



MONOGRAFIA FINAL DIOMEDES DAVILA HUILLCA

ID : 172e2c6f3cfa1ee2b8b45f60ba19e0094fde5167



7%

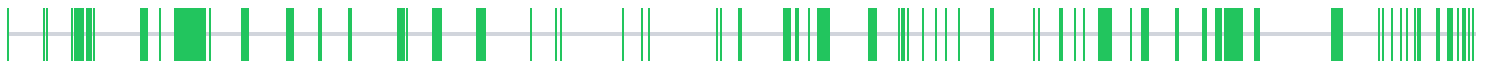
Textos sospechosos

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.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

5%

Fuentes de similitudes (sección 2/3)

Similitudes

3%



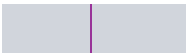


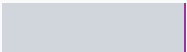


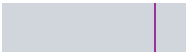
Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.


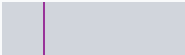



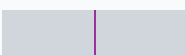

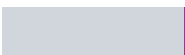

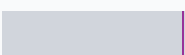

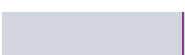

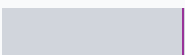



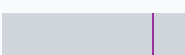

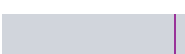

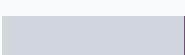



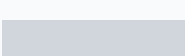



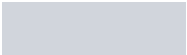
Fuente principal detectada

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1	 (PDF) Pensamiento Crítico. En busca de una... www.academia.edu/49090115/pensamiento_cr%C3%... 	<1%	
2	 revistas.ucm.es revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/4... 	<1%	
3	 revistas.ucm.es revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0... 	<1%	
5	 www.derechocambiosocial.com www.derechocambiosocial.com/anexos/MISCELAN... 	<1%	
6	 Documento de otro usuario #bc3427 Viene de de otro grupo	<1%	

Fuente con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
4	 www.cch.unam.mx www.cch.unam.mx/sites/default/files/LatitudesCCH_... 	<1%	
7	 A gyarmatosítás lebontása a venezuelai esőerd... real.mtak.hu/208531/1/13_01_12_Nemeth.pdf 	<1%	
8	 repositorioacademico.upc.edu.pe repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/... 	<1%	

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
9	 Documento de otro usuario #7cf2ec Viene de de otro grupo	<1%	
10	 Ética y moral: lo principios éticos del utilitarismo larramirez.blogspot.com/2015/06/lo-principios-etico...	<1%	
11	 users.dcc.uchile.cl users.dcc.uchile.cl/~cguatierr/educacion/cfg/freire_co...	<1%	
12	 Documento de otro usuario #95b69e Viene de de otro grupo	<1%	
13	 Diseño de espacios educativos: Rediseñar las... www.edu.xunta.gal/eduga/1929/ampliacions/disen-...	<1%	
14	 Ética ciudadana y educación cívica frente a la... doi.org/10.65657/rjne.2025.v1n2.04	<1%	
15	 Documento de otro usuario #2f634c Viene de de otro grupo	<1%	
16	 Pensamiento Crítico: conceptualización y... www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid...	<1%	
17	 dialnet.unirioja.es dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4971344.pdf	<1%	
18	 manglar.uninorte.edu.co manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/1...	<1%	
19	 www.edwardsaona.com www.edwardsaona.com/wp-content/uploads/2022/0...	<1%	
20	 El estudio social y cultural de la educación: Clav... hal.archives-ouvertes.fr/hal-03714857/file/63.-%20El...	<1%	
21	 ojs.unipamplona.edu.co ojs.unipamplona.edu.co/index.php/rip/cs/article/dow...	<1%	

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
22	 EDUCADOS PARA NO PENSAR – Jaime Araujo-Frias jaraujofrias.wordpress.com/2015/10/05/educados-p...	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°	Descripciones
1	 https://orcid.org/0009-0007-3835-9923
2	 https://orcid.org/0009-0009-8803-171X
3	 https://books.google.com.pe/books?id=reQoDwAAQBAJ
4	 https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1551/1792
5	 https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5287/0?utm_so...
6	 https://www.casadelcorregidor.pe/descarga/Fornet_Tareas_y_Propuestas_de_la_...
7	 https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCebookIVsemi.pdf
8	 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689
9	 https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf
10	 https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interc...



Bienvenidos al Repositorio ITS

COMUNIDAD EDUCATIVA ¿PARA QUÉ? DESAFIOS 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, agosto, 2025

[Captura de informe Compilatio]

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 Huillca

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 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 también, del aporte de la pedagogía crítica y en documentos normativo educativos, se busca reflexionar, a fin 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 siendo ciudadanos críticos, autónomos, sentipensantes y deliberativos, sean capaces de cuestionar estructuras de poder, y 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.



<u>ÍNDICE</u>	
<u>DEDICATORIA</u>	<u>ii</u>
<u>RESUMEN</u>	<u>iii</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>iv</u>
<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>8</u>
<u>CAPÍTULO I: COMUNIDAD EDUCATIVA</u>	<u>11</u>
<u>Definición y elementos estructurales</u>	<u>12</u>
<u>Dimensiones: Filosófica y pedagógica</u>	
<u>Revitalizar la comunidad educativa para una ciudadanía plena</u>	
<u>CAPÍTULO II: PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIUDADANÍA PLENA</u>	<u>.....21</u>
<u>2.1. Definición del pensamiento crítico desde un enfoque filosófico</u>	<u>.....</u>
<u>2.2. Componentes filosóficos del pensamiento crítico</u>	
<u>2.2.1. Posición radical</u>	<u>.....</u>
<u>2.2.2. Argumentación lógica y epistémica</u>	<u>.....</u>
<u>2.2.3. Reflexión metacognitiva</u>	<u>.....</u>
<u>2.2.4. Dimensión ética y sentipensante</u>	<u>.....</u>





2.2.5. Apertura mental	
2.2.6. Dimensión intercultural - epistémica.....	
<u>2.3. Sobre el diseño de espacios educativos</u>	
<u>2.4. Estrategias pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico en la escuela.....</u>	
<u>2.4.1. Dispositivos pedagógicos de mediación y reflexión crítica.....</u>	
<u>2.5. Definición desde un enfoque filosófico de la ciudadanía plena.....</u>	
2.6. Desafíos para una ciudadanía plena en el siglo XXI.....	
<u>2.7. Relación entre comunidad educativa, pensamiento crítico y ciudadanía plena.....</u>	
<u>CONCLUSIONES.....</u>	<u>34</u>
<u>REFERENCIAS.....</u>	<u>38</u>

ÍNDICE DE TABLAS


Tabla 1. Matriz de transición: De la institución mecánica a la Comunidad Educativa Orgánica.16

Tabla 2. Esquema dimensional: 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 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, o repitiendo 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, esto es, cuando existe la sospecha 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. Y, a efecto de resaltar que, detrás de todo este panorama hay una concepción en torno a profundas interrogantes tan interpelantes: ¿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. De ahí que, es importante a



detenerse a pensar con juicio crítico y saber con mayor claridad qué se pretende, 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 crisis que caracteriza a la sociedad, en relación a temas sanitarias, educativas, sociales, económicas y ambientales, mismas que generan una gran incertidumbre respecto al futuro. Y, en esta, la experiencia de la pandemia Covid - 19, no solo amplió brechas educativas y precarizó condiciones de vida, especialmente 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, legitimando como universales los mandatos del canon eurocéntrico y el paradigma monocultural que obvia otros horizontes de sentido. Además, 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, titulada: “Comunidad educativa ¿para qué? Desafíos para una ciudadanía plena”, se fundamenta en la siguiente premisa: La comunidad educativa que promueve el pensamiento crítico favorece la formación de una ciudadanía plena. De esta afirmación se desprende la pregunta de investigación 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 este interrogante, no se trata de indagar contemplativamente si la escuela declara tales fines en sus documentos normativos o curriculares, sino desentrañando el sentido último de la comunidad educativa, es 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: 1. Definir la comunidad educativa en su dimensión filosófica y pedagógica; 2. Examinar los fundamentos filosóficos del pensamiento crítico y su relación con la ciudadanía plena y el bien común; y, 3. 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 autentica 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, examinando 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. Lo que se desarrolla en el segundo capítulo, es respecto al concepto de pensamiento crítico, donde se analiza argumentativamente sus componentes ontológicos, lógicos, metacognitivos, éticos e interculturales, y establece su vínculo constitutivo con la ciudadanía plena, incluyendo estrategias pedagógicas orientadas a su promoción.

Finalmente, en las conclusiones se sintetiza los hallazgos y se plantea que la cuestión no es, si la educación puede contribuir a una ciudadanía plena, sino si la comunidad educativa está dispuesta a transformarse a sí misma para hacerla posible su fin formativo. Y, dejar de continuar siendo subordinada a la racionalidad tecnocrática o al imperativo del rendimiento que forma sujetos competentes, pero políticamente débiles. Si, en cambio, 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, si la comunidad educativa continúa siendo vista como una trama relacional funcional, donde se disputa el sentido mismo de la educación; donde, o bien su fundamento obedeciendo el canon eurocéntrico sigue reproduciendo esquemas tradicionales de transmisión de contenidos, propiciando 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.



En el presente capítulo se 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.

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 remiten a lo que indica el discurso normativo. Según la cual, su concepto descriptivo lleva a concluir como la suma de actores escolares entre docentes, directivos, estudiantes y familias. Ver de esta manera su definición resulta insuficiente, y es demasadamente simplista y parametrada. De lo que se trata es, más bien entender a profundidad sobre su carácter relacional y político. Bajo esta mirada, la existencia de la comunidad educativa se debe, porque busca responder por el sentido último, y como tal, es una red articulada e interrelacionada consensuadamente, entre escuela, familia y el entorno social; y, no como yuxtaposición de funciones, sino como actuación dinámica y en sinergia, de las que depende el logro de los fines formativos.

Y, cuando se profundiza su trasfondo filosófico, lo que se desentraña con una mayor claridad es, sin duda que, en el logro de una ciudadanía plena, existe una verdadera coherencia entre estos tres ámbitos operando en sinergia. Esto conlleva, a pensar que, no se trata solo en decir declarativamente sobre lo que importa, en este caso, educar o formar en valores democráticos, sino de generar prácticas conducentes 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 en un espacio de construcción colectiva, afectiva y deliberativa.

De ser así, 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 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 contenedor pasivo y asuma un papel transformador en el aprendizaje consciente y en la construcción de vínculos sociales. Dentro de esta línea, Nair (2016), concibe el edificio escolar como 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 así su transformatividad de la escuela, desde la sinergia de los actores de la comunidad educativa, es también, pensar en la distribución del espacio. Es decir, en este caso, siguiendo las cuatro ideas propuestas por Nair (2016),



espacios agradables, versátiles, escénicos y positivos (AVEP). De ahí que, 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 educando.

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 a este punto, Martínez – Otero (2006) nos habla sobre el concepto de sinergia como categoría importante. Asevera 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, es sumamente crucial. La sinergia, según el autor no se remite a una simple coordinación a cumplir los mandatos y funciones administrativos, sino 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 conducentes a la formación de una ciudadanía plena no nacen automáticamente debido a la asistencia de cada actor escolar ni al cumplimiento de premisas normativas, sino de la voluntad, el compromiso moral y la responsabilidad social deliberada de los que integran con sentido de cooperación.

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

La reflexión se profundiza, cuando en otro apartado, vinculando con la familia, Martínez-Otero (2006) afirma, “En pureza, 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 se refiere, “salvo aberraciones”, pone en evidencia que, en realidad

también nos encontramos frente 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, instituciones) ya no actúa solo como complemento, sino como refuerzo o instancia compensatoria. Pero aquí, de acuerdo a la pedagogía crítica, cuando emerge una tensión como ya 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?

En relación a esta idea, aparece otra apreciación sugerente en la Política de Participación de Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas, donde asevera 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, 2017, p. 17)

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

En este sentido, en coherencia con la perspectiva en mención, la comunidad educativa, verdaderamente revitalizada no debe limitarse al plano académico, sino su pretensión ha de ser, en ir hacia 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) sobre su propuesta, entre lo que denomina Gemeinschaft (Comunidad) y Gesellschaft (Sociedad), permite diferenciar con una auténtica catarsis. A la primera lo relaciona con vínculos orgánicos vivos, afectivos y éticos actuando en sinergia; la segunda, como una máquina que se rige a relaciones mecánicas, contractuales e instrumentales. Aquí, la distinción del autor abre una veta crítica muy importante. Siguiendo al autor en una perspectiva pedagógica, permite poner en cuestión a la escuela tradicional imperante. Aun puede verse 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, que la verdadera formación en valores y principios éticos emerge desde el núcleo de la



comunidad. De ahí que, la comunidad educativa, se configura como 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 que busca responder por el sentido último, el otro debe concebirse como el hermano o compañero, no un competidor e 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, sin duda, su sentido e identidad no se agota en esa enumeración. Lo decisivo son las relaciones que los vinculan (comunicación horizontal, confianza, corresponsabilidad) y los procesos que institucionalizan dichas relaciones (planificación participativa, gestión democrática, evaluación formativa).

De ahí que, como advierte 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. Como puede verse, esta interpretación permite concebir a la comunidad educativa como espacio que, de verdad se enfoque en sus fines, lejos de verse como 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 el siguiente esquema 1.

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 / Gesellschaft) Escuela orgánica - modelo escuela y comunidad viva / Gemeinschaft)

Naturaleza educativo	Rol de la familia	Arquitectura y espacio	Propósito
Proceso	Percepción del sujeto	Dinámica relacional	Gestión y

Responde a la contractualidad y es instrumental: La escuela es como máquina. Opera en función a las normas que crean burocracia. Es afectiva, sinergia y ética: La escuela es como cuerpo vivo. Existe una red articulada y ecosistema de relaciones democráticas.

Mediador externo: Usuario o cliente del sistema instrumental sin capacidad de decisión y se limita a lo normativo o formal. Núcleo de humanidad: Familia es modelo y escuela de humanidad. Espacio donde emerge los valores y virtudes sociales para el Buen vivir.

Cárcel - guardería: Aulas como celdas aisladas y ausencia de conectividad activa. Ecosistema AVEP: Espacios Agradables, Escénicos y Positivos. Hábitat para un aprehender.

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.

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.

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.

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, en este caso, cuya existencia es, para formar una ciudadanía plena y humanista; esta perspectiva, 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. Aquí, el enfoque de la biología del conocer desarrollado por Maturana y Varela (1994) aporta un cambio relevante. La noción de autopoiesis, según los autores 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 dejando de ser un aparato externo que moldea sujetos pasivos, debe transitar hacia un sistema relacional vivo, donde su existencia en última instancia se debe, gracias a la interacción y la 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 que solo se aprende aquello que se vive en coherencia con el otro, a quien se reconoce como legítimo otro en la relación.

Ahora bien, esta ontología relacional entra en tensión con la crítica sociológica formulada por Bourdieu y Passeron (1996), quienes advierten, "todo sistema de enseñanza institucionalizado debe [...] reproducir una arbitrariedad cultural de la que no es el productor" (p. 95). Como se puede ver, esta advertencia según los autores, al parecer imposibilita idealizar la noción de comunidad conducente a formar sujetos autónomos y críticos; esto, a efecto de que, aun son las relaciones de poder las que vienen configurando 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), él denuncia la educación bancaria como un mecanismo de opresión y domesticación que "transforma al educando en mero recipiente" (p. 78). Según el autor, cuando ocurre esto, en definitiva, toda vez que cuando el educando es reducido a llenar como a 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 la pasividad por praxis transformadora, evitando reproducir la lógica de la dominación.

Si contemporáneamente, en el funcionamiento de las escuelas, aun se observa primar el modus operandi del paradigma monocultural eurocéntrico, que además de obviar otros horizontes de sentido, desalienta la duda y premia la repetición; en este contexto, es como traer a la memoria la siguiente metáfora: El estudiante es tratado como instrumento a través del cual el verdugo toca su melodía. Esta se puede traducir que, cuando ocurre ello, el capitalismo neoliberal es 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, física y políticamente, sino poniendo en cuestión al paradigma educativo imperante, es 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. De ahí que, educar para cuestionar, colaborar y transformar no es consigna retórica, sino una redefinición del sentido de la escuela.

En esta línea, Araujo (2015), siguiendo la reflexión de Marx, sugiere 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, de dudar cuando las certezas se presentan como incuestionables. Esta sensibilidad crítica no surge espontáneamente, requiere condiciones pedagógicas que permitan la apertura a la pregunta, a la duda y no castiguen la discrepancia.

Ahora, decir como algo verosímil en relación al discurso normativo, sobre lo que indica el Currículo Nacional de la Educación Básica, en este caso, cuando MINEDU (2016), hace mención en su discurso sobre el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la conciencia ciudadana, pero, ¿en qué medida las instituciones educativas efectivamente promueven tales competencias, si en la praxis, lo que se ve es, 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 aun 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, a la vez 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, es 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. Y, 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, a meros principios del Pragmatismo, donde, según Pierce y James (como se citó en Instituto de ciencias y humanidades, 2012) cuya verdad de un conocimiento depende de si tiene o no éxito, si funciona en la vida práctica; y, del Utilitarismo, donde, interpretando a (Bentham y Mill, como se citó en Instituto de ciencias y humanidades, 2012), el bien supremo es el de la utilidad. Es decir, según la cual, **las acciones son buenas en proporción a la cantidad de felicidad producida y al número de personas afectadas por la felicidad.**

Los postulados tanto 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 a lo ya expuesto, el enfoque intercultural se convierte en exigencia estructural. Según este enfoque, tal como asevera Fonet-Betancourt (2009), la educación intercultural conlleva no solo al reconocimiento superficial de la diversidad, por el contrario, su labor es poner en cuestión las asimetrías existentes para la producción de conocimiento. A este punto, por su parte Walsh (2009), propone una interculturalidad crítica orientada a la justicia social y epistémica. Entender así, de acuerdo a los autores, significa, entonces, reconfigurar la escuela como espacio vivencial, donde distintas racionalidades dialoguen en condiciones iguales.

Finalmente, de lo que se trata, siguiendo a Cortina (2009), educar en ciudadanía es educar en la responsabilidad, en la capacidad de "sentir con los demás y actuar con los demás" (p. 123). Esto, tal como advierte la autora, desde ya exige superar el modelo individualista promovido por la lógica del mercado. Donde, según asevera Han (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 criticada por Bourdieu y Freire, la escuela continuará perpetuando sujetos funcionales al orden establecido. Si, en cambio, adopta su posición relacional sobre la base de la racionalidad de otros horizontes de sentido, ética e interculturalmente, podrá convertirse en 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 piensan algunas especies de animales, pero solo el ser humano que vive libre para expresarse oralmente y por escrito, sin caer en la

4

4

11

”

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. Ésta es en síntesis la característica principal del pensamiento crítico (PC).

Parafraseando a Herrera (2021), el pensamiento en el hombre se manifiesta desde el momento en que pudo formular su primera idea, por muy rudimentaria que haya sido. Y, para lograrlo primero debió emerger el lenguaje y con él las ideas, siendo estas como 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, 2021, p. 5). Lograr este ideal, tal como postula el autor, pareciera que desborda las expectativas, toda vez que, cuando 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 cientificistas, evitando que se promueva toda forma de PC, a cambio de privilegiar la repetición, la obediencia y la evaluación estandarizada, salvo excepciones.

En relación a este punto, Freire (2005) refiriéndose a programas educativos, denuncia 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 demuestra 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 por Freire se abre una veta crítica muy importante.

El autor en la forma que plantea, permite colegir 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 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 lleve 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, capaz de buscar otras posibilidades transformativas, sino solo actúa pasiva y funcionalmente, y lucha hasta encontrar su estabilidad laboral y comodidad para luego convertirse en 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). Para el autor, la actividad del pensar no puede ser abordado solo desde la óptica del proceso cognitivo aislado o abstracto, sin antes, haberla comprendido sus cuestiones materiales o

económicos de subsistencia. En otras palabras, todo ser humano, a priori debe resolver las necesidades biológicas básicas, como bien se desprenderse 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 abordado 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 indica la siguiente cita, 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, 2021, p.482)

Ahora, cuando el neurocientífico Willingham (2011) señala, 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 lo que en otro apartado Jaso (2021) señala 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” (Jasso, 2021, p. 482).

Como puede verse, la afirmación de Jaso frente a lo que señala Willingham es sumamente relevante. Si el PC es un estado mental innata 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 a examinar razones sobre lo dado como obvio, evaluar argumentos y reconocer relaciones de poder y sentido.

De ahí que, interpretando a la 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

1



1



16



general, como una herramienta intelectual al servicio del desarrollo de la democracia" (UNESCO, 2011, p. 141). Esto, considerando que el propósito fundamental del sistema educativo es la formación en PC, se traduce que, en una comunidad educativa revitalizada, al menos siguiendo lo que Loiza, Zona y Tamayo (2021), asevera:

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, sobre lo que menciona el autor, en última instancia, 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 conceptualizaciones, a modo de síntesis se presentan las principales características en torno al pensamiento crítico y ciudadanía plena, tal como se muestra en el siguiente esquema 2.

Tabla 2. Esquema comparativo: Pensamiento crítico y ciudadanía

Campo de análisis Características del Pensamiento Crítico (PC)		
Características de Ciudadanía Plena (CP)		
Naturaleza	Cognitiva y dialéctica	Teleológica
Ético-política	Socioeconómica Pedagógica	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.		
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.		
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.		
<u>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.</u>		
<u>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.</u>		
<u>Exige una comunidad educativa revitalizada que trascienda la educación bancaria y la repetición.</u> 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 abstractos, 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, entre otras 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 (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). Y, cuando Heidegger (como se citó en Feinmann, 2008), refiere, “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, además, radical y como tal tiene que partir desde la raíz, desde el principio. Y, bajo esta lógica, siguiendo a los autores, 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), vincula 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 a que los estudiantes sepan detectar falacias tanto en argumentos cotidianos y en el discurso político, más aún cuando se refiere a la validez vs. 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, como señala 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 el particular, Campirán (2016), asevera, “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. Tal como se interpreta, cuando el educando asume una capacidad metacognitiva implica ir más allá de lo obvio, es decir, dudar hasta de los propios razonamientos y poner en cuestión sobre lo establecido para ofrecer alternativas.

2.2.4. Dimensión ética y sentipensante. En esta, el PC tiene una orientación hacia la justicia social. Interpretando a Cortina (2009), la educación debe ir más allá de la razón pura para abrazar una razón cordial. En otras palabras, 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” (Cortina, 2009, p. 156). Aquí se abre una reflexión muy relevante. La autora destaca que la ciudadanía plena requiere no solo derechos, sino urgentemente deben ser formadas en competencias éticas como la empatía, la justicia y el compromiso con el bien común.

Al respecto, añade 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 de 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, además, entre otras, 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 superar todo tipo de pensamiento hegemónico; esto, a fin de dar paso a una ciudadanía que, reconociendo su propia identidad entre en dialogo con la diversidad cultural. Esta perspectiva del autor resulta sumamente crucial porque se vincula con el sentido último de la comunidad educativa, esto es, entre otros, la formación de ciudadanos plenos, autónomos, capaces de juicio crítico.

Visto así, aun es más relevante lo que menciona en otro apartado: “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, lo planteado por el autor, se traduce que, adoptando una racionalidad distinta a lo hegemónico; en este caso, desde la escuela que se erige sobre la base del pensar crítico, es como, en la pretensión de responder por el sentido último, desde la interrogante: comunidad educativa ¿para qué?

Y, esta dimensión resulta coherente con el Proyecto Educativo Nacional al 2036, tal como se interpreta al Consejo Nacional de Educación (2022), que define la ciudadanía plena como el ejercicio de derechos y deberes en un entorno diverso. Como se puede ver, esta posición interpela a la educación. Esta, debe pasar de la mera transmisora de contenidos y normas a crear espacios para la formación ética e intercultural donde 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. Donde, interpretando a Juárez (2013), exista una experiencia educativa atractiva y significativa que promueva activamente su voz, su identidad y su capacidad para intervenir en la realidad, contrarrestando 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. Esto es, en palabras de Nair (2014), el diseño debe "rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno" (p. 60). Esto según el autor, implica crear ágoras de debate para el desarrollo de autonomía y aprendizaje colectivo, laboratorios (húmedos, secos, digitales) y talleres de tesina, entre otras.

En otro apartado, Nair (2014) sostiene 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) denomina la concepción bancaria de la educación, donde el estudiante es un mero recipiente pasivo. En su lugar se exige una pedagogía que estimule a la reflexión, a la pregunta y el dialogo 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 aseveran 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, implica comprender que, el educando es capaz de poner en escena el ejercicio del pensar reflexivo racional, en tanto que cuente con las condiciones metodológicas para un aprehender profundo y significativo. Sobre la base de estas premisas a continuación, se propone 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, 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). Lo que alude el autor, se puede traducir que, al existir las condiciones pedagógicas que estimulen a los educandos a construir sus aprendizajes de manera autorreflexiva, como consecuencia deviene ciudadanos deliberativos y autónomos comprometidos con el bien común. Esta práctica desarticula el aprendizaje pasivo. Por su parte, Camps (2007) añade, "aprender a debatir es aprender a convivir, a respetar la opinión ajena y a buscar la verdad de forma compartida" (p. 42). En otras palabras, 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 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 confrontando con el paradigma del individualismo y su consecuente aislamiento y agotamiento que se describe en la sociedad de cansancio de Han (2012) se recupera la noción de comunidad educativa como un sistema relacional en sinergia; esto, a efecto, de que en palabras de Martínez-Otero (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 (2016), la Bitácora COL, es un instrumento pedagógico metacognitivo, diseñado para jerarquizar el pensamiento y el lenguaje en niveles progresivos de complejidad, siendo: 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). Como tal, permite al educando transitar de una comprensión general básico al pensamiento analítico superior. Y, en ésta, 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; en este contexto, 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 ésta, entre otras, es competencia y uno de los propósitos fundamentales de la comunidad educativa, a efecto de que posee desde la educación el poder de transformación. En esta línea, como un esbozo elemental y general respecto a la ciudadanía plena, El Consejo Nacional de Educación (2022) alega 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 del El Consejo Nacional de Educación, 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, existe propuestas y postulados muy importantes que no describe simplemente sobre lo que se entiende por una ciudadanía plena y convivencia en comunidad, sino una condición ontológica.

Para Aristóteles (1988), "el ser humano es por naturaleza un animal social" (p. 50). Y, 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.

Como puede verse, 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 comunitario, más no, a posteriori, de la manera de cómo pensaban en la mayoría de los eruditos, escritores y filósofos eurocéntricos; quienes, a posteriori, a fin de sentar las bases teóricas en torno a la génesis del Estado - sociedad, lo que habían hecho, fue invertir 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 atenta al cosmos - naturaleza concebida como una entidad viviente; para de esta manera, recrearlo, en este caso, parafraseando a Savater (2012), que para Hobbes, entre otras cuestiones, en su estado naturaleza solo prevalecía el salvajismo, siendo el hombre un lobo para el hombre. Y, si quisieran convivir en armonía, mediante un pacto, depositando la confianza en el poder soberano del Estado (Leviatán), tendrían que organizarse en una sociedad.

Ahora bien, si para Aristóteles la ciudadanía está ligada a la virtud, en Rawls (1971) está estructuralmente vinculada a la justicia. Tal como lo 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."

(Rawls, 1971, p. 14)

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

Por su parte, Cortina (1997), en la perspectiva de ciudadanía como identidad moral y pertinencia activa, amplía 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), advierte que, la democracia requiere ciudadanos capaces de pensar críticamente, cuestionar tradiciones y comprender el sufrimiento ajeno. Y, agrega en otro apartado:

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.

(Nussbaum, 2010, 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 estas capacidades, como: 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), ofrece una formulación particularmente esclarecedora. Señalan que, “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). Y, más adelante, advierten, “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. Y, agrega, 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 Han (2012) denomina 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) advierte con severidad sobre el riesgo de una educación centrada exclusivamente en la rentabilidad económica. Señala, como se muestra en el siguiente fragmento:

99

"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, tal como aseveran Millán y Vélez (2012), exige una reciprocidad efectiva entre derechos y deberes, así como una pertenencia activa a la comunidad. De ahí que, contemporáneamente, el reto es, por tanto, transitar de una ciudadanía formal a una ciudadanía con ética, política y relacional, donde, parafraseando a Rawls (1971), los sujetos sean reconocidos en igual dignidad y derechos y participen activamente en una comunidad organizada bajo principios de justicia social.

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 afirma 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 vertebrador que permite superar la vida intuitiva para alcanzar una vida consciente. De esta manera, reiterando, 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, por un lado, 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, en este caso, 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 auto explotación 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

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, convergen: 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. En perspectiva filosófica, la comunidad educativa revitalizada no se limita a una estructura administrativa, sino 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. Y, asumiendo que educar constituye un acto ético y político orientado al bien común, supera el modelo de escuela industrial vista como panóptica, vertical y estandarizada.

La ciudadanía plena no emerge de la mera instrucción técnica y pasiva, sino del aprendizaje autorreflexivo, contextualizado, de la convivencia comunicativa horizontal y democrática con la otredad. Y, 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 abstractos, sino, además articula 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.



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

REFERENCIAS

- Araujo, J. (2014). La filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico. Posibilidad, crítica y reflexión. Volumen (6), semestre II - 2014, p. 17. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=reQoDwAAQBAJ>
- Araujo, Frías, J. (2015). Educados para no pensar. reflexiones e investigaciones iusfilosóficas. <https://jaraujofrias.wordpress.com/2015/10/05/educados-para-no-pensar/>
- Aristóteles. (1988). Política (M. García Valdés, Trad.). Gredos. (Obra original escrita ca. 350 a. C.)
- Álvarez Huari et al. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1551/1792>
- Bautista S. J. J. (2014). ¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental. Argentina: ediciones Akal S.A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A.
- Campirán, S. A. F. (2016). Habilidades del pensamiento crítico y creativo. *Veracruz - México: Universidad Veracruzana*
- Camps, V. (2008). Creer en la educación. Editorial Península
- Camps, V. (2007). Educar para la ciudadanía. Fundación ECOEM
- Canchignia Bonilla et al. (2023). Metodologías y Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Crítico https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5287/0?utm_source=chatgpt.com
- Consejo Nacional de Educación. (2022). Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena. Perú: Imprenta, Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Cortina Orts, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial
- Cortina Orts, A. (2009). Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía desde la inteligencia emocional. Nobel.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). Tareas y propuestas de la filosofía intercultural. Universidad Intercultural de Chiapas.



https://www.casadelcorregidor.pe/descarga/Fornet_Tareas_y_Propuestas_de_la_Filosofia_Intercultural.pdf

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (1.ª ed., 21.ª reimp.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Argentina. Siglo XXI Editores S.A.

Feinmann, P. (2008). ¿Qué es la filosofía? Buenos Aires: Prometeo.

Galeano, E. (1989). El libro de los abrazos. Siglo XXI Editores.

González-Blanch, G. (2024). El diseño de espacios educativos como tercer educador: Entornos que aprenden y enseñan. Editorial Graó / Universitat Internacional de Catalunya.

Han, Byung – Chul. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder editorial S.L.

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

Heidegger, M. (2005). ¿Qué significa pensar? Madrid: Editorial Trota.

Instituto de ciencias y humanidades. (2012). Filosofía, una perspectiva crítica. Perú. Edit. Lumbreras.

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 (p.481).

<https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCebookIVsemi.pdf>

Juárez, A. R. (2013). Adolescencias entre muros: Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles. Flacso Mexico.

Lipman, Matthew (2014). Pensamiento Complejo y educación. Traducción de Virginia Ferrer. Madrid: Ediciones De la Torre.

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 (p. 61).

Mariátegui, J. C. (1970). Temas de educación. Empresa Editora Amauta. (Obra original publicada póstumamente, basada en escritos de 1923-1930).

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>

Millán, A., y Vélez, O. (2012). Ética y ciudadanía: Los límites de la convivencia. UPC Press.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular.

Ministerio de Educación. (2017). Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas. Santiago, Chile: División de Educación General.

Nair, P. (2014). Diseño de espacios educativos: Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno. Graó.

2, 

14,

15

19 

6 



22 

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.

Rawls, J. (1971). La teoría de la justicia. Harvard University Press.

Tönnies, F. (1947). Comunidad y sociedad. Teoría sociológica. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

<https://dn790000.ca.archive.org/0/items/ComunidadYSociedadFerdinandTonnie/Comunidad%20y%20sociedad%20-%20Ferdinand%20Tonnie.pdf>

Unesco. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje.

UNESCO. (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>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

<https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

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 (J. J. Thomas, Trad.). Editorial Graó.