

Desafíos de la formación ciudadana en México, Costa Rica y Perú: un abordaje desde la experiencia docente

Challenges of citizen education in Mexico, Costa Rica and Peru: an approach from teaching experience

Desafios da formação cidadã no México, Costa Rica e Peru: uma abordagem a partir da experiência docente

*Arturo Meléndez Montero*¹

*Michelle de Jesús Cazarín Callejas*²

*Juana María Tantas Rayme*³

Fecha de recepción: 05/03/2024 - Fecha de aceptación: 06/05/2024

- 1 Costarricense. Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad Nacional (UNA), campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Maestrante del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional (UNA), campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Profesor de Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), del Colegio Científico Costarricense Puntarenas (CCCP) y de la Universidad de Costa Rica (UCR), sede del Pacífico, Puntarenas, Costa Rica.
 arturo.melendez.montero@mep.go.cr  <http://orcid.org/0000-0002-3448-4774>
- 2 Mexicana. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Paccioli de Córdoba (UPC), Veracruz, México. Profesora de la disciplina de Formación Cívica y Ética en el nivel educativo de Secundarias Técnicas de la Secretaría de Educación Pública desde el 2017, Veracruz, México. Actualmente laborando en la Esc. Sec. Téc. Agropecuaria Núm. 126 del municipio rural de Tehuipango, Veracruz, México.
 michelle.cazarin@msev.gob.mx  <https://orcid.org/0009-0003-9255-742X>
- 3 Peruana. Licenciada en Historia y Geografía por la Universidad Federico Villarreal, Lima, Perú. Magister por la Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, y especialización en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Actualmente ejerce la docencia en la institución educativa estatal José María Arguedas 2027, ubicada en el distrito de San Martín de Porres, Lima, Perú.
 docentescundaria@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4847-7962>



Resumen:

El presente artículo expone un análisis de las experiencias de tres docentes latinoamericanos en México, Costa Rica y Perú. A partir de las narrativas de los sujetos se realiza un abordaje del escenario de la formación ciudadana en la región, apuntando sobre las problemáticas y obstáculos que presentan los sistemas educativos formales y los currículos de las diversas asignaturas concernientes a la formación ciudadana en dichos países latinoamericanos, cuando el objetivo planteado por el personal docente es la formación de ciudadanías críticas, activas y progresistas, en respuesta a un contexto de creciente autoritarismo y conservadurismo. Por último, se expone cómo estos obstáculos representan desafíos que condicionan, pero no determinan en su totalidad, el margen de acción en los espacios educativos, por lo cual, se resalta la labor pedagógica como un posible agente de transformación social.

Palabras claves: formación ciudadana; narrativas; docentes; desafíos; neoliberalismo; Estudios Sociales.



Abstract:

This article presents an analysis of the experiences of three Latin American teachers belonging to Mexico, Costa Rica and Peru, based on the narratives of the subjects, an approach is made to the situation in citizenship education in the region, pointing out the problems and obstacles they present. The formal educational systems and the curricula of the various subjects related to academic citizenship education in Latin American countries when the objective set by

the teachers is the formation of active and progressive critical citizenships in response to a context of growing authoritarianism and conservatism by Lastly, it is explained how these obstacles represent challenges that condition but do not fully determine their margin of action in educational spaces, thus highlighting pedagogical work as a possible agent of social transformation.

Keywords: citizen education; narratives; teachers; challenges; neoliberalism; Social Studies.



Resumo:

Este artigo apresenta uma análise das experiências de três professores latino-americanos pertencentes ao México, Costa Rica e Peru, a partir das narrativas dos sujeitos, é feita uma abordagem à situação da educação para a cidadania na região, apontando os problemas e obstáculos eles apresentam. Os sistemas educacionais formais e os currículos das diversas disciplinas relacionadas à educação para a cidadania acadêmica nos países latino-americanos quando o objetivo definido pelos professores é a formação de cidadanias críticas ativas e progressistas em resposta a um contexto de crescente autoritarismo e conservadorismo. explica-se como esses obstáculos representam desafios que condicionam, mas não determinam plenamente a sua margem de atuação nos espaços educativos, destacando assim o trabalho pedagógico como possível agente de transformação social.

Palavras-chave: educação cidadã; narrativas; professores; desafios; neoliberalismo; Estudos Sociais.

Introducción

La educación latinoamericana desde la década de 1990 se ha visto moldeada por la ideología neoliberal, promovida por organizaciones internacionales, tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La educación promovida por estas entidades se caracteriza por estar enfocada en el crecimiento económico, dejando de lado el objetivo de formar ciudadanías democráticas. De manera que, como señala [Nussbaum \(2010\)](#), las asignaturas relacionadas con una educación para la democracia —las ciencias sociales, las artes y las humanidades— son eliminadas del currículo o bien modificadas para la formación de un perfil de sujeto demandado por el mercado global. Esto, además, en un contexto en el cual la democracia se torna cada vez más conservadora y centralizadora del poder ([Apple, 2013](#)).

Estas organizaciones internacionales han dirigido la investigación educativa a realizar evaluaciones en cada uno de los países de la región, basadas en metodologías cuantitativas que parten, a su vez, de grandes estadísticas para determinar el éxito o fracaso de los sistemas educativos. De este modo, se impone un único método como una manera de construir conocimiento “objetivo” y “veraz” sobre los procesos pedagógicos; además se invisibiliza y se deslegitima aquellas otras fuentes y métodos no cuantitativos que exponen características y singularidades de cada uno de los procesos y espacios educativos ([Cavieres, 2018](#)).

En ese sentido, como apunta [Cavieres \(2018\)](#), resulta importante recuperar la investigación cualitativa; en especial, aquella basada en las narrativas de quienes forman parte de los procesos pedagógicos, pues las grandes estadísticas poco pueden decir de las vivencias educativas.

En esta línea, y siguiendo a [Cavieres \(2018\)](#), el presente artículo expone las experiencias de tres docentes de formación ciudadana en México, Costa Rica y Perú; especialmente se detallan los desafíos que enfrentan en sus propios contextos. Por lo tanto, se busca responder a la pregunta de investigación: *¿cuáles son los retos de las personas*

docentes de América Latina para formar ciudadanías críticas en contextos de desigualdad desde la propia experiencia?

El artículo se divide en tres secciones: la primera expone la situación de la política educativa de cada uno de los tres países, enfatizando en los cambios curriculares desarrollados en estos durante las últimas décadas y su vínculo con la incursión del modelo educativo neoliberal de la región. La segunda sección expone las narrativas de las experiencias docentes en formación ciudadana en cada uno de los contextos educativos, señalando cómo las reformas políticas y las decisiones tomadas desde las autoridades educativas representan obstáculos y desafíos en la práctica docente. Por último, en la tercera sección se señalan las posibles vías de acción desde una labor docente orientada a la formación de ciudadanías críticas.

Neoliberalismo y políticas educativas en Latinoamérica: México, Costa Rica y Perú

La influencia de organizaciones financieras internacionales en la educación de los países latinoamericanos trajo consigo una reorientación de los fines educativos, al pasar de políticas educativas orientadas a la formación de la persona ciudadana promedio y local con identidad nacional, que se relacionaba, en parte, con la idea de bienestar común, a políticas orientadas a la formación de una ciudadanía global, regida por los valores y aptitudes impuestos por el mercado capitalista global.

Al respecto, [Picoli y Guilherme \(2021\)](#) apuntan que “el ciudadano ideal en la era neoliberal es el que acepta el sistema e interioriza los ideales de responsabilidad propia y autocontrol” (p. 205). En ese sentido, en la educación neoliberal, actualmente predominante en los sistemas educativos latinoamericanos, se pretende formar personas individualistas y acríicas, haciéndolas pasar por un supuesto “nuevo perfil de ciudadanía”.

Si bien las políticas neoliberales tuvieron su auge en la década de 1990, estas aparecen en la región en los años ochenta con la firma de los Programas de Ajuste Estructural (PAE), los cuales, como señalan [Corzo et al. \(2011\)](#), pretendían eliminar la intervención de los Estados en la economía y el bienestar social, así como privatizar aquellas áreas

que aún se encontraban en manos del Estado, como es el caso de la educación. De esta manera, en toda la región surgen políticas educativas y curriculares marcadas por los intereses de la ideología neoliberal, desde donde se pretende formar individuos al servicio del mercado.

A continuación, se exponen las recientes transformaciones curriculares de los tres países en cuestión: México, Costa Rica y Perú; esto con el objetivo de evidenciar cómo se expresan los intereses neoliberales en los sistemas educativos de la región.

México

Vázquez (2015) reconoce que durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se introdujeron las políticas neoliberales en la educación mexicana, su *Programa de Modernización Educativa*, señala esta autora, sintetiza los esfuerzos de su Gobierno por instrumentalizar la educación y reducir la labor del Estado, sumado a esto la descentralización educativa en 1992 sirvió como un “arma de doble filo”, pues a pesar de significar una educación con mayor contextualización, “más allá de promover la pretendida profesionalización de la labor docente, constituyó el primer mecanismo de diferenciación salarial de los maestros con base en la productividad” (Vázquez, 2015, p. 114).

Con la llegada a la presidencia de Vicente Fox en el año 2000, el modelo de educación neoliberal tomó fuerza en México, introduciéndose mecanismos de control de la labor docente, tales como exámenes para evaluar el conocimiento y las competencias de las personas docentes, esto como medidas para asegurar la calidad de la educación frente a las exigencias del mercado global representado por las entidades financieras internacionales.

A lo largo de las últimas décadas, México ha presentado una serie de pactos y alianzas por la educación, los cuales más que responder a las necesidades de las comunidades y al fortalecimiento de la educación, se han significado una serie de políticas y mecanismos de control sobre los grupos docentes con la finalidad de asegurar la “supuesta” calidad de los procesos educativos. Al respecto, Vázquez (2015) señala que:

Nada alude en esas leyes a la dimensión pedagógica y social de la educación, por el contrario, la calidad de la educación se restringe a una

serie de perfiles y cuantificaciones a través de los cuales se busca naturalizar la medición-clasificación como eje central del proceso educativo y como mecanismo de coerción sobre el magisterio nacional (p. 117).

En la actualidad, con el triunfo electoral de la izquierda en el 2018, representada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, se introduce la más reciente reforma al Sistema Educativo Nacional llamada *Nueva Escuela Mexicana* (NEM, Plan 2022), la cual entró en vigor en las aulas en el 2023 para los niveles de Educación Básica. Esta tiene como puntos medulares la interdisciplinariedad en las escuelas, el humanismo, el pensamiento crítico, la inclusión, la interculturalidad crítica y la resolución de problemáticas sociales desde la contextualización de los saberes, donde cada estudiante funge el papel de creador o creadora de su propio aprendizaje y la persona docente cumple la función de un facilitador. Dicho programa es ambicioso y se plantea como objetivo formar la ciudadanía del mundo, resolutiva, con iniciativa y con un alto grado de empatía hacia el bien común y los problemas que existen en los entornos en constante cambio.

Por su propuesta progresista y presentar textos que fomentan aspectos como la inclusión, igualdad y respeto a la diversidad, la *Nueva Escuela Mexicana* ha recibido críticas y rechazo de grupos conservadores, lo cual, al inicio de su puesta en marcha en las escuelas, nubló la intención de la NEM de fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende desde una educación tripartita —escuela, familia y comunidad— y vinculando los saberes de los diferentes niveles educativos, donde también cada estudiante reconoce qué necesita aprender y la flexibilidad y autonomía profesional a cargo permite cubrir esa necesidad de aprendizaje.

Dentro de esta nueva propuesta, la Formación Cívica y Ética tiene un realce teórico, ya que este nuevo plan visualiza la necesidad de vivir en una Cultura de Paz como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Sin embargo, a pesar de presentar un discurso relacionado con la necesidad de formar ciudadanías activas, críticas, diversas y respetuosas de los derechos humanos; la realidad es que se realizó una reducción de las horas dedicadas al aprendizaje de dicha disciplina, al menos en el nivel de secundaria, se redujo de cuatro módulos semanales de 50 minutos cada uno a solo dos semanales, acción contradictoria en relación con lo

planteado discursivamente, pero principales frente a la falta de cultura democrática, el desconocimiento de las leyes y el alto nivel de violencia y discriminación que se vive en un país pluricultural como México.

Costa Rica

Al igual que en el resto de la región, en Costa Rica el modelo de educación neoliberal llegó en la década de 1990, por lo que en la política educativa de 1994 titulada *Hacia el Siglo XXI*, es posible leer la idea de una ciudadanía ligada a la productividad. Sin embargo, el auge aparece con la transformación educativa-curricular del 2008, titulada *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*, el cual tiene como antesala la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos en el 2007. Esta transformación curricular inicia formalmente con la reforma curricular denominada *Proyecto de ética, estética y ciudadanía*, que incluyó una transformación de los programas de estudio de formación ciudadana, artes y educación musical.

En esta reforma se plantea un currículo basado en actitudes y habilidades; es decir, se propone una transformación de contenidos a competencias, bajo la intención de formar una ciudadanía productora-consumidora. Esto a pesar de que en el documento se señala: “educamos para el ejercicio crítico pero sensato —o sensato pero crítico— de la ciudadanía democrática” (MEP, 2009, p. 7). Sin embargo, resulta característico de la reforma la presencia de una idea de ciudadanía caracterizada por ser conservadora, y que se articula, según Toruño (2010), como una respuesta a las manifestaciones de la población contra proyectos y decisiones gubernamentales tales como la huelga contra el combo del ICE en el año 2000 —Proyecto de privatización del Instituto Costarricense de Electricidad— y las protestas contra la firma del TLC con los Estados Unidos en el 2007.

El currículo neoliberal en Costa Rica se consolidó con la nueva política curricular del 2015, titulada *Educación para una nueva ciudadanía*, la cual tiene como objetivo generar ciertas competencias requeridas por las grandes industrias. En esta política se plantean tres ideas de ciudadanía que funcionan como pilares del currículo y, por ende, de las competencias: *la ciudadanía para el desarrollo sostenible, la ciudadanía virtual con equidad social y la ciudadanía planetaria con identidad nacional*. Esta política curricular costarricense llegó acompañada de una política

educativa denominada *La persona centro del proceso educativo* (2017), cuyo objetivo —al menos en el plano discursivo— se centra en fomentar la participación ciudadana del estudiantado, mediante el desarrollo de una serie de competencias cognitivas. En ese sentido, [González \(2020\)](#) señala que la actual política curricular supone que “existen habilidades cognitivas universales que todo sujeto debe desarrollar, según las exigencias de la *ciudadanía planetaria* y el mercado laboral” (p. 3).

Los cambios curriculares más recientes en las políticas educativas costarricenses han “ido de la mano” de una visión global orientada por organizaciones financieras internacionales como el FMI y, recientemente, la OCDE, que predicán el discurso de la calidad educativa. Sobre esto, [González advierte](#): “el concepto de calidad no se limita estrictamente a cuestiones pedagógicas, sino que implica un *sine qua non* para engarzar el desarrollo económico, el bienestar social y la inclusión” ([González, 2020, p.7](#)). Así las cosas, resulta evidente que las reformas y políticas en Costa Rica respondan a una neoliberalización de la educación. No obstante, es innegable también que esta política curricular introduce elementos en relación con los derechos humanos, así como la idea de participación del estudiantado en los contextos educativos, a pesar de que estos se limiten únicamente al plano de lo discursivo.

Perú

Si se hace referencia a su historia, la educación en Perú ha tenido, primero, influencia española y, segundo, francesa y norteamericana. Según José Carlos Mariátegui en su conocida obra *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, la influencia española ha prevalecido en mayor medida, en especial por la permanente importancia católica en el país luego de la “conquista”.

El gobierno revolucionario de las Fuerzas Armadas GRFA (1968-1980) llevó a cabo una gran reforma educativa, en la cual se revaloró a todas las personas compatriotas, sobre todo de los Andes y la selva, y se establece como idioma oficial el quechua junto con el castellano; por esta razón se comienzan a publicar materiales educativos en ese idioma dándole el valor correspondiente.

En los años noventa comienzan a producirse reformas curriculares que evolucionaron del aspecto memorístico al desarrollo de

competencias, tratando de poner a Perú en línea con la transformación curricular que se daba en el mundo, al mismo tiempo que los cambios de gobiernos y las situaciones burocráticas se volvían barreras para alcanzar esa esperada calidad educativa en el país.

Cabe mencionar que el enfoque pedagógico por competencias lo trajo el programa de articulación inicial primaria propuesto por Unicef, adoptado oficialmente por el Ministerio de Educación en 1995 y extendido a toda la educación primaria o niveles iniciales en 1997, siendo complicada la adaptación a esta nueva propuesta más que nada por la falta de conocimiento de quienes lideran los procesos educativos. Cuando se habla del modelo neoliberal en la educación peruana, es innegable no destacar lo que propone [Barrenechea \(2014\)](#):

Fue con el gobierno dictatorial de Fujimori, entre 1990 y el 2000, que el neoliberalismo se establece y consolida el neoliberalismo en el sistema escolar, apoyado en elementos radicales del capitalismo transnacionalizado bajo la orientación de los organismos de coerción global financiera y económica en el proceso de gestión y organización de la educación escolar (BM, BID condicionando y orientando el sentido de los cambios educativos), desde una óptica mercantilista y privatizadora, ahijada del neoliberalismo (p. 85).

En la actualidad, el impacto de las políticas y medidas neoliberales tomadas por el Gobierno peruano de las últimas décadas se evidencia en la desigualdad entre las instituciones de las zonas rurales y de las zonas urbanas, lo cual se manifestó, según [Huertas et al. \(2022\)](#), en la crisis de la pandemia por Covid-19, pues las necesidades en infraestructuras y tecnologías digitales se hicieron más visibles en las zonas rurales.

Los esfuerzos del Gobierno peruano frente a la crisis educativa causada por la pandemia, señalan [Huertas et al. \(2022\)](#), son los propios de un gobierno neoliberal, al trabajar en conjunto con organizaciones internacionales y empresas transnacionales como Facebook, Google y Microsoft, llevando a cabo estrategias de innovación educativa -según investigaciones, más cercanas a la privatización-, con las cuales intentaban ocultar las desigualdades estructurales y evitar que “rindieran frutos”; en ese sentido los autores apuntan: “la razón principal de la

dificultad presentada en la adaptación de la digitalización capitalista fue precisamente la escasa o nula experiencia preliminar, llevándose a cabo intentos para cubrir necesidades inmediatas” (p. 359). De este modo, la educación peruana al igual que la mexicana y la costarricense, evidencia una serie de problemáticas estructurales que se acrecientan con la incurción del neoliberalismo.

Docentes participantes y contextos educativos

Las experiencias docentes por exponer en las siguientes páginas surgen del círculo docente coordinado por la Dra. Jéssica Ramírez Achoy de la Universidad Nacional de Costa Rica y el Dr. Eduardo Cavieres Fernández de la Universidad de Playa Ancha, Chile; como una iniciativa para rescatar las experiencias y saberes de las personas docentes de formación ciudadana en Latinoamérica. Para esto se convocó al encuentro a un grupo de profesionales en dicho campo de la docencia. Esta iniciativa se articuló como una respuesta a los discursos hegemónicos desde los cuales a la persona docente se le invisibiliza o se le piensa solo como reproductora de los lineamientos y directrices desarrolladas por los grupos expertos y las autoridades educativas. En ese sentido, acá se exponen las experiencias de tres docentes correspondientes a México, Costa Rica y Perú. Dichas experiencias fueron narradas mediante un diálogo directo entre los sujetos de los tres países.

A continuación, se presentan los perfiles de cada participante, así como los contextos educativos en los cuales desempeñan su labor.

Docente mexicana

Michelle de Jesús Cazarín Callejas licenciada en Pedagogía, egresada de la Universidad Paccioli de Córdoba, con más de siete años de experiencia docente en educación básica. Actualmente se desempeña como docente frente a un grupo en el nivel educativo de secundaria, en una institución técnica, donde imparte la disciplina de Formación Cívica y Ética. La escuela está ubicada en la sierra de Tehuipango, Veracruz, México; zona catalogada de alta marginación, donde el índice de analfabetismo en adultos mayores es alto y la lengua predominante en toda la población es el náhuatl.

Docente costarricense

Arturo Meléndez Montero, profesor de Estudios Sociales y Educación Cívica en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Su experiencia laboral se centra en el trabajo con personas adultas y adolescentes, desempeñándose como docente en el Proyecto de Educación Abierta de la Escuela de Marañonal de Esparza, espacio educativo destinado a la formación de personas adultos en los niveles de primaria y secundaria, y en el Colegio Científico Costarricense, Sede de Puntarenas, institución preuniversitaria ubicada en la Sede de Puntarenas de la Universidad de Costa Rica; esta última institución como su nombre lo señala, posee un enfoque al campo de las ciencias —Física, Química, Biología, etc.—; sin embargo, no se excluyen las ciencias sociales y las humanidades, impartándose clases de Ética, Educación Cívica y Estudios Sociales.

Docente peruana

Juana María Tantas Rayme de la especialidad de Historia y Geografía, con una maestría en educación en la universidad César Vallejo y una especialización en la Pontificia Universidad Católica del Perú, con más de veinte años de experiencia en el sector educación. Actualmente se desempeña como docente en una institución educativa secundaria ubicada en una zona urbana en el distrito de San Martín de Porres, el cual pertenece a Lima metropolitana.

Los desafíos de la escuela en la Formación Ciudadana: narrativas docentes de México, Costa Rica y Perú

En el apartado anterior se señalaron algunos elementos estructurales que influyen en la práctica docente de cada uno de los tres países —México, Costa Rica y Perú—, en especial, aquellos relacionados con políticas educativas y curriculares, las cuales evidenciaron la existencia de tendencias en común, relacionadas con la influencia neoliberal en la educación de los países latinoamericanos. Además, se ha señalado cómo el neoliberalismo no solo ha fracasado en la mejora de las condiciones educativas de la región, sino que, también, ha acrecentado la desigualdad social y se ha enfocado en promover los valores del mercado capitalista

global; a saber, el individualismo, la competitividad y el rechazo por el pensamiento crítico.

A continuación, en la tabla 1 se exponen las narrativas de las experiencias del y las docentes de formación ciudadana, así como de las personas autoras de este texto, en torno a los desafíos específicos que se presentan en cada contexto, para posteriormente apuntar las similitudes encontradas en relación con el marco sociopolítico expuesto en el primer apartado.

Tabla 1

Narrativas de tres docentes (México, Costa Rica y Perú) entorno a los desafíos para la formación de ciudadanías críticas en sus contextos educativos

Docente (nacionalidad)	Narrativas/desafíos
<i>Docente de México</i>	<p>“en mi contexto tenemos presente la barrera de comunicación entre el español y el náhuatl, que es la lengua materna de la zona, a esto le sumamos el alto grado de analfabetismo presente mayormente [sic] en personas de edad media y de la tercera edad, por lo que establecer un vínculo de trabajo tripartita con las familias es complicado desde la comunicación. Tal vez por el contexto y el bajo índice de personas que asistieron a la escuela, no se percibe esa importancia por participar en las actividades escolares o darles un acompañamiento a sus hijos”.</p> <p>“Para el caso mexicano, es un lugar donde las necesidades sociales son muy diferentes a lo que se espera que el alumno o la ideología adopte recibiendo educación. Lo importante para ellos basándose en su contexto es comenzar a trabajar, tener la edad necesaria para empezar a apoyar económicamente a la familia y muchas veces se centran en eso. Para muchos de ellos lo más importante es tener las herramientas básicas que podrían ser algunas habilidades matemáticas básicas, aprender a leer y escribir el idioma español que es nuestra lengua principal en México y si tienen en ese momento pretensión, tal vez de irse a trabajar a otro Estado o de irse a trabajar a la zona norte del país”.</p> <p>“Se está dando en el campo teórico importancia a la formación cívica y ética, pero cuando nos vamos a la práctica resulta que a nivel [de] secundaria recortan la carga horaria. Teníamos cuatro horas a la semana para abarcar este tipo de contenidos que de alguna manera ayudan a los nuevos ciudadanos del mundo a formar su conciencia crítica reflexiva. Y ahora, la recortan a dos horas, entonces nos dicen que nos están dando ideas, pero son confusas”.</p>

Docente (nacionalidad)	Narrativas/desafíos
<i>Docente de Costa Rica</i>	<p>“los retos que uno encuentra como docente, principalmente para formar ciudadanías críticas son muy variados. Tienen que ver con el modo de vida de esos estudiantes [adultos] y antes de eso tienen que ver con las necesidades económicas, que es el principal motivo por cual esta población deja los estudios en el periodo de tiempo que oficialmente corresponde. Que son personas que desde la adolescencia o desde la niñez inclusive están trabajando y también en muchos casos tienen que ver con embarazos a temprana edad y también con lógicas de género con lógicas machistas de desigualdad de género patriarcales”.</p>
<i>Docente de Perú</i>	<p>“Los retos que uno encuentra tienen que ver con esa visión de la educación para el trabajo que se incorpora dentro del imaginario del adolescente, que piensa el proceso educativo como únicamente formarse como un profesional para obtener ganancias económicas. Entonces la parte humana, la parte del arte quedan de lado, esto de la mano con cierto bombardeo de los medios, de instituciones, de organizaciones y de entidades como la OCDE, que acaba de incursionar en Costa Rica, y que fomenta sus discursos dejando de lado la formación de la ciudadanía crítica... En ese sentido, los estudiantes también presentan bastante desinterés, ya que su noción de educación responde mucho a una educación para el trabajo”.</p>
	<p>“En [entre] los impedimentos para formar ciudadanía, también juegan mucho los padres porque hay unos y en su mayoría trabajan, pero que solamente matriculan a su hijo y de ahí se olvidan, se olvidan hasta fin de año de qué carencias o qué problemas o qué cosas pasa con el estudiante porque ellos no se preocupan a pesar de que una los llama a pesar de que una está ahí... Entonces, todo lamentablemente resta para que uno también pueda hacer su trabajo como debe de ser, porque uno dice algo, un profesor o los profesores decimos algo en la escuela, cómo debería ser y el estudiante llega a su casa y ve otra realidad. Eso me parece es negativo”.</p>
	<p>“cada gobierno que entra viene trayendo sus ideas y no hay un plan de gobierno a seguir en el aspecto educativo a largo plazo, ya que todo se hace de acuerdo con el gobierno que llega y lamentablemente, pues esto provoca inconsistencia”.</p>
	<p>“también hay un poco de violencia entre los mismos compañeros que no se respetan y, las carencias que hemos tenido también luego de la pandemia que lamentablemente, pues se ha visto reflejada en muchos casos en nuestro sistema educativo”.</p>

Nota: elaboración propia.

Para el caso mexicano, es evidente que un desafío se encuentra en la necesidad de una verdadera educación intercultural; en ese sentido, autores como [Dietz y Mateos \(2011\)](#) apuntan que la diversidad ha sido un aspecto poco logrado en las escuelas mexicanas. Por lo tanto, es necesario mencionar que, desde la experiencia docente en una institución indígena mexicana, uno de los principales desafíos es precisamente la diferencia lingüística.⁴ Es posible deducir que integrar las diferentes lenguas en un currículo pensado para impartirse en la lengua colonizadora, es decir, en el español, genera no solo resistencia, sino que se reproducen una serie de problemáticas epistemológicas derivadas de la colonización como tal.

Esto representa un obstáculo importante al pensar en la formación de ciudadanías críticas, pues la misma concepción de ciudadano y ciudadana, señala [Navarrete \(2004\)](#), fue utilizada por la élite liberal para representar la idea de una persona mestiza con una única identidad nacional. Inviabilizando así a los grupos indígenas del país, pensados como sujetos de un pasado anterior a la colonia.

Por otro lado, las necesidades creadas por las desigualdades sociales sumado a los discursos de una educación orientada al mercado, hace que el estudiantado posea poco interés sobre los temas relacionados con la cultura democrática, pues en los currículos neoliberales, como mencionan [Picoli y Guilherme \(2021\)](#), se pretende promover una ideología individualista que mide el éxito bajo la premisa de las propias acciones y capacidades del sujeto, desasociándolo de las estructuras de dominación social. Sumado a lo anterior, es importante apuntar a la desigualdad entre centro-periferia existente en México.

De esta manera, el alumnado ve a la educación formal como el medio para adquirir las capacidades básicas relacionadas con las matemáticas y el lenguaje dominante —español e inglés—, las cuales le permiten migrar a las zonas de mayor desarrollo industrial en búsqueda de empleo. Así, la educación funge en las zonas rurales mexicanas como un aparato no formador de ciudadanías integrales y críticas, sino de mano de obra poco calificada y, por ende, propensa a la explotación.

4 Esto a pesar de que, tal y como señalan [Dietz y Mateos \(2011\)](#), la interculturalidad fue entendida en un principio como educación bilingüe.

Por otro lado, respecto a las especificidades señaladas en el contexto costarricense, es necesario señalar la persistencia de una cultura altamente machista y patriarcal, la cual representa un desafío para los espacios educativos, en especial en aquellos donde la educación de las personas adultas, en donde el discurso de una ciudadanía progresista y en búsqueda de la equidad de género, encuentra la resistencia de una concepción tradicional de ciudadanía centrada en la figura del “hombre blanco”. Este discurso ha impuesto una cultura política que excluye a la mujer de los espacios políticos, incluyendo aquellos enfocados en la formación ciudadana, pues se piensa que estas no poseen los conocimientos políticos adecuados para ser consideradas parte de una ciudadanía activa (Piedra, 2001). Dado lo anterior, las estudiantes mujeres suelen sentir la formación ciudadana como algo alejado a sus realidades e intereses.

Como en el caso de las mujeres, las personas adolescentes no suelen estar presentes en la cultura política costarricense, pues la idea de la ciudadanía joven es planteada en los programas de Educación Cívica como un ciudadano o una ciudadana en construcción, quien aún no ha recibido la capacitación para participar de lleno en la “máxima expresión de la democracia costarricense” —según se piensa desde los discursos oficiales-hegemónicos—: el proceso electoral. Esto, sumado a los discursos neoliberales de una educación orientada al trabajo, representa un desafío en la labor de la formación de ciudadanías críticas en las aulas costarricenses.

Por último, se debe apuntar que el contexto educativo peruano evidencia cómo los sistemas y políticas educativas ya no orientan el rumbo de la sociedad peruana, haciendo que la escuela no posea la misma autoridad que en el pasado representó en las comunidades, perdiendo así legitimidad como institución social. En gran medida, esto se explica por la imposición de objetivos externos, los cuales llegaron con la incursión del neoliberalismo al país. Así como por el desinterés o incapacidad de las autoridades estatales de desarrollar un proyecto educativo común y consistente, pues como se mencionó, con “cada gobierno que entra viene trayendo sus ideas y no hay un plan de gobierno a seguir en el aspecto educativo a largo plazo” (Docente peruana).

Por su parte, se presenta la creciente violencia en los espacios educativos. Esta, como han explicado múltiples investigaciones, fue

potenciada por la experiencia de la pandemia por Covid-19. Sin embargo, responde, a su vez, a la creciente desigualdad y poca intervención social de las autoridades en el tema; en ese sentido, [Huaytalla \(2023\)](#) señala que la salud mental no fue un tema primordial para el Gobierno peruano en ese momento histórico, así como la escasa legislación contra las formas de violencia y acoso escolar —*bullying*— antes de la crisis sanitaria. Esto explica, la falta de capacidades del estudiantado para establecer relaciones interpersonales saludables; es decir, de relacionarse con la otra persona bajo un marco de respeto y empatía. Cabe apuntar que estas manifestaciones de violencia son también legitimadas de manera indirecta por la ideología neoliberal presente en los currículos, la cual promueve el individualismo y una cultura de competencia.

A partir de las narrativas anteriormente expuestas y analizadas, se evidencia que mediante en las experiencias de las personas docentes es posible identificar aspectos específicos relacionados a cada contexto educativo en particular; así como reconocer aquellos desafíos relacionados con aquellas problemáticas estructurales que aquejan a toda la región, en general, y a cada contexto educativo, en particular. Evidenciar las relaciones entre un nivel macro, relacionado con políticas nacionales e internacionales, y lo micro, correspondiente a los espacios educativos particulares y los diversos fenómenos que se desarrollan en estos, permite pensar en líneas de acción desde las particularidades y generalidades de los espacios educativos, en pro de la construcción de sociedades más justas y democráticas.

¿Qué se puede hacer para formar personas ciudadanas críticas?

Ante la pregunta de ¿qué se puede hacer para formar ciudadanías críticas?, considerando los contextos educativos anteriormente descritos, pareciera que poco se puede decir. Sin embargo, ante un reto de tal magnitud, es necesario reflexionar sobre la propia labor como docentes. En ese sentido se podría cambiar la pregunta y cuestionarse: ¿cómo ser docentes de formación ciudadana críticos?, y en esta línea, de la mano con [Pagés \(2015\)](#), creer que el punto de partida se encuentra en la democratización de los espacios educativos. Por lo tanto, así como lo señala el didacta español, enseñar a ser ciudadanos críticos y ciudadanas críticas

no se hace desde la teoría, sino desde la práctica, “desde la coherencia entre lo que enseñamos cuando enseñamos las virtudes de una organización política y social democrática y lo que hacemos, y dejamos que los jóvenes hagan, en la práctica cotidiana de nuestros centros escolares” (Pagés, 2015, p. 56).

Como personas docentes, ser críticas supone hacer frente a los discursos y directrices articuladas desde el poder y el pensamiento neoliberal, así como plantear alternativas educativas que permitan pensar en una sociedad más justa y democrática. En ese sentido, los contextos educativos anteriormente descritos ofrecen importantes elementos desde donde se puede articular la formación de ciudadanías críticas. Un ejemplo de esto se encuentra en la diversidad cultural presente en las aulas latinoamericanas. Formar ciudadanías críticas supone sujetos no solo tolerantes de la diversidad, sino habitantes de esta; de manera que puedan establecer un diálogo intercultural horizontal y democrático a partir de un intercambio de saberes. De esta manera, se puede afirmar que una verdadera educación intercultural supone salirse del etnocentrismo, valorando y conociendo las otras formas de conocer, de hacer y ser en el mundo (Rasskin, 2012).

A su vez, formar personas ciudadanas críticas e interculturales requiere de propiciar la empatía, para lo cual la práctica docente juega un importante papel. De acuerdo con Nussbaum (2010), la comprensión de las situaciones y estructuras sociales que generan desigualdades y violencia no es suficiente para una educación democrática, por lo cual dicha comprensión necesita de la empatía para ser efectiva, ya que es posible comprender e incluso condenar los factores que generan desigualdad, y en la práctica reproducirlos de forma inconsciente al no ser subjetivados mediante la empatía. A su vez, la autora afirma “los niños que desarrollan la capacidad de la comprensión, en muchos casos mediante la experiencia empática, saben comprender los efectos que tienen sus agresiones sobre las otras personas, por quienes sienten cada vez más afecto” (Nussbaum, 2010, p. 64). De este modo, el o la docente al manifestar su empatía con sus estudiantes propicia que las relaciones entre estos estén basadas en la comprensión, la empatía y la afectividad; lo cual resulta importante en especial frente a un contexto marcado por los discursos individualistas del neoliberalismo.

En conclusión, se puede afirmar que ser docentes de formación ciudadana con criticidad exige articular discursos y acciones en respuesta de las políticas neoliberales, así como enfrentar las consecuencias de estas. En ese sentido, el o la docente debe primero cuestionar su papel dentro de la sociedad, no solo como profesional dentro de un sistema educativo, sino como agente de transformación social; es decir, como una persona ciudadana crítica; para ello, debe despojarse de toda pretensión de neutralidad científicista y tomar partida en la lucha por espacios orientados a la formación del pensamiento crítico y de subjetividades contrahegemónicas.

Conclusiones y reflexiones finales

A lo largo del texto se ha evidenciado que las narrativas de experiencias docentes permiten conocer aquello que no se expresa en las investigaciones educativas cuantitativas, específicamente las particularidades y subjetividades de cada espacio y comunidad educativa. En ese sentido, el presente texto presentó los desafíos y problemáticas que experimentan las personas docentes en Latinoamérica en medio de la difícil labor de formar ciudadanías críticas.

La narrativa pone en evidencia cómo los fenómenos de escala media, en este caso las políticas educativas de cada nación, y los de gran escala, como la influencia neoliberal de grandes entidades financieras internacionales como el BM, el FMI, la OCDE, entre otros, impactan y se entrelazan con los fenómenos particulares de cada contexto educativo, generando desafíos y problemáticas únicas en cada contexto, a las cuales las personas docentes deben hacer frente.

Ante dicho contexto general y el de los desafíos particulares, se considera necesario rescatar la importancia de la labor docente como agente de cambio social. Sin embargo, esto lleva a reflexionar sobre el papel en la sociedad, pensándolo como una labor que va más allá de un sistema educativo. Ante esto se considera que el papel de cada docente debe pensarse también como parte del ejercicio de una ciudadanía crítica. Ello no solo exige conocimientos y capacidad de comprensión de los fenómenos estructurales que generan las desigualdades sociales en la región, sino que implica una praxis basada en la empatía, pues formar

personas críticas es una labor que requiere tanto del desarrollo del pensamiento crítico como de afectos contrahegemónicos.

Por su lado, las experiencias narradas evidencian que si se desea formar ciudadanías críticas se requiere un trabajo en conjunto, en coordinación con los gobiernos, los ministerios de educación, las escuelas y los padres de familia, con políticas a largo plazo que superen la duración de los gobiernos de turno, pensadas para el beneficio de toda la población y, en especial, de los sectores más necesitados de la sociedad. Esta labor debe basarse en los principios de una educación intercultural, a saber, en un diálogo horizontal que incluya en las dinámicas de las instituciones educativas otras formas de conocer, hacer y ser, desde donde se pueda articular una educación alternativa al modelo neoliberal predominante.

Bibliografía

- Apple, M. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis educativa*, 17(2), 4. 27-35.
- Barrenechea, C. A. (2014). Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 83-86.
- Cavieres-Fernández, E. A. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 87-98.
- Corzo, A. I., Duque, J., Medina, L. y Torres, S. (2011). El impacto de las políticas neoliberales en América Latina. Un análisis de la educación en Perú, Colombia y México. *Temas De Nuestra América Revista De Estudios Latinoamericanos*, 27(50), 189-221. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/5529>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. *Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. SEP-CGEIB*.
- González, D. (2020). La enseñanza de los estudios sociales en la era de la calidad educativa. *Perspectivas*, (20), 1-27. <https://doi.org/10.15359/rp.20.2>
- Huaytalla, N. (2023). El bullying tras la pandemia originada por el COVID-19 en el Perú. *Ius Et Praxis*, 56(056), 61-80. <https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2023.n056.6006>

- Huertas Vilca, K. S., Cabos Villa, L., Durand Azcárate, L. A. y D'angelo Panizo, M. D. C. (2022). Modelo neoliberal en sistema educativo peruano: crisis y limitaciones en contexto de pandemia. *Encuentros*, (15), 352-365. <http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/234/218>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2009). Programa de estudio de Educación Cívica tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada. San José, Costa Rica.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mariátegui, J. C. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Ayacucho.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.
- Pagès, J. (2015). La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: retos, esperanzas y utopías. *Revista Educación Y Pedagogía*, 27(69-70), 55-65. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340189>
- Picoli, B. y Guilherme, A. (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, 19(1), 199-222. <https://doi.org/10.14516/fde.761>
- Piedra, N. (2001). Promotoras de cambios, protagonistas de luchas: cultura política de las mujeres en Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 2(1), 0.
- Rasskin, I. (2012). ¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria. *Tejuelo, monográfico* 6, 47-63. <http://hdl.handle.net/10662/9008>
- Toruño, C. (2010). Fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal: el caso de Sistema Educativo Costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-25. <https://hdl.handle.net/10669/17072>
- Vázquez, G. (2015). La calidad de la educación: reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.