



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021  
Recibido 31 de enero de 2021  
Aceptado 15 de marzo de 2021

## ***Ideas de las comunidades educativas sobre la ciudadanía democrática en el contexto de pandemia en Chile: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès<sup>1</sup>***

*Ideas of educational communities on democratic citizenship in the pandemic context in Chile: a view from the Joan Pagès's contributions*

Sixtina Pinochet Pinochet

*Universidad Católica del Norte*

*Email: sixtina.pinochet@ucn.cl*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9252-5669>*

Javier Mercado-Guerra

*Universidad Católica del Norte*

*Email: jmercado02@ucn.cl*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.72>*

### **Resumen**

La presente investigación tiene por objetivo reconocer y analizar las ideas de niños, niñas, juventudes y familias con respecto a cómo fortalecer la educación para la ciudadanía desde el espacio escolar y comunitario. Esta iniciativa se enmarca en un proyecto de investigación que tiene por propósito elaborar un modelo metodológico para fortalecer la aplicación de la ley 20.911 que creó el Plan de Formación Ciudadana en Chile. En este contexto, durante el segundo semestre del año 2020, se desarrollaron grupos de conversación con distintos miembros de comunidades educativas de las ciudades de Antofagasta y Coquimbo. Los grupos, desarrollados por vía remota, estuvieron compuestos por niños y niñas de primer y segundo ciclo de educación primaria, jóvenes de educación secundaria y familias. Los grupos de conversación se sustentaron en tres dimensiones: 1) espacios para el aprendizaje de la

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte del trabajo del Observatorio de Investigación Interdisciplinaria en Educación para la Ciudadanía (OIIEC) de la Universidad Católica del Norte y contó con el apoyo del Proyecto UCN1895 "Educación, Ciudadanía e Interculturalidad", financiado por el Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

participación democrática en la escuela; 2) la ciudad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía; 3) contribuciones de la escuela a una sociedad que enfrenta los desafíos de un mundo en transformación continua. La información producida fue analizada desde una perspectiva cualitativa-descriptiva, tomando como punto de referencia teórica algunas de las contribuciones de Joan Pagès con respecto al rol de la escuela en la construcción de una ciudadanía crítica y la justicia social.

**Palabras clave:** educación para la ciudadanía democrática; comunidades educativas; participación; contexto de pandemia.

---

### **Abstract**

The aim of this paper is to recognize and analyse the ideas of boys, girls, youth and families with respect to how to strengthen education for citizenship from the school and community space. This initiative is part of a research project that aims to develop a methodological model to strengthen the application of Law 20,911 that created the Citizen Training Plan in Chile. In this context, during the second semester of 2020, groups of conversations were developed with different members of the educational communities of the cities of Antofagasta and Coquimbo, in Chile. The groups, applied in a virtual way, were integrated for boys and girls from the first and second cycle of primary education, young people from secondary education and families. The conversation groups were based on three dimensions: 1) spaces for learning democratic participation in the school; 2) the city as a space for the exercise of citizenship; 3) contributions of the school to a society facing the challenges of a continue transforming world. The information produced was analysed from a qualitative-descriptive perspective, taking as a theoretical perspective some of Joan Pagès's contributions regarding the role of the school in the construction of critical citizenship and social justice.

**Keywords:** democratic citizenship education; educational communities; participation; pandemic context.

---

## **1. Introducción**

El presente artículo intenta evidenciar el diálogo permanente que tuvimos con el profesor Joan Pagès a partir de la implementación del proyecto UCN1895 "Educación, Ciudadanía e Interculturalidad". Este diálogo se expresa a través de los planteamientos teóricos desde los cuales nos situamos, nuestras comprensiones con respecto a la promoción de la ciudadanía democrática y la participación, y el rol de la escuela en la generación de una cultura democrática.

Estamos agradecidos de la enorme generosidad del profesor Pagès para acompañarnos, tanto en este proyecto, como en otras iniciativas en las cuales nos hemos ido involucrando en este particular contexto del norte de Chile y el desierto de Atacama. Estaremos por siempre agradecidos de que Joan se diera el tiempo para conocer este territorio, con todas sus problemáticas y necesidades de transformación; agradecemos especialmente que nos acompañara en una permanente reflexión crítica sobre el trabajo realizado, todo con el fin de contribuir al desarrollo de una ciudadanía democrática desde y para la escuela.

## **2. Planteamiento del problema**

El año 2016 se promulgó en Chile la ley que crea el Plan de Formación Ciudadana. Por medio de ésta, se reconoció de manera explícita el rol que tienen los procesos educativos que se gestan en el contexto escolar para la promoción de las ciudadanías. A través de nueve objetivos, la ley

---

orienta a las distintas comunidades educativas para que levanten un Plan que permita generar una comprensión sobre lo que significan los derechos y deberes en el marco de una sociedad democrática; promover el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa; instalar una cultura de respeto y promoción de los Derechos Humanos y Derechos de niños, niñas y adolescentes; potenciar la valoración por la diversidad cultural y social; fomentar la participación del estudiantado; y garantizar el desarrollo de una cultura democrática en las escuelas (MINEDUC, 2016a).

Resultó importante en su momento que, a través del Plan, de manera indirecta, se reconociera a niños, niñas y jóvenes como sujetos ciudadanos desde sus experiencias iniciales de interacción y socialización, rompiendo una mirada tradicional que sólo los observaba como ciudadanos y ciudadanas del futuro. Esta perspectiva se fue profundizando a medida que emergieron los documentos orientadores para la implementación del Plan, especialmente aquellas orientaciones dirigidas a la educación pre-escolar (MINEDUC, 2018a). Esta mirada, además, estuvo en consonancia con los nuevos planteamientos del currículo de educación parvularia, el cuál reconoció a niños y niñas como sujetos de derecho (MINEDUC, 2018b).

Otra de las propuestas se enfocó en relevar el rol de las “comunidades educativas” en la generación de una participación democrática, tanto en los límites de la escuela, como en el territorio en que estas se insertan. Al mismo tiempo, se reconoció bajo esta lógica, que la educación para la ciudadanía democrática debe contribuir al desarrollo de una cultura cívica, política y social que escale desde ámbitos locales hasta globales, contribuyendo a que todos los actores y actoras del contexto escolar puedan ser agentes activos en la construcción de un modelo democrático que contribuya a la creación de un mejor mundo (Pagès, 2019).

Como ya sabemos, una cosa son los planteamientos que se establecen desde la política pública y otra cosa muy distinta es cómo se interpreta, resignifica e implementa en las escuelas. Un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ejecutado durante el año 2017, mostró los principales desafíos y limitantes en la implementación de la Ley. En lo que respecta al tema de la participación en la creación de los planes, las evidencias mostraron que estos sólo habían sido construidos de manera colaborativa en el 6% de los casos analizados (PNUD, 2018). A su vez, cuando se hizo referencia a la participación estudiantil como uno de los ámbitos a promover a través del plan, sólo un 19% de los casos analizados propuso abordarla por medio de acciones asociadas a la elección de representantes estudiantiles, o a través de instancias formativas que permiten el desarrollo de habilidades necesarias para la participación.

Bajo este escenario, consideramos relevante analizar cómo se promueve el desarrollo de la participación dentro de los contextos escolares, partiendo de la premisa que aprender a participar desde la práctica cotidiana es lo que permite desarrollar las habilidades y las actitudes para ejercer la ciudadanía democrática. El tema de la participación es clave para comprender cómo niñas, niños y jóvenes van construyendo su protagonismo, y tomando conciencia sobre el mismo (Trilla y Novella, 2001; Pinochet y Pagès, 2016).

Además, considerábamos importante abordar el tema de las relaciones entre participación, participación democrática y desarrollo de la ciudadanía en los contextos escolares, puesto que el mismo Plan de Formación Ciudadana estableció orientaciones claras sobre los espacios para

promoverla dentro de las escuelas (MINEDUC, 2016b). Estas orientaciones reconocen que la participación es clave para el involucramiento de las comunidades educativas en los procesos que se viven en las escuelas, pero, sobre todo, se destaca que éste es un derecho consagrado en la Convención de los Derechos del Niño, lo cual indica la necesidad de un “aprendizaje democrático en el jardín infantil, la escuela y el liceo” (MINEDUC, 2016b, p. 13).

Consideramos que es relevante reconocer que, en los procesos asociados al desarrollo de la ciudadanía democrática, son distintos actores y escenarios los que interactúan promoviendo o inhibiendo el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas. Los espacios que problematizamos en este artículo son la escuela y la ciudad, desde la perspectiva de que esos escenarios contribuyen a una comprensión local y global de lo que requiere la ciudadanía del siglo XXI. Tomando en cuenta los hallazgos del informe del PNUD (2018), consideramos fundamental levantar las ideas y sentires de niños, niñas, jóvenes y sus familias<sup>2</sup> con respecto a la ciudadanía, participación y democracia al interior de las escuelas y la ciudad, ya que finalmente esto es lo que permitirá elaborar propuestas con sentido, dialógicas, y que contribuyan al reconocimiento de la responsabilidad que todos y todas tenemos en la generación de una sociedad responsable de los problemas que afectan al mundo actual.

Para este ejercicio de análisis y reflexión sobre las miradas de las comunidades educativas, tomamos algunas de las contribuciones de Joan Pagès con respecto a la educación para la ciudadanía, reconociendo de esta manera que sus planteamientos han ido nutriendo nuestro proceso investigativo al momento de preguntarnos cómo y a través de qué experiencias se puede fortalecer el desarrollo de la ciudadanía democrática en las escuelas.

### **3. La educación para la ciudadanía democrática: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès**

Debemos señalar que la siguiente revisión es sólo una aproximación a la obra de Joan Pagès y de sus múltiples influencias en diferentes investigadores e investigadoras. Realizamos esta revisión porque es la que nos permitirá evidenciar cómo el trabajo investigativo que hemos desarrollado, ha logrado incorporar algunos de estos planteamientos en la propuesta de levantamiento de un diseño metodológico para el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía en el contexto escolar.

#### **3.1. Currículo y educación para la ciudadanía: ¿qué ciudadanía?**

La preocupación por destacar el espacio de la ciudadanía dentro del ámbito educativo es algo que cruza todo el desarrollo investigativo de Joan Pagès. Muchas veces señaló que la principal finalidad de la educación escolar tenía que ser la formación de ciudadanos y ciudadanas, ya que esto es lo que permitiría que niños, niñas y jóvenes participaran de la sociedad de manera activa. Uno de los primeros espacios de desarrollo de la ciudadanía es el aula (Apple y Beanne, 2005;

---

<sup>2</sup> Utilizaremos el concepto de familia para referir a la participación de madres y algunos padres de estudiantes en esta investigación. No se considera, en este caso, la participación de abuelos u otros tutores legales de estudiantes, quienes también podría considerarse dentro de la categoría de familia.

Fluttur y Ruduck, 2007), por lo que la perspectiva curricular desde la que se sitúa el profesor o profesora termina promoviendo el desarrollo de un determinado tipo de ciudadanía. De la lectura de Pagès (1994) se desprende que esta promoción se potencia a partir del currículo práctico y crítico, siendo este último el que adquiere una mayor relevancia, ya que se plantea con un propósito emancipador, lo que contribuye a que niños, niñas y jóvenes comprendan la sociedad, pero que a su vez reconozcan el origen de sus principales problemas y se involucren en la búsqueda de soluciones, ejerciendo su propio protagonismo desde una perspectiva crítica.

Pagès y Santisteban (2007), señalan que en el contexto actual coexisten distintos enfoques con respecto a la educación para la ciudadanía. La diversidad de miradas se relaciona con propósitos, intenciones y prácticas diferentes que se pretenden promover. Es importante tener claridad sobre las perspectivas que persigue el desarrollo de la educación para la ciudadanía, ya que ellas terminan promoviendo un determinado modelo de ciudadanía. En este sentido, el principal problema de las diferentes propuestas del currículum en ciudadanía, es no haber logrado que niños, niñas y jóvenes le asignen un valor real a su significado. Aquello se relaciona con cómo se plantea el trabajo en el aula, al no considerar el abordaje de las problemáticas contextuales locales y globales, y por plantearse desde una enseñanza pasiva, que no pone su foco en el aprendizaje de los derechos y la agencia.

Es interesante analizar cómo este diagnóstico de la situación en el contexto europeo durante la primera década del siglo XXI, se condice con el panorama actual de Chile. Algunas investigaciones han valorado la implementación del Plan de Formación Ciudadana (Osandón, Águila y Carrasco, 2016; Pinochet y Mercado, 2019) y la ejecución -desde el año 2020- de la asignatura de Educación Ciudadana (Soto y Peña, 2020). Estas han evidenciado los desafíos que enfrentan los profesores y profesoras al abordar la enseñanza de temáticas y competencias asociadas a la educación para la ciudadanía. El resultado es una política pública inconclusa, que no ha considerado las brechas en la formación inicial docente al momento de asignar a profesores y profesoras un rol en la promoción de la ciudadanía (González-Valencia, Jara, Pinochet, Da Silva y Pagès, 2020). Estas brechas se traducen en apropiaciones diversas de la educación ciudadana, poniendo especial énfasis en una comprensión más cercana a la educación cívica; una propuesta que además suele abordarse desde una clase teórica, con escasos espacios efectivos para aprender a participar participando.

### **3.2. La ciudadanía democrática a partir de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**

Couddannes (2018), haciendo un análisis de las propuestas de Pagès, reconoce la centralidad del trabajo a través de problemáticas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas (Pagès y Santisteban, 2011b). En el trabajo con estas, es necesario un tratamiento que incluya la perspectiva disciplinar, pero siempre en diálogo con otros campos de saberes, porque: “todo el mundo sabe que los ciudadanos y ciudadanas no nos encontraremos nunca en la calle con problemas disciplinares. Nos encontraremos con problemas simplemente” (Pagès, 2013, en Couddannes, 2018, p. 151).

Pagès y Santisteban (2011a) expresan que, por medio de las problemáticas socialmente relevantes, se desarrolla la competencia social y ciudadana. Por ello, profesores y profesoras deben poner énfasis en visibilizar aquellos problemas que son propios de la sociedad actual, incluso abordando temas tan desafiantes como la enseñanza a través del conflicto. Poner en las clases de historia y ciencias sociales temáticas como las guerras, los muros, la contaminación, la discriminación, entre otros, permite asignarle un sentido real a la enseñanza de las ciencias sociales y la ciudadanía, al promover el desarrollo de actitudes que permiten la empatía y el compromiso. Por su parte, González-Valencia y Luna (2018), al revisar la obra de Pagès, destacan la utilidad que le asigna a las problemáticas socialmente relevantes, ya que a través de ellas se puede abordar el desarrollo del pensamiento crítico.

Santisteban y Tosar (2018) proponen abordar la enseñanza de las ciencias sociales a través de problemas en educación primaria. En este nivel educativo se debería contribuir a que niños y niñas aprendan a situarse en su tiempo y espacio, promoviendo el cuestionamiento sobre su realidad social. Este enfoque les permitirá alcanzar una comprensión sobre los problemas del mundo, “aceptando el compromiso y la responsabilidad de la participación democrática” (Santisteban y Tosar, 2018, p. 166).

Por otra parte, la enseñanza de la historia al servicio de la ciudadanía, debe contribuir a que niños, niñas y jóvenes se vean reflejados en la historia que aprenden en la escuela. Por medio de esto, se puede promover que colectivos históricamente invisibilizados por perspectivas tradicionales de la enseñanza de la historia, logren conquistar un espacio en el aprendizaje escolar. A su vez, esto tiene un fin ciudadano evidente, desarrollar la conciencia de que todas y todos somos agentes de transformación social. En este ámbito de la enseñanza de la historia de los y las invisibilizados/as, Pagès ha impulsado un gran desarrollo a partir del acompañamiento a nuevos investigadores e investigadoras. Sant y Pagès (2011) hacen referencia a la necesidad de visibilizar el rol de la mujer en la historia; esto tiene una finalidad ciudadana. También destacan en el ámbito de la enseñanza de la historia a partir de las mujeres, los trabajos de Marolla (2015; 2016) y Marolla y Pagès (2015). Por otra parte, Pagès y Villalón (2013), Pagès y Pinochet (2016) y Pinochet y Pagès (2016), abordan el potencial ciudadano de la enseñanza de la historia desde el protagonismo infantil.

Como vemos, en el trabajo de Pagès asociado a la enseñanza de la historia para la promoción de la ciudadanía, el futuro se presenta como un campo proyectivo que requiere ser abordado desde las escuelas. Anguera y Santisteban (2012) señalan que las visiones e ideas que las personas tienen sobre el futuro van permeando su interés por participar de la sociedad. En el contexto de pandemia actual, y bajo una oleada de información que pocas veces permite pensar en futuros alternativos positivos, es necesario fomentar en niños, niñas y jóvenes la conciencia de que el futuro no es algo que esté dado de manera natural o inalterable, y que las acciones que piensen y ejecuten desde su presente, pueden tener un impacto. Esto último es un llamado de atención para quienes nos dedicamos a la formación inicial de profesores y profesoras, ya que su paso por las aulas universitarias debe ayudar a desarrollar el interés por estar dispuestos a “predisponer a los y las jóvenes alumnas, para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo quieran

transformarlo, y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro, ¿estamos frente a una utopía?, el futuro lo dirá” (Pagès, 2016, p. 9).

### **3.3. La escuela como espacio de participación democrática**

Santisteban (2012) señala que uno de los principales objetivos de la escuela obligatoria tiene que ser la promoción de una cultura democrática participativa, la cual se puede expresar por medio del compromiso social para mejorar la convivencia y alcanzar la justicia social. La participación ciudadana es el eje central de la educación para la ciudadanía (García y De Alba, 2012), y ello requiere que en la escuela se establezcan los escenarios necesarios para que esto se haga parte de una práctica cotidiana.

Bosch y González-Monfort (2012) señalan que el camino para generar la participación dentro de los establecimientos escolares no es fácil. Este camino requiere vivir un proceso reflexivo que contribuya a que profesores y profesoras comprendan que la escuela debe ser uno de los primeros espacios para aprender a participar desde una perspectiva democrática. Para estas autoras, promover procesos de participación que sean efectivos en los entornos escolares requiere de coherencia, promover la democracia siendo democráticos, aprender a escuchar, a valorar las propuestas, y, sobre todo, a generar espacios para que estas prácticas efectivamente se vuelvan realidad. Si no se cuenta con estas perspectivas, se cae en escenarios en los que se juega a la participación, los que terminan debilitando el interés de niños, niñas y jóvenes por asumir un rol activo dentro de la escuela (Mercado y Pinochet, 2021).

La participación es un elemento central dentro de la propia definición del concepto de ciudadanía (Bosch y González-Monfort, 2012). La escuela asume en esta apropiación un rol protagónico, ya que debe contribuir a la consolidación de las democracias, a partir del desarrollo del pensamiento crítico y creativo del estudiantado, y del fomento de actitudes que les permitan sentirse responsables y protagonistas del bienestar de la sociedad a través de una participación activa. Sant, Casas y Pagès (2012), describen las demandas que sobre la escuela se han establecido para fortalecer la participación democrática de niños, niñas y jóvenes. Estas autoras señalan que la educación para la participación puede permitir potenciar la reflexión entre niños, niñas y jóvenes, desarrollar las habilidades necesarias para actuar, y promover instancias que permitan ejercer la participación. Crucial en este sentido es animar al estudiantado a “explorar problemas de justicia, derechos y responsabilidades en el currículum” (Sant, Casas y Pagès, 2012, p. 4-5). Por medio de este ejercicio, se puede contribuir desde la escuela a la promoción de un tipo de participación proyectiva y/o metaparticipación (Trilla y Novella, 2001).

## **4. Metodología de la investigación**

Situándonos desde la perspectiva que la construcción de la ciudadanía es un proceso dialógico, consideramos necesario recoger las ideas de las comunidades educativas con respecto a cómo significan la ciudadanía y la participación en los territorios en los que se desenvuelven. Para ello, desarrollamos cuatro grupos de conversación por vía remota en plataforma Zoom

durante el mes de agosto del año 2020, en los cuales participaron distintos actores y actoras de las comunidades educativas:

Tabla 2  
*Participantes en Grupos de Conversación*

	Edades	Número de participantes	Escuelas Públicas	Escuelas Particulares y Particulares subvencionadas	Código (M: mujer; H: hombre)
Estudiantes de primer ciclo educación primaria	7-10 años	8	5	3	EP1M / H
Estudiantes de segundo ciclo educación primaria	10-12 años	5	2	3	EP2M / H
Estudiantes de Educación secundaria	15-17 años	10	4	6	ESM / H
Familias	s/d	7	2	5	FM / H

Fuente: Elaboración propia.

Para desarrollar los grupos de conversación, se contactó a centros educativos de diferentes comunas de las regiones de Antofagasta y Coquimbo en Chile. La muestra fue diversa desde el punto de vista socioeconómico, ya que se convocó a estudiantes y familias de escuelas públicas, privadas y subvencionadas. Desde el punto de vista cultural, los participantes pertenecían a escuelas urbanas localizadas mayoritariamente en el centro de las ciudades de Antofagasta y Coquimbo. Producto de los procesos migratorios propios de la ciudad de Antofagasta, en los grupos de conversación de primer ciclo de educación primaria y secundaria participaron niños migrantes.

Para el trabajo con estudiantes menores de 18 años, se solicitó contar con el consentimiento informado de un tutor legal y la firma de un asentimiento de parte del estudiantado. En el caso de los adultos, estos también debieron completar el consentimiento informado. Los grupos de conversación se desarrollaron a partir de un set de preguntas abiertas agrupadas en tres dimensiones: 1) espacios para el aprendizaje de la participación democrática en la escuela; 2) la ciudad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía; 3) contribuciones de la escuela a una sociedad que enfrenta los desafíos de un mundo en transformación continua.

Las técnicas de producción de la información y su análisis se sitúan desde una perspectiva cualitativa-descriptiva. Nos enfocamos en describir, porque es el paso previo a generar un acercamiento que nos permita interpretar los discursos emergentes, y triangular con la información que hemos recogido en otras etapas del proceso de investigación. Para la producción y análisis de la información se realizaron los siguientes pasos: Grabación de los grupos de conversación; Transcripción; Identificación de ideas claves emergentes asociadas a las dimensiones; Identificación de la recurrencia de las ideas claves asociadas a cada dimensión; Descripción de la dimensión en base al análisis de las ideas claves; Contrastación del análisis con las propuestas de Pagès.



## 5. Resultados

A partir del proceso de análisis de la información obtenida por medio de los grupos de conversación, logramos recoger 309 ideas claves, las cuales emergieron a partir de las preguntas asociadas a cada una de las dimensiones. Estas serán agrupadas y descritas para expresar la intencionalidad que le dan los actores y actoras participantes a cada una de las dimensiones.

### 5.1. Espacios para el aprendizaje de la participación democrática en la escuela

A partir de esta dimensión, buscábamos identificar qué espacios de participación se están promoviendo en las escuelas en un contexto marcado por una pandemia que ha limitado las relaciones sociales entre los distintos actores del contexto escolar. Nos interesaba saber cómo las comunidades están percibiendo la participación, y también cuales son los espacios en los que consideran se les debe convocar a participar. Con respecto a lo que podemos evidenciar, es importante destacar dos aspectos. Por un lado, existe un interés transversal por tener un mayor protagonismo en decisiones de corte curricular, sobre todo en relación a los contenidos que se enseñan en la escuela, y cómo estos deben ser aprendidos por niños, niñas y jóvenes. Por otro lado, se destacan las ideas asociadas a las relaciones que se dan en la escuela entre los distintos integrantes, mostrando el elemento etario como una condición que determina la visión y la valoración que se tiene del otro/a. La visión construida con respecto al otro/a por su edad, termina incidiendo en las oportunidades reales de participación que se promueven al interior de las escuelas para niños, niñas y jóvenes.

A partir de los discursos de estudiantes surgieron propuestas asociadas al ámbito curricular. Por ejemplo, destacaron ideas que apuntaban a compartir el poder al momento de seleccionar lecturas, las temáticas a abordar en las clases, posibilidades de elegir qué asignaturas tomar a partir de una oferta programática variada, e incluso, alternativas para considerar cómo desarrollar las evaluaciones:

por ejemplo, dos preguntas [...] después lo que vendría tendríamos que interpretar los estudiantes [...] tendríamos que interpretar una parte del libro que nos haya gustado, para dar entender que leímos el libro y sacar una nota con ella, eso era para los alumnos que sentía que no queríamos hacer la prueba escrita, y es como para dar una fórmula de diversificación (ESH).

A partir de los discursos, se expresa que, sobre todo desde los estudiantes secundarios, existe la percepción de que la escuela les considera, en el ámbito del aprendizaje de las asignaturas, como sujetos pasivos que deben aprender unos determinados contenidos que vienen seleccionados desde un poder central. De las experiencias relatadas por los participantes no es posible reconocer que en algún momento se les haya preguntado sobre lo que gustaría aprender, o cómo podrían hacerlo. De la mano de lo anterior, emergió el cuestionamiento a los saberes que se promueven desde la escuela, los que para una parte del estudiantado no son útiles, o no se enfocan en desarrollar las habilidades y actitudes para resolver los problemas que se enfrentan de manera personal, y aquellos que tienen un componente social. A manera de ejemplo, uno de los

estudiantes participantes señaló: “¿Por qué tenemos que aprender eso? Porque no nos enseñan algo útil, como, por ejemplo, educación financiera, ¿Por qué no nos enseñan eso? U otras cosas más importantes, como ¿cómo cuidar al planeta? O cosas así que no sean tan aburridas en colegio” (ESM). Se hace referencia a la educación financiera, expresando que por medio de ella se podrían abordar problemas como el consumismo, o la buena administración de recursos escasos. De la conversación con los jóvenes, quedó en evidencia el desafío que han debido enfrentar las escuelas para adaptarse a un modelo de virtualidad. La mantención de un modelo de clases tradicionales sumado a la escasa explicitación del profesorado sobre las finalidades que tienen los distintos conocimientos que se imparten en las escuelas, podría ser algo que nos ayude a comprender el desinterés y desmotivación de algunos de los participantes. Es importante destacar, eso sí, que las brechas de desigualdad en educación emergieron mientras realizábamos el grupo de conversación, ya que los estudiantes de establecimientos públicos fueron quienes se mostraron más críticos con respecto a la enseñanza que reciben en sus escuelas.

Desde las familias se generó una reflexión sobre la necesidad de disputar un espacio para participar en la selección de los saberes en los cuales deben ser socializados niños y niñas: “viéndolo desde el lado opuesto a lo de las niñas de las escuelas libres, siento que la educación tradicional, al revés de como dicen ellas, que todo tiene que ver con un acuerdo, acá todo se impone a los niños y a los apoderados” (FM). En respuesta a la necesidad de participar en la selección del currículo, otra de las asistentes señaló: “insisto que hay que ir a disputar aquellos espacios en donde se decide la educación [...] no puede pasar que por un tema de recursos las personas reciben educación que es más respetuosa y coherente con la vida de niñas” (FM).

En esta misma línea, tanto estudiantes primarios como secundarios expresaron la necesidad de que se valoren sus propios saberes y experiencias al momento de plantear las distintas temáticas de las asignaturas: “algunos de nosotros también tenemos que aprender a discutir las formas que aprendemos” (ESM). Según la visión de los niños, las niñas y jóvenes participantes los aprendizajes sobre como convivir y participar en sociedad, se alcanzan a partir de las interacciones que vivencian con los distintos actores de la comunidad escolar: “porque estamos allí, estamos socializando y eso nos enseña mucho” (ESM). Este rol de la escuela como un espacio para aprender a convivir se expresa, además, a partir de las respuestas que el estudiantado asignó a la pregunta sobre qué extrañaban de sus escuelas. En todos los fragmentos analizados el componente visibilizado hace referencia a sus relaciones con otros y otras (pares o adultos).

Para finalizar esta dimensión quisiéramos dejar esbozada una problemática que logramos visualizar, y que impacta en los espacios de participación. De manera transversal se logró reconocer que existen relaciones complejas que están cruzadas por el tema etario. En el caso de los estudiantes secundarios, estiman que muchas veces no se consideran de manera efectiva sus propuestas, porque los adultos los observan como inmaduros, irresponsables, o poco capaces para llevar adelante proyectos que emerjan desde ellos y ellas:

conversando nos dimos cuenta que realmente todos hemos pasado por estas situaciones, por ejemplo, tener un proyecto de cambio [reciclaje] en el colegio y a la hora de presentarlo eres recibido con la típica respuesta de lo pensaremos y avisaremos, lo cual como siempre no llega a nada (ESH).

La cita presentada nos aporta información sobre como el estudiantado percibe los espacios de participación en las escuelas. Del fragmento se desprende una forma pasiva de abordar las problemáticas, ya que se espera una autorización, o gestión del mundo adulto para implementar acciones que son de interés estudiantil. Esto es comprensible en un sistema educativo que es jerárquico, en que el cambio y la continuidad en las formas de relacionarse se encuentran en permanente disputa, sobre todo hoy cuando se propone a las escuelas como uno de los primeros espacios para el desarrollo de una ciudadanía democrática. Esto no hace más que evidenciar la necesidad de potenciar una educación que permita desarrollar la agencia, y que abra espacios para tomar decisiones y ejecutar acciones con niños, niñas y jóvenes.

Otro tema conflictivo es cómo los estudiantes observan y valoran a quienes son más pequeños que ellos, ya que logramos reconocer en todos los grupos que se consideran a quienes son menores como conflictivos, o como estudiantes que “no respetan a sus mayores”. Claramente, estas visiones inciden al momento de plantear el desarrollo de la participación, ya que impactan en la adhesión a querer participar cuando se invita, o en la valoración que se asigna a la participación de cada uno de los miembros de las comunidades educativas.

## **5.2. La ciudad como un espacio para el ejercicio de la ciudadanía**

A partir de esta dimensión nos interesaba explorar cómo niños, niñas y jóvenes se perciben como actores que habitan y participan de manera colectiva dentro de la ciudad. Esta información es clave ya que nos permitirá levantar propuestas que observen a la ciudad como un espacio educador (Tonucci, 2016; Sant, 2012).

Unánimemente, el estudiantado participante de los grupos de conversación señaló que es necesario escuchar las voces de niños, niñas y jóvenes en la ciudad, sobre todo en aquellos aspectos que son de su interés o les afectan directamente. En esta línea, señalaron ámbitos asociados al cuidado de las plazas, el uso de las señaléticas, y el cuidado del medio ambiente, entre otros: “como que me invitaran a tomar la decisión de los horarios en las regadas de los pastos y las áreas verdes que tiene Antofagasta porque como las riegan a medio día y a veces es como que está todo amarillo” (EP2H). Con respecto a los espacios de juegos infantiles, señalaron: “también cambiar los juegos porque algunos ya por los terremotos y todo eso están como hechos desastre” (EP2M). También emergió desde los discursos la necesidad de trabajar para que exista una infraestructura vial que resguarde la seguridad: “sobre los semáforos porque antes yo vivía en un lugar donde había una avenida súper peligrosa y no había semáforo y era súper peligroso entonces por eso es que me cambié de casa” (EP2M).

Para algunos de los participantes, la ciudad podría levantarse hoy como un espacio de aprendizaje para cuidarse del Covid-19:

vamos a tener que convivir con ella, por mi opinión eso es verdad, porque dudo que una pandemia de esta calidad o de este calibre se elimine fácilmente, yo pensando en una ciudad respecto que vamos a estar compartiendo con esa pandemia o enfermedad... la limpieza tendríamos que asemejarla a Alaska o a uno de los países europeos que tiene 0 por ciento de contaminación en su área (ESM).

Buscando caminos para lograr el desarrollo de una conciencia que cruce elementos a la protección del medio ambiente, y al cuidado que tenemos que tener entre todos y todas para enfrentar la expansión del Coronavirus, surgieron propuestas sobre cómo abordarlo: “así lo que vería es talleres o formas de enseñarle a los niños de cómo se debería trabajar esto, tener mucho más cuidado, ser mucho más higiénico, desde higiene o talleres más sociales” (ESH). De las ideas del estudiantado es posible reconocer la influencia del discurso que se ha levantado el último año sobre cómo abordar la pandemia del Coronavirus. Tanto desde los medios de comunicación, la política pública y la escuela ha prevalecido un discurso que hace referencia a la necesidad de adoptar una conducta sanitaria que permita afrontar la propagación de la enfermedad. Si bien reconocemos que es necesario transitar hacia la problematización de la crisis sanitaria desde las escuelas, y trabajar todos los discursos acríticos y xenófobos que han emergido desde algunos sectores, es importante destacar que entre el estudiantado participante fue posible reconocer que el asumir una actitud empática, y cuidarse entre todas y todos es lo que permitiría enfrentar de mejor forma la enfermedad. Aún hay un campo abierto para abordar, por ejemplo, desde la enseñanza interdisciplinar de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y los Lenguajes, la comprensión de la pandemia por Covid y sus consecuencias sociales.

Para cerrar esta categoría, debemos señalar que cuando niños, niñas y jóvenes son puestos en la situación de pensar sobre qué decidir con respecto a la ciudad, se desprende de sus discursos que se piensan como agentes protagónicos en la ejecución de las propuestas levantadas, y no sólo como sujetos que las reciben y aplican. Esto es especialmente visible en aquellas acciones que se relacionan con el cuidado del medio ambiente.

### **5.3. Las problemáticas para contribuir a los desafíos de un mundo en transformación**

Cuando el estudiantado fue consultado sobre cómo la formación escolar podía contribuir a abordar los distintos problemas que afectan al contexto actual, de manera transversal expresaron que la escuela debía ayudarlos a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes asociados a la preservación y mejoramiento del medio ambiente. A partir de sus discursos, queda en evidencia que consideran que estamos viviendo en una situación de crisis medioambiental:

el planeta prácticamente se está muriendo y si queremos que la raza humana [sic] siga viva de aquí a un millón de años más, hay que cuidar el planeta, sobre todo tener precaución de lo que consumimos, de lo que botamos, de lo que producimos también, de lo que producen las empresas, hay que tener cuidado desde el colegio y desde la casa se puede enseñar eso (ESM).

Para los niños y las niñas que participaron de los grupos de conversación, resulta fundamental ejecutar acciones que contribuyan desde su propio territorio a mejorar la relación que se tiene con el medio ambiente: “me gustaría hacer, hacer..., una jornada de limpieza en la playa para que esté limpia, me gustaría pintar árboles, flores y varias plantitas” (EP1M). Por su parte, otra estudiante señaló que la protección y cuidado del medio ambiente también requiere de un cambio en nuestros propios hábitos cotidianos: “en vez de ocupar tantos autos y todo eso ocupar más bicicleta y cosas así ya que también se contamina el medio ambiente con los autos” (EP2M).

Otro de los temas que consideran que es necesario abordar tiene que ver con la valoración de las diversidades al interior de la escuela y en la comunidad: “el respeto hacia las personas, el respeto hacia los pueblos originarios, hacia las personas de otras culturas y de otra originalidad, que tienen otro pensamiento a nosotros, personas que nosotros minimizamos, por ejemplo, la comunidad LGBT” (ESM). Es importante señalar que, al plantearse esta idea, el estudiantado expresó la necesidad de que en la escuela se promueva una cultura del respeto, ya que esto es lo que podría aportar a la construcción de relaciones más empáticas y respetuosas en la sociedad. Los participantes consideran que problemas asociados al machismo, la homofobia y la discriminación son situaciones actuales que muchas veces no son abordadas desde las clases ni la escuela. Relacionan el aprender a valorar las diversidades con el respeto, pero también con el aprender a reconocer y controlar las emociones, ya que consideran que muchas veces el perder este control es el que genera situaciones de discriminación o maltrato:

que se enseñe a tolerar y tener un control emocional a la hora de hacer un debate, o argumentar y que sea algo más racionio que emocional, y así también generar un respeto, porque si uno por así decirlo, se calienta y se pone muy enojado... siempre se recurre a la violencia y griterío (ESH).

El contexto de pandemia también se plasmó al considerar que desde la escuela se pueda ayudar a promover las medidas necesarias para evitar que las personas se contagien. Al respecto, se señaló que: “la escuela me enseñe más de la higiene personal, para evitar contagio y enfermedades... no sé si en otra, dan más higiene personal porque cada vez que regresamos de recreo nos mandan a lavar las manos cuando vamos a almorzar” (EP1H). Debemos destacar que la preocupación por abordar el escenario que se establece a partir de la crisis del Covid-19 fue algo que preocupó especialmente a las familias y a los niños y niñas de educación primaria. Resulta interesante reconocer que, al reflexionar sobre el futuro de la escuela, son capaces de asumir la necesidad de tomar medidas que impidan que el virus se propague. Como señalamos previamente, estas ideas y propuestas están muy permeadas por lo que el entorno mediático, social y educativo ha ido promoviendo a través de una serie de campañas que tienen su foco en aspectos sanitarios e higiénicos, más que en los desafíos e impactos sociales de la pandemia.

Resulta preocupante que el tema de aprender a participar emerja muy tímidamente en las discusiones desarrolladas, sobre todo considerando, que, por ejemplo, los estudiantes secundarios fueron muy críticos sobre los espacios reales de participación que tienen en la escuela, y la interpretación que hacen de aquello, como una mirada de los adultos que no los consideran totalmente maduros para tomar decisiones y actuar. Sin embargo, desde los discursos de los estudiantes secundarios, es posible reconocer que a partir de octubre del año 2019 – fecha de inicio de lo que se conoce como el “estallido social” en Chile- se generaron espacios de participación al interior de las escuelas; pareciera ser que estos fueron facilitados por algunos establecimientos, y gestionados por las y los mismos estudiantes: “mi colegio uno estaba organizando una asamblea, movimiento y más que nada eso es lo que más extraño, poder como cambiar las ideas del colegio para poder educarnos más” (ESM).

Esta idea nos permite evidenciar que, entre el estudiantado participante, existe una visión clara sobre las transformaciones sociales actuales en Chile, lo cual permite avizorar la emergencia de una metaparticipación (Trilla y Novella, 2001), que busque conquistar espacios reales de poder

en las escuelas. Esto podría contribuir, al contar con la inclusión de todas y todos los actores y actoras, al desarrollo efectivo de una cultura democrática (Pagès, 2019).

## **6. Discusión de los resultados**

Los esfuerzos de las escuelas deberían direccionarse hacia un currículo democrático, que sea lo suficientemente amplio con tal de que el “conocimiento oficial o de alta cultura” pueda ser cuestionado y reflexionado (Apple y Beane, 2005, p.31). Un camino para el desarrollo de un currículo democrático es que en su construcción y selección se considere la participación de todos los implicados; debe valorar los intereses del estudiantado, y tiene que ser capaz de visibilizar la agencia que distintos actores han tenido en el devenir histórico, evidenciando el rol en la transformación social (Pagès y Massip, 2016; Pagès y Villalón, 2013; Pinochet y Pagès, 2016; Marolla, 2016). Si bien pareciera que esto último sólo se puede hacer desde la enseñanza de la historia, consideramos que un abordaje inter o multidisciplinar de los saberes, podría permitir que este proceso de democratización sea visible desde todos los campos del conocimiento y desde los distintos escenarios de socialización que se experimentan en las escuelas.

El currículo debe abordar las problemáticas socialmente relevantes. De la información levantada, se expresa que hoy día las familias, los niños, las niñas y los jóvenes consideran que en las escuelas deben aprender cosas que les sirvan para desenvolverse en sus entornos cotidianos, y que les ayuden a comprender y enfrentar los problemas que viven. Por ello, consideramos como Pagès, que un currículo democrático tiene que incluir las problemáticas socialmente relevantes (Pagès y Santisteban, 2011b), ya que éstas también requieren ser abordadas desde las miradas de los distintos campos del conocimiento escolar (Pagès, 2013). Además, poseen un componente de creación de participación implícita, ya que trabajar con problemas requieren de una comprensión sobre sus orígenes, pero al mismo tiempo, adquirir un compromiso activo de parte de quien aprende en la búsqueda e implementación de soluciones, en estas, se puede invitar a participar a toda la comunidad. Esto se puede promover a partir de la utilización de metodologías variadas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje +servicio), que convoquen a un ejercicio activo de participación.

A partir de los relatos, queda en evidencia que es necesario seguir trabajando para promover espacios de participación democrática auténtica, y que logren establecer una colaboración con el entorno en el cual se insertan las escuelas. Como señalan Bosch y González-Monfort (2012), aquello requiere construir una visión distinta con respecto al estudiantado, con tal de observarlos como actores y actoras con agencia, que se pueden involucrar y llevar a cabo propuestas frente a temas que son de su interés. Es claro que, para niños, niñas y jóvenes problemas como la contaminación y el respeto a las diversidades, se alzan hoy día como temáticas necesarias de ser abordadas en la escuela.

Por último, otra tarea pendiente es poder generar vínculos más potentes entre las escuelas y sus entornos, con tal de observarlos como espacios educadores. Esto además podría contribuir a abordar el desarrollo de otras competencias ciudadanas que están más asociadas a la apropiación de actitudes cívicas y políticas.

## 7. Conclusiones

A modo de cierre, quisiéramos señalar las principales brechas y desafíos que, consideramos, enfrenta hoy la escuela para alzarse efectivamente como una de las esferas de generación de democracia y ciudadanía. En primer lugar, resulta indispensable que las escuelas puedan establecer vínculos efectivos con los territorios y sus actores, quienes pueden ayudar a generar un aprendizaje de la participación democrática en las esferas de poder, con tal de que el estudiantado no sólo asuma un compromiso activo con los problemas que afectan a su entorno más cercano, sino que también se involucren en la búsqueda de soluciones. Para ello, como señala Sant (2012), es necesario diseñar propuestas educativas que impliquen la mejora.

También es necesario que se generen espacios para que, al pensar en la articulación curricular de los temas de educación para la ciudadanía, se consideren las voces de los implicados e implicadas en los procesos educativos; se aborde a partir de problemáticas socialmente relevantes, y se visibilicen a los actores y actoras que el conocimiento oficial invisibiliza. En este ejercicio de generación de propuestas, es clave el trabajo inter o multidisciplinar, puesto que aquello permite que todos y todas se sientan comprometidos con la tarea de la promoción de la ciudadanía democrática.

Como pudimos evidenciar, las voces de niños, niñas, jóvenes y familias son muy variadas, pero todas coinciden en reconocer el potencial que tiene la escuela producto de las relaciones sociales que en ella se generan, las que han sido revalorizadas producto de la pandemia. Estas son las relaciones que debemos problematizar, con tal de establecer propuestas con las comunidades educativas, para contribuir a la generación de una cultura democrática, que les permita ser efectivamente el primer espacio en el que se empieza a aprender a participar participando, y en donde se contribuye a la generación de un tipo de ciudadanía que se orienta hacia la justicia social.

## Referencias bibliográficas

- Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 391-400). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- Apple, M. y Beane. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Bosch, D. y González-Monfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros secundarios? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 421-430). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- Couddanes, M. (2018). La conciencia ciudadana y la conciencia histórica. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coord). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 145-154). Río Negro: Universidad Nacional de Comahue.
- García, F. y De Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre 2 polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A.

- (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 297-306). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- González-Valencia, G. y Luna, G. (2018). Perspectiva acerca de la educación para la ciudadanía. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coord). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (67-82). Río Negro: Universidad Nacional de Comahue.
- González-Valencia, G., Jara, M., Pinochet, S., Da Silva, L. y Pagès, J. (2020). Teacher education and global citizenship education in Latin America: The cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. En Schugurensky, D. y Wolhuter, Ch. (Ed.). *Global Citizenship education and teacher education* (250-263). New York: Routledge.
- Mercado, J. y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. (En prensa).
- MINEDUC (2016b). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2018b). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC
- MINEDUC. (2016a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2018a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Osandón, L., Águila, E, y Carrasco, A. (2016). Desafíos y brechas en formación ciudadana: relato de una experiencia con profesores. *Docencia*, 58, 60-71.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuadernos de Educación*, 72, s/p.
- Pagès, J. (2019). Prólogo: la escuela, la formación ciudadana y el mundo. En Mercado, J., Pinochet, S. y Vargas, R. (Editores). *Experiencias y reflexiones desde la escuela para la construcción de ciudadanía en la Región de Antofagasta* (pp. 7-11). Antofagasta: Ediciones Universitarias.
- Pagès, J. y Massip, M. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En García, C., Arroyo, D. Mediero, A. (Ed.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS, Universidad de las Palmas.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2006). *La educación para la ciudadanía hoy*. Wolters Kluwer España, 23 páginas.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011a). Introducció a les VII Jornades. En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 7-12). Barcelona: UAB.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011b). Les questions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-92). Barcelona: UAB.



- Pinochet, S. y Mercado, J. (2019). Reflexiones en torno a la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En Orellana, C., Salazar R. y Hasse, V. *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones, avances y experiencias* (pp. 221-240). Santiago: RIL Editores.
- Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto en las ideas de los niños y los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Praxis Educativa*, 11 (2), 374-393.
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Como mejorar tu centro dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sant, E. (2012). El análisis de propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de la participación democrática. El caso de L'Audiència Pública als nois i les noies de la ciutat de Barcelona. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 493-502). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?, *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Sant, E., Casas, M. y Pagès, J. (2012). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluriversidad*, 11(2), 26-50.
- Santisteban, A. (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 257-266). Volumen I. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS.
- Santisteban, A. y Tosar, B. (2018). Los estudios sociales en Educación primaria. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coord). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 165-176). Río Negro: Universidad Nacional de Comahue.
- Soto, P. y Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: creencias de profesores y profesoras. *Revista Sophia Austral*, 26, 303-324.
- Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Barcelona: Graó.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.