

Educación formal y su relación con el ejercicio político. una aproximación interpretativa desde la sociología de la educación

José Andrés Herrera Rey¹

jaherrey@uhispano.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0002-9846-4449>

Universidad Hispanoamericana

San José, Costa Rica

RESUMEN

El objetivo fundamental de este artículo reside en aportar elementos epistemológicos desde la sociología de la educación, que permitan una aproximación interpretativa al fenómeno de la educación formal que reciben los discentes del ciclo diversificado de la educación costarricense y su conexión desde la praxis, con el ejercicio político ciudadano. Se plantean elementos teóricos y metodológicos propios de la sociología que posibilitan analizar e interpretar el tipo de formación en materia ciudadana que les es provisto a los discentes, desde el ámbito formal de la educación pública y su impacto en la corresponsabilidad y participación ciudadana que tienen las personas. Se toma como punto referencial de análisis, los contenidos y acciones programáticas que se gestan desde la asignatura Educación Cívica, ya que se considera que por aspectos de orden etario y de madurez en los estudiantes, permite abordar con mayor propiedad las acciones o inacciones en el ejercicio político ciudadano que manifiestan estas personas. Se parte del supuesto de que la educación formal ciudadana que se brinda desde la formalidad se limita únicamente a cubrir aspectos formales y procedimentales, que pretenden en forma clara, perpetuar y legitimar el *status quo*, en detrimento de la formación integral ciudadana que permita a los discentes forjar un pensamiento crítico que posibilite un ejercicio político ciudadano de mayor y mejor calidad.

Palabras claves: *cívica; educación ciudadana; formación política; pensamiento crítico; sociología de la educación.*

¹ Autor Principal

Formal education and its connection with political exercise. An interpretive approach from the sociology of education

ABSTRACT

The fundamental objective of this article resides in providing epistemological elements from the sociology of education, which allow an interpretive approach to the phenomenon of formal education received by students of the diversified cycle of Costa Rican education and its connection from praxis, with the exercise citizen politician. Theoretical and methodological elements typical of sociology are proposed that make it possible to analyze and interpret the type of training in civic matters that is provided to students, from the formal sphere of public education and its impact on co-responsibility and citizen participation that the institutions have. The contents and programmatic actions that are generated from the Civic Education subject are taken as a reference point of analysis, since it is considered that due to aspects of age and maturity in the students, it allows to approach with greater propriety the actions or inactions in the citizen political exercise manifested by these people. It is based on the assumption that the formal citizen education that is offered from the formality is limited only to covering formal and procedural aspects, which clearly intend to perpetuate and legitimize the status quo, to the detriment of the comprehensive citizen training that allows citizens to students to forge critical thinking that enables a higher and better quality citizen political exercise.

Keywords: civics; citizenship education; political formation; critical thinking; sociology of education.

INTRODUCCIÓN

Autores como (Parry *et al.*, 1992; Beck, 1997; Svampa, 2005; Merino, 2008; Dermers *et al.*, 2018; Valerio *et al.*, 2018; Robert, 2019), afirman que la educación ciudadana en etapas tempranas y sobre todo en la adolescencia, permiten un ejercicio político ciudadano de mejor calidad y con un mayor compromiso.

Afirman también, que en la mayoría de los casos en que, las personas jóvenes no se interesan por la política y el ejercicio de ella desde el punto de vista ciudadano, se debe a una deficiente educación cívica. Es decir, los elementos de formación política que les son provistos dentro del aula en el ámbito de la educación formal son nulos o en el mejor de los casos, muy limitados (Bazdresch, 2001; Braslasvsky y Fumagalli, 2002; Entwistle, 2011; Herrera, 2016; Montero, 2019).

Según Entwistle (2011), Ayala (2016), Herrera (2016) y Mauritano (2019), plantean como supuesto básico a ese fenómeno educacional, de que los contenidos que se comparten desde lo formal, bien sea el sistema educativo, bien sea el sistema político, son diseñados desde arriba. Es decir, están pensados para legitimar y reproducir el sistema hegemónico; generando con ello, una suerte de apatía en las personas, que termina manifestándose en la práctica, en la inhibición, poco interés y baja participación en el ejercicio responsable e informado en los espacios de orden político.

La afirmación anterior, no es antojadiza, posee sustento en lo que Sans *et al* (2009) citaron del propio Centro de Recursos de Evaluación del Programa de Desarrollo de la Naciones Unidas (PNUD) a propósito de la reforma educativa que impulsó el Ministerio de Educación Pública (MEP), con la que se pretendía mejorar la formación política y cívica de los estudiantes. Se desprende en forma clara de ese análisis del PNUD a dicha reforma lo siguiente:

... no se logró identificar un diagnóstico previo al desarrollo del proyecto que sistematizara un estudio anterior al desarrollo de actividades propias del mismo.

No existió como tal, una planificación basada en los resultados concretos de un estudio elaborado con ese fin. Las consultas se han realizado a lo largo de la ejecución de actividades, pero ya como parte del desarrollo de talleres, reuniones, conversatorios y otros, organizados con el fin de incluir la visión de distintos sectores de la sociedad costarricense. Sin embargo, al grupo consultor le hizo

falta ese punto de partida, que puede plasmarse en un diagnóstico específico de necesidades, en el cual se refleje claramente el problema detectado y la necesidad de proponer un proyecto como el que hasta hoy se ha trabajado por parte del MEP y Procesos. (Sans *et al.*, 2009, p. 26)

Es decir, dicho informe señaló en forma clara, que la reforma educativa del 2009 no contempló las necesidades reales de la población estudiantil en materia de formación ciudadana y política. Lo hizo directivamente y no como fruto de un diagnóstico de necesidades, ni tampoco al amparo de un proceso de consulta a las partes interesadas en la materia.

Instituciones como la Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Asociación Nacional de Educadores (ANDE), Sindicato de la Educación Costarricense (SEC), Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE) y el Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO) se pronunciaron negativamente (Rodríguez, 2014, p. 53), aduciendo que los cambios propuestos son más aspectos de forma que de fondo.

En relación con esos aspectos de fondo Chaverri (2015), afirma que es de vital importancia comprender que la educación cívica dentro del sistema educativo posee tal y como se encuentra actualmente, una “hilaridad que perpetúa un efecto de violencia simbólica, que se oculta y que, promulga que, para ser parte del sistema, se tiene que cumplir ciertas tareas, aunque sean injustas” (p. 85).

Nótese entonces, que el escenario aquí esbozado en forma somera evidencia el actuar silencioso, pero vehemente del sistema educativo por medio de la educación cívica, en el tema formativo de la política y lo político. De ahí que, se considera necesario ir más allá de los formalismos y acometer un análisis reflexivo que propicie en algún momento, un cambio en el quehacer público educacional, en materia de formación política.

En suma, se pretende con este artículo evidenciar que la formación política a partir de la Educación Cívica posee, una conexión indiscutible en la conformación de una cultura política en una nación. Y que de ello depende lo que Herrera (2022) llama:

La consolidación de las democracias representativas en cuanto que esa relación, aglutina no solo el marco de acción tradicional en el que se concibe que la democracia es el ejercicio del sufragio

(derechos políticos), sino que también evidencia la necesidad cada vez mayor del involucramiento ciudadano en las distintas fases del quehacer público. (p. 7)

Finalmente, es importante acotar que este artículo se produjo a partir del análisis documental, como técnica utilizada mayormente. Tomando como base la investigación doctoral de Herrera (2022), la cual recurrió en su elaboración al uso de los tipos ideales de Max Weber (1973 y 2014), así como al Sistema Categorical (Penalva *et al*, 2015) para sistematizar, agrupar e interpretar la información analizada.

Esa investigación de Herrera (2022) recurrió al programa ATLAS.ti para generar la codificación de los conceptos (Mejía, 2011) y redes semánticas para que ulteriormente se hiciera el análisis del contenido y co-ocurrencias. Y en cuanto a la clasificación de ella, se puede indicar que es de tipo humanístico-cualitativo, con un cariz analítico, relacional e interpretativo (Villalobos, 2017).

DESARROLLO

Ya que se ha mencionado un vínculo entre la formación política y la ciudadanía (entendida esta como el ejercicio pleno, consciente e informado de los deberes y derechos de las personas), resulta oportuno aportar algunos elementos epistemológicos que evidencien esa conexión.

Formación política y ciudadanía. Desde hace mucho tiempo, Lévy-Brühl (1922) estudió la conexión entre las mentalidades colectivas y sostiene que no se puede asumir que el funcionamiento mental de los diferentes grupos sociales sea el mismo.

Cada fenómeno debe ser analizado en su contexto y tener en cuenta la temporalidad, ya que existe una brecha generacional entre distintos grupos sociales que impide que algunos elementos sociohistóricos condicionantes sean propios de ciertas épocas.

Este desfase temporal tiene un impacto en la educación cívica, ya que, aunque se busque la apropiación curricular, puede haber un desinterés por la política debido a la falta de conexión entre los estudiantes y los elementos históricos y sociales que se pretenden enseñar. Por lo tanto, es esencial reflexionar sobre la vida política nacional y despertar el interés de los estudiantes para involucrarse en la actividad política.

Conviene abordar varios conceptos para un adecuado entendimiento y explicación de los fenómenos planteados en este artículo. La educación formal y su relación con el ejercicio político, la ciudadanía crítica,

la corresponsabilidad social, la cultura política y su importancia en la sociedad, la pedagogía crítica, la Educación Cívica, el imaginario social y las mentalidades colectivas son fundamentales en este sentido.

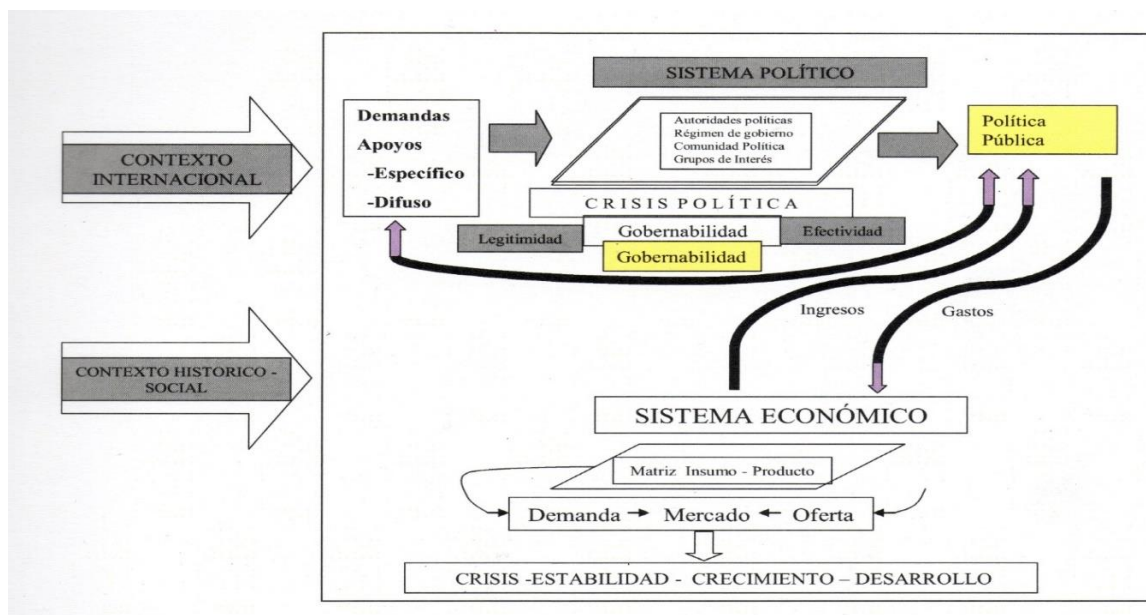
Es importante tener una base teórica sólida para comprender estos conceptos y lograr el objetivo establecido al inicio del documento. Además, es fundamental tener en cuenta las implicaciones ideológicas y prácticas de estos conceptos para un análisis crítico y reflexivo en torno a los mismos. En la figura 1, se observa un mapa teórico conceptual que permite visualizar gráficamente cómo se relaciona el sistema político con respecto a las demandas desde la sociedad civil.

Ejercicio político y su relación con la educación formal. Los conceptos de campo social, agente social, ciudadanía, participación ciudadana y corresponsabilidad están estrechamente relacionados con el conocimiento y la educación recibida por las personas, lo que condiciona su actuar en la sociedad.

La idea de participación ciudadana en las formaciones sociales modernas surge de la consolidación y ampliación de la democracia como régimen político.

Algunos teóricos han identificado ciertos mecanismos de educación y participación ciudadana como "instrumentos democráticos novedosos" (Parry et al., 1992; Herrera, 2016) que se desarrollan en un campo social determinado, donde los ciudadanos actúan como agentes sociales.

Figura 1. Sistema político y las demandas desde la sociedad civil



Fuente: Herrera, 2022, p. 36.

La deliberación ciudadana es un proceso esencial que debe existir en todos los ámbitos sociopolíticos, comenzando por el sufragio. Es importante que las personas que participen en estas dinámicas actúen de manera consciente. Para entender esto, podemos partir del concepto de campo social de Bourdieu y Wacquant (2005), quienes lo definen a través de términos relacionales, de la siguiente manera:

Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas, que se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual o potencial en la estructura de la distribución de las diferentes formas de poder (o de capital) cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo, y de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (bien sean de dominación, subordinación, homología). (p. 143)

Partiendo de lo anterior, se observa que la participación ciudadana (es decir, el ejercicio político) no se da en abstracto, sino que se desarrolla en un contexto social, educativo y político específico. Por lo tanto, es valioso aproximarse a este fenómeno a través del concepto de campo social.

Como se desprende de la definición anterior, el aula es un campo referido a la educación y como todo espacio, es un lugar de relaciones sociales especializadas donde se dan procesos diferenciados de apropiación y distribución de capitales materiales y simbólicos específicos. Por ejemplo, el conocimiento que se les provee a los estudiantes en el aula a través de una malla curricular específica y jerarquizada.

Bourdieu y Wacquant (2005) sostienen que no existe individuo alguno que no ocupe una posición dentro de un campo social. Esto por cuanto toda persona tiene una trayectoria y un capital social específicos que le permiten intervenir en la dinámica del campo y obtener beneficios específicos en él. Estos beneficios pueden ser tanto materiales como simbólicos, y están relacionados con la posición que ocupan en el *situs*, su capacidad para movilizar recursos y su habilidad para utilizar estrategias adecuadas a las demandas del entorno.

En el caso del campo de la participación ciudadana, los agentes sociales pueden ser desde líderes comunitarios, hasta organizaciones sociales, partidos políticos, ciudadanos activos, entre otros. Todos ellos interactúan en el campo, utilizando sus recursos y estrategias para lograr sus objetivos y obtener beneficios

específicos en el mismo. Véase para una mejor comprensión del concepto, la definición que dichos Bourdieu y Wacquant (2005) hacen de un agente social:

Aquel individuo que se mueve dentro de la estructura de la distribución de las diferentes formas de poder (o de capital) cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo, y de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (bien sean de dominación, subordinación, homología). (p. 147)

Esa definición es importante, porque permite entender y describir los procesos de participación y ejercicio político dentro de las formaciones sociales específicas para explicar, cómo los distintos agentes que participan en estos procesos establecen relaciones entre sí (Herrera, 2016). Esto incluye no solo a los agentes más comúnmente asociados con la participación ciudadana, como dirigentes comunales, políticos, activistas y estudiantes, sino también a aquellos que generalmente no se identifican con ella, como escépticos, anarquistas y revolucionarios.

En el ámbito de la educación formal y la participación ciudadana, se pueden identificar distintos actores y grupos que establecen relaciones y prácticas en busca de la adquisición de diversos capitales que logran satisfacer sus necesidades, en un proceso que puede ser competitivo o colaborativo. Estas prácticas se ven influenciadas por la estructura social, incluyendo patrones normativos de largo plazo como el sistema educativo y su currículo.

En síntesis, según Bourdieu y Wacquant (2005), la mentalidad y comportamiento de los estudiantes están condicionados por patrones normativos históricos de prácticas y relaciones sociales que son hegemónicamente impuestas. A pesar de que la formación política y la participación ciudadana se están fortaleciendo en el contexto moderno, solo ciertos grupos y sectores tienen acceso, lo que hace que la participación ciudadana sea elitista y limitada (Ayala, 2016), con muchos teniendo voz, pero no necesariamente voto en todos los asuntos (Herrera, 2022).

A partir entonces de los aspectos antes dichos, se puede afirmar que los elementos teóricos que hasta ahora se han presentado en este artículo, identifican dos procesos generales (Herrera, 2022, p. 16): el primero está relacionado con la participación ciudadana y los agentes sociales involucrados. El segundo proceso se

refiere al macrocampo social y las formas en que se han desarrollado en diferentes momentos históricos desde el Estado costarricense. En este segundo proceso, se destaca la relación entre el campo educativo y la participación ciudadana.

El primer proceso plantea que la participación ciudadana surge de manera diferenciada y especializadamente del producto complejo de la vida social de las formaciones modernas. Y que, dentro de ese mecanismo social, se gesta el desarrollo de la formación política y su ejercicio en la realidad. Esto último se da según Herrera (2002) en función de tres cosas: a) la especialización del proceso social y rol social que ese ejercicio ciudadano posee, b) la orientación que desde el Estado (por medio de la educación formal) se hace en las personas desde la propia estructura social y c) la configuración que se produce desde la perspectiva de los agentes con poder de decisión sobre ella, vista como un proceso político que involucra un juego de fuerzas y equilibrios entre políticas y contrapolíticas (es decir, el peso y contrapeso sociopolítico).

Por otro lado, el segundo proceso, nos plantea que la relación existente entre el ejercicio político y el aspecto educativo mucho depende de las connotaciones históricas específicas de cada tiempo y de cada sociedad, para evidenciar y reproducir relaciones sociales propias de cada campo (Bourdieu y Passeron, 1981). También, este segundo proceso, reviste alta conexión con el modelo de desarrollo de un país, los procesos mundiales de globalización y los aspectos ideológicos inherentes a todo ello (Ayala, 2016; Herrera, 2016; Herrera, 2022).

La conjunción de ambos procesos revela la necesidad de analizar la percepción de los estudiantes con relación a la formación política en las aulas, a través del contenido curricular de la asignatura de Educación Cívica. De acuerdo con Herrera (2016 y 2022) este análisis es crucial para fomentar una formación política efectiva que se refleje en una participación ciudadana genuina. Se considera que la mentalidad colectiva y el imaginario social son elementos constitutivos de este proceso, los cuales serán abordados más adelante. Estos elementos pueden funcionar de manera favorable o desfavorable en la educación política de los individuos, con el objetivo de despertar su interés y compromiso en asuntos políticos desde una perspectiva crítica.

Los autores Fedorov (2008), López (2014), Rodino (2015), Herrera (2016) y Reyes y Rivera (2018) concuerdan en que la formación política debe enfocarse en lograr un cambio positivo y fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual es fundamental para alcanzar el objetivo básico de la participación ciudadana. Sin embargo, tener voluntades democráticas no es suficiente si no hay canales de expresión institucionalizados y una ciudadanía informada y educada que sea crítica (Yurén, 2018).

Los desafíos para la participación de la sociedad civil no se limitan únicamente a cuestiones políticas e institucionales (Fueyo *et al.*, 2018), sino que también tienen un componente educativo y cultural. A través de la acumulación de capitales sociales, se puede promover el pluralismo, garantizando los derechos de las minorías y su legitimidad, lo cual contribuye a la formación de una ciudadanía solidaria.

Cultura política, ciudadanía crítica y corresponsabilidad social. A partir del enfoque previamente establecido, se ha definido el concepto de formación política y participación ciudadana utilizado en este artículo, tomando como base los postulados de Herrera (2022), así como los componentes básicos de la cultura política. Sin embargo, es común que el enfoque teórico tradicional se centre únicamente en la dimensión formal e institucional de la participación ciudadana, ignorando otras formas de participación, mecanismos, manifestaciones y expresiones informales. Al hacer esto, se supone erróneamente que la participación ciudadana solo se da en medios formales, se suscribe como única y válida la concepción formal de la democracia y se ignora la existencia de otras formas de participación válidas. Esto, debe revisarse y señalarse como un faltante en buena parte de los análisis que se han hecho (Herrera, 2016 y 2022).

La sociología, como ciencia crítica, aborda el tema de manera más amplia y se enfoca en una crítica que se basa en la reflexión de los criterios ideales subjetivos o surgidos de la misma sociedad sobre las diferencias individuales o los fallos fundamentales en las relaciones sociales estructurales o en el estado de ordenación social. Esta crítica es esencial para abordar más ampliamente las realidades contempladas o esbozadas.

Tomando como base los puntos mencionados líneas arriba, y aplicándolos al ámbito sociocultural, se puede decir que un análisis crítico de lo social se basa en ideas sobre la sociedad deseada o posible, junto con el desarrollo social, empleando conceptos amplios y valores ideales como justicia, libertad, emancipación,

inclusión e igualdad (Hillman, 2006). Esta perspectiva conduce a dos grandes esferas: el mundo utópico ideológico y el mundo contrario a esas ideologías y utopías.

Desde la sociología de la educación, hablar de pensamiento crítico implica el reconocimiento de que la sociedad se basa en relaciones de desigualdad que deben ser expuestas y transformadas por medio del conocimiento y la acción. Adorno (1986), Marcuse (1995), Habermas (1998), Horkheimer (2003) impulsaron la Teoría crítica, que utiliza diversos recursos epistemológicos y metodológicos y busca examinar la realidad social usando la riqueza sociológica disponible.

Como Horkheimer (2003) dijo, comprometerse con una sola teoría o doctrina es limitado. La participación ciudadana se originó como una herramienta innovadora e inclusiva para superar las deficiencias y vacíos dejados por la democracia representativa formal, y por esta razón, ha sido utilizada como un recurso de *marketing* político tanto por quienes detentan el poder como por quienes lo buscan (Almond y Verba, 1963; Sojo, 2000).

Resulta motivador para la mayoría de la población escuchar a un político expresar que el poder reside en el pueblo y que los ciudadanos deben participar en la toma de decisiones institucionales. Frases como estas generan un gran interés en la población porque reflejan la necesidad de incluir a las personas en la vida pública y democrática del país. Sin embargo, en la práctica, suele haber una brecha significativa entre estos discursos y la realidad de lo que ciertamente sucede.

Según Perpiñá (1968), Espinosa (2009), Martínez (2011), Chacón (2012), Escalante (2012) y Bonet (2012), los discursos sobre la participación ciudadana se han expandido y generado diferentes resultados, enfocándose principalmente en el debate normativo e institucional sobre sus "bondades", sin analizar en profundidad su utilidad real y efectiva, su integración en el sistema y su propósito. Rodríguez (2005), Font (2017), Font y Goma (2001) y Martí y Rebollo (2007) se preguntan por qué se necesita la educación política y participación ciudadana, y cómo pueden ayudar en diferentes contextos. Existen numerosos factores que influyen en cómo se concibe y se lleva a cabo la educación y participación ciudadana, lo que ha generado posiciones a favor y en contra de ella.

En este contexto, se ha observado un progresivo debilitamiento de la legitimidad de los políticos y sus partidos, lo que ha llevado a una disminución en la lealtad hacia ellos (Herrera, 2016). Como resultado, muchos grupos y sectores sociales han perdido la confianza en estas estructuras y han buscado otras vías informales para defender y hacer valer sus intereses. Este proceso ha llevado al surgimiento de actores y fuerzas sociales extrasistema, que se unen para formar lo que se conoce como una ciudadanía activa (Güendel, 2000, p. 197).

Según Urcuyo (1997), la participación ciudadana y las demandas de la ciudadanía activa dependen de cómo se define y se identifica al sujeto y los atributos que se le otorgan en la acción social. La participación ciudadana no se limita a la esfera institucional, sino que debe estar vinculada a la transparencia y las necesidades de otros sectores excluidos, como las mujeres, los migrantes, las minorías sexuales y los ambientalistas, entre otros. Estas discusiones no son nuevas y continúan en la actualidad debido a que el sistema y los mecanismos existentes no son suficientes para atender estas demandas ciudadanas. Esto ha llevado a un proceso constante de manifestaciones colectivas que evidencian la crisis de legitimidad y representatividad, pero también la vitalidad de estas acciones colectivas y sus actores sociales.

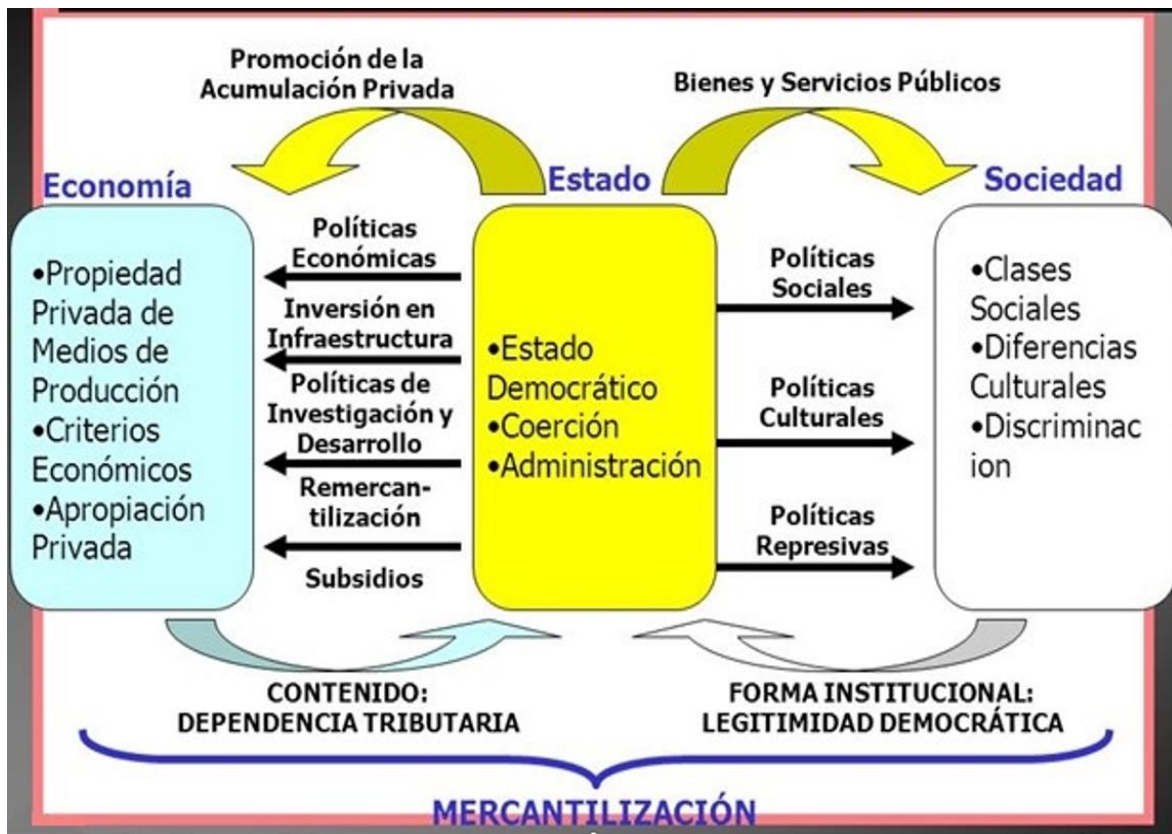
Educación cívica y pedagogía crítica. De acuerdo con Herrera (2019), Miranda (2019) y Ayala (2016), la corriente dominante del neoliberalismo ha llevado a la devaluación de la educación. Esto se debe a que se promueven políticas que permiten que los salarios de los maestros sean muy bajos, lo que hace que sean fuertemente criticados aquellos que no tienen suficiente dinero, sumado a la falta de motivación tanto de los maestros como de los estudiantes, lo que se refleja en la tasa de deserción, la disminución constante de los presupuestos destinados a la educación, y otros factores. Todo esto hace que la educación deje de ser un medio para lograr el ascenso social (Jarquín, 1993, p. 14).

Este escenario es preocupante, ya que la educación formal es un espacio y un mecanismo clave en el que se transmiten valores y perspectivas del mundo. Por lo tanto, es esencial decodificar, según Pardo (1994), los mensajes que se transmiten a los estudiantes para garantizar que el aula no esté creando condiciones y discursos que favorezcan la desigualdad, la violencia y otras contradicciones en las relaciones sociales. En este sentido, es muy importante adoptar un enfoque crítico en el proceso educativo (p.19).

Según Henry Giroux, citado por Ayuste en 1997, la pedagogía crítica consiste en el fomento de una praxis política y ética, tanto dentro como fuera del aula. Esta práctica es esencial para que aquellos que forman parte del sistema educativo formal puedan comprender y analizar los elementos que se les presentan en los planes de estudio. En resumen, la pedagogía crítica busca fomentar una educación más reflexiva y crítica, en la que los estudiantes puedan analizar y comprender el mundo que les rodea desde una perspectiva ética y política.

Afirma Ayuste (1997), que un factor que la posmodernidad presenta en el sistema educativo y que va en contra del pensamiento crítico es que detrás de los planes de estudio se esconden trayectos que refuerzan las desigualdades sociales, al promover visiones del mundo enfocadas en el mercado y la economía. Esto, en términos políticos, significa que se promueve una homogeneización de ese tipo de conocimientos y prácticas en la asignatura de Educación Cívica (Chaverri, 2015, p. 71), como parte del proceso pedagógico. Es ahí donde se aboga por el enfoque de la teoría crítica, que a su vez aboga por una pedagogía crítica que permita a los estudiantes desarrollar habilidades analíticas, reflexivas y de pensamiento crítico a través de un enfoque en la razón comunicativa, dentro de la formalidad del aula en el sistema educativo. Esto fomentaría según postula Herrera (2022) un diálogo constructivo en el que los estudiantes puedan reflexionar y desarrollar su propio pensamiento, lo que los llevará a interesarse y participar en la política. En otras palabras, la pedagogía crítica tiene una importancia fundamental en la construcción de la cultura y la identidad política de los estudiantes. Su objetivo es proporcionar a los estudiantes un diálogo en el que se analicen los distintos discursos, opiniones y saberes sin considerar que unos son mejores que otros, sino que se deben conocer tantos como sea necesario para analizarlos de manera reflexiva y crítica. Esto permitiría a los estudiantes tomar posición frente a los temas tratados y llevar a cabo acciones en el ámbito político. Sin embargo, Miranda (2019), Herrera (2019) y Ayala (2016) sostienen que el currículo de la asignatura de Educación Cívica está impregnado de un discurso hegemónico que silencia las voces, opiniones y discursos de ciertos grupos sociales. En la figura 2, se observa gráficamente ese enfoque sistémico mercantilista al que hace mención.

Figura 2. Enfoque sistémico del Estado mercantilista



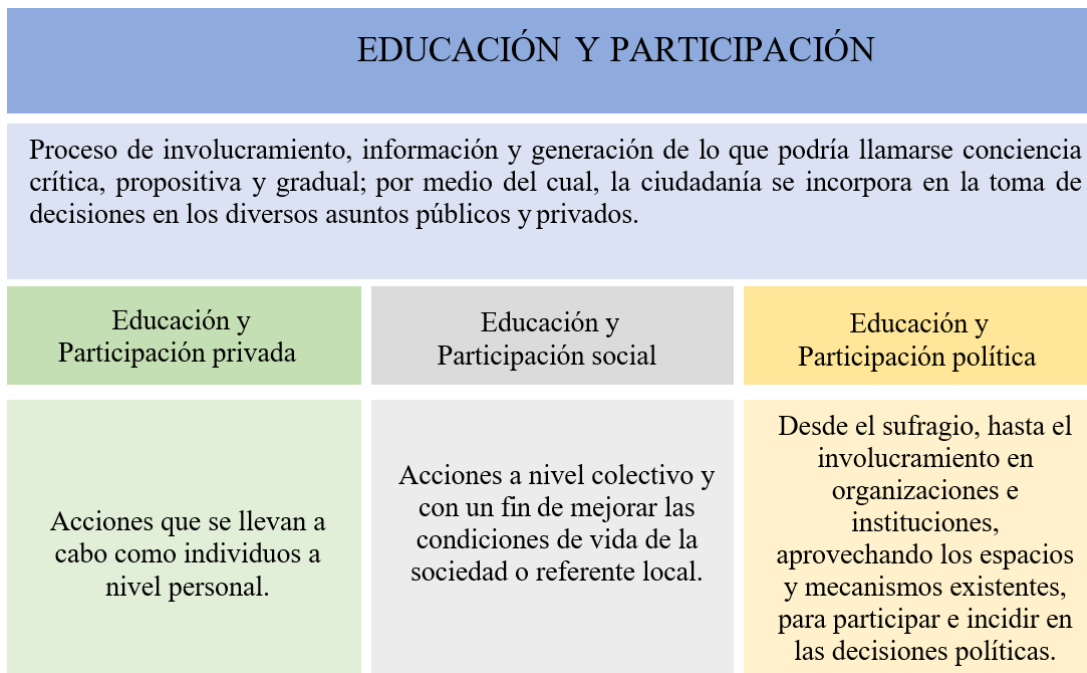
Fuente: Herrera, 2022, p. 37.

Imaginario social y mentalidades colectivas. El concepto de mentalidades colectivas se encuentra estrechamente relacionado con otro concepto muy importante: el imaginario social. Este último se refiere a diversas facetas de la vida colectiva de los seres humanos, como lo cultural, lo inconsciente y lo político, entre otras. Según Cancino (2018), citando a Castoriadis (2002), el imaginario social es una capacidad creativa propia de la sociedad que permite analizar y explicar causalmente los diferentes fenómenos sociales, identificando semejanzas y diferencias entre cada sociedad y cada grupo.

Es relevante destacar que en este artículo se concede importancia al concepto del imaginario social, ya que se ha venido examinando la conducta y el comportamiento político de diversos actores y agentes sociales, como los estudiantes, el sistema educativo y el sistema político. A pesar de que algunos puedan considerar que las nociones de mentalidades colectivas y el imaginario social son difusas y abstractas, se han rescatado

en este artículo para revalorizar su importancia y demostrar su pertinencia como conceptos que permiten interpretar lo simbólico presente en las acciones y formas de pensar de las instituciones y las personas involucradas. En la figura 3, se observa los campos de acción que en el imaginario social y las mentalidades colectivas posee la educación formal y su manifestación práctica en la participación ciudadana.

Figura 3. Campos de acción de la educación y participación ciudadana



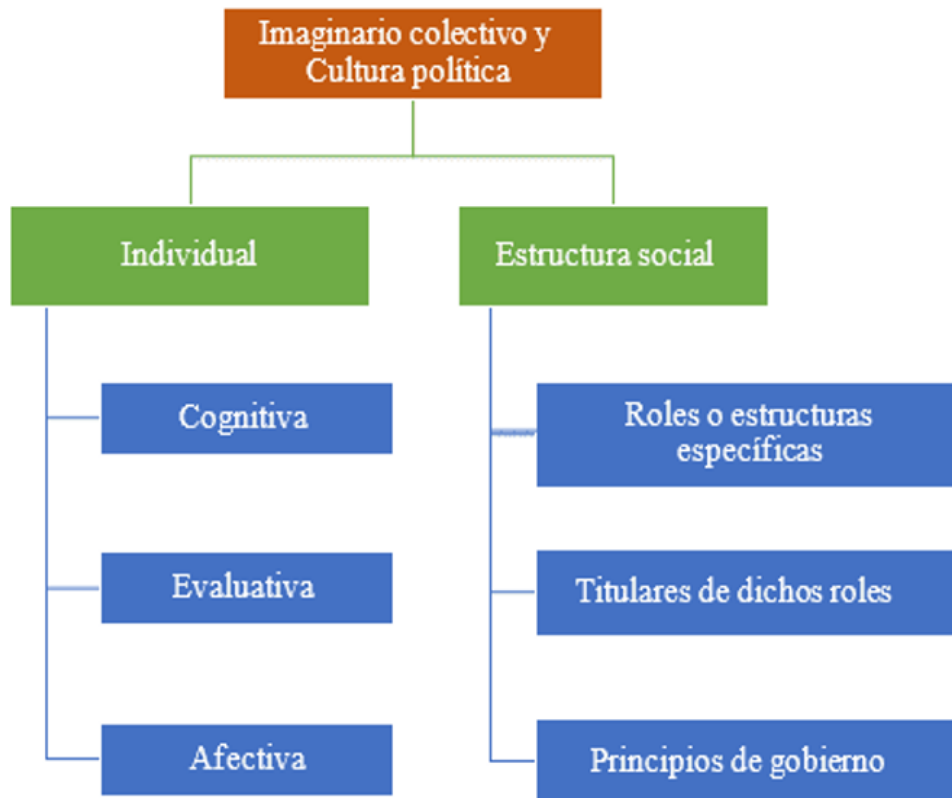
Fuente: adaptado de González (2005).

El análisis del imaginario social presente en el currículo de Educación Cívica es crucial, ya que se evidencia una promoción de ciertas formas de interpretar la realidad histórico-política de Costa Rica (Herrera, 2016, 2019 y 2022), dejando de lado otras que tienden al fomento de la libertad de pensamiento y a la formación política que brinde a los discentes una dimensión crítica propia.

Asimismo, es importante examinar el imaginario que los estudiantes internalizan como resultado de su experiencia educativa formal, el cual está preconcebido por la dimensión institucional en diferentes épocas, según lo señalado por Castoriadis (2002). Esta temporalidad del imaginario y las mentalidades colectivas se construyen y reconstruyen con el tiempo, pero bajo la mirada de quienes ostentan el poder formal y desean promover ciertas visiones sobre la realidad. En este contexto, el currículo de Educación Cívica es un

discurso hegemónico de interés para analizar, ya que refleja particularidades culturales y de clase que se ajustan a la visión del poder oficial y que desvalorizan otras disertaciones y perspectivas. En la figura 4, se aprecia la conexión entre el imaginario colectivo y la cultura política.

Figura 4. Plano individual y estructural de la cultura política y sus niveles a partir del imaginario colectivo



Fuente: adaptado de Almond (1956).

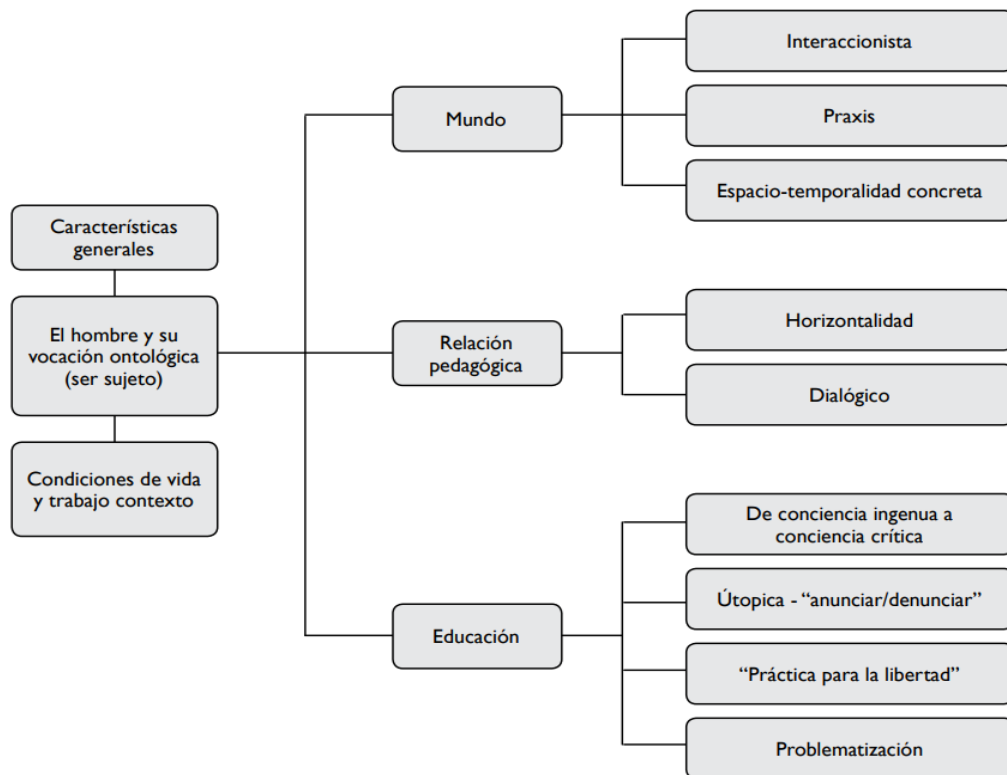
Según la Escuela de Frankfurt, la cultura y la ideología coexisten, siendo la primera un ámbito de interacción particular y la segunda una serie de valoraciones preconcebidas por las élites dominantes con el objetivo de mantener el *status quo*. Por esta razón, varios autores como Vázquez (2014), Persson (2015), Barrault y Goastellec (2015), Herrera (2019), Restrepo y González (2018), y Robert (2019), resaltan la importancia de fomentar un cambio en el imaginario social, la conciencia individual y la personalidad crítica de las personas, a través de un modelo educativo que refuerce un imaginario colectivo en el que se tome conciencia de la necesidad de repensar el sistema y fomentar transformaciones en la realidad social y política.

CONCLUSIONES

¿Dónde está el problema? Basándose en la investigación doctoral de Herrera (2022) y los demás documentos revisados, así como los conceptos y teorías contenidos en ellos, se puede afirmar que el plan de estudios de la asignatura Educación Cívica para el ciclo diversificado abarca de modo deficiente temas importantes para una formación política adecuada, lo cual se refleja en la práctica. Los estudios revisados indican que, en el mejor de los casos, estos tópicos se abordan de manera superficial en el aula y, por lo tanto, no tienen el impacto deseado en los estudiantes (Herrera, 2022, p. 177). Debido a esto, se enfatiza tal y como fue indicado en la introducción de este artículo, que el objetivo principal que persigue este texto es aportar una aproximación interpretativa, para un mejor análisis de orden humanístico-cualitativo que contribuya elementos de estudio a propósito de la formación política que se gesta en el aula y su impacto en la práctica, a través del involucramiento ciudadano participativo. En la figura 5, se muestra la tendencia problematizadora que este fenómeno, plantea desde la perspectiva de Freire.

Para llegar a estas conclusiones, se ha tomado como base un modelo ideal (en el sentido de Max Weber) construido por Herrera (2022) para determinar la forma en que se imparte la educación política en el aula y cómo se ve reflejado en la práctica a través de la participación ciudadana de los estudiantes. En la figura 6 se observa los elementos metodológicos fundamentales que la investigación de Herrera (2022) usó para lo que a la construcción del tipo de ideal weberiano se refiere. Por lo tanto, este artículo fue enfocado en un análisis cualitativo de la materia de Educación Cívica del ciclo diversificado de la educación nacional costarricense, desde la perspectiva de los estudiantes y docentes. Expresado, en otros términos, este artículo es de reflexión teórica, donde se han examinado conceptualmente la educación política formal, la participación ciudadana (consideradas como derechos y deberes, y como un mecanismo), la cultura política, y se han definido las diferentes dimensiones para el análisis científico de estos conceptos y situaciones a partir de Herrera (2022).

Figura 5. Tendencia problematizadora de Paulo Freire



Fuente: Cárdenas-Becerril y Silveira-Kempfer (2018, p. 323).

Proposiciones finales: Urge el cambio de paradigma como paliativo a la democracia.

A partir de los datos consultados y revisados para este artículo, y al contrastarlos con los conceptos y teorías aludidas, se llega a la conclusión de que existe un consenso en que se debe mejorar en la asignatura de Educación Cívica, tanto los contenidos, como la forma en que se imparten dentro del aula. Los estudiantes sugieren que los cambios son necesarios para despertar un mayor interés en los temas políticos. Las clases de la asignatura Educación Cívica se caracterizan por un enfoque burocrático mecanicista, en el que se sacrifican los contenidos y el tiempo asignado para la asignatura (Herrera, 2022, p. 181), a fin de "cubrir" deficiencias de otras asignaturas consideradas más importantes por la institución y los docentes. Según Güendel (2000), la dinámica que se observa en las clases de educación cívica contribuye a la falta de una ciudadanía activa y crítica. Esta dinámica sacrifica el potencial que podrían tener los temas de formación política a largo plazo, en favor de un enfoque burocrático formal impulsado por una razón instrumental,

como lo señalan Horkheimer (2003) y Miranda (2019). Este enfoque refleja una relación vertical y clientelar entre los docentes y las autoridades superiores, y no se cumple con los objetivos ideales del plan de estudios de Cívica.

Figura 6. *Procedimientos metodológicos para construir un tipo ideal weberiano*

Abstracción simple	Revisión histórica	Lógica dialéctica	Tendencia social
Selección del concepto a tipificar, idealmente guiada por la orientación de valor o las necesidades de la investigación.			
Estudios de algunos casos empíricos (o de uno solo, si se trata de un tipo ideal histórico)	Fase descriptiva: de recopilación exhaustiva de casos empíricos respecto al concepto a tipificar.	Determinación de las ideas opuestas que fijarán la selección de indicadores típicos y guiarán la asignación de valores a estos.	Determinación de la tendencia social que fijará la asignación de valores típicos a los indicadores igualmente seleccionados a partir de esta (la fase final de intuición comprensiva y las fases anteriores se llevan a cabo al mismo tiempo).
	Fase analítica-sintética: de consideración conjunta de los casos estudiados para determinar los indicadores típicos posibles.		
Selección de los indicadores típicos de acuerdo con los objetivos de la investigación o a partir de los casos empíricos estudiados.			
Asignación de valores típicos a los indicadores para cada tipo con los condicionantes de la relación lógica entre ellos y la coherencia interna del tipo ideal (intuición comprensiva).			

Fuente: adaptado de Sánchez de Puerta (2006, p. 24).

Además, los datos recopilados por Herrera (2016 y 2022) indican que la participación en espacios y actividades políticas es escasa debido a la apatía, el descontento y la desconfianza que se percibe tanto entre los estudiantes como entre los docentes.

Según la investigación doctoral de Herrera (2022), se observa una falta de percepción de que la participación política pueda producir algún cambio, y en cambio, se siente que al participar se validan las ideas impuestas por las estructuras hegemónicas. Este sentimiento de ser "utilizados" fue compartido por varios de los encuestados. Es importante reflexionar, junto con Hinkelammert y Mora (2014), sobre cómo la enseñanza en las aulas contribuye a este sentimiento de los estudiantes hacia la política y cómo esto socava la utopía de una educación ciudadana que forme ciudadanos críticos, conscientes y responsables en su participación política. La enseñanza actual tiende a ser subordinada a una verticalidad instrumental que prioriza la estrategia de las autoridades, en lugar de proporcionar una formación política sólida y consistente. Como resultado, se origina la reproducción de los discursos hegemónicos y las visiones del mundo dentro del aula, como lo señalaron Bourdieu y Passeron (1981).

En el pasado, los discursos hegemónicos en la educación cívica promovían una lógica bipartidista y la lealtad hacia estructuras políticas tradicionales. Ahora, en cambio, se minimiza el interés hacia la política con el objetivo de reducir el involucramiento en los procesos políticos. La enseñanza de Educación Cívica en los colegios actuales no fomenta ni motiva a los estudiantes a comprender y analizar la política como un espacio importante para la vida, sino que la reduce a su mínima expresión y la desestima. Como resultado, la Educación Cívica se convierte en un espacio corto y superficial en el que, en el mejor de los casos, se estudian los poderes de la República y nada más, sin un análisis o reflexión sobre el devenir político del país. (Miranda, 2019; Muñoz de Bustillos, 1990).

Adicionalmente, no puede negarse —a tenor de las respuestas recibidas en los cuestionarios aplicados por Herrera en el 2022— que aparte de sentir la política como algo lejano en sus vidas la relacionan con corrupción y gollerías, quedando con ello patente la visualización de una dinámica de tipo clientelar, ya que se percibe que quienes se involucran en espacios políticos, lo hacen al amparo de recibir algo a cambio (Sojo, 2000). Es decir, se tiene la percepción de que aquellas personas que se involucran en espacios relacionados con la política, aparte de ser siempre las mismas personas, lo hacen porque recibirán alguna prebenda a su favor (Herrera, 2016).

Es así como se puede afirmar que los resultados obtenidos en esa investigación no son muy promisorios, ya que, como pudo observarse, los niveles de satisfacción (tanto de los discentes como de los docentes y especialistas que fueron consultados), para los contenidos y medios de la asignatura, son bastante bajos.

Al examinar el nivel de motivación (aspecto ideológico) para participar en procesos electorales y en espacios políticos, se observa una baja puntuación según los datos recolectados (Herrera, 2022, p. 185). Similarmente, en cuanto a la acción práctica, se evidencia un desencanto y resistencia, lo que también se refleja en una puntuación baja. Sin embargo, cuando se trata del interés de los estudiantes en la asignatura (expectativas pedagógicas y deseo de una mejor formación política), se registra una puntuación alta. En las respuestas que obtuvo Herrera (2016 y 2022), hay una clara demanda generalizada de más información en el aula sobre los asuntos políticos y de un espacio para analizar y reflexionar más profundamente sobre la realidad política del país.

Por último, en cuanto al tema del compromiso en organizaciones de la sociedad civil a nivel local y nacional, se puede observar en los documentos analizados que, aunque los estudiantes mostraron interés y preocupación por ciertos temas, la apatía y la desconfianza son las emociones predominantes hacia la posibilidad real de que estas organizaciones civiles puedan generar un cambio significativo, según lo reportado por los participantes del estudio (Herrera, 2022, p. 190). Todo lo cual refuerza la tesis inicial de este artículo en el sentido que la formación política actual desde la Educación Cívica es insuficiente y deficiente, con tendencias prosistema, en detrimento de una cultura política robusta, que fomente el pensamiento crítico y el ejercicio responsable ciudadano.

Para finalizar este artículo, se rescata de la investigación doctoral de Herrera (2022) la nube de palabras generada por ALTAS.ti en donde se observan en grande, las palabras que reflejan los aspectos faltantes y debilitantes de la educación formal de la asignatura Educación Cívica en Costa Rica. En la figura 7 se puede observar que los términos más frecuentes son: educación, asignatura, política y limitante. También se pueden encontrar otros conceptos secundarios que están estrechamente relacionados con los principales, como docente, esfuerzos, cívica y acercamiento.

Según la opinión de los docentes que participaron en esa investigación, las palabras clave más importantes son educación, asignatura, política y limitante. Estos términos reflejan la idea de que la formación política de los discentes es un aspecto fundamental que debe ser abordado en la asignatura, pero que existen obstáculos importantes, como los señalados, que dificultan su logro. Algunos de estos factores limitantes incluyen la falta de capacitación de los docentes en temas políticos, la apatía y el rechazo de los docentes hacia la política y la falta de tiempo suficiente para cubrir todos los temas de manera adecuada dentro del aula.

Figura 7. Nube de palabras (deficiencias encontradas y manifestadas por los sujetos de información)



Fuente: Herrera (2022, p. 147).

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1986). *Dialéctica negativa*. Taurus ediciones (Madrid).
- Almond, G. (1956). Comparative Political Systems. *The Journal of Politics*, 18(3), 391-409.
- Almond, G. y Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political attitudes and Democracy in five Nations*. Princeton University Press.
- Ayala, R. (2016). Marxismo y globalización capitalista. *Perro Azul*.
- Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Revista Cuadernos de pedagogía*, 254, 80-85.
- Barrault, L. y Goastellec, G. (2015). *Introduction: L'Éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites. Éducation et sociétés*, 36(2), 5-18.
- Bazdresch, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. *CFIS*.
- Beck, U. (1997). Subpolitics: Ecology and the Disintegration of Institutional Power. *Organization and Environment*, 10(1).
- Bonet, J. (2012). El territorio como espacio de radicalización democrática. Una aproximación crítica a los procesos de participación ciudadana en las políticas urbanas de Madrid y Barcelona. *Revista Althea*, 12(1), 15-28.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Braslasvsky, C. y Fumagalli, L. (2002). Cambio educativo de base local y uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. *IPE*.
- Cancino, L. (2018). Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales. *Polis Revista Latinoamericana*, 10(28), 69-83.
- Cárdenas-Becerril, L. y Silveira-Kempfer, S. (2018). La enseñanza de la enfermería en el contexto de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire. *Enfermería universitaria*, 15(3), pp. 317-328. <https://acortar.link/cXh1Ox>
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Chacón, O. (2012). La propuesta presidencial sobre iniciativas ciudadanas: Entre el escepticismo y la esperanza. *Revista Folios: Reflexión y palabra abierta*. Recuperado el 1 de setiembre de 2020 de <http://www.revistafolios.mx/dossier/la-propuesta-presidencial-sobre-iniciativas-ciudadanas-entre-el-escepticismo-y-la-esperanza>
- Chaverri, D. (2015). *Dinámica de los grupos en educación*. EUNED.

- Dermers, S., Paradis, L., Lefrançois, D., Éthier, M. y Potvin, M. (2018). Comprendre les effets du rapport au droit contenu dans le curriculum caché sur l'éducation à la citoyenneté. *Éducatio*, 1(1), 1-27. www.openscience.fr/IMG/pdf/Liste_edu17v1n4.pdf
- Entwistle, H. (2011). *Class, Culture and Education*. Routledge Library Editions.
- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Andamios*, 5(10), 71-109.
- Escalante, C. (2012). Una lectura crítica sobre la política de participación ciudadana promovida por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Caso de estudio: los Consejos Comunales de Gobierno [Tesis de Maestría, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, Colombia]. Repositorio institucional.
- Fedorov, A. (2008). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Tecnología en Marcha*, 21(3), 41-53. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/189
- Font, J. y Goma, R. (2001). La Democracia Local: un mapa de experiencias participativas. En Font, J. (ed.), *Ciudadanos y Decisiones Públicas*. Barcelona: Ariel.
- Font, J. (2017). Nuevos mecanismos participativos: un concepto, distintas realidades. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, 21, 131-136. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2017.21.7>
- Fueyo, A., Rodríguez, R. y Hoechsmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 57-68.
- González, R. (2005). Consolidación de la participación ciudadana en Honduras. Red de desarrollo Sostenible. Recuperado el 1 de setiembre de 2022 de <http://rds.org.hn/participacion-ciudadana/>
- Güendel, L. (2000). La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los Derechos Humanos: La búsqueda de una nueva utopía. *Política social, vínculo entre Estado y Sociedad*, 169-217. <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/derechos-humanos-y-politicas-publicas-guendel-1.pdf>
- Habermas, J. (1998). *Más allá del Estado Nacional*. Trotta.
- Herrera, J. (2016). La participación ciudadana en San José [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica, San José]. Repositorio institucional.
- Herrera, J. (2019). El pensamiento crítico como desafío en la educación costarricense. *UMBRAL*, XLII, 14-21.
- Herrera, J. (2022). La formación política en la educación cívica en el ciclo diversificado del sistema educativo: un espacio para comprender la cultura política costarricense. [Tesis de doctorado, Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica]. Repositorio institucional.

- Hillman, K. (2006). Diccionario enciclopédico de Sociología. Herder.
- Hinkelammert, F. y Mora, H. (2014). Hacia una economía para la vida. Editorial Caminos.
- Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica. Madrid. Amorrortu.
- Jarquín, E. (1993). Educación, ideología y desigualdad. Revista Reflexiones, (10), 11-15.
- Lévy-Brühl, L. (1922). *La mentalité primitive*, PUF. Bibliothèque de Philosophie Contemporaine.
- López, O. (2014). Sociología de la educación. EUNED.
- Marcuse, H. (1995). El Hombre Unidimensional. Planeta DeAgostini.
- Martí, J. y Rebollo, O. (2007). Eines per a la participació ciutadana: bases, mètodes i tècniques. Diputació de Barcelona.
- Martínez, M. (2011). Dimensiones múltiples de la participación ciudadana en la planificación espacial. Revista Reis, (133), 21-42.
- Mauritano, E. (2019). Hermenéutica de la educación: análisis de las concepciones ideológicas para un proyecto educativo sostenible. Revista Nuestra Tierra, 13(1), 61-70.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1(1), 47- 60.
- Merino, M. (2008). La importancia de la ética en el análisis de las políticas públicas. Revista del CLAD Reforma y Democracia, (41), 5-32.
- Miranda, G. (2019). Política educativa en la era neoliberal: una propuesta de aproximación crítica. EUNA.
- Montero, M. (2019). La crisis de representatividad como oportunidad de cambio hacia un nuevo modelo: el open government. Revista “Cuadernos Manuel Giménez Abad”, (17), 149-164.
- Muñoz de Bustillos, R. (1990). Crisis y futuro del estado del bienestar. Alianza editorial.
- Pardo, M. (1994). Textos escolares: un asunto político. Revista Reflexiones, 20, 17-27.
- Parry, G., Moyser, G. y Day, N. (1992). Political Participation and Democracy in Britain. Cambridge University Press.
- Persson, M. (2015). Education and political participation. British Journal of Political Science, 45(3), 689-703.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015). La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con ATLAS.Ti. PYDLOS.
- Perpiñá, A. (1968). Métodos y criterios de la sociología contemporánea. Inst. Balmes- C.S.I.C.
- Restrepo, C. y González, E. (2018). El destierro. Una lectura del desplazamiento forzado desde la educación popular: Subjetividades y Ciudadanía [Tesis doctoral, Universidad del Valle, Colombia]. Repositorio institucional.
- Reyes, O. y Rivera, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la investigación social. Revista Tla-melaua, 12(44), 52-71.

- Robert, A. (2019). *Conservatisme et progressisme en éducation: approches critiques et éclairages internationaux. Lusófona e Educação*, 43, 111-117.
- Rodino, A. (2015). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática. EUNED.
- Rodríguez, E. (2005). Discordias teóricas de la historia de mentalidades colectivas. Discusiones, aportes, conceptos y problemas. *Revista Reflexiones*, 84(1), 5-20.
- Rodríguez, A. (2014). Ética, estética y ciudadanía ¿una reforma exitosa de la Educación Cívica en Costa Rica? *Revista Electrónica Perspectivas*, 8, 42-55.
- Sánchez de Puerta, F. (2006). Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones y aplicaciones. *Revista de Metodología de la Ciencias Sociales*, 11, 11-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297125210001>
- Sans, A., Jenkins, M., y Elizondo, G. (2009). Informe evaluación fase I. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Naciones Unidas. <https://erc.undp.org/evaluation/documents/download/3629>
- Sojo, C. (2000). Actores sociales y antagonismos centrales: intermediación y agregación de intereses. *Política Social, vínculo entre Estado y Sociedad*, 295-318.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente*. Taurus.
- Urcuyo, C. (1997). ¡Viva la política! *Ciencia política: Revista trimestral para América Latina y España*, 46(2), 9-36.
- Valerio, R., Alves, R. y Gil, F. (2018). Combatir el maniqueísmo por medio de la educación. *Revista Educação em Debate*, 40(76), 48-56.
- Vázquez, C. (2014). La educación como conciencia social y como elemento de acción política. El nuevo proyecto de nación en Venezuela [Tesis de Licenciatura, UNAM, México D.F.] Repositorio institucional.
- Villalobos, L. (2017). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. EUNED.
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Edit. Amorrortu.
- Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Yurén, T. (2018). *Ciudadanía y Educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.