

Vivencias docentes en la construcción de ciudadanía crítica: experiencias desde Chile, Perú y Costa Rica

Teaching practices in the construction of critical citizenship: experiences from Chile, Peru, and Costa Rica

Vivências de ensino na construção da cidadania crítica: experiências do Chile, Peru e Costa Rica

*Carmen Oyanedel Bernal*¹



*Baltazara Ysabel Carrión*²

*Dylan Zúñiga Villalobos*³


Fecha de recepción: 27/02/2024 - Fecha de aceptación: 15/05/2024

1 Chilena. Magíster en Educación mención Evaluación, 2023, profesora de Historia, Geografía y Ciencias sociales, 2015, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Docente del Colegio CREP, Quilpué, Región de Valparaíso, Chile.

 carmin.claire@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1203-8204>

2 Peruana. Magíster en Educación mención en Docencia y Gestión Educativa, profesora de Ciencias sociales y Desarrollo Personal, Cívica y Ciudadanía Colegio IE 3091 Huaca de Oro, Los Olivos, Lima, Perú.  isaduca@hotmail.com;  <https://orcid.org/0009-0004-0565-9178>

3 Costarricense. Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, campus Rodrigo Facio, San José. Docente del Colegio Nocturno de Osa, Palmar Norte, Osa, Puntarenas, Costa Rica.

 dylanzvcotico@gmail.com; dylan.zuniga.villalobos@mep.go.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-8324-2982>



Resumen:

Este artículo proporciona una reflexión sobre experiencias docentes en la formación de ciudadanías, fue elaborado gracias a la participación en el Círculo Latinoamericano de Memorias, Vivencias y Diálogos Docentes, organizado por la *Revista Perspectivas*. Este espacio permitió nutrir el intercambio de ideas sobre las oportunidades que ofrecen las aulas para la construcción de ciudadanías críticas. En esta reflexión teórica se abordan algunas problemáticas sociales y ambientales experimentadas en los diferentes países, que funcionan como vehículo para que el estudiantado se piense como actores colectivos integrados en una comunidad; detallando algunos contenidos curriculares y estrategias educativas que fomentan la concientización ciudadana. Una de las principales conclusiones que emergieron fue la conceptualización de la educación ciudadana como forma de conocimiento escolar, cuya finalidad es estimular el pensamiento social crítico orientado a la construcción de la democracia y la justicia social.

Palabras claves: Estudios Sociales; Educación Ciudadana; pensamiento crítico; estrategias educativas; práctica pedagógica.



Abstract:

This article provides a reflection on teaching experiences in the formation of citizenship, was prepared thanks to the participation in the Latin American Circle of Memories, Experiences and Teaching Dialogues, organized by

Revista Perspectivas This space allowed nurturing the exchange of ideas on the opportunities offered by classrooms for the construction of critical citizenship. In this theoretical reflection, some social and environmental problems experienced in our countries are addressed, which function as a vehicle for students to think of themselves as collective actors integrated in a community; detailing some curricular contents and educational strategies that promote citizenship awareness. One of the main conclusions that emerged was the conceptualization of citizenship education as a form of school knowledge, whose purpose is to stimulate critical social thinking aimed at building democracy and social justice.

Keywords: Social Studies, Citizenship Education, Critical Thinking, Educational Strategies, Pedagogical Practice.



Resumo:

Este artigo traz uma reflexão sobre as experiências docentes na formação da cidadania, foi elaborado graças à participação no Círculo Latino-Americano de Memórias, Experiências e Diálogos Docentes, organizado pela *Revista Perspectivas*. Esse espaço permitiu a troca de ideias sobre as oportunidades oferecidas pela sala de aula para a construção da cidadania crítica. Nessa reflexão teórica, são abordados alguns problemas sociais e ambientais vivenciados em nossos países, que funcionam como veículo para que os alunos pensem em si mesmos como atores coletivos integrados em uma comunidade; detalhando alguns conteúdos curriculares e estratégias

educacionais que promovem a consciência cidadã. Uma das principais conclusões que surgiram foi a conceituação da educação para a cidadania como uma forma de conhecimento escolar, cujo objetivo é estimular o pensamento social crítico orientado para a construção da democracia e da justiça social.

Palavras-chave: Estudos Sociais; Educação para a Cidadania; Pensamento Crítico; Estratégias Educacionais; Prática Pedagógica.

Introducción

Recientemente, la irrupción de los populismos nacionalistas dentro de los sistemas políticos a escala global ha supuesto una amenaza para las democracias representativas debido a la exacerbación de la polarización ideológica, la desconfianza institucional, los discursos que promueven la manipulación mediática, la desinformación, la promoción del individualismo y el fortalecimiento de líderes autoritarios dentro de las esferas públicas de distintas repúblicas liberales (Forti, 2021, 2022; Ross, 2021; Westheimer, 2019). Este complejo panorama sociopolítico internacional ha suscitado un nuevo interés sobre qué ocurre en las aulas y asignaturas escolares respecto a la formación de ciudadanías en el ejercicio profesional docente.

En respuesta a esta problemática han surgido espacios de intercambio entre docentes de las asignaturas atinentes a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la educación ciudadana y la instrucción cívica. Como consecuencia de ello, este artículo se materializa gracias a la participación en el «Círculo de Memorias, Vivencias y Diálogos Docentes: *La ciudadanía en las prácticas docentes latinoamericanas*», organizado por la *Revista Perspectivas*. Este espacio permitió nutrir el intercambio de ideas sobre las oportunidades que ofrecen las aulas para la construcción de ciudadanías críticas. El círculo se organizó con la finalidad de fortalecer el desarrollo profesional docente de forma colectiva, autónoma y deliberativa; al incluir “una noción de praxis que integre teoría y práctica, la conformación de un saber profesional propio no instrumental [...] en función de la transformación social y [...] en correspondencia con las necesidades de la ciudadanía” (Cavieres y Michels, 2023, p. 63).

Este artículo de reflexión teórica tiene por objetivo responder a la pregunta generadora orientada a explicar: ¿cómo la formación de ciudadanías críticas se evidencia en nuestras experiencias docentes y prácticas de aula? Esta pregunta incluye el diálogo e intercambio de experiencias pedagógicas y curriculares entre distintos contextos socioeducativos provenientes de Chile, Perú y Costa Rica. Como resultado, la reflexión teórica facilitó una conceptualización de la educación ciudadana como forma de conocimiento escolar cuya finalidad es estimular el pensamiento social crítico orientado a la construcción o fortalecimiento de la democracia y la justicia social.

Asimismo, se describen algunas problemáticas sociales y ambientales experimentadas en nuestros países, que funcionan para que el estudiantado se piense como actor colectivo integrado en una comunidad. También se detallan algunos contenidos curriculares y estrategias educativas que emergen de las prácticas y experiencias docentes, las cuales pueden aportar herramientas de incidencia en el aula para la concientización ciudadana. Por último, se denotan los principales retos o desafíos compartidos para concretar habilidades en el estudiantado, con la finalidad de que sea partícipe en la resolución de las problemáticas sociales estudiadas, esto desde una perspectiva autocrítica y abierta al diálogo que promueva el mejoramiento socioeducativo.

Conceptualización de la educación ciudadana y de la ciudadanía crítica

En el marco de la amplia discusión teórica y el diálogo sobre la educación para la ciudadanía en el ámbito escolar, desarrollado por la didáctica de las Ciencias Sociales y los Estudios Sociales, se concede un espacio para que el profesorado reflexione e “indague directamente sobre sus prácticas educativas” (Quintana, 2022, p. 189). Esta discusión se inscribe en la intención de los Estados organizados en democracias liberales por enseñar los conocimientos sobre el sistema político de cada país, para “la formación de actitudes, conductas y formas de convivencia democrática (...) en los propios centros educativos” (Santisteban y Pagès, 2008, p. 18). A menudo, estas asignaturas escolares refieren a la

forma en que el estudiantado adquiere competencias de participación u organización política en las aulas, el centro escolar y la sociedad civil como espacio público de organización autónoma (Sant y Pagès, 2015).

Sin embargo, resulta preciso advertir que las “tensiones ideológicas que subyacen a las políticas y prácticas” (Westheimer, 2019, p. 4) persisten en la educación ciudadana. Una expresión de estos conflictos o presiones experimentados por la docencia frente a los intereses o mega narrativas del Estado y grupos económicos (Cavieres, 2017), se manifiestan cuando los programas curriculares “crean relatos políticos (...) sobre lo que significa ser un ciudadano o sobre la ciudadanía” (Plá, 2022, p. 178).

Por lo tanto, puede afirmarse que coexisten distintos enfoques sobre la ciudadanía; por ejemplo, la personalmente responsable, centrada en la formación del carácter individual, el respeto obediente de las autoridades legales, litigioso y apático del compromiso político o de iniciativas colectivas; el ciudadano participativo que valora la responsabilidad individual y la colaboración colectiva, donde la ciudadanía con intereses contrapuestos puede convivir en la búsqueda de soluciones y, por último, la ciudadanía orientada a la justicia social, donde se promueve la alfabetización política para la acción ciudadana con la finalidad de transformar las desigualdades e inequidades producidas por estructuras sociales, políticas y económicas (Westheimer, 2015; Weinberg y Flinders, 2018).

La educación ciudadana y la formación cívica, inscritas en esas tensiones, pueden proveer un espacio escolar cuyo propósito sea construir una ciudadanía empática y solidaria, capaz de reconocer los problemas sociales que afectan la convivencia como integrantes de una colectividad; es decir, como un medio para que el “estudiantado tome conciencia de su ciudadanía y la ejerza en función del bienestar común” (Ramírez, 2023, p. 43). El educar la conciencia se relaciona estrechamente con la capacidad de las personas de interiorizar los derechos y deberes que sostienen al conjunto social, con lo cual se permite la creación de una responsabilidad o compromiso ciudadano. Vale decir que se habla de una educación y una pedagogía para la vida (Arboleda, 2022), en donde cada actividad didáctica tiene un objetivo que contribuye en la conformación de ciudadanías activas y responsables de su entorno.

Por esta razón, la enseñanza de las Ciencias Sociales puede basarse en problemas sociales relevantes o temas controvertidos (Evans, 1997; Hess, 2009; Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2019; Santisteban, 2022), con el fin de analizar los contextos y buscar soluciones para la mejora de la comunidad. Esta forma de razonar responde a la enseñanza basada en el pensamiento crítico, el cual se concentra en el análisis de fuentes, la capacidad para desmenuzar la información y la posterior creación de acciones para resolver las problemáticas estudiadas (Plá, 2020). Por otra parte, el pensamiento crítico pretende sensibilizar al estudiantado al contrastar la realidad social, política, ética y personal (Bezanilla *et al.*, 2018), generando con ello la creación de una opinión propia frente a la sociedad, y esto, a su vez, se traduce en acciones que invitan a involucrar al alumnado con su entorno y hacerlo propio.

En este aspecto, López (2012) menciona que el pensamiento social crítico busca la resolución de los problemas mediante la vinculación con otras personas, lo cual permite visualizar soluciones y acciones concretas para ello. Puede entenderse como una habilidad cognitiva que invita al alumnado a reconocer situaciones sociales complejas, donde prevalecen “discusiones marcadas por la expresión de puntos de vista opuestos” (Evans *et al.*, 1996, p. 2). Para Grossman *et al.*, (2015) se trata de comprender la pluralidad y la existencia de intereses disímiles en los conflictos sociales, que permiten complejizar la realidad como un “proceso interactivo de escaneo, evaluación, interpretación e interacción en situaciones sociales novedosas a través del procesamiento de información situacional (...) que promuevan la obtención de resultados deseados” (p. 100). En este caso, se trata de “evaluar y reconocer la injusticia y tomar medidas a través de la investigación personal” (Wargo, 2021, p. 365), para la búsqueda de soluciones centradas en el bien común de la sociedad. Este punto es fundamental en la labor realizada en las aulas, pues, pensar críticamente, es una práctica que se enseña y ejercita como acción común para mejorar las formas de relacionarse en sociedad.

Contraste con la práctica de aula

A partir de lo expuesto anteriormente, es necesario mirar cómo estos conceptos son trabajados en las aulas de cada uno de los países

presentes en esta reflexión. A continuación, se muestra una síntesis de algunas unidades temáticas encontradas en la programación curricular de cada país, con el objetivo de entablar un diálogo entre la política educativa y la didáctica de las Ciencias Sociales, con lo que ocurre en las aulas.

En el contexto chileno, la idea de un ciudadano crítico es parte de los objetivos a alcanzar una vez finalizada la secundaria, esto se traduce en una política del Ministerio de Educación (MINEDUC), pues en los últimos dos años de formación se encontró el curso de Educación Ciudadana, el cual tiene como enfoque entregar las herramientas necesarias para ser una persona ciudadana activa. Estos dos años de formación buscan que el alumnado logre desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, pues tanto los ejes temáticos que se presentan en la tabla 1 como los objetivos que de estas se desprenden, apuntan a que estos investiguen, problematicen y busquen soluciones, con lo cual se favorece la creación de una visión y postura frente a la realidad tanto nacional como internacional.

Tabla 1

Organización curricular de la asignatura Educación Ciudadana en Chile

Nivel	Unidades temáticas
3.º medio	<ul style="list-style-type: none"> -Estado, Democracia y Ciudadanía. -Justicia y Derechos Humanos. -Participación y Organización Territorial en Democracia. -Relaciones entre Estado y Mercado.
4.º medio	<ul style="list-style-type: none"> -La participación ciudadana contribuye con soluciones a los desafíos, problemas y conflictos presentes en la sociedad. -Medios de comunicación masivos, ciudadanía responsable y ética para una sociedad democrática. -Principios éticos para orientar la vida en democracia. -Modelos de desarrollo económico y derechos laborales, decisiones para construir la sociedad que queremos.

Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2020).

A partir de lo observado en la tabla 1, se desprende un avance en el involucramiento del estudiantado entre un año y otro, pues, como se aprecia en 3.º *medio*, se realiza una revisión por diferentes temáticas de relevancia para comprender la organización de la sociedad, así como las problemáticas que se desprenden de ello. Sin embargo, es el 4.º *medio* en donde se hace más evidente el involucramiento del estudiantado como ciudadanos y ciudadanas del futuro, pues adoptan un rol más activo conforme se dan cuenta de la importancia de su accionar en la contribución del bien común de la sociedad. En este último curso, es cuando los objetivos y actividades están puestas en la creación de los proyectos, en la resolución de problemas y en el involucramiento con la comunidad local. En síntesis, puede afirmarse la intención de que el alumnado logre sentirse parte de la comunidad y ser consciente de su valor dentro de ella.

En el contexto peruano, la política del [Ministerio de Educación \(MINEDU\) \(2016\)](#) trabaja según el programa de estudios de la asignatura Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, se desarrollan dos competencias de construcción de su identidad, así como el de convivencia y participación democrática para el bien común. Durante los cinco años de formación, el estudiantado se esfuerza por superarse, buscando los objetivos que representan los avances respecto de la actitud de nivel de posibilidades en determinados desempeños.

Dentro del aula deliberan sobre asuntos públicos que afectan los derechos humanos, la seguridad ciudadana y la defensa nacional. Promueven la construcción de consensos orientados al bien común basándose en principios básicos democráticos, con el fin de que logren desarrollar habilidades del pensamiento crítico, pues tanto los ejes temáticos que se presentan en la tabla 2 como los objetivos que se desprenden de estas, asumen una actitud crítica frente a la realidad nacional e internacional.

Tabla 2

Programación curricular de la asignatura Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Perú

Nivel	Unidades temáticas
1.º año	-La Convivencia Social. -Ciudadanía y Valor Cívico Democrático. -Desafíos para la Convivencia Democrática.
2.º año	-La Seguridad Ciudadana. -Los Derechos Humanos. -Convivencia en el Perú. -No a la Violencia.
3.º año	-La Conciencia Social. -La Corrupción un Problema en la Convivencia Democrática. -La Inseguridad Ciudadana un Problema para la Convivencia Democrática. -El Estado Democrático.
4.º año	-Participación Ciudadana y Democracia. -Democracia y Normas. -Organismos de Protección y Promoción de los Derechos en el Perú. -Seguridad Ciudadana.
5.º año	-Violencias en Aulas, <i>Bullying</i> o Acoso Escolar. -Respeto a los Derechos Humanos y Garantías Constitucionales. -La Dignidad nos hace humanos.

Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de Perú (2016).

A partir de lo observado en la tabla 2, se extrae que al finalizar la secundaria es donde se hace más evidente la práctica de valores y el ejercicio de una ciudadanía activa, así como el involucramiento del estudiantado como futuras personas ciudadanas, pues adoptan un rol más activo conforme se reconocen como sujetos de derechos y responsabilidades, defensora o defensor de la democracia y se comprometen con la participación ciudadana para el logro del bien común de la sociedad.

Por otro lado, el programa de estudios *Ética, Estética y Ciudadanía* del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP, 2009) tiene la intención de promover en las aulas costarricenses el concepto de ciudadanía democrática. Se resalta que el principal espacio de participación ciudadana para la solución de diferencias y conflictos se realiza

mediante el engranaje legal e institucional. También insta la idea de que el estudiantado “ante la insatisfacción, crítica o pérdida de apoyo institucional busque la incidencia individual o colectiva, para mejorar aquello que lo requiera” (p. 31).

Generalmente, se resalta el sentido de pertenencia al Estado-Nación, la democracia representativa, los procesos electorales, la identificación de la institucionalidad encargada del control político y la rendición de cuentas, así como la identidad local o comunitaria. En la tabla 3 se muestra la secuencia de las unidades didácticas de 9.º a 11.º nivel, las cuales incluyen contenidos del III Ciclo de la Educación General Básica y del IV Ciclo de Educación Diversificada; con mayor peso en temáticas como la ciudadanía, los regímenes e ideologías políticas, el sistema electoral, los derechos humanos, entre otros.

Tabla 3

Programación curricular de la asignatura de Educación Cívica en Costa Rica

Nivel	Ciclo escolar	Unidades temáticas
9.º año	III Ciclo Educación General Básica	<ul style="list-style-type: none"> -Las personas jóvenes ejercemos participación y representación (proceso electoral estudiantil). -Derechos humanos para todas las personas (trabajo, seguridad social, educación, paz, información, ambiente, no discriminación). -Trabajamos por fortalecer la democracia representativa (participación, igualdad de oportunidades, instituciones del control político democrático).
10.º año	Educación Diversificada	<ul style="list-style-type: none"> -Las personas jóvenes aprendemos de los regímenes políticos (características, tipos de regímenes, ideologías). -Participamos en el fortalecimiento de la organización y funcionamiento del régimen democrático costarricense (identificación de agendas, constitucionalismo, división de poderes, comunicación política, propaganda). -Mi participación fortalece el sistema electoral (sufragio, partidos, campaña, deuda política, abstencionismo, representatividad, propaganda, discurso, agendas).

Nivel	Ciclo escolar	Unidades temáticas
11.º año	Educación Diversificada	-El Estado costarricense garante de la igualdad de oportunidades (Estado, políticas públicas universales, inclusión). -Los jóvenes como ciudadanos y ciudadanas fortalecemos actitudes y prácticas democráticas (competencias ciudadanas).

Fuente: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2009).

Entre las características curriculares que pueden resaltarse se puede mencionar la reiteración de algunas temáticas, el excesivo peso evaluativo sobre la revisión de normativa (acuerdos internacionales en materia de derechos humanos, constitución, leyes y reglamentos) y un fuerte énfasis en explicar la organización jurídica del sistema estatal costarricense (enfoque Estado-céntrico), sin lograr aproximar al estudiantado a su comunidad o la solución de sus problemas cotidianos.

Esta asignatura incluye una evaluación de aprendizaje basado en proyectos cada trimestre, sin embargo, sus resultados se restringen mayoritariamente a la reproducción de un glosario de conceptos incluidos dentro del programa curricular.

Abordaje de problemáticas sociales y ambientales

Las principales problemáticas que se abordan en las experiencias trabajadas se asocian a los intereses del estudiantado con respecto a diferentes temáticas, las cuales apuntan a ámbitos sociales, medioambientales y de participación ciudadana. Como se observa en la tabla 4, las temáticas más trabajadas por los países se vinculan a las experiencias del alumnado en el ámbito social, las cuales están asociadas a aquellos aspectos en torno a la identidad personal del estudiantado y la autopercepción de sus formas de relacionarse con la sociedad y la gestión de la justicia.

Tabla 4

Principales problemáticas sociales abordadas en Chile, Perú y Costa Rica

Ámbito	Temáticas emergentes de la práctica
Social	-Género -Violencia -Justicia social -Conflictos socioterritoriales
Ambiental	-Desastres medioambientales -Contaminación -Gestión local de recursos hídricos
Participación ciudadana	-Participación política -Derechos Humanos -Seguridad ciudadana -Seguridad vial

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia, la tabla 5 muestra cuáles han sido las principales temáticas abordadas en las prácticas docentes de los países, lo cual permite observar que existen puntos en común. En este sentido, en el caso chileno la tendencia es trabajar más en las áreas sociales y de participación ciudadana, con énfasis en las problemáticas asociadas a la violencia, la justicia social, los derechos humanos y la participación política. En el caso de Perú, se transita por los tres ámbitos: social, medioambiental y participación ciudadana, poniendo atención a las problemáticas de género, violencia, contaminación y participación política. Por último, en el caso de Costa Rica, el foco está puesto en el área medioambiental y participación ciudadana, con un enfoque en los desastres medioambientales, la violencia social, la seguridad ciudadana y los derechos humanos.

Tabla 5*Temáticas más trabajadas por los países*

País	Chile	Perú	Costa Rica
Temáticas trabajadas	-Violencia -Justicia Social -Derechos Humanos -Participación Política	-Género -Violencia -Contaminación -Participación Política	-Conflictos socioambientales y socio-territoriales -Seguridad ciudadana -Derechos Humanos

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia, esto evidencia que el trabajo realizado en aula responde a las demandas del contexto local, así como a las inquietudes del estudiantado en torno a ello, las cuales son tomadas por la docencia y trabajadas con mayor detalle a partir de diferentes estrategias pedagógicas.

Estrategias educativas para la concientización ciudadana

Las estrategias de aprendizaje utilizadas fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y su posterior conexión con la formación de la ciudadanía crítica, pues en ellas se trabaja con diferentes habilidades que invitan al alumnado a involucrarse con su espacio local. En este sentido, en la tabla 6 se puede observar algunas de las estrategias utilizadas en cada uno de los países y la gran variedad de propuestas para lograr incidir en el desarrollo de estas habilidades; como la discusión, la toma de posesión, el contraste de ideas y fuentes de información. Entre estas se destacan el juego de roles, el aprendizaje basado en proyectos, los mapeos colectivos, el disco fórum y el análisis de documentos técnicos e investigación.

Tabla 6*Temáticas más trabajadas por los países*

País	Chile	Perú	Costa Rica
Estrategia	-Juego de roles	-Investigación	-Disco fórum
	-Investigación	-Ferias	-Análisis de documento
	-Aprendizaje basado en proyectos	-Juego de roles	técnico
		-Pódcast	-Mapeo colectivo
		-Dilema moral	- Aprendizaje basado en proyectos

Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó con anterioridad estas estrategias responden a las necesidades de los contextos locales, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y con ello la formación de una ciudadanía crítica. Respecto de ello se destaca algunas estrategias que invitan a un mayor involucramiento del estudiantado en su aprendizaje y la realidad en la que se desarrollan, estas son:

- a) *Juego de roles*. Esta es una forma de llevar la realidad al aula, permitiéndole al alumnado asumir un rol que implica tomar decisiones, a partir del proceso previo de investigación en torno a la temática (Cobo y Valdivia, 2017).
- b) *Aprendizaje basado en proyectos* (ABP). Es una estrategia de aprendizaje que se concentra en los intereses y necesidades del estudiantado, los cuales se organizan a partir de un desafío que busca vincular los objetivos de aprendizaje del currículo con problemáticas reales (Sotomayor *et al.*, 2021).
- c) *Mapeo colectivo*. Esta práctica invita a la reflexión a partir del diseño de un mapa, el cual se transforma en una herramienta que facilita el abordaje y la problematización geográfica de los territorios según las percepciones y topo-representaciones (Risler y Ares, 2013).
- d) *Disco fórum*. Esta estrategia utiliza la música como una fuente de análisis, reflexión, profundización y discusión a partir del mensaje

que transmite, la cual está vinculada a las temáticas de estudio (Pereira, 2001).

Como se puede observar, estas estrategias buscan que el alumnado se involucre con su entorno, problematicen y traten de construir soluciones para aquellas situaciones detectadas. Es decir, le permiten al estudiantado ser consciente de su aporte y función dentro de la sociedad, así como de las responsabilidades que pueden asumir. Por otra parte, la elección de las estrategias responde también al contenido curricular de cada país y del contexto de aula.

Tabla 7

Contenido curricular y estrategias utilizadas por país

País	Contenido	Nivel	Estrategia
Chile	OA 5. Promover el reconocimiento, la defensa y la exigibilidad de los derechos humanos en la vida cotidiana, considerando los principios de universalidad, indivisibilidad, inalienabilidad, igualdad y no discriminación que los sustentan.	3.º medio	ABP, creación de la página web de movimiento social a partir de un derecho humano.
	OA 2. Investigar, a partir de casos de interés público, los mecanismos de acceso a la justicia y las principales características del sistema judicial para fortalecer las estrategias de resguardo de las libertades fundamentales, los propios derechos y los de la comunidad.	4.º medio	Juego de roles “Yo Gobernando”.
	OA 01. Evaluar las características y el funcionamiento de la institucionalidad democrática, las formas de representación y su impacto en la distribución del poder en la sociedad, a la luz del bien común, la cohesión y la justicia social.		
	OA 02. Participar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad.		

País	Contenido	Nivel	Estrategia
Costa Rica	Estudios Sociales O. 5.3. Comprensión de los retos y las circunstancias actuales de los pueblos originarios en la Costa Rica del siglo XXI.	5.º año	
	Estudios Sociales O. 8.2. Reconocer las condiciones de acceso y consumo del recurso hídrico en el área donde reside; por ejemplo, calidad y cantidad del agua, administración del agua.	8.º año	Disco fórum Mapeo colectivo Taller de mapeo Google MyMaps Dilema moral
	Educación Cívica O 9.2. Comprensión de los contrastes y semejanzas del gobierno estudiantil y el gobierno local, para valorar la importancia de las instituciones democráticas.	9.º año	ABP
Perú	Organización de los municipios escolares Resolución Viceministerial N.º 0067-2011-MED, que aprueba las normas para la organización, implementación y funcionamiento de los municipios escolares.	Todos los niveles	Municipios escolares

Fuente: elaboración propia con base en datos del MINEDUC (2020), MINEDU (2016, 2017) y MEP (2009).

Las experiencias en la práctica pedagógica y de aula

Las experiencias de aula van a responder a los contextos locales y sus lineamientos curriculares, en torno a la construcción de ciudadanías críticas. A continuación, se explican de forma anecdótica, algunas experiencias con estrategias didácticas diseñadas para atender el contenido curricular obligatorio; siempre tomando como referencia que la finalidad última de la didáctica de las Ciencias Sociales es promover y estimular la acción crítica del alumnado.

Para el caso chileno se dará énfasis a dos experiencias pedagógicas de un establecimiento educacional subvencionado de la región de Valparaíso. Este se caracteriza por fomentar en sus estudiantes el humanismo laico y formar personas críticos que entreguen un aporte a la sociedad. Bajo esta mirada, la enseñanza y el aprendizaje se concentran en el proceso formativo del alumnado, enfatizando la elaboración

de proyectos como instancias evaluativas sumativas; por este motivo las estrategias de ABP y el juego de roles se ajustan bien a los requerimientos del contexto escolar.

Estas estrategias fueron trabajadas en dos niveles diferentes y los contenidos responden a lo requerido por el currículo nacional, los cuales fueron desarrollados por el estudiantado de manera grupal.

- a) **ABP “Creating a Social Movement”**. Este proyecto fue trabajado en las asignaturas de Educación Ciudadana e Inglés en el *nivel de 3.º medio*. El objetivo fue que el alumnado eligiera un derecho humano y pensara la forma en cómo podía protegerlo, transformándose con ello en un movimiento social, el cual estaría plasmado en una página web. El estudiantado debía realizar una pequeña reseña del derecho humano a elección, establecer una misión y visión como agrupación, presentar la organización del movimiento (quiénes lo conforman, sus cargos y responsabilidades, los vínculos con redes externas); establecer la forma de contactarse con ellos. Todo esto quedó plasmado en las páginas web creadas, las cuales debían estar escritas en inglés.
- b) **Juego de roles “Yo gobernando”**. Este trabajo se realizó en la asignatura de Educación Ciudadana en el *nivel de 4.º medio*, este invitaba a posicionarse en el rol del actual Gobierno y las problemáticas existentes, las cuales debían escoger dos y proponer una solución a estas. Dicha solución debía considerar leyes y normativas vigentes, presupuesto, actores sociales involucrados y proyecciones.

En ambos casos, el alumnado señaló que la actividad fue un aporte tanto desde la investigación conceptual como un acercamiento con la realidad que desconocían. También se generan espacios de reflexión en torno a lo que pueden hacer para contribuir a la sociedad, pues los temas trabajados no se escapan a su realidad, por lo que los hace más conscientes como individuos.

En el contexto peruano se hace referencia a la experiencia de organización de municipios escolares. En este caso, las directivas del Municipio Escolar de la IE plantean articular a los diversos espacios de

representación estudiantil como estamentos de grupos estudiantiles, con el fin de garantizar las iniciativas y prácticas de organización para la participación democrática, que permitan la iniciación de niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades de acuerdo con su edad y madurez. Con la aprobación de este documento, se institucionaliza el modelo organizativo de participación escolar democrática, lo cual contribuye a la comunidad educativa para el desarrollo de actividades orientadas al bienestar y participación activa en la construcción de su ciudadanía (MINEDU, 2017).

Ahora bien, el Municipio Escolar de la IE es una instancia que promueven la participación democrática de sus estudiantes y permite aprender de manera significativa y vivencial, a través de diversas experiencias colectivas, el sentido solidario del trabajo conjunto enfocado en la búsqueda del bien común, de acuerdo con su reglamento interno, la visión y misión de la institución. Estrategias como videos, pódcast, cinta de audios, estudios de casos, entrevistas, murales sobre la participación ciudadana, la importancia de proteger los derechos humanos, debates sobre problemas sociales como la violencia, la seguridad ciudadana, entre otras. Todas estas estrategias fueron trabajadas en los diversos grados de manera grupal y en cada sección se establecían las normas de convivencia. El trabajo se hacía en aulas, analizando y debatiendo sobre el quehacer como personas críticas autónomas y fortalecer el pensamiento crítico en la ciudadanía.

En el caso costarricense, se toma como referencia el trabajo del estudiantado de 5.º año de primaria sobre la problematización del conflicto territorial experimentado por las comunidades indígenas de los territorios de Térraba y Salitre, en los cantones de Buenos Aires y Pérez Zeledón en el sur del país. Estos conflictos interétnicos son ocasionados por el irrespeto de sectores ganaderos, agroindustriales y de ocupantes no indígenas sobre dichos territorios.

El objetivo es que el alumnado reflexione sobre la situación de violencia ocurre en esos territorios, lo cual ha cobrado la vida de dos activistas de los pueblos originarios como Sergio Rojas (líder bribri de Salitre) y Jerhy Rivera (líder bröran de Térraba), cuya muerte aún se encuentra impune a pesar de existir expedientes judiciales no resueltos por las autoridades del país ([Coordinadora de Lucha Sur-Sur, 2023](#)).

Al ser un abordaje delicado con personas menores de edad, se recurre a la estrategia del *disco fórum* mediante la canción *Semillas* de la banda Un Rojo Reggae Band (2021, 4.15 min), cuya letra contenida denuncian el asesinato de Rojas. Una vez que el estudiantado escuchó la canción, se le solicitó conseguir una noticia sobre los conflictos territoriales experimentados por las comunidades originarias en el país a modo de diálogo multiterritorial en el aula (Gutiérrez y Sánchez, 2021). En la figura 1 puede encontrarse alguno de los resultados producidos por un estudiante que se posicionó con respecto a esta problemática.

Figura 1

Reflexión de un estudiante sobre los conflictos en Salitre y Térraba



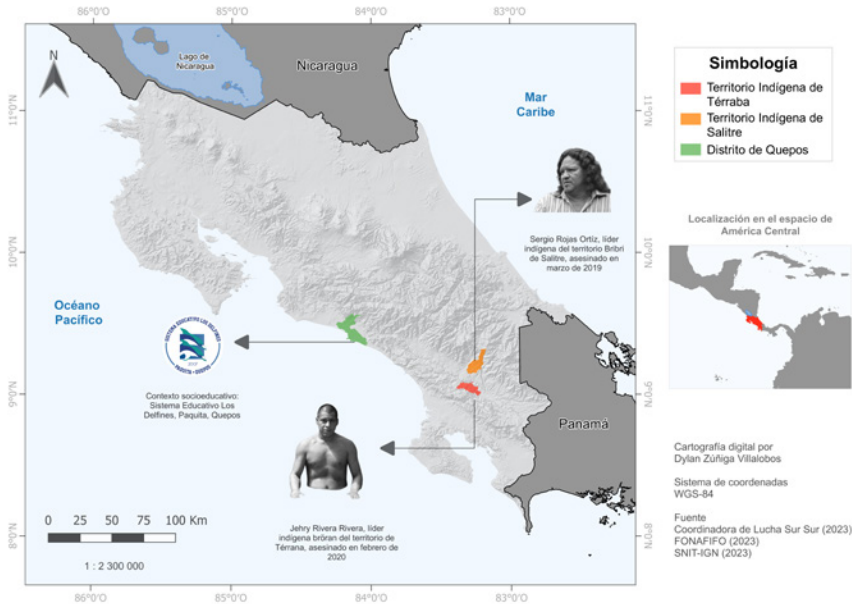
Fuente: Un Rojo Reggae Band (2021) (**transcripción del dibujo:** Sergio Vive, Salitre Resiste, Asesinos a la cárcel. “En esta noticia los térrabas [y bribris] le piden al asesino que no mate a Sergio ni que les quite sus territorios).

Tras la discusión de las noticias en el aula, se procedió a contextualizar la situación desde una perspectiva geográfica crítica de las circunstancias de los pueblos indígenas del Sur global (Vanzella *et al.*, 2021; Santiago, 2023). Aquí se incluye la localización de los territorios indígenas de Salitre y Térraba en el mapa de Costa Rica y se procede a articular una memoria de las luchas territoriales de los pueblos originarios por mantener sus derechos y autonomía organizativa. Estos conflictos permiten visibilizar y cuestionar a fondo las relaciones étnico-raciales de la sociedad en Costa Rica, que aún pueden estar marcadas

por la “discriminación, el racismo, e ideas de supremacía racial” (Plá, 2022, p. 303). En la figura 2 se muestra un mapa del diálogo territorial establecido para este caso.

Figura 2

Diálogo multiterritorial: conflictos en los territorios de Salitre y Térraba llevados al aula



Fuente: Coordinadora de Lucha SUR-SUR (2023), Fondo Nacional de Financiamiento Forestal FONAFIFO (2023), Sistema de Información Territorial del Instituto Geográfico Nacional SNIT-IGN (2023).

Otra problemática abordada en la asignatura de Estudios Sociales con estudiantes de 8.º año fue la aproximación al consumo de agua diaria y anual; al localizar mediante los geo-portales del Instituto de Acueductos y Alcantarillados (AYA) y del Instituto Geográfico Nacional (IGN), los puntos de captura de agua (acueductos comunitarios o ASADAS, captura de agua subterránea, plantas de potabilización) más cercanos a los lugares de procedencia del alumnado. Aquí se emplearon dos herramientas: una de cálculo de la huella hídrica anual (cálculo en

metros cúbicos) y diaria (cálculo en litros) (*Huellasciudades.com*) y el Geovisualizador de MyMaps con datos del Sistema Nacional de Información Territorial (SNIT-IGN) (Gryl y Jekel, 2012).

Estas estrategias responden al objetivo de que el estudiantado se concientice sobre cómo su consumo de agua tiene una afectación sobre las fuentes de abastecimiento cercanas a sus residencias (ríos o aguas superficiales y mantos acuíferos). De esta forma, se establece un acercamiento de las conexiones entre los seres humanos y el medioambiente, para favorecer una comprensión más profunda de los procesos históricos y las relaciones geográficas que condicionan la vida cotidiana del alumnado (Houser, 2009).

Otro tema problematizado mediante los dilemas morales fueron las elecciones de gobierno estudiantil con estudiantes de 9.º nivel. Esto se debió a la reproducción de patrones o actitudes de irrespeto, mofa y escarnio público entre el alumnado, situación muy similar a la desarrollada en la segunda ronda de la campaña electoral del 2022 en Costa Rica, para la elección del presidente de la República; donde prevalecieron expresiones de odio y discriminación política (Salazar, 2023). Esta situación es particularmente preocupante, pues ha generado algunos conflictos y problemas de convivencia que han repercutido en las actividades electorales del estudiantado.

De hecho, el Tribunal Supremo de Elecciones (TSE), mediante el Instituto de Formación de Estudios en Democracia (IFED) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Costa Rica), ya han tenido un acercamiento con personas docentes para valorar sus experiencias profesionales en Educación Cívica. Estas instituciones intentan acompañar el proceso en la formación de valores de convivencia democrática, la democracia como sistema político y la promoción de modelos de ciudadanías mejor informadas para la participación política. Esta situación coincide con algunos criterios como el de la magistrada presidenta de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Dra. Nancy Hernández López, quien ha alertado sobre cómo la política educativa deja a los Estudios Sociales y la Educación Cívica como una asignatura que se ha “estado desdeñando y tratando como de segunda categoría en el sistema educativo”, provocando un desapego a la democracia, problemas de representación y fragmentación social (Ibarra y Ramírez, 4 de diciembre del 2023).

Desafíos compartidos y algunas conclusiones

A partir de las experiencias compartidas y los diálogos realizados entre el profesorado de Chile, Perú y Costa Rica se pueden apreciar algunos desafíos en común en torno a la tarea de formar ciudadanías críticas, entre ellos están:

- a) Extensión de los programas curriculares. Se observa una dificultad a la hora de implementar los currículos planteados por cada gobierno, pues suelen ser muy ambiciosos en cuanto a temáticas por abordar en un tiempo determinado. Sin embargo, estos no se ajustan muchas veces a la realidad de cada contexto, lo cual pone en una situación compleja a la labor docente. Esto porque deben tomar decisiones en las que muchas veces se tiende a priorizar el contenido conceptual, más que el desarrollo de habilidades en favor de la formación de ciudadanías.
- b) Tiempo. Este es un desafío a la hora de planificar actividades que busquen fomentar la participación ciudadana, pues este no se ajusta a las necesidades o problemáticas que se presentan en las aulas, este es determinado por cada programa curricular y debe ser distribuido por cada docente para alcanzar los objetivos propuestos. No obstante, esta situación deja en evidencia la ausencia de un equilibrio entre la propuesta curricular y el tiempo destinado para lograrlo con profundidad e impacto en la formación de ciudadanías críticas.
- c) Pruebas estandarizadas. Este punto se transforma en un gran desafío en la formación de personas críticas, pues estas pruebas tienden a trabajar con otro tipo de habilidades que se escapan y se desentienden de las prácticas que buscan fomentar la participación ciudadana, pues se busca evaluar la reproducción del contenido por sobre el pensamiento social crítico. Esta situación pone en jaque la diversificación de la planificación docente y de las instancias evaluativas que deben ajustarse a pruebas estandarizadas, las cuales condicionan la formación de ciudadanías críticas, donde es fundamental el desarrollo de otro tipo de habilidades.

- d) Manejo de fuentes (desinformación y manipulación mediática). Hoy en día las personas tienen acceso a una gama de fuentes de información, las cuales están disponibles por diferentes medios, pero el gran problema está en que no existe cuestionamiento de estas. Es decir, todo lo que aparece en estos medios puede ser asumido como cierto sin contrastar otras perspectivas, limitando el debate, la multiplicidad de perspectivas e incluso la oposición a formas de hegemonía cultural, lo cual alimenta la polarización y manipulación de perspectivas bajo la desinformación y la creación dirigida de tendencias por medio de redes sociales.
- e) Polarización político-ideológica. La realidad de los países en cuestión presenta condiciones políticas en donde existe una fuerte polarización, lo cual dificulta el trabajo con ciertos temas en el aula. La polarización quita la posibilidad al diálogo, a los acuerdos y la reflexión, elementos cruciales en la formación de ciudadanías comprometidas con su realidad local y nacional.
- f) Problemas de convivencia en el aula. Este es un punto crucial en la formación de ciudadanías críticas, pues se debe recordar que la sala de clases es el espacio más cercano de convivencia social, en donde se enseña la forma en que las personas se relacionan y conviven. No obstante, hoy en día esto está en crisis, pues existen muchos conflictos al interior del aula debido a la prevalencia del individualismo, el consumo como medio de realización personal, así como de la ideología de la neutralidad educativa, impulsada por regímenes que “atacan la libertad académica y desalientan el análisis social crítico” (Ross, 2018, p. 380), promovido por el profesorado y las situaciones de la vida cotidiana del estudiantado llevadas a las aulas.

Si bien las asignaturas escolares proveen un espacio de reflexión sobre lo que ocurre en las sociedades, sus problemáticas e injusticias; ciertamente en los currículos prevalece la transmisión de un modelo de ciudadanía personalmente responsable, atinente a los modelos de la democracia representativa (Kemmis, 1993). Aunque existe un contexto global donde la ciudadanía solo participa en la “democracia del

espectador” diluida en las promesas electorales (Ross y Vinson, 2012); las prácticas docentes abren espacios para que las aulas promuevan la participación política, la conciencia crítica y la acción intencionada con el fin de que el estudiantado forme sus propios criterios frente a las inequidades sociales o problemáticas socioambientales de sus países y comunidades. El diálogo, intercambio y acompañamiento entre docentes permite acercar a la consolidación de un espacio público autónomo y crítico que reivindica a la práctica docente en la formación de ciudadanías con habilidades de pensamiento social crítico.

Referencias bibliográficas

- Arboleda-Aparicio, J. C. (2022). Pedagogía, comprensión y ciudadanías críticas. *Revista Boletín Redipe*, 11(6), 15-22. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i6.1832>
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Cavieres-Fernández, E. (2017). Teacher counter stories to a citizenship education mega policy narrative. Preparing for citizenship in Chile. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 414-436. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1274783>
- Cavieres-Fernández, E. y Michels, M. H. (2023). Fortaleciendo el desarrollo docente desde su espacio público autónomo. *Mañé, Ferrer & Swartz: Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(1), 61-76. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i01.87>
- Cobo-González, G. y Valdivia-Cañotte, S. (2017). Juego de roles. En *Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #1*. Instituto de Docencia Universitaria-Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/4.-Juego-de-Roles.pdf>
- Coordinadora de Lucha Sur-Sur. (2023). *III Informe de agresiones y violaciones a los derechos humanos contra los pueblos originarios de la Zona Sur de Costa Rica* (enero-diciembre, 2022). Asociación Voces Nuestras. <https://drive.google.com/file/d/1LoYupZgCx6xJxz9BFX1K93uzPIGVZfdn/view>
- Evans, R. W. (1997). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Curriculum. En E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 197-212). State University of New York Press. https://www.academia.edu/807934/The_Social_Studies_Curriculum_Purposes_Problems_and_Possibilities_1st_Edition_

- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining Issues-Centered Education. En R. W. Evans y D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 288-297). National Council for the Social Studies (NCSS). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410141.pdf>
- Forti, S. (2021). *Extrema derecha 2.0: ¿Qué es y cómo combatirla?* Siglo XXI.
- Forti, S. (2022). Posverdad, fake news y extrema derecha contra la democracia. *Nueva Sociedad* (298), 75-91. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3.TC_Forti_298.pdf
- Grossman, R., Thayer, A. L., Shuffler, M. L., Burke, C. S. y Salas, E. (2015). Critical social thinking: A conceptual model and insights for training. *Organizational Psychology Review*, 5(2), 99-125. <https://doi.org/10.1177/2041386614535423>
- Gryl, I. y Jekel, T. (2012). Re-centring geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach. *Cartographica*, 47(1), 18-28. <https://doi.org/10.3138/carto.47.1.18>
- Gutiérrez-Tamayo, A. L. y Sánchez-Mazo, L. M. (2021). Territory: Pedagogical Potential for Civic Training and Political Participation. En S. M. Vanzella-Castellar, M. Garrido-Pereira y N. Moreno-Lache (Eds.), *Geographical Reasoning and Learning: Perspectives on Curriculum and Cartography from South America* (pp. 149-167). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79847-5_9
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878880>
- Houser, N. O. (2009). Ecological Democracy: An Environmental Approach to Citizenship Education. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 192-214. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473394>
- Ibarra-Mata, V. y Ramírez-Vega, B. (4 de diciembre de 2023). *Hablando claro*. Entrevista: Nancy Hernández asumirá la presidencia de la Corte IDH. [Programa de Radio]. Radio Columbia. <https://open.spotify.com/episode/3XvKnQ3KyBxgaA8HvAfIIq?si=ef7ad7657256453c>
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción* (2.ª Edición). Ediciones Morata.
- López-Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695&orden=411914&info=link>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2009). *Ética, estética y ciudadanía*. Programas de Estudio de Educación Cívica Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada. MEP. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/civica3ciclo_diversificada.pdf

- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2020). *Programa de Estudio 3º medio de Educación Ciudadana*. Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-140122_programa.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2020). *Programa de Estudio 4º medio de Educación Ciudadana*. Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-140124_programa.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno del Perú. (2016). *Programas de Estudio Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>
- Ministerio de Educación, Gobierno del Perú. (2017). Manual para organizar la elección de la directiva de municipios escolares dirigido a docentes. MINEDU. <https://www.onpe.gob.pe/municipios-escolares/download/Manual-Elecciones-de-Municipios-Escolares-Docentes.pdf>
- Pagès-Blanch, J. y Santisteban-Fernández, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf
- Pereira-Domínguez, C. (2001). El descubrimiento de los valores docentes: Una visión pedagógica desde la estrategia del disco-fórum. *Revista Padres y Maestros*, (267), 8-12. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2856/2540>
- Plá-Pérez, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (20), 1-15. <https://doi.org/10.15359/rp.20.1>
- Plá-Pérez, S. (2022). Interculturalidades y currículum en América Latina. En A. L. Gallardo y C. Rosa (Coord.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 291-316). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISUUE)-UNAM. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.181.61356>
- Plá-Pérez, S. (2023). The Panorama of Social Studies in Latin America Curricula. En S. Plá-Pérez y E. W. Ross (Eds.), *Social Studies Education in Latin America: Critical Perspectives from the Global South* (pp. 177-192). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003241911-12>
- Quintana-Susarte, S. (2022). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019). *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 189-209. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189>

- Ramírez-Achoy, J. (2023). El pensamiento social en las aulas: reflexiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales y sus finalidades. En R. Granados-Porras y H. A. Medrano-Hernández (Coord.), *Las Ciencias Sociales hoy y mañana: Aportes de las nuevas propuestas académicas latinoamericanas* (pp. 19-47). EUNA Editorial Universidad Nacional. https://www.researchgate.net/publication/375718513_Ramirez-Achoy_2023_El_pensamiento_social_en_las_aulas_reflexiones_sobre_la_DCS_y_sus_finalidades
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf
- Ross, E. W. (2021). Society, Democracy, and Economics: Challenges for Social Studies and Citizenship Education in a Neoliberal World. En C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke y P. Mittnik (Eds.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (pp. 33-51). https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_3
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73-86. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>
- Salazar-Chavarría, K. (2023). Resignificar la interculturalidad en el sistema educativo costarricense. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (27), 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.27.7>
- Sant-Obiols, E. y Pagès-Blanch, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 88-99. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340207/20794993>
- Santiago-Rivera, J. A. (2023). The critical reading of the southern geographical reality. En E. W. Ross y S. Plá-Pérez (eds.), *Social Studies Education in Latin America: Critical Perspectives from the Global South* (pp. 160-176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003241911-11>
- Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2008). Una propuesta conceptual para la investigación en Educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-56. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9830/>

- Santisteban-Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban-Fernández, A. (2022). Social Sciences Education Based on Social Problems: Traditions and Integrative Tendencies. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 23-34). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_3
- Sotomayor, C., Vaccaro, C. y Téllez, A. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Centro de Innovación Ministerio de Educación-Fundación Chile. <https://fch.cl/publicacion/aprendizaje-basado-en-proyectos-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-los-procesos-de-aprendizaje-hoy/>
- Un Rojo Reggae Band. (2022). Semillas. *Semillas* (Sencillo). <https://open.spotify.com/intl-es/track/5nq5WV4AptIvNWq7RMKRU3?si=8ad8324aedab4f6e>
- Vanzella-Castellar, S., Garrido-Pereira, M., Moreno-Lache, N. y Catling, S. (2021). Geography Education in South America: Curricular Frameworks, Categories of Analysis and the Role of School Cartography. En S. M. Vanzella-Castellar, M. Garrido-Pereira y N. Moreno-Lache (Eds.), *Geographical Reasoning and Learning: Perspectives on Curriculum and Cartography from South America* (pp. 1-14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79847-5_1
- Wargo, J. M. (2021). “Sound” civics, heard histories: A critical case of young children mobilizing digital media to write (right) injustice. *Theory and Research in Social Education*, 49(3), 360-389. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1874582>
- Weinberg, J. y Flinders, M. (2018). Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal*, 44(4), 573-592. <https://doi.org/10.1002/berj.3446>
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Teachers College Press-Columbia University.
- Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>