

¿Cómo cultivar el pensamiento crítico y el ejercicio de la ciudadanía? Referentes de Paulo Freire, Matthew Lipman y Martha Nussbaum puestos en diálogo

How can critical thinking and citizenship be cultivated? Paulo Freire, Matthew Lipman, and Martha Nussbaum in dialogue

Recibido: 06 de noviembre 2025

Jesús Alfredo Morales Carrero

Evaluado: 25 de julio 2026

Autor correspondiente: lectoescrituraula@gmail.com

Aceptado: 26 de agosto 2026

<https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Resumen

El artículo examina las posibilidades y los límites de articular los referentes de Paulo Freire, Matthew Lipman y Martha Nussbaum para cultivar el pensamiento crítico y la ciudadanía democrática. Se desarrolla una comparación teórico-documental de pasajes localizados, organizada en tres dimensiones: epistémica, pedagógico-estratégica y cívico-democrática. La selección de fuentes y el alcance de consulta se explicitan en el método y la Tabla 1, sin atribuir exhaustividad bibliográfica. Se distingue el pensamiento crítico del pensamiento multidimensional en Lipman y se diferencian el autoexamen, la ciudadanía mundial y la imaginación narrativa en Nussbaum. La lectura comparativa propone una complementariedad condicionada: problematizar las relaciones de poder, justificar y revisar los juicios y considerar las perspectivas de otras personas son exigencias relacionadas, pero no equivalentes. Las tensiones sobre orientación política, autoridad pedagógica y alcance del consenso impiden integrar las tres propuestas como una doctrina uniforme. Se formula una orientación educativa que conserva el desacuerdo razonado y la revisión de decisiones. Las

Como citar

Morales, J. A. (2026). ¿Cómo cultivar el pensamiento crítico y el ejercicio de la ciudadanía? Referentes de Paulo Freire, Matthew Lipman y Martha Nussbaum puestos en diálogo. *Revista EDUCA UMCH.*, 29, 124-140. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202629.381>

© Los autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC - BY 4.0).



conclusiones son interpretativas y normativas; no demuestran efectos sobre la polarización, la participación ciudadana o la transformación institucional.

Palabras clave: *pensamiento crítico; ciudadanía democrática; diálogo; filosofía de la educación; humanidades.*

Abstract

This article examines the possibilities and limits of bringing Paulo Freire, Matthew Lipman, and Martha Nussbaum into dialogue to cultivate critical thinking and democratic citizenship. A theoretical documentary comparison of identified passages is organized around three dimensions: epistemic, pedagogical-strategic, and civic-democratic. Source selection and access limitations are documented in the methods and Table 1, without claiming bibliographic comprehensiveness. Critical thinking is distinguished from multidimensional thinking in Lipman, while self-examination, world citizenship, and narrative imagination are differentiated in Nussbaum. The comparison proposes conditional complementarity: examining power relations, justifying and revising judgments, and considering other people's perspectives are related but non-equivalent requirements. Tensions concerning political commitments, pedagogical authority, and the role of consensus prevent the three approaches from being integrated into a uniform doctrine. An educational orientation is proposed that preserves reasoned disagreement and the revision of decisions. The conclusions are interpretive and normative; they do not demonstrate effects on polarization, civic participation, or institutional transformation.

Keywords: *critical thinking; democratic citizenship; dialogue; philosophy of education; humanities.*

Introducción

La formación ciudadana plantea un problema que no se resuelve únicamente mediante la transmisión de información: cómo aprender a examinar razones, escuchar perspectivas diferentes y participar en asuntos compartidos sin renunciar al juicio propio. Una persona puede conocer normas y reproducir argumentos sin revisar los supuestos de su posición. También puede defender una causa considerada justa mediante procedimientos que excluyan otras voces. La pregunta educativa, por tanto, no consiste solo en aumentar conocimientos, sino en justificar qué formas de pensar y de relacionarse merecen promoverse.

ISSN: 2617 – 0337

El manuscrito pone en diálogo tres referentes que abordan esta cuestión desde problemas distintos. Freire sitúa la educación en relaciones históricas de opresión y posibilidades de emancipación; Lipman examina la formación del juicio mediante la indagación; Nussbaum defiende una educación humanística vinculada con la ciudadanía. Esta presentación inicial no distribuye de manera exclusiva la política, el razonamiento y la sensibilidad entre los tres autores: sirve para orientar una comparación que debe reconocer tanto los encuentros como las diferencias (Freire, 1994, caps. 2–3; Lipman, 1988; Nussbaum, 1997, caps. 1–3).

La comparación entre Freire y Lipman tiene antecedentes y no puede presentarse como un encuentro inédito. Ueno y Henning (2026, pp. 3–7, 27–29) argumentan una aproximación centrada en la pregunta, el diálogo y el papel del profesorado. En una dirección crítica, Kohan (2018, resumen) advierte que la cercanía entre ambos ha sido sobredimensionada y destaca la relevancia de la política de la educación. Estas posiciones permiten precisar el problema: compartir prácticas dialógicas no demuestra que sus fundamentos y finalidades sean intercambiables.

La recepción de Freire tampoco constituye un bloque uniforme. Puiggrós (2021, resumen) examina lecturas y polémicas que producen sentidos propios, en ocasiones disidentes. Cabrera (2022, resumen) vincula lectura del mundo, relaciones de poder y reconsideración de los jóvenes como sujetos políticos. Se retienen estas aportaciones por su relación directa con la comparación, no como evidencia de que una actividad de aula produzca por sí sola emancipación o ciudadanía.

La incorporación de Nussbaum permite examinar otra dificultad: la relación entre crítica argumentativa, reconocimiento de personas situadas fuera del propio entorno y comprensión de sus experiencias. Su propuesta distingue el examen de las creencias, la ciudadanía mundial y la imaginación narrativa, sin reducir una capacidad a las otras (Nussbaum, 1997, presentación editorial y caps. 1–3). El desafío es determinar cómo relacionar estas exigencias con la problematización política y la indagación, evitando una suma de nombres o una síntesis que suprima sus desacuerdos.

El objetivo es examinar comparativamente los referentes teóricos, epistémicos, pedagógicos y estratégicos de Freire, Lipman y Nussbaum, e identificar convergencias, diferencias y condiciones de articulación para la formación ciudadana. La pregunta orientadora es: ¿bajo qué condiciones pueden relacionarse la problematización de la realidad, la indagación autocorrectiva y el cultivo de la humanidad sin equiparar sus fundamentos ni atribuirles una efectividad no evaluada?

La tesis propuesta es una complementariedad condicionada. Una educación ciudadana resulta conceptualmente más exigente cuando pregunta quién puede intervenir, qué razones sostienen los juicios y cómo se considera a quienes reciben sus consecuencias. Esta formulación pertenece al presente análisis: no es un concepto compartido literalmente por los tres pensadores ni la reconstrucción de un acuerdo entre ellos. Su aporte consiste en especificar condiciones y objeciones para la articulación, en lugar de afirmar que toda convergencia conduce necesariamente a mejores prácticas democráticas.

Enfoque y procedimiento de comparación documental

Naturaleza y delimitación del trabajo

Se presenta un análisis teórico-comparativo de base documental y orientación interpretativa. Su unidad de examen es la proposición o el argumento localizable en los textos, no la persona del autor ni la totalidad de su obra. Se distingue entre la reconstrucción de una formulación, su comparación con otra y la propuesta normativa elaborada a partir de ese contraste. No se realizó una evaluación de intervenciones educativas, una medición de capacidades ciudadanas ni una revisión sistemática de efectos.

La base documental de esta versión se organizó durante la revisión del manuscrito. La selección fue intencional, vinculada con la pregunta y con el acceso verificable a pasajes pertinentes; no constituye un censo bibliográfico, una búsqueda exhaustiva en índices ni una comparación íntegra de las obras. El procedimiento se informa mediante operaciones efectivamente documentadas y no como reconstrucción de una codificación histórica.

Fuentes y alcance de la consulta

El núcleo de referencia comprende seis publicaciones primarias y cuatro contribuciones secundarias. Las primarias permiten precisar los conceptos utilizados; las secundarias sitúan

debates de interpretación y aproximación. Se incluyeron materiales con autoría identificable, relación directa con la pregunta y un contenido consultable suficiente para el uso concreto que se les asigna. No se mantuvo una restricción uniforme a 2020–2025, porque excluiría aportaciones fundacionales y antecedentes comparativos pertinentes.

La Tabla 1 identifica las publicaciones primarias, los segmentos utilizados y el alcance efectivo de consulta. Se trabajó con textos en castellano, portugués e inglés. Las formulaciones en español son paráfrasis analíticas, no traducciones literales atribuidas a ediciones no cotejadas. Se diferencia la edición española de Lipman de 1998 del desarrollo de 2003 y se identifica la edición de Nussbaum efectivamente consultada. Las referencias bibliográficas se cotejaron con las ediciones y registros localizables utilizados en el análisis.

Tabla 1

Publicaciones primarias, segmentos de referencia y acceso efectivo

Fuente	Obra y localización	Alcance de consulta
Freire (1994)	Pedagogia do oprimido; caps. 2–3.	Capítulos seleccionados consultados en portugués.
Lipman (1988)	<i>Critical Thinking—What Can It Be?</i> pp. 38–43.	Artículo completo.
Lipman (1998)	Pensamiento complejo y educación, pp. 63, 66–68.	Pasajes localizados en la edición castellana consultada.
Lipman (2003)	<i>Thinking in Education</i> , cap. 9.	Vista previa del editor; no se atribuye lectura íntegra del capítulo.
Nussbaum (1997)	<i>Cultivating Humanity</i> , caps. 1–3.	Presentación y segmentos localizados de los capítulos indicados.
Nussbaum (2010)	Sin fines de lucro; caps. 4–6.	Segmentos localizados de los capítulos indicados en la edición castellana.

Nota. «Fuente primaria» identifica la autoría del texto y no supone acceso íntegro a la obra. El alcance de consulta se declara para delimitar las atribuciones y evitar inferencias basadas en secciones no examinadas.

Cuando solo se obtuvo un resumen, una presentación editorial o el inicio de un capítulo, se limitó la atribución a lo allí expuesto. No se trasladaron números de página de una edición a otra. Las referencias a capítulos parcialmente accesibles indican su ubicación bibliográfica, no la lectura completa del capítulo. Los artículos de Kohan, Puiggrós y Cabrera Hernández se utilizaron en el alcance de sus resúmenes; en Ueno Fernandes y Henning se consultaron los pasajes comparativos señalados. Esta diferencia de acceso delimita la profundidad de la reconstrucción.

Ejes, contraste y trazabilidad

La comparación conserva tres dimensiones. La epistémica pregunta qué hace defendible un juicio y cómo se revisan sus supuestos. La pedagógico-estratégica examina las condiciones del diálogo, el lugar del profesorado y la relación entre experiencia e indagación. La cívico-democrática considera a quién se reconoce como interlocutor y hacia qué formas de convivencia o transformación se orienta la educación. La concepción del pensamiento crítico funciona como eje transversal de estas dimensiones, no como una cuarta categoría del mismo nivel.

El procedimiento comprendió localizar formulaciones pertinentes, redactar paráfrasis acotadas, compararlas mediante preguntas comunes y examinar objeciones a su integración. Para asegurar la trazabilidad del reporte, cada atribución se vinculó con la fuente y el localizador indicados en el texto y las tablas. Estas operaciones corresponden a la presente revisión y no se presentan como códigos recuperados de un análisis histórico previo.

El contraste se orientó a evitar dos errores: convertir una semejanza verbal en equivalencia doctrinal y atribuir una diferencia absoluta donde solo existe un énfasis. También se examinó si una recomendación se seguía de los argumentos o requería una premisa normativa adicional. La consistencia se juzga por la pertinencia de los localizadores, la distinción entre atribución e interpretación y la respuesta a objeciones, no por frecuencias de términos, concordancia entre codificadores o una supuesta saturación documental.

Análisis teórico-comparativo

Nussbaum: tres capacidades relacionadas, no intercambiables

La arquitectura de *Cultivating Humanity* distingue autoexamen socrático, ciudadanía mundial e imaginación narrativa. La primera cuestiona la aceptación de creencias por tradición; la segunda amplía el horizonte de pertenencia; la tercera atiende a la comprensión de vidas diferentes. Sus funciones pueden relacionarse, pero la sola refutación de un argumento no produce necesariamente comprensión de otra persona (Nussbaum, 1997, caps. 1–3, aperturas y presentación editorial).

Sin fines de lucro vuelve sobre esta relación. Los capítulos dedicados a la pedagogía socrática, la ciudadanía mundial y la imaginación organizan tareas educativas distintas. En el inicio del capítulo sobre literatura y artes, la autora señala la insuficiencia de la lógica y el conocimiento de hechos para comprender las perspectivas ajenas. El libro se presenta como una defensa de la educación democrática, no como una prueba experimental de sus efectos (Nussbaum, 2010, caps. 4–7, aperturas).

Para la comparación aquí propuesta, esta distinción introduce una cautela: refutar una afirmación, conocer un contexto y comprender un relato son operaciones que pueden corregirse entre sí, pero ninguna reemplaza las demás. Un relato conmovedor puede apoyarse en hechos falsos; una descripción exacta puede ignorar cómo se vive una situación; un argumento formalmente consistente puede partir de una exclusión injustificada. Estas posibilidades son objeciones analíticas del presente artículo, no resultados empíricos atribuidos a Nussbaum.

La imaginación narrativa tampoco autoriza a hablar en nombre de otras personas. Proponemos entenderla como una apertura a revisar la propia interpretación, contrastándola con testimonios y condiciones relevantes cuando se diseñen actividades educativas. No se afirma que imaginar una experiencia asegure conocerla ni que la empatía sustituya los criterios de justicia. Esta precisión impide convertir el cultivo de la humanidad en una apelación genérica a ser comprensivos.

Freire: problematización, diálogo y praxis

En los capítulos segundo y tercero de *Pedagogía do oprimido*, Freire contrapone la recepción de contenidos desconectados de la experiencia a una educación problematizadora. El diálogo se vincula con la relación entre acción y reflexión y con la participación en la definición de aquello que se estudia. Su alcance político no se reduce a distribuir turnos de palabra: compromete la posibilidad de intervenir en la comprensión y transformación del mundo compartido (Freire, 1994, caps. 2–3).

Desde esa formulación, el presente análisis plantea una pregunta para cualquier dispositivo dialógico: quién decide cuáles son los problemas legítimos y qué experiencias pueden nombrarse. Que una clase dialogue no demuestra que todos puedan cuestionar su agenda. La participación podría quedar restringida a responder preguntas formuladas exclusivamente por la autoridad. La objeción no identifica ese problema en una institución concreta; establece una condición para juzgar la coherencia entre una finalidad emancipadora y sus procedimientos.

La discusión de Cabrera (2022, resumen) sobre lectura del mundo, relaciones de poder y sujetos políticos ayuda a situar esa pregunta. No permite inferir que toda lectura crítica tenga el mismo significado en cualquier contexto. También desaconseja emplear una etiqueta amplia como «decolonial» sin precisar la interpretación que la fundamenta. Se describe, por tanto, la problematización histórica y política sin equipararla automáticamente con otras tradiciones críticas.

La atención al poder no elimina la necesidad de justificar las propias interpretaciones. Una propuesta que invoque la liberación debe poder examinar si su modo de conducir el trabajo contradice la participación que defiende. Esta exigencia se formula aquí como una condición de consistencia: un fin normativamente valioso no basta para legitimar cualquier medio. Tampoco una actividad reflexiva equivale, por su denominación, a una transformación de las condiciones materiales.

Lipman: juicio crítico y pensamiento multidimensional

Lipman caracteriza el pensamiento crítico por su vinculación con criterios, autocorrección y sensibilidad al contexto, orientadas a un juicio responsable. También diferencia reflexionar

sobre el propio pensamiento de hacerlo críticamente: la actividad metacognitiva no basta si no se examinan los procedimientos y sus posibles errores (Lipman, 1988, pp. 39–42).

Debe distinguirse esta dimensión del conjunto al que pertenece. Pensamiento complejo y educación relaciona pensamiento crítico y creativo y examina la conciencia de los propios supuestos y procedimientos (Lipman, 1998, pp. 63, 66–68). El capítulo sobre dimensiones del pensamiento de *Thinking in Education* desarrolla la articulación entre pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Lipman, 2003, cap. 9, vista previa). Por tanto, «pensamiento crítico» no se utiliza aquí como sinónimo de «pensamiento multidimensional», ni se atribuye a la edición de 1998 todo el desarrollo de 2003.

La comunidad de indagación ofrece un referente para interrogar y revisar el pensamiento en relación con otros. La justificación de un juicio no se reduce a expresar una preferencia, y la autocorrección requiere admitir razones capaces de modificarla (Lipman, 1988, pp. 40–41). A partir de ello, el presente artículo propone distinguir entre la existencia de conversación y la calidad de la indagación. Un intercambio abundante puede conservar intactas las premisas de sus participantes si nadie explica qué evidencia o argumento le haría reconsiderarlas.

Esta lectura no reduce a Lipman a una técnica lógica ni adjudica a Nussbaum en exclusiva la dimensión afectiva. El valor de los criterios consiste en hacer examinable el juicio; su pertinencia no se decide al margen del problema considerado. En términos educativos, proponemos que las razones para aceptar una afirmación y las razones para tratar respetuosamente a quien la formula sean distinguibles: el reconocimiento del interlocutor no vuelve verdaderas todas sus afirmaciones.

Síntesis comparativa

La Tabla 2 recoge semejanzas y diferencias como una interpretación de los pasajes delimitados. Ninguna celda pretende resumir la totalidad de una filosofía. Las tres dimensiones se mantienen constantes y la lectura transversal del pensamiento crítico permite reconocer que el rechazo del dogmatismo no implica una identidad de proyectos políticos o pedagógicos.

Tabla 2*Comparación interpretativa según las tres dimensiones comunes*

Dimensión	Freire	Lipman	Nussbaum
Epistémica	Problematización del saber en su relación con la experiencia y la praxis (Freire, 1994, caps., 2–3).	Juicio con criterios, autocorrección y atención al contexto (Lipman, 1988, pp. 39–42).	Examen de creencias; la información y la lógica no sustituyen la comprensión de otras perspectivas (Nussbaum, 1997, caps., 1–3, 2010, caps., 4–6).
Pedagógica o-estratégica	Participación en la definición de problemas; diálogo que relaciona reflexión y acción (Freire, 1994, cap., 3).	Indagación compartida y revisión de supuestos y procedimientos (Lipman, 1988, pp. 40–41, 1998, pp. 66–68).	Autoexamen, ciudadanía mundial e imaginación narrativa como tareas relacionadas, pero no equivalentes (Nussbaum, 1997, caps. 1–3; 2010, caps., 4–6).
Cívico-democrática	Intervención de las personas en la lectura y transformación de su realidad (Freire, 1994, caps., 2–3).	Ejercicio compartido del juicio; no se infiere identidad con el proyecto emancipador freiriano (Lipman, 1988, pp. 40–41; Kohan, 2018).	Ciudadanía que amplía la consideración más allá del propio grupo (Nussbaum, 1997, cap. 2; 2010, cap., 5).

Nota. Elaboración interpretativa de los pasajes identificados. Las síntesis no son citas textuales ni pretenden representar exhaustivamente las filosofías examinadas.

La comparación no permite afirmar que una perspectiva contenga por completo a las otras. Tampoco justifica ordenarlas en una escala de superioridad. Su utilidad reside en identificar qué pregunta queda insuficientemente tratada cuando se aplica una propuesta de manera reducida: participación sin examen de razones, razonamiento sin consideración de sus condiciones sociales o comprensión de experiencias sin contraste y posibilidad de rectificación. Esta tríada es una construcción argumentativa del artículo y no una tipología extraída literalmente de las obras.

Discusión

Una articulación condicionada, no una doctrina común

La convergencia más defendible es limitada: las formulaciones examinadas permiten cuestionar una educación que exige asentimiento sin examen. Sin embargo, de ese encuentro no se sigue que compartan una misma explicación de la sociedad, una metodología única o una concepción idéntica de ciudadanía. La propuesta de articulación debe formular sus propias premisas y quedar abierta a crítica.

El antecedente de Ueno y Henning (2026) muestra una lectura que aproxima los proyectos mediante diálogo, pregunta y autonomía. La advertencia de Kohan (2018, resumen) impide considerar esa aproximación como un acuerdo indiscutido, en particular cuando se examina la orientación política de la educación. El presente artículo no resuelve todas las controversias entre ambas lecturas: utiliza la discrepancia para exigir que cualquier integración declare qué conserva, qué transforma y qué deja fuera.

La complementariedad condicionada propuesta se organiza en tres exigencias: apertura a examinar las condiciones de participación, disposición a dar y revisar razones y consideración de perspectivas que no coinciden con la propia. No se asigna cada exigencia exclusivamente a un pensador. Se utilizan sus diferencias para impedir que una de ellas sustituya a las demás. La propuesta es refutable: dejaría de ser coherente si normalizara exclusiones, protegiera conclusiones de toda crítica o convirtiera la comprensión del otro en una representación que no pudiera discutirse.

Diálogo, poder y autoridad pedagógica

La primera tensión surge entre la apertura del diálogo y la dirección educativa. En una actividad pueden existir criterios de participación formalmente iguales y, al mismo tiempo, diferencias en el dominio del lenguaje o en la posibilidad de cuestionar a quien evalúa. Estas son posibilidades que un diseño debe prever, no hechos medidos en el presente trabajo. Un examen centrado solo en la forma del argumento podría pasar por alto esas condiciones; uno centrado únicamente en denunciar desigualdades podría dejar sin discusión la solidez de sus propias afirmaciones.

La respuesta propuesta no es eliminar la responsabilidad del profesorado. Consiste en hacer explícitos y revisables los criterios que organizan preguntas, materiales y evaluaciones. El docente puede solicitar precisión, distinguir una objeción de una descalificación y exigir respaldo documental sin fijar de antemano todas las respuestas. También debe admitir que el grupo cuestione la pertinencia de una pregunta. Esta es una orientación normativa derivada del contraste, no una técnica validada en esta investigación.

La segunda tensión concierne al compromiso político. No sostener neutralidad frente a la exclusión no equivale a exigir adhesión a cada interpretación del docente. Conviene distinguir el compromiso con la posibilidad de participar de la imposición de una conclusión sustantiva. Una propuesta emancipadora necesita justificar por qué su modo de enseñar no convierte al estudiante en receptor de otra respuesta obligatoria. A la inversa, apelar a la apertura no debería servir para sustraer del examen las consecuencias de una práctica.

Consenso, desacuerdo y juicio responsable

Una comunidad educativa puede mejorar la claridad de un desacuerdo sin eliminarlo. Por ello, en la articulación propuesta el consenso es una posibilidad, no un indicador suficiente de aprendizaje ni una condición obligatoria de cierre. Un acuerdo obtenido mediante presión, cansancio o silenciamiento no demuestra mejor juicio. Asimismo, la permanencia de un desacuerdo no prueba por sí solo fracaso pedagógico.

La distinción permite formular una exigencia verificable en futuras aplicaciones: que los participantes puedan explicar su posición, reconocer la objeción más fuerte y señalar qué parte de su juicio mantienen o modifican. No se propone premiar la uniformidad. Tampoco se equiparan todas las opiniones: se mantiene la responsabilidad de examinar evidencia, pertinencia y consecuencias. La calidad de una discusión depende de lo que permite comprender y revisar, no únicamente de que termine con una respuesta compartida.

El reconocimiento de perspectivas distintas requiere, además, cuidado con los usos pedagógicos de los relatos. Elegir una narración para representar a un colectivo puede invisibilizar su diversidad o convertir a una persona en portavoz involuntario. La propuesta de este artículo exige distinguir entre el relato analizado, la interpretación del lector y las afirmaciones generales que pueden sostenerse. La imaginación narrativa abre preguntas; no autoriza generalizaciones sin respaldo.

Orientaciones para una práctica educativa situada

Las implicaciones se presentan como propuestas sujetas a diseño y evaluación. La Tabla 3 traduce la tesis comparativa en preguntas de trabajo y productos posibles. No contiene instrumentos validados, niveles de logro observados ni resultados de una intervención. Su adopción exige adaptar lenguaje, materiales, tiempos y formas de participación a los estudiantes y al contexto.

Tabla 3

Orientaciones propuestas para diseñar una experiencia de indagación ciudadana

Tarea propuesta	Pregunta de trabajo	Producto posible	Precaución
Problematizar la agenda	¿Quién define el problema y qué voces no están representadas?	Mapa de posiciones y preguntas justificadas.	No asumir que consultar equivale a participar en la decisión.
Examinar razones	¿Qué evidencia y criterios sostienen el juicio? ¿Qué podría modificarlo?	Argumento, objeciones y registro de revisiones.	No confundir coherencia formal con verdad o justicia.
Considerar perspectivas	¿Qué experiencias son relevantes y qué se desconoce de ellas?	Lectura comparada de relatos, con límites explícitos.	No convertir un relato o una emoción en prueba de una generalización.
Deliberar y revisar	¿Qué decisión es justificable? ¿Qué desacuerdos y condiciones de revisión quedan?	Propuesta razonada con acuerdos, disensos y criterios de revisión.	No evaluar el aprendizaje solo por la unanimidad o la adhesión a una conclusión.

Nota. Propuesta normativa derivada del contraste teórico; no procede de una intervención realizada. Los productos sugeridos no constituyen instrumentos validados ni evidencia de resultados de aprendizaje.

Como ilustración hipotética, una clase podría examinar una propuesta de restringir el uso de teléfonos en la escuela. Primero identificaría quién formuló el problema, qué intereses están implicados y qué voces faltan. Después contrastaría las razones y la información utilizada para justificar la medida. También examinaría relatos de experiencias diferentes, evitando convertir un caso particular en representación de todos. Finalmente, formularía alternativas y registraría acuerdos, desacuerdos y condiciones de revisión. No se atribuye este ejemplo a los tres pensadores ni se informa como experiencia realizada.

La actividad no demostraría ciudadanía por el simple hecho de producir un documento común. Para evaluar una aplicación sería necesario definir con anticipación qué cambios se examinarían, cómo se recogería evidencia y cómo se atenderían la participación desigual y los efectos no deseados. La posibilidad de utilizar la orientación no sustituye ese trabajo. Esta separación conserva el valor práctico del argumento sin transformar una propuesta filosófica en una afirmación de eficacia.

Limitaciones y alcance

La comparación se apoya en una selección de publicaciones y pasajes, no en una reconstrucción exhaustiva de las tres obras. El acceso fue desigual: algunos textos se consultaron directamente y otros mediante vistas previas o resúmenes. Ello permite sostener las atribuciones delimitadas, pero no resolver debates que exijan capítulos no examinados. Tampoco se reconstruye de forma completa la evolución histórica de cada concepto.

Las paráfrasis entre lenguas introducen decisiones interpretativas; por ello se identifican las ediciones y no se transfieren sus páginas. La organización en tres dimensiones responde a la pregunta de este artículo y no agota otras comparaciones posibles. La tesis de complementariedad deberá confrontarse con pasajes y objeciones adicionales. No se midieron pensamiento crítico, actitudes cívicas o cambios institucionales, ni se establece que una misma secuencia sea pertinente para todas las edades o sistemas educativos.

Conclusiones

La lectura comparativa permite proponer una relación entre pensamiento crítico y ciudadanía que no se limita a una habilidad de argumentación ni se identifica automáticamente con la adhesión a una causa. El aporte consiste en explicitar condiciones para articular

problematización, revisión de juicios y consideración de otras perspectivas, conservando las diferencias entre las propuestas examinadas.

La distinción entre pensamiento crítico y multidimensional en Lipman y entre las capacidades del cultivo de la humanidad en Nussbaum evita equivalencias conceptuales que oscurecen sus aportes específicos. La atención freiriana a la participación y la praxis impide reducir el diálogo a una técnica de intercambio. Estas precisiones delimitan la interpretación; no prueban la superioridad de una combinación sobre otras alternativas educativas.

La complementariedad condicionada exige que los fines y los procedimientos puedan someterse al mismo examen. Una práctica no se vuelve democrática únicamente porque invoque emancipación, consenso o empatía. La orientación propuesta conserva la posibilidad de disentir, justificar decisiones y revisarlas. Su relevancia para contextos latinoamericanos e iberoamericanos depende de una elaboración situada y de evaluaciones posteriores; este análisis no demuestra que erradique la docilidad, reduzca la polarización o produzca por sí solo transformación social.

Declaraciones

Contribución de autoría (CRediT)

Jesús Alfredo Morales Carrero (JAMC): conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; redacción del borrador original; redacción, revisión y edición.

Conflicto de intereses y financiamiento

El autor declara no tener conflictos de intereses económicos, institucionales, profesionales o personales relacionados con el artículo. El trabajo fue autofinanciado y no recibió subvenciones de agencias públicas o privadas.

Responsabilidad ética

El trabajo se basa exclusivamente en fuentes bibliográficas y no incluyó participación directa, intervención en personas o animales ni tratamiento de datos personales de investigación. Se identificaron las fuentes y se distinguieron sus formulaciones de las interpretaciones y

propuestas del artículo. No se atribuye una aprobación o exención ética institucional que no haya sido documentada.

Disponibilidad de materiales

Las fuentes, ediciones y localizadores utilizados se identifican en el método, las tablas y las referencias. El estudio no generó datos empíricos ni un conjunto de datos derivado que requiera depósito independiente.

Declaración de asistencia con inteligencia artificial

Durante la revisión editorial de setiembre de 2026 se utilizó *ChatGPT* (OpenAI) como apoyo para la edición, localización bibliográfica y contraste de metadatos. La herramienta no realizó una revisión sistemática, no generó datos empíricos y no figura como autora. La responsabilidad sobre las interpretaciones y el contenido final corresponde al autor.

Agradecimientos

El autor agradece a la Universidad de Los Andes, Venezuela, por las facilidades de acceso a recursos bibliográficos e institucionales que hicieron posible el trabajo.

Referencias

- Cabrera, D. M. (2022). Leer el mundo, experiencia y praxis. *Logos. Revista de Filosofía*, 50(138), 75–92. <https://doi.org/10.26457/lrf.v138i138.3171>
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (23.^a reimpr.). Paz e Terra. <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf>
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and Philosophy for Children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 615–629. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9613-8>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (V. Ferrer Cerveró, Trad.; 2.^a ed.). Ediciones de la Torre. <https://books.google.com/books?id=GI1yBAAQBAJ>

- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv60c>
- Puiggrós, A. (2021). Lecturas de Freire. *Perfiles Educativos*, 43(Especial), 11–21. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.Especial.61017>
- Ueno, Y. C., & Henning, L. M. P. (2026). O ato de filosofar como resistência emancipadora: Aproximações do pensamento de Paulo Freire e Matthew Lipman. *Educação e Filosofia*, 39, 1–33. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-79413>

Trayectoria

Jesús Alfredo Morales Carrero

Licenciado en Educación y Politólogo egresado de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Magister Educación Mención Orientación Educativa por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Magister en Educación Mención Lectura y Escritura por la Universidad de Los Andes, Venezuela, Doctor en Antropología, por la Universidad de Los Andes, Venezuela. Magister en Estudios Sociales y Culturales de los Andes (ULA). Cursante del Doctorado en Estudios Políticos en la Universidad de Los Andes y de la Especialización en Orientación Familiar en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Investigador socioeducativo reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación de la Universidad de Los Andes, Venezuela.