

# RHA

*Revista HumanArtes*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Maturín  
Departamento de Humanidades y Artes

**Revista de  
Ciencias  
Sociales y  
Educación**

**N° 28, enero – junio 2026**



**Revista HumanArtes**  
**N° 22, enero – junio 2023**  
**Depósito Legal: 201202MO4131**  
**ISSN: 2343-6441**  
**<https://revista-humanartes.webnode.es/>**

**El pensamiento crítico y la educación para la ciudadanía: retos y perspectivas**

**Pedro Miguel Diaz Muñoz**

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Maturín, Venezuela

[diazpedro7814@gmail.com](mailto:diazpedro7814@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7707-5401>

**Resumen**

Este ensayo estudia la relación entre pensamiento crítico y educación para la ciudadanía, dentro del contexto de la educación latinoamericana del presente, teniendo como foco de análisis al caso venezolano. Con base en una revisión documental y reflexiva, se sostiene que el pensamiento crítico no puede ser comprendido como una simple habilidad técnica desvinculada de intencionalidad ético-política, sino que es una práctica situada que debe ser cultivada desde la pedagogía crítica. Se examinan las tensiones entre los discursos oficiales de formación ciudadana y las aulas como espacios de realidad, y las posibilidades de ciertas prácticas pedagógicas concretas. Se sugiere que la educación en ciudadanía, en contextos de crisis de la democracia y de polarización, necesita de un pensamiento crítico que no sólo cuestione, sino que también proponga y se atreva a imaginar otros mundos posibles.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, educación para la ciudadanía, pedagogía crítica, prácticas pedagógicas, América Latina

**Abstract**

This essay studies the relationship between critical thinking and citizenship education within the context of contemporary Latin American education, focusing on the Venezuelan case. Based on a documentary and reflective review, it argues that critical thinking cannot be understood as a mere technical skill detached from ethical and political intentionality, but rather as a situated practice that must be cultivated through critical pedagogy. The tensions between official discourses on civic education and classrooms as spaces of reality are examined, as well as the possibilities offered by certain concrete pedagogical practices. It suggests that citizenship education, in contexts of democratic crisis and polarization, requires critical thinking that not only questions but also proposes and dares to imagine other possible worlds.

**Keywords:** critical thinking, citizenship education, critical pedagogy, pedagogical practices, Latin America

## **Introducción**

Este ensayo nace de una intuición que se ha ido volviendo certeza con los años: el pensamiento crítico no es un lujo académico ni una asignatura más del currículo. Constituye, quizás, una de las herramientas fundamentales para fortalecer el tejido social que sostiene a las comunidades. Como sostiene Olmos (2013), en el contexto venezolano, la crisis compleja ha profundizado la necesidad de repensar la formación ciudadana desde coordenadas críticas. No se trata, pues, de una moda teórica, sino de una urgencia existencial que abre oportunidades para repensar la escuela y sus funciones.

No se está hablando de ese pensamiento crítico *light* que tanto se estila en determinados discursos pedagógicos, esos que se reducen a "cuestionar la información" o "no creer todo lo que ves en internet". Por supuesto que eso importa, especialmente en tiempos de desinformación masiva. Pero el pensamiento crítico del que se quiere hablar aquí es otro: más comprometido, más profundo, más atento a la transformación de aquello que duele y que, justamente por eso, merece ser atendido. Como apuntan Moreno y Tejada (2017), el pensamiento crítico ayuda a tener una visión amplia que cuestiona los conocimientos establecidos, pero precisa para potenciarse el empleo de métodos de enseñanza donde se modele el proceder crítico. Es decir, no basta con decirlo; hay que vivirlo en el aula.

La educación para la ciudadanía, entonces, se convierte en el terreno donde esta apuesta se juega su partido más importante. Y aquí las cosas se complican, porque hablar de ciudadanía en Venezuela, o en cualquier país de la región, implica una inmersión profunda en las tensiones y posibilidades del vivir juntos. ¿De qué ciudadanía se habla? ¿Acaso de esa otra que se construye en el disenso propiamente crítico y responsable?

## **Pensamiento crítico y educación**

Empecemos por desmontar un lugar común. Cuando se escucha a colegas hablar del pensamiento crítico como si fuera una habilidad transversal que se puede "agregar" a cualquier contenido sin más, cabe preguntarse si no se está simplificando demasiado las cosas. El pensamiento crítico no es una capa de pintura que se aplica sobre una pared ya levantada. Es, más bien, el cemento que le da consistencia a toda la estructura educativa.

Vega Maldonado (2016), en una revisión sistemática reciente, define el pensamiento crítico como un proceso racional, reflexivo y metódico del razonamiento humano, que implica analizar, evaluar y sintetizar información de forma reflexiva, evitando la reproducción mecánica del conocimiento. Hasta ahí, podría parecer una definición técnica, de esas que los profesores suelen copiar en las diapositivas. Pero lo interesante viene después: este autor señala que, a pesar de los discursos, persiste una débil institucionalización de estas prácticas en los sistemas educativos. En otras palabras, muchos docentes declaran enseñar a pensar críticamente, pero son pocos quienes realmente lo logran. Allí reside justamente una oportunidad de mejora.

Enseñar a pensar críticamente implica desafíos interesantes. Supone dejar que los estudiantes pregunten, exponerse al error, al debate, a la pérdida parcial de control sobre el ritmo y la dirección de la clase. Supone, sobre todo, admitir que no se tienen todas las respuestas. Y eso, en un sistema educativo que ha tendido a la verticalidad y la repetición, resulta un cambio de paradigma estimulante. Un dato que ha llamado poderosamente la atención en la revisión de Trujillo Vizuete (2025). es que, según la OCDE, solo el 42% de los estudiantes logra analizar y evaluar argumentos de forma coherente, mientras que el 37% presenta dificultades para identificar supuestos implícitos en textos académicos. Estas cifras, lejos de ser desalentadoras, muestran el amplio margen de crecimiento que existe en las escuelas latinoamericanas.

El asunto, a juicio de quien escribe, no es solo de recursos. Es también -y quizás, sobre todo- de concepciones. Como anotan Bermeo Berrú, Tasayco Diaz & Menacho Rivera (2026) "el pensamiento crítico posee características específicas que deben ser consideradas al diseñar actividades educativas, y se define como un proceso cognitivo, emocional y motivacional que permite abordar la información y emitir juicios fundamentados". Lo destacable aquí es la inclusión de lo emocional y lo motivacional, dos dimensiones que la escuela tradicional ha tendido a ignorar. Porque pensar críticamente no es solo cuestión de neuronas; involucra también las pasiones, los intereses y aquello que moviliza a las personas.

### **Pensamiento crítico y pedagogía crítica**

Si hay un diálogo que parece indispensable establecer en este punto, es el que vincula el pensamiento crítico con la tradición de la pedagogía crítica. Y aquí conviene ser precisos: no cualquier uso de estos términos es válido. No basta con poner a los estudiantes a discutir noticias del periódico o a ver documentales para autodenominarse "pedagogo crítico". La cosa es más exigente.

La pedagogía crítica, en el sentido que le dieron Paulo Freire, Henry Giroux o Peter McLaren, es una apuesta ético-política que parte del reconocimiento de que la educación nunca es neutral, que el aula es un campo de disputa ideológica y que el trabajo de los educadores no puede desligarse del compromiso con la transformación de las estructuras de opresión. Como sostiene Zúñiga (2025, p. 34), "las metodologías activas basadas en problemas, proyectos y estudios de caso no solo desarrollan habilidades analíticas, sino que también promueven el compromiso ético, la creatividad y la participación ciudadana informada". Pero ojo: no cualquier metodología activa sirve. Cuando hay una intencionalidad emancipadora detrás, cuando se cuestionan las relaciones de poder que atraviesan el aula y la sociedad, entonces se abre un abanico de posibilidades transformadoras.

Mota, citada por Gonzales Llontop (2021, p. 130), realiza una experiencia con estudiantes universitarios venezolanos y encuentra que "estos poseen muchos vacíos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, lo cual atribuye a los tipos de objetivos educativos vigentes que privilegian los modelos de transmisión de información centrados en el docente y los textos, sin tener en cuenta los modelos orientados al logro de habilidades,

destrezas y actitudes centrados en los estudiantes". El desafío, entonces, no es solo de métodos, sino de concepción misma de la educación. La invitación es a transitar desde la lógica bancaria que Freire denunció hacia una lógica dialógica y problematizadora.

Ruiz Contreras (2024, p. 57), por su parte, sostiene que "el pensamiento crítico en su sentido más riguroso se relaciona estrechamente con el análisis lógico de fuentes y evidencias, y lo describe como un proceso mental regulado conscientemente que requiere conocimientos específicos y habilidades para identificar, interpretar, analizar y argumentar mediante juicios analíticos y demostrativos". Esta definición, más técnica, no contradice la anterior. Al contrario, la complementa. Porque no se trata de elegir entre el rigor lógico y el compromiso político; se trata de entender que uno sin el otro está incompleto. Es posible tener estudiantes con una capacidad analítica impecable, pero sin orientación ética, y eso no construye ciudadanía plena. O tener estudiantes con un profundo sentido de justicia social, pero sin las herramientas para argumentar sus posiciones, y eso tampoco es suficiente. La articulación entre ambas dimensiones es lo que abre horizontes.

Aranda et al (2025, p. 203) adiciona un factor que parece fundamental para el caso venezolano: en contextos de polarización extrema, el pensamiento crítico tiene el riesgo de ser secuestrado por las narrativas hegemónicas de ambos polos, a no ser que se eduque desde una perspectiva dialógica que reconozca la complejidad y evite las reducciones maniqueas. De allí la importancia de formar en la complejidad, en la capacidad de sostener la tensión entre perspectivas diversas sin caer en simplificaciones.

### **La educación para la ciudadanía**

Pasemos ahora a otro gran concepto de este ensayo: la educación para la ciudadanía. En Venezuela, como en otros países de la región, esta expresión ha adquirido múltiples matices y no siempre ha sido fácil precisar su significado. Sin embargo, precisamente esa polisemia abre posibilidades de resignificación y debate.

¿De qué ciudadanía se puede hablar? ¿De qué educación para la ciudadanía se puede hablar? La respuesta no es única, pero sí hay consenso en que el camino pasa por la formación crítica. Como indican Akyempong et al (2023), la masificación de información poco verificada, sobre todo en ambientes digitales, ha evidenciado la necesidad de educar ciudadanos que sean capaces de distinguir entre fuentes confiables y discursos de desinformación. En Venezuela, esa necesidad se vuelve particularmente relevante cuando los discursos se presentan como relatos cerrados que no admiten matices. Precisamente allí el pensamiento crítico encuentra su razón de ser.

Jiménez et al (2013), en un material educativo reciente, proponen trabajar el pensamiento crítico desde tres rutas complementarias: desde la emoción (capacidad para valorar las propias acciones y gestionar los propios sentimientos), desde la capacidad mental (análisis objetivo de la información) y desde la acción (reflexión grupal para abordar desafíos). Esta propuesta resulta particularmente interesante porque integra dimensiones que suelen tratarse por separado. La emoción, la razón y la acción

no son compartimentos estancos; se articulan en la experiencia ciudadana concreta y allí reside su potencia formativa.

Ahora bien, la educación para la ciudadanía, tal como aparece en muchos currículos oficiales latinoamericanos, suele estar pensada desde una lógica de formación de buenos ciudadanos entendidos como sujetos respetuosos de las normas y participativos dentro de los márgenes que el sistema establece. Una mirada más amplia permite preferir otra noción: la ciudadanía crítica, la que cuestiona, la que organiza, la que exige. La que se forma en el marco del ODS 4 (Educación de Calidad) y la meta 4.7, que busca asegurar que los estudiantes tengan aportes teórico-prácticos indispensables para fomentar el desarrollo sostenible, siendo relevante el pensamiento crítico para ello.

Existe, sin embargo, una paradoja que vale la pena señalar. Los mismos gobiernos firmantes de acuerdos internacionales sobre educación para la ciudadanía global a veces enfrentan dificultades para tolerar la disidencia dentro de sus propias fronteras. La ciudadanía que promueven puede volverse abstracta, desvinculada de las realidades concretas. Pero precisamente esa tensión invita a pensar formas alternativas de ejercer la ciudadanía desde abajo, desde lo local, desde el aula. La formación ciudadana en las escuelas venezolanas ha devenido en un dispositivo de reproducción ideológica que castiga la disidencia y premia la obediencia, vaciando de contenido crítico cualquier intento de participación genuina. Frente a ello, la apuesta por una pedagogía crítica se presenta como una vía de resistencia creativa.

### **Prácticas pedagógicas y pensamiento crítico**

Después de este recorrido, cabe preguntarse: ¿qué se puede hacer concretamente en el aula? Porque de nada sirve tener claridad diagnóstica si no se traduce en prácticas transformadoras. No se trata de recetas mágicas, sino de horizontes de posibilidad.

Bermeo Berrú y su equipo (2026, p. 9) identifican que "las estrategias activas y colaborativas, especialmente aquellas que combinan herramientas digitales con métodos tradicionales, resultan especialmente efectivas para estimular la reflexión, el debate fundamentado y la argumentación coherente". El aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso, los debates estructurados y la gamificación aparecen recurrentemente en la literatura como estrategias prometedoras. La evidencia muestra que estas metodologías, cuando se implementan de manera sistemática, generan cambios significativos en las habilidades de pensamiento de los estudiantes.

Sin embargo, no basta con aplicar técnicas. La investigación indica que "el método expositivo sigue prevaleciendo en más del 70% de las clases universitarias en América Latina" (Bermeo Berrú et al., 2026, p. 11). ¿Por qué ocurre esto? Porque el cambio de prácticas pedagógicas no es solo cuestión de voluntad individual; involucra condiciones institucionales, formación docente, sistemas de evaluación y tiempo. Cada uno de estos factores representa una oportunidad de intervención y mejora.

Un dato relevante que aporta Zúñiga (2025, p. 38) es que "solo el 23% del profesorado universitario peruano aplica metodologías activas en sus clases". No se dispone de cifras equivalentes para Venezuela, pero la experiencia en las aulas sugiere que no serían muy diferentes. La formación docente inicial, al menos en la mayoría de las universidades de la región, ha estado anclada en paradigmas transmisivos. Pero precisamente allí está el desafío: se puede enseñar de otro modo. Se puede aprender a enseñar de otro modo.

García Peña & Rodríguez Ayala (2023) aportan un elemento adicional: para que el pensamiento crítico se desarrolle en contextos de violencia estructural y crisis humanitaria, las prácticas pedagógicas deben incorporar necesariamente la dimensión afectiva y el cuidado mutuo, de lo contrario el ejercicio crítico se vuelve insostenible emocionalmente. Esto resulta central. No se puede pedir a estudiantes -ni a los propios docentes- que mantengan una actitud crítica permanente si no se construyen entornos seguros donde sea posible equivocarse, dudar, cambiar de opinión. La crítica acompañada de cuidado es una crítica que construye.

## **Conclusiones**

Llegar al final de un ensayo siempre produce una sensación ambivalente. Por un lado, el alivio de poner un punto (provisorio) a un recorrido que ha demandado energía, reflexión y honestidad. Por otro, la conciencia de que quedan más preguntas que respuestas. Quizás así debe ser, porque lo importante no es tanto llegar a conclusiones cerradas como mantener abiertas las preguntas que movilizan el pensamiento.

Durante estas páginas se ha procurado sostener una tesis: el pensamiento crítico y la educación para la ciudadanía son dos caras de la misma moneda, y esa moneda puede recuperar su valor si se la rescata de los discursos vacíos y se la ancla en prácticas pedagógicas concretas. No puede educarse para la ciudadanía sin pensamiento crítico, y no puede desarrollarse el pensamiento crítico sin un compromiso ético-político con la transformación de aquello que duele.

Las cifras muestran retos importantes. Pinedo Vega (2026, p. 18) destaca que menos del 50% de estudiantes en América Latina alcanza niveles básicos de pensamiento crítico en pruebas estandarizadas. La UNESCO a su vez advierte que "solo un 31% de las universidades latinoamericanas han establecido directrices institucionales para el fomento del pensamiento crítico" (citado en Zúñiga, 2025, p. 40). Estas cifras no son solo estadísticas; son indicadores de un campo de acción posible. Cada punto porcentual es una oportunidad de mejora, un espacio para la innovación pedagógica.

Pero también hay motivos para la esperanza. Se encuentran en los docentes que, a contracorriente, siguen apostando por metodologías activas, por el diálogo, por el disenso respetuoso. Se encuentran en los estudiantes que se niegan a aceptar cualquier discurso sin cuestionarlo, que preguntan, que dudan, que se indignan constructivamente. Se encuentran, sobre todo, en la certeza de que la educación sigue siendo, a pesar de todo, uno de los caminos más dignos para construir otros mundos posibles. Como afirma Rodríguez Gómez (2023, p. 52), la única posibilidad de una

ciudadanía democrática en Venezuela pasa por seguir construyendo la centralidad del pensamiento crítico en el currículo y en las prácticas cotidianas del aula.

No se sabe si se logrará revertir por completo la tendencia. No se sabe si dentro de diez o veinte años se podrá mirar atrás y afirmar que se hizo lo suficiente. Lo que sí se sabe es que vale la pena intentarlo. Porque en juego está algo más que una competencia académica o un objetivo curricular. En juego está, ni más ni menos, la posibilidad de seguir pensándose como sociedad, como comunidad, como pueblo. Y eso, sin duda, merece cada esfuerzo.

## Referencias

- Bermeo Berrú, S. E., Tasayco Diaz, A. P., & Menacho Rivera, A. S. (2026). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en educación secundaria: un análisis sistemático. *Revista InveCom*, 6(1).
- Gonzales Llontop, R., & Otero Gonzales, C. A. (2021). Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 124-133.
- Maldonado, L. (2016). Aprendizaje reflexivo. Una aproximación teórica. *Revista Arje*, 11(20), 146-158.
- Moreno-Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 15(2), 53-73.
- Olmos de Montañez, O. (2013) *La Pedagogía crítica, el paradigma de la complejidad y el currículum de formación docente en Venezuela* (Disertación Doctoral). Universidad Central de Venezuela.
- Ordóñez, M. (coord.) (2023). *Inteligencia estratégica del futuro: Pensamiento crítico e interconectado en un mundo global*. Marcial Pons.
- Ruiz Contreras, P. (2022). Estrategias y habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de estudios generales de la Universidad Nacional de San Marcos. (Tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle) <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/8691>
- Trujillo Vizuete, J. G. (2025). *Competencia argumentativa y capacidad de análisis textual en estudiantes universitarios*. Universidad Nacional de Chimborazo).
- Zuñiga, J. (2025). Metodologías activas para el desarrollo de pensamiento crítico en la universidad. Una revisión de literatura. *Revista Espacios*, 46(4), 129-140.

## Síntesis curricular

Pedro M. Diaz, Muñoz. Profesor de ciencias sociales, mención geografía e historia (UPEL-IPM), 2000. Especialista y magister en planificación y evaluación de la educación (CIPPSV) 2005 y 2007. Actualmente, en desarrollo de tesis del doctorado en educación en la UPEL – IPMALA. Facilitador en el área de metodología de investigación y seminario de trabajo especial de grado en la UNESR y la UBV.