudiante monitorear su propio proceso de aprendizaje y el uso de sus habilidades de pensamiento (HP).

### **2.5. Definición de la ciudadanía plena desde un enfoque filosófico**

Frente a los grandes embates y el estado de crisis que caracterizan a la sociedad, particularmente en lo social y en la política, mismas que vienen afectando el convivir con otros distintos a nosotros, a fin de afrontar los grandes problemas que interpelan, imaginar desde una mirada amplia y crítica en torno al sentido de una ciudadanía plena que armonice la vida en común resulta sumamente urgente, más aún cuando se tiene presente que es competencia y uno de los propósitos fundamentales de la comunidad educativa. Cabe mencionar que la educación tiene el poder de transformación.

En esta línea, como un esbozo elemental y general respecto a la ciudadanía plena, el Minedu (2022) la desarrolló como la capacidad de “intervenir en la esfera pública con el fin de contribuir al bienestar común y al fortalecimiento de la democracia” (p. 25). Este planteamiento exige una ciudadanía deliberativa y corresponsable capaz de fortalecer el tejido social.

Ahora, en la pretensión de tener una concepción más amplia, en virtud de la premisa en mención, desde la perspectiva del enfoque filosófico, existen propuestas y postulados muy importantes que no describen simplemente sobre lo que se entiende por una ciudadanía plena y convivencia en comunidad, sino que es una condición ontológica.

Para Aristóteles (1988), “el ser humano es por naturaleza un animal social” (p. 50). En otro apartado, según se interpreta agrega, la excelencia (*areté*) no se agota en virtudes privadas, requiere participación deliberativa en la *polis*. La ciudadanía, en su sentido originario, implica competencia en el juicio práctico y compromiso con el bien común. Por tanto, desde su raíz clásica, la ciudadanía plena supone: participación activa, deliberación racional y orientación teleológica hacia el bien común. Como puede verse, en lo expuesto por Aristóteles, se abre una veta crítica muy importante.

Para el estagirita griego, la plenitud humana solo se alcanza en la vida en común orientada al bien. Es decir, donde *a priori* la vida en plenitud para el ser humano fue comunitaria, más no *a posteriori* a la manera en cómo pensaban la mayoría de los eruditos, escritores y filósofos eurocéntricos. Ellos, *a posteriori*, a fin de sentar las bases teóricas en torno a la génesis del Estado-sociedad, invirtieron la realidad respecto de la trayectoria de aquellos hombres, ciudadanos plenos (término acuñado contemporáneamente) que vivían sobre la base de fuertes lazos de hermandad, arraigo comunitario, sensibilidad y reverencia atentos al cosmos-naturaleza, concebida como una entidad viviente, para recrearlo. Parafraseando a Savater (2012), para Hobbes, en su estado naturaleza solo prevalecía el salvajismo, siendo el hombre un lobo para el hombre. Si quisieran convivir en armonía, mediante un pacto, se depositaría la confianza en el poder soberano del Estado (Leviatán) y tendrían que organizarse en una sociedad.

Ahora bien, si para Aristóteles la ciudadanía está ligada a la virtud, en Rawls (1971) está estructuralmente vinculada con la justicia. Tal como se muestra en la siguiente cita: “Por tanto, en una sociedad justa, las libertades de la igualdad de ciudadanía se dan por establecidas definitivamente; los derechos asegurados por la justicia no están sujetos a regateos políticos ni al cálculo de intereses sociales.” (p. 14)

En ese sentido, la ciudadanía plena no agota su esencia o definición solo con un reconocimiento jurídico o exigencia de garantías institucionales efectivas de libertades básicas, sino que es el desarrollo de capacidades morales fundamentales, siendo en este caso la capacidad para formar y revisar una concepción del bien y sentido de la justicia.

Por su parte, Cortina Orts (1997), en la perspectiva de ciudadanía como identidad moral y pertinencia activa, amplió la perspectiva jurídica y contractual hacia una comprensión ética de la ciudadanía. En este sentido, para la autora, la ciudadanía no puede reducirse a la titularidad de derechos, ya que la democracia requiere de un mínimo ético compartido que permita la convivencia democrática.

Ahora, de manera más interpelante, para comprender la conexión entre educación y ciudadanía plena, Nussbaum (2010) advirtió que la democracia requiere ciudadanos capaces de pensar críticamente, cuestionar tradiciones y comprender el sufrimiento ajeno. Además, agregó que:

Existe una «crisis silenciosa», debido a que las naciones sedientas de ingresos económicos deciden desechar otras aptitudes, solo se basan en una educación de base tecnócrata. En la medida en que se recorta el presupuesto asignado a las disciplinas humanísticas (Filosofía, Arte, Literatura, etc.), se produce una grave erosión de las cualidades esenciales para la vida misma de la democracia. (p.11)

Como puede verse, esta advertencia resulta sumamente interpelante, porque, en definitiva, es la formación humanística lo que desarrolla las capacidades indispensables para la ciudadanía. Sin en el pensamiento crítico, la imaginación narrativa y la comprensión intercultural, el ciudadano se convierte en un agente consumista, más no en sujeto político deliberativo capaz de pensar y actuar críticamente.

Finalmente, Millán y Vélez (2012) ofrecieron una formulación particularmente esclarecedora: “la ciudadanía alude a un tipo de organización de la vida política que les reconoce a todos los miembros de una colectividad los mismos beneficios y prerrogativas que otorgan los derechos” (p. 11). A su vez, advirtieron: “si los deberes o los derechos, sobre los que se sustenta la vida en común, no se cumplen, no se vive, entonces, en plena ciudadanía” (Millán y Vélez, 2012, p. 11). En otras palabras, para los autores, la ciudadanía plena exige reciprocidad efectiva entre derechos y deberes, así como una pertenencia activa.

Por el contrario, debido a la ausencia de tal reciprocidad y pertinencia, según Camps (2007), las democracias actuales padecen una paradoja: poseen marcos normativos robustos, pero ciudadanos débilmente comprometidos. En otras palabras, hay evidencia de una democracia débil sin ciudadanos, donde el individuo se concibe como sujeto de derechos,

pero no como sujeto de deberes. La ampliación de libertades individuales y el bienestar material han producido sociedades atomizadas, con escasa vinculación al interés común. Las leyes no bastan, el civismo requiere formación del carácter y la ciudadanía es una disposición aprendida, no espontánea.

Sobre la base de las ideas expuestas, la ciudadanía plena puede formularse como una condición ética, política y relacional, donde las personas reconocidas como sujetos de igual dignidad y derechos participan activa y críticamente en una comunidad organizada bajo principios de justicia social, orientando su acción mediante el ejercicio de virtudes cívicas y deliberación racional.

## **2.6. Desafíos para una ciudadanía plena en el siglo XXI**

En el siglo XXI, el concepto de ciudadanía plena se encuentra bajo la amenaza de lo que Byung-Chul (2012) denominó la sociedad del cansancio, donde el individuo, presionado por el rendimiento, pierde su capacidad de interpelación crítica. El desafío fundamental no es solo la adquisición de derechos, sino la construcción de una subjetividad política deliberativa frente a un sistema que educa para la productividad y no para la libertad.

Por su parte, Nussbaum (2010) advirtió con severidad sobre el riesgo de una educación centrada exclusivamente en la rentabilidad económica. El autor señaló que:

Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto producirán generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y comprender el significado del sufrimiento y los logros de otra persona. (p. 18)

Es demasiado interpelante la crítica de la autora al concebir que, en la medida que el sujeto es funcional al mercado, su capacidad deliberativa y autónoma ya es inoperante. La ciudadanía plena, en este contexto, según Millán y Vélez (2012), exige una reciprocidad efectiva entre derechos y deberes, así como una pertenencia activa a la comunidad. Por ello, contemporáneamente, el reto es transitar desde una ciudadanía formal a una ciudadanía con ética, política y relacional, donde, los sujetos sean reconocidos en igual dignidad y derechos y participen activamente en una comunidad organizada bajo principios de justicia social (Rawls, 1971).

## **2.7. Relación entre comunidad educativa, pensamiento crítico y ciudadanía plena**

La relación entre estos tres conceptos es de carácter recíproco: la comunidad educativa es el suelo fértil, el pensamiento crítico es la herramienta de cultivo y la ciudadanía plena es el fruto social. No se puede concebir una ciudadanía plena si no existe un sujeto capaz de analizar su realidad de manera autónoma. Como afirmó Freire (2005), la educación debe ser una práctica de la libertad, un proceso donde el pensamiento crítico permite al oprimido (o al ciudadano en formación) redescubrirse como creador de cultura.

La comunidad educativa, cuando es revitalizada, se convierte en el componente vertebral que permite superar la vida intuitiva para alcanzar una vida consciente. De esta manera, la ciudadanía plena logra formularse como una condición ética, política y relacional, donde las personas reconocidas como sujetos de igual dignidad y derechos participan activa y críticamente en una comunidad organizada.

En síntesis, el PC no es una habilidad decorativa, por el contrario, es una estructura multidimensional que articula una serie de componentes ya mencionadas. Sin embargo, su desarrollo depende tanto de condiciones materiales, institucionales y espaciales, más aún cuando se trata de configurar una comunidad educativa revitalizada. Por otro lado, la ciudadanía plena no puede traducirse a meros formalismos de derechos. Desde una posición crítica y reflexiva, esta exige una participación deliberativa, con reciprocidad ética y compromiso con la justicia social. De modo que, en el contexto del siglo XXI, marcado por la educación tecnócrata, la mercantilización educativa y la autoexplotación subjetiva, la articulación entre pensamiento crítico y comunidad educativa, desde la puesta en práctica otros horizontes de sentido, debe emerger como condición indispensable para sostener una ciudadanía plena que armonice la vida en común.

## CONCLUSIONES

1. La comunidad educativa en su sentido más amplio, al constituirse en un espacio ético-político relacional, capaz de fomentar el pensamiento crítico como praxis cotidiana del educando, favorece la formación de una ciudadanía plena. Está por demás la simple coexistencia de actores funcionales y aislados que se sujetan solo a imperativos normativos y curriculares; por el contrario, desentrañada su naturaleza, converge la sinergia deliberativa entre escuela, familia y entorno social, la coherencia entre fines formativos y praxis sentipensante, y la creación de condiciones materiales de subsistencia, pedagógicas y simbólicas que posibilitan la duda, la pregunta, el disenso argumentado y la cooperatividad.
2. Desde una perspectiva filosófica, la comunidad educativa revitalizada no se limita a una estructura administrativa, sino que es una trama orgánica viva de interrelaciones, con fuertes lazos de hermandad y solidaridad. Su tránsito del modelo mecánico-instrumental hacia una configuración orgánica viva y sinérgica redefine el rol del docente como formador consciente, reconoce a la familia y al espacio arquitectónico como agentes pedagógicos. A su vez, asumir que educar constituye un acto ético y político orientado al bien común supera el modelo de escuela industrial vista como panóptica, vertical y estandarizada.
3. La ciudadanía plena no emerge de la mera instrucción técnica y pasiva, sino del aprendizaje autorreflexivo y contextualizado, y de la convivencia comunicativa horizontal y democrática con la otredad. El pensamiento crítico, examinado en sus dimensiones ontológica, lógica, metacognitiva, ética e intercultural, es condición para una ciudadanía plena. No se reduce solo a destrezas cognitivas abstractas, sino que articula una posición radical, argumentación fundada, autorregulación reflexiva y sensibilidad moral. Sin estas disposiciones, el ciudadano vive en una honda crisis de valores, funcional para el mercado consumista y sujeto a formalismos jurídicos. Las estrategias pedagógicas consideradas como debate, aprendizaje basado en problemas, proyectos colaborativos, reflexión metacognitiva y portafolios reflexivos evidencian que el pensamiento crítico se consolida únicamente cuando el aula deviene en espacio y en comunidad de indagación para la autonomía y la deliberación.

4. Si la comunidad educativa, lejos de promover una ciudadanía plena para un horizonte civilizatorio, reproduce una educación tecnócrata y configura sujetos pasivos y obedientes y cosificados frente a productos tecnológicos, no se podría recrear su carácter relacional, crítico, sentipensante e intercultural, ni formar ciudadanos capaces de deliberar, sentir con otros y actuar responsablemente. No se trata de continuar con ensayos de reformas metodológicas aisladas: se busca una revitalización real del sentido de educar. Ya es momento que la comunidad educativa se constituya como un laboratorio de pensamiento crítico para sostener una vida en común más justa, ética y plenamente humana.

## REFERENCIAS

- Álvarez Huari, M. Y., Menacho Vargas, I., Esquiagola Aranda, E. A. y Camarena Mucha, J. L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador*, 5(3.2), 97-110. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1551>
- Araujo Frías, J. (2014). La filosofía como condición para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Filosofía Nuestramericana: Posibilidad, Crítica y Reflexión*, 6(II), 17-19. <https://didactifilosofica.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/filosofc3ada-para-los-nic3b1os-de-latinoamc3a9rica-revista-de-filosofc3ada-nuestramericana.pdf>
- Araujo-Frías, J. (5 de octubre de 2015). *Educados para no pensar*. Reflexiones e investigaciones iusfilosóficas. <https://jaraujofrias.wordpress.com/2015/10/05/educados-para-no-pensar/>
- Aristóteles. (1988). *Política* (Trad. M. García Valdés). Gredos. (Obra original escrita ca. 350 a. C.). [https://pubhtml5.com/dizf/vpsl/#google\\_vignette](https://pubhtml5.com/dizf/vpsl/#google_vignette)
- Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder editorial.
- Campirán Salazar, A. F. (2016). *Habilidades del pensamiento crítico y creativo*. Universidad Veracruzana. [https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/Antologia%20PC%202017/Documentos/Campiran%20A%20\(2017\)%20Libro%20de%20Texto\\_SP\\_HP\\_Antologia.pdf](https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/Antologia%20PC%202017/Documentos/Campiran%20A%20(2017)%20Libro%20de%20Texto_SP_HP_Antologia.pdf)
- Camps, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Editorial Península. <https://archive.org/details/camps-v.-creer-en-la-educacion/page/n3/mode/2up>
- Canchignia Bonilla, E. L., Espinoza Tinoco, M. A., Canchignia Bonilla, P. P. y Tenesaca Canchignia, D. C. (2023). Metodologías y Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Crítico. *Polo del Conocimiento*, 8(3). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5287/0>
- Cortina Orts, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. (3ª ed.). Alianza Editorial. <https://significanteotro.wordpress.com/wp->

content/uploads/2018/05/cortina-adela-ciudadanos-del-mundo.pdf

- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- Feinmann, J. P. (2008). *¿Qué es la filosofía?* Prometeo. <https://es-static.z-dn.net/files/db9/70eb9dfa747449319130f2f3272fb43c.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Universidad Intercultural de Chiapas. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- González-Blanch, G. (2024). Recrear los espacios educativos: espacios de relación que educan y aprenden. *European Public & Social Innovation Review*, 9. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1584>
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Editorial Trota. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895312.pdf>
- Herrera León-Cano, J. (2021). De la representación a la reflexión. Origen y desarrollo del pensamiento crítico. *Latitudes: Revista Cultural del Colegio de Ciencias y Humanidades*, (6). [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/LatitudesCCH\\_06.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/LatitudesCCH_06.pdf)
- Instituto de Ciencias y Humanidades. (2012). *Filosofía, una perspectiva crítica*. Editorial Lumbreras.
- Jasso Méndez, J. (2021). Pensamiento crítico. En busca de una definición no reduccionista. En A. T. Alonso Herrera y A. F. Campirán Salazar (Coords.), *Pensamiento Crítico en Iberoamérica. Teoría e intervención transdisciplinar* (pp. 481-496). Editorial Torres Asociados. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCebookIVsemi.pdf>
- Jasso Méndez, J. (2021). Pensamiento crítico: En busca de una definición no reduccionista. En A. Alonso y A. Campirán (Coords.), *Pensamiento crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar* (pp. 481-496). <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCebookIVsemi.pdf>
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento Complejo y educación*. Ediciones De la Torre. <https://motricistas.com/wp-content/uploads/2025/08/6.-Pensamiento-complejo-y-educacion-Lipman.pdf>

- Loaiza, Y. E., Zona, J. R., y Tamayo, Ó. E. (2021). Los maestros y el pensamiento crítico. En A. Alonso y A. Campirán (Coords.), *Pensamiento crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar* (pp. 61-84). <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCebookIVsemi.pdf>
- Mariátegui, J. C. (1970). *Temas de educación*. (Tomo 14). Editora Amauta. [https://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/mariategui\\_jc/s/Tomo14.pdf](https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo14.pdf)
- Martínez-Otero Pérez V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 51-64. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120051A>
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. (5ª ed.). Editorial Universitaria. <https://antropologiafractal.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/demc3a1quinas-y-seres-vivos-autopoiesis-la-organizacic3b3n-de-lo-vivo.pdf>
- Millán, A. y Vélez, O. (2012). *Ética y ciudadanía: Los límites de la convivencia*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <http://hdl.handle.net/10757/576024>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/478>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>
- Nair, P. (2014). *Diseño de espacios educativos: Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. Harvard Education Press. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2016/11/Dise%C3%B1odeespacioseducativos.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. <https://repensarlafilosofiaenelipn.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y perspectivas de futuro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>

- Rawls, J. (1971). *La teoría de la justicia*. Harvard University Press. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2019/12/doctrina48358.pdf>
- Reyes Juárez, A. (2013). *Adolescencias entre muros. La escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de México. <https://www.flacso.edu.mx/wp-content/uploads/2021/04/adolescencias.pdf>
- Savater, F. (2012). *La aventura de pensar*. D'Vinni.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad. Teoría sociológica*. Editorial Losada, S.A. <https://dn790000.ca.archive.org/0/items/ComunidadYSociedadFerdinandTonnie/Comunidad%20y%20sociedad%20-%20Ferdinand%20Tonnie.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Investigación* (pp. 75-96). <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/96/mode/2up>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Willingham, D. T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?: Las respuestas de un científico cognitivo al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. Editorial Graó. <https://educa.fme.cl/wp-content/uploads/2021/06/%C2%BFPor-que-a-los-ninos-no-les-gusta-ir-al-colegio.pdf>